

cliopsy

revue électronique

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

www.revuecliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 18
octobre 2017

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Nanterre)
Rédacteur en chef
Louis-Marie Bossard (Cref, Paris Nanterre)
Secrétaires de rédaction
Patrick Geffard (Circeft, Paris 8)
Catherine Yelnik (Cref, Paris Nanterre)
Françoise Bréant (Cref, Paris Nanterre)
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)
Illaria Pirone (Circeft, Paris 8)

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 Nanterre
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Nanterre
Marta Souto, université de Buenos Aires (Argentine)
André Terrisse, université Toulouse Jean Jaurès
Marianne Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

Sommaire

Éditorial	5
Catherine Yelnik	
Articles de recherche	
Vers une prise en compte d'une part professionnelle de la <i>bisexualité psychique</i> dans l'étude des modalités du <i>transfert didactique</i> de l'enseignant	9
Marc Guignard	
Penser le couple professeur-e des écoles – accompagnant-e d'élève en situation de handicap	23
Betty Toux	
« Psy » dans un Programme de Réussite Éducative : enjeux et pratiques	39
Xavier Gallut	
L'écriture de soi comme étayage psychique à la construction identitaire professionnelle	53
Maryline Nogueira-Fasse	
Décrocher de l'école pour décrocher le diplôme. Acte, répétition, pulsion de mort	69
Jean-Marie Weber et Ruzhena Voynova	
Qu'en est-il de la créativité chez les étudiants en grandes écoles ? Approche clinique au prisme de la méthodologie projective psychanalytique	85
Christine-France Peiffer	
Entretien	
Janine Puget	101
Claudine Blanchard-Laville, Arnaud Dubois et Antoine Kattar	
Harmoniques	
L'analyse des pratiques : une perspective philosophique à partir de Michel Foucault	123
Hubert Vincent	
Autres écrits	
Thèse	141
Résumés - Abstracts	143

Éditorial

Ce numéro paraît quelques mois après le cinquième Congrès Cliopsy (Actualité de la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation) qui s'est tenu à l'université Paris Descartes les 19 et 20 mai 2017.

Quatre des six articles de recherche que l'on y trouve ont été proposés à la suite de communications faites à ce congrès, ceux de Marc Guignard, de Betty Toux, de Maryline Nogueira-Fasse et de Jean-Marie Weber co-écrit avec Ruzhena Voynova. Les trois premiers sont issus de la thèse en sciences de l'éducation de leur auteur-e : celle de Maryline Nogueira-Fasse a été soutenue en novembre 2015, celle de Betty Toux en septembre 2016 et celle de Marc Guignard en juin 2017.

L'article de Christine-France Peiffer rend compte de sa recherche réalisée dans le cadre d'une thèse en psychologie soutenue en 2015. Quant à l'article de Xavier Gallut, également docteur en psychologie, il s'appuie sur la pratique de psychologue de son auteur.

Ces six articles ont en commun de s'intéresser à des questions scolaires, que ce soit dans le cadre de la formation professionnelle des enseignant-e-s, dans des classes ou dans des dispositifs extérieurs à l'école. Ils sont centrés sur des enseignant-e-s, pour les uns, sur des élèves en difficulté ou décrocheurs pour d'autres, ou encore sur des étudiant-e-s de grandes écoles.

À partir d'un matériel clinique recueilli auprès d'enseignants de mathématiques en début de carrière dans le cadre de son travail de thèse, Marc Guignard propose la notion de *bisexualité psychique* pour comprendre certains phénomènes psychiques à l'œuvre au moment de la prise de fonction. Il commence par reprendre cette notion telle qu'elle peut s'entendre chez le nourrisson et l'adolescent. Puis, à partir de l'étude clinique d'un entretien effectué avec un enseignant débutant rencontré pour sa recherche, il fait l'hypothèse qu'une part professionnelle de la bisexualité psychique est sollicitée chez l'enseignant autour de questions mathématiques, en particulier lors du début de carrière.

Betty Toux étudie le lien intersubjectif entre des professeures des écoles et des élèves en situation de handicap dans des écoles « ordinaires », confrontation qui met parfois à mal la posture de l'enseignante. Puis elle

interroge ce qu'elle nomme « l'impensé » de sa thèse : la présence à l'intérieur de la classe de l'accompagnant-e de l'élève en situation de handicap et son importance. Ce qui l'amène à mieux appréhender les liens intersubjectifs entre ces deux professionnels que sont l'enseignante et l'accompagnant-e. Elle fait l'hypothèse d'une alliance inconsciente, au sens de René Kaës, qui peut s'établir, soit sur un mode défensif, soit sur un mode structurant. L'élaboration de cet impensé la conduit également à ré-examiner sa posture de chercheuse clinicienne et son rapport à son propre objet de recherche.

Xavier Gallut évoque ensuite son expérience de psychologue dans un « Programme de Réussite Éducative », dispositif extérieur à l'école qui a pour but d'apporter une aide aux enfants qui rencontrent des difficultés dans les apprentissages scolaires. Il examine sa place dans ce dispositif, en tant que psychologue et chercheur, et il explicite ce qui rend possible les rencontres avec les enfants ou les adolescents qu'il reçoit ; il propose également certains des repères théoriques qui l'aident à penser et à écrire. À l'aide du récit d'une situation clinique, il décrit sa manière de travailler avec une adolescente de 12 ans et explicite la manière dont il conçoit sa fonction ainsi que l'aide qu'il peut lui apporter.

Dans le cadre de la formation professionnelle de futurs professeurs des écoles, Maryline Nogueira-Fasse a mis en place un dispositif d'ateliers « d'écriture de soi ». Elle en explicite le fonctionnement et soutient que, dans un contexte social contemporain qui rend difficile la construction de l'identité professionnelle, une narration subjective d'événements touchant à la sphère professionnelle peut contribuer à l'élaboration d'un « soi-professionnel » enseignant. À partir de l'analyse du discours de deux participantes à ces ateliers d'écriture et en faisant référence à René Kaës, elle propose l'idée que, dans la construction de l'identité professionnelle, cette écriture de soi a une fonction d'étayage psychique.

C'est au décrochage scolaire que s'intéressent Jean-Marie Weber et Ruzhena Voynova. La répétition d'échecs par rapport à l'école repérée dans les récits biographiques de deux jeunes adultes « décrocheurs » a amené ces deux auteurs à penser que le concept de *pulsion de mort* était pertinent pour éclairer la dynamique inconsciente en jeu dans les acting-out répétés des jeunes interviewés. Ils envisagent ainsi le décrochage scolaire comme un symptôme à la fois subjectif et collectif et soutiennent que l'on peut penser le décrochage scolaire comme un *acte ultime* du sujet qui comporte une dimension créative.

Dans un tout autre univers scolaire, celui des grandes écoles, Christine-France Peiffer s'intéresse à la créativité des étudiants en grandes écoles : quelle est la part de leurs dispositions et de leurs fonctionnements psychiques ? Quels sont les effets du régime de travail de ces écoles sur ces fonctionnements ? Sur le plan méthodologique, elle a eu recours, avec les mêmes étudiants, à des entretiens cliniques ainsi qu'à des outils projectifs (tests Rorschach et TAT). À partir des résultats, les uns d'ordre statistique

et les autres d'ordre clinique, elle repère des tendances dans le fonctionnement psychique des sujets. L'exemple d'une étudiante lui permet de montrer que des éléments biographiques qui n'étaient pas présents dans le matériel recueilli, apportent un autre éclairage sur la créativité et sur l'investissement affectif et pulsionnel de l'objet scolaire.

Après ces articles de recherches, on trouvera la restitution d'un échange avec Janine Puget, psychiatre et psychanalyste en Argentine, enregistré le 4 février 2017 à l'université Paris-Nanterre. La rencontre a eu lieu lors d'une manifestation organisée dans le cadre des actions proposées par l'association *Cliopsy* et avec l'aide de l'équipe *Savoir, rapport au savoir et processus de transmission* du CREF. Interrogée par Claudine Blanchard-Laville, Antoine Kattar et Arnaud Dubois, Janine Puget évoque son parcours, sa formation à la psychanalyse individuelle et de groupe, son expérience de travail avec des couples et des familles, l'évolution de sa pensée vers l'hypothèse des « mondes superposés », la notion d'« effets de présence », le « penser avec » dans les groupes, le passage d'une langue à l'autre ainsi que les auteurs qui l'ont nourrie et influencée.

Dans la rubrique « Harmoniques », Hubert Vincent examine selon une perspective philosophique la notion de *pratiques* en partant de l'ouvrage de Michel Foucault *Surveiller et punir*. Il interroge l'analyse des pratiques sous l'angle des notions de relations de pouvoir, de liberté et de résistance. À l'aide d'exemples tirés de situations d'enseignement, il souligne que les pratiques sont toujours articulées à des principes, des savoirs et un rapport particulier au savoir.

Ce numéro 18 se termine par la présentation de la thèse de Marc Guignard : *Devenir enseignant de mathématique : étude des modalités du transfert didactique. Vers une prise en compte d'une parentalité psychique interne*.

Bonne lecture,

Pour le comité de rédaction,

Catherine Yelnik

Vers une prise en compte d'une part professionnelle de la *bisexualité psychique* dans l'étude des modalités du *transfert didactique* de l'enseignant

Marc Guignard

Cet article vise à présenter une partie des hypothèses de recherche issues d'une thèse de doctorat portant sur le moment du début de carrière d'enseignants de mathématiques du second degré (Guignard, 2017). Après avoir indiqué le cadre de cette recherche, il s'agira, à partir d'un extrait du corpus étudié, d'avancer quelques propositions de compréhension des phénomènes psychiques à l'œuvre dans le moment charnière de la prise de fonction en lien avec la notion de *bisexualité psychique*.

Présentation du cadre de la recherche

La recherche dont il est ici question s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) et porte sur le début de carrière d'enseignants de mathématiques. Pour appréhender certaines des modalités du rapport au savoir de l'enseignant dans l'espace de la classe, j'ai mobilisé la notion de *transfert didactique* de l'enseignant, notion proposée par Claudine Blanchard-Laville (1997) pour caractériser le double lien de l'enseignant – lien au savoir et lien aux élèves – qui se manifeste dans l'espace de la classe. Pour C. Blanchard-Laville, « l'espace d'enseignement est structuré au niveau psychique par un scénario projeté par l'enseignant. Ce scénario a partie liée au mode de lien que l'enseignant installe avec les élèves, mais aussi au rapport au savoir qu'il manifeste dans la situation » (Blanchard-Laville, 1997, p. 159). C'est cette « force modelante » qui façonne l'espace didactique au niveau psychique que C. Blanchard-Laville propose de nommer *transfert didactique*. Cette notion a, par la suite, été mise au travail principalement par Philippe Chaussecourte (2003, 2014). Ainsi, pour saisir certaines des modalités du *transfert didactique* d'une enseignante, il a inventé et mis en place un dispositif d'observation au long cours, sur une année scolaire, inspirée de la méthode d'observation des nourrissons d'Esther Bick (Chaussecourte, 2006, 2008). Un ouvrage paru sous sa direction (Chaussecourte, 2014) revient également

sur l'évolution du *transfert didactique* d'un enseignant du primaire, Benoît, qu'une équipe de recherche a suivi durant dix ans.

Dans la lignée de ces travaux, la recherche que j'ai menée pour ma thèse poursuit l'examen et la mise en œuvre de la notion de *transfert didactique* à travers deux modalités méthodologiques. Il s'agit, d'une part, d'entretiens cliniques de recherche et, d'autre part, d'observations cliniques. Concernant les entretiens, ma consigne invite les interviewés à revenir sur le temps de leur entrée en fonction. Pour ce qui est des observations, elles ont été déclinées selon deux formes, l'une de type « ultra clinique » – je reprends ici la dénomination utilisée par P. Chaussecourte (2006) pour qualifier sa création d'une observation d'enseignant inspirée de la méthode d'observation d'Esther Bick – et l'autre, plus instrumentée, qui repose sur un support vidéoscopé. Cinq enseignants de mathématiques ont été rencontrés et, pour chacun d'eux, a été mené un entretien clinique de recherche suivi d'une observation d'une séance de cours¹.

Je vais maintenant indiquer comment l'étude clinique du matériel recueilli avec l'un des enseignants que j'ai nommé Hervé, m'a conduit à émettre des hypothèses de compréhension de certaines modalités de son *transfert didactique*, éclairées par la notion de *bisexualité psychique*.

1. Le couplage observation et entretien mérite de faire l'objet d'une interrogation méthodologique. Celle-ci sort du cadre de cet article mais figure dans ma thèse.

Hervé

Au moment de la recherche, Hervé est un jeune enseignant de mathématiques, titulaire depuis trois ans dans un collège classé zone d'éducation prioritaire de la banlieue nord de Paris. J'ai mené avec lui un entretien clinique puis, sept mois plus tard, j'ai réalisé une observation d'une de ses séances de cours.

Lors de l'observation, des attitudes d'Hervé (tels ses sourcils froncés quand la question qu'il pose lui semble difficile pour les élèves ou sa main qu'il lève pour demander le silence) m'ont donné l'impression de le voir, par moments, redevenir élève. L'analyse du discours latent de l'entretien fait, quant à elle, ressortir des éléments que j'ai pu interpréter comme la possible manifestation, chez Hervé, d'une certaine confusion, lors de son début de carrière, entre les places de formateur et de formé. En rapprochant les résultats issus de ces deux modalités d'analyse du transfert didactique d'Hervé que sont l'entretien clinique et l'observation clinique, j'ai alors fait l'hypothèse qu'il pourrait y avoir comme une sorte de mouvement d'Hervé du rôle d'enseignant vers une place d'élève et qu'une difficulté de son début de carrière pourrait être d'abandonner une posture d'élève pour soutenir celle d'enseignant.

Évoquant dans sa thèse le passage d'étudiant à enseignant, Louis-Marie Bossard indique que la présence, dans l'enseignant, de l'élève qu'il a été, « ajoute à la difficulté du passage à effectuer dans la mesure où, au changement de place à opérer, doit correspondre en même temps un

changement de position intérieure » (Bossard, 2004, p. 499). L'aboutissement de ce changement de place doit, pour lui, conduire l'enseignant à occuper celle d'un adulte professionnel. Ce que vient désigner la position d'adulte professionnel, sous la plume de L.-M. Bossard, c'est la position psychique de l'enseignant qui en aurait provisoirement terminé avec sa crise d'adolescence professionnelle (Bossard, 2004). La difficulté que semble éprouver Hervé à soutenir une place d'enseignant, ne pourrait-elle pas alors être entendu comme, précisément, celle d'assumer une position d'adulte professionnel face aux enfants ou aux adolescents qui lui sont confiés ?

Durant l'entretien, Hervé indique également, à propos de son début de carrière, être « arrivé là-dedans tel euh tel un étudiant qui sort de son université et qui voit pour la première fois des / des des adolescents euh de douze treize quatorze ans ». Or, sans doute, Hervé a déjà vu des adolescents, mais peut-être indique-t-il par là que ce serait la première fois qu'il y est confronté en tant qu'adulte. D'ailleurs, le terme d'adolescent utilisé au tout début de l'entretien n'est plus repris par la suite. Hervé lui préfère celui d'« élève » pour désigner les collégiens qui lui sont confiés, voire ceux de « bébé », d'« enfant » ou de « petits ». Tout se passe comme si, dans le discours d'Hervé, les jeunes qu'il accueille perdaient leur caractère adolescent pour une situation plus juvénile, pré-pubère ou plus générique (élève). Bernard Pechberty indique, à propos des enseignants de sa recherche, que « l'adolescence des élèves est souvent évitée, déniée [...] dans les représentations de l'enseignant » (Pechberty, 2003, p. 161). Pour lui, poser l'élève comme « enfant ou jeune adulte indique une difficulté, une oscillation identitaire des praticiens pour s'identifier à leurs élèves » (*Ibid.*). De quelle difficulté viendrait alors témoigner la « disparition » du caractère adolescent de ses élèves dans le discours d'Hervé ?

Une première piste de compréhension peut être fournie par Freud lorsqu'il indique, à propos de ses propres enseignants, que

« ces hommes, qui n'étaient pas tous pères eux-mêmes, devenaient pour nous un substitut du père. Nous transférons sur eux le respect et les attentes suscitées par le père omniscient de nos années d'enfance et nous nous mettons alors à les traiter comme nous traitons nos pères à la maison » (Freud, 1914/1984, p. 336-337).

Ainsi, l'enseignant peut, en tant qu'adulte, être mis en position d'objet parental par ses élèves. Mais pour un enseignant du second degré qui, comme Hervé, exerce en collège, le fait d'être confronté à des adolescents ne pourrait-il pas donner à la position *d'adulte professionnel* une teinte particulière ?

Philippe Gutton indique que l'enfant est « statutairement un interrogateur de ses parents quant à l'originalité de leurs conduites et les aspects de répétition intergénérationnelle » (Gutton, 2006, p. 31). Si « les interprétations de l'enfant sont loin d'être neutres ni même bienveillantes » (*Ibid.*), celles de l'adolescent entraînent ce que P. Gutton nomme le

2. P. Gutton distingue en effet les processus du *pubertaire* des processus de *l'adolescence*. Les premiers désignent les phénomènes psychiques qui sont induits par la venue de la puberté, tandis que les seconds désignent les phénomènes de transformations des identifications qui ont lieu, parfois tout au long de la vie.

« pubertaire² des parents » dont « l'impact critique ou auto-analysant est souvent difficile à supporter par les géniteurs » (*Ibid.*). C'est également ce que semble indiquer Evelyne Kestemberg lorsqu'elle écrit qu'il peut exister chez les adultes « un refoulement à l'endroit de leur propre adolescence, refoulement qui témoigne sans doute de l'existence d'une angoisse sous-jacente mal jugulée » (Kestemberg, 1999, p. 67). Dans un tel cas, les adultes « risquent d'avoir vis-à-vis des adolescents des attitudes contre-transférentielles déterminées par cette angoisse même » (*Id.*, p. 68). De la même façon, Octave Mannoni s'appuyant sur son expérience clinique, indique à propos de la cure d'adolescents que « celui qui a condamné sa propre crise d'adolescence, ou qui en a honte, peut être gêné, s'il devient analyste, devant la crise d'adolescence de son patient » (Mannoni, 1984, p. 28).

3. Sur la notion d'attitudes contre transférentielles on se reportera à l'article de P. Chaussecourte (2017) paru dans le numéro 17 de la revue *Cliopsy*.

Ces remarques sur les contre-attitudes³ provoquées du côté du thérapeute, ou des parents, par la confrontation à l'adolescence, ne pourraient-elles pas également être valables du côté des enseignants confrontés à des adolescents ? Ainsi, tout comme l'adolescent ravive chez ses parents « leur peur d'être, comme enfant, abandonnés ; la peur qu'ils ont eue enfant d'être lâchés par leurs parents » (Sibony, 1991/2003, p. 235), l'élève adolescent pourrait raviver chez l'enseignant des éléments de sa propre adolescence. L'adolescence des élèves pourrait donc venir interroger ce que je nommerai à mon tour, le *pubertaire de l'enseignant*, soit la possible réactivation chez l'enseignant de phénomènes psychiques qui sont induits chez l'adolescent par la survenue de la puberté. C'est pour avancer plus finement dans la compréhension de ces phénomènes que j'ai mobilisé la notion de *bisexualité psychique*. Je vais maintenant la présenter telle qu'elle se construit chez le nourrisson, puis chez l'adolescent.

Bisexualité psychique

Le terme de bisexualité psychique renvoie non pas à la bisexualité biologique, ni à celle liée aux identifications masculines et féminines, mais à la bisexualité dans sa forme primaire, c'est-à-dire comme constitution originnaire chez le nourrisson, puis dans sa réédition à l'adolescence.

Chez le nourrisson

Didier Houzel décrit « trois niveaux d'intégration de la bisexualité psychique » chez le nourrisson (Houzel, 2002). À chacun de ces niveaux correspond une intégration spécifique de la bisexualité *chez le bébé*, c'est à dire une intégration des aspects maternels/féminins et paternels/masculins provenant tant de la mère que du père. Car, comme le précise Bernard Golse, « la bisexualité est aussi bien dans le maternel que dans le paternel. Le maternel et le féminin ne sont pas l'apanage de la femme, pas plus que les hommes n'ont le monopole du masculin et du paternel » (Golse, 2004, p. 21).

D. Houzel distingue d'abord la bisexualité de l'enveloppe psychique. À ce niveau « tout se passe comme si, pour fonctionner adéquatement, les éléments maternels devaient être renforcés par des éléments paternels, de façon que l'enveloppe psychique ait les qualités requises » (Houzel, 2002, cité dans Missonnier, 2011, p. 264). Ces qualités sont « l'élasticité » (l'enveloppe psychique doit être suffisamment malléable pour que les identifications projectives puissent s'y imprimer et D. Houzel considère cette qualité comme maternelle/féminine) et « la consistance et la résistance » (afin que la peau psychique ne soit ni déformable par l'envie ni effractable, qualités qui sont, pour D. Houzel, paternelles/masculines).

Dans la relation d'objet partiel cette fois – le deuxième niveau d'intégration de la bisexualité psychique distingué par D. Houzel –, la distinction dedans/dehors devient possible dès l'instant où une enveloppe psychique est constituée (Houzel, 2002). Dès lors, l'enfant peut introjecter des objets dans un espace psychique interne. Sylvain Missonnier précise que

« l'objet partiel a des qualités physiques et psychiques mais il n'a pas d'organisation interne. Ces qualités peuvent se classer pour Houzel selon leur polarité féminine ou masculine. Du côté des *qualités maternelles féminines* : l'accueil, la tolérance, le réconfort, la disponibilité ; du côté du *paternel/masculin* : la force, la solidité, la cohérence, l'orientabilité. Comme le précise Winnicott, *ces qualités existent dans les deux sexes* et doivent coexister et s'équilibrer mutuellement, certainement dans des proportions différentes selon chaque parent » (Missonnier, 2011, p. 265).

Dans la relation d'objet total enfin, on entre dans le domaine du conflit œdipien : « L'objet partiel s'étaye sur les zones génitales et sur l'investissement du corps dans son entier. L'objet total a une organisation interne » (*Ibid.*). D. Houzel envisage alors la genèse de l'œdipe, en supposant « qu'il y a d'emblée une constellation bisexuelle, sans laquelle aucune relation, aucune vie psychique ne serait possible, mais que cette constellation évolue avec le développement de l'enfant au fur et à mesure de sa croissance psychique » (Houzel, 2002, p. 26). S. Missonnier, tout en partageant cette approche, ajoute que « le premier objet partiel chez le nourrisson n'est ni maternel/féminin ni paternel/masculin mais *materno/paternel*, à l'instar du mamelon/sein » (Missonnier, 2011, p. 266). Enfin notons que Frances Tustin a suggéré l'existence d'une bisexualité aux niveaux les plus archaïques de la genèse du psychisme (Tustin, 1981/1986). Elle conçoit ainsi l'intégration primaire grâce au couplage entre les sensations primitives de dur et de mou, de sec et de mouillé, associées respectivement aux qualités de réceptivité et de pénétration de l'objet combiné primaire, le « seinmamelon » (Tustin, 1986/1989).

Voici donc, rapidement évoqué, comment peut se constituer originellement la bisexualité psychique chez le nourrisson. Mais un autre temps de la vie, l'adolescence, va venir rééditer l'intégration et l'articulation de la bisexualité psychique.

L'intégration de la bisexualité psychique à l'adolescence. Les Parents combinés

P. Gutton propose de distinguer deux temps étroitement intriqués de l'adolescence, *le pubertaire* étant celui de l'irruption des pulsions sexuelles (Gutton, 1991) et *l'adolescents* étant le processus de réorganisation qui en découle (Gutton, 1996). Pour lui, « la force pubertaire est à la fois une reprise des origines et un commencement dont la source est la génitalité » (Gutton, 2008, p. 125). En effet, l'advenue des pulsions pubères va créer « chez l'enfant un éprouvé originaire⁴ de puberté ». Il y a comme un « réchauffement » du complexe d'Œdipe mais avec une nouvelle force, celle de la puberté et de l'advenue du génital. Une lutte va alors s'engager chez l'adolescent pour contrer toute représentation trop incestueuse du fait précisément de la capacité nouvellement acquise de réaliser l'acte sexuel. C'est également ce qui fait dire à Raymond Cahn que « la réalisabilité du coït réactive à cet âge la problématique fondamentale de lutte contre l'inceste » (Cahn, 1991, p. 34). Vincent Le Corre, qui fournit sur son site⁵ une lecture attentive de la pensée de P. Gutton, indique que « ce processus de "réchauffement de l'Œdipe" est à articuler avec le fait que l'infantile est déjà là » (Le Corre, s.d.). Le développement de l'instinct sexuel, c'est-à-dire l'instinct pubertaire et adulte, la mise en place du génital à la puberté, se heurte donc au fait qu'il trouve la place occupée par la pulsion infantile. L'enfant, poursuit V. Le Corre, « se trouve à présent aux prises avec un autre type de sexualité, totalement nouveau, qui va bouleverser, ou du moins remettre en question les structures relationnelles dans lesquelles il était pris » (*Id.*). Cette nouveauté peut, chez l'enfant, être source de chaos et/ou être à l'origine de la création adolescente par un processus de « subjectivation ». L'élaboration subjectivante de l'adolescence serait alors la convergence des sexualités infantile et pubertaire « après un long séjour que l'on nomme adolescence qui peut exister tout au long de la vie, harmonieux ou pas » (Gutton, 2008, p. 126). Dès lors, le travail de l'adolescence suppose à la fois « une capacité permettant de retrouver l'archaïque (malgré le processus de latence) et une capacité d'en sortir » (*Id.*, p. 131). La phase d'adolescence serait une période qui voit cohabiter à la fois une sexualité infantile et une sexualité adulte. L'enjeu de la sortie de l'adolescence pouvant être, sur ce plan, le passage de l'une à l'autre. Mais comment et sous quelles modalités peut s'organiser un tel passage ?

Pour Dominique Agostini, l'intégration de la bisexualité « transforme, lorsqu'elle advient, le dur en solide-ferme et le mou en doux-tendre pour constituer un objet support interne qui, en mariant les fonctions maternelles aux paternelles, octroie progressivement enveloppe-peau et colonne vertébrale au sentiment d'identité sexuelle » (Agostini, 2005, p. 1044). Le temps de l'adolescence est alors un temps qui « sous-tend et est sous-tendu par l'internalisation d'une bisexualité psychique dont la fonction de tiers-lien entre le monde de la sexualité infantile et celui de la sexualité adulte, et entre éléments féminins et masculins de la personnalité, constitue la

4. Le concept d'originaire est emprunté à Piera Aulagnier.

5. <http://vincent-le-corre.fr/>

fondation de cette épreuve majeure » (Agostini, 2007, p. 131). C'est sans doute ce qui amène D. Agostini à développer l'idée que Mélanie Klein « a posé l'intégration de la bisexualité psychique comme tâche majeure du processus d'adolescence »⁶ (Agostini, 2005, p. 1042). Comment, dès lors, peut se développer cette intégration et cette articulation de la bisexualité psychique à l'adolescence ?

D. Agostini affirme que la réussite de la phase adolescente

« implique que les parents internes soient, sur le modèle du mamelon et du sein – bisexualité psychique primitive – unis pour constituer une sécurité de base, racine de l'identité sexuelle définitive au terme du processus d'adolescence : le sujet féconde en lui-même le développement de son identité sexuelle par identification introjective au coït des parents internes » (*Id.*, p. 1045).

Dès lors, « pour intégrer son identité sexuelle, devenir sujet, l'adolescent a à psychiser – identification introjective –, avec l'autre sexe, des parents suffisamment unis et différenciés » (Agostini, 2008, p. 226). De même, pour D. Houzel, c'est « une bonne identification à des parents intériorisés, unis dans une scène primitive réparatrice et féconde » (Houzel, s.d.) qui va, par exemple, permettre à l'adolescent d'assumer les risques de la rencontre amoureuse. Cet appel à des parents intériorisés suffisamment unis et différenciés renvoie à la notion de « parents combinés structurants » proposée par Salmon Resnik (1994) en contraste avec celle de parents combinés persécuteurs proposée par M. Klein. Comme le note Anne Brun, « cette notion renvoie à une fonction parentale contenant et organisatrice » (Brun, 2014, p. 81). Elle cite alors S. Resnik qui écrit :

« J'appelle l'ensemble maison-contenant et colonne centrale, "les parents combinés structurants" en opposition à l'image des parents "combinés persécuteurs" décrite par Mélanie Klein. L'idée de bons parents combinés est présente dans l'œuvre de Mélanie Klein mais n'est pas formulée, et c'est pour cela que j'insiste sur cette différence. La bonne internalisation des fonctions paternelle et maternelle est très importante, si ces fonctions arrivent à se conjuguer dans le monde intérieur : l'une apporte une fonction de contenant, l'autre une fonction organisatrice » (Resnik, 1994, p. 114, cité dans Brun, 2014, p. 81).

Enfin, Albert Ciccone avance quant à lui que les « parents combinés bons » sont un objet interne qui articule « les fonctions maternelles, figurées par l'horizontalité, la réceptivité et la contenance, et les fonctions paternelles, figurées par la verticalité, la fermeté » (Ciccone, 2011, p. 164). C'est, pour lui, « l'articulation et l'intégration de la bisexualité psychique qui [...] œuvre à l'intériorisation » (*Ibid.*) de cet objet interne. Il fait de plus l'hypothèse que c'est parce que cet « objet support » donne « un appui et une sécurité au sentiment d'identité, au sentiment d'être » (*Ibid.*), qu'il intervient de manière cruciale lors de l'intégration de l'identité sexuelle à l'adolescence.

6. Dominique Agostini note, dans le même article, que l'expression « processus d'adolescence », inexistante chez Klein, est proche du travail de deuil-passage qu'elle conceptualise à propos de la « puberté psychique ». Travail dans lequel le moi examine chaque aspect de l'objet interne/externe perdu, condition sine qua non à la séparation psychique d'avec les modes de relations infantiles.

Cette exploration théorique autour de la notion de *bisexualité psychique* tendrait donc à indiquer que l'adolescence, vue sous l'angle du passage d'une sexualité infantile à une sexualité adulte, réactiverait, réinterrogerait, voire conduirait à un remaniement de la façon dont le sujet a intégré et articulé la bisexualité psychique primaire. L'une des modalités de ce réagencement prendrait alors appui sur une identification à des parents intériorisés combinés et suffisamment bons, à une « fonction parentale contenante et organisatrice » (Brun, 2014, p. 81). Comment une telle exploration peut-elle nous renseigner sur notre questionnement de départ, à savoir une compréhension plus fine de ce qui peut être en jeu pour l'enseignant dans sa confrontation à des adolescents et en particulier dans le moment du début de carrière ?

Sollicitation professionnelle de la bisexualité psychique du sujet enseignant

En reprenant les travaux de Didier Houzel sur la bisexualité psychique et en s'appuyant sur son expérience clinique, S. Missonnier, fait l'hypothèse forte que « l'objet partiel materno/paternel est, à [son] avis, réédité chez la femme devenant mère et l'homme devenant père » (Missonnier, 2011, p. 266). Cette réactivation, poursuit-il, « provoquera, c'est selon, des conflits d'alternance, de dichotomie ou de synergie tempérée » (*Ibid.*). Il déclare ainsi que son expérience clinique dans un service de maternité le pousse « à décrire la bisexualité psychique comme un ingrédient essentiel du processus du "devenir mère" de la femme comme du "devenir père" de l'homme et, corrélativement, de "l'être soignant" en périnatalité ». S'il est bien question, sous la plume de S. Missonnier de « devenir mère » ou de « devenir père », il me semble toutefois, en incluant « l'être soignant » en périnatalité, ouvrir la porte à une possible extension de sa proposition. Ainsi, en tant que professionnel ayant à exercer une fonction contenante, l'enseignant dans son début de carrière ne pourrait-il pas, lui aussi, être concerné par la réédition de l'articulation de sa bisexualité psychique ?

