

cliopsy

revue électronique

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

www.revuecliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 15
avril 2016

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

Patrick Geffard (CIRCEFT, Paris 8)

Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)

Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes)

Arnaud Dubois (EMA, Cergy-Pontoise)

Laurence Gavarini (CIRCEFT, Paris 8)

Caroline Le Roy (CIRCEFT, 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 Paris 8 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
Le comité de rédaction	
 Articles de recherche	
Être élève-adolescent dans un environnement incertain. Entre « le familier et l'étranger » Antoine Kattar	9
 Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre Tamara Bibby	27
 Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle Véronique Kannengiesser	45
 Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler Dominique Méloni et Laetitia Petit	59
 Une expérience de chercheur clinicien Vincent Gevrey	73
 Un espace d'élaboration pour soutenir une pratique de co-animation Narjès Guetat-Calabrese, Laure Lafage et Claudine Blanchard-Laville	87
 Autres écrits	
Recension	101
Thèses	105
 Résumés - Abstracts	109

Éditorial

Ce quinzième numéro de la revue *Cliopsy* est un numéro *varia* qui nous mène au cœur même de la démarche clinique d'orientation psychanalytique.

Pour commencer, Antoine Kattar nous propose l'analyse d'un entretien clinique de recherche mené avec une adolescente libanaise. Il montre comment, dans l'après-coup, le cheminement de la pensée du chercheur, notamment à travers l'analyse de ses mouvements contre-transférentiels, lui permet de mieux comprendre les enjeux psychiques de la construction identitaire des sujets adolescents au regard d'un environnement incertain, que celui-ci soit lié à la situation politique ou aux injonctions parentales et sociales. Repenser l'environnement comme ce qui entoure et aussi comme ce que l'on porte en soi s'avère une piste de réflexion essentielle pour envisager le rôle que peuvent jouer les différents professionnels pour renforcer et étayer le soi-adolescent en construction et la manière dont ces derniers pourraient eux-mêmes être accompagnés pour élaborer les résonances intrapsychiques, intersubjectives et trans-subjectives inhérentes à l'exercice de leur métier.

Tamara Bibby, qui enseignait à l'*Institute of Education* de Londres, montre ensuite la pertinence de la transposition dans le contexte scolaire des notions de « rêverie » de Wilfred Bion et de « parler-rêver » de Thomas Ogden. Pour cela, elle analyse deux situations conflictuelles entre un-e élève et un-e enseignant-e, observées dans le cadre d'une recherche. Alors que, dans la première situation, l'enseignant comme l'élève sont en proie à leurs émotions, en difficulté pour métaboliser ce qui s'est passé, dans la seconde situation, la réaction de l'enseignante vis-à-vis d'un élève qui manifestait son refus de la tâche a permis à celui-ci de contenir son angoisse et de se réinvestir dans la leçon. Ainsi, l'auteure propose l'idée selon laquelle la « rêverie » et le « parler-rêver », chez l'élève comme chez l'enseignant, peuvent jouer un rôle aussi important dans la pensée et l'apprentissage scolaire que l'activité vigile.

C'est aussi dans le contexte de la classe que Véronique Kannengiesser revisite la notion de rapport au savoir théorisée dans le champ de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, à propos de l'entrée en maternelle et des processus psychiques à l'œuvre chez l'enfant lors de cette transition vers un devenir élève. Les travaux de Piera Aulagnier sur l'activité de pensée de l'enfant lui servent de mise en perspective pour proposer que l'enseignant puisse être le porte-parole, l'interprétant de

l'école et de l'enfant sur le chemin de celui-ci vers l'autonomie. Son analyse d'une observation clinique réalisée en petite section la conduit à l'hypothèse que, dans une situation où l'enseignant imposerait inconsciemment un rapport au savoir en rupture avec celui construit dans l'espace familial, le savoir visé à l'école ne pourrait pas, ou très difficilement, se constituer. Elle emprunte alors à Esther Bick la notion de *processus psychiques adhésifs* pour caractériser les risques de la relation d'emprise dans cette situation.

À partir du constat des différences psychiques entre le désir d'apprendre dans les études et l'investissement du travail ordinaire, Dominique Méloni et Laetitia Petit présentent certains enjeux du passage de la fin des études au début de l'activité professionnelle. L'analyse de deux vignettes leur permet de faire l'hypothèse que les réaménagements subjectifs de la fin des études entrent en résonance avec la problématique adolescente et ses remaniements œdipiens. Les études et le travail convoquant deux registres psychiques différents, il convient alors de revisiter la place du plaisir, celle du manque et la transformation du rapport aux savoirs au moment de l'adaptation du sujet au monde du travail.

Dans un temps situé après l'analyse des matériaux recueillis pour son mémoire de thèse et dans une dynamique en proximité avec celle du passage évoqué dans l'article précédent, Vincent Gevrey revient sur sa propre expérience de chercheur clinicien débutant afin de l'explorer dans l'après-coup. Il part d'un questionnement concernant sa place et sa subjectivité de chercheur au cours d'une étude centrée sur la question du décrochage scolaire. Revenant sur son travail auprès d'un groupe de parole constitué de collégiens, il examine à la fois certains éléments de son propre rapport au savoir et les enjeux de l'instauration de ce lieu psychique proposé aux adolescents qui est aussi, pour le chercheur, « une manière d'être là, au sein du groupe ».

Le dernier texte, proposé par Narjès Guetat-Calabrese, Laure Lafage et Claudine Blanchard-Laville, « rend compte des effets d'un dispositif d'élaboration conçu pour accompagner deux formatrices intervenant conjointement dans une action de formation menée auprès de l'équipe pédagogique d'un établissement socio-éducatif ». D'une façon à la fois précise et sensible, nous sommes mis au courant des détails indispensables à la compréhension de ce qui est au cœur de leur texte : saisir comment un accompagnement élaboratif a permis aux deux intervenantes de poursuivre une action de formation malmenée ponctuellement par une participante, non seulement en conscientisant des différences dans leurs conceptions de la formation, mais aussi en leur offrant l'opportunité de faire des liens avec leurs propres histoires familiales et en transformant notamment le lien amical qui les unissait. Ce texte met en évidence, sur un plan clinique, la nécessité de l'élaboration, dans un dispositif adéquat, des mouvements inter-transférentiels entre deux co-animateurs et il offre, sur un plan théorique, un retour contextualisé sur la notion d'étayage psychique due à René Kaës.

Ce numéro se clôture par les rubriques habituelles.

Mej Hilbold propose une recension du livre coordonné par Mireille Cifali, Florence Giust-Desprairies et Thomas Périlleux : *Processus de création et processus cliniques*.

Les résumés des thèses de Maryline Nogueira-Fasse (*Devenir enseignant-e. Approche clinique des étayages à la construction identitaire dans la formation des enseignant-e-s du primaire : écriture et rite de passage*), Thierry Hélié (*L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves « autistes » : une approche clinique*) et Véronique Kannengiesser (*L'entrée à l'école maternelle : naissance du je-élève et autonomie de l'activité de penser*) complètent l'ensemble.

Très bonne lecture,

Le comité de rédaction

La parution de ce numéro est l'occasion d'informer nos lecteurs du fait que tous les articles publiés depuis le premier numéro (avril 2009) sont maintenant accessibles directement sur notre site (www.revuecliopsy.fr) et téléchargeables indépendamment les uns des autres.

Bien que ce ne soit pas encore annoncé officiellement, nos lecteurs peuvent d'ores et déjà noter que, dans la suite des quatre premiers colloques, les dates avancées pour le prochain congrès Cliopsy sont les 19 et 20 mai 2017.

Être élève-adolescent dans un environnement incertain

Entre « le familier et l'étranger »

Antoine Kattar

« Je demande qu'un paradoxe soit accepté, toléré et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe si l'on fuit dans un fonctionnement intellectuel qui clive les choses, mais le prix payé est alors la perte de la valeur du paradoxe. »

D.W. Winnicott (1971)

Dans cet article, après avoir rappelé le contexte de mes recherches, je présenterai l'analyse d'un entretien réalisé selon une approche clinique d'orientation psychanalytique auprès d'une adolescente libanaise vivant à Beyrouth. Chemin faisant, je témoignerai du travail élaboratif que j'ai effectué à partir des mouvements psychiques qui m'ont habité au cours de l'analyse de cet entretien et qui m'ont permis d'approfondir cette analyse (Kattar, 2011a). Avec cette présentation, je souhaite montrer le rôle important de l'environnement sur le processus de subjectivation de l'adolescente interviewée. Puis, en m'appuyant sur cette analyse, je tenterai d'inférer une réflexion plus générale sur la notion d'environnement en lien avec les questions identitaires des élèves-adolescents. Ce qui m'amènera à évoquer le rôle que peuvent jouer les professionnels pour renforcer et étayer le soi-adolescent en construction, et plus particulièrement lorsqu'il est aux prises avec ce type d'environnement.

Le contexte de mes recherches

Mes travaux de recherche s'inscrivent en sciences de l'éducation, une discipline qui favorise l'ouverture à plusieurs approches théoriques. Car, comme l'écrivaient Jacky Beillerot et Nicole Mosconi dans la préface de leur ouvrage *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, les phénomènes éducatifs peuvent être éclairés d'une manière pertinente par « chaque discipline de sciences sociales et humaines ». En effet, il s'agit de les « considérer [...] comme des thématiques et des objets complexes en

montrant ce qu'un point de vue pluridisciplinaire [peut] nous apprendre sur ceux-ci » (Beillerot et Mosconi, 2006, p. 6). Selon ces auteurs, les sciences de l'éducation ont ainsi été, d'emblée, ouvertes à la pluridisciplinarité du fait que « l'éducation ne constitue pas seulement un champ de savoirs, appuyés sur des ensembles conceptuels, des méthodes rigoureuses et soumis à l'évaluation d'une communauté scientifique, mais qu'elle représente aussi un champ de débats philosophiques et politiques sur les finalités, les normes et les valeurs » (*Ibid.*). Pour ma part, je soutiens plus particulièrement une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) dans mes recherches pour aborder de manière théorico-clinique certaines des questions éducatives afférentes à l'adolescence contemporaine.

Au cours de mon travail de recherche pour la réalisation de ma thèse (Kattar, 2011b), j'ai tenté de comprendre, pour des adolescents libanais, le retentissement de leur environnement sur leur évolution psychique ; j'ai exploré par quelles modalités leurs transformations internes de sujets étaient affectées par le contexte socioculturel spécifique de ce pays. J'ai pu montrer à l'époque que la menace externe liée à ce type d'environnement instable venait en quelque sorte redoubler la menace intrapsychique inhérente au processus lui-même de « création » adolescente (Gutton, 2008). J'ai d'ailleurs rendu compte dans un article précédent de certains de ces éléments, notamment du fait que la question d'une potentielle émigration liée à la spécificité de l'environnement libanais résonnait sur leur positionnement psychique d'adolescent (Kattar, 2012).

Depuis la fin de ma thèse, j'ai été conduit à participer à de nouvelles recherches : une recherche-action dans un établissement scolaire au Liban, une recherche-intervention à propos de l'exclusion ponctuelle de cours et une recherche portant sur les conditions de scolarisation des élèves désignés comme à haut potentiel. C'est dans ces nouveaux travaux que je mets plus particulièrement l'accent sur le retentissement de l'environnement des sujets-adolescents étudiés sur leur construction identitaire. Dans cet article-ci, je présenterai l'analyse de l'un des entretiens réalisés au cours de ma thèse, ou du moins certains de ses éléments, en l'approfondissant pour mettre en lumière le rôle crucial de l'environnement dans la transformation identitaire de l'adolescente interviewée. Ce n'est qu'au cours de ces recherches actuelles que j'ai réalisé l'importance de l'analyse de cet entretien singulier dans le cheminement de pensée qui m'a conduit à renforcer mon intérêt pour la question de l'environnement.

Analyse de l'entretien avec Hanan

C'est en m'appuyant sur la méthodologie d'entretien clinique de recherche développée par Catherine Yelnik (2005) à la suite de Marie-France Castarède (1983) que je propose l'analyse de l'entretien réalisé auprès d'une adolescente résidant à Beyrouth que je nommerai ici Hanan. Je rappelle

succinctement les conditions de ma rencontre avec elle. Hanan est âgée de 16 ans et demi au moment de l'entretien. Elle appartient à la communauté libanaise confessionnelle maronite (l'un des dix-huit groupes confessionnels constituant le tissu sociétal libanais) et elle est scolarisée en classe de première scientifique, à Beyrouth, dans un lycée privé. Elle s'est portée volontaire pour cet entretien. Dès qu'elle s'est installée à l'endroit que je lui ai proposé, je lui ai tout de suite rappelé les conditions matérielles de l'entretien, enregistrement et durée, qui lui avaient déjà été indiquées préalablement par la personne-relais (un enseignant) que j'avais dans cet établissement et qui avait sollicité les adolescents que j'ai interviewés. J'ai commencé l'entretien en énonçant la consigne : « *J'aimerais bien que vous me parliez, comme ça vous vient, le plus librement possible, de comment ça se passe pour vous : vivre au Liban.* » J'ai la sensation que Hanan a adopté dès le début de l'entretien une attitude d'ouverture envers ma proposition d'entretien plus importante que celle des autres adolescents interviewés. D'ailleurs l'entretien a eu lieu entièrement en français ce qui n'a pas été le cas avec les autres qui ont utilisé plutôt l'arabe libanais. L'entretien a duré 40 minutes.

Une élève-adolescente libanaise dans la tourmente de son environnement instable

Au plan manifeste, je dirais que, dès l'annonce de la consigne de l'entretien, Hanan se désigne elle-même comme adolescente – elle décrit comme caractéristique de l'adolescence la recherche d'expériences (« *cigarettes* » et « *drogues* ») – mais que néanmoins elle se différencie du portrait des adolescents qu'elle dresse en affirmant qu'elle, elle se sent « *très bien dans [sa] peau* » ; elle dit : « *je ne suis pas très bien dans la peau normale / mais je m'en fous / j'ai des amis* ». C'est au moment où l'entretien arrive à son terme qu'Hanan dit qu'elle pense vivre « *normalement* » au Liban malgré la situation. Elle répète trois fois le mot « *normalement* » dans la même phrase. Elle clôture son propos sur cette idée : « *si on ne vit pas normalement / on ne va pas continuer à vivre / on va être enfermé [...]* alors qu'on doit continuer à vivre [...] s'il nous arrive quelque chose [en évoquant les explosions dont elle a parlé dans l'entretien] *c'est le destin de vivre comme ça / donc il faut profiter* ».

Au cours de l'entretien, Hanan évoque les déplacements urbains dans Beyrouth, ceux qui sont sécurisés et ceux qui ne le sont pas : « *les endroits qui sont mauvais [...]* ces endroits / ils nous sont interdits ». Elle explique que, même si la situation libanaise est « *horrible* », elle reste attachée à ce pays. Elle évoque alors la manière dont « *on* » banalise et on s'accommode de la situation de danger : « *quand on entend une explosion / n'importe quoi ça nous étonne / puis ça nous étonne plus* ». Cette forme d'accommodation l'interpelle « *parce que ce n'est pas normal* », dit-elle. Pour expliquer ce qui caractérise cette accommodation, elle commence à parler, mais brièvement, de la « *mauvaise écoute* [des adultes] *au Liban* ». Puis elle insiste sur la banalisation qui est faite des situations insécurisantes,

comme dans certains « *endroits [...] dans les régions non autorisées* ». Ce sont des situations lourdes à supporter et elle dit : « *quand même c'est dur* ». Elle a le désir de « *sortir* », mais ses sorties sont restreintes au regard du climat d'insécurité : « *on sort / à 22 heures on doit rentrer à la maison / c'est pas cool / on n'a pas envie / mais c'est comme ça* ».

En ce qui concerne son environnement familial et scolaire, Hanan relate des éléments concernant ses parents et sa grande sœur : un milieu familial qu'elle ressent comme présent et très protecteur. Puis elle décrit longuement son école sous plusieurs aspects. En ce qui concerne mon propos dans cet article, je résumerai ses paroles ainsi : d'un côté, c'est « *l'uniforme* » comme signe d'indifférenciation et, d'un autre, elle perçoit que la communication est fluide entre professeurs et élèves au niveau du lycée alors que ce n'était pas le cas durant les années collège. Cet environnement scolaire lui apparaît plus « *strict* » que d'autres, mais elle concède qu'il lui a permis de grandir avec « *réalisme* ».

Lorsque je relance Hanan sur l'un de ses propos antérieurs, celui de « *se projeter tout de suite dans l'avenir* », elle intervient sans s'interrompre le plus longuement de tout l'entretien – six minutes et onze secondes – pour aborder cette question. Elle hésite à poursuivre ses études immédiatement après le bac ou à prendre « *une année sabbatique* », car elle pense qu'à ce moment-là, « *on n'est pas encore mature pour prendre un choix qui va déterminer toute [une] vie* ». Choisir « *tôt* », cela permet de tester ses choix et de bifurquer sur d'autres orientations professionnelles par la suite si le premier choix ne convient pas. Elle dit : « *si par exemple quelqu'un fait trois ans d'économie / deux ans de master / il est encore jeune à 28 ans / il est en train de travailler / il peut encore faire un autre master / avoir un double diplôme [...] une place dans la société* ».

Après ce discours très général, sa parole devient plus impliquée. Elle exprime qu'elle se sent « *très confuse* ». Elle ne sait pas ce qu'elle « *aime* » : « *je ne sais pas si c'est la médecine ou les relations internationales ou bien l'économie* ». Elle évoque sa difficulté persistante « *à faire un choix* ». Pourtant elle exprime un souhait explicitement : « *j'aimerais bien prendre une année sabbatique pour faire des stages dans plusieurs domaines* ». Et elle évoque sa passion pour la danse. Elle fait du ballet depuis 9 ans. C'est sa « *passion dans la vie actuelle* », « *quand je ne fais pas du ballet je sens ma journée vide* », dit-elle. Elle aurait aimé « *faire une carrière de danseuse* », mais elle se heurte à ce que je considère comme des stéréotypes de la culture libanaise où « *c'est mal vu et ce n'est pas quelque chose qui fait gagner sa vie* ». Elle pense que si elle était « *ailleurs à Londres ou en France [...] dans une école professionnelle de danse / peut-être qui sait maintenant [elle] aurait été une danseuse étoile* ».

Sans aller plus en détail dans ces développements, j'insisterai sur ce qui me semble être l'expression d'un conflit fort chez Hanan. En effet, soutenir son désir pour la danse lui semble risqué, car elle ne trouvera « *personne* » qui

soit prêt à assumer cette prise de risque avec elle dans son environnement familial et que l'instruction et la scolarité classique seront toujours privilégiées au Liban. Elle éprouve un quasi-dilemme entre le discours de son école qu'elle formule ainsi : « *vous faites ce que vous vous aimez / pas ce que vos parents vous dictent* » et « *l'influence des parents* » qui, eux, veulent rendre leurs enfants plus conformes aux canons de la société libanaise. Lorsque je reviens sur le thème de la danse : « *vous / vous faites de la danse* », elle confirme le fait en quelque sorte en répétant qu'elle adore la danse, mais qu'elle ne choisira pas cette passion comme métier, car elle est « *plutôt bonne à l'école* ». Mais elle ajoute qu'elle est « *trop confuse* ». Faire médecine pourrait être un avenir pour elle, mais sur ce plan, elle hésite aussi, car elle craint de passer son « *temps à étudier* », « *c'est long* » et il faut être « *la meilleure parmi les meilleurs* ». Elle évoque alors un « *homme* » qui a été son professeur de danse pendant deux ans. Les cours se sont arrêtés « *parce qu'il a quitté* » (sous-entendu : le pays). Elle le nomme et dit qu'il venait de l'Opéra de Paris, elle souligne ses succès au Liban et à l'étranger. Elle regrette son départ, car elle « *a beaucoup progressé avec lui* ». Elle marque alors un silence qui rompt avec le débit du reste de son discours. Je l'interroge directement : « *votre sentiment là* ». Elle répond spontanément : « *je me suis attachée quand il a quitté* » et il s'ensuit un silence que je ressens comme chargé d'émotion.

Élaborations contre-transférentielles du point de vue du chercheur

Avant d'aller plus avant dans l'analyse clinique, j'évoquerai maintenant ce que la forme du discours d'Hanan et certains de ses propos ont induit comme mouvements psychiques chez moi. En effet, dans notre manière d'analyser les entretiens cliniques de recherche, la question du contre-transfert du chercheur tient une place importante : d'une part, nous nous appuyons sur la dynamique transférentielle au cours de l'entretien pour saisir la dynamique de parole de l'interviewé et, d'autre part, l'analyse de ce que les propos de ce dernier font au chercheur-intervieweur constitue un des leviers de compréhension de leur signification latente. Par exemple, en retranscrivant son discours, j'ai pris conscience de la durée de ses moments de parole au cours de l'entretien sans que j'aie eu à intervenir pour la relancer et j'ai été frappé par sa facilité d'élocution alors que mon expérience d'entretiens cliniques avec d'autres adolescents m'amène à penser qu'il faut davantage soutenir leur parole par des relances qu'avec des adultes. De même, l'usage de la langue française ainsi que la fluidité de son discours (ses silences sont comme des respirations, des reprises de souffle) ont été facilitateurs pour ma conduite de l'entretien. En même temps, j'ai sans doute été séduit par cette aisance qu'elle affichait et l'impression que j'avais qu'elle désirait se raconter. Dans l'après-coup, à l'écoute de l'entretien et au cours de sa retranscription, je me dis que, au-delà de ma facilité à conduire cet entretien, la parole d'Hanan a été très mobilisatrice de mes mouvements contre-transférentiels en lien avec ma propre histoire et

avec les émotions qui y sont liées. J'ai été impressionné par sa façon de raconter avec conviction ce qu'elle pense de son vécu au Liban et par sa capacité à trouver les mots pour le dire, même si je peux noter maintenant qu'à de nombreuses reprises, ses phrases sont sous forme dénégative et ses propos du côté de la rationalisation. Comme l'écrit Laurence Bardin à propos de l'analyse de l'énonciation et des figures de rhétorique, « les récurrences [...] peuvent être un des indicateurs [...] de dénégation. Revenir sans arrêt sur la même chose [...] peut être le signe du désir de se persuader d'une idée. En fait, on doute d'une affirmation avancée et pour se convaincre et convaincre l'autre on la répète » (Bardin, 2003, p. 235-236). Ainsi cette forme de son discours me conduira à appréhender les tensions internes supportées par Hanan.

Pour autant, comment comprendre la forme de spontanéité de son discours tout au long de l'entretien ? Est-elle habituée à parler de son vécu ? La parole est-elle particulièrement libre dans sa famille ? A-t-elle déjà eu des entretiens avec un psychologue ? Assume-t-elle un rôle dans sa classe (de déléguée par exemple) ? Mais aussi qu'ai-je induit par ma présence et mon écoute dans cette rencontre singulière, sans m'en rendre compte ? Aurait-elle investi l'entretien comme cet espace-temps d'écoute dont elle dit manquer au Liban ? Ou bien encore, l'aisance de son discours serait-elle une organisation défensive pour contenir l'énergie pulsionnelle vers laquelle l'inclinerait sa passion pour la danse et, par là, peut-être pour la corporéité ? J'en prends conscience surtout aujourd'hui, ses propos faisaient parfois écho à des événements structurants de ma propre existence. Sont particulièrement illustratifs de ces mouvements – qui m'ont néanmoins « échappé » durant l'entretien au plan conscient – les moments où Hanan parle de son rapport à la danse. J'ai indubitablement été affecté par ce qu'elle rapportait de son oscillation entre sa volonté explicite de suivre des voies dictées par ses parents ou par l'institution scolaire et son désir, incarné entre autres dans sa passion pour la danse. Ma relance « *et vous, vous faites de la danse* » au milieu de l'entretien témoigne, me semble-t-il, du fait que je suis moi-même pris par l'émotion qui la traverse à ce moment-là. En effet, je fais cette intervention alors qu'elle vient d'énoncer sa passion pour la danse et c'est donc comme si je ne croyais pas totalement à cette similitude entre nous, à cette situation dans laquelle me plongeait l'entretien et que je recherchais une confirmation de ce que je venais d'entendre. Ainsi, nous partageons un même type de rapport à la danse. C'était vraiment surprenant pour moi.

Cette mise en écho de nos deux parcours a sans doute favorisé pour Hanan la possibilité d'élaborer ce point au cours de l'entretien et, en retour, j'ai sans doute pu approfondir mon analyse clinique de cet élément en revisitant mon propre rapport à la danse. Il se trouve que dès mon enfance, j'ai été attiré par la danse. Mouvoir mon corps dans l'espace, danser me procurait une sensation de plaisir et me projetait dans une sorte d'« ailleurs ». Je dansais aussi pour être « vu » et « regardé ». Je ne me souciais pas, à

l'époque, du caractère sexué des différentes formes de danse. Je dansais dans les fêtes familiales, le spectacle scolaire, sur scène, seul, en groupe. J'avais fortement investi cette activité qui soutenait mon narcissisme. Malheureusement, à l'adolescence, au moment des choix d'orientation scolaire, je me suis heurté à l'interdit parental, posé par mon père, face à une éventuelle carrière de danseur comédien. L'autorité parentale dans ma famille était fondée sur des exigences d'obéissance et de conformité. Une telle activité pour l'un de leur fils ne correspondait pas à l'idéal narcissique de mes parents. Je me trouvais blessé d'être interdit dans mon désir de réalisation. Après plusieurs tentatives pour braver ou négocier l'interdit, j'ai fini par renoncer à la danse comme choix professionnel et j'ai relégué la danse au titre de loisir. L'interdit paternel redoublé par la survenue de la guerre dite *civile* de 1975 a, pour partie, décidé de la suite de mon parcours et en particulier de mon exil. Longtemps je me suis « bagarré » avec moi-même pour ne pas laisser remonter le souvenir de ces événements dont j'avais néanmoins une certaine conscience. L'analyse de cette strate émotionnelle me concernant a favorisé ma mise en contact avec ce que ressentait Hanan et ma capacité d'analyse de son conflit dont je développerai les modalités un peu plus loin.

Analyse du processus de subjectivation adolescente de Hanan

Pour engager une analyse plus clinique des propos d'Hanan, je propose de regarder de plus près comment elle négocie son processus de subjectivation adolescente à partir de ce que je peux repérer dans ce qu'elle dit. Je partirai de ce qu'il est possible d'identifier de la manière dont elle aménage le conflit entre ses instances psychiques, de ses choix d'orientation scolaire et de son appartenance à la scène sociale. Et pour finir, je tenterai de montrer comment les caractéristiques de l'environnement culturel et social incertain dans lequel elle vit viennent renforcer ce qui apparaît actuellement comme une confusion dans son discours.

Lors de l'analyse de cet entretien, je remarque qu'Hanan insiste sur les exigences sociales et culturelles qui lui sont transmises, notamment par ses parents et par son école. Ainsi elle rejette la « cigarette » et sa consommation (elle y revient à trois reprises) assimilant, quasiment, la cigarette à un risque de désordre interne. Mais en même temps, j'identifie dans son insistance que certaines tensions l'habitent dans son processus de subjectivation. Celui-ci affleure quand elle affirme sa volonté de se différencier des autres adolescents et dans sa longue évocation de son rapport à la danse. Il semble bien que pour Hanan, le « surmoi individuel », cette instance morale, interdictrice qui constitue la contrainte majeure avec laquelle l'adolescent doit dialectiser (Gutton, 2005) la pousse à « s'autolimiter », à « s'autocensurer », craignant le désordre qu'elle ressent comme une menace pour son identité, alors que « la subjectivation n'est pas un désordre » mais qu'elle « a besoin du désordre pour survenir » (Gutton, 2005, p. 37).

Entre uniforme et danse-passion

La mise en relation des propos d'Hanan concernant l'uniforme avec ceux qu'elle tient sur la danse est illustrative de ses débats inconscients. Elle affirme que l'uniforme lui offre une facilité de choix, elle en parle d'un point de vue rationnel et fonctionnel : « *j'aime bien le système de l'uniforme parce qu'on n'a pas chaque jour / qu'est-ce que je vais porter aujourd'hui [...] c'est fini avec l'uniforme* ». Quelle question viendrait ainsi tenter de clore le port de l'uniforme pour Hanan ? À l'adolescence, la puberté entraîne des modifications physiologiques majeures pour la jeune fille : la femme apparaît. Didier Lauru écrit d'ailleurs que « l'adolescence est une histoire de regard, puisque c'est principalement par lui que le désir circule » (Lauru, 2006, p. 53). Cet auteur évoque plusieurs regards qui contribuent à l'apprentissage par la jeune fille de son rapport au monde : « le sien sur elle-même : comment va-t-elle se reconnaître avec toutes ces transformations ? », « celui des autres sur elle et surtout sur son corps : elle doit assumer d'être désormais aussi un objet sexuel dans le regard des hommes » et enfin « le sien sur les autres : comment gérer ces pulsions qui la débordent, ces désirs incontrôlés, et incontrôlables, vers tel ou tel ? » (*Id.*, p. 54). Ainsi, la jeune fille se découvre femme par le regard qu'elle s'adresse à elle-même, le découvre par le regard de l'autre et par son regard sur l'autre. En utilisant une métaphore, on pourrait dire que l'adolescence dévoile la femme qui jusqu'alors était demeurée voilée par l'enfance. Ce dévoilement peut être perçu comme si troublant et scandaleux que le revoilement s'impose. J'utilise cette métaphore en référence aux travaux de Fethi Benslama qui montrent l'intensité, la profondeur et la complexité des questions soulevées par cette triple opération, « voilement-dévoilement-revoilement » (Benslama, 2002, p. 191 à 214). Ne sont-ce pas toutes ces difficiles questions accompagnées de leurs perturbations psychiques qu'Hanan tenterait de contenir en ayant recours à la fonction qu'elle assigne à l'uniforme ? Mais ce que voile l'uniforme réapparaît quand Hanan s'autorise à parler de la danse où j'entends qu'elle évoque son rapport au corps, son plaisir du mouvement ainsi que peut-être son rapport aux hommes à travers son évocation du professeur de danse. La passion déclarée d'Hanan pour la danse vient en quelque sorte dévoiler, rendre visible, ce que masque le « confort » de l'uniforme qui l'indifférencie et la prive en partie de certaines signes extérieurs de la séduction.

À propos du rapport entre danse et séduction, je me réfère à ce que Daniel Sibony écrit : « Un des gisements de la danse : la séduction [...] séduire ce n'est pas seulement montrer ce que l'autre aimerait voir, c'est lui rappeler l'invisible, le lui promettre, c'est appeler son regard sur ce qui ne se voit pas. C'est un rendez-vous précaire aux limites du visible, de l'écoute, du montrable ». Et il ajoute que « le lien entre danse et séduction, c'est de dévoyer le corps de ses voies normales ou fonctionnelles » (Sibony, 1995, p. 255). Cet auteur attribue ainsi à la danse la force d'exprimer ce « désir de symboliser avec le corps en donnant corps à ce désir » (*Id.*, p. 239). Les propos d'Hanan sur son professeur de danse auquel elle reste très

« *attachée* » font écho pour moi à ces hypothèses de Sibony. Il s'agit d'une sorte d'un dévoilement de/à soi et de/à l'autre qui la fait exister dans sa subjectivité. Son corps « naissant au monde » peut s'affirmer, se différencier et se singulariser. L'effort, le travail de la danse lui permettent d'accepter de rendre son corps « présent à ses pulsions ». Il est, en ce sens, particulièrement significatif que, dans toute cette partie consacrée à la danse, à aucun moment elle ne se réfère à son aspiration « *à vivre normalement* » ni n'utilise le qualificatif de « *confuse* ».

Dans sa recherche d'elle-même par la danse, le départ de son professeur est, pour Hanan, la perte d'un étayage précieux dans son effort pour grandir et se construire comme femme, sujet de son existence. Elle oscille aujourd'hui entre uniforme et danse-passion. Le corps « opaque et uniforme » craque sous « la danse des pulsions » (*Id.*, p. 294). Dépourvue, au moment de l'entretien, de l'étayage de son professeur et n'ayant pas – pas encore – de substitut, on peut faire l'hypothèse qu'Hanan s'oriente davantage vers la polarité de l'uniforme, du normal, du conforme pour mettre à distance ses affects, ses désirs, son énergie pulsionnelle.

Entre « le familier et l'étranger »

Mais quelle place la danse peut-elle occuper ? La passion peut-elle devenir métier et projet professionnel ? Hanan est consciente, dans son discours, que « la vocation des danseurs c'est de danser » (*Id.*, p.294). Elle sait aussi qu'au Liban, elle risque fort de se heurter à des pressions qui vont influencer son choix professionnel. C'est en ce sens qu'elle dit que pour réaliser ses aspirations de se professionnaliser comme danseuse, il faut voyager « *ailleurs* ». Elle exprime sa contrariété dans l'entretien, car ce choix d'un « ailleurs » pour se réaliser professionnellement entraînerait d'autres qu'elle n'est pas prête à opérer. Ces difficultés, ressenties comme un quasi-dilemme pour affirmer et construire sereinement et tranquillement son choix professionnel de « cœur », génèrent des conflits internes qu'elle exprime en se déclarant « *confuse* ». Trois voies s'enchevêtrent dont Hanan ne parvient pas à démêler les fils en tension pour penser la poursuite de ses études et son choix professionnel. La première voie est celle de la conformité sociale et la conformité aux désirs de ses parents, même si elle déclare que la pression des parents est aujourd'hui moins forte que celle sur les générations antérieures. C'est le choix « *de la médecine ou des relations internationales ou de l'économie* ». La disparité des disciplines importe peu. Elles sont scientifiques et surtout socialement valorisées au Liban. Mais cette première voie ne la convainc pas, alors la deuxième se fait jour. Hanan « *aimerait bien prendre une année sabbatique pour faire des stages dans plusieurs domaines* », évoquant par là son souhait de bénéficier d'un « espace moratoire » au sens que lui donne Erikson (1972), celui d'un espace de latence de l'action, espace d'élaboration et de maturation des décisions. Cependant, la petite musique de l'appel à la danse continue de jouer sa partition. C'est la troisième voie, celle de l'affirmation, « *faire une carrière de danseuse* », en osant le risque de la transgression pour faire de

la passion et du plaisir un métier. Mais la voix de cette voie est davantage un murmure qu'une affirmation forte, ce dont témoigne le recours fréquent aux verbes conjugués au passé ou au conditionnel pour l'évoquer. Entre ces trois voies, Hanan est ballottée.