P. Chaussecourte rappelle en effet que *l'espace psychique de la classe* est « l'un des éléments de l'enveloppe psychique modelée par l'enseignant, enveloppe dont la fonction essentielle est une fonction contenante » (Chaussecourte, 2014, p. 81). Cette fonction, pour reprendre la définition qu'en donne Céleste Malpique, est « une fonction qui élabore les expériences sensorielles et émotionnelles chaotiques et dispersées pour les rendre tolérables en leur donnant une signification » (Malpique, 1994, p. 1647). Pour D. Houzel (2007), c'est « une fonction de réception psychique, mais aussi une fonction de transformation : il s'agit de modifier les projections reçues de façon qu'elles puissent se lier entre elles et, ainsi, prendre sens » (Houzel, 2007, p. 21). Or A. Ciccone indique que l'intégration de la bisexualité psychique primaire apparaît comme « une condition au déploiement de la fonction contenante de l'enveloppe psychique » car « une

juste alliance des aspects maternels et paternels est requise pour donner à l'enveloppe les qualités plastiques nécessaires à la contenance, qui doit articuler étanchéité et perméabilité, consistance et élasticité » (Ciccone, 2001, p. 90). La fonction contenante que l'enseignant est amené à exercer pourrait donc mobiliser à la fois un pôle féminin/maternel pour ce qui concerne « l'accueil, la réceptivité, la contenance » pour reprendre les mots de (Ciccone, 2014, p. 31), tandis que « la fermeté, la rigueur, la consistance » (*Ibid.*) relèveraient davantage du pôle masculin/paternel. C. Blanchard-Laville a ainsi pu écrire que l'enseignant est requis « pour assurer souplesse et consistance à cette enveloppe [...] d'assurer tantôt une fonction d'ordre maternel, tantôt une fonction d'ordre paternel » (Blanchard-Laville, 1997, p. 162-163). Il semblerait donc que l'exercice d'une fonction contenante, chez l'enseignant comme professionnel, pourrait engager la bisexualité psychique de l'être humain qu'est l'enseignant.

Toutefois, l'analyse de mon matériel clinique m'amène à formuler l'hypothèse que cette bisexualité psychique peut également être sollicitée et être amenée à se manifester à travers les objets de savoir enseignés. J'ai tenté de développer dans ma thèse le cheminement qui m'a conduit à une telle hypothèse. Dans le cadre de cet article, je peux simplement évoquer que cette hypothèse s'étaye en partie sur l'élaboration d'éléments contre-transférentiels subjectifs, mais aussi professionnels en tant qu'ancien enseignant de mathématiques du secondaire. J'ai ainsi été amené à revisiter certains moments de vulnérabilité lors de mon début de carrière. Ceux-ci, liés à ma difficulté à assumer pleinement ma nouvelle posture d'enseignant de mathématiques, mais aussi en lien avec des questions de paternité, m'ont permis, lorsque j'ai pu les élaborer, de mieux saisir mon propre rapport aux mathématiques.

Je me propose d'indiquer comment cette hypothèse a pu nourrir mon analyse lors du travail avec Antoine, un autre enseignant de ma recherche.

Antoine

Lors de l'analyse de l'entretien clinique de recherche mené avec Antoine, j'ai été particulièrement sensible à deux types de figures mathématiques qui se sont détachées dans son discours manifeste. Antoine évoque, d'une part, des « cercles », des « roues », des « tours » et, d'autre part, des « angles droits », des « distances d'un point à une droite » (qui nécessitent le tracé d'une perpendiculaire). Antoine parle également des fonctions exponentielle et logarithme. Or la fonction exponentielle traduit une croissance très rapide avec une courbe représentative qui se dresse dans une verticalité indéniable tandis que la courbe du logarithme népérien, d'une croissance beaucoup plus lente, rend un graphique beaucoup plus doux et arrondi. Aucun autre objet mathématique n'est présent dans l'entretien.

Les objets mathématiques évoqués par Antoine relèvent donc de deux types de figure. D'une part, le « cercle », la « roue », le « tour » où la courbe de

la fonction logarithme ressortiraient de ce que j'appelle la figure du « rond », tandis que les « angles » et les « perpendiculaires » ainsi que la courbe de la fonction exponentielle m'évoquent davantage la figure du « pointu » ; et quand Antoine indique qu'« a priori y a aucun lien entre euh un cercle et un angle droit on peut même dire que c'est quasiment antithétique quoi », je l'entends comme la manifestation possible de sa perception des figures cercle et angle droit comme deux objets contraires et antagonistes. Toutefois, il ajoute aussitôt qu'il fait construire à ses élèves « un cercle avec une équerre et juste une équerre ». Ainsi, les deux objets « quasiment antithétiques » que sont le cercle rond et l'angle droit pointu de l'équerre, trouvent à s'articuler à travers une même activité mathématique, celle consistant à multiplier les triangles rectangles de même hypoténuse, afin de dessiner un cercle et, ajoute Antoine, « ça fait découvrir ce lien alors qu'a priori y avait aucun lien quoi ».

Les figures attachées au « rond » et au « pointu » ont fortement résonné en moi avec les termes de « sensations de mou » et de « sensations de dur » que F. Tustin (1981/1986) utilise pour décrire les opposés sensoriels et les intégrations primaires que doit réaliser tout bébé. Ces opposés sensoriels sont, nous dit-elle, les formes archaïques de la bisexualité que doit intégrer tout enfant. Les objets ronds et les objets pointus qu'Antoine exhibe successivement et à plusieurs reprises lors de l'entretien, je les entends alors comme des objets qui comporteraient peut-être, pour Antoine, une dimension masculine pour les objets pointus et une dimension féminine pour les objets ronds. Il y aurait ainsi comme une résonance possible, dans les objets de savoir, d'une bisexualité psychique archaïque. Dès lors, l'activité mathématique de traçage du cercle avec une équerre qu'Antoine propose à ses élèves pourrait consister à unir et lier des éléments masculins/paternels et féminins/maternels que tout oppose *a priori*.

En ce qui concerne l'observation, une rupture se produit dans le cours lorsque Antoine signale aux élèves qu'il modifie le thème du prochain chapitre pour tenir compte du fait que certains élèves seront en voyage. Tandis que la classe était jusque-là calme et impliquée dans les activités, de nombreux élèves prennent la parole pour s'inquiéter du fait qu'ils ne seront pas là pour ce chapitre. Le ton monte et Antoine est interpellé à de nombreuses reprises par les élèves.

Cet événement semble venir faire irruption dans une routine de classe bien huilée et les arguments avancés par Antoine pour rassurer les élèves paraissent les inquiéter encore davantage. Au-delà de la peur de ne pouvoir suivre le prochain chapitre, énoncée par les élèves, ne pourrait-on pas entendre également dans leurs interventions, comme la manifestation de leur inquiétude qu'Antoine ne prenne pas soin d'eux ? Mon analyse me conduit tout d'abord à avancer que, lors de cet incident, la fonction contenante d'Antoine pourrait être particulièrement sollicitée. En effet, face aux craintes de certains élèves de se voir défavorisés par l'organisation nouvelle qu'il propose, Antoine me paraît devoir mobiliser des aspects

concernant « l'accueil, la réceptivité et la contenance » (Ciccone, 2014, p. 31). Or, l'agitation et l'angoisse grandissante des élèves pourraient témoigner de la difficulté d'Antoine à les rassurer. Je fais alors l'hypothèse que cette difficulté potentielle chez Antoine et la crainte manifestée par les élèves pourraient être rattachées à des aspects « militaires » auxquels j'ai été sensible durant l'observation et qui colorent l'espace psychique de la classe davantage sous le prisme de « la fermeté, la rigueur, la consistance » (*Ibid.*), soit des aspects liés à un pôle paterno/masculin. Ne serait-ce pas alors précisément cette coloration qui, durant cet épisode, ne permettrait pas à Antoine de suffisamment accueillir les craintes de ses élèves ? Le fait que les élèves semblent se saisir de ce moment, hors du cours normal de la séance, pour manifester leurs craintes et leur désirs d'être pris en considération, viendrait alors, en quelque sorte, faire effraction dans un climat de classe fortement marqué par la maîtrise et le contrôle de la part d'Antoine. Face à ce surgissement, j'éprouve le sentiment qu'Antoine pourrait être en difficulté pour convoquer un aspect plus materno/féminin.

Mais ce temps d'échanges, assez long, avec la classe autour du problème du cours supprimé, vient également scinder la séance en deux épisodes bien distincts sur le plan du contenu mathématique. Dans le premier temps, l'objet de savoir en jeu est le traçage de courbes et celles-ci sont liées à la contenance de vases. Le deuxième temps porte, quant à lui, sur des polygones réguliers et notamment sur la question de l'égalité de la mesure de leurs angles. J'ai été frappé, lors de l'analyse de l'observation, par cette présence, au cours d'une même séance, de deux objets de savoir mathématiques qui venaient résonner fortement avec des éléments de l'entretien. En effet, les courbes représentatives des fonctions et les vases de la première partie de la séance ont fortement fait écho chez moi avec les « roues », les « cercles », les « ronds » et les « tours » présents dans le discours manifeste de l'entretien. J'ai pu analyser que ces objets, avec leur enveloppe souple, arrondie, molle, me renvoyaient l'image d'objets qui peuvent s'adapter et s'ajuster pour « amortir la rencontre avec le monde » (*Ibid.*), aspect qu'A. Ciccone rattache à un pôle materno/féminin. Durant la seconde partie de la séance, Antoine donne une définition du polygone régulier qui minimise la condition d'équilatéralité (tous les côtés ont la même longueur) et insiste sur l'égalité des mesures des angles au sommet. Or ces angles ont résonné chez moi avec les « droites », les « angles droits », les « sommets » présents durant l'entretien. L'aspect « pointu », « dur » et « vertical » de ces objets mathématiques me les a fait associer à une colonne vertébrale. Je mets alors en lien l'aspect de ces objets mathématiques, mais également d'autres éléments issus de mes analyses, par exemple la posture très droite d'Antoine durant la séance, avec la verticalité qui « donne un appui et une sécurité à l'expérience d'avancer dans le monde » (*Ibid.*). Pour A. Ciccone, celle-ci relève davantage d'un pôle paterno/masculin.

G. Haag a décrit la différenciation, par le bébé, « d'objets-maman » et « d'objets-papa », différenciation qui se joue à des niveaux très archaïques du fonctionnement psychique « sur la base du repérage par le bébé de paires sensorielles contrastées (mou/dur, lisse/rugueux, rond/pointu, creux/plein, concave/convexe...) » (Golse, 2004, p. 13). Pour B. Golse, « notre manière d'être mère et femme, ou père et homme, dépend fondamentalement de la manière dont nous avons rencontré, en tant que bébés, le maternel et le féminin, ainsi que le paternel et le masculin, au sein du fonctionnement psychique de chacun de nos deux parents, dans le cadre de nos interrelations précoces avec eux » (*Id.*, p. 12).

Ces interrelations précoces, ajoute-t-il, prennent notamment la forme de jeux. Ne pourrait-on alors imaginer que les objets mathématiques, comme objets de transmission dans la classe, comme objets avec lesquels enseignant et élèves « jouent », pourraient recouvrir également de façon variable des valeurs « d'objets-maman » et « d'objets-papa » ?

Je fais alors l'hypothèse que l'on pourrait entendre l'incident du changement de programme, à la charnière de ces deux épisodes, également comme un moment qui vient scander le passage dans l'espace de la classe d'objets mathématiques « maman » à des objets mathématiques « papa ». Une telle analyse me semble renforcer l'hypothèse que j'ai émise que cet incident puisse s'entendre comme un moment où, autour de questions mathématiques, l'articulation de la part professionnelle de la *bisexualité psychique* d'Antoine est interrogée.

Conclusion

Avec Antoine, je viens de montrer qu'enseigner pouvait engager une part, que je nommerai professionnelle, de la bisexualité psychique du sujet qui enseigne, à la fois dans son lien aux élèves, mais aussi par rapport à l'objet de savoir enseigné. Le moment du début de carrière qui voit l'enseignant traverser une *crise d'adolescence professionnelle* (Bossard, 2004) pourrait être un moment sollicitant particulièrement cette part professionnelle de la bisexualité psychique. Mais cette étude ouvre aussi comme piste de réflexion la possibilité d'une prise en compte d'une *parentalité psychique interne* (Ciccione, 2011, 2012, 2014) chez les professionnels du lien que sont les enseignants. Cette transposition que je n'ai, pour l'instant, qu'amorcée dans ma thèse, pourrait, au prix d'une caractérisation fine, ouvrir des pistes de compréhension des modalités du *transfert didactique* de l'enseignant aussi bien dans son lien aux élèves que dans son lien au savoir.

Éléments bibliographiques

Agostini, D. (2005). Mélanie Klein analyste d'adolescents : V. Quelques conclusions. *Adolescence*, 54, 1041-1053.

- Agostini, D. (2007). Mélanie Klein : les racines infantiles de la « puberté psychique ». Dans P. Givre et A. Tassel (dir.), *Le tourment adolescent : pour une théorisation de la puberté psychique* (p. 109-151). Paris : PUF.
- Agostini, D. (2008). Défenses maniaques, puberté psychique et bisexualité. *Adolescence*, 63, 221-236.
- Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 17(3), 151-176.
- 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. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 151, 11-162.
- Bossard, L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré : approche clinique du passage* (Thèse de doctorat). Université Paris X Nanterre.
- Brun, A. (2014). *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*. Paris : Dunod.
- Cahn, R. (1991). *Adolescence et folie : les déliaisons dangereuses*. Paris : PUF.
- Chaussecourte, P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation : microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques* (Thèse de doctorat). Université Paris X Nanterre.
- Chaussecourte, P. (2006). Dans la classe de Mona : une observation clinique directe d'une enseignante de mathématiques. Dans J.-S. Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutiques : approches cliniques d'orientation psychanalytique* (p. 129-157). Paris : Fabert.
- Chaussecourte, P. (2008). Une application de la méthode d'Esther Bick à l'observation des pratiques enseignantes. Dans P. Delion (dir.), *La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick, La formation et les applications préventives et thérapeutiques* (p. 289-299). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Chaussecourte, P. (2014). Le transfert didactique de Benoît : quelles évolutions ? Dans P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire : dix ans avec un professeur des écoles* (p. 69-142). Paris : L'Harmattan.
- Ciccione, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenant : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 2, 81-102.
- Ciccione, A. (2011). *La psychanalyse à l'épreuve du bébé ; fondements de la position clinique*. Paris : Dunod.
- Ciccione, A. (dir.) (2012). *La Part bébé du soi*. Paris : Dunod.
- Ciccione, A. (2014). Transmission psychique et parentalité. *Cliopsy*, 11, 17-38.
- Ciccione, A. (2016). La parentalité soignante. Dans A. Ciccione (dir.), *Violences dans la parentalité* (p. 9-29). Paris : Dunod.
- Freud, S. (1984). *Sur la psychologie du lycéen*. Œuvres complètes. Psychanalyse. T. XII. Paris : PUF. (Texte original publié en 1914).
- Golse B. (2004). Le maternel et le féminin au regard de la bisexualité psychique. Dans G. Greiner (dir.), *Fonctions maternelle et paternelle* (p. 9-23). Ramonville Sainte-Agne : Érès.
- Guignard, M. (2017). *Devenir enseignant de mathématiques : étude des modalités du transfert didactique. Vers une prise en compte d'une parentalité psychique interne* (Thèse de doctorat). Université Paris Descartes.
- Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF.
- Gutton, P. (1996). *Adolescents*. Paris : PUF.
- Gutton, P. (2006). Parentalité, *Adolescence*, 55, 9-32.
- Gutton, P. (2008). Archaïques ? Dans A. Braconnier et B. Golse (dir.), *Bébés-ados : à corps et à cri* (p. 125-131). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Houzel, D. (s.d.). *Le conflit esthétique à l'adolescence*. Repéré à : http://www.gercpea.lu/textes_livres/start_D%20Houzel_conflit%20esthetique.htm
- Houzel, D. (2002). *L'aube de la vie psychique*. Paris : ESF.

- Houzel, D. (2003). Empathie, identification projective, intersubjectivité primaire, communication primaire. Dans J. Aïn (dir.), *Transmissions : Liens et filiations, secrets et répétitions* (p. 15-25). Toulouse : ERES.
- Houzel, D. (2007). *Empathie, identification projective, intersubjectivité primaire, communication primaire*. Toulouse : GERCPEA.
- Kestemberg, E. (1999). L'identité et l'identification chez les adolescents. Dans *L'adolescence à vif* (p. 7-96). Paris : PUF.
- Le Corre, V. (s.d.). Psychanalyse et adolescence. Repéré à : <http://www.http://vincent-le-corre.fr/?p=69>
- Malpique, C. (1994). La fonction contenante du regard. *Travail du contre-transfert et fonction contenante, revue française de psychanalyse*, numéro spécial congrès. Paris : PUF.
- Mannoni, O. (1984). L'adolescence est-elle analysable ? Dans A. Deluz, B. Gibello, J. Hébrard et O. Mannoni, *La crise d'adolescence* (p. 20-42). Paris : Denoël.
- Missonnier, S. (2011). Aphrodite sur la lune ou les tribulations d'un psychologue à la Maternité. Dans M. Dugnat (dir.), *Féminin, masculin, bébé* (p. 259-269). Toulouse : Érès.
- Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *La nouvelle revue de l'AIS*, 21, 157-171.
- Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'université*. Toulouse : Érès.
- Sibony, D. (2003). *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1991).
- Tustin, F. (1986). *Les états autistiques chez l'enfant*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1981).
- Tustin, F. (1989). *Le trou noir de la psyché*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1986).

Marc Guignard
Laboratoire EDA
Université Paris Descartes

Pour citer ce texte :

Guignard, M. (2017). Vers une prise en compte d'une part professionnelle de la *bisexualité psychique* dans l'étude des modalités du *transfert didactique* de l'enseignant. *Cliopsy*, 18, 9-22.

Penser le couple professeur-e des écoles – accompagnant-e d'élève en situation de handicap

Betty Toux

Les éléments que je vais présenter sont le fruit d'une réflexion menée dans le prolongement de mon travail de thèse (Toux, 2016). Ma recherche doctorale qui s'inscrit en sciences de l'éducation visait à comprendre ce qui se joue au niveau du lien intersubjectif entre le/la professeur-e des écoles « ordinaire » et l'élève lorsque celui-ci est en situation de handicap. J'emploie le terme « ordinaire » afin de faire la distinction avec le terme « spécialisé » qu'il s'agisse du milieu, de la classe ou du professionnel.

Neuf professeures des écoles¹ ayant dans leur classe un élève en situation de handicap (1 de moyenne section -MS-, 4 de grande section -GS-, 4 de cycle préparatoire -CP-) ont accepté l'entretien non directif que je leur proposais pour évoquer ce qu'elles vivaient dans leur classe. J'ai analysé leurs discours en référence à l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. D'après ces enseignantes, la situation de handicap de leur élève était majoritairement liée à des troubles du spectre autistique puisque sept élèves sur les neuf en étaient porteurs, les deux autres ayant, d'après elles, des troubles du comportement.

Il ressort de ma recherche que la présence d'un seul élève en situation de handicap dans sa classe pourrait conduire le/la professeur-e des écoles à vivre une perte de repères et à ressentir un sentiment de compétence moindre allant jusqu'à une diminution de sa pensée créative, voire un blocage. D.W. Winnicott considère la créativité « comme la coloration de toute attitude face à la réalité extérieure » (Winnicott, 1971, p. 91), elle est inhérente au fait de vivre. Il précise que « tout événement sera créatif, sauf si l'individu est malade ou s'il est gêné par l'intervention de facteurs de l'environnement capables de bloquer ses processus créatifs » (*Id.*, p. 95). J'ai associé le vécu lié à la présence d'un élève en situation de handicap à une épreuve pour le/la professeur-e des écoles. Éric Bertrand définit l'épreuve comme prenant : « la forme d'événements, d'accidents, de dilemmes qui adviennent et remettent en question (ou non), du point de vue des sujets, des groupes sociaux, des organisations, la continuité expérientielle, ce qui avant l'épreuve, était tenu pour vrai, juste, stable » (Bertrand, 2015, p. 89). Celle-ci ne dévoile pas son sens immédiatement,

1. Des enseignants spécialisés m'ont donné les coordonnées de onze enseignantes du premier degré, mais deux d'entre elles n'ont pas donné suite à ma demande d'entretien. Mon échantillon constitué de 100 % de femmes n'est pas représentatif de la répartition hommes-femmes dans le premier degré, puisqu'elles occupent 82 % des postes du 1er degré (source : infoemploi-public.fr du 22 novembre 2016).

mais requiert de la part du/de la professeur-e une élaboration, source de dégagement et de prise de conscience (Marin, 2003). Le passage de l'épreuve a-t-il eu lieu ? J'emploie le mot passage en lien avec une expression utilisée par Sylvie Le Poulichet à propos du temps dans l'expérience analytique qui peut instaurer « des voies ouvertes pour le passage des pensées » (Le Poulichet, 1994, p. 8). Je précise que la réponse donnée à l'interrogation ci-dessus correspond à un temps T, celui de l'entretien, alors que l'épreuve s'inscrit dans une durée et évolue « au cœur de processus longs » qui « imposent des transitions, des boucles récursives : régressives, progressives » (Bertrand, 2015, p. 90). Je pourrais dire que l'épreuve est passée lorsque le/la professeur-e des écoles, après avoir traversé une période de doutes et de souffrance psychique, accède à une pensée personnelle source de créativité dans son acte professionnel. Lors de ce passage, l'accompagnant-e pourrait jouer le rôle d'interlocuteur significatif tel que le définit Nicole Roelens :

« celui qui semble vivre dans un univers différent du mien (et figure ainsi la rupture de réalité), qui par sa façon d'être présent m'interpelle (fait écho à ma quête) et semble détenir les clés de ce que je ne comprends pas (sera le support de ma traversée de l'épreuve) » (Roelens, 1989, p. 72).

La place occupée par l'accompagnant-e de l'élève en situation de handicap (ex-AVS nommée AESH depuis 2014) et son rôle dans ce passage sont restés relativement impensés pour moi lors de mon travail de doctorat. Dans cet article, j'aborderai tout d'abord en quoi l'étude du lien intersubjectif au sein du couple *professeur-e des écoles – accompagnant-e* permet d'apporter des éléments de compréhension sur l'objet de recherche que représente pour le professeur l'épreuve de la confrontation à un élève en situation de handicap. Ensuite, je présenterai l'impact de l'élaboration de cet impensé sur mon rapport à cet objet en tant que chercheure clinicienne dans l'après-coup de ma soutenance.

Étude des liens intersubjectifs entre professeur-e des écoles et accompagnant-e de l'élève en situation de handicap

Contextualisation

Dans les textes officiels, l'accompagnant-e se voit « confier des missions d'aide aux élèves en situation de handicap » (Circulaire n° 2017-084). Son référentiel d'activités et de compétences (Circulaire n° 2010-139) est essentiellement axé sur l'élève. Il existe une autre compétence intitulée « la posture dans les échanges et la communication » où il lui est demandé d'échanger à propos de ses connaissances, ses compétences et son expérience avec son environnement professionnel. L'accompagnant-e est prioritairement là pour l'élève en situation de handicap. Cependant, l'analyse du discours manifeste des professeurs des écoles que j'ai interviewées

montre que sa présence est une « aide » pour elles, comme en témoignent leurs propos dont voici quelques extraits : pour Régine, « *c'est une aide vraiment importante en classe* », pour Magalie, « *c'est très appréciable d'avoir une aide* » et pour Inès, « *ça m'aide aussi* ».

L'analyse des entretiens au niveau latent indique également la place importante occupée par l'accompagnant-e pour la professeure des écoles. Je remarque la présence de lapsus dans plusieurs entretiens. Par exemple, Agnès demande : « *auprès des enseignants du temps d'AVS / enfin pas auprès des enseignants / auprès de l'enfant pour aider l'enfant mais indirectement pour aider l'enseignant* ». On constate qu'elle prend conscience de son erreur et la corrige. Par contre, Sabine et Carole utilisent de manière récurrente l'expression « *mon AVS* », sans se rendre compte du déplacement qu'elles opèrent. En effet, l'accompagnant-e est recruté-e pour s'occuper de l'élève en situation de handicap et non de l'enseignant-e. Je pense que ces lapsus se sont produits « à la faveur des rapports cachés, de nature purement psychique » (Freud, 1901, p. 68) entre ces professeures des écoles et l'accompagnant-e de leur élève.

Selon Ada Abraham, le métier d'enseignant a cette particularité « qu'il permet de se garder presque totalement de l'expérience avec l'autre [l'élève] en tant que partenaire libre, actif, sujet essayant lui aussi de transformer celui qui est en face de lui » (Abraham, 1982, p. 84). Elle ajoute que l'enseignant occupe une place privilégiée alors que les élèves sont en situation de dépendance. Catherine Yelnik note qu'« être seul avec ses élèves permet, du moins sur le plan fantasmatique, d'occuper légitimement une position de domination, centrale et exclusive » (Yelnik, 2016, p. 43). En plus d'être à cette place « centrale », on pourrait dire que l'enseignant recherche chez l'élève, tel un miroir, l'image qu'il pourrait lui renvoyer de lui-même (Moyne, 1984). Mais lorsque l'élève se présente en situation de handicap, c'est comme si le miroir était brisé (Korff-Sausse, 1996). Le/la professeur-e des écoles ne se voit plus comme étant « bon acteur, sculpteur ou artiste réussissant son œuvre, bon sein nourricier pour reprendre l'expression kleinienne » (Moyne, 1984, p. 30) mais il/elle perçoit « une image négative » de lui/elle-même, il/elle éprouve de la peur : « *ça m'a un petit peu fait peur* » et il/elle ne réussit plus : « *j'ai l'impression d'être impuissante* », comme l'énoncent Agnès et Régine.

Le travail de compréhension que j'ai mené se situe dans l'espace du lien intersubjectif entre le/la professeur-e des écoles et l'accompagnant-e. Concernant ma recherche, l'ensemble serait le groupe-classe dans lequel ces deux professionnels formeraient un couple, couple qui n'a pas choisi de travailler ensemble. En effet, celui-ci doit son existence à la présence de l'élève en situation de handicap au sein de la classe. Lorsque la décision de recrutement d'un-e accompagnant-e est prise, son affectation se réalise de façon aléatoire. Comment cette rencontre due au hasard sera-t-elle vécue par les protagonistes et, plus particulièrement, par le/la professeur-e des écoles ? J'utilise le mot *hasard* conformément à la définition suivante :

« circonstance de caractère imprévu ou imprévisible dont les effets peuvent être favorables ou défavorables pour quelqu'un » (Larousse). Quels seront les effets de cette rencontre ?

L'étude du lien intersubjectif entre le/la professeur-e des écoles et l'accompagnant-e donnera accès à une compréhension de leur relation. Je prendrai appui sur René Kaës qui définit le lien comme « ce qui lie plusieurs sujets entre eux dans un ensemble » pouvant prendre la forme d'un couple, d'une famille ou d'un groupe et comme un « espace de réalité psychique spécifique construit à partir de la matière psychique engagée dans leur relation interpersonnelle » (Kaës, 2012, p. 102). Dans cette réflexion j'ai proposé d'utiliser aussi la notion d'alliances inconscientes qui sont, pour ce même auteur, constituées de « la matière et l'organisation de la réalité psychique qui spécifient le lien entre deux ou plusieurs sujets » (Kaës, 2014, p. 35).

Je vais présenter maintenant le premier des deux exemples cliniques sur lesquels je m'appuie pour développer mon propos.

Agnès et le miroir brisé ou une stratégie d'alliance défensive

J'ai rencontré Agnès, enseignante de CP, au mois de mai. Elle accueille dans sa classe un élève avec des troubles du comportement qui bénéficie de neuf heures d'accompagnement par une AESH recrutée à cet effet. Voici comment elle décrit les neuf mois écoulés depuis la rentrée :

« J'espère ne pas avoir à revivre ce que j'ai vécu cette année parce que c'était difficile difficile difficile / et puis l'image négative une image négative de soi on a beau avoir de l'expérience [...] c'est jamais facile pour un enseignant de dire je sais pas faire ».

Agnès ne se perçoit pas comme étant une « bonne » enseignante pour l'élève en situation de handicap qui ne lui a pas présenté une image d'elle positive dans le miroir. Elle n'a pas réussi à établir une relation comme elle le fait habituellement : « *Là je peux pas j'y arrive pas / j'y arrive pas parce que c'est un enfant qui l'affectif je sais pas où se situe l'affect chez lui* ». Elle semble dire qu'elle n'a pas de prise sur lui. Ses habitudes relationnelles ne fonctionnent plus avec lui. Si on fait l'hypothèse que le métier d'enseignant, métier de relation interpersonnelle, peut être source d'épanouissement en donnant sens à toute une vie (Estévé, 1984), il est possible qu'il soit d'autant plus difficile à Agnès d'accepter cette résistance et cet empêchement à réaliser son métier tel qu'elle le conçoit. La position d'adulte seule face à cet élève devient alors délicate à tenir : « *il [l'élève en situation de handicap] ne me reconnaissait pas comme adulte comme personne autoritaire ayant des exigences / voilà je n'existais pas / il a fallu vraiment que je lui montre une autorité vraiment qui demandait beaucoup d'énergie* ». Dans cet extrait, la détresse d'Agnès est perceptible : pour cet élève, elle n'existait pas en tant que personne d'autorité. On peut penser qu'Agnès ne parvient pas à maintenir la position de domination au moins au niveau fantasmatique (Yelnik, 2016) avec l'élève en situation de handicap.

Cette non reconnaissance menace ses identifications fondamentales, entraînant une perte d'estime et de confiance en elle. Ne pouvant maintenir la continuité et l'intégrité de son moi enseignant, Agnès souffre (Kaës, 2012). La souffrance constitutive de la vie psychique et de ses exigences contradictoires participe à la recherche d'autres voies pour accéder à la satisfaction de nos désirs. C'est pourquoi, après deux mois difficiles, épuisants, septembre et octobre, où il lui « *faut toujours se reconstruire après les journées* », Agnès pense qu'elle ne peut pas faire évoluer la situation seule et interpelle son inspecteur. Recourir à l'autre, rechercher un soin par le lien ou une consolation dans le lien (*Id.*) est une voie possible pour espérer diminuer la souffrance psychique. N'est-ce pas ce qu'Agnès fait en contactant son supérieur hiérarchique pour obtenir la nomination d'un-e accompagnant-e ?

Comment a-t-elle vécu l'arrivée courant novembre de cette personne ? Elle pense que cela lui « *a permis quand même de souffler* » et de « *venir au travail* ». J'é mets l'hypothèse que la reconstruction nécessaire à la fin de chaque journée avait un coût psychique tellement élevé qu'elle n'était pas certaine de pouvoir revenir au travail le lendemain, comme le suggèrent ses propos : « *maintenant j'arrive à venir au travail* ». En filigrane, transparait l'incapacité d'Agnès à être seule dans la classe de façon relativement sereine en présence de l'élève en situation de handicap.

En acceptant d'abandonner la place « centrale » de l'adulte face au groupe puisqu'il y a la présence de l'accompagnante, Agnès peut maintenir l'image d'une professionnelle suffisamment bonne en restant l'enseignante pour le reste du groupe, l'accompagnante s'occupant de l'élève en situation de handicap. Alors qu'avant, la difficulté était telle qu'Agnès pensait « *ne pas pouvoir passer dix mois comme cela car c'était trop d'énergie et qu'elle se posait beaucoup de questions* » ; depuis l'arrivée de cette professionnelle, elle est rassurée sur sa capacité à exercer son métier. Il existerait une alliance inconsciente entre ces deux professionnelles qui prendrait la forme d'un pacte dénégatif. R. Kaës définit celui-ci comme relevant d'« un accord inconscient sur l'inconscient conclu pour que soit assurée la continuité des investissements et des bénéfices liés à la substance de la fonction des idéaux communs, du contrat ou du pacte narcissique » (Kaës, 2014, p. 121). Pour Agnès et son accompagnante, il s'agirait d'un mode défensif d'alliance. Nous serions en présence d'une négativité par obligation. Celle-ci, pour R. Kaës,

« relève de la nécessité, pour l'appareil psychique d'effectuer des opérations défensives pour supprimer, réduire ou moduler des représentations ou des perceptions qui menacent la constance ou l'intégrité de l'appareil psychique individuel ou celle des liens dans lesquels deux ou plusieurs sujets sont engagés » (*Id.*, p. 105).

En permettant à Agnès de diminuer la menace que cet élève singulier représentait au niveau psychique, cette négativité par obligation la remet en position d'adulte enseignante en capacité de réaliser la tâche qui lui

incombe : enseigner aux élèves de sa classe, excepté à celui en situation de handicap qui semble, dans ses propos, confié à l'accompagnante.

Rien d'étonnant à ce que j'ai pu mettre à jour une modalité d'alliance défensive puisqu'elle apparaît quand une situation est vécue comme catastrophique (Kaës, 2014), ce que la confrontation à la personne en situation de handicap peut susciter, comme l'évoque Henri-Jacques Stiker dans son ouvrage d'anthropologie historique à propos de l'infirmité :

« un aspect invisible, inattendu de la réalité, surgit "ici et maintenant" et constitue tout à coup une "menace sans appel" ; se produit une irruption accidentelle du réel, c'est-à-dire d'une réalité à la fois indésirable et jusqu'alors protégée par un ensemble de représentations apparemment résistantes, solides et éprouvées. C'est ce qu'on appelle une catastrophe. Une catastrophe vient de ce que je ne savais pas que la réalité pouvait accoucher de "cela". Je m'étais construit un monde où je n'avais pas prévu le jaillissement d'une telle différence, d'une telle particularité. Autrement dit, c'est l'altérité qui fait surface sous cette différence insituable » (Stiker, 2013, p. 5).

Il ajoute : « c'est un réel trop "singulier" pour être supporté. Ce que je croyais bien connaître – moi, l'autre –, ce en quoi j'avais confiance, ce qui me rassurait, se dévoile tout autre ». C'est, me semble-t-il, ce qui peut rendre compréhensible la grande déstabilisation perceptible chez Agnès. Au niveau psychique, l'accueil de cet élève en situation de handicap correspondrait à une expérience catastrophique. Grâce au pacte dénégatif entre elle et l'accompagnante, Agnès va pouvoir reprendre une posture d'enseignante. Elle n'est plus seule. L'accompagnante assurerait une fonction d'étayage psychique auprès d'elle, restaurant ainsi un sentiment de continuité de son moi professionnel.

Pour résumer ce premier exemple, une alliance défensive reposant sur un pacte dénégatif serait à l'œuvre. Elle éviterait à Agnès la confrontation directe à l'élève en situation de handicap avec son corollaire de remises en question, de doutes... tout en lui permettant de restaurer une image positive de sa personnalité professionnelle.

Une alliance structurante secondaire entre Régine et Sophie

Louis, élève de CP en situation de handicap porteur de troubles du spectre autistique, est accompagné douze heures par semaine par Sophie depuis le mois d'octobre dans la classe de Régine. L'analyse de l'entretien que j'ai eu avec cette professeure des écoles montre que son métier est vécu sur un mode doublement fatigant : à la fatigue ordinaire du métier s'ajoute celle liée à la présence de Louis, élève qui fait barrage et résistance à sa capacité de présence et de disponibilité pour tous, ainsi qu'à la maîtrise de sa posture professionnelle. De cette situation découle un sentiment de culpabilité entre s'occuper de Louis qui a un pouvoir attractif très fort ou s'occuper des autres élèves.

Lorsque Régine parle de l'accompagnante, elle dit : « *j'ai une AVS la moitié du temps* ». En commettant ce lapsus : « *j'ai* » et non « *Louis a* » puisque l'AVS est nommée pour accompagner l'élève en situation de handicap, Régine indique que celle-ci occupe une place singulière pour elle. Cette hypothèse se confirme plus loin : « *l'AVS est très importante aussi pour lui parce que c'est vraiment son pilier* ». L'emploi du mot « *aussi* » donne à penser que Louis est second dans l'histoire : l'accompagnante serait en premier lieu le pilier de Régine. Sa présence est « *un plus* », « *c'est vraiment important sinon [...] j'aurais l'impression d'avoir une classe avec un seul enfant* », dit-elle.

Je pense que l'empêchement à réaliser la tâche primaire – s'occuper de tous les élèves de la classe – est un des éléments pouvant être à l'origine de sa souffrance. L'accompagnante l'« *a aidée à temporiser les choses à calmer le jeu* » lorsqu'elle s'est sentie complètement débordée. Accaparée par Louis, Régine n'était plus en mesure d'accorder une place aux autres élèves. Sophie, l'accompagnante, a permis la rencontre avec la parole d'un autre, assurant ainsi un dépassement de la détresse d'être sans recours, sans secours et sans aide (Kaës, 2012). La présence de ce tiers a soulagé Régine, « *libérée* » de la relation duelle entre elle et Louis, relation qui prenait un aspect circulaire, fermé, ne laissant aucune place, non seulement aux autres élèves, mais également à la pensée qui nécessite écart et espace. Sophie aurait joué le rôle de tiers empêchant à l'attraction très forte exercée par Louis de se déployer et d'accaparer psychiquement Régine au risque de l'empêcher de penser. Cette accompagnante expérimentée a rassuré l'enseignante en étant « *son pilier* ». Elle a permis également qu'une distance s'installe entre Régine et Louis « *en calmant le jeu* ». Au niveau du lien intersubjectif, l'alliance instaurée entre la professeure des écoles et l'accompagnante aurait permis à chacune d'en tirer bénéfice au niveau psychique (*Id.*), ce qui aurait contribué au passage de l'épreuve. Sophie occupe sa place d'accompagnante auprès de l'élève en situation de handicap. Régine est l'enseignante de tous les élèves y compris Louis qui se réfère à elle en tant que maîtresse et pour lequel elle a un projet : le passage au CE1 (Cours élémentaire 1^e année). Louis est présenté comme un élève en progrès au niveau des apprentissages. Je pense que nous sommes en présence d'une alliance structurante secondaire fondée sur la loi et les interdits entre Régine et Sophie (Kaës, 2014, p. 46). Ce type d'alliance entre les deux adultes référents permettrait à l'élève en situation de handicap d'accéder aux apprentissages. Quant à l'enseignante, on note d'après ses propos qu'une évolution de son attitude a eu lieu : elle est plus patiente et plus tolérante, éléments dont elle fait le constat lors de notre entretien.

Que pouvons-nous retenir de ce deuxième exemple ? Sophie, l'accompagnante, a déployé sa fonction paternelle, celle qui sépare, différencie, ouvre des espaces de croissance (Kaës, 2012), ce qui a permis à Régine de pouvoir reprendre sa place d'enseignante pour tous les élèves.

Salomon Resnik dans la préface du livre d'Enrique Pichon-Rivière (2004) évoque l'importance de la capacité de rêverie paternelle comme fonction structurante et organisatrice de ce qui est contenu dans le transfert maternel. Si je réalise une transposition de ce constat dans la classe, je peux en déduire qu'en manifestant sa capacité de rêverie paternelle, l'accompagnante aiderait Régine à prendre de la distance avec Louis et à occuper sa place d'enseignante auprès de lui comme des autres élèves. L'alliance inconsciente structurante reposerait sur une alliance avec le Père symbolisé, c'est-à-dire avec celui qui représente la Loi et les interdits. Sophie occuperait cette place du père dans le couple qu'elle forme avec Régine. Cette alliance serait bénéfique pour chacune, mais également pour Louis, l'élève en situation de handicap qui peut alors accéder à la symbolisation et donc à la culture commune.

Un éclairage sur le passage de l'épreuve

Les deux exemples cliniques présentés ci-dessus révèlent la singularité des liens intersubjectifs de chacun des deux couples *professeur-e des écoles - accompagnant-e*. Je voudrais indiquer que s'il est difficile de généraliser, néanmoins, je peux constater que le lien intersubjectif au sein des deux couples est sous-tendu par une alliance inconsciente ; celle-ci peut s'établir soit sur un mode défensif, soit sur un mode structurant. Dans les deux situations étudiées, cette stratégie inconsciente aide à restaurer la posture d'enseignante mise à mal par la présence de l'élève en situation de handicap.

Une corrélation existerait entre la modalité d'alliance inconsciente et le passage ou non de l'épreuve. En effet, l'analyse de l'entretien d'Agnès montre que les forces de déliaison l'emportent sur celles de liaison, empêchant que le passage ait lieu. L'alliance inconsciente sur un mode défensif entre elle et son accompagnante, en même temps qu'elle la protège des éléments perturbateurs associés à l'élève en situation de handicap, l'empêche d'activer élaboration et créativité professionnelle. Qu'il s'agisse de l'analyse de l'entretien d'Agnès que j'ai présenté dans ma thèse ou de l'étude des liens intersubjectifs entre elle et son accompagnante que je viens de proposer, il me semble que ce sont les forces de déliaison qui l'emportent. Inversement l'analyse de l'entretien de Régine avait révélé que le passage de l'épreuve lui avait apporté une forme de croissance psychique professionnelle : elle est plus patiente et plus tolérante grâce à l'activation de sa créativité. L'alliance inconsciente structurante secondaire entre elle et l'accompagnante dont j'ai fait l'hypothèse lui aurait apporté la sécurité psychique nécessaire à l'accueil de l'étrangeté de l'élève en situation de handicap sans qu'elle se sente mise en danger. Qu'il s'agisse du type d'alliance entre Régine et Sophie ou du passage de l'épreuve que cette enseignante franchit, les forces de liaison sont cette fois-ci majoritaires. Concernant l'élève, je remarque qu'il a profité également de ce type d'alliance puisque Louis accède de mieux en mieux aux apprentissages.

L'accompagnant-e ferait partie de l'un des corps sociaux que Henri-Jacques Stiker évoque comme étant nécessaires « pour nous aider à affronter le handicap » (Stiker, 2013, p. 6). L'analyse des entretiens montre un désir des professeures des écoles à être aidées par un-e accompagnant-e. Cette personne pourrait épauler l'enseignant-e en lui évitant soit la fusion, soit le rejet de l'élève en situation de handicap, tant le juste milieu semble difficile à trouver face au sentiment d'étrangeté provoqué par celui-ci. Sans doute est-ce possible de concevoir l'accompagnant-e comme étant dans l'entre-deux. Selon E. Pichon-Rivière, pour se comprendre, l'analogie est importante : « ce que l'un saisit de l'autre est tributaire d'une analogie avec l'autre, parce que si l'autre m'apparaît comme inconnu, je ne peux le comprendre » (Pichon-Rivière, 2004, p. 89). Or, avec l'élève en situation de handicap, l'analogie est difficile à percevoir, c'est plutôt la différence, l'étrangeté qui sont présentes.

La différence aussi radicale qu'elle soit « n'est jamais fixe parce qu'elle est une relation » (Stiker, 2013, p. 296). Il est alors possible de « penser processus, donc devenir, donc historicité, donc possibilité de nouveau » (*Id.*, p. 297). Je pense qu'en étant situé dans l'entre-deux, entre les deux personnes que sont l'enseignante et l'élève en situation de handicap, ce professionnel pourrait être un intermédiaire facilitant la compréhension et l'apprivoisement de l'étrangeté ; cela afin que le/la professeur-e des écoles puisse considérer l'élève en situation de handicap selon le prisme de l'humanité dont il est porteur, c'est-à-dire sur ce qui le relie aux autres au lieu de ne percevoir que la différence qui peut se résumer à oublier la personne en restant focalisé sur la situation de handicap.

De l'élaboration d'un impensé à une évolution du rapport à l'objet de recherche

Au début de cet article, j'évoquais le fait de ne pas avoir analysé, dans mon travail doctoral, la place occupée par l'accompagnant-e auprès du/de la professeur-e des écoles dans le passage de l'épreuve que constitue la présence d'un tel élève dans sa classe. À la lecture de l'appel à contributions pour le congrès d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation de mai 2017, l'idée de réfléchir à ce couple s'est imposée à moi comme une évidence. Comment comprendre cette évolution ? Était-ce l'expression d'un désir de travailler une question qui était restée en suspens ? Étant moi-même face à une épreuve, celle de la thèse que j'avais à soutenir, pouvais-je à ce moment-là prendre un recul suffisant par rapport aux professeures rencontrées qui étaient au cœur de ma recherche ?

L'impensé du couple professeur-e des écoles-accompagnant-e

En consultant le texte de ma thèse, j'ai constaté qu'au niveau de la revue de la littérature scientifique qui comprend dix-huit pages, seule l'une d'entre

elles était consacrée aux recherches sur l'accompagnant-e. Ce peu de place s'explique par le fait que je suis restée focalisée sur le/la professeur-e. Pourtant Nina, quatrième enseignante que je rencontre, aurait pu me mettre sur la voie si j'avais prêté attention à sa demande. Voilà ce qu'elle m'écrit dans le mail précédent notre rendez-vous : *« J'ai pensé qu'il serait bien de se voir un midi, car l'auxiliaire de vie est à l'école et je pense qu'elle voit plus de choses que moi, elle connaît mieux l'enfant »*. Je réponds : *« la présence de l'auxiliaire de vie n'est pas nécessaire. Ce que je souhaite recueillir ce sont les témoignages des enseignants qui accueillent un élève en situation de handicap »*. Au moment de cet échange de courriels, je ne réfléchis pas à sa demande, je réponds en référence à la méthodologie de recueil de données choisie : l'entretien non directif entre un/une professeur-e des écoles et moi. Lorsque j'arrive dans l'école, Nina n'est pas là. Elle a commis une erreur sur l'horaire de notre rendez-vous. Notre entretien sera court. Dans mon journal de bord, j'avais associé ce retard à ma non autorisation de la présence de l'accompagnante. Lors de l'analyse de ses propos j'ai eu l'impression qu'une forme de refus de sa part était présente tout le long de l'entretien. Nina parle très peu d'elle, elle me fait l'effet d'une anguille. À chacune de mes relances pour connaître la façon dont elle vit l'accueil de l'élève en situation de handicap, elle s'échappe pour parler des autres et toujours de façon positive. Ayant des difficultés à parler en son nom, Nina aurait souhaité la présence de l'accompagnante durant notre rencontre. Telle était mon élaboration au moment de l'analyse de l'entretien. Concernant le passage ou non de l'épreuve que constitue l'accueil d'un élève en situation de handicap, je n'ai pas pu répondre pour Nina. J'avais inscrit des points d'interrogation dans le tableau récapitulatif. Une question restait effectivement en suspens. Cet article m'a permis de la reprendre.

Que révèle cet impensé ?

Aujourd'hui, j'irai plus loin avec toute la prudence que requiert le projet d'analyse du contre-transfert du chercheur (Gavarini, 2017, p. 93) pour ne pas le confondre « avec la réaction sans médiation au transfert du patient » (Green, 2001, p. 159 - cité par Gavarini, 2017, p. 93). J'ajoute une deuxième raison de prudence, le fait que le dévoilement de sens n'est jamais terminé tout comme le travail d'analyse personnelle. Concernant Nina, je pense que la résistance dont elle a fait preuve serait une forme de réponse à mon refus. Je réalise combien mon attitude a pu être violente pour cette enseignante qui n'a pas décliné le rendez-vous, mais l'a écourté par un acte manqué en se trompant d'horaire. Comme je n'avais pas accueilli sa demande, elle fait de même avec l'énoncé de ma consigne d'entretien qu'elle esquivait. E. Pichon-Rivière (2004, p. 114) pense que la communication devient difficile entre deux sujets si un malentendu existe entre eux. Je pense que cela correspond au vécu entre Nina et moi. En restant focalisée sur mon protocole, je n'ai repris avec elle ni sa demande, ni mon refus. Un malentendu a pu subsister. Je n'ai pas eu une attitude de

reconnaissance compréhensive vis-à-vis de sa demande de présence de l'accompagnante. J'emprunte l'expression « reconnaissance compréhensive » à Bernard Pechberty (2017, p. 12) lorsqu'il revisite les travaux de Sandor Ferenczi et ses apports majeurs à la question du contre-transfert. Un analyste s'inscrivant dans une démarche ferenczienne accepte que « le savoir est du côté du patient, c'est le patient qui sait le mieux et qui peut ainsi apprendre à l'analyste, le guider » (*Id.*, p. 15). Si, pour ma part, je cherchais la situation de tête à tête dans l'entretien, Nina, au contraire, souhaitait l'éviter. En refusant cette demande, je niais le fait qu'elle pouvait savoir ce qui lui convenait le mieux. De la même manière qu'un analyste peut refuser d'apprendre de son patient, l'apprentie-chercheuse que j'étais n'a pas accepté d'apprendre de l'interviewée.

Si j'élargis mon propos à l'analyse des neuf entretiens, il est vrai que j'avais noté, dans mon travail de thèse, l'aide « *importante, indispensable* » que les accompagnants-es apportaient, mais sans aller plus loin dans ma réflexion. Cela me donne l'impression de ne pas avoir voulu sortir de ma zone de confort : le tête-à-tête de l'entretien entre l'enseignante et moi pour aller vers un entretien à trois en acceptant d'accueillir l'accompagnante. Cette présence imprévue, je n'ai pas pu la penser au moment de la rédaction de ma thèse. J'ai conçu les professeurs-es des écoles comme étant seuls-es face à l'épreuve de l'accueil de l'élève en situation de handicap sans mesurer la place que l'accompagnant-e pouvait occuper dans le passage de l'épreuve.

Cette prise de conscience, je peux la relier à un moment de ma thèse - quatre mois avant de mettre le point final - où j'ai tenté d'élaborer en quoi le conte *Hans et Gretel*, conte qui revenait souvent dans mes pensées au moment de l'écriture, pouvait être en lien avec ma recherche. Dans ce conte, les deux héros ont appris à compter l'un sur l'autre ; ce qui pourrait être transposé dans la vie réelle aux appuis que peuvent apporter les autres personnes. J'écrivais alors que si les deux héros du conte avaient appris à compter l'un sur l'autre, j'avais appris à compter sur la fiabilité de mon directeur de thèse ainsi que sur celle des personnes qui m'ont encouragée et soutenue durant ces cinq années. Cette prise de conscience peu de temps avant la fin de l'écriture de ma thèse m'a permis de mesurer combien les autres avaient occupé une place importante lors de ce long processus de recherche. Aujourd'hui, j'ajouterai que j'ai pu déployer ma pensée en prenant appui également sur des auteurs ou, plus exactement, sur leurs écrits.

Évolution de mon rapport à l'objet de recherche

Georges Devereux (1980) pense que le chercheur doit tenter de comprendre la situation dans laquelle il se place, tant au niveau objectif que subjectif. Je complète cette idée par celle de Jacqueline Barus-Michel : « pour atteindre la différence, l'autre, l'étranger qu'il prétend chercher, il faut que le chercheur passe par la reconnaissance de ce qu'il est dans sa recherche :

analyse de l'implication, de son transfert » (Barus-Michel, 1986, p. 803). Sachant qu'en sciences humaines, l'objet de la recherche et le sujet de la recherche sont tous deux des êtres humains, en étudiant son objet, le chercheur s'étudie lui-même (Devereux, 1980).

En essayant de comprendre comment les professeurs-es des écoles vivent l'accueil d'un élève en situation de handicap, j'ai cherché à élaborer les moments de ma vie professionnelle antérieure où j'ai eu à accueillir des élèves qui venaient perturber la vie de la classe, qui venaient me perturber. Leurs prénoms et leurs visages sont encore présents plusieurs dizaines d'années après. Les propos de J. Barus-Michel résument ce constat : « que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? » (Barus-Michel, 1986, p. 803). Elle pense que : « le chercheur en sciences humaines devrait être plus averti de sa propre inclusion dans la recherche » (*Ibid.*). Dans l'après-coup du cinquième entretien, j'écrivais sur mon journal de bord que j'étais surprise du fait que l'enseignante me détaille les sigles comme si je ne les connaissais pas. C'est comme si j'étais encore restée la professeure des écoles qui connaît les sigles et qui ne se perçoit pas comme chercheuse. Cette prise de conscience a été un moment important dans mon parcours de doctorante, elle m'a permis de ne pas nier ma part personnelle qui était présente lors des entretiens et lors de leur analyse, mais au contraire de l'utiliser comme voie d'accès à de nouvelles connaissances. Professeure des écoles, je l'ai été pendant de nombreuses années ; confrontée à des élèves en situation de handicap, je l'ai été à plusieurs reprises. C'est pourquoi lors de certains entretiens et certaines analyses, je me suis sentie « bousculée », en écho aux situations que j'avais vécues et qui étaient restées des énigmes, restées en souffrance ; car comme l'écrit J. Barus-Michel à propos de l'objet de recherche choisi :

« on a un appel au sens, de l'un ou de l'autre, et aussi de la souffrance, mais n'est-elle pas déjà là, pour l'un et l'autre, dans l'aberrance et l'incohérence de ce qui se montre d'abord incompréhensible, et n'y aura-t-il pas, inversement, jouissance dans la remise en sens, la symbolisation ? » (Barus-Michel, 1986, p. 801).

Souffrance ancienne dans ma vie professionnelle et souffrance récente durant le travail de thèse quand le sens n'était pas donné d'emblée, mettait du temps à advenir et me demandait efforts, repos, reprises..., mais aussi plaisir quand, grâce à une opération de tissage, de détricotage du temps linéaire du discours, grâce aux lectures théoriques, des mises en lien et en sens advenaient.

Cette part de mon vécu professionnel restée en souffrance est sans doute à l'origine de mon questionnement. Si j'avais placé les professeurs rencontrées dans une extériorité radicale, je n'aurais pu accéder aux processus inconscients à l'œuvre. Elles auraient alors été perçues comme des objets au sens courant du terme : chose solide ayant unité et indépendance ou « comme des "verbatim" consommables et au service de la connaissance » (Gavarini, 2013, p. 7). Nul affect, nul ressenti, nul

mouvement transférentiel n'auraient donné corps aux entretiens, ce qui n'aurait pas été congruent avec l'approche clinique d'orientation psychanalytique.

Au fil de ces cinq années de travail de recherche, j'ai aussi pris conscience que j'avais été confrontée à plusieurs situations de handicap dans ma vie privée. Enfant, j'ai vu mon grand-père amputé d'une jambe en fauteuil roulant, sans que des mots me soient donnés pour expliquer ce qui lui était arrivé. Mon parrain, frère de mon père, était porteur d'une déficience légère. Je me souviens que son sourire m'inquiétait. Une de mes deux amies de l'école primaire avait été victime de la poliomyélite, elle portait des chaussures spéciales et avait des difficultés pour se déplacer. Ces souvenirs d'enfance revenus lors de ce travail de thèse ne sont peut-être pas si étrangers que cela au choix de mon thème : le/la professeur-e des écoles et l'élève en situation de handicap. Aussi, je peux peut-être faire mienne cette pensée de Bruno Bettelheim : « Seules les expériences internes nous donnent la possibilité de saisir pleinement ce qui est impliqué dans les expériences internes des autres et de posséder un savoir qui, dès lors, peut devenir le fondement des études théoriques » (Bettelheim, 1991, p. 59).

Maintenant, je peux concevoir que le/la professeur-e des écoles n'est pas seul-e dans sa classe, qu'il/elle compte sur l'accompagnant-e, et je peux penser les liens intersubjectifs qui les relient. Certes, la solitude fondamentale dans cette situation professionnelle ne peut disparaître, mais il est possible d'être et de faire autrement face au ressenti de cette sorte d'épreuve. Une année s'est écoulée depuis la soutenance de ma thèse, je me sens plus détachée de la professeure des écoles que j'ai été, je me sens davantage en mesure d'accueillir l'autre, qu'il s'agisse de l'accompagnant-e, de la famille, des collègues ou des partenaires extérieurs. Autrement dit, je ne conçois plus l'accueil de l'élève en situation de handicap que j'ai qualifié d'épreuve comme relevant uniquement de la responsabilité du/de la professeur-e des écoles, mais plutôt comme une situation à plusieurs dans laquelle chaque professionnel a son importance.

En guise de conclusion

Dans cet article, j'ai tenté d'élaborer un impensé de ma recherche doctorale, à savoir la place occupée par l'accompagnant-e auprès du/de la professeur-e des écoles, afin de mieux analyser les liens intersubjectifs entre ces deux professionnels et aussi ma posture de chercheuse clinicienne vis-à-vis de mon objet de recherche. Les deux exemples cliniques présentés montrent que les modalités des alliances inconscientes à l'œuvre dans le lien diffèrent. De type défensif pour le couple Agnès et son accompagnante, l'alliance serait plutôt structurante pour celui de Régine et Sophie. Si ces processus psychiques ont permis aux deux enseignantes de mieux vivre leur professionnalité, elles ont contribué au passage de l'épreuve pour une seule d'entre elles : Régine. Pour ce faire, il semblerait qu'il s'agisse que la

stratégie inconsciente mise en œuvre dans le lien permette aux forces de liaison d'être majoritaires afin qu'une pensée créative puisse se maintenir chez l'enseignante.

Le travail de thèse, mais aussi l'écriture de cet article, m'aurait permis de continuer ma formation clinique telle que Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies la définissent :

« La formation, dans la mesure où elle peut être envisagée comme participant d'un processus de socialisation continuée, est un lieu privilégié pour reprendre les constructions identitaires et revisiter le rapport qu'entretiennent des sujets à leurs objets d'investissement et à l'altérité du monde » (Cifali et Giust-Desprairies, 2006, p. 189).

Le questionnement initial à l'origine de cet article a trouvé des éléments de réponse. Cependant, aujourd'hui, d'autres pistes à explorer émergent telles que, par exemple, l'influence du type d'alliance entre les deux adultes référents sur l'accès au savoir de l'élève en situation de handicap ainsi que la corrélation ou non entre les types d'alliance inconsciente entre le/la professeur-e des écoles et l'accompagnant-e et sa capacité à travailler avec un autre adulte.

Éléments bibliographiques

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Érés.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de sa recherche. *Bulletin de psychologie*, 377, 801-804.
- Bertrand, E. (2015). De l'épreuve de la critique à la critique de l'épreuve au travail et en formation. *Pensée plurielle*, 40, 85-97.
- Bettelheim, B. (1991). *Le poids d'une vie*. Paris : Hachette.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Estévé, J.-M. (1984). Études sur la personnalité des enseignants. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 125-130). ESF : Paris.
- Freud, S. (1901). *Psychologie de la vie quotidienne. Application de la psychanalyse à l'interprétation des actes de la vie quotidienne*. Paris : Payot (1975).
- 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. *Communication colloque AREF*, <http://aref2013.univ-monpt2.fr>
- Gavarani, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place de répondant en situation clinique. *Cliopsy*, 17, 83-105.
- Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod (2014).
- Kaës, R. (2012). *Le malêtre*. Paris : Dunod.
- Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé*. Paris : Calmann-Lévy.
- Le Poulichet, S. (1994). *L'œuvre du temps en psychanalyse*. Paris : Payot.
- Marin, C. (dir.). (2003). *L'épreuve de soi*. Paris : Armand Colin.

- Moyne, A. (1984). La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle. Dans A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 27-35). ESF : Paris.
- Pechberty, B. (2017). Du contre-transfert en acte : Sandor Ferenczi et ses avancées. *Cliopsy*, 17, 9-23.
- Pichon-Rivière, E. (2004). Théorie du lien. Dans *Théorie du lien suivi de Le processus de création* (p. 13-123). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Resnik, S. (2004). Préface. Dans E. Pichon-Rivière, *Théorie du lien suivi de Le processus de création* (p. 9-12). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Roelens, N. (1989). La quête, l'épreuve et l'œuvre la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, 100-101, 67-77.
- Stiker, H.-J. (1997). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Dunod (2013).
- Toux, B. (2016). *Le professeur des écoles à l'épreuve du handicap entre souffrance et créativité*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, sd. Jean-Luc Rinaudo, Université de Rouen.
- Winnicott, D.-W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard (2008).
- Yelnik, C. (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou être en capacité d'être seul ? *Cliopsy*, 16, 41-54.

Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017 : *Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap*. <http://educ.gouv.fr>

Annexe 4 : Référentiel d'activités et de compétences. Dans Circulaire n° 2010-139 du 31 août 2010 : *Mission d'accompagnement scolaire*. <http://educ.gouv.fr>

Betty Toux

Laboratoire CNIREF

Université de Rouen Normandie

Pour citer ce texte :

Toux, B. (2017). Penser le couple professeur-e des écoles – accompagnant-e d'élève en situation de handicap. *Cliopsy*, 18, 23-37.

« Psy » dans un Programme de Réussite Éducative : enjeux et pratiques

Xavier Gallut

Cet article est issu de mon expérience clinique, en tant que psychologue clinicien, dans un dispositif nommé « Programme de Réussite Éducative ». Au-delà de la dénomination de ce dispositif, trop mal connu me semble-t-il, ce sont les enjeux institutionnels et sociaux ainsi que les modalités du travail d'accompagnement psychothérapeutique dont je voudrais rendre compte. Ce « témoignage réflexif » n'est pas illustratif de ce qui se passe dans tous les PRE, tant les modalités d'organisation et de travail peuvent varier de l'un à l'autre. Après avoir retracé brièvement mon itinéraire (professionnel et de recherche), je présenterai le PRE dans son environnement, les questions se rapportant au pouvoir et à la « fonction psy » ainsi que celles liées au nouveau malaise dans la civilisation et ce à quoi il nous amène dans notre manière de penser et de travailler, en tant que clinicien. Le cas d'une jeune adolescente de 12 ans fournira une illustration clinique de ce travail.

Itinéraire

Il n'est pas toujours simple de retracer un itinéraire pour en faire une histoire qui puisse être racontée. Et peut-être moins encore de procéder à l'archéologie du désir qui nous a conduit jusque-là pour en découvrir les linéaments. L'enjeu serait de dire qui l'on est, d'où nous parlons, ce qui nous intéresse et ce qui nous meut. Si l'on considère que la volonté objectivante ne peut se justifier qu'à la condition de considérer aussi le clinicien, qui est avant tout un sujet pris dans des relations complexes avec d'autres sujets, alors cet exercice prend sens.

Pendant une quinzaine d'années, j'ai travaillé auprès de personnes adultes, dites handicapées. En fait, les « résidents » du foyer d'hébergement dans lequel j'intervenais étaient pris dans une souffrance psychique qui s'inscrivait dans le registre des psychoses. Mais cette « folie », parfois sombre ou bruyante, avait aussi des heures paisibles qu'il était possible de partager. Dans le cours de cette expérience, j'ai réalisé plusieurs formations professionnelles, puis c'est vers l'université que je me suis tourné pour poursuivre le travail qui s'était engagé. J'ai mené plusieurs recherches ethnographiques à propos du *corps handicapé* et du *traitement de la différence*, ce qui m'a amené à la soutenance d'une thèse de doctorat en

sciences de l'éducation, en 2007. Mais comme l'activité de recherche amène toujours de nouvelles questions, il me semblait nécessaire de donner un prolongement à ces recherches ethnographiques et c'est par la réflexivité philosophique que ce prolongement a été rendu possible pour moi. Plus récemment, c'est le corps et le travail de symbolisation qui m'ont permis d'avancer vers des productions écrites à partir de mon expérience clinique. Faut-il préciser que toute recherche correspond à une préoccupation personnelle ? Dans *Le voyage*, Baudelaire écrivait : « Et toujours le désir nous rendait soucieux » (1861/1996, p. 170). Ce qui me fait dire, en écho, qu'il en est de même à propos de nos objets de recherche. Ce à quoi il faut ajouter que, dans une orientation psychanalytique, le chercheur devient aussi « sujet-objet » de sa recherche (Costantini, 2009). Sur le plan professionnel, j'étais éducateur et je suis devenu progressivement formateur d'éducateurs dans un centre de formation. Puis, l'inscription dans des études universitaires de psychologie m'a permis de devenir psychologue et d'intervenir, à ce titre, en différents lieux.