Celle de l'année sabbatique, faisant fonction d'espace moratoire, lui permet de respirer. Cependant, ce temps et cet espace semblent davantage, selon Hanan, assimilés à un temps d'errance, porteur de risques sinon de dangers aux yeux de la société libanaise, qu'identifiés comme un temps et un espace de latence nécessaires aux réflexions et aux prises de décisions engageant le reste de l'existence : « *beaucoup de jeunes prennent une année sabbatique / font des stages pour voir ce qu'ils aiment vraiment / alors qu'au Liban c'est mal vu* ». Elle aspire d'autant plus à cet espace et à ce temps que les deux autres voies la confrontent à un quasi-paradoxe. D'un côté, le discours des parents, constitutif de « l'héritage parental », l'oriente vers des études et des métiers socialement valorisés. De l'autre, les énoncés prononcés par des adultes dans son école – « *vous faites ce que vous voulez* » – ne peuvent chez Hanan que ré-ouvrir les portes de la danse, qu'elle referme aussitôt par la chape de l'uniforme. Ces mêmes énoncés qui ouvrent à une liberté sans lui donner le temps et l'espace de sa construction autonome privent Hanan des repères nécessaires pour penser « qui suis-je ? » et « que vais-je devenir ? » à un âge où ces questions sont, comme l'écrit Nicole Baudouin, « les deux questions » qui interviennent « au moment des remaniements des identifications de l'enfance, redoublant la question des choix sexuels et des choix de vie, obligeant à négocier l'héritage dont on est porteur pour s'engager dans une voie » qui ne corresponde pas « seulement à celle qui a été tracée par les parents ou qui comblerait leurs attentes, mais qui porte la trace de sa singularité » (Baudouin, 2007, p. 28). La résolution suffisamment féconde de ces questions requiert du temps et un espace approprié. N. Baudouin suggère que, de plus, « il y faut souvent un tiers » (*Id.*, p. 24) en capacité « d'écouter ce qu'il en est du désir de chacun » (*Id.*, p. 25). Le professeur de danse a-t-il été, en partie du moins, ce tiers pour Hanan et les émotions liées à son départ sont-elles renforcées par la perte de cet appui qui la confronte davantage à la solitude dans sa construction d'elle-même ? Hanan n'en dit rien. En revanche elle signale l'existence d'un « *centre qui s'appelle Centre d'Information de l'Orientation* », mais indique que sa fréquentation ne l'aide pas « *à faire un choix* ». Cet espace institutionnel ne lui suffit pas à garantir « sa permanence » de sujet lors de son passage d'une « rive familière » (*Id.*, p. 39) vers un terrain plus inconnu. Son oscillation entre ces trois voies témoigne d'un processus de négociation entre « le familier et l'étranger » (*Ibid.*).

Ce mouvement se retrouve quand elle évoque sa vie quotidienne. Elle s'affiche comme joyeuse, vive : elle a alors un discours fluide et construit. Mais l'analyse de son discours montre aussi qu'elle est inquiète de tout ce qui pourrait risquer de désorganiser ou de rendre dysharmonique son

développement, ce dont elle tente de se protéger. Sous une apparence enjouée, affleurent de l'inquiétude et de la tristesse, ce qui fait penser au renversement en son contraire de l'état affectif chez les adolescents. Comme l'écrivent Alain Braconnier et Daniel Marcelli à leurs propos, « un affect d'angoisse ou un affect dépressif est renversé en son contraire, en une attitude d'apparente sûreté totale ou de joie exagérée » (Braconnier et Marcelli, 1998, p. 54). Cette hypothèse se confirme quand j'observe qu'à quatre reprises – très rapprochées –, dans un développement sur l'environnement, Hanan utilise le verbe affecter : « *tout cet environnement affecte* » ; « *ça m'aurait trop affectée* » ; « *c'est un engrènement qui affecte* » ; « *ça affecte beaucoup l'environnement* ». N'y aurait-il pas là de sa part un déplacement, sinon une projection vers un objet externe (l'environnement) d'un affect douloureux pour éviter de ressentir les angoisses issues de perceptions internes désorganisatrices et pour préserver les apparences d'une jeune fille enjouée qui se construit avec « réalisme » ?

Hanan qualifie la situation libanaise « *d'horrible* » et dit que, parfois, elle « *en a marre* ». Cette situation est le quotidien dans lequel elle grandit et dans lequel, contre vents et marées, elle veut continuer d'être une adolescente vive pour laquelle l'avenir reste ouvert. Tenir cette tension entre une situation libanaise définie comme « *horrible* » et vouloir s'y afficher comme étant à tout prix « *normale* » confronte Hanan à de la paradoxalité. J'emploie ce terme au sens que lui donne Philippe Gutton en s'appuyant sur les travaux de Bateson qui indiquent que la paradoxalité « comprend une dualité d'éléments non opposables c'est-à-dire dont la logique de fonctionnement et les lignes de force ne peuvent s'engager dans une opposition dialectique et dès lors ne peuvent trouver compromis, conflictualité et ambivalence » (Gutton, 2009, p. 47). Cette paradoxalité où il s'agirait de grandir et de se construire « normalement » dans une situation « horrible » se renforce pour Hanan de celle où, pour se construire comme sujet, elle devrait être, en même temps, conforme à l'héritage parental et transgressive par rapport à cet héritage pour transformer sa passion de la danse en projet d'avenir.

Entre le dedans et le dehors

La paradoxalité évoquée ci-dessus apparaît particulièrement quand Hanan parle de sa vie quotidienne au Liban. Le danger est là, il l'assigne à rester chez elle, et « *des fois [elle] en a marre* ». Cet état d'insécurité permanente où « *chaque jour y'a des bombardements et une voiture piégée [...] on en a marre à la fin* » est chargé d'inquiétudes et il agit comme un trop-plein. « *On le [la situation] vit normalement / mais quand même c'est dur / nos parents ont toujours peur [...] tout le monde doit se ranger chez soi alors qu'on a envie de sortir / on attend le week-end impatiemment pour sortir* ». Cette tension parfois extrême entre la volonté de vivre « normalement » et l'éprouvé permanent de la peur est difficile à soutenir pour Hanan. J'entends une sorte de fatalisme quand elle dit « *c'est comme ça* ». Quand je mets en perspective ses différents propos « *quand même c'est dur* », « *mais c'est*

comme ça », « *Paris c'est Beyrouth 2* », je ressens que c'est de l'amertume qui s'exprime sinon de la tristesse et aussi que de la peur se dit entre les mots. Le « *quand même c'est dur* » viendrait reconnaître l'échec des mécanismes de banalisation, de l'effort pour vivre « *normalement* » et l'intensité des émotions qui y est liée. « *Mais c'est comme ça* » dirait le fatalisme et l'accommodation triste et amère aux contraintes pour limiter les risques de danger. « *Paris c'est Beyrouth 2* » constituerait une pirouette pour se dégager des éprouvés liés à l'évocation des limites auxquelles la situation libanaise et ses parents, par souci de protection, l'astreignent au regard de ses désirs d'adolescente. Beyrouth devenant Paris apparaît aussi comme une métaphore formulant une construction imaginaire de réalisation de son idéal de liberté.

Cinq fois elle utilise l'expression : « *les Libanais sont très ambitieux* ». Elle l'associe souvent à l'évocation des difficultés du pays. Par « *ambitieux* », elle exprime la capacité à rebondir des Libanais qui ont développé une « plasticité » étonnante pour faire face à la situation de violence et d'incertitude qui ravage le pays : « *très ambitieux / de rien ils [les Libanais] peuvent arriver à tout* ». Elle ne s'identifie que partiellement à cela : « *ils sont très ambitieux les Libanais / l'aspect négatif / moi personnellement je suis très confuse* ». Elle en fait partie, mais elle ne s'éprouve pas à la hauteur de la représentation qu'elle en a. La formulation de cet écart rappelle les conflits qu'elle éprouve quant au choix qu'elle doit effectuer concernant son avenir et confirme l'existence d'affects dépressifs auxquels elle se confronte, car son image interne ne correspond pas à celle qu'elle donne à voir.

Parlant de sa vie à Beyrouth en lien avec le contexte sociétal, Hanan oppose les endroits « *bien* » et les endroits « *mauvais* ». Je me demande si cette opposition ne témoigne pas d'un clivage pour apaiser sa crainte d'être débordée par ses propres perturbations internes générées par son état de « pubertaire » au sens de P. Gutton (1991). Elle se sent emprisonnée à Beyrouth, victime de la situation générale, où elle subit de plein fouet l'impact de la crise politique. L'imprévisible est la règle : « *y a cette situation et tous les trucs auxquels on est exposé* ». Cette menace constante, diffuse ou explosive, vient fragiliser son existence. Elle fait cependant l'éloge du pays en évoquant l'hospitalité et la solidarité des Libanais et leur « *chaleur humaine* ». En revanche, elle regrette leur absence d'écoute : « *y a sûrement pas d'écoute / c'est un grand truc sur lequel il faut travailler* » ; « *on a une très mauvaise écoute au Liban* ». La mise en rapport des valeurs qui fondent l'éloge (hospitalité, solidarité, chaleur humaine) et du regret que les Libanais ne s'écoutent pas donne l'impression que les valeurs sont en train de s'effacer au profit du regret. Qu'est-ce, en effet, que l'hospitalité, la solidarité, la chaleur humaine si l'autre n'est pas écouté, accueilli dans sa différence ? Sans écoute, les valeurs évoquées par Hanan risquent fort d'être reléguées au magasin des souvenirs ou de devenir des mythes auxquels on ne croit plus guère. Si les

valeurs ne fondent plus le lien, c'est l'espace de tradition, l'un des supports de la construction identitaire des adolescents, qui se délite.

L'appel aux adultes

En analysant son discours, j'ai essayé de montrer qu'Hanan est confrontée dans son processus de subjectivation à différentes pressions : pression protectrice et normative des parents ; pression de l'école à réussir sa scolarité, selon les codes libanais, et à choisir « librement son avenir » ; pression de la société libanaise par ses codes, ses contradictions, ses rigidités ; pression de la situation libanaise dominée par l'imprévisibilité et le doute sur l'avenir. Hanan se cherche, cherche à grandir, cherche à se construire. Mais comment grandir « *normalement* », comment réaliser sa construction identitaire dans un environnement constamment instable ? Comment se sentir suffisamment contenue quand l'imprévisibilité et l'instabilité alimentent sans cesse ses ballotements internes ? Comment ne pas se sentir privée de liberté et « *confuse* » pour penser son avenir scolaire et professionnel ? Je peux émettre l'hypothèse que l'entretien d'Hanan peut être lu comme un appel à être entendu par les adultes pour qu'ils assurent leur devoir de protection des enfants et des adolescents du Liban. Appel pour être aidée à décrypter et clarifier l'enchevêtrement de ses désirs contradictoires et à s'autoriser à devenir elle-même car, comme l'écrit Philippe Jeammet, « comme tout être vivant, un adolescent est avant tout en attente de liens qui le nourrissent et le construisent ; il est dans une quête de lui-même qui passe par la rencontre avec les autres et dont l'issue dépendra de la qualité de présence des adultes, de leur capacité à transmettre et du contenu qu'ils ont à transmettre » (Jeammet, 2008, p. 9).

Peut-on parler chez Hanan d'une stratégie d'évitement qui lui permet de remettre à plus tard ses conflits internes pour s'autoriser à affirmer la femme qu'elle tente de devenir et ainsi éviter de s'affronter directement aux pesanteurs des interdits parentaux d'autant qu'ils sont en bonne partie intériorisés ? Peut-être peut-on aussi évoquer une stratégie qui lui permet de « *profiter* », de s'accoutumer à « *c'est le destin de vivre comme ça* » en ne convertissant pas ce quasi-fatalisme en capacité d'interpellation d'une société qui l'oblige à se construire dans un contexte de violence.

Il me semble qu'Hanan lutte au quotidien pour « *vivre normalement* » en faisant face au désordre interne qui lui est inhérent et au désordre externe, sociétal, qui fait planer une menace constante non seulement sur son avenir, mais aussi sur sa quotidienneté et sur sa vie. Cette aspiration à vivre normalement dans et malgré un environnement totalement imprévisible et marqué « d'anormalité », n'est-elle pas la formulation d'un paradoxe inévitablement source de confusion ?

Nouvelles questions

Bien que cette analyse concerne un contexte singulier – le Liban –, il me semble possible de transposer certains des résultats pour éclairer les problématiques du processus adolescent dans d'autres contextes, notamment des contextes de société en crise générateurs d'insécurité pour les adolescents qui y grandissent. C'est peut-être ainsi le cas d'adolescents vivant en France. Bien sûr, les situations de crise ne sont pas identiques, les histoires sociétales ne sont pas les mêmes, les places dévolues à la jeunesse sont différentes d'un pays à l'autre. Pour autant, les interrogations sur les conditions et les possibilités de construction des adolescents en tant que sujets individuels et acteurs sociaux présentent des similitudes, notamment en lien avec la question de l'incertitude induite par les environnements contemporains. Nous avons vu avec l'analyse de l'entretien de Hanan combien, comme l'écrivent Bordet et Gutton, « l'adolescence est une constante confrontation du dedans et du dehors » (Bordet et Gutton, 2014, p. 14). Nous avons entendu cette jeune fille se débattre avec un environnement imprévisible qui vient ricocher sur ses tensions internes. Nous avons perçu combien les caractéristiques externes de cet environnement faisaient écho à des conflits intrapsychiques et combien les injonctions parentales et sociales venaient alimenter ses propres exigences internes, en d'autres termes renforcer son surmoi tyrannique.

Comme cela a été proposé lors du colloque intitulé *Adolescence contemporaine et environnement incertain*¹ que j'ai organisé à l'UPJV d'Amiens en juin 2015, je rejoins ainsi certains chercheurs qui renouvellent la réflexion sur la manière dont les adolescents et les adolescentes d'aujourd'hui tentent de garantir la continuité de leur sentiment d'exister quand ils/elles sont confronté(e)s à un environnement qui vacille.

Pour prolonger cette perspective, il me semble souhaitable de préciser à l'avenir ce qu'on peut entendre par la notion d'environnement. Déjà la théorisation d'Erik Erickson mettait l'accent sur l'importance du rôle de l'environnement culturel et social dans le fonctionnement psychique à l'adolescence où « les transformations de la vie psychique impulsées par la puberté vont nécessiter un autre point d'appui » (Avant, 2007, p. 216). Ce point d'appui se trouve dans l'environnement social et culturel de l'adolescent qui lui permet de retravailler les étapes de l'enfance. Erikson recourt « à l'emploi d'Umwelt » utilisé « par les éthologistes allemands qui nomment ainsi un environnement qui entoure, mais que l'on porte aussi en soi » (Avant, 2007, p. 227). Sa préoccupation à l'époque est d'introduire le rôle de l'environnement dans la crise d'identité à l'adolescence en lien avec la sexualité infantile et la réactivation du conflit œdipien. D'une manière plus actuelle, l'environnement peut être pensé comme un « cadre sociopolitique contemporain » (Bordet et Gutton, 2014, p. 14) qui accueille le jeune. Le mot politique utilisé par ces auteurs renvoie à une « aspiration ou inspiration individuelle ou/et groupale de communication avec les autres en toute liberté et égalité » (*Id.*, p. 15). Ce qui fait écho à ce qu'Hannah Arendt

1. www.adolescencecontemporaine.org

affirme dans son livre *Qu'est-ce que la politique* : « le sens de la politique est la liberté ». Elle développe cet énoncé en écrivant que « le politique a été considéré tant sur le plan théorique que pratique comme un moyen d'assurer la satisfaction des besoins vitaux de la société et la productivité du libre développement social » (Arendt, 1995, p. 67). Au niveau psychique, la clinique psychanalytique évoque une réalité psychique interne en contraste avec une réalité matérielle concrète externe. Ces deux réalités sont à la fois séparées et reliées et, selon les théorisations, diverses manières de penser l'interface et le lien sont proposées, par exemple à travers la notion d'intersubjectivité. Plusieurs auteurs psychanalystes – entre autres Melanie Klein et Wilfred R. Bion – insistent plus particulièrement sur les processus de projection et d'introjection, voire d'identification projective, pour caractériser les principaux mouvements psychiques reliant le « dedans » et le « dehors ». Sans oublier l'apport central de Winnicott pour qui, comme l'écrit P. Gutton, l'environnement est « à la fois en lui [l'adolescent] (le sentiment d'infériorité a un statut intériorisé) et autour de lui (dans le monde qui l'entoure, le regarde et qu'il regarde) » (Gutton, 2015, p. 18).

Ces différentes approches seront éclairantes pour les recherches en cours afin de comprendre au-delà de l'analyse des éprouvés des adolescents l'impact des caractéristiques contemporaines sur leur construction identitaire. Comme je l'avais indiqué dans la conclusion de ma thèse, avec l'analyse d'entretien d'adolescents vivant dans un environnement incertain, mon objectif n'est pas de contribuer précisément à faire émerger des nouvelles pathologies adolescentes, mais plutôt de proposer des hypothèses sur la position possible des professionnels enseignants, éducateurs, conseillers principaux d'éducation ou des animateurs socio-culturels dans leur accompagnement de ces adolescents. En effet, je postule que la présence des professionnels dans ces environnements renforce et soutient la construction identitaire des adolescents. Celle-ci ne peut s'effectuer sans un « personnage tiers » – au sens d'Évelyne Kestemberg (1999) – qui permet le partage de l'expérience créative, ou d'« un sujet parental » au sens de P. Gutton « qui ne soit ni le père ni la mère, car ces derniers peuvent réactiver des processus tels que la séduction, le refoulement » (Gutton, 2008, p. 173). En effet, « ce personnage tiers [...] est à la fois source et récepteur de processus affectifs, qui permet au sujet adolescent de transférer et d'interpréter la métamorphose psychique qui est en cours. C'est [...] moins le témoignage de l'œuvre en cours que sa reconnaissance et sa mise en sens par l'interprète qui importe » (*Ibid.*). Introduire un tiers vient renforcer les assises narcissiques et différencier les relations. Pour moi, il s'agit alors d'accompagner ces professionnels à construire des espaces transitionnels et à investir une « clinique éducative » (Rouzel, 2000) basée sur l'accroche et l'écoute des processus à l'œuvre dans la création adolescente. Je reprends à mon compte la notion d'« accroche » de Pierre Mâle. Ce dernier conçoit une clinique de l'adolescent où l'écoute et l'analyse du discours se déroulent au présent en conversant « de l'actualité de son quotidien, sans référence à l'histoire du refoulé » (Givre, 2010, p. 21). Dans cette perspective,

l'accroche entre l'adolescent et l'adulte thérapeute, éducateur, chercheur est capitale. C'est une relation « toujours vécue à chaud » où « les premiers contacts seront décisifs [...] l'analyste a peu de temps pour "poser ses billes" et pour "affirmer son style de contact" ». (*Ibid.*). En même temps, P. Mâle considère l'importance de l'influence de l'« environnement », car « la crise ne saurait être interprétée exclusivement en termes de réalité interne » (Gutton, 2010, p. 181). En cohérence avec cette conception, il met toujours en lien « les crises examinées en consultation avec la crise sociétale » (*Ibid.*). Pour que les professionnels de l'éducation renforcent leur capacité à accueillir et à écouter les subjectivités adolescentes et construisent une posture professionnelle de « coprésence » dans l'environnement, il s'agira de leur fournir à leur tour des espaces pour élaborer, en groupe, les résonances intrapsychiques, intersubjectives et transubjectives inhérentes à l'exercice de leur métier.

Références bibliographiques

- Avant, M. (2007). Erik H. Erikson : identité et « esprit des frontières ». Dans P. Givre et A. Tassel, *Le tourment adolescent, Pour une théorisation de la puberté psychique* (p. 215-241). Paris : P.U.F.
- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique ?* Paris : Seuil.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (2003).
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation, une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. et Mosconi, N. (2006). Préface. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 3-8). Paris : Dunod.
- Benslama, F. (2002). *La psychanalyse à l'épreuve de l'islam*. Paris : Aubier.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechbert, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bordet, J. et Gutton, P. (2014). *Adolescence et idéal démocratique*. Paris : IN PRESS.
- Braconnier, A. et Marcelli, D. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Odile Jacob.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : PUF.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Givre P. (2010). Préambule Aléas du Moi et devenirs du fantasme à la puberté. Dans P. Givre et A. Tassel, *Le tourment adolescent, Tome 2, Divergences et confluences* (p. 7-28). Paris : P.U.F.
- Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : P.U.F.
- Gutton, P. (2005). *Moi violent ? Pour en finir avec nos idées reçues sur l'adolescence*. Paris : JC Lattès.
- Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Paris : Odile Jacob.
- Gutton, P. (2009). L'illusion pubertaire. Dans Y. Morhain et R. Roussillon (dir.), *Actualités psychopathologiques de l'adolescence* (p. 45-61). Bruxelles : De Boeck.
- Gutton, P. (2010). Pierre Mâle. Dans P. Givre et A. Tassel (dir.), *Le tourment adolescent, tome 2, Divergences et Confluences* (p. 175-217). Paris : P.U.F.
- Gutton, P. (2015). *L'adolescence selon Modiano*. Bègles : L'Esprit du Temps.
- Jeammet, P. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*. Paris : Odile Jacob.

- Kattar, A. (2011a). Adolescents vivants au Liban : un processus identitaire en construction sous l'emprise d'une double menace. *Adolescence*, 78, 849-861.
- Kattar, A. (2011b). La « création » adolescente sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban, thèse de doctorat (dir. C. Blanchard-Laville), Université Paris Ouest Nanterre.
- Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents. *Cliopsy*, 8, 29-46.
- Kestemberg, É. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : P.U.F.
- Lauru, D. (2006). *Père-fille, une histoire de regard*. Paris : Albin Michel.
- Rouzel J. (2000). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris : Dunod.
- Sibony, D. (1995). *Le corps et sa danse*. Paris : Seuil.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Antoine Kattar

CAREF

Université de Picardie Jules Verne, Amiens

Pour citer ce texte :

Kattar, A. (2016). Être élève-adolescent dans un environnement incertain. Entre « le familier et l'étranger ». *Cliopsy*, 15, 9-25.

Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre*

* Texte adapté en français
par Catherine Yelnik et Patrick Geffard.

Tamara Bibby

Cet article étudie la proposition selon laquelle le sommeil et le rêve sont des aspects importants du processus d'apprentissage et concernent donc aussi ce qui se passe en classe. Les mots « sommeil » et « rêve » sont délibérément provocateurs ; d'autres mots pourraient convenir – peut-être « rêverie » ou « association libre » –, mais il me semble qu'ils ne seraient pas aussi appropriés car ils pourraient trop aisément être écartés comme relevant de la clinique thérapeutique. Cette provocation est une forme de défi délibérément lancé à l'éducation : je me demande quel est le prix à payer pour dénigrer ainsi le sommeil et le rêve. Je développe ici des idées que j'ai amorcées ailleurs (Bibby, 2011) – en m'inspirant des travaux des psychanalystes Wilfred Bion et Thomas Ogden – pour explorer le rôle du rêve et de la rêverie dans la pensée, le rôle et la valeur accordée à l'état de veille ou peut-être plutôt ce qu'implique l'état de veille sans rêverie dans la classe. Comment comprendre, dans le domaine de l'éducation, l'insistance focalisée sur l'attention vigile ? Que peut-il se passer quand une rêverie en forme de désir d'apprendre de l'expérience chez un apprenant rencontre, chez l'enseignant, le désir de ne pas avoir à apprendre de l'expérience ? Pourquoi les enseignants (et les conférenciers) tiennent-ils tant à ce que les apprenants soient assis bien droits et les regardent pour montrer qu'ils sont éveillés et attentifs alors que beaucoup d'entre nous savent qu'il est possible d'écouter et de griffonner distraitement en même temps, qu'en classe, on peut à la fois être assis bien droit, les yeux grand ouverts et rêver éveillé ? Est-il possible de réfléchir à cela au-delà du besoin du professeur de contrôler et d'étiqueter les individus comme « méchants » ou « indociles » ? En quoi la notion de « parler-rêver » d'Ogden (2009b)¹ nous permet-elle de penser certaines fonctions potentielles de la relation pédagogique ?

Pour explorer et transposer dans la classe certaines des idées issues de la pratique clinique, je m'appuierai sur deux extraits de données de recherche avant de revenir à la théorie pour une discussion plus détaillée. En suivant Bion (1962), je suggérerai que c'est le rêve qui permet aux pensées d'émerger et que c'est le fait de tolérer d'être assailli par des pensées qui fournit l'impulsion et le matériel brut pour penser. Ceci est important pour l'enseignement. En Angleterre et ailleurs, les classes sont de plus en plus caractérisées par une définition étroite des résultats de l'apprentissage et

1. En langue française, voir : Ogden, T. H. (2008). Parler-rêver. *L'année psychanalytique internationale*, 2008/1, 117-131.

une comparaison minutieuse des progrès des apprenants avec des « normes ». Pourtant, malgré cela, l'apprentissage continue de résister à la linéarité et d'échapper au contrôle. Qu'il soit cognitif ou expérientiel, planifié ou fortuit, l'apprentissage ne peut que découler de la pensée et suppose par conséquent de tolérer les pensées qui dérangent et émergent au cours de la rêverie, que celle-ci soit éveillée ou endormie.

Le rêve

Le rêve a une place particulière dans la psychanalyse bien que, comme Grotstein (2007) l'a suggéré, la psychanalyse et les fantasmes habituels sur la psychanalyse se soient peut-être trop intéressés au sens des rêves au détriment d'une prise en compte de l'acte lui-même de rêver. Penser à l'acte de rêver signifie aller au-delà des récits de rêves nocturnes : « le rêve se produit continuellement, à la fois pendant que nous sommes éveillés et pendant que nous dormons. Tout comme les étoiles restent dans le ciel même quand leur lumière est atténuée par l'éclat du soleil, de même le rêve est une fonction permanente de l'esprit qui persiste même quand nos rêves sont effacés de la conscience par l'éclat de la vie éveillée » (Ogden, 2009a, p. 103-104).

Le rêve dont il est question dans cet article n'est pas celui du sommeil, mais plutôt le rêve éveillée de la rêverie, de l'association libre et du jeu (Winnicott, 1971 ; Klein, 1955), plutôt l'acte de rêver que la signification des rêves. La théorie du rêve chez Bion peut être vue comme un développement de ses idées sur l'activité de pensée (qui seront abordées plus précisément plus loin) dans lesquelles le clivage n'est plus considéré comme un effet secondaire malheureux, quoique inévitable, des expériences sensorielles qui nous submergent, mais conçu comme un mouvement central et essentiel à nos capacités de penser et d'apprendre. Le rêve permet que les expériences sensorielles brutes et clivées soient traitées et deviennent disponibles sous forme de pensées pouvant être liées entre elles : par le rêve, les expériences vécues peuvent commencer à prendre sens. Pour Bion, sans le rêve, il n'est pas possible de transformer les parties clivées, dans leurs bons ou mauvais aspects, en des formes nouvelles et, par conséquent, il n'y a aucun espoir de reconnaître un événement pour ce qu'il est ou ce qu'il aurait pu être ; l'ambivalence et la pensée ne peuvent pas se développer : « dans le rêve, les stimuli sensoriels (internes et/ou externes) de l'expérience émotionnelle subissent une transformation et reconfiguration en forme d'affinement esthétique qui les rendent aptes à être éprouvés affectivement, pensés cognitivement et rappelés dans la mémoire [...] Le rêve, la pensée inconsciente vigile, sont de la pensée tout en étant aussi les prémices de l'activité de pensée, du ressenti et de l'être. Bion (1954)² affirme "cela doit vouloir dire que sans fantasmes et sans rêves, on n'a pas les moyens de vraiment réfléchir à son problème" » (Grotstein, 2007, p. 266-268).

2. Bion, W. R. (2014). Language and the Schizophrenic. In *The Complete Works of W.R. Bion* (pp. 71-93). London: Karnac Books (p. 81).

Comme Ogden nous le rappelle fréquemment de manière émouvante, « une personne incapable d'apprendre (et de faire usage) de l'expérience est prisonnière de l'enfer d'un monde immuable et sans fin » (Ogden, 2003, p. 19). Cette proposition – que l'inconscient et le rêve pourraient être aussi importants pour apprendre que l'intentionnalité et l'état de veille et qu'aucun de ces registres ne peut constamment prévaloir – est difficile à admettre dans un monde de l'enseignement qui voudrait contrôler et maîtriser les intentions, le désir, les pensées, les processus de pensée et l'apprentissage.

Toute sa tête ou la moitié de sa tête : Bion et l'activité de pensée

Ainsi que je l'ai suggéré plus haut, pour Bion, la pensée se caractérise par l'oscillation, le mouvement entre le clivage de la position schizo-paranoïde et l'acceptation de l'ambivalence de la position dépressive. C'est la pression des pensées et des difficultés à penser qui, si la frustration qu'elles suscitent peut être tolérée, peut permettre à la pensée d'émerger. L'activité de pensée est l'acceptation des pensées et des expériences difficiles auparavant clivées mais désormais liées ; c'est le processus d'acceptation des aspects difficiles d'une expérience, le fait de les rendre supportables qui permet à l'expérience (la pensée, l'idée) d'émerger à la conscience (Bion, 1962). Penser est par essence affectif : autrement dit, à l'inverse des désirs de rationalité, ce ne sont pas les pensées ou l'activité de penser qui produisent les affects, ce sont les affects qui les produisent. Ce qui est conscient requiert l'inconscient. Paradoxalement, « ne pas penser » (c'est-à-dire l'évitement de penser ou l'intolérance à la pensée) est un aspect vital de la pensée, ce sont « les deux facettes d'une même expérience : les peurs primitives de l'apprentissage par l'expérience et du développement émotionnel sont les expériences mêmes à partir desquelles un groupe apprend sur lui-même et se développe » (Ogden, 2009a, p. 95).

Dans « Contre mauvaise fortune, bon cœur », Bion (1979) pèse les difficultés d'être avec, d'apprendre de nous-mêmes et des autres, questions qui sont au cœur à la fois de la psychanalyse et de l'éducation. Il s'interroge sur la tendance générale qu'il constate à valoriser les états d'éveil ou ceux qui se centrent sur la « réalité » : « Pourquoi est-ce l'état éveillé, conscient, logique, qui est considéré comme le fait d'avoir "toute sa tête", mais seulement si c'est la *moitié* de sa tête ? C'est affreux de trouver un ver dans sa pomme, mais pas autant que d'y trouver la moitié d'un ver ! On le voit donc, découvrir qu'on n'a que la moitié de sa tête est extrêmement perturbant. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'opinion est divisée quant à la question de savoir s'il faut avoir *toute* sa tête, ou s'en tenir à n'en avoir que la moitié – celle qui est éveillée, consciente, rationnelle, logique. Seule cette espèce de mathématique, généralement reconnue par la majorité, la culture dominante, la mode sociale, civile, dominante, est considérée comme valable » (Bion, 1979, p. 329).

Bion attire ici l'attention sur la valeur accordée par les Lumières à ce qui est éveillé, logique, rationnel et conscient au détriment de ce qui est rêvé, associatif, affectif et inconscient. Il souligne l'insistance des cultures dominantes sur le fait que les vies sont vécues en pleine lumière et montre comment cette insistance sur l'état vigile tend à submerger ou noyer nos expériences et nos intuitions les plus créatives. Ce n'est peut-être pas surprenant que l'enseignement valorise ce que Bion appelle *l'état d'éveil* qui, dans notre culture, nous fait préférer l'évitement de la connaissance de notre inconscient (voir aussi Taubman, 2012). Une question qui pourrait toutefois intéresser les éducateurs est de savoir si cette valorisation a un coût pour l'apprentissage.

Avoir toute sa tête signifierait être capable d'accorder une valeur égale aux aspects conscients et inconscients. Bion dénonçait cette logique de clivage destructrice de la pensée où les deux termes des couples sommeil et état de veille, rêve et rationalité sont séparés et opposés l'un à l'autre. D'un côté, ce qui relèverait du lit, de la plage ou du bain, de l'autre, ce qui relèverait de la nécessité (plus) sérieuse de prendre des décisions et d'agir dans le monde. Or, pour Bion, c'est dans le rêve que du sens est donné à l'expérience à la fois consciente et inconsciente, c'est le rêve (et non la rationalité ou l'intention) qui différencie l'interne et l'externe, l'« imaginé » et le « réel ». C'est le rêve qui maintient les deux à leur place (qui établit la « barrière de contact ») et c'est le rêve qui permet aux pensées d'être liées et à la pensée de se développer (Ogden, 2009a).

Tenter de transposer ces idées pour penser les actions intentionnelles et planifiées de l'éducation, qui ont pour but de susciter la pensée et le changement chez une autre personne, est chose complexe. Si nous acceptons les lectures psychanalytiques de l'apprentissage et de l'éducation, alors peut-être l'importance d'une implication « avec toute sa tête » devient-elle évidente. Les profondes incertitudes inhérentes à l'éducation (quant à l'amour, les valeurs, l'appartenance, etc.) supposent d'être capable de répondre non seulement au désir et à l'intention conscients et rationnels, mais aussi aux angoisses inconscientes (Britzman, 2003). Menzies Lyth (1960) suggère que l'une de nos défenses contre les angoisses inconscientes réside dans la constitution et les fonctionnements de nos institutions ; ces formes de défenses sociales ont été bien étudiées (par exemple, Obholzer et Roberts, 1994). J'ai auparavant formulé (Bibby, 2011) l'hypothèse selon laquelle le parcours scolaire peut être compris comme une défense sociale contre les angoisses concernant le bon savoir (le curriculum officiel) et le mauvais savoir (ce qui détourne du bon). Néanmoins, en pratique, les distinctions entre bon et mauvais savoir sont mises en cause par les connexions aléatoires qui se développent dans tous les sens au travers de nos cloisonnements disciplinaires.

À titre d'exemple, prenons les frustrations que des élèves ressentent face à des professeurs de mathématique, de biologie et de géographie qui parlent tous des graphiques de manière différente. Il se peut qu'ils mettent l'accent

sur les différences dans les conventions de présentation tout en se comportant comme si les représentations graphiques étaient définies et singulières ; les étudiants peuvent, peut-être, sans s'en apercevoir vraiment, en tirer la conclusion troublante que les professeurs des autres matières « se trompent ». Or, comme toutes les autres formes de symbolisation, les représentations graphiques ne sont pas « pures » et s'il est vrai qu'il y a des conventions partagées, d'autres sont propres à une discipline et donc liées au contexte. Malheureusement, les cloisonnements et l'aveuglement des modes de penser disciplinaires, par la tension qu'ils génèrent, rendent impossibles les apprentissages créatifs qui pourraient naître du chaos dans le cadre d'activités interdisciplinaires. Travailler dans des organisations complexes et se frayer un chemin entre, d'une part, les choix exclusifs et figés dans les détails des curricula et, d'autre part, les possibilités plus larges de collaboration entre spécialités ou disciplines, est nécessairement loin d'être simple, mais sans la volonté d'explorer ces possibilités, des occasions d'apprendre sont perdues.

Comme je le remarquais plus haut, Bion (1962) comprenait l'activité de pensée comme un processus qui se développe du fait de la nécessité de supporter la pression des pensées ; c'est-à-dire que, contrairement à la logique habituelle, ce sont les pensées qui créent le fait de penser et non l'inverse. De plus, et ce qui peut surprendre, il suggère que le fait de penser émerge en lien avec la frustration. S'il n'y a pas de frustration, si un besoin est satisfait aussitôt qu'il est perçu, il y a satisfaction et les pensées se dissipent sans qu'il y ait nécessité de penser. Si, par contre, il y a frustration et, surtout, si cette frustration peut être tolérée, alors les expériences émotionnelles précédemment clivées peuvent se lier. Pour Bion, ce processus est de la pensée. Si la frustration associée à une expérience (une pensée, une idée, une sensation, un événement dans le monde ou dans la psyché) ne peut être tolérée, alors les expériences brutes sont clivées et demeurent impensées. Si ma crainte de ne pas être digne de l'attention ou de l'amour de mon professeur m'empêche de demander l'aide dont j'ai besoin, alors je suis doublement entravé : d'abord par un sentiment croissant d'isolement et de détresse et ensuite par mon échec continu à donner du sens aux opérations demandées. Or, si je peux dépasser mes craintes et demander de l'aide et si je suis pris au sérieux, je peux accroître mes chances de trouver à la fois du sens dans le chaos des nombres et des symboles et une image de moi-même comme quelqu'un qui mérite attention et effort.