Aujourd'hui, d'un point de vue philosophique, ma position est plutôt matérialiste et mon style plutôt littéraire et poétique dès que j'en ai l'occasion. Mon activité de théorisation se situe dans un champ psychanalytique ouvert où le tissage conceptuel consiste à produire un double mouvement : homogénéiser l'hétérogène et hétérogénéiser l'homogène. Aussi, partant de Freud, différents auteurs issus du champ psychanalytique et philosophique ainsi que des sciences humaines et sociales – sciences de l'éducation, psychologie, sociologie et ethnologie... lorsqu'elles ne font pas l'économie du sujet –, contribuent à l'élaboration d'une pensée en mouvement et d'un style de travail.

Ces quelques éléments de présentation permettront sans doute de lire autrement cet article, mais leur portée reste néanmoins limitée. Les traces laissées à mon insu au fil des lignes donneront d'autres indications que celles fournies par mon « moi organisateur ».

Le PRE dans son environnement

En tant que psychologue clinicien, j'interviens dans le cadre d'un PRE et je suis amené à rencontrer régulièrement des enfants et des adolescents. Les dispositifs de réussite éducative ont été définis dans le Plan de cohésion sociale de 2005 (programmes 15 et 16) et dans la loi n°2005-32 du 18 janvier 2005. Ces textes indiquent que les PRE « s'adressent aux enfants de 2 à 16 ans qui présentent des signes de fragilité ou ne bénéficient pas d'un environnement social, familial et culturel favorable à leur développement harmonieux » et qu'ils prennent place dans le cadre de la politique de la ville. Le PRE dans lequel j'interviens est porté par le Centre Communal d'Action Sociale (CCAS) d'une ville de 9 500 habitants située dans une agglomération comptant environ 110 000 habitants. Le quartier dans lequel se situe le PRE est un quartier dit sensible, dans lequel le revenu moyen par

unité de consommation est faible, ce qui en fait l'un des quartiers les plus pauvres de France. Beaucoup de familles, de nationalité française, sont issues d'autres pays et d'autres cultures.

Le PRE coordonne l'action des différents professionnels travaillant à la mise en œuvre d'une politique éducative locale. Sur la base d'un diagnostic territorial partagé, des actions programmées sont mises en place en complément de ce qui est proposé par les dispositifs existants. En fonction des difficultés repérées par différents professionnels (enseignants, assistantes sociales, infirmières scolaires...), ou à la demande des parents eux-mêmes, un parcours éducatif adapté et/ou un suivi psychothérapeutique sont proposés à l'enfant et/ou à sa famille. Plus spécifiquement, dans le PRE qui nous intéresse ici, des ateliers « coups de pouce » composés de cinq ou six enfants sont mis en place par des animateurs formés pour apporter une aide aux enfants qui rencontrent des difficultés dans les apprentissages scolaires. Deux psychologues interviennent pour recevoir les enfants et/ou leurs parents, les accompagner ou les orienter vers d'autres dispositifs.

Pour comprendre ce PRE, il faut aussi le situer dans son environnement. Juste à côté des locaux du PRE, il y a deux écoles élémentaires, un atelier santé-ville, des lieux d'accueil destinés aux jeunes enfants et à leurs parents. À proximité, on trouve également un centre social très actif, un collège, une construction moderne destinée aux activités culturelles, des immeubles comprenant des appartements et un petit centre commercial. D'importants travaux d'aménagement ont été réalisés ces dernières années pour rénover ce quartier. Les constructions récentes, les services et les institutions favorisent le nécessaire tissage du lien social. Il subsiste quelques locaux vétustes, vestiges d'un autre temps, laissant penser que le passé habite ici le présent, d'une manière discrète. Freud avait signalé que « dans la vie d'âme rien de ce qui fut une fois formé ne peut disparaître, que tout se trouve conservé d'une façon ou d'une autre et peut, dans des circonstances appropriées, par exemple par une régression allant suffisamment loin, être ramené au jour » (Freud, 1930/1995, p. 10). Prenant l'exemple de la ville de Rome, il montre comment ce lieu historique s'est structuré au fil du temps. Le travail archéologique permettrait d'en retracer le développement. Une autre approche, disons géographique, pourrait aussi constituer une manière d'appréhender le PRE dans son environnement. Deleuze et Guattari (1980) parlent des « géographies affectives », de la carte et du territoire, de la territorialisation et de la déterritorialisation. En ce sens, nous pouvons considérer que les singularités cartographiques ne sont jamais données, mais elles font l'objet d'une construction au travers de laquelle la signification advient. Il aura probablement fallu des années et bien des aménagements dans ce quartier pour frayer des voies nouvelles, pour aménager d'autres passages, pour pouvoir arpenter autrement ce territoire avec ses points, ses lignes, ses espaces plus ou moins lisses, plus ou moins striés. Dans ces transformations au long cours de l'espace (ce qui implique aussi le corps, le temps et le

rythme), un changement s'est réalisé, imperceptiblement, jusqu'au moment où il a été possible de constater que ce n'était plus tout à fait comme avant. L'entrelacement du corps individuel et de l'architecture conditionne la participation d'un sujet devenant sujet social. Ce qui ne manque pas de soulever quelques questions concernant « l'habiter », le « chez soi », le fait d'être d'abord habité pour habiter et de partager avec d'autres une histoire oubliée (Salignon, 2010). Dans *Bâtir Habiter Penser*, Heidegger (1980) avait produit une réflexion philosophique sur le rapport de l'homme à l'espace, sur le bâtir et le penser, sur l'être de l'habitation, qui montre ici tout son intérêt puisqu'elle permet de mettre en perspective des manières d'être au monde, ce qui intéresse le clinicien.

De « l'archéologie freudienne » à la « phénoménologie heideggerienne », en passant par la « géographie deleuzo-guattarienne », nous avons des tentatives intéressantes et variées quant à la manière de penser un certain type de rapport entre les humains et leur environnement. C'est aussi dans ces dimensions que le PRE peut être pensé. Retenons qu'il se trouve véritablement au cœur de ce quartier rénové et que la proximité favorise les démarches de certains parents qui n'iraient pas ailleurs pour bénéficier d'une aide.

La question du pouvoir et la « fonction psy »

La place du psychologue clinicien dans un tel dispositif est à interroger. Effectivement, nous savons que la clinique de l'enfant et de l'adolescent constitue un enjeu politique considérable dans une société où règne une idéologie normative. Certains jeunes sont considérés comme sans repères, avec des comportements symptomatiques (violences envers les autres ou eux-mêmes, conduites addictives, prises de risques, transgressions multiples et variées, fugues...) qui intriguent autant qu'ils font peur. Or Hachet (2011) considère que la fonction du clinicien est souvent pervertie dans la clinique de l'enfant ; celui-ci peut rapidement devenir « agent de normalisation » alors que le symptôme est plutôt à « entendre qu'à corriger », selon les termes de Mannoni, et que l'enjeu réside plus dans la possibilité de mettre en « question une situation » et que « la question que les parents posent à travers leurs enfants puisse être énoncée » (Hachet, 2011, p. 9). Au PRE, les enfants sont adressés par des tiers qui repèrent certaines difficultés, le plus souvent scolaires et/ou comportementales. Les parents de ces jeunes ne formulent que rarement des demandes d'aide, de soutien ou d'accompagnement. En somme, dans le meilleur des cas, ils se saisissent de l'offre qui leur est faite pour la transformer en demande. Dans les situations moins favorables, ils viennent me rencontrer sans demande explicite, seulement « *parce qu'on leur a dit de venir* ». Parfois, ils refusent. Ne faudrait-il pas éradiquer le symptôme sans trop bouleverser un certain « équilibre » familial ? Le psychologue ne court-il pas toujours le risque d'inscrire son travail dans une perspective normalisante sans questionner le

fonctionnement des institutions ? En son temps, Mannoni (1973, 1976) avait évoqué le poids des institutions dès lors qu'il s'agit de conserver un acquis ou de reproduire un héritage. En fait, la question du pouvoir, tel que Foucault (1975) a pu la déplier, constitue souvent l'impensé des « psychistes »¹. Mais si l'on considère, comme Foucault nous y invite, que le pouvoir n'est pas forcément négatif et qu'il produit du réel (Foucault, 1975, p. 227), alors l'action du psychologue s'avère importante pour peu qu'il soit en mesure de soutenir une praxis et une éthique du sujet. À cet égard, dans un récit à la fois ethnographique, clinique et littéraire, Morel Cinq-Mars (2010) nous fait sentir ce que peut être une « clinique incarnée » construite à partir d'un « usage non-orthodoxe de la psychanalyse » dans une banlieue où se côtoient les plus grandes souffrances.

1. Je désigne ainsi toute personne amenée, dans son travail, à prendre en considération la vie psychique.

Le nouveau malaise dans la civilisation

Pour appréhender les difficultés des jeunes que je rencontre dans le cadre du PRE, j'ai été amené au fil du temps à considérer avec toujours plus d'intérêt, la dimension sociale de l'existence humaine et les effets du social sur la psyché individuelle. Pour Kaës (2012), l'homme contemporain est « désaccordé », c'est-à-dire que son accordage avec la nature, les autres et la culture, est devenu problématique. Les multiples transformations dans les liens sociaux et familiaux, dans le rapport aux institutions, aux structures d'autorité et de pouvoir, survenues depuis quelques décennies affectent profondément la vie psychique et « mettent en cause les fondements de l'identité et la permanence de notre être psychique » (Kaës, 2012, p. 14). Un « processus sans sujet » semble s'être enclenché et l'activité de symbolisation s'en trouve perturbée. Le « travail de culture » (Freud, 1930) n'est plus guère opérant et il semble désormais crédible d'envisager des « séries complémentaires » entre des traits de la culture et des « failles dans l'espace métapsychique des liens intersubjectifs, des groupes et des institutions, et certaines caractéristiques de l'espace psychique, de la souffrance et des formes pathologiques qu'elle prend dans ces différents lieux » (Kaës, 2012, p. 24). Pour Kaës, la décomposition des formations métasociales a des conséquences sur les formations métapsychiques et donc sur la vie psychique individuelle.

La vie pulsionnelle impose un travail psychique et ce travail s'inscrit aussi « dans les liens intersubjectifs, dans les appartenances groupales, dans les contraintes sociales et culturelles » (*Id.*, p. 137). La pulsion est partie prenante dans la constitution du lien et les formations métapsychiques et métasociales ont une fonction structurante pour la vie pulsionnelle. Or, ces formations sont actuellement en décomposition, ce qui produit des effets, des « maladies de corrélation de subjectivité », selon les mots de Kaës. Ainsi, les excitations excessives ayant une origine interne et une origine externe ne seront ni contenues, ni transformées. La défaillance de la fonction pare-excitation entraînera un passage à l'acte sur un « objet

externe ou sur le corps propre somatique, ou une sidération de la pensée et des affects » (*Id.*, p. 149). La carence d'excitations, potentiellement traumatique (comme l'excès), génère un repli ou de l'apathie. Les interdits fondamentaux et le renoncement à une satisfaction pulsionnelle directe s'avèrent indispensables à la liaison et à la transformation des pulsions. Le pare-excitation n'est efficient qu'à la condition qu'il trouve un appui sur les garants métapsychiques et métasociaux. Kaës, sans minimiser le rôle de l'objet dans la constitution du pare-excitation, désigne un au-delà de l'objet, une autre dimension, une dimension *méta* à laquelle l'objet est relié et qui a des conséquences dans la relation d'objet et dans la vie psychique du sujet.

Le clinicien contemporain ne peut occulter les effets des enjeux sociaux et culturels sur la vie psychique individuelle. Si chacun peut subir les effets de la mutation en cours, les enfants et les adolescents seront davantage mis en difficulté puisqu'ils ont à réaliser un travail psychique que la structure sociale facilitait et qu'elle rend désormais difficile.

De la méthodologie et de l'épistémologie

Les constats liés au *nouveau malaise dans la civilisation*, dont les manifestations symptomatiques sont tout à fait repérables chez les jeunes que je rencontre dans le cadre du PRE, amènent à préciser les aspects méthodologiques et épistémologiques liés à ma pratique.

Dans le domaine de la vie psychique, il s'avère difficile de se repérer suffisamment et de laisser évoluer sa propre écoute sans fabriquer des certitudes produisant des effets de clôture. Nos théories sont souvent mal ajustées dès lors qu'il s'agit de les mettre à l'épreuve de la clinique. Il s'agit autant de connaître que de comprendre à partir des effets de nouage de l'éprouvé et de la réflexivité. Pour le dire autrement, il s'agit de se rendre disponible à la souffrance d'autrui et à ses modes privilégiés d'expression, en évitant « l'automutilation émotionnelle » (Corcos, 2013) et le sacrifice de la « capacité de rêverie » (Bion, 1962/1979), tout en continuant à lire et à écrire pour affiner ses outils conceptuels. La tentation nosographique est souvent bien présente dans la démarche du clinicien, peut-être parce que l'incompréhension est de nature à générer de l'angoisse. Il me paraît préférable de considérer qu'il s'agit là d'une démarche inadéquate qui tend à nous extraire de toute implication dans l'acte de penser et qui complique considérablement la mise en œuvre d'une approche clinique nécessitant l'écoute d'un sujet dans sa singularité.

Dans une méthodologie clinique incluant la subjectivité, il faut souligner la nécessité d'un questionnement sur la place que l'on occupe dès lors qu'il s'agit d'accueillir la souffrance d'autrui ou de produire une recherche. C'est probablement dans le temps de l'écriture de la clinique que s'élabore une certaine correspondance entre un style de travail et la pensée qui s'en dégage, de manière à proposer un texte qui ne serait pas trop déformant. Le texte est souvent, si ce n'est toujours, apprécié en fonction du sens que

l'on peut en dégager. Mais ce sens n'est-il pas aussi tributaire de la sensation qu'il provoque, des images qu'il suscite, de la musique qu'il propose ? Comme dans le domaine de l'anthropologie, cette écriture n'est pas uniquement le résultat d'un travail interprétatif. L'intérêt pour le non représentable, l'intraduisible, l'informe, amène aussi à inventer des objets possibles proposés dans un texte « autorisant les ruptures de ton et le mélange des styles », de manière à « faire entrer dans le même cadre une subjectivité et une méthode rigoureuse, le vécu et le théorique, la littérature et la science » (Kilani, 1999, p. 96).

Lorsque le travail d'observation et d'écriture s'affine et s'approfondit, la visée devient implicative et conjugue l'implication et la quête de sens (Ciccone, 2013). Nous savons, depuis Devereux (1980), qu'être impliqué subjectivement dans les situations observées pèse sur les phénomènes étudiés. Selon Revault d'Allonnes (2006, p. 48), « le terme d'implication a l'avantage de porter l'attention du côté du clinicien, de mettre en avant le réseau dans lequel il est pris, de l'inviter à le débrouiller ». Une telle démarche exclut l'idée que le perçu puisse être le réel et s'inscrit dans une épistémologie constructiviste où le réel est représenté. N'étant pas soumis dans la démarche clinique à une logique d'administration de la preuve, l'enjeu est de développer « un mode original et pratique de rationalité issu de l'expérience pratique », c'est-à-dire une « pensée clinique » pour reprendre les termes de Green, afin d'amorcer un travail de théorisation différent de l'objectivation scientifique (Pédinielli, 2012, p. 38). Mon travail d'écriture prend généralement des formes diverses et variées : réalisation de descriptions, prise de notes, inscription d'idées, de réflexions, de questions, de commentaires. Il n'est jamais réalisé dans le temps de l'observation ou des entretiens cliniques. Ce n'est pas un travail qui se déroule en toute tranquillité, mais plutôt dans une certaine inquiétude dont les ratures sont les effets manifestes. Mon souci d'écrire finit toujours par buter sur une infinie complexité.

Je pense que l'écriture, malgré les limites qu'elle impose ou les limites que lui impose la rencontre avec le réel, m'aura souvent aidé à éclairer un peu les choix liés à mes objets de recherche (d'abord le corps, le corps dans ses différents états, puis la place du corps dans la relation éducative, la corporéité et le travail de symbolisation...) et à la manière d'appréhender l'activité de recherche. Du souci du corps, il en fut beaucoup question durant mon enfance et ma première longue tranche d'analyse m'avait permis, dans ce temps, d'établir une correspondance possible entre ce « souci » obsédant du corps et la tentative d'en saisir quelque chose par l'activité de recherche. Dans ma manière même de concevoir la recherche, en explorant systématiquement les lieux, en les arpentant, comme pour le PRE et son environnement, c'est par l'écriture qu'a émergé la question de l'*habiter*. Certes, j'essayais de bâtir, mais je n'habitais pas. Et mes recherches étaient aussi, peut-être, une recherche de la grande maison, celle qui protège de

tout et qui a occupé mes rêves durant bien des années. Plus j'écrivais plus je rêvais de mes rêves « anciens », plus je rêvais plus j'écrivais.

L'entretien clinique est un outil indispensable au clinicien car il permet de prendre en considération la singularité d'un sujet. En conséquence, il s'avère nécessaire d'en penser les modalités en fonction de chaque sujet (Chiland, 2008 ; Cyssau, 1998). Comme Jacobi le précise, la place centrale de l'entretien dans la pratique des cliniciens tient notamment à l'expression singulière qu'il rend possible, à l'effet de symbolisation qu'il produit, à la création d'une relation intersubjective et à l'expérience du transfert (Jacobi, 2006, p. 60-67).

En ce qui me concerne, les repères issus de différentes lectures n'ont pas pour objectif de définir une approche, encore moins d'apprendre une technique, mais plutôt de soutenir et d'alimenter une pensée pour tenter de rendre possible les rencontres avec les enfants ou les adolescents que je reçois. Mais il faut bien constater que l'échange direct n'est pas toujours possible et que la parole n'est pas toujours un moyen approprié. Certes, l'introduction de « médiations thérapeutiques », sous forme de jeux ou de dessins, n'est pas un fait nouveau. Mais il est sans doute moins fréquent, en relation duelle, de faire du cabinet ou du bureau une sorte d'atelier dans lequel du matériel est mis à disposition pour que diverses modalités d'expression et de création puissent se déployer. L'attitude non-directive du clinicien permet le jeu associatif, l'établissement d'un lien transférentiel et la possibilité d'une élaboration subjective. C'est en ce sens que je suis souvent amené à travailler dans le cadre du PRE.

Questions cliniques

J'ai rencontré Zoé, une jeune adolescente de 12 ans, après que l'infirmière scolaire du collège qu'elle fréquente en ait formulé la proposition à sa mère. Elle m'avait été présentée comme une jeune adolescente dont le comportement intriguait les adultes, les enseignants notamment. Au collège, elle ne cessait d'invectiver ses camarades, de les insulter en utilisant des mots très crus, de les malmenier. Elle s'était également dénudée une fois ou deux devant ses pairs et avait écrit sur son corps des mots qui ne manquaient pas d'interroger. Les différentes sanctions auxquelles elle avait été soumise n'avaient pas produit les effets escomptés. Démunis, les enseignants ne savaient plus que faire. Lors d'une rencontre avec sa mère, le principal du collège lui avait signifié que la tolérance à l'égard de sa fille aurait des limites et que Zoé risquait d'être exclue définitivement si son comportement ne se modifiait pas. Inquiète quant à la perspective d'un renvoi définitif, la mère de Zoé a donc décidé de prendre contact avec le PRE.

Lors de la première rencontre, au PRE, la mère de Zoé me relate les faits qui lui ont été rapportés par le collège et fait part de ses propres inquiétudes. Elle indique que la relation avec sa fille est parfois difficile et que Zoé pouvait se montrer opposante. Elle évoque les « histoires » invraisemblables de Zoé, ses « mensonges ». Récemment, Zoé aurait fait état d'une relation

amoureuse, relation « *imaginaire* » ; Zoé « *sortirait* » avec son voisin, un adolescent de 17 ans qui, pourtant, selon sa mère, ne s'intéresse absolument pas à elle : « *Il la regarde pas / il la connaît même pas / il s'en fout d'elle / elle se fait des films* ». Selon elle, Zoé pourrait suivre un peu n'importe qui et il pourrait lui « *arriver quelque chose* » (elle voulait probablement dire que Zoé pourrait suivre des hommes et se faire violer).

Zoé écoute, mais ne dit quasiment rien. Son regard est difficile à capter. Parfois, elle sourit d'une manière qui paraît immotivée. Ce n'est que vers la fin de l'entretien qu'elle se manifestera en disant avoir faim et vouloir partir. Une faim qui ne pouvait pas attendre... À partir de ce moment, elle se montrera plus active, demandant donc à sa mère, avec insistance, de partir. Alors que celle-ci finissait de remplir quelques documents administratifs afin de donner son accord pour qu'un suivi psychothérapeutique se mette en place, Zoé proposa « *d'accélérer* » en signant à la place de sa mère. Zoé inquiétait donc son entourage, mais lorsque je l'ai rencontrée, elle ne m'a pas semblé inquiète elle-même. Elle était plutôt portée à sourire, ou à rire, des effets que son comportement provoquait chez les autres, au sein du collège notamment.

Quelques éléments d'information concernant la situation familiale me seront communiqués par la mère de Zoé lors de cet entretien. Elle ne vit plus avec son mari depuis quelques années, mais ils s'entendent encore très bien : « *Il est compréhensif et gentil pour Zoé / il est à notre écoute / non il n'y a pas de problèmes / je peux compter sur lui* ». Zoé se rendait assez régulièrement chez son père à l'occasion de certains week-ends, mais elle n'y va plus. Il sera assez difficile de comprendre pourquoi Zoé ne veut plus y aller. Lors du premier entretien individuel, elle dira s'ennuyer lorsqu'elle se rend chez son père. Mais il m'a également semblé que les conditions d'hébergement rendaient difficiles l'accueil de Zoé, son père habitant dans une caravane. Elle me dira avoir souvent dormi dans le même lit que lui. La vie familiale au domicile de la mère est décrite de telle manière qu'il est difficile de repérer ce qui structure ou organise la vie quotidienne, ce qui limite : les repas se déroulent à des heures qui peuvent varier, les nuits de Zoé peuvent donner lieu à diverses activités (grignotage, télévision, jeu vidéo...) seule ou en compagnie de sa sœur âgée de 7 ans.

Dès la semaine suivante, le suivi individuel a débuté. J'ai rencontré Zoé de manière hebdomadaire, pendant plusieurs mois. Les entretiens se sont révélés difficiles à mettre en place et il m'a souvent fallu lui proposer des « médiations », des supports, tout en l'invitant à jouer. Elle éprouvait bien des difficultés pour parler, se concentrer et même rester assise. Il lui fallait sans cesse se lever, s'asseoir sur la table, sortir pour se laver les mains, etc. Assez rapidement j'ai donc compris qu'il serait vain et inutile d'utiliser la parole comme seul moyen et que ce n'est qu'en diversifiant les modalités d'expression langagières et de travail de la psyché qu'une dynamique symbolisante² pourrait, peut-être, se mettre en place. Puisqu'il était donc possible de faire usage du matériel (crayons en tous genres, ciseaux, colle,

2. Par « dynamique symbolisante », je cherche à désigner la mise en jeu de différents niveaux ou registres de symbolisation dans l'accompagnement psychothérapeutique, ceci afin d'appréhender notamment les conditions de passage d'un registre à un autre.

peintures, feuilles simples ou cartonnées, livres, marionnettes, pâte à modeler...) – sans que cet usage ne soit dirigé et sans qu'aucune attente d'ordre esthétique ne soit en jeu –, Zoé a dessiné, découpé et collé, fait la « *maîtresse d'école* » ou la secrétaire médicale qui « *tape à la machine* », qui répond aux patients et qui prend les rendez-vous. Ces activités et ces différentes mises en scène étaient souvent liées à ses préoccupations du moment : rencontre entre sa mère et un professeur, rendez-vous médical. Nos échanges verbaux ont souvent eu pour point de départ ses centres d'intérêts, comme la musique. Ainsi, la chanteuse Tal est revenue de manière systématique à chaque séance. Cette « *princesse* » vraiment « *trop chou* », selon les mots de Zoé, constituait pour elle une sorte d'idéal. Mais en dehors des « *princesses* » – il y en a assez peu à ses yeux : la chanteuse Tal est la « *princesse n°1* » et puis juste après il y a sa copine Élodie –, il y a beaucoup de « *putes* », particulièrement au collège. Avec les enseignants, l'attitude de Zoé traduit souvent une sorte de défi. Dans le cours du suivi, elle a été sanctionnée au collège à plusieurs reprises et même exclue pendant une journée. Quelques « *histoires* » nécessitant l'intervention des adultes m'ont aussi été rapportées par Zoé, comme les insultes proférées sur Facebook par l'une de ses camarades de classe et dont elle a été l'objet. Il était question d'une homosexualité qu'elle entretiendrait avec sa copine, sa grande copine, sa « *princesse* » Élodie. Or, à bien l'écouter, Élodie serait plutôt un double narcissique ayant une fonction d'étayage qu'une partenaire génitalisée.

Ces quelques éléments rapidement présentés montrent toutes les difficultés d'élaboration de Zoé. Dans un monde de « *princesses* » et de « *putes* », où les affects et les sentiments ne cessent de se déplacer et de se retourner, où les repères identificatoires sont mal assurés et où les garants métrasociaux sont vacillants, Zoé passe essentiellement par l'acte. Les mots ne sont pas mis au service de la métabolisation et de l'élaboration subjective de l'expérience vécue. Ils servent plutôt à attaquer ou à se défendre. Le travail d'historisation par la parole n'est guère possible, ce qui empêche l'avènement des « effets d'histoire ». En ce sens, il me paraît difficile de considérer l'économie psychique de Zoé en référence au processus adolescent. Un changement de domicile a mis un terme à ce suivi. Juste avant la fin, une certaine amélioration avait été notée au collège où Zoé acceptait désormais l'échange verbal avec ses pairs et avec les adultes. Elle commençait enfin à trouver ses mots.

Il m'a semblé nécessaire de sortir d'une approche analytique orthodoxe et de privilégier une approche favorisant les « différentes modalités de travail de la psyché » et donc de favoriser l'émergence de « symbolisations plurielles » (Baranès, 2003, 2012). Travail qui s'intéresse autant au pathique, aux effets de présence et aux affects (seuils, intensités, variations...) qu'aux signifiants relevant exclusivement du registre symbolique. Dans ce travail de symbolisation et d'appropriation subjective de la symbolisation, c'est la coexistence des différents registres (originaire,

primaire, secondaire) dégagés par Aulagnier (1975) et surtout les passages des uns aux autres qui donnent sens au travail d'accompagnement psychothérapique. Un site approprié, malléable et transitionnel, est requis ainsi qu'une capacité à jouer et à s'impliquer subjectivement (Winnicott, 1988). L'enjeu est de favoriser l'émergence d'un « dire » singulier permettant de ressaisir à la fois les « rudes commencements » (Corcos, 2013) et les effets qu'ils produisent dans le devenir d'un sujet.

Remarquons que dans ce type de travail les modalités transférentielles varient en fonction du cadre, des médiations et des productions. Broustra (2011, p. 176) parle d'un « transfert kaléidoscopique » pour désigner les passages du registre maternel au registre paternel, par exemple, avec toutes les variations d'affects et de fantasmes que cela engendre. La conception polytopique des modes d'expression, dont le choix initial revient entièrement à l'analysant, est précisément de nature à produire ces passages et ces variations. C'est l'intérêt d'une telle approche, même si elle rend plus difficile le repérage de la place que l'on occupe, ce que l'on met en jeu à son insu, et donc le maniement de ce mouvement psychique. Mais si l'on considère que l'enjeu est moins d'interpréter le transfert que de le laisser se déployer, alors la difficulté consiste surtout à en supporter le déploiement.

Cette difficulté pourrait être illustrée dans l'accompagnement de Zoé. Après avoir formulé une *invitation à jouer* qui ne soit pas une *fuite dans le jeu*, je m'attachais avec Zoé à transformer les *idées brutes* qui surgissaient. Travailler des idées, les travailler à deux. Je devenais alors « utilisable » en tant qu'« objet » en apportant une aide concrète : découper, coller, agraffer, lire ou écrire, jouer un rôle. Dans les jeux avec les mots, c'est à une place un peu différente que j'étais convié : faire écho, produire de l'équivocité, passer du symbolique au « pneumatique »³ (Sous, 2014) et inversement. Si je devais définir un aspect de mon engagement dans ce suivi, je dirais qu'il se caractérisait par une « création et une co-création des préconditions/conditions de symbolisation », à moins que les préconditions/conditions de la symbolisation soient partie intégrante de la symbolisation elle-même (Roussillon, 2012). C'est probablement dans un registre maternel qu'il faut situer toute cette *activité*. Et dans ce registre Zoé m'a beaucoup sollicité, avec exigence souvent. Essayant de conjuguer une fonction de pare-excitation et une fonction de rêverie maternelle, ma disponibilité ne pouvait cependant être totale. Je ne disposais pas toujours du matériel qui aurait été nécessaire, ni du savoir-faire qui aurait permis certaines réalisations plastiques, par exemple. Parfois, la tonalité transférentielle a résonné d'une autre manière. Lorsqu'il me fallait mettre fin aux séances, par exemple, Zoé cherchait à imposer une autre temporalité. Elle voulait poursuivre et c'est une sorte de défi qu'elle mettait en place dans la relation avec moi. Les jeux de société caractérisés par une opposition limitante, et dont l'issue des parties permet de désigner un gagnant et un perdant, donnaient lieu à des commentaires, des jubilatons

3. Selon Jean-Louis Sous, le dire peut « jouer » sur « la tessiture de la pulsion invocante » plutôt que sur le « registre de la parole symbolisante ». Aussi, la teneur pneumatique de la tonalité vocale pourrait faire entendre ce qui « résonne comme vide dans un trop plein de sens » (Sous, 2014, p. 125).

ou des déceptions, des détournements de règles. En fait, tout ce qui venait faire limite était contestable et contesté. Il m'a alors semblé que c'est dans un registre paternel que le transfert se déployait. Le temps de l'écriture m'a permis de relier des éléments épars et d'essayer de donner sens aux productions de Zoé, dans ses tentatives de construire des « représentations affectées tenables » pour elle (Corcos, 2013) et de les faire tenir ensemble. Cette aventure transférentielle et contre-transférentielle a suscité un écho particulier. La possibilité d'un suivi psychothérapique dont on peut espérer qu'il produise certains effets tient, à mon sens, à l'acceptation de la résonance en soi de ce qui est souffrance en l'autre. Avec Zoé, il m'a fallu à nouveau parcourir mon histoire, repasser par mes éprouvés, par mes conflits et par mes impasses, appréhender ce qui était resté insuffisamment élaboré, pour désencombrer suffisamment mon propre espace psychique. N'avais-je pas été, différemment certes, cet enfant qui « jouait somnambuliquement », inlassablement, la nuit les problèmes du jour en arrachant les feuilles de ses livres et de ses classeurs ? Qui craignait les rencontres de ses parents aussi bien avec les professeurs qu'avec les médecins ?

L'exemple de Zoé, et c'est le cas dans d'autres situations, montre que le lieu de proximité qu'est le PRE dans ce quartier a toute son importance puisqu'il permet d'accueillir et d'accompagner des enfants et des adolescents. Mais il convient aussi d'interroger les limites et de penser les passages éventuels vers d'autres dispositifs, ceux de la protection de l'enfance particulièrement, de la psychiatrie parfois.

Conclusion

En tant que dispositif d'accueil et d'accompagnement d'enfants et d'adolescents, le PRE dans lequel j'interviens montre un double intérêt : participer au *travail de culture* et renouveler les pratiques psychothérapiques à partir des enjeux liés à la symbolisation et à l'appropriation subjective de l'activité symbolisante. En ce sens, et parce qu'il confronte le clinicien à un questionnement incessant lié à la complexité de certaines situations, il s'avère propice au questionnement, à l'inventivité et à la recherche.

Quelques initiatives pourraient notamment contribuer à faciliter le travail des enseignants lorsqu'ils sont « débordés » ou « impuissants », en envisageant la nécessité du recours à un psychologue clinicien dans le cadre du PRE. Des rencontres régulières destinées à élaborer les enjeux du rapport au savoir des jeunes qui rencontrent les plus grandes difficultés, mais aussi à élaborer les enjeux transférentiels et contre-transférentiels liés à la relation enseignante et aux pratiques d'enseignement, seraient de nature à atténuer certaines difficultés et à produire des effets de connaissance sur les processus psychiques à l'œuvre dès lors qu'il s'agit d'enseigner, de transmettre et/ou de former. Ce à quoi l'on peut ajouter que la recherche

clinique d'orientation psychanalytique, effectuée par un psychologue clinicien dans un tel contexte, pourrait/devrait impliquer l'élaboration contre-transférentielle liée à l'objet même de sa recherche. En somme, si la dynamique apparaît ici assez clairement, reste à penser les dispositifs et à en organiser les modalités de travail.

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Baranès, J.-J. (2003). *Les balafrés du divan. Essai sur les symbolisations plurielles*. Paris : PUF.
- Baranès, J.-J. (2012). *Langages et mémoires du corps en psychanalyse*. Toulouse : Erès.
- Baudelaire, C. (1996). Le voyage. Dans *Les Fleurs du Mal* (p. 168-173). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1861).
- Bion, W. R. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1962).
- Broustra, J. (2011). *Abécédaire de l'expression. Psychiatrie et activité créatrice : l'atelier intérieur*. Toulouse : Erès.
- Chiland, C. (dir). (2008). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Cicccone, A. (2013). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- Corcos, M. (2013). *La terreur d'exister. Fonctionnement limites à l'adolescence*. Paris : Dunod.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Cyssau, C. (1998). *Au lieu du geste*. Paris : PUF.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Editions de Minuit.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1995). *Le malaise dans la culture*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1930).
- Hachet, A. (2011). *Clinique de l'enfant. Psychothérapie et évaluation*. Paris : Armand Colin.
- Heidegger, M. (1980). Bâtir Habiter Penser. Dans *Essais et conférences* (p. 170-193). Paris : Gallimard.
- Jacobi, B. (2006). Éloge de la clinique dans l'entretien. Dans O. Douville (dir), *Les méthodes cliniques en psychologie* (p. 59-81). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2012). *Le maître*. Paris : Dunod.
- Kilani, M. (1999). Fiction et vérité dans l'écriture anthropologique. Dans F. Affergan, *Construire le savoir anthropologique* (p. 83-104). Paris : PUF.
- Mannoni, M. (1973). *Éducation impossible*. Paris : Seuil.
- Mannoni, M. (1976). *Un lieu pour vivre*. Paris : Seuil.
- Morel Cinq-Mars, J. (2010). *Psy de banlieue*. Toulouse : Erès.
- Pédinielli, J.-L. (2012). *Introduction à la psychologie clinique*. Paris : Armand Colin.
- Revault d'Allones, C. (2006). Psychologie clinique et démarche clinique. Dans O. Douville (dir), *Les méthodes cliniques en psychologie* (p. 43-55). Paris : Dunod.
- Roussillon, R. (2012). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris : PUF.
- Salignon, B. (2010). *Qu'est-ce qu'habiter*. Paris : Éditions de la Villette.

- Sous, J.-L. (2014). *L'équivoque interprétative. Six moments de Freud à Lacan*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Winnicott, D.W. (1988). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Xavier Gallut

Psychologue clinicien, psychanalyste
Université de Poitiers

Pour citer ce texte :

Gallut, X. (2017). « Psy » dans un Programme de Réussite Éducative : enjeux et pratiques. *Cliopsy*, 18, 39-52.

L'écriture de soi comme étayage psychique à la construction identitaire professionnelle

Maryline Nogueira-Fasse

Introduction

J'aborderai dans cet article la question des étayages à la construction identitaire professionnelle à travers certaines dimensions que j'ai pu travailler dans le cadre de l'écriture de ma thèse (Nogueira-Fasse, 2015). Cette réflexion s'inscrit dans la démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). Je tente d'appréhender les traces de processus psychiques, conscients ou inconscients, à l'œuvre lors d'un moment de trans-formation, au sens d'un passage vers une nouvelle forme, que peut représenter le temps de formation professionnelle. J'ai proposé, dans le cadre d'un cours de formation de professeur-e-s des écoles, un dispositif « d'écriture de soi » à visée « transformatrice », termes qui seront clarifiés dans la suite de cet article. Je ne présenterai pas ici l'analyse des textes produits lors de ces ateliers, mais des extraits d'analyses d'entretiens menés auprès de deux participantes aux ateliers d'écriture. Ce choix est motivé par le fait que, dans la recherche de traces de processus psychiques à l'œuvre dans les récits de soi, les entretiens cliniques se sont révélés plus pertinents que les textes recueillis dont l'analyse n'a pas permis une approche aussi fine. Je tiens à souligner la pertinence du dispositif clinique dans une visée de repérage de traces de processus psychiques à partir de retranscriptions et d'analyses précises des discours.

J'ai pour cela utilisé une méthodologie basée sur l'entretien clinique qui « vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements » (Yelnik, 2005, p. 134). Dans ce type d'entretien, centré sur la personne rencontrée, seule une « consigne » de départ est donnée sans autre forme de guidance de discours. Le chercheur tente ainsi de s'effacer afin de favoriser chez son interlocuteur une expression subjective. Tout en intervenant le moins possible, il doit cependant soutenir le discours du sujet. Selon cette conception de l'entretien clinique, il est préférable que les deux protagonistes de la rencontre n'aient pas de liens préexistants : « le chercheur doit préserver une distance avec les sujets interviewés. L'histoire

de la relation, les affects, les enjeux réels ou imaginaires, ce que chacun sait ou croit savoir de l'autre, la crainte d'être jugé, ne manqueraient pas de peser sur la situation d'entretien, de gêner l'expression de l'un et l'écoute de l'autre » (*Id.*, p.136).

Dans le cadre de ma recherche, je n'ai pas respecté cette recommandation. Cette distorsion méthodologique aurait pu m'empêcher d'utiliser les discours recueillis pour mes travaux. En effet, les personnes avec qui j'ai mené les entretiens avaient participé aux ateliers d'écriture proposés dans le cadre de mon cours de « formation générale » au sein d'un IUFM (Institut de Formation des Maîtres). La distance préconisée par la méthodologie clinique entre le chercheur, en l'occurrence moi-même, et les sujets interviewés, dans notre cas les étudiant-e-s, était d'emblée impossible. En effet, je suis consciente que leurs discours sont inévitablement sous l'influence des enjeux existants entre eux/elles et une formatrice. Bien que les enjeux évaluatifs aient été écartés, il n'en reste pas moins que les relations que ces étudiant-e-s ont eues avec moi tout au long de l'année écoulée, la représentation qu'ils/elles ont de ce que je souhaite qu'ils/elles me disent, l'image qu'ils/elles veulent donner à une formatrice d'enseignant-e-s alors qu'ils/elles s'apprêtent à exercer ce métier, entre autres, ne peuvent manquer d'influencer leurs discours. En ce qui me concerne, ont plutôt joué des phénomènes d'identification avec ces futures enseignant-e-s, une certaine culpabilité de prendre une place de chercheuse face à mes étudiant-e-s, voire même un conflit psychique entre ce que j'ai nommé mon « moi-chercheuse » et mon « moi-formatrice ».

Néanmoins, ces entretiens peuvent être considérés comme cliniques dans la mesure où une consigne unique, au début, et un soutien de la parole continu lors de l'entretien ont constitué les seules modalités de conduite ; et où le discours, envisagé comme une élaboration à la fois spontanée et contrainte, résultant de processus inconscients autant que conscients, a été retranscrit intégralement. La méthode d'analyse s'est appuyée sur celle proposée dans l'ouvrage de Laurence Bardin, *L'analyse de contenu* (1977).

Enfin, ce dispositif visait une compréhension en profondeur de la façon dont les ateliers d'écriture ont été vécus par les sujets et pouvaient constituer un des « étayages » (Kaës, 1984) de leur construction identitaire professionnelle.

Pour commencer, j'évoquerai brièvement en quoi le contexte social contemporain vient affecter l'élaboration de l'identité professionnelle et les difficultés qu'il engendre plus particulièrement au sein des institutions. J'aborderai ensuite la question de l'écriture de soi dans la perspective d'une problématique identitaire. Enfin, des extraits d'analyse de deux entretiens cliniques menés auprès de participantes à l'atelier d'écriture viendront mettre en évidence certains processus psychiques mis en œuvre dans ces ateliers, notamment celui d'étayage en référence à la théorisation proposée par René Kaës.

Hypermodernité et perte d'étayages institutionnels

L'analyse du contexte social qualifié de « postmoderne », d'« hypermoderne » ou de « modernité avancée », m'a permis d'appréhender de façon plus précise la difficulté des futur-e-s enseignant-e-s à construire leur identité professionnelle. Les recherches concernant l'hypermodernité soulignent plus particulièrement une « incertitude quant à la définition de soi » (Aubert, 2004, p. 17) et rappellent que « dans ce nouveau contexte, les limites du moi ne sont plus fournies par les rôles sociaux traditionnels et l'appartenance sociale, l'individu [étant] appelé à se produire lui-même » (Aubert, 2017, p. 25). On peut également mentionner Niewiadomski : « L'individu se construit sans doute moins aujourd'hui à partir de statuts institutionnellement assignés (la classe sociale, le sexe, le type d'emploi occupé, etc.) qu'à partir de l'injonction sociale à devenir "lui-même" » (Niewiadomski, 2012, p. 49).

Ces analyses soulignent l'affaiblissement des étayages à la construction identitaire que pouvaient constituer les statuts sociaux et professionnels, ainsi que « l'effacement de la religion, de la morale, de l'éthique, du sacré, en bref de la transcendance comme valeur supra-humaine qui donne sens à la quête de l'unité de l'être à advenir » (Palmade, 1990, p. 8). Dans la culture professionnelle des enseignant-e-s, la disparition du « code Soleil » – guide dont le chapitre intitulé *Morale professionnelle* constituait un aspect essentiel et dont la fonction primordiale consistait à ancrer la profession d'instituteurs dans une morale commune et des règles de vie précises – est significative de cet effacement de la morale. Cet ouvrage a été un point de repère, fut-il contestable, pendant un demi-siècle (1923-1970). Il a servi, à mon sens, la constitution d'une morale professionnelle relativement stable, venant elle-même étayer l'édification d'une identité professionnelle.

De plus, lors de la formation des enseignant-e-s au sein des premières écoles normales, des normes vestimentaires très strictes s'imposaient. Pour les hommes, une redingote noire était exigée, ce qui les transforme en « hussards noirs de la République » selon le mot de Péguy. Pour les femmes, on impose une robe noire, une jupe et un corsage unis (Georges, 1994). L'uniforme est donc strictement réglementé et aucune marge de manœuvre n'est possible pour se distinguer ; même costume et même coiffure : le chignon assez haut et sans aucune frange étant de rigueur, aucune mèche de cheveux n'échappe à la discipline. À travers ces dispositions, se dégage une forte propension de l'institution à investir le sujet, y compris dans sa dimension corporelle. Le port de la blouse dans les classes, que l'institution recommandait jusque dans les années soixante-dix, représente, me semble-t-il, la persistance d'un ancrage corporel de l'identité professionnelle.

Dans la manière dont l'institution a contribué à structurer une certaine identité des maîtres et maîtresses, les internats des écoles normales

(existant jusque dans les années quatre-vingt) comme modalité de formation ont également joué un rôle fondamental. En effet, à propos des groupes professionnels, Jean-Claude Rouchy nous rappelle que « la vie dans les groupes (familiaux, scolaires, professionnels, amicaux) est essentielle à la structuration de la psyché, au processus d'identification et à l'élaboration d'une identité à la fois singulière et collective » (Rouchy et Soula Desroches, 2010, p. 32). L'internat des Écoles Normales peut donc être considéré comme un élément facilitant la constitution d'une « identité collective », en l'occurrence professionnelle.

Tous ces éléments contribuaient à la constitution d'une identité enseignante très normalisée, comme le rappelle le nom de ces anciennes écoles de formation (« écoles normales »), mais également étayée et définie clairement. Aussi, la disparition de certains étayages institutionnels, l'affaiblissement des étayages corporels et collectifs, corroborent-ils l'idée d'une difficulté nouvelle des futurs enseignant-e-s qui sont amené-e-s à développer une capacité à se produire eux/elles-mêmes en tant qu'enseignant-e-s.

Dans son article sur la notion d'« étayage », R. Kaës estime que « le psychisme se présente dans sa qualité propre, comme mouvement et construction » (Kaës, 1984, p. 33). Ainsi, j'ai pu envisager comment l'édification d'un « soi-enseignant », pour reprendre la notion proposée par Claudine Blanchard-Laville (2001, p. 80), en tant que construction psychique, pouvait investir un processus d'étayage. En effet, la première composante de ce processus procède d'un mouvement psychique « qui advient dans un appui, que l'on pourrait dire paradoxal, sur un objet » (Kaës, 1984, p. 28). Ces « objets » permettant « l'appui » pourraient être figurés, dans notre problématique d'identité professionnelle, par les prescriptions vestimentaires et les modalités de l'internat imposées par l'institution aujourd'hui disparues. De plus, R. Kaës précise que « la notion d'un étayage par projections sur les créations collectives [...] n'est rien d'autre qu'un étayage "social" » (*Id.*, p. 26). On peut considérer ces éléments d'une culture professionnelle, vêtement et internat, comme des « créations collectives » qui viennent constituer une part de l'étayage social des enseignant-e-s.

Ainsi, les pertes « d'appuis » institutionnels ou d'« étayages sociaux » laissent penser qu'il est nécessaire de mettre en œuvre des modalités nouvelles de formation dans le but d'accompagner au mieux ce moment incertain où le sujet doit trouver ses propres repères ou « appuis » identitaires. « L'écriture de soi », comme définie ci-dessous, pourrait constituer, j'en fais l'hypothèse, un dispositif soutenant un processus d'étayage à la construction d'une identité en même temps qu'à celle d'un devenir professionnel.

Présentation du dispositif d'écriture : Écriture de soi et problématique identitaire

Le parcours : narration et fiction

« L'écriture de soi (autobiographie, journaux intimes, auto-fiction) met toujours en scène une tension entre deux positions psychiques : attester d'une identité (voilà qui je suis) et témoigner d'une altération (voilà qui je suis empêché d'être). L'enjeu semble la délimitation de soi » (Chiantaretto, 2014, p. 5). Le mode d'écriture que j'ai proposé se distingue, tout d'abord, par son caractère narratif. En cela il est proche du courant de la clinique narrative qui considère que « l'éducateur fonde son action sur le souci d'accompagner l'émergence d'un sujet singulier engagé dans un processus d'élucidation personnelle » (Niewiadomski, 2012, p. 36). Cette proposition d'écriture, la rédaction de points précis d'une histoire où se mêlent le professionnel et le personnel, tente d'amener le sujet à approcher une subjectivité assumée. C'est pourquoi j'invite les participant-e-s aux ateliers d'écriture à écrire à la première personne. De plus, je ne donne pas de précision sur le terme « parcours » qui constitue le thème de la première séance d'écriture. Cette précaution s'efforce d'éviter la rédaction d'un *curriculum vitae* distancié et impersonnel et laisse la possibilité à des éléments – voire à des événements – personnels d'interférer dans la narration du parcours professionnel.

Ce travail nécessite un cadre spécifique. Pour en poser quelques jalons, disons brièvement qu'il est primordial de l'affranchir des enjeux d'évaluation – ou de quelque compétition que ce soit – et que le formateur ou la formatrice en charge du groupe doit veiller attentivement à la sécurité de chaque sujet. Lors de la première séance d'atelier, l'écriture d'un texte concernant le parcours m'est apparue essentielle, dans le sens d'une ébauche, pour chacune des personnes participantes, de ce que Françoise Hatchuel a nommé une « fiction de soi ». Cette proposition s'inscrit

« dans une perspective où l'identité n'est pas une donnée mais un processus [...] [intéressant] une succession de "personnages" que nous construisons au fil des situations dans lesquelles nous nous trouvons et une capacité à relier ces différents personnages. La fiction de soi résiderait alors dans l'histoire que nous parvenons, ou non, à en construire » (Hatchuel, 2009, p. 64).

La possibilité pour les participant-e-s de « relier ces différents personnages », ici personnels et professionnels, pourrait être offerte en leur proposant d'explorer la façon dont la place de futur-e enseignant-e fait sens pour eux/elles, dans leur parcours. La première consigne, que j'écris au tableau, est ainsi formulée : « *Que pourriez-vous écrire de votre parcours, au sens large, pour arriver ici aujourd'hui ?* ». Je précise oralement, comme à chaque atelier, qu'il ne s'agit pas de rechercher la performance littéraire,

mais plutôt d'écrire spontanément et selon la forme que chacun souhaite donner à son texte. J'ajoute enfin que ce travail n'est pas obligatoire, qu'il repose sur le volontariat, mais qu'il n'est pas permis d'écrire ou de lire pour un autre cours. Enfin, ceux/celles qui le souhaitent pourront lire leur texte à haute voix à la suite de la séance ou bien lors d'une séance suivante.

Souvenir et effet « d'après-coup » : soi-élève et soi enseignant

La deuxième séance d'atelier d'écriture propose aux futur-e-s enseignant-e-s la narration d'un souvenir d'école. Cet exercice fait suite à la lecture de trois textes que j'ai tirés du recueil *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves* (Guéno, 2001). Ces textes composent un recueil de témoignages d'élèves ou de maîtres relatant des souvenirs d'école. De plus, j'ai limité mon choix aux textes concernant les « paroles d'élèves » en fonction de leurs différences : le contraste entre les styles, les différences de ton, plus ou moins grave selon les auteurs. Ce travail de remémoration m'a semblé pertinent, notamment en ce qui concerne l'une des particularités propres à la narration du souvenir, celle de l'après-coup. Dans un article très détaillé à propos de cette notion, Philippe Chaussecourte souligne qu'« on trouve bien là, avec le verbe "remanier", l'idée de l'influence du présent sur la relecture et l'effacement ainsi donnée au passé » (Chaussecourte, 2010, p. 43). Concernant ce « remaniement », l'auteur insiste sur la « véritable spécificité psychanalytique » de la notion d'après-coup et nous rappelle que Freud « qualifie d'interprétation herméneutique cette dernière qui inverse la flèche du temps et qui met l'accent sur les resignifications opérées après-coup, dans la vie ou dans la cure » (*Id.*, p. 44). Ce travail psychique par lequel le sujet se remémore ses souvenirs ne se limite donc pas à un simple décalage temporel. Il consiste plutôt à attribuer un nouveau sens à des événements qui peuvent, comme dans notre cas, concerner le champ professionnel. La remémoration du souvenir à la lumière du présent pourrait donc favoriser un « remaniement ». Selon cette hypothèse, il est possible de penser qu'une écriture de soi favorise un mouvement de « remaniement » identitaire.

En effet, l'idée de « resignifications opérées après-coup » (*Ibid.*) suggère également celle d'un déplacement, d'un décalage. De ce décalage pourrait naître un écart, une sorte d'interstice dans lequel un autre soi-même viendrait se glisser. La narration d'événements passés, dans sa dimension inhérente d'après-coup, en invitant à poser un autre regard sur les événements passés, donnerait accès à une forme d'altérité en soi. Par le travail de déplacement, selon les possibilités de chacun-e, s'ouvrirait un passage vers une autre place, un autre point de vue sur les événements. Il m'apparaît que ce placement du sujet par lui-même dans la scène racontée encouragerait ce « remaniement ». L'écriture clinique, par l'introspection et l'élaboration qu'elle suscite, s'accorde, me semble-t-il, tout particulièrement à cette narration par laquelle le sujet peut jouer avec les places qu'il occupe, qu'il a occupées, qu'il pourrait occuper et peut-être celles qu'on lui a assignées. À travers ce travail d'écriture, « le sujet prendra le temps d'expérimenter différents modes d'identification et de séparation, d'illusion

et de travail de deuil. Il développera sa capacité à se décaler, à se déplacer et à tenter des "sorties" afin de tisser de nouveaux liens plus cohérents » (Bréant, 2006, p. 204).

Dans ce dialogue passé-présent inhérent à l'après-coup, la constitution d'une nouvelle place sur la scène du souvenir de l'évènement rend possible un travail psychique d'élaboration d'une nouvelle posture. J'entends qu'il ne s'agit pas de figer une posture qui marquerait une identité de façon exclusive, mais plutôt de développer une capacité de déplacement psychique propice à trouver une autre place. Ainsi, la possibilité de se remémorer un souvenir pourrait prendre le caractère d'un lieu dans lequel il est possible de retourner afin de mieux conscientiser la place qu'on y occupait et prendre de la distance, plutôt que de garder vis-à-vis de cette place une adhérence inconsciente agissant à notre insu.

Un moment d'enseignement : « entrer dans la peau » du personnage

En définissant le concept de « soi-professionnel », Ada Abraham (1999) a souligné précisément le caractère réflexif de ce qu'elle considère comme une instance psychique à part entière. Aussi, il m'a semblé intéressant de poursuivre ce travail réflexif avec les étudiant-e-s à travers un autre volet portant sur le sentiment d'être enseignant-e, dans la perspective d'aider les sujets à se sentir légitimes dans leur posture professionnelle. Cette posture, comme je l'ai montré précédemment, était autrefois soutenue par un investissement de l'institution jusque dans une dimension corporelle à travers des prescriptions vestimentaires. Ainsi, au regard de ces étayages corporels disparus, on pourrait dire qu'il s'agit, dans ce texte, de raconter comment chacun-e est « entré dans la peau » de son personnage d'enseignant-e. Pour cela, la consigne de la troisième séance était ainsi formulée : « *écrire sur un moment où vous vous êtes senti enseignant* ».

Entretiens cliniques auprès des participantes aux ateliers d'écriture

Je présente ici des extraits de deux entretiens menés auprès de deux participantes aux ateliers d'écriture. Ces entretiens enregistrés avec l'accord des personnes ont donné lieu à une retranscription écrite reprenant mot à mot leurs discours ainsi que mes interventions, y compris les hésitations et répétitions que nous considérons également comme source de compréhension des processus en jeu au niveau psychique.

L'écriture : une démarche

Il me semble important, tout d'abord, de préciser la position dans laquelle se trouvent les deux jeunes femmes à qui je demande de s'exprimer à propos des ateliers d'écriture auxquels elles ont participé sous ma conduite. L'année scolaire étant terminée et les validations effectuées officiellement, il n'y a plus d'enjeux d'évaluation. Cependant, il s'agit bien de deux

« formées » qui s'adressent à une formatrice. Aussi, ma consigne – « *ce que je souhaiterais c'est que vous me parliez de la façon dont vous avez vécu les ateliers d'écriture, de façon tout à fait spontanée, de façon la plus libre possible, comme cela vous vient* » – m'apparaît relativement contradictoire au regard de nos positions respectives. C'est le point de distorsion méthodologique commenté en introduction.

Avec une participante que je nommerai Louna, l'entretien commence d'une manière énigmatique pour moi. En effet, l'un des termes de la phrase qui me semble capital dans la compréhension de son ressenti sur l'écriture reste inaudible malgré de nombreuses tentatives pour le comprendre et continue de m'échapper encore aujourd'hui. Je finis par penser que Louna elle-même ne peut choisir entre certains mots au moment où elle me dit : « *Y'a un dévoilement qui est "cercré" sur une feuille à l'écrit euh c'est très euh c'était très porteur parce que ça m'avait poussée à réfléchir* ». Est-ce le terme *cerclé* ? *ancré* ? ou un mélange des deux ? J'ai tant entendu cette phrase sur mon dictaphone que ce mot m'est à peine inconnu et il me semble maintenant que je peux le comprendre : je pense qu'il exprime l'idée d'un ancrage. L'inscription des mots sur le papier permettrait à Louna de fixer les mots « *sur une feuille à l'écrit* » ; la matérialité des mots inscrits sur le papier arrêterait le mouvement incertain d'une pensée qui se cherche. Quand bien même cette pensée serait provisoire, l'écrit permettrait l'inscription de repères, de points d'appui. La matérialité des mots inscrits pourrait figurer la première dimension du processus d'étayage décrit par R. Kaës (1984), à savoir un appui. En effet, dans cet extrait du discours, le qualificatif de « *porteur* » (« *c'était très porteur* ») suggère que Louna s'est sentie portée, soutenue, par ce processus d'écriture. Cette expérience qui la « *pousse à réfléchir* » pourrait illustrer l'idée selon laquelle un processus psychique d'étayage « advient dans un appui [...] sur un objet » (Kaës, 1984, p. 28). Ici, « l'objet » serait figuré par la dimension matérielle de cette tentative d'écriture.

Dans ce même mot « *cercré* », j'entends aussi *cerclé* au sens de circonscrit, défini. Ce travail de définition de soi a pu se faire parce que Louna s'est sentie « *poussée à réfléchir* ». En effet, la confrontation à une feuille blanche semble être propice à la réflexion. Comme un vide, un espace vierge de toutes indications, directions, éléments quelconques auxquels se raccrocher, l'espace ainsi ouvert laisserait venir librement les pensées, les souvenirs. Cette insistance de Louna à rappeler qu'il s'agit d'un travail « *sur une feuille* » indique que ce support a toute son importance. J'envisage ce blanc à remplir comme un appel à plonger profondément en nous, une expérience qui favorise la définition de nos ressentis et de nos réflexions, souvent floues, imprécises, vaguement présentes à notre conscience. Ainsi l'écriture de soi nous pousserait à ce travail de définition, de « *délimitation de soi* » évoqué auparavant à propos de la conception de Jean-François Chiantaretto (2014, p. 5). J'ajouterai que la recherche d'une « *délimitation de soi* » est d'autant plus intense qu'elle est provoquée dans le cadre d'une

proposition d'écriture peu directive. Ainsi, le manque de précision des consignes d'écriture et l'ouverture pourraient constituer un vide matérialisé par le blanc de la page : « écrire c'est se confronter à cette gestion de la solitude, de l'absence et de la distance » (Artaux, 1999, p. 27). Cette caractéristique des consignes d'écriture « pointe l'aspect majeur de l'étayage : c'est sur l'absence et le manque de l'objet que s'effectue un mouvement psychique princeps qui va ouvrir une voie nouvelle » (Kaës, 1984, p. 28). Ce processus princeps dans la vie psychique se met en place et s'organise lors des premières expériences d'absence et de manque vécues par le bébé et serait ensuite réinvesti à chaque nouvelle expérience de manque chez l'adulte. C'est pourquoi la deuxième composante de l'étayage du psychisme est définie par R. Kaës comme « modélisation » (*Id.*, p. 26). Ce mouvement psychique d'étayage ainsi « modélisé » pourrait alors s'accomplir de nouveau par l'investissement de l'atelier d'écriture, d'une part, en appui « *sur une feuille à l'écrit* », comme le dit Louna et, d'autre part, en raison de la situation de manque, d'absence, de blanc, figurée à la fois par le blanc de la feuille et le manque de directives précises concernant l'objet de l'écriture.

En outre, il m'apparaît que les deux interviewées témoignent, dans leur discours, d'un travail psychique exigeant : « *ça bouscule* », nous dit Amélie, la deuxième personne qui a participé à un entretien. Elle déclare : « *certaines l'ont vu comme une contrainte de plus et une contrainte encore plus difficile parce que là y / y s'agissait pas d'être euh d'appliquer simplement mais euh voilà d'aller au-delà* ». Pour Louna également, cette démarche d'écriture constitue un travail « *difficile* » :

« *oui c'est vrai que le fait de euh prendre ce bout de papier et de me dire voilà de de / de mettre tout ce qui me venait comme ça à l'esprit de l'écrire bah d'écrire des choses qui que j'a / j'arrivais pas à dire comme ça oralement c'est euh là c'était euh (rire) difficile* ».

« *Ça demande un effort particulier* », dira Amélie, « *y faut se faire quand même un peu violence pour trouver le truc* », c'est un « *effort de plus de bah d'écrire* ».

Pourtant, cet effort permet qu'on s'y « *révèle* », qu'on s'y « *dévoile* ». Dans le discours de Louna, les termes de « *dévoilement* », « *dévoiler* », « *découvrait* », reviennent régulièrement à propos de ces moments d'écriture. J'associe le thème du dévoilement à celui de l'intimité qui reviendra dans ses propos par l'utilisation répétée du mot « *intime* » ainsi que du mot « *fond* » dans des expressions comme « *au fond de la démarche* », « *le fond de l'atelier* », « *le fond de ce que je dis* ». Toutes ces locutions suggèrent combien les événements et les émotions évoqués lors de ce travail sont enfouis au plus profond de la personne. De plus, dans les expressions de « *dévoilement* » et de « *révélation* », j'entends qu'une invitation à l'écriture de soi pourrait favoriser un autre regard sur soi : on lève le voile, l'écriture pourrait agir comme un révélateur, un « *déclencheur* », me dit Louna pour qui « *c'était un atelier déclencheur* ».

Pourtant, même à l'occasion d'un événement déclencheur, il faut fournir des efforts, « *aller chercher* », « *aller au-delà* », « *aller au bout de la démarche* », « *aller le déterrer* », alors qu'il s'agit d'un passé « *lourd / chargé* » pour Louna. Ce qui m'intéresse plus particulièrement et qui me paraît clair dans ses propos, ce sont les idées de mouvement, de démarche, de sens (« *aller au bout* ») et d'action (« *déterrer* », « *chercher* », « *aller* »). Dans l'exercice d'écriture, le sujet semble entraîné dans un mouvement, quelque chose en lui bouge et peut-être même change.

Ce que les participantes expriment à travers ce thème du dévoilement et du mouvement touchant au plus profond de leur personne peut s'apparenter à la dimension de « mentalisation » du processus d'étayage évoquée par R. Kaës en ces termes : « c'est sur l'absence et le manque de l'objet que s'effectue un mouvement psychique princeps qui va ouvrir une voie nouvelle – celle de la mentalisation –, faire apparaître des objets nouveaux » (Kaës, 1984, p. 28). Au demeurant, dans le contexte de l'écriture de soi pour des professionnels, cette voie nouvelle de la « mentalisation », expérimentée par le bébé en détresse, pourrait se traduire par une prise de conscience, une conscientisation. Effectivement, Amélie, pour sa part, décrit ainsi ce que ce travail d'écriture a représenté pour elle : « *ça nous oblige à voilà à aller cher- 'fin [...] déjà ça nous oblige à formuler* ». Je pense que cette syllabe « *cher* » renvoie au terme « chercher » qu'elle utilisera plus loin (« *aller vraiment chercher* »). Comme pour Louna, il semble bien que l'écriture amène Amélie à un mouvement, une démarche : il faut « *remonter [...] remonter dans son enfance* ». Ce travail « *demande plus de recherche* », il faut « *aller au-delà* », « *d'écrire ça demande qu'est-ce que je dis jusqu'à quel point euh je j'explique le truc [...] à quel niveau de détail je rentre* ». Parmi ces énoncés, je retiens l'idée d'un travail de « formulation » et d'« explicitation » qui pourrait participer au processus d'étayage par conscientisation. Ce glissement de la mentalisation à la conscientisation dans le processus d'étayage du psychisme pourrait s'entendre par la caractéristique « réticulaire » que lui reconnaît R. Kaës. Effectivement, il précise : « L'étayage est réticulaire. Distincts, les étayages sont interdépendants : ils s'organisent en réseaux, dans lesquels jouent des complémentarités, des suppléances, des antagonismes » (*Id.*, p. 32). Ainsi, le processus de mentalisation constitue l'un des premiers modèles d'étayage pour le bébé lui permettant de mentaliser le sein ; de la même façon, la conscientisation chez l'adulte pourrait constituer un nouvel élément de ce réseau de processus psychiques étayants, à partir du modèle princeps de la mentalisation. Ce phénomène de conscientisation pourrait s'entendre lorsque Amélie pose précisément la question, à propos de l'écriture concernant un moment où l'on s'est senti-e enseignant-e :

« y faut rendre des comptes à la fois aux parents aux élèves à l'institution [...] est-ce que finalement euh je me sens instit pa'ce que quand je suis reconnue par l'institution / quand je suis reconnue par les parents quand je suis reconnue par les enfants c'est quoi ma priorité ».