Selon la psychanalyse post-kleinienne de Bion, ces processus, ces mouvements d'aller-retour entre clivage schizo-paranoïde et ambivalence naissent dans les expériences précoces d'identification projective. Si la mère, tout en pensant son expérience d'être avec son enfant, peut recevoir les projections insupportables des éprouvés trop difficiles à métaboliser par le bébé et les lui renvoyer détoxiquées, alors l'enfant peut intérioriser le processus et apprendre à penser par lui-même. Pour Bion (selon Ogden,

2009a), si l'on s'en tient à ce scénario de développement, il faut toujours deux psychismes pour penser les pensées les plus perturbantes d'une personne : « le rêveur qui fait le rêve » et « le rêveur qui comprend le rêve » (cité par Ogden, *id.*, p. 100). Ces deux rêveurs peuvent être deux aspects du même psychisme ou deux psychismes séparés. Le second doit recevoir les identifications projectives et les considérer de multiples points de vue afin de contribuer à de nouvelles compréhensions des expériences : « Dans la mesure où chaque étape du développement implique d'être confronté à une expérience émotionnelle à laquelle on ne se sent pas préparé, toute notre vie, nous avons besoin d'autres personnes avec lesquelles penser. Comme le dit Bion, "l'unité de base humaine est un couple ; il faut deux êtres humains pour en faire un" » (*ibid.*).

Ceci renvoie à la relation pédagogique qui est au cœur de l'enseignement, aux manières dont enseignant et élève interagissent, aux tâches et aux dispositifs avec et dans lesquels ils s'investissent. En termes de classe et du point de vue de l'enseignant, pour tolérer qu'un enfant ne parvienne pas à apprendre quelque chose, je dois accepter le caractère imparfait de mon enseignement et ne pas essayer de supprimer l'obstacle (qui est l'occasion d'apprendre) ni abandonner (ou exclure) les enfants. Qu'ont-ils compris, que n'ont-ils pas compris ? Comment réagissent-ils ? Comme puis-je être plus aidant ? Y a-t-il, peut-il y avoir, deux esprits pouvant travailler ensemble dans la classe ou dans la salle des maîtres ?

L'étude à partir des données

Pour explorer ces questions, j'utilise deux extraits de données tirés d'une recherche auto-ethnographique plus vaste (à paraître) conduite par Laura Teague qui, durant une année scolaire, a fait la classe, à temps partiel, à des enfants de six-sept ans. Les données sont essentiellement composées de notes écrites, de réflexions et de comptes rendus de conversations et d'échanges réalisés pendant la journée d'école et rédigées plus formellement après la classe. Cette auteure étudie comment un enseignant peut renforcer ou arrêter la construction des inégalités par la relation pédagogique qu'il instaure. Les données sont extrêmement contrastées, mais ont été choisies parce qu'elles permettent justement d'étudier des moments où le potentiel de pensée et de réflexion est particulièrement fragile et, par conséquent, remet en question les certitudes dans l'univers scolaire. En suivant Bion, je veux m'appuyer sur la différence marquée entre les exemples pour envisager autrement la communication dans la relation pédagogique.

L'analyse ici porte davantage sur l'intérêt heuristique de la théorie que sur les données elles-mêmes. Il ne s'agit pas de faire une psychanalyse de Daisy ni de M. Baxter (Roseneil, 2006), je ne peux pas « savoir » comment ils ont vécu la rencontre, comment ils pourraient la décrire, ni ses origines ou ses suites (à supposer qu'ils aient été capables de s'en souvenir).

Cependant, nous pouvons utiliser les théories psychanalytiques pour étudier le récit de l'événement. L'analyse que je propose ici est une parmi bien d'autres possibles (voir aussi Roseneil, 2006 ; Lucey et coll., à paraître). J'admets qu'extraire deux moments d'une plus vaste recherche restreint ce qui peut en être dit ; aussi, ce que je dis sur les enfants et les professeurs est proposé comme une manière d'envisager des moments de classe difficiles en général, plutôt que comme des « vérités » sur les sujets. Je veux proposer l'idée que, s'il ne s'engage pas dans un « jeu » (sérieux) avec les moments difficiles, l'enseignement aura du mal à dépasser les satisfactions personnelles liées à la toute-puissance.

Dans l'analyse ci-dessous, j'examine comment les entraves à l'activité de rêverie peuvent conduire à un état de non-pensée, où l'apprentissage (si apprentissage il y a) a peu de chances de contribuer aux buts explicites de l'école et comment on peut aboutir à d'autres résultats, si le rêve est rendu possible. Je suggère de comprendre le premier exemple que je présente (Daisy et M. Baxter) comme celui d'un échec ou d'une incapacité dans l'activité de rêverie. S'il est ici extrême, d'autres exemples plus modérés d'effacement, de rejet et de refus d'affronter des communications difficiles avec des enfants émaillent de nombreux travaux d'observation dans les classes (Bibby, 2011). Il se peut que les incitations des politiques à la « tolérance zéro » renforcent les souhaits de certains enseignants de ne pas avoir à apprendre d'élèves – comme Daisy – qui semblent si récalcitrants. Le second extrait (Adam et Mme Teague), qui pourrait donner un exemple d'activité de rêverie, me rappelle également l'espace transitionnel de Winnicott et le « troisième espace » de Benjamin, mais je ne développerai pas le parallèle ici (voir Bibby, 2008). Ce qui m'intéresse, ce sont les fils qui relient ces deux extraits très différents, les niveaux de signification que l'analyse peut permettre d'y trouver et leurs implications possibles pour l'apprentissage et l'enseignement.

Rêver en classe ?

Premier extrait : Daisy et M. Baxter

Je vais chercher la classe après l'assemblée et remarque que Daisy est rangée avec Jay. Je ramène les autres enfants en classe et les mets à jouer. Puis je retourne dans le hall. Jay s'excuse auprès de M. Baxter puis on l'envoie jouer. Daisy refuse de s'excuser. Elle fixe le sol et suce ses doigts. M. Baxter s'avance vers elle, lui dit d'arrêter de se comporter comme un bébé et lui retire les doigts de la bouche. Il lui incline la tête en arrière pour l'obliger à le regarder. Puis il lui crie dessus, en lui disant qu'elle est vraiment une fille impolie et insupportable. Il lui demande plusieurs fois de s'excuser et elle refuse (sans rien dire et en regardant ailleurs). Il lui dit qu'il n'en a rien à faire d'elle et qu'elle doit venir le voir à l'heure du déjeuner. Il sort du

hall solennellement. Daisy reste debout immobile, en regardant dans le vide. (Notes de terrain, automne 2011, Teague, à paraître).

Nous ne savons pas exactement ce qui a déclenché cet incident, mais alors que Jay s'est excusé avant de s'échapper dans la cour de récréation, Daisy est restée prise au piège, apparemment incapable de penser et dans le refus ou l'incapacité de réagir (sauf par son retrait). Ogden (2009b) suggère qu'une expérience impossible à rêver peut avoir pour origine « des sensations d'être submergé par des fantasmes conscients et inconscients » (p. 16), c'est-à-dire une défaillance de contenance. Alors qu'il serait légitime d'attendre de M. Baxter qu'il soit capable d'exercer un certain degré de contenance à l'égard de Daisy, la réciproque ne serait pas possible, bien qu'il serait justifié d'attendre ou d'espérer que l'institution offre une certaine forme de contenance à M. Baxter. Daisy semble submergée par la rencontre et par l'incapacité de M. Baxter d'écouter son silence embarrassé, d'entendre sa détresse manifeste. En même temps, M. Baxter, peut-être envahi par la crainte de perdre son autorité professionnelle et irrité par le refus de Daisy de réagir « de manière appropriée » ou par le manque de temps dans la journée d'école, est mu par ses propres frustrations. C'est comme si Daisy, face à la fureur de M. Baxter, était figée et que, face à cette immobilité, la frustration de M. Baxter augmentait : le comportement de chacun nourrissait et renforçait celui de l'autre.

Dans l'extrait, M. Baxter tente brutalement de réveiller Daisy et attaque son état de somnolence. Nous ne pouvons pas connaître l'état d'esprit de Daisy, mais il est raisonnable de supposer qu'il incluait de la peur, peut-être d'une nouvelle attaque de M. Baxter ou de quelqu'un d'autre. Elle semble se replier sur elle-même et se retirer à la fois physiquement et émotionnellement. Quelque chose de cet ordre semble être à l'œuvre et il me semble qu'à ce moment-là, la menace redoutée ne pouvant être pensée, Daisy s'est figée. En se référant à Bion et Ogden, il semble que Daisy, dans l'écart psychique entre elle et M. Baxter, n'ait eu aucune possibilité de rêver une issue différente, une relation différente, une manière d'être différente, ou même une raison quelconque à la colère de ce dernier à son égard. Son incapacité apparente de sortir de cette position bloquée, de rêver ses expériences de terreur muette, d'escalade catastrophique dans les relations, semblait la laisser *prisonnière dans l'enfer d'un monde infini et immuable* : un lieu sans aide et sans espoir.

Il reste encore une question ouverte concernant l'angoisse de l'enseignant. Comme le suggère Ogden, il se peut que, dans ce moment, M. Baxter ne se soit pas senti contenu et ait été envahi par des fantasmes de danger ou de dangerosité. Comment un homme ayant un rôle d'autorité doit-il s'y prendre, en public, avec une petite fille fermée qui se suce les doigts ? Dans une école, lieu de progrès et de « croissance », comment un comportement « infantile » ou régressif peut-il être toléré ? Si l'institution donne une impression d'insécurité professionnelle (et peut-être aussi personnelle), comment les adultes peuvent-ils rester « adultes » pour les enfants et pour

eux-mêmes ? Incapable de rêver, en proie à la rage, M. Baxter s'est trouvé comme « hors de lui » (séparé de lui-même d'une certaine manière). C'est un état que de plus en plus de professeurs pourraient éprouver en Angleterre dans cette période actuelle où les autorités locales (qui sont traditionnellement les mères institutionnelles des écoles) sont écartées par les changements de politique du gouvernement central et supplantées par les Académies (les « méchantes belles-mères » institutionnelles ?). Quoi qu'on puisse penser des Académies, elles ne sont pas en mesure – et n'ont pas pour but – de fournir l'attention et la contenance que bien des enseignants expérimentés attendaient des autorités locales : les conseillers pédagogiques, les formations, les bases de données et centres pour enseignants (malgré les critiques dont ceux-ci font l'objet).

Pour en revenir à la citation précédente de Grotstein, « dans le rêve, les stimuli sensoriels de l'expérience émotionnelle » – pour Daisy, la voix de M. Baxter, son toucher et son regard ; pour M. Baxter, l'immobilité de Daisy et son regard détourné, le son de sa propre voix à lui dans la vaste salle d'assemblée vide – « subissent une transformation et une reconfiguration en forme d'affinement esthétique ». En s'appuyant sur Bion, on peut penser que, sans le rêve, la rencontre dans le hall reste inaccessible à la pensée ; il se peut que Daisy comme M. Baxter demeurent incapables de métaboliser ce qui s'est passé. Dans ce cas, ni l'un ni l'autre ne pourraient penser à ce qu'ils ont ressenti, à ce qu'ils aimeraient dire ou faire à une autre occasion. Il se pourrait même qu'ils aient tous les deux trouvé la rencontre tellement déstabilisante qu'ils soient incapables de se souvenir de ce qui s'est passé ; il ne leur resterait que l'impossibilité d'« apprendre de l'expérience » et « l'action réflexe de peur ».

Dans le second extrait, il se passe quelque chose de différent, même si nous devons avoir à l'esprit qu'il rend compte du processus alors que le premier donnait un aperçu des suites. Dans le cas de M. Baxter et Daisy, ce qui avait précédé s'était passé hors de la présence du chercheur.

Second extrait : Adam et Mme Teague

C'est la séquence de lecture du vendredi matin, vers la fin de la séquence sur le tapis. Nous avons raconté à nouveau le début de *Percy, le gardien du parc* de Nick Butterworth. Adam a eu du mal à se concentrer pendant la séquence, il a interpellé et donné des coups de coude aux enfants autour de lui. Il y a un peu de bruit et d'agitation pendant que les enfants se mettent en groupes pour travailler sur leur propre restitution de l'histoire. Adam est assis devant et me dit qu'il n'en a rien à faire de cette activité et qu'elle est ennuyeuse. Il commence à faire des grimaces et des bruits. Il tire sur ses lèvres, sort sa langue et fait les gros yeux. Je lui demande de se calmer. Il continue. Je lui dis qu'il est temps d'arrêter. Il ne semble pas m'entendre. Je m'assieds sur le tapis avec lui. D'autres garçons sont assis à côté. Les autres enfants sont allés à leurs tables pour faire leur récit. Adam me fait des grimaces. J'imité les grimaces qu'il fait. Il se

tait immédiatement ainsi que les autres garçons, puis ils se mettent tous à rire. Adam me fait encore une grimace. À nouveau, je l'imité. Les autres enfants regardent attentivement. Adam me fait encore une grimace et je l'imité. Cette fois-ci, il s'arrête. Il est calme. Je lui demande s'il a envie de faire l'activité. Il secoue la tête. Je lui demande s'il aimerait raconter l'histoire avec Wesley (la marionnette loup). Il acquiesce avec enthousiasme. J'envoie les autres garçons à leur table pour faire leur récit et Adam reste sur le tapis avec Wesley. Il semble très impliqué en racontant l'histoire et à la fin de la séquence, il a très envie de partager sa version de *Percy le gardien du parc* avec moi et la classe (notes de terrain printemps 2012, Teague, à paraître).

Dans cette situation, nous pouvons considérer que les premiers comportements d'Adam, ses appels et ses coups de coude, son refus de participer à la tâche ennuyeuse, sont des défenses. Il y avait peut-être quelque chose d'insupportable, d'inenviable dans le fait de devoir partager une histoire et l'attention de l'enseignante, ou de devoir se séparer du groupe et se mettre à penser et écrire seul. Au même moment, l'enseignante a été confrontée à un choix. Elle pouvait séparer les « bons » et les « méchants » élèves et rejeter ce méchant-là, comme M. Baxter l'a peut-être fait avec Daisy. Ou bien elle pouvait « choisir » de tolérer sa propre frustration face à Adam qui refusait son organisation minutieuse et penser qu'il s'agissait probablement d'autre chose que d'une « simple » marque d'indocilité à laquelle elle aurait pu répondre par des cris ou une exclusion synonyme d'abandon.

La nature de la conversation entre eux est intéressante. Adam fait une grimace, elle l'imité, lui renvoyant ainsi sa réaction émotionnelle. Nous pourrions considérer les grimaces d'Adam comme une forme de pensée *protomentale* « dans laquelle l'activité physique et l'activité mentale sont indifférenciées » (Bion, 1961, p. 154), une réaction sans pensée, la seule alors disponible. La surprise et le rire des garçons suggèrent que la forme d'implication de Mme Teague était inattendue : ce n'était pas le genre de conversation dans laquelle ils avaient l'habitude de voir les enseignants s'engager. Peut-être Adam espérait-il (inconsciemment) provoquer le rejet de Mme Teague, à la mesure de son propre rejet du travail proposé par celle-ci. Mais en l'occurrence, il s'est trouvé en présence d'une enseignante prête à participer au seul langage dont il était capable à ce moment-là.

Il est clair que la conversation a été bénéfique pour Adam, elle lui a permis de se réinvestir dans la leçon et elle a eu, d'une certaine manière, un effet de désintoxication. Il a été capable d'utiliser Wesley, la marionnette loup, pour exprimer ses idées en parlant, il a pu ensuite les partager et redevenir un membre de la classe. La marionnette lui a permis de se parler à lui-même, elle a permis à deux parts de son psychisme de dialoguer si bien qu'il a pu se rêver à nouveau dans des relations sociales et se refaire une place de véritable apprenant au sein de la classe.

Parler-rêver

Je voudrais maintenant en venir à ma tentative d'utiliser la notion de *parler-rêver* d'Ogden (2009b), c'est-à-dire l'idée qu'une rencontre analytique ou pédagogique peut fournir un lieu ou un dialogue permettant de rêver les expériences. Bien que cela se produise rarement (Bibby, 2009 ; 2011), je fais l'hypothèse que parler-rêver en classe pourrait, par moments, favoriser l'exploration d'idées apparemment hors sujet et qui surgissent de manière inattendue ou bien donner l'occasion de prendre une expérience d'apprentissage comme objet d'apprentissage. Ce qu'il faut souligner ici, c'est que l'important n'est pas *de quoi* on parle, mais plutôt *comment* on en parle. Le parler-rêver d'Ogden est une forme très particulière du parler. Ce n'est ni comme une conversation distraite qui se perd dans des méandres et ne mène nulle part ni comme une conversation centrée sur *quelque chose*. La différence est importante dans la mesure où c'est une forme de communication difficile ; la « rêverie » ne signifie pas qu'il n'y a pas d'attention ou d'effort. Comme l'explique Ogden, « l'un des aspects essentiels de cette manière de rêver ensemble est le fait que l'analyste assume un double rôle, à deux niveaux inextricablement liés de cette expérience émotionnelle : d'une part, le parler-rêver au sens de ce qu'éprouve le patient qui entre dans le processus de rêver son expérience émotionnelle vécue ; d'autre part, l'analyste et le patient en train de penser à ce qu'ils éprouvent et, par moments, en train d'en parler, en comprenant (découvrant) certaines des significations de la situation émotionnelle liées au processus de rêver » (2009b, p. 15).

Dans le langage de tous les jours, la rêverie est une expérience personnelle, intime, si bien qu'on peut être surpris à l'idée proposée ici qu'elle pourrait se passer entre deux personnes, que quelqu'un d'autre peut m'aider à rêver mes expériences. Mais si rêver consiste à lier des expériences brutes qui ont été clivées parce qu'elles étaient, à l'origine, ressenties comme trop difficiles ou dangereuses, alors on peut mieux comprendre que quelqu'un puisse m'aider à ressentir mes pensées comme pouvant être produites sans danger. Cette aide peut venir d'une interprétation ou « simplement » du fait de pouvoir faire l'expérience de jouer avec les idées ou de revivre un événement en le racontant et en le voyant accueilli d'une manière nouvelle.

La transposition d'une relation clinique à une relation pédagogique des *deux niveaux inextricablement liés d'expérience émotionnelle* chez Ogden pourrait se comprendre ainsi : à un premier niveau, celui d'une fonction d'observation impliquée, l'enseignant considère un échange pédagogique comme une situation où un enfant/apprenant fait l'expérience de devenir un apprenant ou quelqu'un qui sait, à travers ses réactions à une tâche ou à tout autre événement ; à un deuxième niveau, l'enseignant et l'élève donnent ensemble du sens à leurs réactions aux tâches et aux événements au fur et à mesure de leur déroulement.

Si on considère, à propos des échanges entre Adam, Mme Teague et Wesley, que ces manières d’entrer en relation ont permis à Adam de rester dans la classe, de surmonter son sentiment d’être incapable de contenir son angoisse et de participer à la leçon, on peut raisonnablement y voir des exemples de parler-rêver en classe. Mme Teague semble avoir été suffisamment capable de contenir ses propres angoisses pour observer ce qu’Adam lui communiquait maladroitement (en appelant et en donnant des coups de coude) de sorte que, quand il a commencé à lui faire des grimaces, elle a pu réagir d’une manière qu’il pouvait entendre. Autrement dit, elle a été capable, dans une certaine mesure, d’observer et d’identifier sa détresse comme faisant partie de la situation immédiate et de réagir de manière adaptée. Les réactions de l’enfant n’ont pas été évacuées ou rejetées comme des marques d’impertinence, d’impolitesse ou comme une attaque contre elle, elles ont été perçues comme exprimant quelque chose de ce qu’il éprouvait d’être en classe, confronté à cette tâche-là, ce jour-là. En fait, le plus remarquable de ces échanges est peut-être le dialogue de grimaces avec Mme Teague qui a d’abord permis à Adam de commencer à rêver son angoisse. Ce dialogue a été bref et certainement moins perturbant pour le reste de la classe que ne l’auraient été des cris. Dans de telles circonstances, le temps doit être compris comme un espace psychique plutôt que comme une contrainte chronologique ; de plus, il faut le voir comme une offre de contenance de la part d’un enseignant à un enfant angoissé et non comme une perte de temps ou comme « inadapté du point de vue professionnel ». Dans le contexte d’une classe anglaise, sous étroite surveillance et pressée par le temps, bien des enseignants et des inspecteurs réagiraient de manière négative à l’étrange dialogue de Mme Teague avec Adam ; ils y verraient une manière de « s’accommoder » de la « mauvaise » conduite d’Adam. Ils auraient l’impression qu’elle l’avait, d’une certaine manière, « laissé gagner », ce qui serait inacceptable. Cette construction en noir et blanc, juste ou faux, gagnants et perdants est un exemple de clivage et nous ramène à la déliaison sans pensée entre M. Baxter et Daisy. Avec l’aide de Wesley – que Mme Teague a introduit comme une possibilité et dont Adam s’est emparé –, Mme Teague et Adam ont pu ensemble donner du sens à leurs réactions aux événements qui les avaient amenés là.

Reprise théorique

À la fin de son texte, Ogden fait trois remarques au sujet de parler-rêver (2009b, p. 30). La première est que, quelles que soient l’implication de l’analyste et l’aide apportée au patient, le rêve est et doit rester celui du patient, sinon « l’analyste “rêve le patient” au lieu que ce soit le patient qui se rêve lui-même ». La deuxième est que, pour l’analyste, apprendre à parler aux patients de cette manière exige de l’expérience et une attention à son propre rôle. Ogden souligne l’importance du fait que la « différence

entre les rôles d'analyste et de patient doit être fermement maintenue afin d'être ressentie en permanence. Sinon, le patient est privé d'analyste et de la relation analytique dont il a besoin ». Enfin, conclut-il, loin de « transgresser les règles » de la psychanalyse, la notion de parler-rêver a émergé d'« improvisations » avec « des personnes particulières dans des circonstances particulières », ce qui souligne qu'il était convaincu de la nécessité pour un analyste de « réinventer la psychanalyse avec chacun/e de ses patient/e/s ».

Transposons ces propositions à la classe et mettons-les en relation avec les extraits rapportés.

1. Dans l'expérience de parler-rêver, même quand le professeur participe au rêve de l'élève, le rêve est, au bout du compte, celui de l'élève. Faute d'avoir en tête ce principe fondamental, l'enseignant/e crée l'élève qu'il/elle veut et l'élève reste incapable de se connaître, ce qui contribue à la conformité et à la perte de communication avec soi-même.

À la différence de M. Baxter, Mme Teague n'a pas collé ses étiquettes sur Adam ; elle ne l'a pas mis au ban en lui disant qu'il était affreux ou mal élevé ou qu'il ne méritait pas qu'on s'occupe de lui. Elle ne l'a pas non plus convaincu d'obéir en lui demandant de se comporter « gentiment », de se conformer à ses pairs ou de faire des efforts pour lui faire plaisir plutôt que se comprendre lui-même, comme un enseignant dans le cadre d'un autre projet qui a dit : « *Vous devriez tous vous demander "qu'est-ce que je peux faire pour rendre Mme South plus heureuse ?"* » (Bibby, 2011). C'était l'expérience d'Adam qui était en question et on l'a aidé à se re-trouver dans le contexte de la leçon. La possibilité de continuer à réfléchir à la difficulté des leçons d'anglais et de réagir autrement à l'avenir lui a été laissée. On peut imaginer que l'angoisse est restée présente chez Adam alors qu'il était soutenu dans sa tentative de la maîtriser par ses grimaces. Du côté de l'enseignant, l'anxiété probablement ressentie concernant son image de professionnelle et le temps passé avec Adam (et, par conséquent, pas avec les autres élèves de la classe), elle l'a gardée par-devers elle, pour y penser, en rêver dans un cadre plus approprié. Au contraire, les angoisses professionnelles de M. Baxter, peut-être sa crainte de perdre le contrôle ou de n'être pas pris au sérieux en tant qu'autorité, semblent l'avoir submergé et avoir été projetées sur Daisy, les rendant tous deux incapables de métaboliser la rencontre.

2. En prenant part au processus du parler-rêver, il est essentiel que la différence entre les rôles de l'enseignant et d'élève soit fermement maintenue afin d'être ressentie en permanence. Sinon, l'élève est privé de l'enseignant et de la relation pédagogique dont il a besoin. Le professeur doit conserver son rôle d'enseignant et enseigner.

Être enseignant, plutôt que parent ou thérapeute, suppose d'être capable de tendre la main et de contenir les angoisses d'un élève sans perdre de vue l'apprentissage visé (programme, compétence, idée) ; c'est l'une des grandes difficultés de la relation pédagogique que de maintenir un équilibre

entre ces deux tâches. Tout en étant assise à côté d'Adam et attentive à ses besoins, tout en utilisant son propre vocabulaire, Madame Teague l'a également rappelé à la tâche et aidé à trouver comment se réinvestir dans le récit d'une histoire. L'appel, le réveil n'a pas été brutal, mais doux ; elle est allée vers lui et l'a entraîné. Elle n'avait pas de raison de renoncer à sa responsabilité d'enseignante ; elle n'a pas abandonné Adam à son indocilité et à son rejet, elle n'a pas fait alliance avec son désir de ne pas apprendre, elle a trouvé un moyen pour qu'il s'investisse dans la tâche qu'elle avait prévue : re-raconter une histoire. De nombreux enseignants auraient réagi en ostracisant Adam, en le mettant dans une autre classe pour le punir. En agissant ainsi, l'enseignant échoue à être un enseignant, même s'il réussit à incarner une « autorité » d'un autre genre.

3. À l'école, il est nécessaire « de réinventer l'apprentissage avec chaque apprenant », ce qui, selon moi, signifie que la nature de chaque relation doit être pensée. Se conformer à un modèle tout fait, selon un fonctionnement systématique, peut être compris comme une défense contre la pensée.

Nous sommes là au cœur de la difficulté d'enseigner (Bibby, 2011) : il faut réinventer à chaque fois, dans chaque rencontre avec chaque élève et c'est une tâche extrêmement difficile. Il est vain, quoique compréhensible, d'espérer des systèmes et des recettes, des manières de réagir qui garantissent d'obtenir les réponses voulues et une « bonne conduite ». Parler des cours, des classes, des élèves, des apprenants ou même des professeurs comme s'ils étaient tous pareils est pernicieux. Certes, il peut être utile d'avoir des « règles » générales, mais il faut s'en servir en réfléchissant ; on s'en sert trop souvent pour ne pas penser aux défis que représentent les individus et les événements dans la classe, en termes de « comportement » et d'apprentissages.

Conclusion

Dans les écoles, du moins en Angleterre en ce moment, il y a une énorme pression pour « être » et « être considéré comme » un bon enseignant ; cette position est tellement normative que se comporter autrement aurait l'air d'une folie dangereuse pour la carrière. Dans ce contexte, il est intéressant de s'arrêter sur les différences entre les situations respectives de Mme Teague et de M. Baxter qui enseignaient dans la même école et avaient tous deux accès à la vie institutionnelle de la salle des maîtres. Outre les différences de genre, d'âge et d'expérience, il faut rappeler que, grâce à sa position d'étudiante en doctorat, Mme Teague avait davantage de possibilités de rêver, car elle était autorisée à jouer avec les idées, de manière formelle ou informelle, en compagnie de ses pairs, dans le cadre des supervisions et des séminaires. Certes, dans les écoles, il y a de nombreux enseignants qui travaillent de manière réfléchie, sans bénéficier de ces autres relations, mais les effets de ces occasions supplémentaires de rêver les expériences de classe ne devraient pas être négligés, même s'il est

difficile de les percevoir. Il est probable que M. Baxter a trouvé du réconfort à sa colère dans la solidarité de la salle des maîtres, avec des pairs qui partageaient peut-être sa frustration et son indignation, tandis que la terreur muette, mais visible de Daisy n'a probablement pas été soulagée lorsqu'elle est finalement entrée dans le tohu-bohu de la cour de récréation. Quoi qu'il en soit, aussi bien le soutien dans la salle des maîtres que l'absence d'attention dans la cour de récréation vont probablement entretenir les états clivés au lieu d'aider à rêver, surtout depuis que les enseignants et les écoles en sont réduits à se préoccuper exclusivement de résultats et de performances (Ball, 2003).

Ainsi, l'activité de rêver joue un rôle important dans la classe, autant que l'activité de pensée et le « travail ». S'il est vrai que les exemples donnés ici sont liés à des événements généralement qualifiés par les enseignants d'incidents de « comportement », il est clair que ceux-ci ont directement à voir avec le « travail » académique et, par là même, avec l'apprentissage qui, lui aussi, aurait besoin du rêve. Aussi inattendu que cela puisse paraître, il semblerait que le rythme implacable des cours qui exige des élèves de « tenir », de rester éveillé à tout moment, empêche cet important travail de rêver les pensées. Et il est tout aussi important de rêver, penser les pensées liées à l'angoisse que celles qui concernent les fractions, une histoire ou la difficulté de travailler seul ou en groupe.

Dans le contexte de la classe, l'idée de parler-rêver pourrait impliquer de parler à l'enseignant ou à un ami, de se parler à soi-même, à une marionnette-loup ou à un morceau de papier par des mots ou des griffonnages ; ce qui peut être perçu comme actif ou passif ou même ne pas se voir. Ceci renvoie à la remarque de Bion selon laquelle nous détestons tous apprendre de l'expérience. Cette haine, selon lui, se manifeste en partie dans les fantasmes communs selon lesquels les autres apprennent ou créent sans effort (« lui/elle, ça va... »). Nous préférierions, dit-il, « arriver tout équipés à l'âge adulte, en sachant exactement, par instinct, sans entraînement ni développement, comment vivre, bouger et être » (1961, p. 89).

Mais dans toutes les situations d'apprentissage, la difficulté vient de ce que la relation pédagogique est entre deux personnes ; il ne s'agit jamais de la volonté ou du désir d'une seule personne. Que se passerait-il si le désir d'un apprenant d'apprendre par l'expérience rencontrait le désir de l'enseignant de ne pas avoir à apprendre par l'expérience ? Pourquoi semble-t-il plus facile de penser à la résistance de l'apprenant à l'enseignant qu'à celle de l'enseignant à l'apprenant ? Peut-être l'accent mis dans l'enseignement sur l'attention vigile est-il précisément une défense contre cette difficulté. Peut-être que si ces élèves apprennent, ce n'est pas, du moins pas entièrement, grâce à ma manière d'enseigner ? Peut-être la *tempête émotionnelle* (Bion, 1979, Britzman, 2012) qui naît entre nous dans la classe est-elle aussi favorable que difficile ? Le besoin des enseignants d'être l'adulte ou le parent et d'endosser la responsabilité de rêver cette tempête pour eux-

mêmes et tant d'autres peut sembler écrasant, mais n'est-ce pas précisément ce en quoi consiste le métier ? Les directeurs ne seraient-ils pas mieux dans leur rôle en aidant les enseignants à rêver plutôt que de réagir à chaque fois en lançant une nouvelle action ?

Je suggère que le travail clinique de Bion et d'Ogden, quoique élaboré dans des contextes très différents des classes, fournit des outils potentiellement puissants aux éducateurs qui luttent pour ne pas se laisser prendre aux pièges séduisants, mais au bout du compte contre-productifs, des reproches et de la honte. Il me semble que, pour repenser les expériences difficiles liées au défi et à l'absence de réflexion, à la fois dans l'apprentissage et l'enseignement, il serait utile d'être attentif à ceux qui essayent de rêver en classe, sans éprouver le besoin de les secouer pour les réveiller. Ogden indique comment reconnaître quand la rêverie s'interrompt et donne, en même temps, des idées pour diminuer ces interruptions. Surmonter les difficultés dans l'exercice d'un rôle et d'une fonction pédagogiques qui soient actifs et contenant, est un numéro d'équilibriste ; cela suppose de maintenir une séparation entre soi et l'autre, c'est-à-dire de ne pas tomber dans les fantasmes de fusion ou dans le désespoir d'une différence irréductible ; cela suppose d'admettre la nécessité de « réinventer l'apprentissage avec chaque apprenant ». Cela pourrait être facilité en conciliant la rêverie et le parler-rêver, d'une part, et l'état vigile et les processus cognitifs conscients, d'autre part.

Références bibliographiques

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Bibby, T. (2008). The experience of learning in classrooms: moving beyond Vygotsky. In T. Brown (Ed.), *The psychology of mathematics education: A psychoanalytic displacement* (pp. 43–65). Rotterdam: Sense.
- Bibby, T. (2009). How do children understand themselves as learners? Towards a learner-centered understanding of pedagogy. *Pedagogy, Culture and Society*, 77(1), 41–56.
- Bibby, T. (2011). *Education - an 'impossible profession'? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. London: Routledge.
- Bion, W. R. (1961, 2004). *Experiences in groups and other papers*. Hove, East Sussex: Brunner-Routledge.
- Bion, W. (1962, 2006). *A theory of thinking In Second thoughts*. London: Karnac.
- Bion, W. (1979). Making the best of a bad job. In F. Bion (Ed.), *Clinical seminars and other works* (p. 321–331). London: Karnac.
- Britzman, D. (2003). *After-Education: Anna Freud, Melanie Klein, and psychoanalytic histories of learning*. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D.P. (2012). The adolescent teacher: A psychoanalytic note on regression in the professions. *Journal of infant, child and adolescent psychotherapy*, 11(3), 272–283.
- Grotstein, J. S. (2007). *A beam of intense darkness: Wilfred Bion's legacy to psychoanalysis*. London: Karnac.
- Grotstein, J. S. (2016). *Un rayon d'intense obscurité. Ce que Wilfred R. Bion a légué à la psychanalyse*. Paris : Ithaque.