Elle poursuit :

« justement on est dans un processus où on peut être un peu plus transparent euh bah là du coup ça oblige à se poser la question euh de se dire bon / l'institution bah effectivement y faut être en accord avec les textes mais pour qui on travaille d'abord c'est quand même pour les enfants ».

Au terme de sa réflexion, il semblerait qu'elle puisse être « un peu plus transparente » à elle-même. Elle peut se poser des questions, savoir pour qui et pourquoi elle travaille dans la classe et, par suite, développer la part subjective de son soi-professionnel en sachant qu'elle travaille « d'abord pour les enfants ». Cette façon de conscientiser pour qui elle travaille « d'abord » pourrait en effet être considérée comme un processus prenant valeur d'étayage à la construction de son « soi-enseignant ». La conscientisation vient enrichir le réseau d'étayage constitué autour du processus de mentalisation développé lors des premières expériences psychiques du bébé.

En outre, à la différence d'un travail oral, pour Amélie, l'écrit exige une clarté, presque une lucidité pour établir des choix : « passer à l'écriture [...] ça oblige à trier 'fin / à plus organiser que quand on dit ou finalement bon bah voilà dans dans le courant du truc [...] le dire ça fait plus un peu discussion euh au café du coin ». Trier, organiser, peut-être même hiérarchiser ses priorités ou les événements qui nous définissent de façon plus ou moins consciente, est l'un des intérêts du passage à l'écriture.

Cet effort d'avancer dans la connaissance de ce qui fait trace en nous ouvre vers une prise de conscience. Plus précisément ici, il s'agit de ce qui nous habite dans notre univers scolaire et donc professionnel puisque la sphère scolaire de l'enseignant-e touche son univers professionnel là où « le soi-professionnel » se constitue, comme l'a bien montré Ada Abraham (1999), à un niveau conscient mais aussi inconscient.

L'évocation du passé comme reprise transformatrice

Parmi les trois composantes essentielles dans le processus d'étayage du psychisme que décrit R. Kaës, outre l'appui et la modélisation précédemment exposés, la troisième consiste « dans le mouvement d'une rupture critique, la reprise » (Kaës, 1984, p. 19). Il me semble que l'évocation du passé, à la fois dans l'écriture du texte sur le parcours et dans celui du souvenir d'école, vient favoriser cette dimension de « reprise ». En ce sens, l'écriture clinique de souvenirs comporte une dimension transformatrice. De fait, dans le discours de Louna, de nombreuses expressions faisaient référence à un passé qui reviendrait comme une sorte de boomerang : « je prends conscience qui y'avait quand même des thématiques qui pouvaient ressurgir comme ça d'un simple souvenir de de classe et euh pouvait renvoyer à beaucoup de choses ». Pour Louna, ce retour me paraît assez brusque à travers l'utilisation d'expressions comme : « ce qui allait remonter », « pas mal de souvenirs qui étaient remontés à la

surface », « *il ressurgira* », « *ce passé ressorte* », « *replongée dans mes souvenirs* », « *renvoyé à des choses* », « *renvoyé à ce passé* », « *renvoyé euh à mon fils* », « *revenu sur des choses* ». Le passé remonte, ressurgit, revient, ressort et tous ces préfixes « re » me font l'effet d'un ressort qui surgirait brusquement d'une boîte qu'on a maintenue longtemps fermée. C'est peut-être ce que Louna exprime lorsqu'elle déclare : « *je suis trop euh pour le moment un peu trop axée sur mon passé et que j'essaye un peu d'étouffer à tort* ». L'ambivalence qui s'exprime dans cet extrait pourrait signifier que Louna conscientise un conflit psychique. D'une part, elle est bien consciente d'être rattrapée par son passé et, d'autre part, elle sait aussi qu'elle tente de le faire taire.

En effet, Louna déclare à propos des ateliers d'écriture : « *ça a permis à ce passé de prendre un peu de la place mais je pense que c'est pas plus mal c'est pas plus mal c'est ça a été dur de l'admettre* ». Cet extrait me semble bien refléter sa démarche qui consiste à se remettre en contact avec son passé à l'occasion de ces ateliers. Ce passé la renvoie à sa différence de petite écolière kabyle et fait naître en elle un sentiment de dévalorisation qu'elle exprime à plusieurs reprises. À propos de son parcours, elle déclare, tout d'abord : « *on a toujours eu tendance à dire voilà le système français est là-haut le système algérien est en bas donc euh je me dévalorisais* », puis en évoquant ses souvenirs d'école :

« c'est quoi ces cette école où euh quand on arrivait qu'on saluait le drapeau / qu'on qu'on ait loupé le salut du drapeau euh on passait dans le bureau du directeur et qu'on recevait dix coups sur chaque main euh / c'est ça paraissait ça me paraissait un peu en décalage par rapport aux autres et je me disais y vont dire elle vient d'une école [rire] archaïque enfin c'était euh je pense que je m'étais j'ai dévalorisé peut être mon passé ».

C'est probablement pour se protéger de cette dévalorisation, pour mettre la petite écolière kabyle à l'abri des moqueries qu'elle s'efforce « *d'étouffer* » son passé. Cependant, ses tentatives pour « *étouffer* » ses souvenirs ne les empêchent pas de « *remonter à la surface* », ce qu'elle ressent comme un « *acharnement* ». Ce ressenti trouve sa première expression lorsqu'elle évoque un entretien avec la psychologue scolaire à propos de son fils :

« quand j'avais vu la psychologue et qu'elle m'avait renvoyée à ce passé là et pis l'exposé euh / un tout petit peu plus loin l'atelier l'atelier d'écriture l'exposé je me suis dit oh là là c'est euh un acharnement [rire] sur euh ce passé y faut qu'y sorte ».

Il me semble que ce terme, *acharnement*, assez violent, pourrait aussi bien qualifier l'énergie que Louna dépense à refouler « *tout ce passé* », à « *soigneusement* » le « *sceller* », le « *mettre sous scellés* », l'« *ignorer* », le « *renier* », « *faire une croix* », comme elle dit.

Ce thème du passé et plus précisément, comme nous avons pu le voir, cette démarche vers le passé, la projette également dans les problématiques de l'origine. Louna semble prendre conscience qu'elle ne peut rester coupée de

ses origines : « *sans passé on peut pas aller de l'avant* ». Elle amorce un mouvement qui l'amène à se relier à son passé et à ses origines : « *y'a eu quelque chose y'a eu ce passé s'est décomplexé en quelque chose en quelque sorte* ». Elle peut commencer à parler de ce sentiment de dévalorisation et par là même prendre de la distance par rapport à lui. On peut y voir le fait d'« accomplir en soi le geste de passer, le consentement au passé, l'acte crucial de faire le pas » (Sibony, 1991, p. 228). « *Et pis hop on avance* », me dit-elle. Alors, le devenir, au sens de la transformation, semble ouvert. C'est la façon dont Louna me livre son expérience, sa façon de « reprendre » le fil de son histoire qui m'a permis de faire ce lien avec le troisième volet de l'étayage psychique que constitue la reprise transformatrice, selon R. Kaës : « c'est essentiellement par cette troisième signification, littéralement celle de l'entrebâillement, que nous avons accès à la problématique originale de l'étayage : celle du passage, de la transformation, de la reprise » (Kaës, 1984, p. 27). En outre, nous retrouvons l'idée de déplacement, de remaniement opéré par l'effet d'après-coup déjà abordée.

Qui plus est, cette période de formation professionnelle représente un moment de crise identitaire (Bossard, 2000). Or, selon R. Kaës, « le dérèglement provoque la paralysie du fonctionnement psychique ou son hyper-excitation, jusqu'au seuil d'une reprise et d'un nouvel équilibre. De ce point de vue l'étayage lui-même est le modèle de la résolution de crise » (Kaës, 1984, p. 33). Ainsi, la crise identitaire traversée par Louna lors de ce moment de formation pourrait coïncider avec le « dérèglement » dont nous parle R. Kaës. Aussi, l'ébauche d'un « nouvel équilibre » pourrait s'entendre, à la fin de l'entretien, lorsque Louna déclare, à propos de ses anciennes photos, « *les ressortir les montrer c'est euh y'a quelque chose y'a eu ce passé s'est décomplexé* ».

Pour Amélie, dès les premières minutes de notre entretien, le travail d'écriture est lié au souvenir et au passé : « *ce travail d'écriture est bon [...] surtout quand on décide de devenir professeur des d'écoles c'est souvent par rapport à des souvenirs qu'on a à des euh un passé qu'on fin qu'on essaye de projeter dans notre futur métier* ». Cette déclaration m'apparaît essentielle pour ce qui concerne l'une des spécificités de la formation des enseignant-e-s. En effet, tous ont de nombreux souvenirs de leur vie d'écolier-ère, mais cette « longue fréquentation des établissements scolaires comme élèves ne les aide pas. Ce temps a forgé en chacun des images inconscientes et des représentations qu'il "transporte" avec lui » (Bossard, 2009, p. 74). Ce vécu donne l'illusion d'une familiarité avec ce monde de l'enseignement alors que cette connaissance s'est construite à partir d'une place d'élève et non d'une place d'enseignant-e. En conséquence, l'une des missions de la formation des enseignant-e-s devrait être, selon moi, de tenter d'amener les « formé-e-s » à se décentrer de leur vision d'élève pour adopter un autre point de vue, celui de l'enseignant-e. L'invitation à la narration d'un souvenir d'écolier-ère marqué d'émotions facilite

probablement ce mouvement du « passage, de la transformation » (Kaës, 1984, p. 27) caractérisant le troisième terme de l'étayage psychique. Toutefois, dans ce passage du point de vue de l'enfant-élève à celui de l'adulte-enseignant, du « soi-élève » au « soi-enseignant » ainsi que C. Blanchard-Laville a nommé ces différentes parties, un travail de lien entre elles semble nécessaire : « il y aurait intérêt à réintégrer en soi ces parties là et à assurer une certaine fluidité de jeu entre elles » (Blanchard-Laville, 2001, p. 83). Dans la construction de l'identité professionnelle, la vision infantile du métier n'est donc pas à abandonner, mais plutôt à intégrer et à conscientiser. C'est probablement ce que dit Amélie avec ses mots :

« ça nous met en face de ce que nous on a vécu en tant qu'enfant et de ce que nous aujourd'hui on fait vivre d'une certaine façon à certains enfants / ça fait bien en fait le parallèle en fait euh voilà entre euh / euh ce qu'on a vécu et ce qu'on fait vivre et ce qu'on aurait pas forcément envie de vivre mais et voilà et ce qu'on fait peut-être vivre à certains euh aujourd'hui ».

Il me semble que « le parallèle » a permis à Amélie de croiser le passé de l'élève et le présent de l'enseignante (si l'on peut dire en parlant de parallèle) et que ce mouvement pourrait figurer la « fluidité » évoquée par C. Blanchard-Laville.

Pour conclure

Bien que ma place vis-à-vis de Louna et Amélie ne soit pas celle recommandée par la déontologie de la démarche clinique d'orientation psychanalytique, les entretiens avec deux de mes étudiantes se sont révélés fructueux. L'analyse de ces entretiens a été un moment essentiel dans ma recherche. Ce que disent Louna et Amélie de la façon dont elles ont vécu le retour dans leur passé, l'expérience de reprendre le cours de certains événements de leur histoire liés à leur sphère professionnelle, a représenté une première amorce dans la constitution de mon hypothèse selon laquelle un texte narratif et subjectif pourrait prendre valeur d'étayage psychique dans la construction identitaire.

Éléments bibliographiques

- Abraham, A. (1999). L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux. Dans H. Caglar (dir.), *Être enseignant un métier impossible ?* (p. 111-121). Paris : L'Harmattan.
- Artaux, M.-F. (1999). *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser exister dans un atelier d'écriture*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Aubert, N. (2017). Un individu paradoxal. Dans N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne* (p. 13-29). Ramonville Saint Agne : Érès. (Texte original publié en 2004).
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- 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, 111-162.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville Claudine, (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris : L'Harmattan.
- Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. Écrire sur sa pratique pour construire des compétences stratégiques, éthiques et esthétiques. Dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Enjeux et conditions* (p. 187-216). Paris : L'Harmattan.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup. *Cliopsy*, 3, 39-53.
- Chiantaretto, J.-F. (2014). *Écritures de soi, écritures des limites*. Paris : Hermann.
- Georges, J. (1994). Deux cents ans d'Écoles Normales. Dans H. Lethierry (dir.), *Feu les écoles Normales (et les IUFM ?)* (p. 25-85). Paris : L'Harmattan.
- Guéno, J.-P. (dir.) (2001). *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*. Paris : Librio.
- Hatchuel, F. (2009). *Du rapport au savoir à la fiction de soi. Penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain*. Note d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Ouest Nanterre La défense.
- Kaës, R. (1984). Étayage et structuration du psychisme. *Connexions*, 44, 11-49.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Érès.
- Nogueira-Fasse, M. (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*. Thèse (dir. F. Hatchuel), université Paris Nanterre.
- Palmade, J. (1990). Postmodernité et fragilité identitaire. *Connexions*, 55, 7-28.
- Rouchy, J.-C. et Soula-Desroches, M. (2010). *Institution et changement. Processus psychique et organisation*. Toulouse : Érès.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Seuil.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.

Maryline Nogueira-Fasse

Équipe : Savoir, rapport au savoir et processus de transmission
Centre de Recherche en Éducation et Formation (CREF)
Université Paris Nanterre

Pour citer ce texte :

Nogueira-Fasse, M. (2017). L'écriture de soi comme étayage psychique à la construction identitaire professionnelle. *Cliopsy*, 18, 53-67.

Décrocher de l'école pour décrocher le diplôme. Acte, répétition, pulsion de mort

Jean-Marie Weber et Ruzhena Voynova

« Ce qu'on ne peut atteindre en volant, il faut l'atteindre en boitant... L'Écriture nous dit qu'il n'est point honteux de boiter. »

(Freud, 1920/1968, p. 114)

Introduction

Au cours d'une étude sur le décrochage scolaire (Projet SDropSy, Université du Luxembourg), nous avons repéré, lors des récits des élèves participants (de jeunes adultes en reprises d'études après une rupture scolaire), des circuits répétitifs de conduites, d'agirs, d'acting-out, qui peinaient à se dénouer. L'insistance de ce symptôme singulier chez certains participants était identifiable et indéniablement source de souffrance. La majorité des jeunes, dont le désir de savoir et le rapport à l'école semblent fortement en panne, se trouve dans une impossibilité à poursuivre leur scolarité, à inscrire ainsi leur singularité dans le collectif. Certains, dominés par les discours et les désirs de leurs proches et de l'école en tant qu'institution, sont pris alors dans une monotonie presque morbide. Quel est donc le moteur de cette dynamique qui pousse ces élèves à suivre les mêmes chemins, année après année ? À travers les entretiens avec deux jeunes élèves issus de la catégorie des « décrocheurs scolaires » qui ont repris le chemin de l'école, nous voudrions questionner la pertinence et l'éclairage que le concept freudien de *pulsion de mort*, sous sa forme de répétition pathologique, peut apporter à une réflexion sur l'expérience de l'école et sur le décrochage scolaire.

Contexte et méthodologie de recherche

Depuis toujours, l'école remplit, à côté de la famille, la fonction de transmettre la culture et, à cet effet, d'utiliser, de contenir et de pacifier les poussées pulsionnelles avec lesquelles l'enfant est aux prises, afin de les réorienter et de les mettre au service des apprentissages et de l'acquisition d'autonomie. Il s'agit d'accompagner les jeunes individus dans le processus d'entrée dans la vie collective. Freud affirme que la culture « désigne la

somme totale des réalisations et dispositifs par lesquels notre vie s'éloigne de nos ancêtres animaux et qui servent à deux fins : la protection de l'homme contre la nature et la réglementation des relations des hommes entre eux » (Freud, 1930/1995, p. 32). Pour lui, l'éducation constitue ainsi une des manières dont se sert la civilisation pour organiser la culture, aider le jeune à incorporer les normes collectives et faire un travail sur soi tout en tenant compte du pulsionnel. Or, l'être humain étant un être d'excès, il en existe toujours un reste. Suite à ce constat, Freud a élaboré le concept de la pulsion qui, par définition, ne se prête pas totalement au processus éducatif (Freud, 1933/2000, p. 196).

Le contexte hypermoderne, centré sur la transmission de savoir au détriment de celle de la culture, vise plutôt l'effet empirique et la performance (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008) participant ainsi à la fragilisation de l'ordre symbolique au sein de l'école (Octobre, 2009, p. 6). Il en résulte, entre autres, une intolérance face aux symptômes qui prennent une forme scolaire. L'enfant semble être mis aujourd'hui à une place de promesse de jouissance pour les adultes (Sauret, 2017, p. 70). La demande d'aide en milieu scolaire ne vient point de l'enfant lui-même (et pourtant c'est lui qui est en souffrance), mais du dérangement qu'il cause aux parents et à l'école (Foucher, 2008, p. 60). Les symptômes n'ont guère leur place sur les bancs de l'école, toute manifestation subjective doit être réduite, tout manquement doit être repéré et réparé (*Id.*). Et pourtant, « le corps, l'homme ça l'excède, le dépasse, le submerge, le déborde, le bouleverse, l'inquiète, et l'embarrasse. Cette énergie en-trop, en excès, que Freud nomme pulsion, ça pulse sans cesse. Cette poussée est constante » (Rouzel, 2008). Si on suit Freud, le symptôme représente surtout une tentative de construction qui se veut résolutive d'un conflit psychique autrement irrésolu. Chacun est face au dilemme de « comment loger sa singularité dans le social, d'une part sans la dissoudre dans le commun (en étant « comme » les autres), d'autre part sans que le commun vole en éclats sur le respect des différences » (Sauret, 2008, p. 128). Faire fi de l'essence symptomatique, c'est ne pas reconnaître l'enfant/l'adolescent en sa place de sujet, ne pas prêter ainsi une oreille attentive à sa souffrance.

Le projet de recherche intitulé *School dropout as symptom of a subjective relation to knowledge(s)* se situe dans ce contexte sociétal et scolaire. Cette étude, basée sur une approche qualitative dont le cadre théorique s'inscrit dans le champ de la psychanalyse, aborde les problématiques de l'échec scolaire et du décrochage scolaire. Notre méthode de recherche, le recueil de récits biographiques, répond à notre objectif premier qui est d'identifier et de comprendre la dynamique psychique inconsciente qui peut amener un élève à quitter l'école prématurément. Notre conception du décrochage scolaire tend à considérer ce dernier comme un symptôme à la fois singulier et collectif, dont la dynamique inconsciente sous-jacente est inscrite dans le maillage conflictuel de liens sociaux, familiaux, parentaux et institutionnels. Nous faisons l'hypothèse que l'acte ultime de quitter l'école qui signe le

refus du scolaire s'avère un acte du sujet. On pourrait le penser comme une tentative de symbolisation qui se dévoile comme le signe d'un manque de reconnaissance subjectivante de la part des parents et de l'école (Breuillot, 2015).

Nous avons ainsi choisi d'organiser la recherche sur deux volets (entretiens avec des enseignants et des élèves) et dans deux lycées différents : un lycée qui accueille de jeunes adultes (entre 20 et 30 ans) issus de milieux et parcours divers (reprise d'études après une période de déscolarisation, poursuite d'études après refus d'inscription dans un lycée classique suite à une répétition d'échecs scolaires, etc.) et un lycée classique où les jeunes ont 18-19 ans en seconde et terminale. Nous avons mis en place un calendrier de trois entretiens avec chacun des participants, les deux premiers étant réalisés à un an d'intervalle, le dernier six mois après. Chaque entretien libre d'une durée d'une heure consiste à poser une question générale (parcours scolaire ; changements au cours de l'année) et à laisser le participant libre d'associer et de développer certains points à sa convenance. Le chercheur intervient afin d'approfondir certaines questions et/ou pour soutenir le participant dans le déploiement de son discours, discours qui est visé comme le plus spontané possible.

Les récits ainsi accueillis et retranscrits¹ des jeunes adultes du lycée « spécialisé » dévoilent des événements marquants successifs dans le parcours de vie de ces personnes. Ces événements ont pu contribuer à leur désintérêt progressif de l'école et surtout à la récurrence de leur symptôme qui s'exprime par la réitération de mises en acte.

1. Nous avons retranscrit les discours le plus fidèlement possible. La langue française n'étant pas la langue maternelle des personnes interviewées, certaines expressions peuvent paraître erronées, mais elles sont pourtant exactes.

La croisée des chemins : concepts et interviews

Quelles sont les dynamiques inconscientes qui sous-tendent le maintien du sujet dans la répétition d'échecs scolaires, redoublements, changements systématiques d'établissement ? Un événement, à la fois réel et psychique, repéré lors des récits de certains jeunes participants, semble marquer un tournant, une sortie de ce cercle répétitif. Par quelle logique psychique ce tournant s'opère-t-il à l'endroit où la personne change de cap ? La conception lacanienne de la répétition nous est apparue, au premier abord, pertinente pour appuyer théoriquement notre questionnement. Lacan définit le concept en termes d'insistance d'inscription du signifiant (Lacan, 1981, p. 275) qui constitue ainsi un refoulé qui demande à être historisé et subjectivé.

Lacan pose la pulsion en tant que concept qui articule le signifiant et le corps, la représentation et l'affect, dont la satisfaction n'est autre qu'un accomplissement d'un circuit qui vient se boucler sur son point de départ. Le but étant la baisse de tension qui, comme Freud (1920) l'affirme, se traduit par la recherche du plaisir, "au-delà du principe du plaisir". La compulsion de répétition reviendrait, en suivant Freud, à soutenir cette recherche de plaisir,

ce qui ne serait qu'une répétition du refoulé « sous forme d'actions en lieu et place du souvenir. Il est manifestation de ce qui n'a pu se dire et n'a pu être compris, acting-out. [...] L'acte est ainsi une énonciation subjective, un dire qui change le sujet » (Raoult, 2006, p. 9). La répétition échoue à intégrer, à assimiler cette impossible à dire à la chaîne signifiante et ce reste du Réel échappe à toute signification. Le « acting-out » viendrait se faire "porte parole" d'une signification non assumée, un appel adressé, contrairement au passage à l'acte qui signe l'absence de médiation et surtout d'interlocuteur.

Partant du postulat que « l'acte est non seulement une appropriation de la réalité mais aussi un fait de discours en prise avec la dimension relationnelle » (*Ibid.*), nous présenterons ainsi les deux premiers entretiens de jeunes élèves qui, à notre avis, dévoilent une défaillance du symbolique chez les sujets. S'agit-il alors du déploiement, par la répétition, de la pulsion de mort qui ne peut exister à l'état pur, mais uniquement couplée à la pulsion de vie (Lesourd, 1998) ?

Fred dans « la merde subjective »

Fred, 30 ans, est un jeune adulte qui a réintégré un circuit scolaire après avoir passé plusieurs années dans le monde du travail. Il a changé plusieurs fois d'établissements au cours de sa « *carrière scolaire* ». Il était ainsi ce que la société appelle un « décrocheur scolaire » qui souhaite actuellement, et activement, « décrocher » son diplôme de fin d'études.

Il se dit « *vraiment quelqu'un du genre c'est soit tout ou rien* », dessinant ainsi la dominance d'un moi-idéal pris dans un rêve d'autosuffisance (Pommier, 1998, p. 33). Le moteur de son apprentissage n'est autre que son seul intérêt à lui, traduisant une position phallique qui s'avère intenable, « *quitte à ce qu'après 5-6 mois je saurais presque tout sur ce domaine-là / parce que je m'investis à fond dedans / et parfois à peine une année après je le laisse tomber parce que ça ne m'intéresse plus* ».

Depuis son enfance, il se dit être quelqu'un de « *curieux* », mu par ce que Freud appelait la pulsion épistémophilique (Freud, 1905/1987, p. 67). Le désir de savoir était bien présent et activement exprimé chez le petit enfant qu'il était, ce qui lui a valu le surnom de « *le pourquoi* » de la part de son entourage et qui nous semble le plonger dans une forme de jouissance phallique : « *J'énervais bien mes parents avec ça en fait [rire] mais tout de même ils me donnaient quand même à chaque fois des réponses* ». Pour lui, être dans un questionnement constant constituait par ailleurs « *une certaine preuve d'intelligence* », comme un trait identificatoire à son père, un chercheur renommé.

Or, il indique : « *je suis quelqu'un qui si quelque chose ne m'intéresse pas je ne vois pas vraiment l'intérêt de le faire* ». Cette position narcissique de décideur le conduisait à l'adolescence, entre autres, à dénier l'intérêt de certaines matières telles que la littérature, parce que c'était « *une affaire de*

filles », ce genre d'affaires que sa mère et sa sœur partagent entre elles et dont il ne fait pas partie. Les réflexions sur les émotions, notamment les références à l'amour dans les romans, l'énervaient, comme si tout affect et son allusion devaient être tenus éloignés. À l'inverse, les mathématiques, l'informatique et l'économie sont les matières qui l'intéressent et qui, de par leur contenu concret dépourvu de tout sentimentalisme à ses yeux, constituent un contenant suffisamment sécurisant pour que Fred puisse y prendre plaisir : « *je préfère travailler avec des chiffres qu'avec des mots* ». Les autres objets de savoir constituent ainsi de la « *merde* » dont le refus semble dévoiler une faille du sujet de l'inconscient et dont le Moi pense pouvoir se passer. Or, cette idéalisation, cette fixation sur l'objet partiel (un certain type de savoir) et le rejet des autres objets comme « *merde* » bloquaient, à notre sens, la chaîne métonymique et associative le long de laquelle le désir du savoir aurait pu se déplacer.

Ses critiques concernent tout autant l'école qui ne laisse pas de place pour « *la propre pensée* », qui fait « *avalier de la matière* » et dont le message, tel qu'il l'a compris, n'est autre que « *il faut tout simplement fonctionner* ». Lui, qui se positionne dans le « *tout ou rien* », dans la totalité ou le néant, n'a « *pas de choix* » autre que de refuser toute situation qui le convoque dans ses failles. Sa position de décideur ne lui permet pas d'inscrire sa singularité dans le collectif scolaire. Ce conflit psychique produit un symptôme dont une des expressions se situe dans le rejet du diplôme comme valorisant. Ce « *bout de papier [...] ne dit rien sur l'être humain et ses capacités* » et ne représente ainsi aucune valeur.

Durant tout son parcours scolaire, il évolue aux prises avec le discours de l'Autre qui, lui semble-t-il, pose les questions « *que suis-je ?* » et « *qui suis-je ?* » et ceci, dès le passage de l'école fondamentale à l'enseignement secondaire : « *On m'a dit que je serais un très bon étudiant en / au / au lycée professionnel et peut-être un plutôt moyen au lycée classique // et hum donc du coup j'ai quand même pu rentrer au lycée classique* ». Au lycée, les enseignants lui disent : « *tu peux pas et tu peux pas* » ; la conséquence directe se traduit par son insécurité (« *j'ai des des capacités euh donc c'est pas encore quelque chose de réel mais euh surtout au niveau des maths et tout ce qui est vraiment numérique on va dire* ») et surtout par l'émergence de la question de vérité du « *qui-suis-je ?* ». Or, selon Lacan, la vérité ne se dit que dans un mi-dire (Lacan, 1991, p. 58).

Son discours appuyé par « *tout ou rien* », « *pas le choix* », nous permet de faire l'hypothèse d'une attente d'un autre savoir d'ordre inconscient, et d'une re-connaissance de sa subjectivité qu'il ne trouve pas auprès de ses professeurs, ni de ses proches, et qui l'amène à se retourner de plus en plus sur lui-même. Il occulte sa division entre être et savoir, réalité et semblant (Sauret, 2017, p. 148). Ce repliement sur soi s'exprime surtout par son détachement de l'école et finalement par sa propre déconstruction, comme nous allons le voir plus loin. C'est là un phénomène qu'André Green appelle *narcissisme négatif*, tendant vers la mort psychique, qui caractérise la

pulsion de mort (Green, 2007, p. 311). Plongé dans le désintérêt et la « monotonie » il a préféré « rester à la maison » car « c'est mieux que d'aller à cette merde ». On peut penser qu'il s'agit ici d'un passage à l'acte posé comme un moyen de lutter contre le sentiment de passivité qui l'envahit, contre l'angoisse d'anéantissement (Marty, 1997). Sa place de sujet est en jeu.

Après un long parcours d'absences, de redoublements, de changements d'établissements, Fred tombe dans le désespoir. Là encore, nous l'entendons être dans l'entre-deux des représentations sur lui-même : « le mot dépressif » se réfère-t-il à un état, à quelque chose qui lui arrive, ou en est-il responsable parce que lui-même avait décidé d'être « fainéant » ? L'état dépressif qu'il décrit apparaît ici comme le signe qu'il ne parvient pas à passer du côté du désir inconscient.

La répétition, à travers l'insistance d'inscription de signifiants et des « acting-out », serait ainsi la traduction d'une symbolisation échouée (Raoult, 2006, p. 10), un retour de refoulé non historisé qui insiste et qui ne trouve pas à se lier. Nous avons identifié, lors de son récit, quelques événements psychiques qui nous indiquent potentiellement des éléments de la dynamique sous-jacente à cet échec de symbolisation. Ainsi, selon lui, son entourage considérait qu'il possédait des capacités d'apprentissage largement suffisantes. Or, l'adolescent de l'époque essaie de se défaire de tels discours : il rate son examen en mathématiques alors que c'est la seule matière qui l'intéresse et où il se sait avoir des capacités sûres. Déjà cet « acting-out » apparaît comme un message inconscient à sa famille, un questionnement par rapport aux failles, au manque, par rapport donc à la castration symbolique, si l'on suit Freud. Ses proches se demandent même si son échec n'est pas plutôt dû à un trop-plein de capacités que de manque. Ils ont ainsi cherché une explication, une définition, comme celle de « surdoué ». Il a refusé les tests proposés par un enseignant et souhaités par ses parents. Être identifié par un seul « signifiant » mettrait un terme à toute autre possibilité de liaison, de configuration dans et par la parole, cela marquerait la disparition du sujet réel derrière ce signifiant :

« Et c'était moi de toute façon qui ne voulait pas passer ces tests là [...] ça m'aurait je sais même pas si ça m'aurait aidé ou pas mais je voulais pas [...] c'est quelque chose de très subjectif aussi de / c'est comme/ les / les tests QI c'est du grand n'importe quoi / ça ne dit rien du tout ».

Il y a là un acte adressé tentant de poser la question du réel et du manque. Il s'est débattu en se laissant abattre, faute probablement de rencontrer un « accusé de réception » de sa détresse de sujet, ne pouvant se libérer de son identification à un seul type de savoir. Il s'est retrouvé dans l'impasse du *tout ou rien* après avoir rencontré le « Rien du Tout », autrement dit le manque de manque. Se pose encore pour lui la question existentielle du rapport entre être et parole, entre loi et jouissance.

Ainsi, enfermé dans un fantasme du *tout ou rien*, Fred n'a pas eu d'autre « choix » que de quitter l'école. Cet acte, comme une inscription signifiante dans la répétition, l'a mené à entrer dans la vie active en enchaînant des jobs aux fast-food et aux supermarchés. Nous suivons son récit pour découvrir que si le décor change, le désir n'y est toujours pas et le résultat reste le même. La répétition entrée en scène à l'adolescence une année après une autre se remet en marche cette fois dans le cadre du travail. Il se heurte « aux travailleurs simples », aux « discussions de coiffeur », à ces « managers » étiquetés, ses supérieurs dont il ne reconnaît aucunement la supériorité intellectuelle. Il se fait spectateur de l'illusion de la toute-puissance phallique de ses chefs qui « se foutent de la gueule des travailleurs simples » et qui n'accordent aucune place de sujet aux employés.

Après deux ans de travail, il a voulu intégrer une école d'administration publique et a passé le concours. Or, il n'a pas pu faire cette formation parce qu'il a commis un délit de conduite en état d'ivresse. Le ratage se répète, le retour de l'échec se fait au même endroit. Cependant, il ne renonce pas encore à échouer (Baas, 2013). Ainsi retourne-t-il travailler dans une autre entreprise, à nouveau dans « la merde » où il s'est projeté : « ça m'a justement aidé au niveau de ma motivation pour quand-même avoir ce sacré diplôme. ». Cela l'a bouleversé à un tel point qu'il se dit : « plus jamais de la vie / c'est pour ça que je suis ici », c'est-à-dire de nouveau sur le chemin des apprentissages. Fred passe d'une posture défensive, plutôt narcissique et imaginaire du « tout ou rien », lui seul représentant la loi, guidé uniquement par son propre intérêt et refusant tout ce qui ne l'intéresse pas, à une posture d'acceptation du Symbolique, en acceptant le manque. C'est ici qu'apparaît un point de non-retour, une sortie envisageable de la répétition devenue possible grâce à l'écart instauré entre l'objet de désir et l'objet sur lequel la répétition tombe. Cet écart structure la chaîne signifiante laissant toujours un reste qui provoque ainsi le désir. Le *ou* du *tout ou rien* est remplacé par un *et* : « il faut quand même [...] commencer à fonctionner [...] d'après la société [...] et faire quelque chose d'intéressant par la suite ». C'est là, devant ce point zéro « du grand n'importe quoi », de la rencontre avec la « jouissance phallique » incarnée par ces managers du fast-food, qu'il peut reconnaître maintenant comme possible que du « sujet désirant » émerge, prêt à faire avec le fonctionnement à la fois arbitraire et nécessaire des lois de la société. Une dialectisation différente dans laquelle son désir peut trouver sa place, se construire ainsi entre les exigences de l'école et ses intérêts intellectuels.

Le circuit répétitif va finalement ouvrir une place pour l'émergence du sujet en permettant l'inscription d'un manque impossible à combler. C'est un de ces moments de « castration symboligène » (Dolto, 1984, p. 72) que l'être parlant vit et revit. Pour faire avec le réel de la faille, Fred avait rejeté et projeté le manque qui prenait valeur de « merde » sur certaines matières et sur l'institution. C'est en acceptant le manque que son désir a pu s'articuler

différemment entre « *intérêt* » et « *pas le choix* », entre désir et loi : « *Ça n'a aucun sens de continuer comme ça parce que évidemment si on veut quand même réussir dans sa vie et faire quelque chose d'intéressant / on n'a pas le choix / il faut avoir le diplôme* ».

Le récit de Fred nous décrit un parcours marqué par la répétition d'échecs, ce procédé dynamique qui comporte le même schéma afin d'obtenir une satisfaction « au-delà du principe de plaisir » et donc obtenir de la jouissance (Demoulin, 2007). Qu'est-ce qui met en mouvement cette répétition auto-destructrice ? Son fantasme « *soit tout ou rien* », comme tout fantasme, fait écran à un réel innommable, à « l'inquiétante étrangeté » (Freud, 1912). Ce qui se répète, c'est ce qui insiste et ce qui demande à advenir. Et ce qui insiste est quelque chose du Symbolique, du signifiant refoulé qui demande à être enfin historisé, c'est-à-dire inscrit et mis en parole. Ce qui se répète, c'est finalement qu'il y a du vécu qui ne peut et ne doit pas se dire. Se répète donc « *un ratage de symbolisation* » (Lippi, 2013, p. 192).

À travers les acting-out, Fred exprime ses difficultés à faire avec la demande de l'Autre. Pour ne plus avoir à faire avec cela, il se retire dans son fantasme de « *soit tout ou rien* ». Nous pensons que ce dernier doit se lire, en lien avec le discours de ses parents : « *oui ils m'ont laissé genre toutes les libertés [...] qu'ils étaient justement tellement libéraux on va dire // peut-être ça aurait été bien d'avoir des parents qui auraient levé la main* ». Éduquer son enfant d'une façon libérale ne va pas sans jouissance : cette posture parentale rend difficile pour l'enfant la possibilité de se positionner face à un monde vécu en termes de tout et de rien, de la vie et de la mort. Fred se dit affecté du fait que ses parents se retrouvent, eux aussi, à une place « *d'ignorance* », de ne plus rien savoir faire le concernant. Ses réflexions ne font-elles pas écho à un manquement parental à transmettre de l'interdit, des injonctions de la loi qui vaudraient comme butée symbolique contre les pulsions (Vasse, 2005, p. 531) ?

Ce récit sur la répétition d'un ratage fait, à notre avis, écho à la problématique inconsciente du conflit entre Eros et Thanatos. Confronté à des postures impossibles (les managers phalliques), Fred passe à la création sublimatoire, autrement dit il accepte la dimension de la castration symbolique et il assume d'une façon active le manque propre à l'être désirant.

Damien : cette petite bête qui dérange

Un autre cas de répétition d'actes, d'agirs destructeurs à l'œuvre, est illustré par l'exemple de Damien, un jeune adulte de 27 ans qui, lui aussi, a eu un long parcours d'agirs, à valeur d'acting-out avant et après son départ du système scolaire. Il y est revenu pour avoir un diplôme de fin d'études, pour ne plus être « *la brebis noire* » dans une famille « *remplie d'académiciens* ».

Grâce à ce diplôme, il aspire à un poste « *dans la justice les finances* » car il « *adore l'argent* » qui « *permet déjà d'atteindre un degré de bonheur* ». Pour lui, « *l'argent aide les personnes à se refaire* » et c'est ce vers quoi il tend : *se refaire* et refaire sa vie. Ses verbatims se lisent comme un récit de vie, une narration identitaire qu'il raconte avec plaisir et qui constitue surtout une construction pour se confirmer qu'il a changé « *d'esprit* » parce qu'il sait qu'il peut toujours « *choir aussi* ». Son discours, spontané et fluide au premier abord, nous dévoile après-coup une succession d'idées reliées les unes aux autres uniquement par un détail, un bout de mot, de phrase. Tout sujet y passe, de la politique à la religion. Les clichés sont très présents, qu'il les refuse ou qu'il les accepte : « *Je baigne jamais dans une culture / jamais / parce que je trouve qu'à partir du moment ce que je m'intéresse / je deviens beaucoup trop communautariste [...] je suis énormément ouvert à énormément de cultures* ». Ses propos manquent souvent de métaphorisation, le mot renvoie à la chose : « *je m'intéresse à la justice [...] j'ai quand même toujours essayé d'avoir un esprit juste [...] je m'intéresse à la justice les finances / j'adore l'argent* ».

Damien est issu d'une famille d'immigrants qui ont connu la souffrance dans leur pays d'origine. D'un côté, au centre de son discours, sa famille est mise sur un piédestal : « *académiciens* », « *intelligents* », « *parents bosseurs* » ; et pour lui, « *le travail est quelque chose de très très important* ». D'un autre côté, il leur attribue une forme de défaillance : « *mes parents ne sont pas de gens qui ont eu beaucoup de temps pour moi à la maison tout simplement parce que ce sont des gens qui travaillent* ».

Le père est décrit comme « *très très strict / vieux jeu / qui a envie d'avoir toute la vie cadrée* » et sa mère comme « *l'élément de force* », figure maternelle toute-puissante, « *une femme très très forte / intellectuellement très avancée* ». L'image paternelle latente nous semble se situer du côté d'un idéal froid et peu affectif. Il en résulte des parents qui ne savent pas mettre des mots sur les interdits, laissant Damien en mal de paroles et d'échanges : « *ma mère si elle devait m'expliquer que quelque chose était mauvais / elle me disait / ça non et point final / on n'allait pas chercher le pourquoi la raison* » et les punitions étaient « *physiques* ». L'héritage transgénérationnel est bien identifié par Damien : « *ma mère avait une mère qui s'exprimait pas aussi euh par la parole / donc c'était plutôt par le physique* ». Comment une posture symbolique peut-elle se construire si la parole porteuse d'interdit manque (Forget, 1999, p. 73) ?

Les adultes qu'il admire, ce sont ceux qui, tout en punissant, lui énoncent une parole encourageante : « *c'est une personne qui même s'il a eu cette intervention disciplinaire physique [...] je l'ai jamais pris au mal parce qu'il m'a jamais manqué de respect avec euh avec par la langue par la parole il m'a jamais manqué de respect* ». Nous détectons ici sa quête de symbolisation : il ne s'agit pas simplement de punir, mais de mettre en mots ces punitions afin que l'enfant puisse accepter et intégrer la loi.

Compte tenu des propos de Damien sur ses relations avec sa fratrie, on peut se poser la question de la place où il se sentait mis : « *mon père ou ma mère lui [son frère] disait de me prendre avec // il ne voulait jamais que je sois présent / il m'engueulait aussi très souvent* ». Un trait de sa sœur « *suffisamment intelligente pour ne pas chercher la petite bête* » constitue pour lui un idéal, sa sœur étant la seule de la famille à avoir confiance en lui. Cette « *petite bête* » semble aussi porter la question essentielle « *qui suis-je ?* » : qui suis-je pour vous, parents, vous, enseignants, qui suis-je pour l'Autre et pour moi-même : une petite bête ou quoi d'autre ?

Ces affirmations questionnent sa place autant au sein de la famille, notamment de la fratrie, que dans l'école. La peur de l'exclusion est très présente, en témoignent également ses propos sur le racisme et son sentiment d'être l'objet de ce dernier. Se sentir exclu renvoie pour lui à un vécu traumatique parce que souvent sans parole, ce qui fait émerger l'objet-cause de son désir de re/trouver sa place. C'est ainsi qu'à l'instar du père il part à l'aventure pour chercher sa place : « *Chercher des / aller chercher plus loin / dépasser les frontières* ». Et il affirme à ce sujet : « *l'inconnu ne me fait pas peur / donc j'allais vers ces situations* ». Se « *déplacer* » fait partie de l'histoire de cette famille de migrants. Damien est ainsi à la recherche de ses origines, de l'histoire familiale, alors que ce sont des « *sujets qu'on allait pas évoquer à table* » ; ainsi il questionne surtout le désir de ses parents.

Cet enfant de migrants confronté au sentiment d'absence de place est ainsi en manque des vraies « *re-pères* » :

« *C'est très très dur parce que / quand on y est mis à la porte / on perd quelque part les repères familiaux // et on perd aussi cette confiance // en fait quand on perd la confiance dans la famille on peut réellement perdre très très vite la confiance dans la société* ».

Comme l'indiquent ces éléments signifiants, son errance n'est autre que la quête constante d'un père, de la reconnaissance de ce père, de la loi symbolique qui ne peut être acceptée qu'en passant par une parole authentique.

C'est ainsi que Damien tombe dans l'absentéisme, le vol, la fugue et la toxicomanie. La répétition de ces agirs est à l'œuvre, comme dans une tentative de trouver une réponse au conflit psychique qui l'habite. Celle-ci échoue dans sa fonction résolutive car il est sous la domination des mécanismes défensifs de défi. L'agir vient se faire ainsi « *l'unique référence de la certitude de l'existence pour le sujet. C'est dans l'agir que le sujet se sent exister* » (Lesourd, 2000, p. 24)

Suite à ces comportements répétitifs de consommation de drogues et de déboires avec la police, le père le met à la porte tandis que sa mère « *est indécise dans le choix entre [lui] et [son] père* ». Ne trouvant pas sa place dans la réalité non plus, Damien dit avoir été « *sous un esprit haineux // un esprit à l'époque avec moi [qui] me faisait plus de problèmes à l'école* ».

qu'autre chose ». Il est exclu de l'école et il poursuit sa scolarité à l'étranger faisant une expérience qui se solde par un nouvel échec. On a l'impression que c'est la pulsion de mort qui tourne autour de l'objet toxicomane qui mène sa vie (Zizek, 1999, p. 293). On le constate dans ces verbatims : le « je » est remplacé par le « on » :

« quand on consomme des choses on va pas à la maison / donc on consomme à l'extérieur dans les parcs / on reste jusqu'à très tard / en fait on préfère se faire engueuler pour le retard qu'on va avoir à la maison / pour les yeux rouges qu'on va ramener avec ».

Il finit par mettre en danger sa vie en « dépassant les frontières » par des actes là aussi comparables à des acting-out. Après avoir fait la fête avec des amis, moment où il a bu énormément pour « être dans un état », il a un « grave accident de voiture » auquel il a « survécu ». Cet événement constitue pour Damien un point culminant de jouissance où il ne pouvait « dire non » et « sortir de ce pétrin ». On retrouve encore ici l'empreinte du narcissisme négatif (Green, 2007). Cette recherche de la jouissance absolue et donc anéantissante se traduit, selon Lacan aussi, par un souhait de toucher au réel de la mort, au point zéro, « un point de création *ex nihilo* » à partir duquel la vie peut être relancée (Lacan, 1986, p. 252).

Cet accident de voiture va amener, nous semble-t-il, une résolution psychique. Damien appelle sa mère de l'hôpital et la réponse tombe : « *ils ne sont pas venus me chercher à l'hôpital* ». Ce point est décisif, tel qu'il le reconnaît : « *ce qui a provoqué un profond / un profond écroulement de moi-même* ».

La réaction des parents a des effets :

« moi je croyais pas que ça allait jusqu'au point qu'un jour on me dise débrouille-toi / je le croyais pas // c'est un moment que j'ai reproché durant longtemps à mes parents / alors que mes réactions le méritaient quelque part ce genre de puni- / ce genre de châtement // je l'ai accepté et je crois que c'est ce moment-là après l'accident justement de voiture qui m'a fait changer en beaucoup de trucs ».

Cela a été possible parce que la mère, qui était selon ses dires toujours « *indécise dans le choix entre [lui] et [son] père* » a pu dire son lien spécifique avec le père. Quelque chose du côté de la séparation psychique pouvait se jouer chez Damien. En effet, les acting-out de Damien étaient bien adressés aux parents. Et c'est ainsi qu'il pouvait entendre ce « *débrouille-toi* » comme un acte de coupure structurante du côté de la mère, mais aussi du côté du père. G. Pommier affirme que « la pulsion de mort trouve son issue névrotique dans le meurtre fantasmatique du père » (Pommier, 1998, p. 232). En résultent ce que Lacan nomme les Noms-du-Père (Lacan, 1966, p. 278) en tant qu'agent de la séparation, pacificateur de la pulsion de mort.

Damien vient de faire la rencontre du Réel et change. La voiture accidentée a tourné à « *180° pour changer de voie* » : il tourne « *à 180°* » et « *change tout* ». Il se convertit : « *les gens aiment mieux les personnes polies* ». Des

changements radicaux qui sont de surface, « *les positions de mes jambes, ma coupe de cheveux* ».

Damien se relie à ses parents qui lui imposent des règles après discussion afin (et surtout enfin !) qu'il puisse rester chez eux. Il se dit avoir « *maintenant la force mentale de dire non* ». Son élaboration consciente fonctionne, il enchaîne ses années scolaires sans échec. Ceci lui donne une place qu'il s'est construite lui-même et lui permettra probablement de continuer à développer son propre désir.

Le niveau symbolique sous forme d'ordre, de loi, était donc questionné, les vols à répétition, les déboires avec la police venant soutenir cette recherche constante de la loi, loi qui n'avait pas été transmise par ce père strict et loi qui était même par moments transgressée par la mère. Avec Nathalie Zaltzman, on peut supposer ici que c'est la volonté de vivre qui a trouvé son énergie dissociative dans la pulsion de mort : « La révolte contre la pression de la civilisation, la révolte contre l'ordre qui protège le primat d'un bien commun à tous, au détriment de l'intérêt individuel de chacun » (Zaltzman, 2011, p. 56).

Ces deux cas de souffrance et d'échec dans leur rapport au scolaire montrent à quel point l'être humain, surtout à l'adolescence, peut mener des « actes dénués de tout sens et qui sont pourtant nécessaires à l'homme en ce qu'ils le définissent » (Gombrowicz, 1962, p. 62).

Vivre suppose savoir dé-faire

Grâce aux analyses d'entretiens exposées ici, nous avons pu découvrir qu'après de multiples mises en acte, certains jeunes ont fini par admettre un impossible, un réel, qu'ils ont essayé de réduire en le répétant (Lippi, 2013, p. 192). Les jeunes se voyaient confrontés à un ratage de parole par rapport à un objet définitivement perdu, ils ne pouvaient articuler pulsion et désir, libido et parole, intérêt et loi. C'est la recherche du côté de la jouissance, à travers une répétition du ratage sur un versant d'autodestruction, qui les dirigeait vers la mort. Dans les deux cas, quoique de façon différente, on constate que se fait jour « un vœu de non-être sauf à être le phallus » (Safouan, 1979, p. 82), le *tout ou rien*. Apparaît une dimension de l'impossible à « faire avec » la castration, engendrant des réactions défensives contre un monde énigmatique, trop strict pour Damien, trop libre pour Fred.

Chez Fred, on peut supposer qu'il y a eu un processus de subjectivation, une élaboration qui a permis d'accepter les lois de la société et qui a permis à Damien de se considérer lui-même responsable de sa place dans la collectivité. Dans ce sens, nous constatons que c'est à travers ces moments d'échec et de mise en échec des parents et des enseignants que tous deux commencent à prendre une position active au lieu d'être simplement soumis

(Lippi, 2013, p. 194). À ce sujet, Lacan affirme : « Volonté de destruction. Volonté d'Autre-chose, pour autant que tout peut être mis en cause à partir du signifiant » (Lacan, 1986, p. 252).

Dans les cas présentés ici, l'échec scolaire nous semble ainsi faire symptôme d'une perte, soit de la place reconnue de sujet, soit d'une vérité au-delà du savoir scientifique et qui est difficilement vivable, parce que quelque part située hors symbolique. Et ce symptôme est déjà quelque chose de créatif. Il constitue en effet notre singularité. La pulsion de mort en tant que réel, « trou » d'où sortent toutes les misères du monde (Demoulin, 2006, p. 85), constitue un défi meurtrier. C'est grâce à cela qu'elle nous contraint à approcher la sublimation (Lacan, 1986, p. 252). Cette dernière, définie par Freud comme un des destins pulsionnels, prend place à condition que l'émergence d'un sujet devienne possible.

Nous pensons ainsi que le concept de *pulsion de mort* permet de signifier une fixation, une stagnation et par conséquent une réaction destructrice (Zizek, 2008, p. 183). Or, la visée en est souvent une guérison de quelque chose qui s'est inscrit dans le corps et qui se découvre à travers la répétition d'actes, de symptômes, de souffrances subjectives. Surtout, comme énoncé ci-dessus, en tant que « volonté d'Autre-chose » qui « met en cause tout ce qui existe », mais qui peut finir par se découvrir aussi comme « volonté de création à partir du rien » (Lacan, 1986, p. 251). Ce concept nous a permis de penser le décrochage scolaire autrement, comme un *acte ultime* du sujet qui est à lire comme le signe d'une fixation répétitive, pas uniquement du sujet en question, mais souvent aussi des autres protagonistes. Cela apporte un autre éclairage, nécessaire pour comprendre le décrochage scolaire en tant que cet « agir » adolescent rend aussi possible la « création d'un espace, toujours transitionnel, qui marque et permet le lien du sujet à l'Autre. [...] La certitude de l'être s'ancre dans son agir » (Lesourd, 2000, p. 24).

Le passage à l'acte vient au moment où la parole devient impossible, comme une expulsion hors de soi de ce qui est devenu intolérablement pénible. Certains actes de quitter l'école peuvent s'y apparenter, comme celui de Fred. Or, les acting-out représentent la répétition d'un souvenir qui cherche à se verbaliser et comportent toujours, comme nous avons pu le présenter ici, une dimension relationnelle. Nous pouvons alors affirmer que le passage par la mise en acte, qui n'est pas nécessairement un passage à l'acte (Roussillon, 2000, p. 20), peut être lu comme l'acte de symbolisation qui porte sur l'échec d'une séparation et qui permet de se déplacer et de risquer une parole.

Éléments bibliographiques

Baas, B. (2013). Du matérialisme de la pulsion : Zizek, lecteur de Lacan. *Savoir et cliniques*, 16, 27-35.

- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Breuillot, C. (2015). *De quoi les décrocheurs seraient-ils le symptôme*. Récupéré sur Analyse Freudienne: <http://www.analysefreudienne.net/fr/articles/interventions-aux-colloques/149-autres-colloques/paris-2015-la-place-du-sujet-dans-l-education/876-clause-breuillet-de-quoi-les-decrocheurs-serait-ils-le-symptome>
- Demoulin, C. (2006). Violence et discours. *Psychoanalytische Perspektiven*, 24, 83-92.
- Demoulin, C. (2007). *Jouissance et pulsion de mort*. Récupéré sur Mensuel 21 de l'École de Psychanalyse des Forums des champs lacaniens: http://spip.epfcl.fr/IMG/pdf/Mensuel21_CDemoulin.pdf
- Dolto, F. (1984). *Image inconsciente du corps*. Paris : Le Seuil.
- Forget, J.-M. (1999). *Ces ados qui nous prennent la tête*. Paris : Éditions Fleurus.
- Foucher, T. (2008). Psychanalyse et psychologie scolaire. *Le Journal des Psychologues*, 261, 59-62.
- Freud, S. (1912). *Das Unheimliche* (éd. GW XII). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1968). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1920).
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1905).
- Freud, S. (1995). *Le malaise dans la culture*. Paris : Quatridge/PUF. (Texte original publié en 1930).
- Freud, S. (2000). Conférence XXXIV, Éclaircissements, applications, orientations. Dans S. Freud, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* (p. 182-210). Paris : Folio-Essais. (Texte original publié en 1933).
- Gombrowicz, W. (1962). *La pornographie*. Paris : Julliard.
- Green, A. (2007). *Narcissisme de vie, narcissisme de mort*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire Livre XX (1972-1973) Encore*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1981). *Le Séminaire, Livre III, Les psychoses (1955-1956)*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1986). *Le Séminaire Livre VII, L'éthique de la psychanalyse, (1959-1960)*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire Livre XVII (1969-1970) L'envers de la psychanalyse*. Paris : Le Seuil.
- Lesourd, S. (1998). *Violente adolescence. Pulsions du corps et contrainte sociale*. Toulouse : Erès.
- Lesourd, S. (2000). La frustration de l'acte à l'adolescence. Dans C. Hoffman, *L'agir adolescent* (p. 21-32). Ramonville : Erès.
- Lippi, S. (2013). *La décision du désir*. Toulouse : Erès.
- Marty, F. (1997). *L'illégitime violence. La violence et son dépassement à l'adolescence*. Ramonville : Erès.
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? *Culture prospective*, 1, 1-8.
- Pommier, G. (1998). *Louis le Néant. La mélancolie d'Althusser*. Paris : Aubier.
- Raoult, P. A. (2006). Clinique et psychopathologie du passage à l'acte. *Bulletin de psychologie*, 481(1), 7-16.
- Roussillon, R. (2000). Les enjeux de la symbolisation. Dans R. Roussillon, *Troubles de la personnalité. Troubles des conduites* (p. 7-23). Paris : GREUPP.
- Rouzel, J. (2004). *Dire non à la jouissance*. Récupéré sur Psychasoc : <http://www.psychasoc.com/Textes/Dire-non-a-la-jouissance>
- Safouan, M. (1979). *L'échec du principe du plaisir*. Paris : Seuil.
- Sauret, M.-J. (2008). *L'effet révolutionnaire du symptôme*. Toulouse : Erès.
- Sauret, M.-J. (2017). *La bataille politique de l'enfant*. Toulouse : Eres.

- Vasse, D. (2005). *La grande menace. La psychanalyse de l'enfant*. Paris : Seuil.
- Zaltzman, N. (2011). *Psyché anarchiste - Débattre avec Nathalie Zaltzman*. Paris : PUF.
- Zizek, S. (1999). *Le sujet qui fâche*. Paris : Flammarion.
- Zizek, S. (2008). *La parallaxe*. Paris : Fayard.

Jean-Marie Weber et Ruzhena Voynova

Université de Luxembourg

Ruzhena Voynova

Université de Luxembourg

Pour citer ce texte :

Weber, J.-M. et Voynova, R. (2017). Décrocher de l'école pour décrocher le diplôme. Acte, répétition, pulsion de mort. *Cliopsy*, 18, 69-83.

Qu'en est-il de la créativité chez les étudiants en grandes écoles ?

Approche clinique au prisme de la méthodologie projective psychanalytique

Christine-France Peiffer

La question de la créativité et de ses expressions chez les étudiants en grandes écoles a fait l'objet d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse en psychologie clinique, psychopathologie et psychanalyse : le présent article en expose les grands traits.

L'intérêt de questionner un système appelé par les sociologues de « fabrication des élites » (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970, 1989 ; Darmon, 2013) a guidé ma recherche. Celle-ci m'a conduite à rencontrer des étudiants en grandes écoles selon une méthodologie d'entretiens cliniques. Il s'agissait, d'une part, de mettre à l'épreuve les lieux communs d'un thème qui défraie régulièrement la chronique : celui de « l'enfer des prépas », pour reprendre le titre éponyme d'un dossier sur le sujet (Desplechin, 2010) à propos duquel les réactions nombreuses, voire passionnelles, tant du côté des professeurs que de celui des élèves, m'avaient interpellée. Il devait exister, d'autre part, une motivation plus personnelle bien que peu explicite, au moins au début, celle peut-être de lier deux parcours, l'un révolu et l'autre actuel. Le premier se réfère à mon propre passage en classe préparatoire HEC qui m'a menée en école de commerce, parcours ancien dont je garde des souvenirs ambivalents et intenses. Le deuxième concerne ma vocation d'enseignante puis de psychologue à l'Éducation nationale, mission d'écoute, de bilans et d'accompagnement que j'exerce avec plaisir aujourd'hui, dans le premier degré.

En écho à une échelle non plus personnelle mais intersubjective cette fois, l'étude des liens, des désirs, des formations de compromis s'est invitée à chaque étape de mes travaux, à propos de ce qui se joue au temps de la prépa¹ (entre pairs ou avec les professeurs), puis de la grande école et de ce qui lui succède.

L'article abordera plus précisément la problématique de cette recherche et les hypothèses retenues ; il exposera ensuite la méthodologie choisie puis un certain nombre des résultats obtenus. Il présentera enfin les axes de discussion qui s'en sont dégagés.

1. Tout au long de cet article, le terme « prépa » sera utilisé pour signifier « classe préparatoire aux grandes écoles ».

Problématique et hypothèses

Problématique : présentation et développement

Le système des classes préparatoires et des grandes écoles interroge par sa pérennité. Cette formation ancienne remonte au temps de la Révolution, avec la création de l'École Polytechnique et l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm, en 1794. En parallèle, la création des lycées (1802) prévoit d'emblée une classe de mathématiques spéciales, réservée à la préparation de Polytechnique. Ces écoles obéissent à un principe méritocratique énoncé par Vauban (en 1692) qui cherchait à lutter contre les faveurs et lettres de recommandation : « Il faut que le mérite seul et la capacité des gens leur attirent des emplois » (Belhoste, 2003). L'expansion de ces grandes écoles a été massive aux XIXe et XXe siècles ; en parallèle se sont développées les formations préparant à leurs concours d'entrée. Le plus souvent, c'est au sein de lycées importants qu'elles ont été – et continuent d'être – dispensées, durant les deux années suivant le baccalauréat (*Id.*).

Mon questionnement a porté, d'une part, sur le système en tant que tel : a-t-il évolué ? Son fonctionnement est-il toujours adapté aux besoins de la jeunesse contemporaine ? D'autre part, comment les élèves vivent-ils cette formation, au niveau de la prépa puis de la grande école ? Est-il possible d'en mesurer les effets, notamment sur leurs fonctionnements psychiques ?

C'est sous l'angle de la créativité que j'ai cherché à creuser ces interrogations : cette notion, dont la définition très générale mais consensuelle en psychologie, qui peut s'entendre comme « la capacité à réaliser une production à la fois nouvelle et adaptée » (Lubart, 2009, p. 10), s'est imposée comme fil directeur dès le début de mes travaux. Elle désigne les qualités d'innovation et d'invention d'un sujet ou d'un groupe et, à ce titre, reste emblématique des écoles qui délivrent le titre d'ingénieur (le terme *Ingenium*, étymologiquement, n'évoque-t-il pas le talent, le génie, l'esprit inventif ?). Ces écoles, qu'elles soient scientifiques ou commerciales et qui revendiquent d'ailleurs toutes cette créativité, encouragent-elles le potentiel créateur ?

Avant d'aller plus loin dans les questions relatives à la dimension subjective de la créativité chez les élèves, il me faut apporter quelques précisions sur la notion issue de la psychanalyse. Retenons d'abord que la créativité est à distinguer de la sublimation freudienne, ce destin pulsionnel qui utilise la libido narcissique, mais également objectale, à des fins socialement valorisées (activités intellectuelles et artistiques principalement). Notons que Freud a remanié et enrichi son concept de sublimation tout au long de son œuvre (1905, 1908, 1910, 1914, 1915, 1923). Il en fait un éloge éloquent dans *Malaise dans la civilisation* (1930), la présentant comme l'un des meilleurs remèdes contre la souffrance. La créativité, ce néologisme américain apparu dans les années 40 (Piéron, 1954), pourrait ainsi

s'envisager comme une potentialité psychique issue directement du travail de sublimation.

Il convient de s'arrêter aussi sur l'œuvre de Melanie Klein qui oppose *Creativeness*, la capacité à créer, à *Destructiveness*, celle à détruire (Klein, 1957). Son idée principale porte sur le travail de deuil à accomplir, préalable incontournable à toutes les sublimations (Klein, 1934). C'est à la suite de ses fantasmes destructeurs ou d'un deuil réel que le sujet, enfant ou adulte, éprouve une nostalgie telle qu'il va chercher à recréer fantasmatiquement l'objet perdu et à le magnifier. La créativité jaillit au cours de la position dépressive qui, en succédant à la période schizoparanoïde, atteste de la construction et de l'unification du Moi (*Id.*). Comme ces positions se rejouent à divers moments de la vie, il y aurait donc des temps plus propices que d'autres à la créativité.

On peut enfin se tourner vers Winnicott pour qui créer c'est être soi (1971). S'il s'inspire de Freud et de Klein, il s'en dégage aussi. D'abord, il élargit la notion de créativité, la rendant abordable pour tous, « aussi bien dans la vie quotidienne de l'enfant retardé qui éprouve du plaisir à respirer que dans l'inspiration de l'architecte » (Winnicott, 1971/1975, p. 134) et à tout moment. Pour lui, la créativité est un combat permanent à mener contre le conformisme ou le faux-self, dans leur valence pathologique. Car s'il admet qu'une certaine soumission est nécessaire pour vivre en société (Winnicott, 1960/1970, p. 119), celle-ci ne doit pas empêcher l'exercice de la créativité qui fait que « la vie vaut la peine ou non d'être vécue » (Winnicott, 1960/1970, p. 54). Ensuite, il insiste sur le plaisir à jouer et sur l'authenticité de la relation : quand le jeu se déploie à plusieurs, les mouvements transféro-contretransférentiels s'inscrivent dans une communication joyeuse et vraie². Bref, l'exercice de la créativité donne un vibrant sentiment d'existence : c'est une manifestation de la pulsion de vie (Aubourg, 2005), signe de bonne santé ou ressource pour la recouvrer.