- Klein, M. (1955). The psycho-analytic play technique: its history and significance. In J. Mitchell (Ed.), *The selected Melanie Klein* (Vol. 1991, pp. 35–54). London: Penguin.
- Lucey, H., Osvold, A. & Aarseth, H. (forthcoming). Working class fathers and daughters: some psychosocial thoughts on social class, gender and education.
- Menzies Lyth, I. (1960). Social systems as a defence against anxiety. In P. du Gay, J. Evans & P. Redman (Eds.), *Identity: a reader* (2000 ed., pp. 163–182). London: Sage in association with The Open University.
- Obholzer, A. & Roberts, V. Z. (Eds.). (1994). *The unconscious at work: Individual and organisational stress in the human services* (2009 ed.). London: Routledge.
- Ogden, T. H. (2003). On not being able to dream. *International Journal of Psychoanalysis*, 84, 17–30.
- Ogden, T. H. (2009a). Bion's four principles of mental functioning. In *Rediscovering psychoanalysis: Thinking and dreaming, learning and forgetting*. (pp. 90–113). London: Routledge.
- Ogden, T. H. (2009b). On talking-as-dreaming. In *Rediscovering psychoanalysis: Thinking and dreaming, learning and forgetting* (p. 14– 30). London: Routledge.
- Roseneil, S. (2006). The ambivalences of Angel's 'arrangement': a psychosocial lens on the contemporary condition of personal life. *The Sociological Review*, 54(4), 847–869.
- Taubman, P. M. (2012). *Disavowed knowledge: Psychoanalysis, education and teaching*. New York and London: Routledge.
- Teague, L. (forthcoming). *Pedagogy and politics in the primary school classroom*. PhD Thesis, Institute of Education, London.
- Winnicott, D. W. (1971, 2008). *Playing and reality*. Routledge (Tavistock Publications): London.

Tamara Bibby

Senior Lecturer

Department of Early Years and Primary Education
Institute of Education University College London

Pour citer ce texte :

Bibby, T. (2016). Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre. *Cliopsy*, 15, 27-43.

Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle

Véronique Kannengiesser

Le présent article aborde un des points de la recherche que j'ai menée pour ma thèse de doctorat (Kannengiesser, 2015) inscrite dans le courant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). Mon questionnement se rapporte à des situations scolaires ordinaires et m'amène à étudier le vécu singulier des enseignants de l'école maternelle ainsi que celui des enfants et de leurs parents pour en saisir la dimension psychique, y compris inconsciente au sens freudien. Pour cela, je mets en œuvre une démarche de recherche qui consiste notamment, comme l'énonce Laurence Gavarini, à s'appuyer sur les « éprouvés affectant le chercheur dans ses liens à son terrain et aux sujets qu'il y rencontre » (Gavarini, 2013) puis à envisager la transposition dans le champ des sciences de l'éducation de certains concepts issus des théories psychanalytiques pertinents par rapport à cette étude.

Pour cette contribution, je commencerai par replacer mon propos dans l'ensemble plus vaste de ma recherche de doctorat. Ainsi, je m'appuierai sur des travaux antérieurs réalisés dans le courant de la clinique d'orientation psychanalytique et portant sur la notion de rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 2000), ceci pour éclairer certains processus psychiques pouvant animer les enfants qui entrent à l'école maternelle. Puis je présenterai les travaux de la psychanalyste Piera Aulagnier portant sur l'activité de penser de l'enfant afin d'avancer l'hypothèse que l'enseignant exercerait une fonction de porte-parole en attendant que l'activité de penser de l'enfant puisse se déployer de manière autonome dans l'espace scolaire de l'école maternelle. Ceci me permettra d'aborder, dans un second temps, l'étude de processus potentiellement agissant dans les moments où la relation entre l'enseignant et l'enfant devenu élève présente les caractéristiques d'une relation d'emprise. Pour cela, j'utiliserai les travaux de la psychanalyste Esther Bick autour de ce qu'elle décrit comme des processus psychiques adhésifs. Mon propos sera étayé par l'analyse d'un extrait du compte rendu d'une observation clinique que j'ai réalisée dans une classe de petite section.

Entrer à l'école maternelle et devenir élève

Dans ma recherche, je me suis intéressée aux processus psychiques potentiellement à l'œuvre chez l'enfant qui entre à l'école maternelle au moment où il est amené à devenir élève. Lors de cette première scolarisation, il s'agit notamment – pour l'enfant et ses parents – de se séparer et, pour l'enfant, de découvrir un nouvel environnement dans lequel il doit trouver une place. J'ai envisagé le moment où l'enfant entre à l'école comme celui qui vient faire rupture dans une continuité et comme pouvant être à la fois source d'une angoisse – pouvant parfois induire un sentiment d'effondrement – et l'occasion de faire advenir autre chose, de sortir de la quotidienneté. Ainsi, être plongé dans un espace inconnu vient bousculer les repères, mais offre aussi la possibilité de créer de nouveaux liens, d'étendre le champ des possibles. J'ai retenu alors ce que j'ai appelé la fonction d'institutionnalisation de l'enfant qui consiste non seulement à instituer le sujet (Gavarini, 2003) – c'est-à-dire, pour l'institution scolaire, à fabriquer de l'élève chez l'enfant –, mais aussi à offrir à ce dernier un espace pour cheminer vers une forme d'autonomie psychique, notion que j'emploie au sens que lui confère Cornelius Castoriadis lorsqu'il écrit que « l'autonomie, c'est ma loi, opposée à la régulation par l'inconscient qui est une loi autre, la loi d'un autre que moi [...] Non pas d'un "autre Moi" inconnu, mais d'un autre en moi » (Castoriadis, 1975, p. 151). L'autonomie ainsi considérée n'est pas un état achevé mais une situation active qui se poursuit tout au long de la vie. À l'école maternelle, elle passe d'abord par l'émancipation par rapport à la famille et par l'insertion dans un collectif avec ses règles, ses savoirs et sa culture partagés.

La classe de petite section inaugure le temps de la pré-scolarisation où vont se modifier, simultanément et de manière imbriquée, le mode de socialisation et le rapport au savoir de l'enfant. Dans sa contribution intitulée *Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique*, Nicole Mosconi (2000) retrace l'histoire de la notion de rapport au savoir telle qu'elle s'est progressivement construite en sciences de l'éducation et plus particulièrement au sein de l'équipe du CREF¹. Elle défend l'idée que si l'enfant est d'emblée en rapport avec des « autres », les membres de sa famille qui représentent la société auprès de lui, cette « socialisation primaire » ne suffit pas à faire de lui un « être social à part entière » et qu'il devra, pour cela, se socialiser par étapes, probablement tout au long de la vie, avec une succession de séparations nécessaires dont la première est celle d'avec la famille proche. La socialisation, en ce sens, a donc déjà débuté pour les enfants qui fréquentent des structures collectives avant l'entrée à l'école. Pour ce qui concerne le rapport au savoir, que Jacky Beillerot envisage « comme processus de production de savoir pour penser et agir » (Beillerot, 1996, p. 147), N. Mosconi rappelle que sa constitution débute bien avant la scolarisation et avec les premiers fantasmes qui s'originent dans le désir de savoir. Dans ce processus, l'entrée à l'école constituerait un tournant. L'auteure souligne que si les savoirs se sont

1. Centre de Recherche Éducation et Formation de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense.

construits, en partie, par intériorisation d'éléments transmis au sein de la famille – dans l'expérience, le vécu et par conséquent en lien avec des affects –, à l'école, ils vont de plus en plus s'imposer de manière extérieure et explicite. C'est ainsi le mode d'appréhension de ces savoirs qui se modifie et se caractérise par la nécessité d'apprendre et d'avoir une activité réflexive à propos d'un savoir social commun. Au cours de ce passage d'un milieu social à l'autre, des conflits psychiques peuvent naître entre les savoirs qui, à l'école, s'imposent plutôt de l'extérieur et les premières constructions, principalement fondées sur le principe de plaisir, qui ont eu lieu dans la famille (Mosconi, 2000, p. 70).

Lorsqu'il arrive dans ce nouvel espace qu'est l'école, l'enfant est plongé en terre inconnue – ou au moins très différente de celle qu'il avait fantasmée. L'organisation spatio-temporelle caractéristique de la forme scolaire (Vincent, 1994) dont il ne connaît pas les règles et les codes de fonctionnement, les personnes qu'il rencontre ainsi que les types de liens qu'il va nouer, tout cela lui est étranger quand bien même il en aurait eu une connaissance au travers des discours des personnes de son entourage. Au cours de ma recherche, j'ai fait l'hypothèse que, quelle que soit son histoire et quel qu'ait été son mode de garde jusque-là, l'enfant entrant à l'école maternelle peut être momentanément fragilisé dans la mesure où le rapport au monde qu'il a développé ne lui permet pas d'appréhender aisément sa nouvelle situation. En ce sens, on peut considérer la rencontre avec le monde scolaire comme une expérience potentiellement déstabilisante car, à cette occasion, les premiers savoirs de l'enfant sont remis en cause ou, pour le moins, questionnés sous une forme nouvelle. Celui-ci peut d'ailleurs connaître alors ce que Freud a appelé « une régression dans l'évolution du Moi » (Freud, 1915-1917) le ramenant à un état antérieur de différenciation (Mahler, 1968) et de dépendance (Winnicott, 1960). Tout cela m'a conduite à postuler que l'enfant pourrait avoir besoin, pour un temps, de l'accompagnement étayant de l'enseignant afin de découvrir et de comprendre ce nouvel espace au sein duquel il va devoir prendre une place particulière, celle d'un élève.

À la suite de Jacques Lacan, Piera Aulagnier a évoqué l'existence de moments de « fading du Je » (Aulagnier, 1975, p. 78) dont elle a souligné qu'ils ne surviennent pas uniquement chez les sujets psychotiques, mais aussi de manière fugitive dans l'existence de tout un chacun. Il s'agit de moments où « vacille cette construction, œuvre du Je, qui donne sens au monde et le rend conforme à un principe d'intelligibilité » (*Ibid.*) et où « le fonctionnement psychique risque de ne plus pouvoir rencontrer qu'une image du monde proche de l'originale » (*Id.*, p. 79). Dans un tel moment de doute, « le Je découvre qu'entre le monde et l'idée qui le rend connaissable la conformité est indécidable » (*Ibid.*). Ainsi l'enfant – dont le principe d'intelligibilité s'est construit dans l'espace familial et/ou dans l'espace où il a été gardé – est susceptible de connaître fugitivement un tel moment l'amenant à réaliser que le « milieu familial » qu'il avait « perçu et

investi [...] comme métonymie du tout » n'est en fait qu'un « fragment du champ social » (*Id.*, p. 129). L'enfant peut alors avoir besoin de l'étayage de l'enseignant pour dépasser ce moment de rupture afin que soit assurée son indispensable continuité d'existence psychique et de mise en sens. J'envisage alors une modalité d'étayage qui peut consister, pour l'enseignant, à livrer à l'enfant une interprétation de ce qu'il vit sans pouvoir y donner un sens et qui le renseigne tout à la fois sur le monde scolaire, ses lois et ses exigences, et sur ce qu'il devient dans ce monde. Cette fonction de l'enseignant présente des similitudes avec celle de « porte-parole » que P. Aulagnier attribue à la mère dans sa relation avec son bébé. Fonction qui, selon l'auteure, se soutient de la libido maternelle et de son désir concernant l'enfant et fournit à l'enfant un support identificatoire (Aulagnier, 1979).

Les risques de relation d'emprise

Dès 1914, Freud soulignait combien la personnalité de l'enseignant importe dans la relation pédagogique et l'accès aux savoirs scolaires (Freud, 1914). En sciences de l'éducation, les travaux de Claudine Blanchard-Laville ont montré que l'enseignant construit l'espace psychique de la classe et « impose à l'élève un scénario personnel implicite » (Blanchard-Laville, 2001, p. 172). Dans son ouvrage intitulé *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001), l'auteure met en évidence que des « phénomènes d'emprise et de captations pédagogiques » peuvent se déployer dans cet espace psychique. Elle s'appuie sur l'œuvre de Freud – qui avait souligné le rôle de la musculature corporelle dans la pulsion d'emprise et plus particulièrement de la main, de la bouche et du regard – pour analyser ce qu'elle interprète comme des manifestations corporelles d'emprise d'un professeur. Puis elle se penche sur les travaux de Roger Dorey, relevant les trois ordres de signification que l'auteur distingue dans la relation d'emprise : une « appropriation par dépossession de l'autre », un pouvoir dominateur associé à « un état de soumission et de dépendance » de l'autre et une empreinte laissée par cette action « d'appropriation-domination » (*Id.*, p. 236). Elle retient ensuite la distinction que fait R. Dorey entre deux types d'organisation de la relation d'emprise : d'une part, une organisation perverse où l'emprise s'exerce par la séduction et à laquelle l'autre réagit tantôt par la soumission, tantôt par la rébellion ; d'autre part, une organisation obsessionnelle où le recours à la force, l'appel au pouvoir mortifère, ont pour visée la paralysie de l'autre. Dans la première organisation, « agissant par la ruse du désir [...] le pervers se situe, face à autrui, en position de savoir – qui est savoir sur ce qu'il en est du désir de l'autre, ce qui rend alors possible sa captation » (Dorey, 1992, p. 1427) ; dans la deuxième organisation, l'obsessionnel est en position de pouvoir sur l'autre et sa visée est destructrice. Du point de vue de la relation au désir de l'autre, le premier cas se caractérise chez R. Dorey par un désir de posséder

le désir de l'autre, de le modifier, tandis que dans le deuxième cas, il s'agit de l'annihiler. Pour C. Blanchard-Laville, « sans doute, dans le cas de la relation pédagogique, on voit à l'œuvre des organisations mixtes, oscillant tantôt du côté de la structuration obsessionnelle, tantôt du côté de la structuration perverse, avec, dans ce cas, la particularité qu'il peut y avoir confusion entre les savoirs et que le savoir peut être utilisé comme un pouvoir » (*Id.*, p. 239).

Les travaux que je viens de mentionner m'ont permis d'analyser, sous l'éclairage du concept d'emprise, une scène à laquelle j'ai assisté, entre une enseignante et son élève, lors d'une observation que j'ai effectuée dans une classe de petite section. Je partirai de l'hypothèse qui s'est dégagée de cette première analyse pour envisager ce qui, du côté de l'élève, pourrait s'être produit en réaction.

Relation d'emprise au cours des premières expériences scolaires

Pour mon travail de thèse, j'ai procédé à des observations cliniques dans des classes de petite section en m'inspirant de la méthode d'observation d'une enseignante dans sa classe développée par Philippe Chaussecourte (2006). Il ne s'agit que d'une inspiration car, contrairement à la méthode originelle qui se poursuit au long cours chaque semaine pendant une année scolaire, je n'ai procédé qu'à une seule observation dans chaque classe. Cependant, j'ai respecté les trois phases de la méthode à laquelle j'ai été formée par son concepteur : tout d'abord, observer une enseignante dans sa classe sans prise de note ni enregistrement ; puis rédiger un compte rendu à partir de tout ce que les sens restituent et dans lequel figurent non seulement les éléments factuels mais aussi les ressentis liés à l'observation et à la rédaction ; enfin, dans un troisième temps qui est groupal, lire un extrait de ce compte rendu. Pour moi, ce temps en groupe était animé par L. Gavarini et le groupe était composé de mes collègues doctorants dont les âges, professions et expériences étaient très variés, ce qui m'offrait une multitude de résonances pour « élaborer les fantasmes issus de (ma) relation contre-transférentielle » (Chaussecourte, 2006, p. 57) dans la situation d'observation.

Je reprends ici un extrait du compte rendu de l'observation que j'ai menée dans la classe d'une enseignante de petite section – que je prénomme Inès – dans une école maternelle de la proche banlieue parisienne. Le moment que j'ai choisi d'analyser se situe au début de l'observation, juste après le temps de l'accueil où Inès est restée debout près de la porte de la classe, privilégiant la communication avec les parents. L'ATSEM² est assise au fond de la classe près du tableau et aide les enfants à retrouver leur étiquette de présence qui comporte leur photo ainsi que leur prénom écrit en lettres capitales d'imprimerie. Voici l'extrait du compte-rendu dont la radicalité des propos tient – pour partie – au fait que cette observation s'est déroulée avant la formation que j'ai reçue qui, par la suite, a contribué à

2. Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.

l'assouplissement de mon appareil psychique et à une écriture plus modalisée des comptes rendus.

« Comme la quasi-totalité des enfants est arrivée, Inès dit à l'ATSEM qu'elle va prendre une élève à part pour lui montrer sa nouvelle étiquette. Elle s'installe sur la table 1, enlève les jeux qui s'y trouvaient et pose quatre étiquettes sur lesquelles ne figurent que des prénoms écrits exactement de la même façon que sur l'étiquette de présence. La différence est qu'il n'y a pas de photo. Elle dit à l'élève d'aller chercher son étiquette de présence avec la photo. Elle lui demande ensuite ce qui est écrit dessus. La petite fille dit son prénom, Maëlle. Inès lui explique alors qu'elle va avoir une nouvelle étiquette sans sa photo et qu'elle doit apprendre à la reconnaître. Elle ne la laisse pas chercher et lui indique tout de suite qu'elle doit d'abord regarder la première lettre de son prénom. « Quelle est cette lettre ? » Maëlle ne répond pas aussitôt et d'autres enfants qui sont autour répondent à sa place. Inès confirme que c'est un M. Maëlle met alors sa main à côté de son étiquette sans la photo. Inès lui fait alors remarquer que deux prénoms commencent par M et que le sien est un de ces deux-là. Elle retire les deux autres. Puis elle demande à Maëlle de retrouver son prénom, ce que la petite fille fait sans hésiter. Je me dis qu'elle avait peut-être trouvé la première fois quand elle a avancé la main mais qu'Inès n'a pas essayé de savoir. Comme s'il ne fallait pas que Maëlle trouve du premier coup ».

Je souligne que ces lignes sont extraites du compte-rendu rédigé immédiatement après l'observation avec le souci de restituer le plus fidèlement possible mes souvenirs et mes émotions. Leur lecture ultérieure m'a longtemps procuré deux sentiments entremêlés, d'une part, la colère et, d'autre part, la culpabilité. En s'appuyant sur un texte de Dominique Memmi (1999), L. Gavarini (2007) met en évidence combien l'analyse des places est primordiale pour le chercheur qui prend en compte son vécu au cours d'un entretien ou d'une observation pour comprendre la situation qu'il analyse. Elle se réfère à Lacan pour soutenir que ce qui compte est la place d'où le chercheur observe ou écoute. Ainsi, en cherchant à quelle place je m'étais située, j'ai émis l'hypothèse que ma colère pourrait être liée à une identification à la petite fille. En regardant Inès et Maëlle, j'étais replongée dans des moments répétés de mon enfance et adolescence où ma mère, assise tout près de moi, corrigeait – en les raturant – mes brouillons de devoirs de français dont elle jugeait la formulation et l'organisation souvent maladroites. Elle m'expliquait comment je devais procéder pour enrichir mon texte. Passive et découragée, j'acceptais l'aide de celle dont j'étais si proche et que je considérais d'autant plus légitime à me corriger qu'elle était licenciée en lettres modernes et avait enseigné quelques années dans un collège, recopiant ce devoir qui ne m'appartenait plus vraiment. Quant à mon sentiment de culpabilité, il pourrait émaner du ton de cet écrit que je juge partial et accablant pour Inès. Prendre conscience qu'Inès n'était pas la

destinataire directe de ma colère m'a permis de me rapprocher d'elle et d'envisager les effets – autres que ceux que mes mouvements transférentiels me faisaient projeter – que la situation proposée pourrait avoir sur l'élève.

Le contenu manifeste de cet extrait évoque une enseignante qui s'isole avec une élève et lui montre la procédure à suivre pour reconnaître l'étiquette sur laquelle son prénom est inscrit. L'élève ébauche un geste vers son étiquette, mais l'enseignante n'en tient pas compte et lui indique comment il faut procéder. Elle ne demande pas à l'élève si elle saurait *a priori* reconnaître son prénom, elle ne cherche pas à connaître le cheminement intellectuel qui a précédé le geste de l'élève, elle n'évoque pas non plus le fait qu'il existe d'autres façons d'y parvenir. L'enseignante apporte donc une modalité de résolution qui, parce qu'elle semble unique, peut apparaître à l'élève comme le modèle à suivre ou à reproduire. De son côté, après une première initiative qui n'est pas prise en compte, Maëlle écoute ce que lui dit l'enseignante, sans plus agir ni parler, et s'éloigne tout aussi silencieusement quand l'explication est terminée.

Au niveau latent, je fais l'hypothèse qu'en s'isolant avec Maëlle autour d'une petite table, Inès pourrait inconsciemment favoriser la constitution d'une cellule semblable à celle du couple nourrice-enfant (*nursing-couple*) décrit par D. W. Winnicott dans le cas du nourrisson. Cette structure (*set up*) – formée de l'enfant et de la mère-environnement – sécurise l'enfant en neutralisant les attaques extérieures et les « sentiments de désintégration et de perte de contact entre la psyché et le soma » (Winnicott, 1952, p. 201). Par sa manière de faire avec Maëlle, l'enseignante pourrait projeter sur cette élève un besoin d'être protégée des attaques extérieures. C'est ainsi que je propose d'analyser le geste de Maëlle qui pourrait se sentir suffisamment sécurisée pour oser essayer d'atteindre l'objectif fixé par l'enseignante qui se tient proche d'elle et maintient les autres élèves en dehors de la scène.

Pourtant, Inès interrompt ce geste pour mettre en œuvre une procédure qu'elle accompagne d'une explication détaillée. Par cette intervention, elle rend visible la réflexion qui accompagne la résolution du problème posé, induisant ainsi chez l'élève un autre rapport au savoir. Les choix de l'enseignante qui s'opèrent en amont de ses gestes professionnels peuvent avoir pour but d'adresser à l'élève un discours visant à lui offrir un support identificatoire et à lui indiquer qu'à l'école on apprend à se distancier afin d'avoir une approche réflexive des savoirs. Cependant, comme elle n'invite pas l'élève à exposer le cheminement intellectuel qui l'a menée à tendre le doigt vers une étiquette, je fais l'hypothèse qu'au niveau inconscient, Inès pourrait être animée par le désir de modeler le rapport au savoir de Maëlle, ce qui la mènerait à instaurer, toujours inconsciemment, une relation d'emprise.

Processus adhésifs

Il me semble que l'interruption du premier geste de l'élève – qui permet à l'enseignante de proposer son propre cheminement – risque de venir interrompre sa construction intellectuelle en cours. De fait, d'un point de vue manifeste, on constate que la petite fille s'immobilise à partir de ce moment et ne montre plus aucune réaction. Et lorsque l'enseignante commence la journée de classe avec l'ensemble des élèves, Maëlle va prendre place sur un des bancs sans un mot.

Je rapproche cette attitude de celles décrites par Esther Bick au cours d'une conférence où elle fait mention d'une « tendance à s'agripper avec les yeux et les oreilles comme peau à peau », ajoutant que « cela favorisait une certaine passivité, une attitude d'observateur plutôt que de participant à la vie », ce qu'elle interprète comme un « trait caractéristique de la bi-dimensionnalité et de l'agrippement adhésif » (Bick, 1975, p. 151).

E. Bick, née en Pologne, a migré à Londres dans les années trente et a poursuivi un cursus analytique avec Michael Balint puis avec Mélanie Klein. Ses écrits font notamment référence aux concepts de position schizo-paranoïde, de position dépressive et d'identification projective, développés par M. Klein (1946). Ses travaux théoriques se sont nourris non seulement de son travail d'analyste auprès de patients enfants et adultes, mais aussi des nombreuses observations qu'elle a supervisées dans le cadre de la formation à l'observation d'un nourrisson dans sa famille qu'elle a mise en place à partir de 1948 pour les futurs thérapeutes d'enfants, à la Tavistock Clinic, puis pour les analystes à l'Institute of Psychoanalysis (Chaussecourte, 2006).

Les écrits d'E. Bick sont malheureusement très rares, ce qui rend difficile la reconstitution d'une chronologie de l'évolution de sa théorisation autour du concept d'identité adhésive. Cependant, nous disposons de témoignages comme celui de Michel Haag (2002), formé par E. Bick elle-même, qui a consacré un ouvrage à la méthode de formation à l'observation que cette dernière a mise en place où, à partir de transcriptions d'enregistrements de séances de supervision, on accède à des propositions théoriques de la psychanalyste. Par ailleurs, Donald Meltzer (1975) fait référence dans ses propres productions écrites aux élaborations théoriques d'E. Bick qui supervisa certaines de ses analyses d'enfants.

Dans un premier écrit tiré d'une communication faite en 1967, E. Bick (1967) met en évidence la fonction primordiale de la peau dans les relations précoces du nourrisson. A la suite des travaux précédents sur l'enveloppe psychique, dont l'origine freudienne est la notion de limite du Moi développée dès 1895 dans l'Esquisse (Houzel, 1987), elle introduit la notion de peau psychique. « La thèse, écrit-elle, est que, sous leur forme la plus primitive, les parties de la personnalité sont ressenties comme n'ayant aucune force liante entre elles et doivent de ce fait être tenues passivement ensemble grâce à la peau faisant office de limite » (Bick, 1967, p. 135). Elle

montre, ce que je vais développer plus loin, que des sujets qui connaissent des difficultés à se constituer une peau psychique peuvent développer un processus de seconde peau, « substitut à cette fonction contenant de la peau » (*Id.*, p. 136) et que dans de tels cas, une pseudo-indépendance aux objets externes, dont la fonction contenant ne peut être introjectée, remplace une dépendance normale.

En 1975, paraissent plusieurs écrits de D. Meltzer dont un ouvrage traduit en français dans lequel il mentionne le concept d'identification adhésive développé par E. Bick (Meltzer, 1975) pour approcher un processus qui se déroulerait antérieurement à celui de l'identification projective. L'identification adhésive serait un « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 187). Cependant, contrairement aux autres modalités d'identification, ce type d'identification ne donnerait pas lieu à la transformation du sujet. D. Meltzer prolonge l'analyse d'E. Bick en proposant l'idée que, contrairement à l'identification projective qui suppose qu'une qualité contenant soit reconnue à l'objet externe, l'identification adhésive se déploierait dans une dimensionnalité simplifiée. La fonction contenant de l'objet restant ignorée, la fantasmatisation qui ouvre à la pensée permettant d'imaginer l'objet autrement que tel qu'il est vu en surface est impossible. Ainsi, l'auteur se réfère à Wilfred Ruprecht Bion selon lequel l'activité de pensée est corrélative de la fonction contenant de l'objet externe puis de celle de l'objet interne (Bion, 1962) et il avance l'idée que dans le cas de l'identification adhésive, il n'y aurait pas d'introjection possible puisque la contenance reste ignorée et que le processus consisterait à coller en surface à l'objet. Il différencie également les cas où le maintien dans la « bi-dimensionnalité » – c'est à dire la dimensionnalité qui précède celle où la fonction contenant est intégrée – est « un échec primaire du développement » des cas où il est « une organisation défensive régressivement » (Meltzer, 1975, p. 247) à laquelle peut avoir recours un sujet dans son enfance.

Dans son article paru en 1986 faisant suite à une communication de 1975, E. Bick expose comment elle en est venue à proposer le concept d'identification adhésive pour désigner un processus qu'elle avait tout d'abord cru être celui d'une identification projective. Elle décrit notamment le cas d'une patiente qui procédait par mimétisme en répétant ses phrases et l'analyse comme un « collage » en surface à la personne de l'analyste (Bick, 1975, p. 143). Dans cet article, elle utilise l'expression « identification adhésive » mais on constate que, par la suite, E. Bick préférera employer le terme d'identité adhésive qui lui semble plus approprié pour décrire ce qu'elle analyse comme un état (Haag, 2002). Elle distingue ainsi l'identité adhésive de l'identification adhésive comme processus auquel D. Meltzer continuera à s'intéresser pour mieux comprendre les phénomènes autistiques.

L'identité adhésive serait un mode de défense face au danger que les parties de la personnalité, n'étant pas liées, tombent en morceaux. Ce ressenti apparaîtrait quand l'enveloppe psychique est perçue comme présentant des discontinuités ou des « trous » qui ne permettent pas de contenir les parties de la psyché. Pour survivre, le sujet s'agripperait par l'un de ses sens à son environnement et s'y collerait. E. Bick donne l'exemple d'un nourrisson qui, retiré du sein et allongé, le dos sur les genoux de sa mère, attrape ses deux mains et, maintenant une tension, les porte vers son visage pour le tenir. Elle explique que le nourrisson se colle, tel une « ventouse », à la perception de son corps tenu musculairement, formant une seconde peau qui vient combler l'absence de contenant. Elle relève que, cependant, ce système de défense ne permet pas la constitution d'un contenu, c'est-à-dire d'un objet interne. C'est pourquoi E. Bick dit que le monde du nourrisson à cet instant est bi-dimensionnel, « un monde plat » (Bick, 1975, p. 145) et que cet état, où il n'y a pas de relation autre qu'adhésive avec l'objet, est « sans création mentale » (Haag, 2002, p. 191).

L'identité adhésive puis l'identification adhésive constituent les étapes premières que traverse le bébé dans la constitution de son enveloppe psychique. Peut-on envisager que de tels processus se déploient pour le petit enfant de trois ans qui découvre l'école ? Pour commencer à répondre à cette question, notons tout d'abord qu'E. Bick évoque le cas d'une mère dont le bébé fut observé. L'auteure écrit que « le besoin de s'agripper se manifestait de la même manière chez la mère [...]. Elle décrivait combien c'était un réconfort pour elle de voir la tour de la poste éclairée et d'entendre le hululement d'un hibou. Dans sa détresse, elle aussi se collait avec les yeux et les oreilles à quelque chose de sensoriel, différent de l'environnement habituel, sur lequel elle pouvait se fixer » (Bick, 1975, p. 149). L'auteure relie ces phénomènes au changement d'identité expérimenté, non seulement par la mère mais aussi par les autres membres de la famille à la naissance d'un bébé. Ainsi, le sujet peut retrouver un état d'adhésivité passager lors d'événements qu'il perçoit comme mettant en péril son enveloppe interne et il s'agit alors d'une organisation défensive. On peut faire l'hypothèse que le fait que l'enfant soit considéré à l'école comme un élève et non plus comme un tout-petit dans sa famille – et vis-à-vis duquel un adulte a des attentes pour lui inédites – est susceptible de provoquer chez lui un sentiment passager de perte d'identité qui serait évacué en partie grâce au discours de l'enseignant. En outre, si l'on se réfère aux travaux de Bernard Golse, ce moment où le sujet change de place (enfant dans la famille / élève dans la classe) intervient dans une période d'affirmation de soi pour l'enfant de trois ans (Golse, 1985). Il me semble qu'il serait intéressant d'étudier plus avant les effets de cette concomitance, notamment sur le sentiment de continuité. Par exemple, il est possible que, dans ce passage d'une place à l'autre, un « trou » dans le savoir (qui je suis ?) vienne perturber l'activité de penser de l'enfant et le pousse, dans un mouvement défensif, à retrouver passagèrement une modalité d'être bidimensionnelle. C'est d'ailleurs à l'aide de cette

construction théorique que Myriam Boubli étudie les processus adhésifs qui peuvent se réactiver au moment de l'adolescence. En partant de la proposition selon laquelle « il arrive que nous reprenions contact, passagèrement ou de façon durable, en période de crise avec cette modalité d'être bidimensionnelle » (Boubli, 2005, p. 51), elle écrit avoir plusieurs fois constaté « que l'avènement pubertaire mobilisait une régression telle que certains processus du fonctionnement mental très archaïques sont convoqués, revisités » (*Id.*, p. 52).

Ce que je viens de présenter me semble pertinent pour continuer à analyser la scène entre Inès et Maëlle et envisager ce qui pourrait se passer pour l'élève. Si celle-ci peut s'être sentie suffisamment sécurisée pour oser une tentative, je fais l'hypothèse que l'intervention de l'enseignante pourrait avoir été vécue par l'élève comme une rupture dans sa continuité psychique indispensable au sentiment de sécurité. En effet, si cette intervention laissait par exemple à Maëlle l'impression que sa réponse était fausse, cela pourrait constituer une attaque à la confiance en elle qui lui avait permis d'entrer dans l'activité. Maëlle dont la proposition n'a pas été reçue par Inès pourrait développer le sentiment de ne pas être consistante à l'intérieur et, comme l'explique E. Bick, redouter un écoulement, une fuite dans l'enveloppe qui contient sa personnalité. Au sentiment d'être à l'abri dans une enveloppe qui les contienne, elle et son enseignante, pourrait succéder celui d'une enveloppe percée. Ces éléments m'amènent à avancer l'hypothèse que la passivité et le silence de Maëlle qui suivent pourrait être la manifestation d'un processus inconscient d'agrippement adhésif face au danger psychique de tomber en morceaux (Bick, 1975, p. 147) dans le néant auquel ouvre la brèche. Ce repli de Maëlle pourrait être le résultat d'un mécanisme de seconde peau, tel que le décrit E. Bick. Or, ce processus, tout en la protégeant d'un risque, empêcherait également tout objet, dont les savoirs, de pénétrer son monde interne.

Conclusion

Dans la certaines situation d'enseignement – et plus particulièrement au moment de l'entrée à l'école maternelle où l'enfant connaît un remaniement de sa personnalité qui peut lui laisser un éprouvé de danger de tomber en morceaux –, il me semble possible que l'élève puisse être temporairement être animé par des processus adhésifs qui viendraient contrarier son apprentissage. La nouveauté constituée par la situation de classe ainsi que la séparation de l'enfant et de ses parents sont deux facteurs de rupture intellectuelle et affective pouvant mener l'enfant à se protéger dans une position d'agrippement musculaire par l'un de ses sens. Ainsi peut-on observer des enfants immobiles dans la salle de classe, le regard figé sur un objet ou l'oreille tendue vers un bruit auquel ils s'accrochent. Dans les cas non pathologiques, cet état est provisoire. Les enfants retrouvent rapidement un sentiment de sécurité et peuvent investir l'espace scolaire.

Parmi ceux-ci, cependant, certains peuvent traverser une phase où se développe un processus d'identification adhésive à un autre enfant ou à l'enseignant. Lors de l'analyse d'extraits de comptes rendus d'observations menées par de futurs analystes dans la continuité de la formation à la Tavistock clinic, Odile Gavériaux (2004) identifie ce type de comportements dans divers lieux d'accueil du petit enfant, dont une école maternelle. Elle souligne la recherche, par l'enfant, d'une personne ou d'un objet auquel se raccrocher au moment de la séparation du matin qui met à mal l'assurance qu'il avait en présence de sa mère. Dans le cas d'une identification adhésive à l'enseignant, l'enfant peut imiter l'adulte et, en surface, sembler acquérir des savoirs et modifier son rapport au savoir, tandis que, lorsque ces savoirs sont convoqués dans d'autres contextes, l'enfant ne sait pas les mobiliser. Or, Selon E. Bick, l'identification adhésive ne donne lieu à aucune création mentale. On peut donc penser que l'enfant qui connaît ces processus d'identification selon un mode adhésif ne serait pas en mesure d'intérioriser le savoir transmis et qu'il pourrait avoir besoin d'un autre afin de retrouver sa fonction contenante nécessaire à l'apprentissage.

Comme on vient de le voir, il est possible que dans une situation où un enseignant instaurerait inconsciemment une relation d'emprise avec un élève – avec le désir inconscient de lui imposer un rapport au savoir pouvant faire rupture avec celui construit précédemment –, des processus menant à une attitude passive ou en imitation de l'enseignant se développent chez l'élève.

Cette hypothèse peut être reprise afin de poursuivre l'analyse des effets de la relation intersubjective entre l'enseignant et l'enfant sur le déploiement de l'activité de penser du futur élève. Elle me semble également pouvoir constituer une base pour continuer à réfléchir sur le devenir du Je de l'enfant lorsqu'il devient élève, notamment par la possible constitution d'un savoir spécifique du « Je sur le Je » que j'ai proposé d'appeler le « Je-élève ».

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Aulagnier, P. (1979). *Les destins du plaisir : aliénation, amour, passion*. Paris : PUF.
- Beillerot, J. (1996). Note sur le *modus operandi* du rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 145-158). Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bick, E. (1967). L'expérience de la peau dans les relations d'objet précoces. In M. Harris-Williams (dir.), *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick* (p. 135-139). Larmor-Plage : Éditions du Hublot.

- Bick, E. (1975/1986). Considérations ultérieures sur la fonction de la peau dans les relations d'objet précoces. In M. Harris-Williams (dir.), *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick* (p. 141-152). Larmor-Plage : Éditions du Hublot, 1998.
- Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF, 2003.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- 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(1), 111-162.
- Boubli, M. (2005). L'identité adhésive à l'adolescence, réaction au second choc esthétique ? *Adolescence*, 51, 51-65.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Éditions du Seuil.
- Chaussecourte, P. (2006). Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick. *Connexions*, 86, 49-65.
- Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. Discussion du rapport de Paul Denis sur « Emprise et théorie des pulsions ». *Revue française de psychanalyse*, 56, 1423-1432.
- Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes*. 1, 1890-1920. Paris : PUF, 1984.
- Freud, S. (1915/1917). *Leçons d'introduction à la psychanalyse. Œuvres complètes. Volume XIV*. Paris : PUF, 2000.
- Gavarini, L. (2003). L'institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *L'Homme et La Société*, 147, 71-93.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *Congrès de l'AREF*, Strasbourg. Récupéré du site du colloque : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462.pdf
- Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Présenté au congrès de l'AREF, Montpellier. Récupéré du site du colloque : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-l%E2%80%99%C3%A9ducation>
- Gavériaux, O. (2004). L'observation selon Esther Bick : une méthode pour découvrir le monde émotionnel de l'enfant. In P. Delion, *L'observation du bébé selon Esther Bick : son intérêt dans la pédopsychiatrie aujourd'hui* (p. 237-263). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Golse, B. (1985). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant, compléments sur l'émergence du langage*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2008.
- Haag, M. (2002). *A propos et à partir de l'œuvre et de la personne d'Esther Bick. Volume 1: La méthode d'Esther Bick pour l'observation régulière et prolongée du tout-petit au sein de sa famille*. Paris : Autoédition.
- Houzel, D. (1987). *Le concept d'enveloppe psychique*. Paris : In press, 2010.
- Kannengiesser, V. (2015). L'entrée à l'école maternelle : naissance du Je-élève et autonomie de l'activité de penser (thèse de doctorat non publiée). Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.
- Klein, M. (1946/1952). Note sur quelques mécanismes schizoïdes. In *Développements de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1968.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Mahler, M. (1968). *Psychose infantile : symbiose humaine et individuation*. Paris : Payot & Rivages, 2001.
- Meltzer, D. (1975). *Explorations dans le monde de l'autisme*. Paris : Payot, 1984.
- Memmi, D. (1999). L'enquêteur enquêté. De la connaissance par corps dans l'entretien sociologique. *Genèses*, 35, 131-145.

- Mosconi, N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 59-115). Paris : L'Harmattan.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Winnicott, D.-W. (1952). L'angoisse associée à l'insécurité. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 198-202). Paris : Payot, 1969.
- Winnicott, D.-W. (1960). La théorie de la relation parent-nourrisson. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 358-378). Paris : Payot, 1969.
- Winnicott, D.-W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 2002.

Véronique Kannengiesser

Laboratoire CIRCEFT, CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes St Denis

Pour citer ce texte :

Kannengiesser, V. (2016). Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle. *Cliopsy*, 15, 45-58.

Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler

Dominique Méloni et Laetitia Petit

Introduction

Les études et le travail évoquent généralement la notion d'effort. De ce point de vue, il pourrait paraître paradoxal d'envisager leurs liens avec le plaisir. L'institution scolaire, l'enseignement supérieur ou encore le monde du travail imposent effectivement des contraintes et exigent la réalisation d'activités définies. Le plaisir d'apprendre ou de travailler correspond à un plaisir différé et transformé, issu de ce que Freud nomme « le travail de la culture » (1908). Selon cette notion, le surmoi culturel inhibe les pulsions sexuelles et agressives, ce qui implique que pour atteindre des modes de satisfaction acceptables pour la vie en communauté, l'être humain subisse un remaniement psychique. Ainsi, la satisfaction pulsionnelle peut apparaître sous forme métaphorique. Si l'individu parvient à sublimer ses pulsions, il trouve alors une issue aux désirs inconscients tout en s'accordant aux exigences de la civilisation et à ses idéaux.

En analysant les activités intellectuelles et professionnelles comme des occasions de sublimation dans son texte *Malaise dans la culture* (1929), Freud a mis en évidence leurs ancrages pulsionnels et leurs implications pour le psychisme. Néanmoins, l'investissement psychique des études n'aboutit pas nécessairement à l'investissement de la sphère professionnelle du secteur d'activités correspondant. Le sentiment de discontinuité entre les études et la pratique en milieu professionnel révèlent la dissimilitude des processus psychiques engagés. L'investissement psychique dans les études est généralement associé à la sublimation et au rapport au savoir alors que, comme nous allons le développer, pour être investi, le travail implique un remaniement psychique car il confronte au réel. Nos rencontres dans le cadre de l'orientation professionnelle – par des entretiens avec des élèves ou avec des étudiants en formation générale ou professionnelle, ou encore avec de jeunes professionnels et des professionnels expérimentés dans l'analyse de leur pratique – témoignent de cette divergence d'investissement et de la nécessité d'une élaboration psychique à l'entrée du monde du travail. Lors du passage des études au travail, les sujets expriment essentiellement leurs surprises face aux nouvelles activités, mais plus encore face aux nouvelles modalités relationnelles, d'organisation ou de rythme. Certains auteurs ont pu mettre en évidence les enjeux d'une prise de fonction dans la mesure où elle correspond à une période de transition

entre le statut étudiant et le statut professionnel. Comparant le travail psychique engagé avec celui de l'adolescent, Blanchard-Laville et Nadot (2000) considèrent que la construction identitaire engagée rend nécessaire l'établissement de nouveaux repères. Pour Bossard cette période correspond à une véritable crise d'adolescence professionnelle (2001 ; 2009). Dans cet article, nous proposons d'analyser le malaise ressenti en entrant dans le monde du travail comme pris dans le processus adolescent qui confronte le sujet à l'impossible accès à la plénitude.

Plaisir, désir ou jouissance

Selon le « Principe de plaisir » (Freud, 1920), l'individu oriente l'ensemble de ses activités psychiques de façon à atteindre le plaisir. Derrière le terme *plaisir* tel que Freud l'utilise, il est question du plaisir inconscient qui prend sa source dans les premières satisfactions éprouvées par le bébé avec sa mère. L'utilisation des termes « principe de plaisir » ou « satisfaction substitutive » ne rend néanmoins pas suffisamment compte du lien que le sujet entretient avec le désir inconscient.

L'introduction lacanienne d'une distinction entre le désir et la jouissance permet de mettre en évidence la façon dont le sujet intègre la part d'inaccessibilité du désir inconscient. Si le sujet tend à satisfaire ses désirs, l'interdit œdipien limite sa jouissance, le soumettant à un renoncement. Les objets de satisfaction ne sont que des objets substitutifs au plaisir inconscient recherché. Le sujet est face à l'impossibilité des retrouvailles avec l'objet perdu. Le désir est structurellement lié au manque car il est articulé à la loi de la castration. Il est assigné à l'acceptation d'une limite, l'angoisse en étant le signe et l'effet. La jouissance au contraire n'est pas limitée par la loi et l'interdit.

Pour s'orienter selon le désir, le sujet doit l'assumer mais il doit également prendre en compte le manque afin de rendre possible sa manifestation sous différentes formes métaphoriques. S'il ne peut pas laisser une place à la dimension du manque, il laisse régner la répétition de la jouissance dans le symptôme. Non seulement l'absence de limitation de la pulsion ne permet pas aux individus de vivre ensemble – car sinon chacun ne se préoccuperait que de ses propres satisfactions sans tenir compte des autres – mais la question de la limitation est une nécessité individuelle dans la mesure où elle donne accès à la dimension du symbolique au sens lacanien du terme. En effet, devant l'interdit œdipien posé par le père qui vient limiter la jouissance et face à l'énigme du désir de la mère, l'enfant désigne le père comme celui qui est supposé capable de combler la mère. Il fournit une représentation du désir de la mère constituant, par cette métaphore que Lacan qualifie de « métaphore paternelle », une opération qui rend possible d'ultérieures métaphorisations du désir. Nous désignons par là, l'accès au symbolique. En d'autres termes, quand la jouissance prévaut, la métaphore paternelle ne remplit pas sa fonction, voire elle échoue. Selon cette

orientation, dans les cas les plus graves de la pathologie, la forclusion du nom-du-père s'accompagne de l'échec de la fonction symbolique, autre nom de la métaphore paternelle. La forclusion du Nom-du-père, conséquence de l'échec de la métaphore paternelle, empêche la production d'un effet de signifié stable dans l'énoncé du sujet. Lacan parle d'une carence de la « signification phallique » dans la psychose : le signifiant ne vient pas donner sens rétroactivement à un autre signifiant. Il énonce ainsi : « La *Verwerfung* sera donc tenue par nous pour forclusion du signifiant. Au point où, nous verrons comment, est appelé le Nom-du-Père, peut donc répondre dans l'Autre un pur et simple trou, lequel par la carence de l'effet métaphorique provoquera un trou correspondant à la place de la signification phallique. » (Lacan, 1966, p. 558)

La dialectique de la quête du désir et de sa limitation est au cœur de l'engagement de l'investissement des études des adolescents et se rejoue lors de l'entrée dans le monde du travail, quand les apprentissages sont confrontés à la réalité du terrain. Si un sujet éprouve du plaisir à apprendre ou à travailler, sa position subjective n'est pas la même selon qu'il prend en compte, ou non, le manque. Différentes formes de plaisir à étudier ou à pratiquer doivent par conséquent être considérées.

Le désir d'étudier

Du plaisir de savoir au désir d'apprendre

La curiosité infantile, illustrée par d'éternels « pourquoi ? » et d'inlassables « comment ? », manifeste la présence d'une appétence à apprendre dès le plus jeune âge. Selon Freud, le désir de savoir est le corollaire des théories sexuelles infantiles qui apparaissent vers l'âge de 3 ans et visent à percer le mystère des origines de la vie. Tirant sa source dans la curiosité sexuelle, il est associé à la pulsion d'emprise et au plaisir de voir. Cette avidité de savoir pousse à l'investissement d'activités intellectuelles. Néanmoins, comme le soulignent désormais plusieurs auteurs – comme Beillerot (2014), de Mijolla-Mellor (1992 ; 2002 ; 2009), Gadeau (2014) ou encore Meirieu (2014) – le désir de savoir n'aboutit pas nécessairement au plaisir d'apprendre. L'un contient un caractère instantané et impulsif alors que l'autre implique une élaboration nécessaire et l'acceptation d'un temps de suspension du plaisir. Le chemin entre le désir de savoir et le plaisir d'apprendre marque la distanciation entre le pulsionnel et la satisfaction substitutive qui s'articule à la recherche de l'idéal et à la volonté de se socialiser. Dans cette perspective, l'apprentissage procure du plaisir à la condition de surmonter les efforts cognitifs mais aussi de renoncer à la jouissance. Il correspond à un plaisir substitutif.

Si l'investissement des études représente pour le sujet une activité sublimatoire, il est fondé sur un désir mais relève aussi de l'inaboutissement de ce désir et de la reconnaissance du manque. Green (1993) précise que

l'activité d'investigation provient non pas de la recherche de la reproduction de la satisfaction mais au contraire de l'insatisfaction qui induit une recherche sans cesse renouvelée. Alors que les amateurs d'art peuvent se contenter d'apprécier les œuvres, les artistes qui les produisent sont animés par l'insatisfaction de leurs trouvailles qui les conduit à poursuivre leurs explorations. C'est le savoir manquant qui anime la recherche, la vérité inaccessible qui pousse à la quête.

Pour autant, le plaisir recherché à travers la quête de savoir ne renvoie pas nécessairement à la sublimation. Dans la mesure où le savoir est susceptible de répondre aux questionnements, il contient la promesse d'accroître la compréhension du monde ou son emprise sur lui. Certains élèves ou étudiants manifestent leurs besoins de cerner l'utilité concrète de ce qui leur est enseigné pour parvenir à y trouver de l'intérêt. Le savoir dans ce cas n'est attrayant que par l'ascendance qu'il fournit. De même, l'investissement des études peut tirer sa source d'une préoccupation centrée sur l'avenir professionnel. Dans notre société contemporaine, le savoir est moins valorisé pour lui-même que pour l'insertion professionnelle qu'il favorise. Permettant d'accéder aux emplois les plus qualifiés et les mieux rémunérés, il est devenu la source d'un investissement économique. Le rapport au savoir est utilitaire puisque le savoir représente un objet d'investissement au service d'une satisfaction attendue dans le travail. Il n'est qu'un moyen supposé d'accès à la jouissance qu'il procure indirectement par l'argent, le plaisir étant recherché à travers la consommation.

Cette appréhension du savoir témoigne d'une relation singulière au désir : l'économie de marché et le développement fulgurant des sciences ou de la technique laissent désormais penser que la pleine satisfaction est accessible. Néanmoins, ce recours au savoir esquisse doublement le traitement de la question de la perte puisque, non seulement le sujet n'envisage pas l'impossibilité de parvenir à un savoir complet mais, par ailleurs, il espère toujours obtenir la pleine satisfaction dans l'avenir.

L'investissement du savoir dans la temporalité adolescente

Les transformations corporelles de l'entrée dans l'adolescence sont à l'origine d'un réveil des pulsions, l'accès à la sexualité réactualisant le conflit œdipien. La nécessité du remaniement psychique qui en émane fait de l'adolescence un temps propice au développement d'activités sublimatoires. Le sujet doit néanmoins répondre de son désir en prenant en compte des contraintes contradictoires. D'une part, il doit tenir compte des impératifs sociaux intégrés par le surmoi, comme par exemple la nécessité d'investir les études. D'autre part, en raison du caractère fondamental du désir pour le psychisme, il est soumis à la nécessité de lui trouver une solution pour le sauvegarder bien qu'il soit de nature subversive, « inadapté et inadaptable [...], fondamentalement marqué et pervers » (Lacan 1957-1958), puisqu'il vise la jouissance inconditionnelle. Ces contraintes et contradictions

relancent la question du désir à l'adolescence et, avec lui, le traitement de la dimension du manque.

La lutte contre les représentations incestueuses conduit quant à elle à un remaniement identitaire. L'adolescent doit se détacher des imagos parentales et trouver de nouveaux objets d'investissement. Or, les études supérieures offrent la possibilité de trouver d'autres objets d'identification qui permettent de se distancier des figures parentales. Freud donne ainsi son propre exemple dans son texte *Sur la psychologie du lycéen* en soulevant la question du lien entre son goût pour les sciences pendant ses études et son intérêt pour ses enseignants : « Je ne sais ce qui nous sollicita le plus fortement, et fût pour nous le plus important, l'intérêt porté aux sciences qu'on nous enseignait, ou celui que nous portions aux personnalités de nos maîtres. En tout cas, chez nous tous, un courant souterrain jamais interrompu se portait vers ces derniers, et chez beaucoup, le chemin vers les sciences passait uniquement par les personnes de nos maîtres » (Freud, 1914, p. 228).

Par ailleurs, à l'adolescence, la promesse œdipienne qui permettait d'espérer un accomplissement du désir dans l'avenir ne tient plus, laissant la place à l'impossible. Pour Rassial, Guérin et Petit, « l'adolescence est le moment d'expérience de déception de la promesse œdipienne, promesse que la soumission aux idéaux promus par la société et transmis en particulier par l'école, permettrait à l'enfant devenu grand donc pubère d'accéder à une puissance et à une jouissance de même valeur que celle à laquelle il a renoncé. Or la génitalité ne satisfait pas de la promesse phallique, pas plus que le savoir acquis ne donne puissance de maîtrise » (2014, p. 49).

Les étudiants ont déjà dû émettre des premiers choix d'orientation qui ont marqué l'engagement de leurs rapports au désir, mais leurs investissements dans les études doivent être analysés en tenant compte de ce remaniement psychique ainsi que de l'opération adolescente qui consiste à se dégager des signifiants de l'enfance (Rassial, 1996). L'adolescent réalise que la famille ne garantit pas la loi, mais ne fait que représenter une loi inscrite dans un fonctionnement social. Les parents se révèlent insuffisants à assurer le sentiment d'identité et à représenter l'idéal qui sert de repères. Il est face à une inconsistance de l'Autre parental, une « panne de l'Autre » (*Id.*) qui suscite une quête de ce qui pourrait le représenter et lui assurer un savoir sur son être, le définissant dans sa singularité, quête caractéristique du passage de l'Autre parental à l'Autre social, l'Autre étant, selon Lacan, ce qui est déjà là avant le sujet, le lieu d'où il se constitue à partir de la parole qui lui sert de référent de la vérité, en d'autres termes, « le lieu d'où ça parle » (Lacan, 1957-1958). Les enseignants peuvent alors servir de référence, tout comme les philosophies, les positions théoriques, la Nature, etc., quelquefois en marge de ce qui est enseigné dans les institutions universitaires. Non seulement le transfert sur les enseignants fait référence aux imagos parentales et peut servir de support aux identifications ou aux projections mais, dans l'orientation lacanienne, « le discours du maître » porté par le

discours social ou « le discours universitaire » deviennent susceptibles de combler ce manque de savoir sur son être. Face aux quêtes de savoir et d'idéal propres à l'adolescent, les études constituent une médiation pour trouver l'appui de l'Autre, c'est-à-dire ici, de la culture. La tendance à remettre en cause le savoir institutionnel et les normes sociales rend compte du paradoxe auquel l'adolescent est désormais confronté puisque s'il recherche un savoir, il ne peut se satisfaire de ce qui lui est transmis par les adultes déçus. Le rapport au savoir de l'adolescent relève donc à la fois d'une recherche et d'une mise en cause.

Par ailleurs, l'adolescent peut trouver des opportunités dans de nouvelles identifications auprès de ses pairs, ou même de la filière choisie en tant que telle dans la mesure où elle est porteuse d'une histoire collective et de valeurs qui constituent le socle d'un idéal commun. L'étudiant doit alors trouver un minimum de connivence avec l'idéal collectif propre au secteur choisi.

La solution trouvée pour définir une nouvelle place du sujet à travers l'investissement des études ne peut néanmoins pas représenter le sujet dans son intégralité et rendre compte pleinement de son désir. La fin de l'adolescence conduit à accepter et à intégrer cette part d'inaccessibilité.

La rencontre du travail

L'idéal face au travail

La différence entre les études et le travail quotidien renvoie au clivage entre les théoriciens et les praticiens, à l'écart entre le conceptuel et le réalisable. Longtemps délaissé comme objet d'études par la recherche en psychanalyse (Billard, 2002), le travail ordinaire fait souvent référence au pragmatisme, comme si la dimension théorique tendait à s'effacer devant les exigences ou les contraintes de la réalité du terrain. Freud remarquait que le travail reliait à la réalité et à l'environnement social plus que toute autre activité. Cette spécificité – liée au caractère imposant du moi et du surmoi sur lequel il prend racine – lui accorde une fonction de limitation de la pulsion. L'entrée dans le monde du travail peut mettre le sujet en difficulté si l'élaboration du processus adolescent impliqué dans l'investissement des études n'a pas permis d'intégrer les dimensions de la perte et du manque qui découlent de la promesse œdipienne trompeuse. Le cas de Tom illustre le malaise qui peut être ressenti lors des premières expériences de stage.

Le cas de Tom

Après avoir obtenu un master en psychologie, Tom venait de réussir le concours de recrutement dans la fonction publique de conseiller d'orientation psychologue. Il suivait la formation dispensée avant l'entrée en fonction. Dans le cadre d'un suivi de stage organisé par le centre de

formation, nous l'avons rencontré en entretiens et en séances en groupe d'analyse de pratique.

Selon ses propos, l'entrée à l'université en psychologie avait été une vraie révélation. Son plaisir d'étudier a été particulièrement fort quand il a fait son Travail d'Étude et de Recherche, lui permettant, selon ses termes, de « *mettre en place un dispositif très rigoureux* ». Son image du métier de psychologue est très valorisée ; il attribue beaucoup d'importance à sa déontologie et aux élaborations intellectuelles qu'il implique. Tom obtient des résultats honorables aux évaluations bien que le français ne soit pas sa langue maternelle et qu'il ne soit en France que depuis quelques années. En stage, il tend à rester observateur et ne prend pas d'initiatives. Son tuteur l'incite à entreprendre des activités, et pourtant Tom continue d'éviter les situations où il doit agir. Les seules activités qu'il met en place se limitent à celles qui sont exigées par le centre de formation. En suivi de stage, il exprime son sentiment d'illégitimité à pratiquer et son désaccord avec certaines interventions de son tuteur. Il éprouve des difficultés à trouver sa place en tant que stagiaire et ne parvient pas à se reconnaître dans la profession. Il exprime également assez violemment un sentiment d'insécurité en stage. Selon lui, l'institution scolaire et universitaire peut être menaçante et néfaste pour la profession ou pour le public accueilli, ce sentiment faisant écho à une situation personnelle douloureuse vécue pendant sa propre scolarité. « *Pour moi, ce n'est pas ça être psychologue* » déplore-t-il devant certaines activités de son tuteur. Les enseignements fournis lors de son master en psychologie ne lui paraissent pas applicables dans le contexte singulier du travail du conseiller d'orientation psychologue. Tom est incapable d'élaborer ou même d'envisager la possibilité d'une pratique dans un autre contexte que ce qui lui a été enseigné. Il ne parvient pas à analyser les situations qu'il rencontre à partir de ce qu'il a appris. S'il manque de recul ou encore ne fournit que des élaborations pauvres et limitées sur les situations auxquelles il a été directement confronté, il apporte pourtant des remarques pertinentes lors de la présentation de situations par d'autres stagiaires. Il peut alors faire preuve d'une capacité d'analyse que le groupe lui reconnaît. La profusion de ses interventions et la dispersion de ses questions théoriques dès qu'il aborde son propre lieu de stage manifeste une certaine inquiétude mais aussi, l'importance qu'il accorde à la réflexion : « *l'analyse par la psychologie, c'est ce qui me fait tenir* » énonce-t-il. Tom est effectivement sur le point d'abandonner son stage à tout moment et envisage même de se réorienter. Avec ce stage, c'est la fin de l'image qu'il se faisait de la profession, la chute d'un idéal. Le suivi en groupe lui permettra de prendre du recul envers ses affects, de soutenir l'image qu'il se fait de la profession et de lui-même, en exprimant aux autres stagiaires ses valeurs et son idée de la profession.

Comme à l'entrée d'une formation, les premiers pas dans le monde du travail peuvent confirmer ou au contraire faire douter de l'orientation choisie, et même quelquefois constituer un temps de crise. Le plaisir y est

alors exclu. Les étudiants qui ont particulièrement pris du plaisir dans leurs études se retrouvent même souvent les plus déçus par le travail de terrain. Comme pour Tom, la formation peut maintenir une idéalisation de l'objet d'étude. Cette aspiration vers un idéal vient soutenir les repères internes, jouant un rôle fondamental pour le psychisme. Les idéalisations et même, quelquefois, les illusions évitent néanmoins de prendre en compte la réalité et maintiennent prédominante la dimension imaginaire. Le travail confronte à une attente sur soi qui n'aboutit pas. En se trouvant face à la réalité du travail, Tom s'est trouvé devant un écart incontournable avec son idéal.

Si le plaisir d'élaboration reste centré sur des théories abstraites ou si l'investissement des études tend à idéaliser le travail, les déceptions face aux réalités de la profession sont particulièrement marquées parce que la dimension de perte n'a pas été suffisamment prise en compte par le sujet qui n'a pas pu encore intégrer le fait que le désir est inévitablement soumis à une limitation. Le stage et les premières rencontres avec le milieu professionnel de la formation choisie engagent non seulement la mise à l'épreuve du savoir acquis mais aussi la construction d'une position professionnelle qui concerne l'individu au plus près de son intimité. La confrontation avec la réalité provoquée par les premières immersions professionnelles est un paramètre fondamental qui entre en résonance avec l'acceptation des incertitudes de la fin de l'adolescence.

Les tuteurs peuvent quelquefois servir de supports identificatoires mais ils témoignent également de l'écart entre la pratique idéale transmise en formation et la nécessité de réajuster l'acquis afin de prendre en compte la réalité. Le travail exige de composer avec une part d'inventivité et par essence à la résistance de la réalité. Dans cette perspective, Dejours énonce : « si travailler c'est faire l'expérience du réel, c'est-à-dire ce qui résiste au savoir, au vouloir et à la maîtrise, alors, travailler est aussi constamment un rappel à la nuance qui s'oppose aux rêveries de toute puissance et aux captures de l'imaginaire social » (Dejours, 2009, p. 151).

Si Freud considérait en 1926 – dans la préface de *Jeunes en souffrance* de Aichhorn – que selon la psychanalyse seulement trois métiers paraissaient impossibles – gouverner, éduquer et soigner –, toutes les professions doivent faire face à la limitation et sont confrontées à l'impossibilité d'atteindre l'idéal. La dimension relationnelle, le contexte social, les impondérables de la nature et aussi les problématiques économiques soumettent à des exigences et sont responsables d'un « travail empêché » selon les termes de Clot (2010), c'est-à-dire d'un travail qui ne peut pas se faire comme le professionnel considère qu'il doit le faire.

Si l'idéal a pu aider pour un temps l'adolescent à se construire, avec le travail, l'écart incompressible avec ce qui est désiré ne peut plus être évité. L'idéalisation du savoir ou du métier pendant la formation excluait le conflit, mais la rencontre avec le travail met face au réel, à ce qui échappe inéluctablement.

De la quête du savoir au savoir-faire : Mlle B

Mlle B suit une formation professionnelle à l'issue d'un concours pour entrer dans la fonction publique. Nous l'avons également rencontrée en suivi de stage, lors d'entretiens et de séances en groupe d'analyse de la pratique.

Elle explique avoir passé ce concours après deux ans d'exercice du métier comme contractuelle, non par vocation, mais par raison, dans la mesure où elle n'est pas parvenue à « *trouver le métier de ses rêves* ». Après avoir obtenu un master en psychologie et d'autres diplômes en sciences humaines, elle a dû se résoudre à prendre ce travail. Mlle B vit mal son entrée dans le monde du travail d'autant plus qu'elle éprouve le sentiment que l'emploi accepté ne correspond pas à son niveau d'études. Néanmoins, ce travail lui procure la satisfaction « *d'aider les adolescents* ». Pendant ses deux années de pratique, elle a l'impression d'agir de façon essentiellement intuitive et d'apprendre le métier « *sur le tas* » selon ses propos.

Pendant la formation professionnelle qui suit le concours, elle ne participe pas aux échanges, reste assez isolée du groupe et s'implique peu dans les activités sur le terrain. Son attitude donne l'impression qu'elle reste détachée de la formation.

En entretien, elle met en évidence ses diplômes et son expérience comme pour s'assurer de notre reconnaissance. Pour autant, elle exprime sa crainte d'être défailante. Les situations rencontrées la confrontent à un sentiment d'incertitude qui met à mal son narcissisme. Elle perçoit un clivage entre ce qu'elle a appris antérieurement et le travail exercé. Selon elle, aucun lien ne paraît envisageable, même si elle conçoit « *qu'intellectuellement, entre toutes les formations qu'elle a suivies et le travail exercé, les domaines sont proches* ». Elle dit aussi : « *la théorie donne envie mais elle n'est pas applicable [...] la pratique, ça n'a rien à voir* ». De son point de vue, ses connaissances ne sont donc pas exploitées et elle ne sait pas que faire de son savoir théorique. Ses premiers emplois qui l'ont confrontée à l'impossibilité d'atteindre le métier idéalisé lui ont fait mettre un voile sur une grande partie du savoir acquis mais aussi sur la possibilité de trouver du plaisir dans le travail. En elle-même, elle a tourné une page en entrant dans le monde du travail.

La formation professionnelle qu'elle doit suivre à l'issue du concours lui est difficile à vivre pendant les premiers mois car elle éprouve le sentiment que sa pratique antérieure est remise en cause. Elle ne parvient ni à expliciter ses activités, ni à élaborer les situations de travail qu'elle rencontre.

La situation de Mlle B met en évidence que le passage des études au monde du travail est celui d'un univers centré sur la pensée à un autre centré sur l'action. Les études renvoient au primat de la réflexion alors que l'activité professionnelle, par les missions ou les objectifs qui lui sont associés, engage à la recherche d'un résultat dans l'environnement social, renforçant l'importance de l'agir. Si la théorie enseignée vise à expliciter une situation ou un phénomène isolé, le savoir-faire issu du terrain porte sur du savoir

non formalisé, voire non formalisable, ce qui lui donne un caractère occulte (Assoun, 2007).

Paradoxalement, c'est au moment même où le jeune professionnel doit intégrer la réalité d'un manque de savoir qu'il est invité par ses partenaires, par sa hiérarchie ou encore par ses pairs, à répondre de son savoir supposé. Pour y parvenir et contribuer au travail collectif, le penser ne suffit plus, les savoirs acquis doivent être transformés en acte qui, à leur tour, viennent réorganiser les savoirs. La dimension quasi-magique du savoir-faire est en lien avec une certaine emprise sur le réel. Néanmoins, pour que puisse perdurer le plaisir d'apprendre et d'élaborer, mais aussi pour mettre davantage à profit les connaissances acquises en formation, il faut à la fois que les connaissances conceptuelles soient bien appropriées, surmonter les incertitudes issues du terrain et les failles du savoir, et encore supporter les attentes d'autrui qui mettent à mal le narcissisme. Les nouvelles situations rencontrées pourront alors être élaborées et non envisagées comme de simples accumulations qui fournissent un savoir supplémentaire détaché des acquis antérieurs.

A cette condition, le processus de transformation du savoir qui accompagne l'entrée dans le monde professionnel devient l'opportunité de nouvelles inventivités, c'est-à-dire de trouvailles de sources de plaisirs et de soutiens pour le psychisme, et ainsi de nouvelles formules pour arrimer le pulsionnel au social.

Fragilisation du sujet face à la confrontation du travail

On peut s'attendre à ce que l'adaptation au monde du travail soit différente selon que le plaisir éprouvé dans les études par le sujet relève du désir ou de la jouissance. Dans la mesure où ils concernent la question de l'identification spéculaire telle qu'elle est revisitée à la période adolescente (Rassial 1999), les réaménagements psychiques qui marquent ce passage de la fin des études à l'entrée dans la vie professionnelle expliquent la survenue de décompensations. À ce propos, Hoffman (2004) insiste sur le fait que la mise en place de la structure psychique qui se rejoue ainsi à l'adolescence, dans le champ de la névrose ou de la psychose sous le mode de la décompensation ou de la suppléance, s'opère à un moment de mutation sociale où l'œdipe n'assure plus la fonction de limite symbolique.

La difficulté rencontrée lors de la confrontation au travail dans certains cas de psychoses blanches (Donnet et Green, 1973) révèle le sentiment d'effraction vécu à ce moment-là par ces sujets. De ce point de vue, Hélène Deutsch (2007), qualifie dans son œuvre de « *as-if* » – « comme si » – les sujets qui s'appuient sur une identification trop forte à un métier. Ils se présentent comme des coquilles vides en calquant leurs comportements sur un modèle prédéterminé par le champ social. Le travail effectué par ces personnes n'est pas créatif mais toujours cantonné à une conduite

imitatrice : leurs relations à la vie manquent d'authenticité bien que, de l'extérieur, tout se passe comme s'il n'y avait pas de manque.

Difficulté d'adaptation ou, au contraire, hyper-adaptation reflètent une même fragilité liée à l'incapacité de répondre à l'appel de l'Autre. À cette période cruciale de la fin de l'adolescence, cet appel demande de trouver comment soutenir la fonction de nomination de ce nouvel état afin de valoriser sa position de sujet. Si la question de la nomination est l'enjeu essentiel de ce passage, tout notre travail consiste à savoir soutenir ou accompagner ce processus de changement d'état d'un sujet qui, en endossant une nouvelle fonction, incarne une nouvelle manière de se nommer.

Accompagner le passage

Avant de retrouver du plaisir dans le travail, le sujet peut vivre un temps de crise, mais les élaborations psychiques rendues nécessaires peuvent devenir salutaires si elles permettent de frayer d'autres issues au désir. Compte tenu des efforts impliqués pour y parvenir, le risque encouru est de se laisser entraîner par la dimension mortifère du travail, ne permettant pas d'avoir de place dans ce que l'on produit, à l'image d'une machine, ou encore de se laisser aspirer par l'injonction de conformité. La question est alors de savoir ce qui peut soutenir la place du sujet aliéné pour qu'il intègre la dimension du manque.

Les espaces intermédiaires comme les stages, les suivis de stage en formation, ou encore les écrits qui leur sont associés, offrent des cadres privilégiés pour guider les élaborations qui sont tout autant conceptuelles que subjectives. Prendre en compte ce temps d'incertitude, c'est l'accepter sans le dramatiser, sans laisser se propager une plainte sur les tuteurs ou sur la formation qui ne parviendrait pas à s'élaborer, maintenant le sujet dans une position infantile et un rapport imaginaire au travail. Dans ce cas en effet, peu d'aptitudes seraient offertes pour permettre d'affronter le traitement du désir dans son rapport au manque. Les propos critiques tenus, s'ils peuvent être légitimés dans la mesure où ils sont souvent justes, doivent être limités et différenciés de la plainte projective et dépressive car la déception réelle qu'ils contiennent vient répéter dans le transfert la déception œdipienne.

La dimension de cette répétition doit être prise en compte afin de soutenir le travail psychique engagé. Pour y contribuer, il s'agit de favoriser les occasions de s'exprimer mais aussi le développement de choix à travers les travaux universitaires, en substance d'encourager l'inventivité. La mise en place d'un apprentissage responsabilisant mais sécurisant facilite par ailleurs la possibilité de trouver une façon d'incarner la profession en accord avec le travail demandé mais aussi avec sa subjectivité.

Le tuteur et l'enseignant peuvent alors proposer un espace de réflexivité qui vienne contrarier le rapport duel de cette relation mortifère au travail dans lequel le sujet est piégé. Ils soutiendront l'étudiant en l'incitant à trouver comment intégrer la part contraignante que le travail impose, non pas en reprenant à son compte le discours social qui incite à une conformité, mais en l'aidant à éventuellement interroger sa responsabilité face au manque ressenti. Ainsi, non seulement, ils peuvent faciliter la mobilisation des connaissances acquises pour comprendre les activités de stage, mais également favoriser l'émergence d'un nouveau rapport au savoir et au travail. De cette place, ils pourront transmettre un véritable savoir-faire pour intégrer le manque en jouant avec lui.

Références bibliographiques

- Assoun, P.-L. (2007). Le fait accompli : le savoir clinique à l'épreuve du sujet. *Journal français de psychiatrie*, 30, 13-15.
- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, 12, 73-90.
- Billiard, I. (2002). Les pères fondateurs de la psychopathologie du travail en butte à l'énigme du travail. *Cliniques méditerranéennes*, 66, 11-29.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Bossard, L.-M. (2001). Soizic : une « adolescence professionnelle » interminable ? *Connexions*, 75, 69-83.
- Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à coeur*. Paris : La Découverte.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant, tome 2 : travail et émancipation*. Paris : Payot & Rivages.
- Deutsch, H. (1934/2007). Un type de pseudo-affectivité : « comme si ». Dans *Les « comme si » et autres textes : 1933-1970* (p. 53-71). Paris : Seuil.
- Donnet, J.-L. et Green, A. (1973). *L'enfant de ça. Psychanalyse d'un entretien : la psychose blanche*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Freud, S. (1908). La morale sexuelle « civilisée » et la maladie nerveuse des temps modernes. Dans *La vie sexuelle* (p. 28-46). Paris : PUF (1985).
- Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, idées, problèmes* (p. 227-231). Paris : PUF (2007).
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. Dans *Essais de psychanalyse* (p. 7-81). Paris : Petite bibliothèque Payot (1979).
- Freud, S. (1926). Préface. Dans A. Aichhorn, *Jeunes en souffrance*. Nîmes : Champ social (2005).
- Freud, S. (1929). *Le malaise dans la culture*. Paris : PUF (1995).
- Gadeau, L. (2014). *Psychanalyse de l'acte éducatif et de soin*. Toulouse : Éres.
- Green, A. (1993). *Le travail du négatif*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Hoffmann, C. (2004). Quelques réflexions à propos du déclenchement de la psychose et de ses suppléances dans le monde de l'adolescent contemporain. *Figures de la psychanalyse*, 9, 49-61.
- Lacan, J. (1957-1958). *Le séminaire, livre V, Les formations de l'inconscient*. Paris : Seuil (1998).
- Lacan, J. (1966). D'une question préliminaire à tout traitement possible de la psychose. Dans *Écrits* (p. 331-384). Paris : Seuil.

- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Édition Autrement.
- Mijolla-Mellor, S. de (1992). *Le plaisir de penser*. Paris : PUF (2006).
- Mijolla-Mellor, S. de (2002). *Le besoin de savoir*. Paris : Dunod.
- Mijolla-Mellor, S. de (2009). *Le choix de la sublimation*. Paris : PUF.
- Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent, de la famille au lien social*. Toulouse : Érès.
- Rassial, J.-J. (1999). *Le sujet en état limite*. Paris : Denoël.
- Rassial, J.-J., Guérin, N. et Petit, L. (2014). *Le lapsus, la langue et l'adolescence*. *Recherches en psychanalyse*, 17, 46-53.

Dominique Méloni

Laboratoire de psychopathologie clinique : langage et
subjectivité (EA 3278)
Aix-Marseille Université (AMU)

Laetitia Petit

Laboratoire de psychopathologie clinique : langage et
subjectivité (EA 3278)
Aix-Marseille Université (AMU)

Pour citer ce texte :

Méloni, D. et Petit, L. (2016). Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler. *Cliopsy*, 15, 59-71.

Une expérience de chercheur clinicien

Vincent Gevrey

Arrivé à la fin de l'analyse du matériel recueilli sur mes terrains de recherche (matériel acquis pour ma thèse), je me propose dans cet article de présenter mon expérience de chercheur clinicien en questionnant ma place et ma subjectivité dans ma recherche. Cette recherche s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique et son objectif initial est d'interroger le phénomène à la fois éducatif, social et politique du décrochage scolaire. Dans cette perspective, j'ai choisi de rencontrer des adolescent(e)s au sein de leurs collèges en créant des espaces de parole afin d'écouter et d'analyser ce qu'ils/elles avaient à dire de leur propre rapport aux savoirs et à l'école.

Ce travail s'inscrit dans une recherche plus vaste sur la question du décrochage scolaire que réalise le laboratoire du CIRCEFT (Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation, Travail) de l'université Paris 8 St Denis et qui répond à un appel à projet lancé par la Région Ile-de-France et financé par le PICRI (Partenariat institution-citoyens pour la recherche et l'innovation).

Après avoir donné quelques éléments sur le contexte de cette recherche, j'exposerai différents extraits de discours issus de plusieurs groupes de parole et en particulier une vignette à propos d'un groupe qui fut particulièrement compliqué pour moi à gérer. Cette vignette sera prolongée par le récit de l'analyse de mes mouvements contre-transférentiels lors de cette séance à partir de sa retranscription et dans un travail d'après-coup.

Le « décrochage scolaire »

Le thème du décrochage scolaire est un domaine vaste. Comment le définir ? Selon le Ministère de l'Éducation Nationale, sont qualifiés de décrocheurs « les élèves de 16 à 25 ans qui quittent le système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme professionnel ni le baccalauréat »¹. Mais comment parler de ces élèves, adolescent(e)s, qui sont plus ou moins au sein de l'école – ou du moins qui gravitent autour – et dont la scolarité semble être parfois en péril ? Selon moi, il est impossible de qualifier de décrocheur uniquement l'élève qui n'obtient pas un diplôme professionnel ou le baccalauréat. Il me semble plus pertinent de parler de

1. <http://www.education.gouv.fr/cid76190/mobilisation-contre-le-decrochage-scolaire-bilan-2013-et-perspectives-2014.html>

décrocheur ou plus exactement de « potentiel décrocheur » à propos de tout élève qui souffre lors de sa scolarité et dont le rapport à l'école et aux savoirs est vécu psychiquement de manière douloureuse. Mon hypothèse de recherche est qu'en fonction de ce rapport à l'école et aux savoirs, un adolescent peut se trouver en décrochage, sans pour autant véritablement décrocher de l'école et ne plus y venir. Le décrochage, à mon sens, va au-delà de la simple statistique ministérielle qui consiste à évaluer et à quantifier le nombre d'adolescents qui ne parviennent pas à obtenir un diplôme ou qui sont stigmatisés comme « absentéistes ». Ce mouvement de décrochage peut donc s'interroger entre autres à partir de la question du rapport aux savoirs des sujets. Un rapport aux savoirs qui « se montre lui-même et se voit à même nos façons de faire et d'être » et qui représente « ce que nous sommes au fond de nous-mêmes » (Vincent, 2012, p. 55). Ce que je suis en tant que sujet désirant me conduit à vouloir savoir ou à ne pas savoir. Pour le dire autrement, « je ne peux savoir que ce que je cherche à savoir » (Beillerot, 1979, p. 47). D'un point de vue psychanalytique, le rapport au savoir se construit à partir du manque du sujet qui cherche à savoir. Un manque qui, s'il devient trop important et trop angoissant, pourrait conduire à un décrochage de la scène scolaire. Sans pour autant conduire à l'exclusion de l'école, ce rapport aux savoirs, s'il n'est pas vécu de manière positive, peut même conduire au décrochage de l'environnement social, voire de la vie elle-même.

C'est en partant de cette hypothèse et en m'appuyant sur des conceptions théoriques éclairées par la psychanalyse que j'ai choisi d'aller à la rencontre de la parole des adolescents eux-mêmes afin d'entendre ce qu'ils ont à dire de leur propre rapport à l'école et aux savoirs et de me mettre à l'écoute de la part adolescente qualifiée par Sigmund Freud de « stade peu réjouissant » de la vie du sujet (Freud, 1920, p. 131).

Le dispositif de recherche

Dans un souci de non « stigmatisation » (Goffman, 1975) et parce que mon hypothèse initiale était que, à propos du signifiant « décrochage », il ne suffisait pas d'aller à la rencontre uniquement de celles et ceux « étiquetés » (Becker, 1985) par l'institution comme décrocheur(e)s, je souhaitais rencontrer des adolescent(e)s afin d'avoir des échanges en petits nombres. Des groupes de parole ont pour cela été mis en place dans différents collèges de la région parisienne et ont été pour la plupart co-animés avec une collègue chercheuse.

Ces lieux de rencontre et de discussions avaient pour but de favoriser l'émergence de la parole des adolescent(e)s. Ces espaces ont été proposés à des classes entières qui ont ensuite été divisées en deux sous-groupes, non mixtes, entendus l'un après l'autre. Ce choix de la non-mixité réside dans le postulat initial qu'à cet âge-là, celui de l'adolescence, il n'existe pas ou peu

de moments où les adolescents et adolescentes se retrouvent, de manière instituée, entre pairs du même sexe. Tous les lieux sociaux sont aujourd'hui mixtes. Cela a été aussi pensé théoriquement par rapport à la question identificatoire et identitaire à l'adolescence. Était ainsi postulé qu'il serait plus aisé pour ces adolescent(e)s d'évoquer certains sujets s'ils étaient dans des groupes non-mixtes. Ce choix a été salué par les enseignants avec lesquels il a été évoqué et par les adolescents eux-mêmes qui disaient apprécier ce temps « *entre copains* » ou « *entre copines* ». Chaque groupe a été rencontré entre trois et cinq fois, en fonction du temps mis à ma disposition et de la période de l'année scolaire. Il a été aussi indiqué aux adolescent(e)s que ce qu'ils/elles diraient serait enregistré et retranscrit et que cela resterait anonyme. Par ailleurs ils/elles devaient s'engager à ne pas répéter ce qui avait été dit dans leur groupe à l'extérieur de celui-ci. Je me suis engagé, pour ma part, à ne citer ni leur nom, ni leur prénom, ni le nom du collège, ni la ville dans laquelle ils/elles étaient scolarisé(e)s. Aujourd'hui, le matériel de recherche compte une vingtaine de séances et représente six groupes différents, allant de la 6^e à la 4^e.

Un contexte personnel

Dès le début de mon doctorat, j'ai été surpris par l'intérêt que suscitait mon sujet de recherche auprès de mon entourage professionnel et personnel. Ce sujet semblait passionner au sens premier du terme. Cet intérêt relève visiblement du vécu subjectif de chacun de son propre parcours scolaire et de son propre rapport à l'école. Passage obligatoire pour tous, l'école est un sujet dont chacun a une expérience et à propos duquel il peut émettre des opinions et suggestions, en particulier sur la manière de lutter contre le décrochage scolaire. Ainsi, lorsque j'explique que je travaille sur les difficultés scolaires (à la fois celles des élèves et celles de l'école), chaque personne peut donner son avis, en résonance avec son propre parcours. Dans ce type de dialogue, de manière quasiment systématique, il faut dire et redire à différentes reprises les singularités de mon approche théorique, le sens de ma recherche et en expliquer le vocabulaire technique. Il n'a pas toujours été simple d'expliquer le sens de cette démarche singulière qui suscite parfois représentations et fantasmes. Cependant, ces multiples échanges m'ont amené à mieux apprivoiser mon objet de recherche au fil du temps et à porter psychiquement de façon plus solide mes choix théoriques et empiriques.

Lors des deux premières années de recherche, ces différentes rencontres ont été nourries par des lectures croisant apports théoriques et récits d'expériences cliniques, me conduisant à réfléchir sur l'effet de ma propre subjectivité dans la recherche. En d'autres termes, ma subjectivité en tant que chercheur est liée à différentes composantes telles que le thème de la recherche, mon statut et mon parcours professionnel, mes références

psychanalytiques ainsi que ma manière de faire interagir ces éléments avec les participants de la recherche (Blanchard-Laville *et al.*, 2006, p. 100). La prise en compte de cette subjectivité, « inhérente à toute observation » (Devereux, 1980, p. 30), est l'une des caractéristiques essentielles de la démarche clinique. Prendre en compte cette dimension, c'est avoir à l'esprit que la présence du chercheur sur le terrain modifie quelque chose du milieu dans lequel il s'installe et qu'il « n'observe jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence et qu'il n'entend pas le même récit qu'un même narrateur eût fait à un autre que lui » (*Ibid.*). Réciproquement, la situation qu'il observe a des effets sur lui-même car elle est source de mouvements contre-transférentiels. Ce que je fais et la manière que j'ai de l'entreprendre, de même que ce que j'en perçois, m'est propre. En ce qui me concerne, c'est l'instauration de lieux de parole dans l'école avec des adolescents en lien avec mon engagement comme chercheur qui induit des modifications, à la fois pour eux et pour moi, au sein même de la scène scolaire. Je me propose donc d'interroger ma propre subjectivité et de m'en servir comme outil pour appréhender mon objet dans cette recherche. En tant que clinicien, j'interprète le dire des sujets en tenant compte de mes propres fantasmes, de mes projections et de mes représentations inconscientes. Selon G. Devereux, cette rencontre entre le dire des sujets et mes interprétations cliniques peut devenir une source de connaissance et peut même être considérée « comme la voie royale vers une objectivité authentique plutôt que fictive » (*Id*, p. 16).

Une relation particulière

Ma subjectivité s'est construite à partir de mes expériences professionnelles et personnelles antérieures. En effet, pendant une dizaine d'années, j'ai travaillé en relation avec des adolescent-es en tant qu'éducateur spécialisé. Des relations que je qualifie à la fois d'éducatives, d'accompagnantes, voire parfois de soignantes. Dans le cadre de ma recherche, la rencontre avec des sujets également adolescents était différente. De même que lors d'une prise en charge éducative, ce ne sont pas eux/elles qui étaient en demande mais moi. Je suis allé à leur rencontre en leur annonçant que je m'intéressais à ce qu'ils avaient à dire sur leur vie à l'école (« *je vous propose de participer à une recherche sur les adolescent-es à l'école* »). À chaque groupe, j'ai posé systématiquement la même question initiale : « *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* » Cette introduction les plaçait dans une position à laquelle ils ne semblaient pas habitués : celle de parler entre eux/elles mais de manière instituée au sein même du collège, en présence d'un adulte qui ne fait pas partie de l'institution. Au fur et à mesure des séances, j'ai pu construire une véritable posture de recherche bien délimitée et différente de celle que j'avais en tant qu'éducateur spécialisé. Il s'agissait de tendre vers une manière d'être plus « neutre », se démarquant d'une posture d'adulte de l'école. Le cadre a été testé par les adolescent(e)s – voire mis à mal – à de multiples reprises et dans différents groupes et toute la difficulté pour moi a

été de trouver un équilibre entre une posture à la fois d'observation et protectrice pour eux/elles.

Dans cette recherche, il s'agit avant tout d'aller à la rencontre du dire des adolescent(e)s et d'entendre ce qu'ils ont à exprimer de leur rapport aux savoirs et à l'école afin d'appréhender la question du décrochage scolaire. Mais ce dispositif à visée de recherche a également une dimension d'intervention dans la mesure où il s'inscrit dans des établissements scolaires qui sont des organisations instituées, préexistantes, ayant une fonction sociale, et où la question du décrochage scolaire est sensible. C'est un dispositif qui engage le chercheur dans une relation d'accompagnement des sujets. En ce sens, il a eu un impact, il a produit des effets sur ces adolescent(e)s, dans leur rapport à l'école, voire dans leur vie, comme le montrera la vignette présentée plus loin. Mais cette expérience de recherche a aussi fait écho à mes expériences éducatives car il m'a fallu penser en premier lieu la création de chaque groupe, puis son maintien, sa conduite et sa fin.

Mon propre rapport au savoir

« Que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? » (Barus-Michel, 1986). Si je n'ai pas été un élève en situation de décrochage scolaire au sens du Ministère de l'Éducation Nationale, je me suis souvent demandé pourquoi j'attachais tant d'importance aujourd'hui à ce thème de recherche et à ce public en particulier, à savoir les adolescents. Il est difficile d'analyser son propre parcours scolaire. Sans être un décrocheur, il a fallu que je m'accroche, que je persiste. À la fin du collège, je ne souhaitais pas aller en seconde générale mais m'inscrire dans un parcours moins « scolaire » : une filière sport-étude. L'année suivante, de retour dans un cursus plus classique, je fis la rencontre d'un professeur auprès duquel mon investissement transférentiel fut très important. Comme je n'avais pas suivi l'option « économie » avant d'entrer en classe de première, il m'offrit des cours particuliers hebdomadaires pour rattraper le programme de la classe de seconde. En dehors du savoir scolaire qu'il m'a transmis – et dont j'ai sans doute aujourd'hui oublié l'essentiel –, ce que m'a appris cet enseignant est un savoir sur moi-même. Alors que j'étais considéré par le corps enseignant comme un élève moyen, j'ai pu rattraper en cinq mois une année entière de retard. J'ai découvert en moi-même une volonté de savoir, une soif de connaissance, au-delà de ce que j'imaginais. Je me suis mis à lire des livres d'économie, de politique et mon premier livre de Freud, *Ma vie et la psychanalyse*. Ce fut ma première rencontre avec la psychanalyse. Ce professeur d'économie m'a donné un certain goût du savoir qu'avec le recul, j'avais perçu comme inexistant jusque-là.

Si j'évoque cette illustration de mon propre rapport au savoir et à l'école, c'est qu'elle vient souvent me percuter psychiquement quand j'écoute ce que les adolescents disent de leurs relations avec les enseignants, ce qu'ils

racontent de leurs propres transferts sur eux, qu'ils soient positifs ou négatifs.

Dans l'analyse *après-coup*, je me suis interrogé sur ma propre implication : quel est le désir qui me pousse à vouloir instaurer des lieux de parole ? Quelle part inconsciente me conduit à donner la parole à ces adolescent(e)s, à vouloir combler ce qui me semble être un manque d'espace pour parler de l'école dans l'école ? Qu'est-ce que je souhaite « réparer » inconsciemment à travers ce type de démarche ? Ce désir de « réparation » me semble être en résonance avec mon ancienne profession d'éducateur et mon parcours scolaire personnel. N'étant pas enseignant et ayant accompagné plusieurs années des adolescent(e)s dans leur « raccrochage scolaire » par la mise en place de suivis personnalisés, je m'étais aperçu qu'il m'arrivait de me positionner comme un défenseur de ces jeunes. En effet, il fallait que je « défende » leurs candidatures et que je prouve en quelque sorte aux équipes pédagogiques que tel ou tel adolescent méritait une seconde, voire une troisième chance à l'école. Ainsi, l'objet de recherche sur le *décrochage scolaire* prend une autre dimension dans cette analyse. Il se révèle chargé d'enjeux psychiques qui peuvent aussi être des embûches.

Une expérience subjective de recherche

Les groupes

Ces groupes de parole, s'ils ne sont pas pensés comme thérapeutiques, sont malgré tout des lieux sensibles où il faut « prendre particulièrement soin de la parole » des sujets-adolescents, « des espaces groupaux où puissent être conduites des élaborations psychiques » (Gavarini, 2009, p. 54). Ces espaces sont conçus comme des lieux où la parole est libre et où le chercheur doit tenir un cadre clinique fort et sécurisant psychiquement pour les sujets écoutés. En effet, en m'appuyant sur les travaux de Laurence Gavarini, j'ai considéré comme centrale la place des sujets « avec les fantasmatiques et problématiques conscientes et inconscientes [...] en tant que Sujets parlant, *parlêtres*, avec les signifiants par lesquels ils s'expriment, se racontent, se présentent » (*Id*, p. 64) afin de les rendre à la fois actifs et responsables de leurs dires. Prendre soin de cette parole, c'est finalement tendre à se positionner comme cet Autre défini par Lacan comme lieu psychique, réceptacle de la parole du sujet, même si on n'y répond pas directement. Car, écrit-il, « il n'est pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle ait un auditeur » (Lacan, 1953, p. 246). Ce lieu psychique n'étant pas à entendre comme un lieu géographique mais plutôt comme une instance, une manière d'être là, au sein du groupe.

Lors de chaque séance, je commençais systématiquement la discussion avec la même consigne – « *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* » – et

j'adoptais une conduite de groupe non directive afin de permettre un échange libre entre les participants. Sans donner mon avis sur ce qui était dit, je me permettais seulement de faire des relances à partir de ce qui était avancé par les adolescent(e)s. Cette posture de chercheur, cette manière d'être là avec eux/elles s'est construite en tenant compte de ma propre subjectivité, de mes propres fantasmes, parfois aussi de mes craintes et de mes angoisses, c'est-à-dire de mes mouvements contre-transférentiels. En d'autres termes, « plutôt que de [me] réfugier derrière le confort d'une maîtrise méthodologique rigidifiée », j'ai accepté de me laisser « affecter par la réalité » observée (Gavarini, 2013, p. 4).

Dans ce choix théorique, je pars de l'hypothèse psychanalytique selon laquelle un sujet est toujours divisé par son inconscient et des mécanismes de transfert sont à l'œuvre. Pour le dire avec Lacan, « chaque fois qu'un homme parle à un autre d'une façon authentique et pleine [...] il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence » (Lacan, 1975, p. 127). Les paroles de ces adolescents – qui constituent mon matériau de recherche – prennent naissance, émergent dans une relation. Ceux-ci s'adressent à moi ou les uns aux autres avec ce qu'ils projettent inconsciemment sur le chercheur et animateur du groupe de paroles que je suis et ce que je représente pour eux. Je les écoute et tente d'analyser les paroles recueillies avec ce que je suis, ce qu'ils représentent pour moi. Dans une perspective clinique, il faut se risquer à entendre la percussion de l'inconscient de l'autre en résonance avec le sien propre. En ce qui me concerne, dans le cadre de cette recherche, la pulsionnalité et l'agressivité ont fait appel à ma propre part d'*adolescent* (Gutton, 1996), ce qu'il en reste, ce que j'en fantasme et ce que parfois même j'en revendique. Une adolescence qui renvoie aussi à une « adolescence professionnelle », pour reprendre l'expression de Louis-Marie Bossard (2009, p. 65). En effet, je considère avec le recul que mes dix années en tant qu'éducateur spécialisé étaient en quelque sorte mon enfance professionnelle et que ce changement de statut, celui de doctorant pour devenir chercheur, est une transition adolescente vers une nouvelle posture professionnelle.

Du groupe à l'effet de horde

Ce choix d'aller à la rencontre du dire des adolescents se base également sur l'hypothèse psychanalytique d'un « changement de discours à l'adolescence » qui est « marqué par la difficulté qu'éprouve le sujet à continuer à se situer dans le discours de l'enfant qui le plonge dans l'insécurité langagière » (Lacadée, 2010, p. 8). Cette *insécurité langagière* fait place notamment aux menaces fantasmatiques de destruction des uns et des autres – mais aussi parfois du groupe lui-même – auxquelles j'ai été confronté pendant certaines séances (et aussi dans la retranscription et l'écoute *après-coup* de l'enregistrement pris comme matériel de recherche) et qui m'ont laissé dans un certain effarement, voire une certaine stupeur.

C'est à partir d'un groupe en particulier que découle ma réflexion d'aujourd'hui. C'était mon premier terrain de recherche, lors de ma première année de thèse, un groupe de garçons de 5^e que j'ai beaucoup investi et que j'ai à différentes reprises, dans des communications à des colloques et des séminaires, comparé à une horde. Lors de la deuxième séance (qui faisait suite à un cours de technologie), ils sont arrivés énervés, excités. Je me suis alors dit que la séance allait être très longue et difficile à canaliser. Pour une moitié du groupe, les adolescents criaient les uns sur les autres, se menaçaient, à la limite de se frapper. Lors de cette séance, il a fallu que je sois un peu éducateur pour les séparer et les protéger. Il fallait prendre soin d'eux à ce moment précis car l'instance groupale était devenu un Moi très archaïque et destructeur (Anzieu, 1984, p. 38). Ce conflit a même débouché sur le départ d'un des adolescents en pleurs, que j'ai accompagné à la Vie Scolaire du collège. Une fois qu'ils se sont calmés, j'ai pu engager une conversation sur les causes de ce que je nomme *hic et nunc* une « dévoration du groupe ». Dans l'instant, il m'a semblé qu'il s'agissait de comprendre les raisons de ce chaos, de mettre en mots les maux du groupe. Pour cela, je leur ai posé la question suivante : « *qu'est-ce qui vous arrive ?* » Au lieu de leur confier ce que je ressentais et comprenais de la situation à ce moment-là, j'ai souhaité comprendre, à partir de leurs vécus subjectifs et de leurs récits, ce qui se passait.

Dans mon analyse *d'après-coup*, ce que je comprends comme une « dévoration » est apparu à la suite de ce qu'ils m'ont rapporté d'une insulte proférée par le professeur de technologie dans le cours précédent à l'adresse de ce petit groupe d'adolescents. Ce professeur les a traités « *d'imbéciles* » pendant le cours. Cette insulte était insupportable pour eux. Alors que je pensais qu'ils étaient énervés contre leur enseignant, ils se sont en fait mis à chercher qui d'entre eux était l'imbécile. Et pour être sûr de ne pas l'être soi-même, il fallait *dévorer* les autres, les juger comme étant le(s) imbécile(s) du groupe. Cela a entraîné un tel chaos que même la retranscription de la séance fut difficile et compliquée pour moi : je me suis demandé parfois si je pourrais aller au bout et elle me prit trois à quatre fois plus de temps que les autres. Je me suis questionné sur l'impact d'une telle invective de l'adulte représentant le cadre et la Loi, à la fois réelle et symbolique dans l'école, sur ces adolescents qui ont qualifié à deux reprises leur collège de « *jungle* » et où ils étaient des « *fauves* ». Comment, en tant que chercheur, à ce moment précis, me positionner ? Comment entourer, canaliser les pulsions destructrices d'un groupe d'adolescents tout en tenant compte du fait que je suis là en tant que chercheur, extérieur au collège ? Quelle attitude adopter alors que je leur avais affirmé que je ne dirais rien de ce qui se passe dans les séances et que je ne les verrais que cinq fois, alors qu'un des adolescents était sorti et qu'un tel débordement pulsionnel aurait probablement des conséquences dans leur vie quotidienne au collège ? Ce questionnement s'est accentué lors de la séance suivante où l'un d'entre eux est arrivé avec une attelle à la jambe et un autre avec un

œil gonflé. Était-ce là deux marques sur le corps faute de lieu pour parler à l'école ? C'est cet instant qui m'a amené à me dire que ces lieux de conversations pouvaient avoir un effet réel sur leur vie à l'école, même si le groupe de parole n'avait pas suffi à empêcher qu'ils en viennent aux mains.

Cet exemple vient à l'appui selon moi l'une des hypothèses de ma thèse, à savoir qu'il y a urgence à instaurer des lieux pour parler *de l'école dans l'école* pour ces adolescents aux prises avec leur vécu scolaire. Cette expérience m'a également permis d'interroger les conséquences d'un tel chaos par rapport au possible décrochage de certains élèves, mais aussi de questionner ma subjectivité dans la recherche : qu'est-ce qui me pousse, en tant que sujet, à prendre cette place ? Qu'est-ce qui, pour moi, est de l'ordre de l'insupportable dans ces situations ? Comment puis-je *supporter* le groupe, y compris parfois à mon *insu* ? L'un des enjeux de ma recherche clinique en sciences de l'éducation auprès d'adolescents se trouve peut-être ici : mon désir de leur permettre de construire une parole symbolisante sur la question de l'école et des savoirs, d'en prendre soin et d'accepter d'en être le garant.

Dans cette recherche auprès d'adolescents, l'enjeu n'est pas de mettre un voile sur un autre discours, celui de l'adulte, du professeur ou de l'institution. Ma posture clinique – telle que je la conçois – consiste à prendre en compte la parole de l'adolescent, être au plus près de son dire, de son discours, afin d'être à l'écoute de son désir, en particulier son désir d'école et/ou de savoirs. La parole est « l'objet d'échange originel » (Lacan, 1978, p. 303) qui permet au sujet d'advenir, mais aussi de se faire entendre, car « c'est toujours au joint de la parole, au niveau de son apparition, de son émergence, de sa surgescence, que se produit la manifestation du désir » (*Id.*, p. 273).

Un groupe de filles de 4^e témoignait notamment du vécu de cette absence de parole entre elles et les adultes de l'école. Au cours d'une discussion, je leur demandais si elles pouvaient parler de leurs problèmes à leurs professeurs. Elles ont répondu que cela ne les intéressait pas : « *ils s'en fichent* », dira l'une d'elle, alors qu'une autre ajoutera en imitant l'un d'eux : « *il va faire oui oui oui [...] en gros j'm'en fous* ». À la question de savoir s'il y avait une psychologue ou une infirmière dans l'école, seules deux adolescentes connaissaient les jours de présence de l'infirmière et affirmaient qu'il n'y avait pas de psychologue. Dans un autre groupe de 5^e, dans un autre collège, la place de cette infirmière semblait pouvoir combler cette faille langagière, à savoir le manque d'un lieu pour parler de l'école dans l'école. Ce moment les a conduites à discuter de leurs liens avec les adultes du collège. Elles ont pu aborder ainsi une réflexion autour de la place des adultes dans et hors du collège. À plusieurs reprises, à travers des témoignages, il m'a semblé entendre une demande implicite de leur part de pouvoir parler, de manière instituée, dans l'école.

Cela m'a conduit à réfléchir sur ma posture dans ces moments de la recherche : comment intervenir dans un groupe d'adolescent(e)s dans un collège, sur un temps aussi court en pensant déjà à la séparation alors que je viens tout juste d'arriver ? Tandis que dans mon ancienne profession d'éducateur, la durée d'une prise en charge était inconnue à l'avance, dans le cadre de la recherche, je suis présent entre trois et cinq fois. Il fallait donc dire et redire à chaque séance où nous en étions de nos rencontres, les rassurer régulièrement sur la finalité de celles-ci et insister sur ma neutralité en tant qu'adulte ne faisant pas partie du collège ainsi que sur la confidentialité. Il fallait trouver cet équilibre, cette distance relationnelle rapidement, afin qu'une confiance s'instaure sans pour autant susciter trop d'attachement de leur part étant donné la brièveté du temps passé ensemble. Un attachement qui pour certain(e)s n'a pas toujours été évident. Il n'a pas été facile, pour certaines filles notamment, de comprendre la nature du lien. Ainsi dans un groupe, le dernier jour, l'une d'entre elles m'a demandé si je pourrais revenir pour l'emmener à la Tour Eiffel. À cette demande, exprimée hors enregistrement dans la cour de récréation une fois la séance terminée, j'ai répondu que ce n'était pas prévu. Cette jeune adolescente me rappela tout au long des séances le type d'adolescentes que j'ai pu suivre en tant qu'éducateur spécialisé durant toutes ces années.

L'analyse clinique des retranscriptions ou l'*après-coup*

L'analyse dans l'*après-coup* s'appuie, pour moi, à la fois sur l'apprentissage de la posture de clinicien éclairé par l'enseignement de la psychanalyse – que ce soit au niveau universitaire ou au niveau de l'élaboration collective au sein de groupes de travail s'appuyant sur la psychanalyse² – et sur une expérience en tant que sujet analysant me soumettant à un travail à « même (mon) corps » (Freud, 1925, p. 5). De cet engagement découle une posture clinique qui consiste à accueillir la parole du sujet, d'entendre les dires, les mi-dits, les non-dits et les impossibles à dire de l'autre. Il s'agit de prendre cette parole comme point d'appui afin de construire un savoir scientifique sur ces questions qui me portent : le rapport à l'école et aux savoirs et leur(s) lien(s) possible pour penser le décrochage scolaire à l'adolescence.

Ma démarche clinique de recherche s'organise en quatre temps principaux. La première phase est bien entendu le déroulement des Groupes de Paroles avec les adolescents (enregistré suite à l'accord préalable des participants). Puis, chaque séance a été retranscrite dans la semaine qui suivait son déroulement. Il s'agissait d'être le plus fidèle possible aux dires des adolescent(e)s, ce qui n'était pas toujours simple. En effet, dans un groupe, il arrive que deux ou plusieurs membres parlent en même temps, que certains crient, que d'autres parlent tout bas, se lèvent pour aller voir un autre membre de l'autre côté du cercle. L'appareil d'enregistrement étant au

2. Voir notamment les travaux du Centre Interdisciplinaire sur l'ENfant (CIEN) : <http://www.lacan-universite.fr>

centre, il était parfois difficile voire impossible d'entendre ce que les participants se disaient (notamment les apartés entre deux membres du groupe à voix basse). La retranscription d'une séance de cinquante-cinq minutes a pris chaque fois plusieurs heures. En même temps, cette difficulté initiale s'est avérée par la suite un atout considérable car j'ai pu m'imprégner totalement des séances.

Deux à trois mois plus tard, j'ai réécouté chaque séance en prenant des notes sur un carnet. J'écrivais alors tout ce qui me venait à l'esprit en essayant de ne rien réfréner. Ces notes restent confidentielles car non anonymes et font appel à l'exercice de l'association libre. Ce travail d'écoute m'a permis pour chaque séance de faire ressortir mon sentiment général et d'en dégager les traits principaux pour moi. Ce long travail m'a également permis de m'imprégner psychiquement et d'être à l'écoute de mes mouvements contre-transférentiels. Il a été un passage indispensable qui m'a permis d'être dans une analyse sensible de mon vécu de la recherche. Bien évidemment, mon ressenti n'a pas été le même d'un groupe à l'autre et je dirais également d'une séance à une autre dans un même groupe. La retranscription de la séance précédemment évoquée où les adolescents cherchaient à savoir qui était l'imbécile a été particulièrement éprouvante et m'a pris plusieurs jours, alors que cela ne me prenait en moyenne que sept à huit heures, notamment parce qu'il m'était insupportable de me confronter à nouveau à ce moment. Si je reprends une analogie en résonance avec le thème de ma recherche, je dirais qu'il a fallu que je *m'accroche* pour aller au bout de cette retranscription. Comme je l'ai précisé, ce qui rend ce travail analytique passionnant pour moi, c'est la rencontre entre le chercheur-clinicien que je suis et ces adolescents. L'adolescence – que je considère avec P. Gutton à la fois « comme un obstacle au changement et un ensemble dynamique incontournable de la vie » (Gutton, 1996, p. 13) – est une sorte d'entre-deux où le sujet tente une transformation psychique tout en revendiquant une certaine place dans son enfance qu'il a parfois du mal à quitter. Cette situation a été particulièrement sensible avec les différents groupes de filles qui évoquaient leur nostalgie de l'école élémentaire et parfois également maternelle, en énumérant les avantages qu'elles y trouvaient, tels que le droit à la nourriture (les bonbons et goûters), le temps de la sieste, les jeux ou encore l'absence de devoirs à la maison. Mais dans ce groupe de garçons comparé plus haut à une horde, cet obstacle au changement a été pour moi mis en scène dans cette dévoration « *des lions* », pour reprendre les termes de l'un d'entre eux : « *les garçons c'est comme des lions* » alors que « *les filles, c'est tout doux* ». Puis d'ajouter que « *le collège c'est parfois la jungle* ». Il m'a semblé qu'à ce moment précis, le groupe était venu transformer le comportement à la fois des adolescents mais aussi le mien. En effet, dans une confusion des places, j'ai dû sortir du cadre idéalement fantasmé (à savoir un groupe de parole tranquille et structuré avec des adolescents) pour, dans un premier temps, me lever afin de séparer deux adolescents qui voulaient se taper dessus (d'où l'idée de

dévoration) puis accompagner à la Vie Scolaire l'un d'entre eux qui, à ce moment précis, *décroche* du groupe. Ce moment illustre un aspect de mon implication de chercheur : les effets produits/induits par la mise en place d'un dispositif particulier qui était guidé par mon propre désir d'offrir des lieux de parole à des adolescents et de les écouter.

Vient enfin l'étape de l'analyse de contenu clinique, qui est intervenue pour moi lors de la troisième année de doctorat, une fois terminé le travail de terrain, avant la rédaction de la thèse. Pour ce travail qui s'est déroulé sur quatre mois, j'ai créé deux tableaux d'analyse en reprenant chaque séance. Ces tableaux se sont dessinés au fur et à mesure des écoutes cliniques. Il s'agissait de repérer quels étaient les thèmes abordés par les adolescent(e)s dans les séances et de noter leurs préoccupations redondantes. Si un sujet n'était pas ou peu abordé, cela ne signifiait pas pour autant qu'il était inintéressant ou non préoccupant pour eux/elles, l'absence de dire venant également signifier quelque chose. Le risque d'un tel travail était d'en rester au plan factuel, de mettre de côté l'Inconscient du sujet et du groupe avec ses dimensions transférentielles et contre-transférentielles. Mais les liens entre mes associations libres lors de l'écoute précédente et mes différentes lectures m'ont permis de dégager du sens, dans un mouvement perpétuel d'aller et retour entre la théorie et le matériel empirique.

Cette analyse de contenu, dans une écoute subjective, m'a permis d'élaborer et de dégager les fils rouges de chaque séance. Ce qui achoppe à mon oreille m'est singulier. Je suis attentif aux signifiants utilisés par les adolescents en tenant compte des effets qu'ils produisent sur moi. Ce que je capte et ce que je note est influencé par mon contre-transfert. Ce sont ces effets contre-transférentiels, entendus comme la « somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions » (Devereux, 1980, p. 75) du chercheur qu'il faudra que j'analyse dans la suite de mes travaux de recherche car, comme l'écrit C. Blanchard-Laville, « c'est le contre-transfert du chercheur qui est exposé comme fil méthodologique majeur et permet les avancées du travail sur les objets étudiés » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005). Ce contre-transfert est un atout précieux pour être au plus près de la sensibilité du dire de l'autre, non pas entendu comme une donnée brute mais plutôt comme une valeur symbolique importante. Il peut être source de connaissance, voire même, selon Devereux, « scientifiquement plus productif en données sur la nature humaine » (Devereux, 1980, p. 15). Pour le dire autrement avec Chantal Costantini, mes propres mécanismes psychiques « se dévoilent en même temps que se forment les mises en sens » avec ce que je perçois des mécanismes psychiques des sujets que je rencontre (Costantini, 2009, p. 102).

Conclusion

Cet article a tenté de présenter mon questionnement autour de mon engagement dans la recherche, notamment sur les différentes dimensions de ma subjectivité engagées dans la rencontre avec des adolescent(e)s en instaurant de lieux de parole dans des collèges. Cette réflexion s'inscrit dans une période de transition professionnelle entre le monde éducatif et le monde de la recherche sur l'éducation. Ce changement de « costume », de posture, m'a conduit, en tant que jeune chercheur, à modifier petit à petit ma manière d'être là, auprès d'adolescent(e)s. Encore une fois, je redis qu'il ne s'agit pas ici d'être thérapeute mais de prendre soin d'une parole. Cette parole est d'autant plus sensible qu'elle est celle d'un sujet adolescent en construction qui « se décroche » du monde infantile pour accrocher un monde social et scolaire où il doit lutter pour ne pas « décrocher ». Ce décrochage-réaccrochage sensible doit, me semble-t-il, questionner le chercheur qui souhaite justement interroger ce signifiant de *décrochage scolaire*. Un travail réflexif qui est encore en mouvement aujourd'hui pour moi et qui s'élabore au fur et à mesure de l'écriture de ma thèse en sciences de l'éducation.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'Inconscient : l'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377, 801-804.
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders*. Paris : Éditions Métailié, 1985.
- Beillerot, J. (1979). Le savoir, rapport et appropriation. *Éducation permanente*, 47, 45-51.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P. et Gavarini, L. (2006). Éthique et recherches cliniques. *Recherche et formation*, 52, 91-103.
- 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.
- Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants : de « l'adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1920). Pour introduire la discussion sur le suicide. In *Résultats, idées, problèmes, tome I, 1890-1920* (p. 131-132). Paris : PUF, 1998.
- Freud, S. (1925). Préface du livre de A. Aichhorn. *Jeunes en souffrance : psychanalyse et éducation spécialisée* (p.5-7). Nîmes : Éditions du champ social, 2005.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Congrès de l'AREF, inédit.
- Goffman, E. (1963/1975). *Stigmates*. Paris : Editions de minuit.

- Gutton, P. (1996). *Adolescents*. Paris : PUF.
- Lacadée, P. (2010). *Le malentendu de l'enfant : que nous disent les enfants et adolescents d'aujourd'hui ?* Paris : Éditions Michèle.
- Lacan, J. (1953). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. In *Écrits, I.* (p. 235-321). Paris : Le Seuil, 1999.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, Livre I : Les Écrits techniques de Freud*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1978). *Le Séminaire, Livre II, Le Moi dans la théorie de Freud et dans la technique psychanalytique*. Paris : Le Seuil.
- Vincent, H. (2012). Du rapport au savoir : un exercice. *Cliopsy*, 8, 93-107.

Vincent Gevrey

Laboratoire CIRCEFT, CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes St Denis

Pour citer ce texte :

Gevrey, V. (2016). Une expérience de chercheur clinicien. *Cliopsy*, 15, 73-86.

Un espace d'élaboration pour soutenir une pratique de co-animation

Narjès Guetat-Calabrese
Laure Lafage
Claudine Blanchard-Laville

Cet article a pour objectif de rendre compte des effets d'un dispositif d'élaboration conçu pour accompagner deux formatrices intervenant conjointement dans une action de formation menée auprès de l'équipe pédagogique d'un établissement socio-éducatif. Deux des auteures, Narjès Guetat-Calabrese et Laure Lafage, constituaient le binôme de formatrices et la troisième auteure, Claudine Blanchard-Laville, a conduit les élaborations dans le dispositif construit à la demande de ces dernières. Cet écrit fait suite à une communication énoncée à trois voix dans le cadre d'un atelier du colloque Cliopsy 2013. Nous nous proposons ici de prolonger la réflexion présentée dans cette communication en apportant en particulier de nouveaux développements théoriques. Nous avons pensé et écrit ce texte ensemble.

Au vu de la complexité de la rédaction d'un écrit à trois, il apparaît nécessaire de commencer par présenter les auteures et de préciser les liens qu'elles entretenaient antérieurement à la création du dispositif dont il va être question. N. Guetat-Calabrese et L. Lafage se sont rencontrées à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense dans le parcours intitulé *Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques* (FIAP) du Master de Sciences de l'Éducation, spécialité professionnelle *Développement de Compétences en Formation d'Adultes* (DCFA) qu'elles suivaient toutes les deux dans la même promotion, parcours de master dont C. Blanchard-Laville a contribué à la création en 2005. L. Lafage effectuait ce parcours universitaire en parallèle de sa fonction de conseillère principale d'éducation en lycée. N. Guetat-Calabrese, quant à elle, dirigeait un service éducatif en protection de l'enfance au moment de cette inscription universitaire. Toutes les deux ont été accompagnées dans la réalisation de leur mémoire de master par C. Blanchard-Laville ainsi que dans un certain nombre des élaborations concernant aussi bien leur rapport au savoir que leur pratique d'animation, élaborations psychiques sollicitées dans le cadre de plusieurs modules de ce parcours dont C. Blanchard-Laville était responsable à

l'époque selon des modalités dont elle a témoigné principalement dans un texte publié en 2012 et intitulé *De la transmission à la professionnalisation*.

L'intervention dont il est question ici a eu lieu après que les deux formatrices aient effectué leur parcours de master ; elle s'est étalée sur trois années ; elle est aujourd'hui terminée. Nous utilisons le terme d'*intervention* pour parler de l'action globale menée dans cette institution par L. Lafage et N. Guetat-Calabrese ; cette intervention comprenait *l'action de formation* dont nous témoignons dans ce texte à l'intention de certaines équipes techniques et pédagogiques, mais aussi la conduite par chacune d'elles d'un groupe d'analyse des pratiques pour certains autres professionnels de l'établissement, notamment des éducateurs.

Nous, les trois auteures de ce texte, faisons le choix de croiser ici nos regards sur un moment que nous considérons aujourd'hui comme significatif dans la conduite en binôme de l'action de formation. Nous souhaitons témoigner de la manière dont le travail élaboratif a permis à chacune des deux formatrices de construire des ressources propres pour qu'ensemble, elles puissent poursuivre l'intervention dans la durée, alors même que celle-ci était malmenée par le groupe des professionnels en formation ainsi que par l'institution commanditaire. En nous centrant sur cet incident, qui a eu lieu en début de troisième année de l'action de formation, nous verrons plus précisément comment le travail dans l'espace d'élaboration a soutenu chacune, tout en les conduisant à élaborer la question de la rivalité entre elles, dans la perspective de ce que M. Klein nomme l'admiration envieuse (Klein, 1968). Nous montrerons aussi comment les deux formatrices ont pu prendre conscience de leur différence dans leur conception de la formation et dans leur rapport au temps, en lien avec des éléments de leur propre histoire familiale respective. Nous tenterons de montrer enfin comment le lien amical qui les réunissait avant le début de l'intervention leur a fourni un premier étayage mutuel ; mais que, pour surmonter l'épreuve qu'elles ont eu à supporter à certains moments où elles ont été malmenées par le groupe des formés, ce lien a dû subir certaines transformations pour fournir un étayage plus fiable par la suite.

Le corpus sur lequel nous nous appuyons pour cette analyse d'après-coup est constitué des notes prises par chacune des trois auteures à la suite des séances de formation et à la suite des différents temps d'élaboration. Il est à remarquer que ce travail-ci est la résultante de plusieurs temps d'après-coup. Notre écriture d'aujourd'hui se situe trois ans après la fin de l'action de formation. Elle prend en compte les élaborations qui ont eu lieu au sein du dispositif dont il est question dans cet écrit concomitamment à l'action de formation, mais aussi lors de nombreux autres temps de réflexion à trois pour aboutir à la présentation publique de 2013 puis à ce texte écrit aujourd'hui. Avant d'aborder les points que nous venons d'avancer, nous présenterons le contexte de l'intervention, du moins certains des éléments qui semblent utiles à la compréhension de la suite.

Le contexte de l'intervention

N. Guetat-Calabrese a été contactée par le directeur d'une institution socio-éducative qui lui a fait part de ses attentes concernant une intervention auprès des professionnels de son établissement. D'emblée, elle n'a pu envisager cette intervention que comme une co-animation et il lui est apparu alors comme une évidence de solliciter son amie L. Lafage pour s'engager dans cette aventure avec elle, ce que celle-ci a accepté spontanément, en lien avec une relation amicale déjà installée dans le contexte de leur reprise d'études à Nanterre. L'intervention a commencé en octobre 2009 et la décision de la suspendre a été prise conjointement par les deux intervenantes en décembre 2012.

Dans le cadre de cette intervention, les deux formatrices ont co-animé à raison d'une demi-journée par mois un groupe de formation avec pour objectif d'amener les participants à réfléchir à des éléments de leur pratique professionnelle à partir de la lecture de textes de lois régissant le travail social¹. Durant la première année, il y avait deux groupes de volontaires pour participer à ce travail et, après une demande de la direction de l'établissement, durant la troisième année, cette formation a été restreinte à un groupe d'éducateurs techniques² et scolaires travaillant dans le pôle pédagogique et rendue obligatoire pour eux.

Dès les premières séances de l'intervention, s'est imposée à L. Lafage et N. Guetat-Calabrese la nécessité de partager un espace élaboratif autour des questions que soulevaient pour elles la co-animation du groupe de formation ainsi que l'animation respective des groupes d'analyse des pratiques à d'autres équipes d'éducateurs de l'institution. Elles ont alors sollicité C. Blanchard-Laville qui représentait pour l'une et pour l'autre, en lien avec les accompagnements antérieurs, une figure de référence qu'elles ressentaient comme *suffisamment bonne*, au sens de Winnicott (1966) pour les soutenir dans cette démarche. Après un temps de réflexion, car cette demande était inédite pour elle, C. Blanchard-Laville a accepté de créer cet espace pour les deux formatrices, c'est-à-dire un dispositif où il s'agirait de travailler avec le binôme qu'elles formaient pour cette intervention sans le concours d'un groupe. C'est sur ce point que se situait l'innovation pour C. Blanchard-Laville qui, habituellement, propose plutôt des dispositifs groupaux pour l'accompagnement des professionnels, que ce soit en analyse clinique des pratiques ou en supervision, c'est-à-dire pour analyser la pratique d'animateurs-rices de groupe d'analyse des pratiques. Elle estime aujourd'hui qu'elle peut mettre son acceptation de créer un dispositif expérimental au compte de plusieurs éléments : le pari que cela pouvait représenter pour elle qui a toujours aimé la prise de risque dans l'innovation, mais aussi son désir d'approfondir particulièrement la question de la co-animation en lien avec ses propres expériences de co-animation. Cette demande constituait ainsi une belle opportunité de réfléchir d'une autre manière à cette question d'autant mieux que son désir de répondre

1. Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale et loi n°293 du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance.

2. Ce sont des éducateurs qui transmettent leur savoir faire professionnel aux jeunes qu'ils accompagnent

favorablement à ce projet s'appuyait sur une dynamique transférentielle positive de sa part envers les deux formatrices.

Ainsi nous nous sommes retrouvées toutes les trois, environ tous les deux mois, pour des séances d'élaboration de deux heures trente chacune, des séances que nous nommions séances de supervision. Nous gardons le terme de *supervision* dès lors que le travail d'élaboration psychique post séances est conduit par une personne non impliquée pour elle-même dans l'analyse ; nous réservons le terme d'*intervision* à un travail d'élaborations groupales entre plusieurs animateurs de groupe lorsque aucun d'entre eux ne tient une fonction effective d'animation du groupe. Ces termes ne sont pas toujours utilisés de cette manière dans le champ de la psychanalyse : on peut à ce propos lire les textes de Alain de Mijolla dans le numéro de la revue *Études freudiennes* de 1989 consacré à cette question de la supervision ou de Jean Guillaumin en 1999 dans la *Revue Française de psychanalyse* ou encore d'Évelyne Grange-Ségéral en 2010.

Nous avons maintenu ce dispositif tout au long de l'intervention et toujours dans la même configuration ; au total 19 rencontres ont eu lieu. L'objectif explicite de ces temps d'élaboration, en ce qui concerne le groupe de formation, était de permettre à N. Guetat-Calabrese et L. Lafage, dans l'après-coup de leurs séances co-animées, d'analyser leurs mouvements psychiques à l'œuvre dans le groupe de formation qu'elles conduisaient ainsi que les mouvements psychiques qui se jouaient entre elles. Dans ces temps de supervision, était généralement abordé le contenu de la dernière demi-journée de formation ; une certaine fluidité régnait dans les échanges que nous pouvons à ce jour attribuer à notre habitude d'élaborer dans des dispositifs communs et au cadre instauré spécifiquement pour cette intervention. C. Blanchard-Laville veillait à un certain équilibre dans la prise de parole respective de l'une et de l'autre et surtout à la manière dont chacune s'adressait à l'autre ainsi qu'à l'équité des temps d'élaboration réservés à l'une et à l'autre. Il arrivait toujours au cours de ces séances un moment dans lequel l'une des deux formatrices « tombait » sur une question ou un éprouvé pour lequel C. Blanchard-Laville conduisait celle-ci à prendre le temps d'élaborer de manière singulière ce qu'elle rapportait de la séance co-animée. Dans les autres moments, les élaborations portaient sur la relation entre elles au sein du binôme d'animation. Un grand temps a aussi été consacré à comprendre les demandes de l'institution, leurs évolutions et les effets que cela produisait sur l'action mise en place. Dans ce texte, nous n'évoquerons pas le travail concernant cette dimension du lien à l'institution commanditaire.

L'incident critique

Pour illustrer notre propos, nous avons choisi de relater un incident que nous avons identifié comme critique au cours du travail de supervision et

que nous avons estimé être un moment décisif de l'action de formation. Il s'agit de la troisième séance de la troisième année. Nous rappelons ici que la direction de l'établissement avait rendu obligatoire cette année-là ce temps de formation pour l'équipe d'éducateurs techniques. Ce qui avait fait l'objet de nombreuses oppositions de la part des membres du groupe qui commençaient à assimiler parfois les intervenantes à leurs dirigeants. Afin de répondre à certaines de leurs revendications concernant le contenu des supports théoriques qu'elles leur présentaient et qui paraissaient à ces derniers trop loin de leur pratique, les formatrices avaient fait la proposition de travailler sur des documents institutionnels du type règlement intérieur de leur institution, projet d'établissement, projets spécifiques de service ; elles avaient alors rencontré la direction de l'établissement pour lui demander de leur fournir ces documents internes, ce qu'elles avaient obtenu.

Ce jour-là, c'est N. Guetat-Calabrese qui a pris la parole en début de séance pour expliquer que les deux intervenantes avaient eu ce temps d'échange avec la directrice de l'établissement. À ce moment-là, Nicole (ce prénom est un prénom fictif choisi pour ce travail), une participante, a immédiatement signifié : « *si c'est ça je ne dirai rien aujourd'hui* », adressant de façon très claire son opposition à l'intervenante par des mimiques et des regards ressentis par celle-ci comme assez agressifs. La formatrice l'a encouragée à continuer de dire ce qui la mettait ainsi en colère. Nicole a alors pu exprimer qu'elle n'en pouvait plus de la « *direction* » qui lui imposait des jeunes dans son cours qui ne voulaient pas être là, qui ne portaient aucun intérêt à ce qu'elle faisait et qui, de plus, empêchaient les autres de travailler. Un autre participant a pris la parole pour lui dire qu'elle semblait découvrir un élément présent pour tous quotidiennement, c'est-à-dire la difficulté de la prise en charge des jeunes, et il a ajouté qu'il ne fallait pas que les formatrices le prennent pour elles. Nicole n'a pas supporté cette observation, elle s'est levée, a rassemblé ses affaires tout en continuant à exprimer à N. Guetat-Calabrese de façon ostensiblement agressive ce que lui faisait vivre sa direction ; elle a alors quitté la salle en disant avec toujours autant de colère tout en regardant celle-ci et sous forme de défi qu'elle se rendrait à la direction pour indiquer qu'elle ne participerait plus au groupe. Les deux formatrices ont échangé un regard et N. Guetat-Calabrese a dit à voix basse à L. Lafage : « *je vais la chercher* » ; cette dernière lui a murmuré : « *non laisse-la* » ; ce à quoi N. Guetat-Calabrese a répondu quelque chose comme : « *ah non c'est impossible* ». Puis elle s'est levée et est sortie pour tenter de ramener Nicole. L. Lafage est restée seule et a dit quelques mots pour aider le groupe à supporter cet incident. Dans le couloir, N. Guetat-Calabrese a dit à Nicole qu'elle ne pouvait pas rompre ainsi avec le travail et qu'il était important qu'elle revienne dans le groupe pour verbaliser ce qui n'allait pas. Elle lui a demandé de revenir et lui a dit que, si elle le souhaitait, elle pourrait faire les démarches nécessaires auprès de sa direction pour ne plus assister à la formation. Nicole a obtempéré, elle est

revenue dans la salle et s'est réinstallée à sa place. N. Guetat-Calabrese a repris la parole et lui a re-dit publiquement qu'elle pouvait entendre ce que Nicole essayait de dire de ce qu'elle vivait, mais qu'il y avait une autre manière possible de l'exprimer. Cette dernière a persisté quelques minutes pour dire qu'elle ne voulait plus participer à ce travail désormais. La formatrice sentait alors beaucoup d'émotion dans sa propre voix quand elle s'adressait à Nicole et elle se sentait épuisée ; elle savait intérieurement que sa collègue formatrice allait prendre la parole et d'ailleurs, celle-ci s'est mise en avant physiquement. L. Lafage ressentait intérieurement à cet instant qu'elle devait prendre le relais, elle changea alors de position sur sa chaise montrant ainsi qu'elle allait parler. Au moment où N. Guetat-Calabrese a terminé sa dernière phrase, L. Lafage, après un regard furtif à sa voisine, s'est redressée sur sa chaise et a pris la parole pour faire s'exprimer le groupe sur sa difficulté avec ces jeunes dans leur cours. C'est elle qui a pris en quelque sorte le groupe sous son aile à ce moment-là et l'a remis au travail autour de cet incident pour les derniers moments de la séance.

Élaborations autour de l'incident critique

Lors du temps de supervision qui a suivi cette séance de groupe, les deux formatrices ont rapporté cet incident à peu près dans les termes où nous venons d'en faire le récit et chacune a pu progressivement réaliser les échos que cet épisode avait fait résonner chez elle, à la suite des associations que C. Blanchard-Laville leur a demandé d'exprimer. C'est dans ce moment que les deux intervenantes prennent la mesure de ce qui s'est joué entre elles psychiquement, sans mot où presque. Elles expriment l'une et l'autre qu'elles savaient ce qui allait se passer, N. Guetat-Calabrese était assurée intérieurement que L. Lafage prendrait la parole dès qu'elle aurait prononcé son dernier mot et cette dernière dit qu'elle a ressenti physiquement sa prise de parole en modifiant son positionnement corporel comme pour montrer que « l'attaque » envers l'une des formatrices serait supportée par les deux ensemble et que cela n'arrêterait pas le travail avec le groupe.

Pour les deux intervenantes, on pourrait dire qu'il y a eu un *avant* et un *après* cet incident critique. En effet elles ont pu continuer, à travers la compréhension de ce qui s'était passé pour chacune d'elles ce jour-là, à approfondir l'analyse du lien qui les unissait. Aujourd'hui, il leur semble que si elles ont pu supporter cet esclandre et retourner travailler avec le groupe, c'est parce qu'elles ont été elles-mêmes soutenues face à cet événement dans l'espace de supervision. Au cours de ces temps d'élaboration, elles ont pu mesurer à quel point leurs corps avaient joué un rôle lors de cet incident. En effet, dans l'après-coup, c'est presque comme si L. Lafage avait fait rempart de son propre corps pour protéger N. Guetat-Calabrese de ce qu'elle ressentait comme une attaque envers sa collègue et envers le travail proposé. C'est dans l'espace de supervision que les deux intervenantes ont

réalisé qu'il y avait eu entre elles une sorte d'alliance psychique sans mot qui s'appuyait sur une forme de lien construit antérieurement à l'intervention et qui leur a permis une sorte de co-étayage inconditionnel dans les premiers temps de l'intervention.

C'est alors que chacune a pu porter un regard singulier sur cet incident. Ainsi L. Lafage considère qu'elle avait ressenti quelque chose d'inapproprié dans la réaction de Nicole qu'elle a associé assez rapidement avec sa manière de vivre certains éclats verbaux de sa propre sœur. Il y avait pour elle lors de cet incident quelque chose d'irréel, comme un soufflet qui allait retomber aussi vite qu'il était monté. Alors que pour N. Guetat-Calabrese, le lien associatif s'est fait spontanément avec la manière dont elle pouvait vivre certaines attitudes de sa mère. Dans le vécu familial de L. Lafage, c'est comme si dans les situations de crise, les excès verbaux ne la concernaient pas. Elle réalisa qu'elle pouvait supporter que la personne en conflit, en l'occurrence comme cela pouvait être parfois le cas pour sa sœur, sorte de la pièce et aille calmer ses nerfs ailleurs sans qu'elle-même soit très affectée, peut-être même en étant soulagée. Sa préoccupation dans le vécu familial de l'époque, lui semble-t-il, était que cesse ce qu'elle estimait être une attaque qu'elle jugeait injustifiée à l'égard de ses parents et plus particulièrement à l'égard de sa mère. Pour N. Guetat-Calabrese, dans l'élaboration qu'elle a conduite dans l'espace de supervision, elle a réalisé que cela venait en écho à sa manière de répondre aux débordements de sa mère qu'elle ressentait comme lui étant exclusivement adressés comme fille unique et qu'elle pensait devoir absolument maîtriser pour que cela ne prenne pas une ampleur inconsidérée hors de la maison. L'incident dans la réalité n'a duré que quelques minutes et ce n'est que dans la reconstruction de la séance que ces liens associatifs ont émergé.

N. Guetat-Calabrese réalisera lors de cette séance de supervision à quel point elle s'était sentie effectivement « attaquée », surtout en écoutant L. Lafage parler de l'incident. Dans les tout premiers moments des élaborations en supervision, il y avait toujours quelque chose de l'ordre de la rivalité qui envahissait N. Guetat-Calabrese lorsqu'elle entendait sa co-animatrice exprimer ce qui s'était passé pour elle et dire que ce « qu'elle avait fait ou avait dit » avait pu heurter ou blesser sa co-animatrice durant la séance. L'écoute que prodiguait C. Blanchard-Laville à L. Lafage pouvait même blesser N. Guetat-Calabrese par moments, comme une enfant à laquelle la mère s'intéresserait moins qu'à l'autre enfant. Puis, N. Guetat-Calabrese ne sait trop comment l'expliquer, mais elle croit que la posture de C. Blanchard-Laville, ce qu'elle transmettait au binôme d'animatrices quasiment dans ses postures physiques, tout en écoutant L. Lafage, venaient la rassurer sur son existence comme en berçant quelque chose intérieurement chez elle et lui offraient la garantie que, elle aussi, elle pourrait dire à son tour ce qui l'avait blessée ou ce qui avait été difficile sans que sa relation à sa co-animatrice ne soit mise en danger, qu'elle pouvait dire ce qui était difficile et que le binôme repartirait avec un lien encore plus

consolidé qu'en arrivant. Les intervenantes avaient le sentiment qu'en miroir du groupe qu'elles co-animaient, elles venaient dans l'espace de supervision montrer ce que les professionnels en formation leur avaient « fait » et que ça aurait pu risquer de séparer leur binôme. C. Blanchard-Laville les accompagnait en leur « tenant la main » sur le plan psychique jusqu'à ce qu'elles puissent repartir en ayant pu transformer ce qui les animait pour surmonter cette attaque et ainsi retourner ensemble poursuivre le travail avec le groupe avec une sorte de force tranquille intérieure.

On pourrait dire qu'après ce travail, les deux formatrices ne se sont pas senties « détruites » et qu'elles ont pu soutenir le cadre du dispositif de formation tout en soutenant Nicole. La violence de l'attaque aurait pu faire exploser le groupe des formés ou le binôme d'animatrices, il n'en a rien été et il nous semble que c'est bien en partie le résultat du travail de supervision. Ainsi, les intervenantes ont par la suite pu exprimer au groupe le fait qu'elles n'étaient pas obligées de supporter ce genre de situations et que s'il souhaitait « saboter », « empêcher » le travail, alors elles pouvaient arrêter leur intervention. Elles ont pu lui dire qu'il venait mettre en jeu lors de ce temps de travail des éléments de son quotidien et que certaines choses devaient se parler et se travailler avec la direction.

La paisibilité du travail que les deux animatrices ont fait avec C. Blanchard-Laville, la prise en compte de leur parole de manière singulière et spécifique au moment de la supervision, c'est ce qui leur a permis, nous le pensons, de pouvoir parler aussi calmement au groupe de formés. De pouvoir élaborer sur leurs ressentis qui avaient été assez forts au moment de l'incident critique, de comprendre les liens personnels singuliers que leurs réactions spontanées pouvaient avoir avec des éléments de leurs histoires respectives et de redonner à chacune sa part dans le déroulement du travail, leur a permis, nous le croyons, de continuer à soutenir le travail avec le groupe de manière ferme et bienveillante. Nous pouvons maintenant dire que ce travail autour de leur binôme de co-animatrices les a rendues plus « compétentes » pour continuer l'intervention. En effet, pouvoir dire au groupe que ce qu'elles avaient vécu là les avait ébranlées, touchées et en même temps redonner aux professionnels de leur groupe leur part de responsabilité face à ce passage à l'acte en toute tranquillité, a remis les participants au travail et en mesure de penser à nouveau. Nous faisons l'hypothèse que d'avoir vu revenir les deux intervenantes en capacité de tenir le cadre du travail sans agressivité, en redonnant à chacun ce qui lui appartenait, a consolidé la confiance que le groupe avait en elles.

Prolongement des élaborations théoriques

Nous venons de voir ce que N. Guetat-Calabrese et L. Lafage ont pu reconstruire de leur version de ce qui a été élaboré pour chacune d'elles en écho avec leurs histoires familiales respectives. Beaucoup de dimensions ont

été travaillées dans ces temps de supervision, notamment celles se rapportant à l'institution et à ses demandes évolutives en fonction des évolutions et des changements dans l'équipe de direction que nous ne rapporterons pas ici. En revanche, nous souhaitons développer davantage ce qu'il en était des mouvements psychiques qui sous-tendaient le lien intersubjectif dans leur binôme de formatrices, ce que l'on pourrait appeler leurs *mouvements intertransférentiels*. Nous transposons ici la notion d'*intertransfert* amplement développé par René Kaës : comme il l'a proposé dès 1976 dans la revue *L'évolution psychiatrique* et repris en 2004 dans la revue *Filigrane* (p. 12), « l'intertransfert est l'état de la réalité psychique des psychanalystes en ce qu'elle est induite par leurs liens dans la situation de groupe. L'intertransfert ne peut pas être considéré et traité indépendamment du (des) transfert(s) et du contre-transfert ». Dans la situation étudiée ici, il ne s'agit pas d'un travail psychanalytique avec des patients. Néanmoins, au sein du courant clinique d'orientation psychanalytique auquel nous appartenons (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), nous estimons que dans toutes les situations d'enseignement, de formation ou d'animation de groupes d'analyse de pratiques, il est utile d'envisager les mouvements psychiques qui animent les acteurs dans leur lien au groupe. Ici, plus spécifiquement, dans une situation de co-animation, il nous semble utile aussi d'analyser les mouvements psychiques à l'intérieur du couple de formatrices, nous parlerons alors des mouvements intertransférentiels en lien avec les mouvements transféro-contretransférentiels déployés au sein du groupe de formation ; car, comme l'écrit R. Kaës dans ce même article, l'intertransfert « est tout à la fois répétition et création, résistance et voie d'accès à la connaissance des mouvements du désir inconscient. L'intertransfert se spécifie par le fait que les psychanalystes transfèrent leur propre organisation intrapsychique sur leurs collègues, du fait même de ce qui est induit par la situation groupale, par les transferts qu'ils reçoivent et par leurs dispositions contre-transférentielles » (Kaës, 2004, p. 12, 13). Dans le cas de l'intervention que nous analysons ici, nous avons pu voir à propos de l'incident relaté comment se décline une forme de répétition de mouvements intrapsychiques suscités par les mouvements transférentiels de la participante Nicole sur les formatrices et comment le travail d'élaboration leur avait permis de tenter de s'en dégager de manière créative avant de revenir dans le groupe. R. Kaës écrit aussi que l'intertransfert « prend appui sur le choix mutuel que les psychanalystes ont fait de travailler ensemble dans ce dispositif. Ce choix comporte une plus ou moins forte implication fantasmatique, il est donc doté de conflictualité plus ou moins puissante » (*Id.*, p. 13). Cette réflexion rejoint le travail que nous avons mené dans l'espace de supervision pour que les deux formatrices passent d'un premier choix l'une de l'autre, un choix d'évidence basé sur leur lien amical antérieur à l'intervention qui leur donnait le sentiment de s'étayer mutuellement, à une forme d'étayage reconstruit de manière plus fiable après les mises à

l'épreuve supportées en situation. Dans l'après-coup, nous dirions qu'il a été nécessaire que leur relation passe d'un état d'illusion narcissique à deux – qui se traduisait par une forme de non différenciation entre elles – à l'élaboration d'une séparation psychique construite sur une perception constatée et assumée de différences effectives entre elles. Les élaborations leur ont permis de réaliser presque physiquement que ce qu'elles vivaient comme une complémentarité de bon aloi était en fait fondé sur une sorte de lien fusionnel, du style attachement entre deux « sœurs siamoises » dont il a été nécessaire à un moment donné qu'elles acceptent la séparation. Le recours à cette métaphore en séance de supervision, celle de sœurs siamoises attachées l'une à l'autre, a permis que la séparation s'effectue, non sans beaucoup d'émotion sur le moment – mais sans violence – et les échanges de paroles autour de ce ressenti physique de « décollement » ont permis de restaurer chacune dans son intégrité, mais aussi dans sa différence d'avec l'autre ; leurs conceptions différentes d'un acte de formation issues de leur propre formation et de leur fréquentation quotidienne d'un milieu professionnel différent (travail social versus éducation nationale) ont pu être travaillées dans ces échanges ainsi que leur différence dans leur rapport au temps et donc leur différence de points de vue quant à la préparation de leur intervention et même leurs différences de réactivité temporelle en situation de formation ; leur faisant percevoir qu'auparavant, avant qu'ait eu lieu l'incident critique, ressentir leurs différences et *a fortiori* les évoquer dans l'espace de supervision était impossible, comme empêché par des craintes fantasmatiques de rupture catastrophique du lien.

À ce propos, nous voudrions apporter quelques clarifications à la notion d'étayage psychique au sens où nous l'utilisons dans ce texte. Nous nous référons essentiellement au travail de R. Kaës dans son article *princeps Étayage et structuration psychique* (1984) qu'il actualise dans son dernier ouvrage *L'extension de la psychanalyse* (2015). C'est ainsi qu'après avoir revisité les travaux de Freud, il se lance dans une analyse lexicographique et sémantique du mot « *Anlehnung* » (étayage) proposé par Freud. Il précise que le verbe allemand *anlehnen* désigne trois sortes d'actions ; « d'abord le fait d'appuyer (de faire prendre appui) ou d'adosser quelque chose sur un support » (p. 14). Il souligne également que le verbe allemand *duden* peut se traduire ainsi : « non pas se tenir debout ou être assis librement mais chercher appui avec son corps, dans une position inclinée contre un objet ferme (à demeure solidement établi, solide) » (p. 14). Cette explicitation vient, selon nous, éclairer les ressentis physiques exprimées par les deux formatrices lors de la séance de supervision qui a suivi la séance de groupe que nous avons désignée par « incident critique ». C'est à peu de choses près dans ces termes que les formatrices ont pu rapporter ce qui se passait intérieurement pour elles. N. Guetat-Calabrese exprimait bien ce sentiment intérieur d'être totalement protégée du risque d'effondrement tant elle s'est sentie adossée à la capacité psychique de sa co-animatrice à soutenir, pour

deux, le cadre face au groupe. Lors de nos élaborations théoriques en lien avec le concept d'étayage, elle a pu ajouter qu'elle a ressenti cette « position légèrement inclinée » qu'évoque R. Kaës, une position qui lui évitait tout risque de tension voire de rupture interne. À de nombreuses reprises, elle se souvient avoir pensé au sentiment qu'elle avait d'avoir été étayée par L. Lafage lors de l'incident critique comme à une « rampe interne ». Or, R. Kaës poursuit ainsi son analyse lexicographique du terme étayage en allemand : « le substantif *Lehne* désigne l'appui, la rampe, le plan incliné ou le versant » (*Ibid.*). Afin que la relation d'étayage demeure équilibrée au sein du binôme d'animatrices, il importe que l'étayage soit effectivement mutuel entre les deux formatrices. R. Kaës évoque à ce propos « la mutualité du rapport entre l'étayant et l'étayé ; l'appui mutuel signifie que ce qui s'appuie est en mesure de servir à son tour d'appui à ce qui soutient » (*Id.* p. 38). Il ajoute que « la relation mère-nourrisson-père peut ainsi être décrite, ou la relation groupale, ou encore le couple amoureux, ou le rapport pédagogique » (*Ibid.*). Il nous semble que l'étayage fourni par le lien affectif premier unissant les deux formatrices s'est progressivement transformé en un lien plus professionnel, sans que leur lien amical disparaisse pour autant, leur fournissant cette fois un étayage construit sur une complémentarité effective et travaillée et donc sur une coopération assumée.

Sans doute il est nécessaire d'indiquer que cette transformation repose aussi sur le fait qu'une forme d'admiration envieuse inconsciente a pu aussi se travailler au sein de leur binôme tout au long des séances en lien avec le passage de l'identification par collage à une envie bien tempérée de chacune à l'égard de l'autre. Ce point nous apparaît comme très important au-delà de la situation singulière incarnée ici par les deux formatrices dont nous parlons. Car, l'envie au travail, comme le montre amplement Bénédicte Vidaillet dans son ouvrage *Les ravages de l'envie au travail* (2011) est une émotion inconsciente qu'il est la plupart du temps tabou d'évoquer. La notion d'envie a été d'abord élaborée par Mélanie Klein puis reprise par R. Kaës dans son ouvrage sur *Le complexe fraternel* où, pour définir l'envie, il cite M. Klein en écrivant que c'« est le sentiment de colère qu'éprouve un sujet quand il craint qu'un autre ne possède quelque chose de désirable et n'en jouisse ; l'impulsion envieuse tend à s'emparer de cet objet ou à l'endommager ». À la suite du travail de M. Klein, R. Kaës indique (p. 93) que l'idéalisation protège des sentiments d'envie. En effet, comme l'écrit B. Vidaillet, « l'envie s'accompagne souvent d'un sentiment d'admiration pour la personne enviée. Cependant, il est rarement facile pour l'envieux de l'exprimer [...] » (Vidaillet, 2011, p. 28). Il nous semble que le choix d'un-e co-animateur-ice relève le plus souvent de ce type de sentiments, d'une admiration teintée d'envie. Mais l'envie est « une émotion qui ne se dit pas. D'une part, parce qu'elle peut rester en partie inconsciente ou refoulée par l'envieux, qui malgré des comportements agressifs, de la colère ou de la tristesse par rapport à ce qu'il vit, peut ne pas les attribuer à de l'envie.

D'autre part, parce que, même s'il identifie ce qu'il ressent comme étant de l'envie, il sait combien cette émotion est taboue ». (*Ibid.*) C'est ainsi que nous estimons que, sans un espace d'élaboration tiercéisé – autrement dit sans un espace de supervision (et à nos yeux, un espace d'intervision ne permet pas à ces sentiments d'être élaborés) –, ces sentiments peuvent rester inconscients et sous-tendre des malentendus inexplicables au sein du couple d'animateurs-rices.

Nous l'avons constaté dans ce qu'ont vécu N. Guetat-Calabrese et L. Lafage : si l'étaillage en quelque sorte naturel issu de l'affinité élective première entre elles a permis de composer sur le champ avec le geste d'agressivité de la participante Nicole, il a fallu transformer cet étaillage fondé sur un accordage de base en une relation de co-animation « durable », en capacité de tenir face aux turbulences et aux attaques aux liens, (Bion, 1957) provenant à la fois du groupe de formés et de l'institution ; ce nouvel étaillage est construit cette fois sur une reconnaissance des différences, fondant alors une solide complémentarité. Nous avons été conduites du côté d'élaborations concernant le lien sororal, mais sans doute, il serait utile dans d'autres situations de co-animation, d'élaborer sur la question du « double du sujet » (Lang, 2015), ou de la question du « même » (De M'Uzan, 1969) qui nous semble parfois à l'œuvre lors de la quête d'un co-animateur ou d'une co-animatrice.

Il apparaît aux deux intervenantes que c'est bien d'avoir pu vivre lors des séances de supervision, un soutien inconditionnel, un sentiment de sécurité intérieure, une atmosphère contenant, qu'elles ont pu à leur tour contenir et soutenir cette attaque sans s'écrouler et en restant contenant pour le groupe. Nous pourrions dire par adossement à une figure maternelle qui leur confirmait qu'elles avaient bien deux appareils à penser distincts pour transformer les éléments bêta que le groupe leur adressait en éléments alpha (Bion, 1957). Pour sa part, C. Blanchard-Laville a l'impression d'avoir apporté au cours des séances de supervision tous ses soins psychiques au couple d'animatrices que formaient L. Lafage et N. Guetat-Calabrese, en cherchant continuellement à préserver l'identité singulière de chacune des membres du binôme et en les aidant à passer de cette sorte d'enchantement sororal à deux – cette modalité du contrat narcissique de base que nous avons pu identifier qui les a fortement reliées au départ – vers la reconnaissance de leurs différences, sans aboutir pour autant à la destruction du lien entre elles mais, au contraire, en construisant une capacité d'étaillage mutuel basé sur une fiabilité éprouvée et construite de l'autre.

En conclusion, nous aimerions souligner notre espoir que ce modeste travail puisse mettre en garde un certain nombre de formateurs ou animateurs de groupe pour qui, comme nous avons pu le constater à maintes reprises, l'idée d'une co-animation naît sous la pression pour chacun d'un sentiment

d'incompétence et se construit sur l'illusion ou la fausse bonne idée « d'être plus forts à deux ». Le plus souvent ce sentiment qui prédomine leur fait penser qu'il est facile d'acquérir une complémentarité bien tempérée ; or, il nous apparaît que ce sentiment se fonde sur le refoulement du fait que la dynamique transférentielle des participants s'adresse au couple formé par deux sujets distincts et qu'ainsi la configuration psychique transféro-contre-transférentielle sous-jacente est singulièrement complexifiée lors d'une co-animation. On peut faire l'hypothèse que, de la même manière qu'un formateur peut se voir touché ou affecté sur l'une de ses lignes de fragilité par le ou les psychismes d'un ou de plusieurs formés lorsqu'il est seul en situation de formation, dans le cas d'une co-animation, c'est à la fois chacun des deux membres du binôme qui risque d'être touché mais aussi le lien entre eux. Or s'il n'est pas possible d'élaborer les différences dans le lien, ce qui s'avérerait au départ « un plus », un espoir d'étayage peut se renverser dans une configuration difficile à manier sans le recours à un espace de supervision où un tiers puisse accompagner la transformation du lien intersubjectif entre les co-animateurs.

Références bibliographiques

- Bion, W. R. (1957). Attaques contre la liaison. Dans *Réflexion faite* (p. 105-123). Paris : Puf, 1983.
- 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. (2012). De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université. Dans M. Cifali et T. Périlleux (dir.), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (p. 85-100). Paris : L'Harmattan.
- De M'Uzan, M. (1969). Le même et l'identique. Dans *De l'art à la mort. Itinéraire psychanalytique* (p. 83-97). Paris : Gallimard, 1977.
- Klein, M. (1957/1968). *Envie et gratitude et autres essais*. Paris : Gallimard.
- Kaës, R (1976). Analyse intertransférentielle, fonction alpha et groupe-conteneur. *L'Évolution Psychiatrique*, 2, 339-347.
- Kaës, R. (2004). Intertransfert et analyse intertransférentielle dans le travail psychanalytique conduit par plusieurs psychanalystes. *Filigrane*, 13/2, 5-15.
- Kaës, R. (2008). *Le complexe fraternel*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2015). *L'extension de la psychanalyse. Pour une métapsychologie du troisième type*. Paris : Dunod.
- Grange Ségéral, E. (2010). Un dispositif pour contenir la violence de la transmission dans l'inter-transfert des co-thérapeutes : l'intervision. *Le Divan familial*, 24, 57-70.
- Guillaumin, J. (1999). Quelques remarques sur les supervisions collectives. *Revue Française de Psychanalyse*, numéro Groupes, 3/1999.
- Mijolla, (de) A. (1989/1993). Quelques figures de la situation de « supervision » en psychanalyse. *Études freudiennes, La pratique des cures contrôlées ou supervision*, 31, 117-130.
- Vidaillet, B. (2011). *Les ravages de l'envie au travail. Identifier et déjouer les comportements envieux*. Paris : Édition d'organisation-Eyrolles.

Winnicott, D. W. (1966/1992). La mère ordinaire normalement dévouée. Dans *Le bébé et sa mère* (p. 19-32). Paris : Payot.

Narjès Guetat-Calabrese

Équipe savoirs, rapport au savoir et processus de transmission
CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Laure Lafage

Équipe savoirs, rapport au savoir et processus de transmission
CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Claudine Blanchard-Laville

Équipe savoirs, rapport au savoir et processus de transmission
CREF, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Pour citer ce texte :

Guétat-Calabrese, N., Lafage, L. et Blanchard-Laville, C.
(2016). Un espace d'élaboration pour soutenir une
pratique de co-animation. *Cliopsy*, 15, 87-100.

Mireille Cifali, Florence Giust-Desprairies et Thomas Périlleux

Processus de création et processus cliniques

Mej Hilbold

Cifali, M., Giust-Desprairies, F. et Périlleux, T. (2015). *Processus de création et processus cliniques*. Paris : PUF.

Annoncé dès son titre, le projet de cet ouvrage consiste en une mise en lien entre deux types de processus, le processus de création et le processus clinique. Coordonné par Mireille Cifali, Florence Giust-Desprairies et Thomas Périlleux, auteurs de l'introduction et des trois premiers chapitres sur les onze qui le composent, cet ouvrage prend sa source dans une rencontre internationale de chercheurs cliniciens, dans le cadre du Réseau éducation et formation (REF), ayant eu lieu à Genève en septembre 2013, dix ans après le premier symposium clinique des colloques du REF en 2003.

Lors des symposiums précédents, les questions de l'art, de la création et de la créativité étaient régulièrement soulevées sans être mises au centre de la réflexion. Cette fois, les connexions entre processus créatifs et processus cliniques sont au cœur de l'ouvrage, en lien avec la thématique du symposium qui était formulée ainsi : « Quelle place occupe l'art dans l'approche clinique de la formation, de

l'intervention et de la recherche ? ». La création y est envisagée par les différents contributeurs sous l'angle de pratiques artistiques diverses, de la poésie à la danse, en passant par le théâtre, la musique et l'image (fixe et animée), et des correspondances entre ces pratiques et l'approche clinique de la formation, de l'intervention et de la recherche. Le souci des auteurs est constant de ne pas tomber dans la confusion des genres et d'établir des rapprochements tout en distinguant bien les approches clinique et artistique, sans oblitérer leurs appartenances institutionnelles et les contraintes inhérentes à leurs activités d'enseignants, chercheurs et cliniciens. Ils explorent, chacun à leur manière, diverses pistes suivant trois axes principaux : le rapport au sensible, au corps et à l'émotion ; le rapport au sens et au savoir ; et le rapport à soi et à l'autre.

Les sept premiers chapitres sont centrés sur la situation d'enseignement, autour des enjeux de transmission et du type de savoir transmis, dans des disciplines aussi diverses que la criminologie – qui occupe plusieurs auteurs – les sciences de l'éducation, la macro-économie, la sociologie du travail, la formation d'enseignants.

Pour Mireille Cifali et Thomas Périlleux, la relation entre enseignants et étudiants peut se déplacer d'une position de maîtrise vers la rencontre de l'altérité, aussi bien par le recours à la clinique qu'à l'art. Mireille Cifali nous dit ainsi que « ce qui importe dans l'enseignement, c'est aussi l'émotion touchant la pensée de celui qui transmet le savoir ; l'émotion partagée à l'écoute d'un texte, d'une

phrase, d'une situation évoquée, d'une dimension humaine » (p. 19), tandis que Thomas Périlleux évoque quatre dispositifs présents dans son enseignement en sociologie clinique du travail : lecture de textes poétiques, réflexion à partir d'œuvres artistiques, narration de situations professionnelles et psychodrames ; ceux-ci viennent déstabiliser la position de maîtrise de l'enseignant pris dans le discours universitaire, l'art introduisant le risque de la surprise et de l'inattendu. Mais c'est aussi le statut du savoir transmis qui se trouve altéré par la question du sens introduite par l'œuvre artistique, comme le proposent Florence Giust-Desprairies, Antoine Masson et Dominique Lagase-Vandercammen. Florence Giust-Desprairies établit ainsi les correspondances entre site clinique et écriture poétique en exposant un dispositif de recueil de récits scolaires dans le cadre d'une formation clinique à l'enseignement. L'attention portée à la scène imaginaire et à une pensée métaphorique y permettent la « dé-signification » et la « re-signification » des situations évoquées, à la manière dont opère le processus poétique, entendu comme « une mise en tension qui entraîne une modification dynamique de l'économie subjective, un déplacement, une inquiétude dans la présence à soi, qui sape la pensée logique et chronologique » (p. 45).

Pour Antoine Masson, c'est également un autre type de savoir que le savoir positif, impossible, sur le crime qui est visé par l'appel à la poésie dans son enseignement clinique de la criminologie, un « tout autre » savoir (p. 70). La poésie fait ainsi médiation pour

transmettre le chemin d'une « connaissance productive » (p. 81) d'un savoir tenu de l'épreuve du Réel. Dominique Lagase-Vandercammen insiste quant à elle sur la dimension théâtrale de l'enseignement, avançant que « l'hystérisation de [s]on discours [d'enseignante] ouvre une brèche, un trou, une béance, une faille, un vide au cœur des savoirs institués » (p. 102), en référence au « discours hystérique » que Lacan oppose au « discours universitaire ». Cette approche discursive n'approfondit pas la question du corps, présente plutôt dans le chapitre suivant, lorsque Sylvie Frigon présente sa « criminologie critique de création » (p. 113) à partir d'une expérience de danse avec des étudiantes en criminologie qu'elle emmène dans une prison, des cellules, leur donnant à vivre ce que peut exprimer un corps contraint. Christophe Adam, lui aussi enseignant en criminologie, utilise le cinéma documentaire pour déconstruire les représentations fascinées que ses étudiants ont des psychopathes, afin de les rendre sensible à la « dynamique compréhensive » de la clinique (p. 140). L'image utilisée ainsi comme support de déconstruction peut à l'inverse servir à la construction d'une trace mémorielle : Catherine Tourette-Turgis en témoigne dans la présentation de sa recherche sur l'expérience des malades du SIDA, celle-ci suscitant des questions éthiques à la fois du côté de la recherche clinique et de celui de la représentation des corps malades, voire mourants.

Ce chapitre marque le passage vers une réflexion plus épistémologique questionnant les rapports entre pro-

cessus clinique et processus de création dans le cadre de la production de matériel de recherche, puisque le chapitre suivant offre à Christine Delory-Momberger l'occasion de proposer une « auto-clinique » (p. 190) appuyée sur la pratique personnelle de la photographie d'art : elle théorise la clinique comme relation à l'autre et sa démarche comme introduction de l'altérité dans le rapport à soi, une relation de soin s'instituant de soi à l'œuvre et de l'œuvre à soi.

Les deux chapitres suivants sont consacrés au rapport du chercheur à la création et à la créativité. Claudine Blanchard-Laville examine les types d'écriture qui l'ont traversée au cours de son histoire. Elle relève des seuils dans son parcours de chercheuse clinicienne et d'écrivain scientifique, qu'elle lie à des « levées d'inhibition successives de [sa] pensée » (p. 216), permettant à la fois une plus grande souplesse de son écriture et une libération de la pensée, dans le dépassement du clivage entre l'écriture académique, scientifique, poussée à « dire des choses exactes » (p. 213) et l'écriture clinique, proche de l'écriture littéraire, transmettant « une expérience émotionnelle » (p. 215). Jean-Marie Cassagne reconnaît en lui ce clivage, bien qu'il souligne la spécificité de l'approche clinique qui « assume, revendique ses relations avec l'acte créateur, avec la créativité et l'imagination » (p. 219) et il justifie ce clivage par sa méfiance envers l'injonction institutionnelle et pédagogique actuelle d'« assurer l'acquisition d'une pensée créatrice » par les élèves suisses (p. 224). Il relève la contradiction entre la dimen-

sion subversive de tout acte de création et une pédagogie officielle qui la prônerait, voire l'imposerait, pointant le déclin de la référence au conflit intrapsychique dans la culture pédagogique, qu'il rapproche d'une conception positiviste, psychologique, de la création.

Que les différents auteurs témoignent d'une « utilisation » de l'art dans la pédagogie ou la recherche ou de leur créativité dans la recherche mise en lien avec la création artistique, ils partagent tous l'hypothèse forte de l'importance à donner au processus dans la clinique ou, pour le dire autrement, d'un sujet avant tout dynamique, créatif, irréductible à la rationalité scientifique, ce qui les rapproche du point de vue artistique de l'activité humaine. Sur le plan théorique, afin d'étayer les correspondances qu'ils mettent en lumière, les différents contributeurs font appel à des auteurs aussi bien artistes, théoriciens de l'art, philosophes, que psychanalystes et cliniciens. Cette ouverture théorique rappelle la richesse de la démarche clinique, accueillant les traversées de frontières au lieu de reconduire les multiples clivages qui nous sont souvent culturellement transmis, tels celui du corps et de l'intellect ou celui de la rationalité et de l'émotion.

Thèses

Recension par Catherine Yelnik

5 novembre 2015

Devenir enseignant-e. Approche clinique des étayages à la construction identitaire dans la formation des enseignant-e-s du primaire : écriture et rite de passage

Maryline Nogueira-Fasse

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

sd. Françoise Hatchuel (Université Paris Ouest Nanterre La Défense).

Jury : Alban Bensa (EHESS), Françoise Bréant (Université Paris Ouest Nanterre La Défense), Philippe Meirieu (Université Louis Lumière-Lyon 2), Christophe Niewiadomski (Université Lille 3).

La première partie se compose, tout d'abord, de l'examen de l'évolution des dispositions mises en œuvre dans les écoles de formation des enseignant-e-s du primaire. Puis l'analyse du contexte social qualifié d'«hypermoderne» (Aubert, 2006) permet de confirmer l'affaiblissement d'un soutien institutionnel à la construction identitaire professionnelle. Ensuite, la notion anthropologique de « rite de passage » amène à appréhender les fonctions essentielles de la marque physique et le rôle primordial du groupe dans les processus de changement identitaire.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse du contenu de trois entretiens menés auprès de débutant-e-s et réalisés selon une démarche cli-

nique à orientation psychanalytique (Blanchard-Laville *et al*, 2005). Cette méthodologie permet d'approcher les traces de processus inconscients qui viendraient perturber la construction d'un « soi-professionnel » (Abraham, 1984). De plus, est envisagé par quelles modalités les discours institutionnels prendraient part dans ces processus.

La troisième partie est consacrée à la présentation des conditions d'un atelier d'écriture proposé à de futurs enseignant-e-s et mis en œuvre dans le cadre des missions de formatrice de l'auteure. Cette présentation est complétée par l'analyse d'entretiens cliniques auprès de deux participantes aux ateliers. La tentative d'un regard clinique sur les textes produits et l'analyse du contenu des entretiens ont permis de consolider l'hypothèse selon laquelle un récit de soi pourrait prendre valeur d'un « étayage psychique » à la construction identitaire professionnelle.

27 novembre 2015

L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves « autistes » : une approche clinique

Thierry Hélié

Université Paris Descartes

sd. Bernard Pechberty (université Paris Descartes)

Jury : Sylvie Canat (université de Montpellier), Christina Kupfer (université de Sao-Paulo), Leandro de Lajonquière (université Paris 8 Vincennes Saint-Denis), Eric Plaisance (université Paris Descartes).

Cette thèse, écrite par un praticien qui a l'expérience de l'enseignement avec les élèves autistes, s'inscrit en sciences de l'éducation dans une approche clinique d'orientation psychanalytique. Elle interroge l'expérience des enseignants spécialisés travaillant auprès d'élèves avec des troubles autistiques. L'enjeu pour ces enseignants est de créer un espace psychique et des liens permettant la transmission et l'apprentissage de savoirs. Des transformations accompagnent la posture professionnelle qu'ils ont à construire avec ce public spécifique. En effet, ces élèves, entourés par de nombreux professionnels du soin, de l'éducation et de leurs familles, déstabilisent l'enseignant et les connaissances acquises pendant sa formation.

Après un retour sur le cheminement du parcours de recherche, ces questions sont problématisées. Quatre entretiens cliniques réalisés auprès d'enseignants travaillant avec des élèves autistes sont analysés. Des concepts venus des sciences de l'éducation, comme celui de soi-professionnel, et de la psychanalyse, avec certains apports de Donald Woods Winnicott, Wilfred Ruprecht Bion ou Jacques Lacan, sont mis au travail pour explorer les sens possibles de l'expérience rapportée. Certains résultats se dégagent : les enseignants mobilisent des ressources psychiques variées, présentes et passées, personnelles et professionnelles, pour

pouvoir entrer en contact avec ces élèves et soutenir un lien d'enseignement inédit. Il apparaît que cet enseignement s'appuie sur les bases fondatrices d'une relation, constituées par la création d'un « espace transitionnel et potentiel » (Winnicott), pour que des liens et des apprentissages se mettent en place.

8 décembre 2015

L'entrée à l'école maternelle : naissance du je-élève et autonomie de l'activité de penser

Véronique Kannengiesser

Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis

sd. Laurence Gavarini (université Paris 8 Vincennes Saint-Denis)

Jury : Bernard Pechberty (université Paris Descartes), Dominique Ottavi (université Paris Ouest Nanterre La Défense), Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes), Georges Gaillard (université Lyon 2).

La thèse traite de la question de l'autonomie de l'activité de penser du petit enfant et de ses manifestations lors de l'entrée en école maternelle. Elle analyse les processus intrapsychiques et intersubjectifs, enfants/adultes, parents/enseignants, dans l'environnement institutionnel, selon une approche clinique d'orientation psychanalytique. La perspective heu-

ristique est de mieux comprendre la constitution du Je-élève de l'enfant, en référence au concept de Je dans la théorie de Pierra Aulagnier (1975). L'investigation empirique repose sur des observations de classes et de couloirs de petites sections, des entretiens avec les enseignants concernés et sur un groupe de parole d'élèves de CM2, au seuil du collège. L'entrée à l'école maternelle constitue un moment faisant rupture dans la vie de l'enfant et de sa famille, dont l'enjeu majeur est la séparation, opération nécessaire à l'investissement des objets scolaires. Ce moment de l'institutionnalisation de l'enfant est considéré sous le double angle d'une fonction de production d'un élève pré-formaté et d'une fonction constructive au service du processus d'autonomisation intellectuelle. L'espace scolaire, toujours qualifié de maternel, est appréhendé sous un angle socio-historique et l'aporie entre école et maternel est alors étudiée sous l'angle de la fonction maternelle en s'appuyant sur des concepts psychanalytiques. La thèse montre que si le désir de l'enfant de prendre place dans le groupe social et d'apprendre s'étaye sur le désir des adultes le concernant, l'élève, pour exercer son activité de penser de manière autonome, doit pouvoir trouver des espaces où déployer sa créativité et se projeter comme apprenant.

Résumés – abstracts

Être élève-adolescent dans un environnement incertain. Entre « le familial et l'étranger »

Antoine Kattar

Résumé

Dans ce texte, l'auteur présente de larges extraits de l'analyse d'un entretien clinique de recherche auprès d'une adolescente libanaise. Cette analyse lui permet de montrer comment les conflits intrapsychiques liés à la construction identitaire de cette adolescente font écho aux caractéristiques externes de l'environnement difficile dans lequel elle vit ; l'analyse indique aussi la manière dont les injonctions parentales et sociales viennent alimenter les exigences internes de l'interviewée. Cette analyse singulière met ainsi l'accent sur la place importante de l'environnement dans la construction identitaire des adolescents, notamment lorsque cet environnement est traversé d'incertitudes. De là, l'auteur propose de considérer le rôle que peuvent jouer les différents professionnels pour renforcer et étayer le soi-adolescent en construction.

Mots clés : Environnement incertain, Soi-adolescent, Construction identitaire, Conflits intrapsychiques.

Abstract

In this text the author presents long extracts from the analysis of the clinical research interview with a Lebanese teenage girl. This analysis allows him to show how intrapsychic conflicts linked to the make-up of her identity reflect the external characteristics of the difficult environment in which she lives; the analysis also indicates the way in which parental and social pressures have a bearing on the internal demands of the interviewee. This unusual analysis also emphasises the importance of the environment in the building of an adolescent's identity, particularly when that environment is riddled with uncertainty. Hence, the author suggests consideration be given to the role that different professionals can play to help and strengthen the teenager.

Keywords: Uncertain environment, Teenager self-identity, Identity building, Intrapsychic conflicts.

Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre

Tamara Bibby

Résumé

Cet article développe l'idée selon laquelle les notions de « rêverie » de Wilfred Bion et de « parler-rêver » de Thomas Ogden sont transposables dans le

contexte de la classe. Sont décrites deux situations conflictuelles entre un-e élève et un-e enseignant-e, observées dans le cadre d'une recherche. La première situation constitue un exemple d'échec ou d'incapacité dans l'activité de rêverie : l'enseignant comme l'élève sont en proie à leurs émotions, la frustration et la colère chez le premier, la peur chez la seconde, ils demeurent incapables de métaboliser ce qui s'est passé et la communication entre eux est impossible.

Dans l'autre, la réaction de l'enseignante vis-à-vis d'un élève qui manifestait son refus de la tâche, a permis à celui-ci de contenir son angoisse et de se réinvestir dans la leçon. L'auteur analyse en quoi cette scène illustre la capacité de l'enseignant de « rêver » un moment difficile dans la relation pédagogique et comment le parler-rêver en classe peut permettre à un élève en difficulté de surmonter son angoisse et de revenir à la tâche scolaire.

Mots clés : Enseignement, Apprentissage, Relation pédagogique, Rêverie, Parler-rêver.

Abstract

The author shows how Bion's understanding of dreaming and Ogden's talking-as-dreaming (2009b) may be useful for thinking about difficult moments in pedagogic encounters. With two short data extracts, she emphasizes the important role that dreaming has in the classroom, no less than thinking and 'work'. The second situation illustrates how the teacher's ability to dream the difficult moment in the relationship and engage in a "talking-as-dreaming" with the pupil enabled him to re-engage with the lesson.

Keywords: Learning, Teaching, Pedagogy, Dreaming, Dreaming-as-talking.

Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle

Véronique Kannengiesser

Résumé

En lien avec les travaux menés en sciences de l'éducation qui, par le recours aux concepts psychanalytiques de rapport au savoir et d'emprise, ont permis d'analyser certains phénomènes observables dans l'espace psychique de la classe, cet article envisage les processus psychiques susceptibles d'animer le petit enfant qui entre à l'école maternelle. Il commence, avec le recours aux travaux de la psychanalyste P. Aulagnier (1975), par poser l'hypothèse que pour assurer la continuité de la mise en sens du vécu de l'enfant, il est nécessaire que l'enseignant exerce, dans un premier temps, une fonction de porte-parole. Cette fonction provisoire perd progressivement de sa nécessité lorsque l'activité de penser de l'enfant devenant élève peut se déployer de manière autonome. Puis l'auteure émet l'hypothèse que, dans une situation où l'enseignant instaurerait inconsciemment une relation d'emprise avec un élève, avec le désir inconscient de lui imposer un rapport au savoir pouvant faire rupture avec celui construit

dans l'espace familial, des processus menant à une attitude passive de l'élève ou en imitation risquent de se déployer. L'auteure se réfère alors aux concepts d'identité adhésive et d'identification adhésive développés par E. Bick (1986) afin de mieux comprendre la particularité d'une telle situation lorsque l'avènement de l'élève est en cours et montre qu'il pourrait alors arriver que le savoir visé à l'école ne puisse pas, ou très difficilement, se constituer.

Mots clés : École maternelle, Identité adhésive, Identification adhésive, Emprise, Élève, Rapport au savoir.

Abstract

In connection with the works led in sciences of education which, by the appeal to the psychoanalytical concepts of relationship on the knowledge and of control over others, allowed to analyse certain observable phenomena in psychic space of the class, this article envisages the psychic processes susceptible to liven up the grandchild who enters the nursery school. It begins, by the appeal to the works of the psychoanalyst P. Aulagnier (1975), to put the hypothesis that the activity to think of the child in the school space requires that, at first, the teacher performs a function of spokesman (spokeswoman) to insure the continuity of the putting in sense of the real-life experience of the child. This temporary function loses gradually of its necessity when the activity to think of the becoming pupil can spread in an autonomous way. Then the author emits the hypothesis that, in a situation where the teacher would establish unconsciously a relation of influence with a pupil, with the desire unconscious to impose him (her) a relationship on the knowledge which can make break with that builds in the family space, processes leading to a passive attitude of the pupil or in imitation risk to deploy. The author refers then to the concepts of adhesive identity and adhesive identification developed by E. Bick (1986) to understand better the peculiarity of such a situation when the advent of the pupil is in progress and shows that he could then arrive that the knowledge aimed at the school cannot, or with great difficulty, establish.

Keywords: Nursery school, Adhesive identity, Adhesive identification, Influence, Pupil, Relationship on the knowledge.

Du plaisir d'étudier au plaisir de travailler

Dominique Méloni et Laetitia Petit

Résumé

La recherche du plaisir est un enjeu fondamental pour le sujet car elle assure le maintien de la vitalité psychique et participe à la constitution du sentiment d'unité. Si le choix d'études avait déjà pu permettre au sujet de donner du sens à son histoire pour en assurer la continuité dans un projet d'avenir, la voie du plaisir n'est pas linéaire : la prédétermination inconsciente n'exclut pas la nécessité d'un travail d'élaboration psychique. Les réaménagements subjectifs de la fin des études entrent en résonance avec l'opération adolescente. Le plaisir d'étudier une discipline ne se poursuit pas spontanément par un plaisir de

pratiquer dans la même discipline car non seulement les études et le travail appartiennent à deux registres psychiques différents, mais ils amènent l'un et l'autre à revisiter la question du manque. Selon que durant les études, le sujet aura pu, ou non, traiter la question du manque qui le déterminera sur une logique de jouissance ou du désir, l'adaptation au monde du travail sera différente.

Mots clés : Adolescence, Études, Travail, Savoir, Désir.

Abstract

The pursuit of pleasure is a fundamental issue for the subject, because it ensures that the psychic vitality is maintained and it helps to build a sense of unity. If choosing one's studies had already enabled the subject to give meaning to the story of his life by providing the continuity of his own future, the search for pleasure is a non-linear path: the unconscious predetermination does not rule out the need for an elaborate psychic construction. The subjective readjustments of the post-study period resonate with the adolescent conversion process. The pleasure of studying a specific discipline is not spontaneously followed by the pleasure of practising in the same field, not only because studying and working belong to two different psychic states, but also because they both bring the need to re-visit the question of lack. Whether, while studying, the subject was able, or not, to deal with the question of lack which will set him on the consistent principle of "jouissance" or desire, the way of coping with the professional world will be different.

Keywords: Adolescence, Studies, Work, Knowledge, Desire.

Une expérience de chercheur clinicien

Vincent Gevrey

Résumé

S'inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, mes recherches en sciences de l'éducation portent sur le rapport au savoir des adolescents pour appréhender le processus du décrochage scolaire. Cette recherche m'a amené à construire une posture de recherche singulière. Cet article se propose d'exposer mon expérience de chercheur à partir de la mise en place de groupes de parole avec des adolescent-es dans des collèges de la région parisienne. Une expérience professionnelle, faisant appel à des dimensions plus personnelles, qui m'a conduit à questionner mon implication subjective et mes mouvements contre-transférentiels vis-à-vis à la fois de mon objet de recherche (le rapport au savoir et le décrochage scolaire) et des sujets rencontrés (des adolescent-es). Cet article propose une analyse clinique s'appuyant sur des éléments empiriques ayant singulièrement questionné ma subjectivité de sujet-chercheur et mon engagement dans la rencontre avec des adolescent-es. Une analyse selon moi indispensable pour appréhender ce que je nomme le « processus de décrochage/(ré)accrochage » scolaire.

Mots clés : Décrochage scolaire, Subjectivité/Implication, Contre-transfert, Groupe de Parole Adolescents, Approche clinique de l'éducation.

Abstract

As part of a clinical approach in a psychoanalytic orientation, my research in Educational Science is about the "School drop-out process". It analysed the teenagers' relation to knowledge and led me to implement a unique research approach to understand this relationship. This article presents my experience as a researcher in setting up discussion groups for 12 to 15 year-old teenagers in schools near Paris. This professional experience, involving more personal aspects, led me wondering about my subjective involvement and my counter-transference regarding both my object of study (relationship between knowledge and school dropping-out) and the target group (teenagers). This article presents a clinical analysis based on elements which questioned my own subjectivity as a "subject-researcher" and my involvement in relationships with teenagers. According to me, this analysis is essential to understand what I call the "school drop-out process".

Keywords: School drop-out, Subjectivity / Involvement, Counter-transference, Teenagers discussion group, Clinical approach to education.

Un espace d'élaboration pour soutenir une pratique de co-animation

Narjès Guetat-Calabrese, Laure Lafage et Claudine Blanchard-Laville

Résumé

Dans le cadre d'une intervention commanditée par une institution à caractère social, N. Guetat-Calabrese et L. Lafage ont co-animé un groupe de formation à l'intention d'une équipe d'éducateurs techniques. Nous nous proposons de mettre en lumière comment le travail effectué dans un dispositif de supervision conduit par C. Blanchard-Laville a permis que le couple de co-animatrices puissent soutenir le travail de formation dans la durée alors même que cette action de formation était malmenée à la fois par le groupe et par l'institution.

Dans un premier temps, il s'agira de présenter le contexte de cette action, puis dans un deuxième temps, d'analyser la manière dont le couple de formatrices a pu évoluer dans le temps. Les concepts d'étayage, d'intertransfert et d'envie au travail permettront de rendre compte de cette évolution.

Mots clés : Co-animation, Supervision, Étayage, Intertransfert, Admiration envieuse.

Abstract

Within the framework of an intervention financed by a social care institution, N. Guetat-Calabrese and L. Lafage lead together a training group intended for a team of technical educators. We propose to highlight how the work conducted by C. Blanchard-Laville as the supervisor of the couple of facilitators enabled them to support the training over time even though it was jeopardized both by the group and the institution.

We will first present the context of this action and secondly analyze how the couple of trainers was able to progress over time. Concepts such as support, intertransference and envy in work situations will allow to show this evolution.

Keywords: Co-facilitators, Supervision, Supporting, Intertransference, Envious admiration.