Ces références visent à faire comprendre pourquoi la créativité est au cœur de ma problématique. Chercher à en repérer ses expressions chez les étudiants en grandes écoles invite à questionner leur santé psychique et les modes de formations reçues, en particulier, dans les classes prépas dont la dureté du cadre est reconnue par tous. Le régime suivi pendant cinq, voire sept semestres, fait de travail intensif, de stress grandissant, éprouvant sans trêve les qualités intellectuelles, psychiques et physiques de jeunes gens encore adolescents, favorise-t-il ou réprime-t-il l'épanouissement de leur potentiel créateur ? Ces élèves se distinguent-ils de leurs camarades, moins nombreux, qui intègrent les grandes écoles par d'autres voies que les concours CPGE³ ? Les grandes écoles sont-elles des lieux propices pour les y accueillir ?

Pour avancer dans ce cheminement, il convient de présenter les hypothèses qui se sont progressivement dégagées. Quelques rappels préudent à leur introduction, relatifs au processus complexe, douloureux et délicat de l'adolescence. À la puberté, nous dit Freud, « l'individu humain doit se

2. C'est un critère qui me fut précieux dans les entretiens cliniques.

3. Il existe plusieurs voies d'accès aux grandes écoles : outre les CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles), les étudiants peuvent être admis sur titres en première, deuxième ou troisième année de grande école, selon leur diplôme (BTS ou DUT, licence, master...). Ces admissions, dites parallèles, représenteraient 40 % des entrants à la rentrée 2013, mais les quotas sont très différents selon les écoles (Nunes, 2016).

consacrer à la grande tâche de se déprendre de ses parents, sa solution seule lui permettant de cesser d'être un enfant pour devenir un membre de la communauté sociale » (Freud, 1916/1999, p. 427). Le jeune pubertaire va affronter trois défis : la réactivation du complexe d'Œdipe liée au regain pulsionnel – « scène primitive reprise par la génitalité » (Gutton, 2008, p. 98) –, la gestion des pertes d'objet car l'adolescence est un temps de deuils à accomplir (et de choix à poser) et la fragilisation des assises narcissiques qui ébranle le sentiment continu d'exister (Jeammet, 1989). Pour faire face au chaos qui menace, l'adolescent recourt aux mécanismes de défense privilégiés que sont l'ascèse et l'intellectualisation (A. Freud, 1936) et s'il aspire à s'éprouver, il est également à la recherche de nouvelles figures identificatoires appelées à se substituer aux parents dont il doit se séparer. Bref, la nouveauté saisissante convoque la créativité, ce qui fait dire à bon nombre d'auteurs que le génie créateur est le lot potentiel de tout adolescent (Gutton, 2008 ; Kestemberg, 1999 ; Morhain, 2011). Cependant, la potentialité ne signifie pas la réalisation car il y a des conditions à la créativité. Didier Anzieu (1981) en dégage certaines : un éprouvé de crise (à l'origine de toute création), une excitation intellectuelle intense (en lien avec le sexuel infantile), une grande énergie pour pouvoir fournir un travail colossal, la reconnaissance d'un maître (signature d'une référence paternelle indispensable au décollage dans la création).

À l'adolescence, le dégagement de la crise passe, après la nécessaire traversée de la position dépressive, par l'avènement de la subjectivation, la conquête du *Je* (Cahn, 1998 ; Richard, 2001). Cette conquête implique une reconnaissance de soi par l'autre comme sujet unique et singulier. L'adolescent a besoin de personnages tiers qui vont l'accompagner dans cette éclosion, tels des éveilleurs (Emmanuelli, 2009) le guidant, par la sublimation, vers la subjectivation créatrice.

Hypothèses

Concernant les étudiants en grandes écoles issus des classes préparatoires, mon hypothèse principale est la suivante : ils auraient les dispositions et les disponibilités pour se montrer créatifs et peut-être même davantage que ceux issus d'autres formations (telles les admissions sur titres). Celle-ci est sous-tendue par quatre hypothèses secondaires, qui s'appuient sur les conditions favorisant l'essor créateur.

- L'acharnement au travail : cette constante dans la création, trait de caractère repéré chez les génies créateurs, mais également chez tout chercheur, est une conduite qui a été encouragée dans la formation de ces élèves et poussée à son paroxysme au moment des concours d'admission.

- La vitalité de la pensée : pour tenir en classe préparatoire, il faut non seulement goûter au plaisir de penser, mais répondre à la stimulation intense et incessante entretenue par les professeurs. On peut parler d'une excitation intellectuelle permanente à valeur d'enveloppe, ayant vocation à remplacer l'enveloppe maternelle primaire (Anzieu, 1981).

Les deux autres hypothèses s'inscrivent en référence à l'éprouvé de crise, en lien avec le processus d'adolescence.

- La fragilité narcissique, propre à cet âge, qui peut servir d'appui à l'élaboration créative (Emmanuelli, 1994). En effet, outre les tourments pubertaires, les élèves/étudiants brillants ont pu être moqués (comme tout jeune qui se distingue de ses pairs), ou bien souffrir du choc des classements à l'arrivée en prépa (les faisant passer d'élèves très bons jusqu'ici en milieu ou queue de classe). Il y a aussi le douloureux constat de la castration : quoi qu'on fasse, ce n'est jamais assez ! La charge de travail liée à la lourdeur des programmes, les exigences imposées par les professeurs et le Surmoi renvoient chacun à ses limites. La créativité pourrait ainsi venir s'offrir en réparation à ces blessures.

- La nostalgie de l'enfance, sentiment douloureux s'inscrivant dans le travail des devoirs à accomplir, mais qui n'en figure pas moins l'heureux signe d'une position dépressive qui s'élabore (Emmanuelli, 2000). C'est également un aiguillon qui fait avancer, une tension inconsciente vers un objet perdu (Baudoin, 2003) et qui donc sert la créativité. Particulièrement attendue à la post-adolescence, elle est susceptible de s'éprouver en grande école dont le parcours confronte au monde professionnel et rompt définitivement avec le cocon de l'enfance et de la prépa.

Outils méthodologiques

Dans ses premières réflexions sur la sublimation, Freud (1908) insistait sur la fantaisie, c'est-à-dire sur l'activité fantasmatique qui se déploie d'autant plus richement que l'homme est insatisfait. Il prenait appui sur l'œuvre du créateur littéraire, mais aussi sur les chimères de l'adolescent. C'est dans cette perspective, à savoir l'appréhension de la richesse fantasmatique et l'analyse de ses traductions que j'ai bâti ma méthodologie.

Le champ de ma recherche étant celui des grandes écoles, je me suis rendue dans dix d'entre elles : écoles d'ingénieur, écoles de commerce et une grande école d'agronomie. J'y ai rencontré vingt étudiants, dix filles et dix garçons, âgés de 19 à 25, ans qui étaient en première, deuxième ou troisième année. Sur ces vingt étudiants, douze avaient intégré une grande école après une classe préparatoire et huit par admission parallèle.

Ces rencontres ont eu lieu, la plupart du temps, dans un bureau prêté par la direction ou par des collègues psychologues (comme à l'École Polytechnique où un service de psychologie existe). Chaque étudiant a été rencontré quatre fois⁴, voire cinq pour certains. Les entretiens se sont tous déroulés dans un esprit clinique et psychanalytique, favorisant la méthode des associations libres. À ce titre, ils n'étaient pas directifs, même si chacun avait un thème spécifique : pour le premier, il s'agissait d'une présentation (de l'enfance, du parcours du sujet) ; aux deuxième et troisième entretiens fut respectivement proposée une passation du test RORSCHACH puis du TAT

4. Ce nombre correspond à celui recommandé pour un bilan psychologique.

(Thematic Apperception Test) ; enfin, le dernier entretien a permis de faire le point sur l'ensemble des entrevues, d'écouter les ressentis, d'ouvrir sur l'avenir ou du moins, sur la manière dont les jeunes l'envisagent. Les rencontres d'environ 45 minutes se sont échelonnées sur quatre ou six semaines, selon les cas.

Les outils projectifs que sont les tests du RORSCHACH et du TAT méritent quelques précisions. Le premier, du nom de son fondateur, avait été élaboré dans une visée diagnostique, mais l'intérêt de ce psychiatre bernois pour les artistes et les créateurs transparait à chaque chapitre, sinon à chaque page, de son manuel (Rorschach, 1921). Comme le résume Nina Rausch de Traubenberg : « Rorschach [...], artiste à ses heures, cherchait à comprendre les capacités créatrices de l'individu et la manière dont elles s'inscrivaient dans la dynamique de la personnalité » (Rausch de Traubenberg, 1970, p. 5). Si, en sollicitant par ses formes structurales autour d'un axe de symétrie la projection des représentations du corps, le test des taches d'encre peut être considéré comme une épreuve identitaire, tout autre est le TAT : par ses images figuratives, il invite à l'investissement des représentations de relations et éprouve les capacités de liaison dans l'expression des conflits... si tant est qu'ils soient reconnus. Mais à l'origine, ce fut aussi un test d'imagination dont l'idée revient au psychologue Andy Brittain (1907) avant d'être développé par d'autres chercheurs et psychanalystes (Murray, 1943 ; Shentoub, 1990).

Bien que très différents, ces deux tests sont complémentaires. Ils ont en commun de former un *medium* entre le psychologue et le sujet et chacun, à sa manière, invite au *playing*, au sens winnicottien du terme : il s'agit de jouer dans un espace transitionnel à partir d'un contenu externe stimulant à la fois la perception (du dehors) et la projection (du dedans). Leurs consignes expriment cet entre-deux ; ainsi, au RORSCHACH : « Dites-moi à quoi vous font penser ces planches, ce que vous pouvez imaginer à partir d'elles » ; et au TAT : « Racontez-moi une histoire en rapport avec cette planche ». L'incitation à la fantasmatisation et à la régression est claire, mais elle a une fonction contenante car elle appelle à s'appuyer sur la réalité extérieure. Le cadre emprunte au *setting* analytique (Chabert, 1997) et s'en distingue : par exemple, l'attention flottante est sollicitée, mais le psychologue doit en même temps noter ce que dit le sujet. Les paradoxes concernent donc la consigne pour le sujet, mais aussi la position du clinicien. Selon la méthodologie propre à l'« École de Paris » (Chagnon, 2013) que j'ai suivie, ces outils permettent une analyse des données à trois niveaux. Statistique d'abord, pour le RORSCHACH, car chaque réponse est cotée selon plusieurs critères et rapportée à des normes nationales tenant compte de l'âge du sujet ; l'ensemble donne lieu au psychogramme, tableau synthétisant ces données, l'étude quantitative précédant ainsi l'analyse qualitative. Un niveau comparatif ensuite, le calcul des moyennes permettant de confronter les résultats par sous-groupes : filles et garçons, étudiants ex-préparationnaires et les autres (mon échantillon n'était pas

assez large pour aller plus loin dans la segmentation). Un niveau clinique enfin, que je définis comme un temps de recueil, sinon de recueillement : il réunit les impressions cliniques que j'ai notées au cours et surtout à l'issue des entretiens, il utilise la synthèse des données quantitatives pour ajuster le diagnostic intuitif issu de l'expérience et de l'attention portée au contre-transfert, celui dans le *hic et nunc* et celui dans l'après-coup⁵.

Quant aux déterminants relatifs à la créativité qui se dégagent des tests, ils sont nombreux. Disons simplement qu'ils relèvent des critères des tests de la pensée créative d'Ellis P. Torrance (1968), à savoir la productivité (le nombre de réponses et d'idées), la flexibilité (la diversité dans les réponses, la plasticité du fonctionnement mental), le degré d'élaboration et celui d'originalité. Si les deux premières sous-hypothèses s'opérationnalisent à partir de ces critères, les deux suivantes sont vérifiables par d'autres déterminants, tel le potentiel accès à la position dépressive, par exemple, si lisible au TAT. Ce sont des éléments davantage qualitatifs aux tests et confirmés par la clinique de l'entretien.

5. Je peux d'ailleurs dire que les mouvements trans-féro-contre-transférentiels m'ont paru très forts durant ces rencontres.

Présentation des résultats

En termes statistiques, à partir des cotations au RORSCHACH, on aboutit aux conclusions suivantes⁶, avec la réserve qui sied aux recherches en clinique, réserve liée à l'effectif de la population étudiée et à la cotation qui, malgré la rigueur de la méthodologie, conserve une part irréductible de subjectivité.

- Les étudiants des grandes écoles, toutes formations confondues, ne répondent ni aux normes adolescentes, ni aux normes adultes ; ils se situent dans un entre-deux qui rend compte du mouvement de subjectivation en cours.

- Il y a des différences significatives, en termes de productivité, de nombre de réponses dynamiques⁷, diversifiées, élaborées et originales entre étudiants hors prépa et étudiants ex-prépa, en faveur de ces derniers.

- Ces différences se retrouvent dans l'analyse par sexe. Les représentations des garçons manifestent une pulsionnalité beaucoup plus vive (abondance des réponses kinesthésiques et sensorielles) que celles des filles. Schématiquement, les garçons ex-prépa offrent des protocoles plus prolixes que ceux des étudiants admis sur titres, eux-mêmes devançant légèrement le groupe des filles ex-prépa, dont les résultats sont supérieurs à ceux de leurs camarades admises sur titres.

- En contrepartie, l'adaptation à la réalité extérieure est mise en défaut chez les garçons ex-prépa. Ils livrent un monde projectif très imagé, mais c'est parfois au détriment d'une prise en compte suffisante du monde réel.

Le bilan, d'après cette analyse chiffrée des psychogrammes au RORSCHACH, fait donc ressortir des différences inter groupes (hors prépa et ex-prépa) et inter sous-groupes (filles et garçons). Il révèle que le groupe des étudiants

6. Pour les détails chiffrés, cf. Peiffer, 2015, p. 279-284.

7. Cet adjectif désigne, au RORSCHACH, des représentations de formes en mouvement ainsi que des mises en scène.

issus des classes préparatoires a exprimé un très fort potentiel de richesse fantasmatique à cette épreuve abstraite qu'est le RORSCHACH. Il n'en donne pas les raisons, qui restent à élucider.

En termes cliniques, en conjuguant RORSCHACH et TAT, voici maintenant les tendances que l'on peut dégager.

- La massivité de la problématique adolescente, toujours à l'œuvre, y compris chez les sujets les plus âgés, notamment pour les étudiants hors prépa. Certains (assez paradoxalement, les plus jeunes) sont bien avancés sur la voie de la névrotisation, mais l'organisation psychique prévalente est celle de fonctionnements limites. C'est un état normal à l'adolescence bien qu'appelé à évoluer (Estellon, 2010). Précisons que la problématique adolescente est particulièrement lisible aux tests projectifs dont l'analyse permet d'évaluer économiquement l'angoisse de castration et celle de la perte d'objet qui, à ces âges, ont tendance à peser autant l'une que l'autre dans l'organisation psychique (Emmanuelli, 2000).

- La dévalorisation du phallique chez les garçons, la disqualification chez les filles. Très curieusement, le traitement des planches sexuelles ou identitaires est teinté de négatif, avec des représentations parfois dévitalisées, données par les garçons. La représentation de soi est assurée mais elle laisse à désirer. Ce qui laisse deviner une fragilité des assises narcissiques, peut-être plus prononcée chez les garçons que chez les filles. Chez ces dernières, les réponses face à ces planches sont ambivalentes, parfois moqueuses ou revendicatrices ; on note aussi leur difficile accès à la passivité, en particulier chez les étudiantes ex-prépa ayant intégré les meilleures écoles (une attitude un peu guerrière que l'on ne retrouve pas chez les sujets masculins).

De manière plus générale, il ressort des mesures effectuées avec les outils projectifs, que pour la majorité des étudiants ex-prépa, ils parviendraient à exprimer pleinement ou en partie leur créativité, ce qui semble beaucoup plus difficile pour les étudiants hors prépa, davantage inhibés dans le déploiement de leur potentiel créateur. Leurs protocoles aux tests témoignaient de cette inhibition, en résonance peut-être avec une capacité à régresser (et à symboliser à partir de cette régression) de moindre amplitude.

On peut également noter plusieurs points.

- L'acharnement au travail est un dénominateur commun aux préparateurs qui se retrouve en grande école ; facteur au service de la créativité, il se traduit par la richesse des protocoles des étudiants ex-prépa. Ainsi, cliniquement, je l'ai vu à l'œuvre dans la voracité avec laquelle ces étudiants se sont emparés des tests. Cependant, il agit comme une condition nécessaire mais non suffisante car j'ai trouvé aussi des protocoles abondants mais non créatifs chez deux étudiants dont une ex-prépa.

- La vitalité de la pensée, outre les critères d'épaisseur fantasmatique avec foisonnement des associations, s'exprime aussi dans la dynamique de l'entretien : rapide, avec des rebondissements, dans un plaisir manifeste. Elle est l'apanage de la plupart des étudiants ex-prépa que j'ai rencontrés et elle concerne aussi les étudiants hors prépa, dans une moindre mesure qui reste néanmoins supérieure à la norme.
- La fragilité narcissique touche tous les étudiants, quels que soient leur formation, leur âge, leur sexe. Elle peut être mise en lien avec le processus adolescent et avec une imago assez négative de la puissance phallique, spécialement marquée chez les garçons. Cette fragilité, quand elle est trop prononcée, peut inhiber au lieu d'exacerber la créativité.
- La nostalgie de l'enfance suppose une reconnaissance de la position dépressive, ce qui reste difficile chez un bon nombre de sujets, en particulier masculins. Cependant, elle semble plus avancée dans son élaboration chez les ex-prépas : ce sont les filles de cette population qui l'expriment le mieux et avec le plus de créativité et de poésie.

On voit comment cette recherche peut faire ressortir les visages multiples de la créativité ainsi que ses fonctions, toutes au service de la pulsion de vie, qu'elles soient mues par la souffrance, l'insatisfaction ou le plaisir enfantin du jeu. La créativité est également un marqueur de la subjectivation en cours, en lien avec l'avancée dans l'élaboration de la position dépressive. À ce titre, il est intéressant de constater que les étudiants ex-prépa, dont les plus jeunes de mon échantillon, se sont montrés créatifs, ce qui suggère que l'effet prépa, tel un incubateur, pourrait favoriser l'éclosion de la créativité, en parallèle avec l'avènement de la subjectivation.

Ce dernier point ouvre à la discussion et mérite d'être illustré à l'aide d'une vignette clinique.

Discussion

De nombreux thèmes pourraient être abordés comme, par exemple, la santé des étudiants avec la manière dont les divers accompagnements (pédagogiques, médicaux, psychologiques) peuvent influencer sur le devenir de ces étudiants après le diplôme avec la question : la créativité est-elle encore au rendez-vous ? Dans le cadre de cet article, je me limiterai à interroger le rapport au savoir, notion clé en sciences de l'éducation, transdisciplinaire et heuristique, qui définit cet ensemble de relations qu'un sujet ou un groupe entretient avec le ou les savoirs ; rapport qui est processus et producteur de nouveaux liens (Beillerot, 1989), toujours évolutif et propre à chacun. C'est plus précisément dans sa dimension clinique que je propose de l'interroger, avec le cas d'une jeune fille.

Satou fut l'une des premières étudiantes rencontrées. Cette pétulante jeune fille de vingt ans, au visage encore enfantin, avec sa chevelure retenue en une longue tresse, m'avait été recommandée par des collègues

enseignantes qui connaissaient sa famille. Les liens tissés avec leur jeune élève avaient été très forts ; d'ailleurs sa maîtresse de CP en parlait encore avec émotion : « *C'était une élève brillante attentive respectueuse de tout vive d'esprit et de corps // aucun débordement / discrète dans la prise de paroles mais je savais qu'elle savait* ». Lors de notre premier entretien qui se déroule dans les murs de cette école classée ZEP où je travaille alors, Satou est, elle aussi, émue de retrouver les lieux de son enfance. C'est toujours l'école de quartier de ses frères et sœurs, mais elle n'y était guère revenue. La jeune fille se définit comme « *une élève un peu chenapan* » en se remémorant ses premières années. Ce qui me frappe est l'extrême déférence à l'égard de ses enseignantes successives dont elle se rappelle le nom sans hésiter : « *J'ai eu de très bons profs qui m'ont donné l'envie de me dépasser* » confie-t-elle. Elle garde un excellent souvenir de son parcours scolaire, « *même si j'ai vu pas mal de bagarres au collège* », dans un établissement qui a gardé la réputation d'être difficile. Je m'enquiers de ses notes et Satou me répond avec modestie : « *Je fonctionne quand les profs sont bons / j'accroche* ». L'accroche à l'allure transférentielle et contretransférentielle semble avoir été forte depuis toujours et Satou va accomplir un parcours d'excellence, la menant en classe prépa puis en grande école d'ingénieur. Les conseils de ses professeurs ont été déterminants dans son orientation. Elle évoque sa professeure principale en terminale qui l'encourage à choisir une prépa scientifique alors que son profil polyvalent et son goût pour les matières littéraires ne l'y disposaient pas spécialement. Cette remarque est mienne et reste silencieuse, Satou semble s'en être remise avec confiance à ses enseignants.

Le choc de la prépa est rude : Satou avoue avoir pleuré de honte lors de notes décevantes ou de colles échouées. Le sommeil est souvent long à venir après des soirées entièrement dévolues au travail. Pourtant, souligne-t-elle, l'ambiance est très bonne, c'est ce qui la fait tenir, ainsi que le soutien des enseignants, très proches. La vie en internat lui ouvre un autre horizon, elle découvre par exemple les joies des sports d'hiver lors d'un voyage de classe. Elle retrouve sa famille le week-end : cette fille aînée est fière de « tenir » et finalement de réussir à intégrer une grande école d'ingénieur, généraliste et publique. Au cours de ce premier entretien, l'évocation du monde scolaire puis de la prépa occupe une grande place. C'est souvent le cas avec des étudiants en première année, alors qu'avec les étudiants plus âgés, le sujet est à peine abordé.

À entendre cette jeune fille qui me semble toute consacrée aux études, je me demande comment va se manifester sa créativité aux épreuves si peu scolaires des tests projectifs. Elle me surprend. Ni emphase, ni réserve, Satou parle avec une simplicité joyeuse qui traduit un plaisir à penser manifeste. Je retrouve la déférence à l'égard de l'adulte dans la parfaite exécution de la consigne que je lui donne. Pour autant, trouver des représentations au RORSCHACH amuse Satou : sa richesse fantasmatique s'y déploie dans une liberté associative qui permet une bonne diversité des

contenus et fait advenir des réponses aussi élaborées qu'originales. Bref, les critères de créativité sont remplis au-delà des normes, dans cette passation dynamique et minutieuse, respectueuse aussi de la consigne. Satou garde toujours la bonne distance par rapport aux planches, comme elle a trouvé d'emblée la bonne distance avec moi. Je note pourtant un léger mouvement de désorganisation aux planches maternelles, avec des réponses de moins bonne qualité dans un premier temps. Les réponses au TAT corroborent la richesse des processus de pensée et le plaisir d'imaginer, bien en lien avec le contenu manifeste des planches. Satou s'avère une conteuse joueuse et ses histoires à rebondissements, pleines d'humour, correspondent aussi aux contenus latents attendus. La plupart des scénarii sont tiercés, montrant l'avancée du processus de névrosation. En effet, l'introduction de personnages tiers dans les récits que livrent les sujets témoigne de leur épaisseur fantasmatique en lien avec leur capacité à traiter le conflit et à s'en dégager. Rappelons qu'un certain nombre de planches présente deux personnages qui semblent être en désaccord... ce que relèvent ou non les sujets. De plus, les thèmes abordés par Satou trahissent une problématique clairement sexuelle, donc œdipienne, attestée dans une symbolisation joliment condensée qui argue de la qualité du refoulement. Au niveau du traitement des conflits, je relève que la rivalité attendue avec l'objet maternel s'avère difficile : Satou tente de l'esquiver. Je suis sensible à la force de ses défenses maniaques devant toute situation évoquant des affects dépressifs. La jeune fille les reconnaît, les traite, mais elle les conjure vite. N'est-ce pas une conduite signant aussi l'optimisme ? D'ailleurs, l'hypomanie n'est-elle pas une qualité nécessaire et entretenue en prépa ? La pathologie s'inscrit dans le déni, ce qui n'est pas le cas pour Satou. C'est donc un protocole vibrant de vie qu'elle nous offre, pleinement en harmonie avec les critères de créativité démontrés au RORSCHACH.

Toutefois, des indices m'intriguent. Au cours des entretiens, Satou parle abondamment de ses frères et sœurs, peu de ses parents. Les références qui transparaissent dans les planches à leur égard sont ambivalentes. Notre dernière rencontre, malgré mon intérêt à peine voilé pour la question, ne m'apprendra rien sur la biographie de la jeune fille. Au demeurant, elle va bien, se projette avec confiance dans l'avenir. Elle a beaucoup apprécié nos rencontres et nous resterons en lien.

C'est au détour d'une conversation avec une collègue, des mois plus tard, que j'apprendrai des éléments apportant un éclairage nouveau à la lecture des tests. À l'âge de deux ans, Satou a perdu sa maman décédée peu après la naissance d'une petite sœur. Son père s'est remarié et la famille s'est élargie au fil du temps avec l'arrivée de trois autres enfants. Je comprends mieux alors certaines représentations un peu anxieuses données à la planche utérine du RORSCHACH. Surtout, me revient l'attention portée par Satou aux détails blancs des tests qui symbolisent l'enveloppe maternelle primitive (Roman, 2001). La difficulté à développer le thème de la rivalité mère/fille s'explique alors, tout comme l'attraction nostalgique et irrésistible

pour le blanc des planches qui a donné lieu à de jolies réponses, si poétiques parfois.

La créativité aurait-elle fait son lit d'un traumatisme précoce, survenu peu de temps après la séparation originaire, qui marque, non sans douleur, le début de la différenciation mère/enfant ?⁸ Pour Satou, le drame d'une perte réelle, quelques mois plus tard, est bien plus qu'un après-coup venant réactiver avec acuité la blessure originelle. Toutefois, il est permis de penser que des figures suffisamment contenant dans l'entourage de l'enfant ont pu se relayer pour accueillir les déchirures et œuvrer à leur réparation. En se succédant, ces états (mère, grand-mère, belle-mère, voire corps enseignant ?) auraient eu les qualités de *holding* et de *handling* adaptées à la demande de l'enfant, lui permettant de les investir pleinement. Les signes que nous avons pu relever vont en ce sens, car ils semblent témoigner de la créativité winnicottienne bien vivante, dans le plaisir et le jeu partagé. La déférence à l'égard du corps professoral semble s'être nourrie de respect, de reconnaissance, mais aussi d'affection et de l'idéalisation nécessaire qui sied à tout modèle identificatoire.

On peut supposer que son rapport au savoir a pu s'élaborer à partir de fantasmes de l'objet manquant et s'enrichir par une quête permanente d'attributs parentaux, en particulier maternels. Le désir de savoir conflue avec d'autres, tel le désir du désir de l'autre, pour être reconnu et aimé, comme le rappelle Françoise Hatchuel (2005) ; c'est en ce sens que l'investissement affectif et pulsionnel de Satou à l'objet scolaire a pu être résilient, ou pour le dire autrement, thérapeutique, comme l'est d'ailleurs toute adhésion à une action de formation (Kaës, 1996), dans le renforcement du moi et des assises narcissiques fondé sur le plaisir de penser et de partager sa pensée.

Cette histoire singulière n'est pas paradigmatique de celle des élèves en prépa. Mon étude m'a rappelé d'ailleurs combien chaque cas est unique, invitant à reconnaître la part de mystère liée au don – et la créativité – qui reste « inaccessible à la psychanalyse ».

Les témoignages recueillis au cours de ma recherche sont d'ailleurs éloquentes, tant du côté des élèves que des enseignants. Ainsi, Mathilde, 21 ans, après ses prépas en khâgne et hypokhâgne : « *Les profs étaient excellents / tous agrégés / ils m'intimidaient / pourtant ils nous considéraient avec intérêt / ils nous appelaient les enfants / c'était comme une grande famille* ». Côté professeurs, j'ai été surprise par l'enthousiasme et la spontanéité avec lesquels ceux que j'ai rencontrés parlaient de leurs élèves. La question de la créativité ne fait aucun doute pour eux, elle se manifeste dans les copies littéraires et scientifiques ; « *des jeunes gens avides de connaissances / de beaux esprits courageux* » résume une enseignante en histoire. De l'avidité, il en faut beaucoup en prépa pour supporter la densité des programmes, la complexité des défis, le nombre des disciplines. Or, ne renvoie-t-elle pas à une oralité sublimée ? La

8. À propos de cette enveloppe du premier semestre, Roman (*Id.*) parle de déchirure nécessaire qui ouvre à la pensée et à la vie fantasmatique.

demande orale exprime la demande d'être nourri, adressée à l'autre nourricier (Lacan, 2001). Demande derrière laquelle fuse le désir de l'autre, de la rencontre et du lien primitif qu'il s'agit de restaurer. C'est peut-être ce qui caractérise cette population d'étudiants dont la curiosité, malgré l'épreuve de la prépa, ne semble pas émoussée. De ce temps si prompt à faire rejouer des angoisses archaïques (selon l'expression : intégrer ou être désintégré), ils garderont étrangement un souvenir dont l'idéalisation croîtra avec le temps⁹ dans un processus semblable à l'introjection d'un objet perdu. La nostalgie aurait donc deux sources, l'une inconsciente et originaire, l'autre, plus accessible et secondaire, mais chacune propice à la créativité.

9. Cf. les témoignages d'anciens polytechniciens (La Jaune et la Rouge, 2015).

On peut noter également que ces jeunes ont sérieusement besoin d'être accompagnés en grande école, notamment lors de la première année. Le changement de cadre déstabilise et si la majorité s'y adapte, trouvant matière à engager leurs forces vives dans moult projets associatifs, certains peuvent connaître un *breakdown*. La comparaison avec le système universitaire révèle toutefois que le besoin est aussi criant pour les jeunes étudiants. Des études évaluent à plus de 25 % les inscrits de première année souffrant de troubles psychiatriques (Guagliardo et al., 2009). Elles pointent l'insuffisance de la prise en charge dont l'un des symptômes est le décrochage, pour près de la moitié d'entre eux (*L'Étudiant*, 2013). Si le choc est brutal après la prépa, il peut l'être tout autant à l'entrée à l'université où, subitement, la proximité du contact professoral, tant avec les élèves qu'avec leurs familles, se relâche. Le processus délicat de l'adolescence exige un accompagnement soutenu pour parvenir à l'autonomie de l'âge adulte. La réflexion s'invite pour reconsidérer la nature des enveloppes psychiques, tant familiales que sociétales, dans leur succession : la fonction liante devrait être au premier plan.

Au terme de ce travail, une question demeure : la créativité qui s'est exprimée plus tôt chez certains va-t-elle durer ? Répondre nécessiterait une étude longitudinale avec de nouveaux tests. En leur absence, la consultation des bottins d'anciens élèves renseigne et étonne : bien que minoritaires (moins de 5 %), les professions artistiques y sont représentées sous toutes leurs formes (musique, théâtre, peinture, écriture...) : des déclinaisons inattendues de la créativité dont les expressions sont aussi nombreuses qu'originales. En témoigne aussi le monde de la recherche, dont le palmarès revient aux écoles Polytechnique et Normales Supérieures, notamment en mathématiques, avec le nombre de lauréats pour la médaille Fields. L'analyse de certaines biographies confirme l'existence des conditions de la créativité, avec notamment, la composante d'un travail acharné, ce qui n'est pas sans risque. En ressort à nouveau l'importance d'une enveloppe groupale, dans toutes ses fonctions de contenance des rapports au savoir, de leur stimulation et de partages.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- Aubourg, F. (2005). Winnicott et la créativité. *Filigrane*, 14, 1, 18-32.
- Baudoin, N. (2003). *Pour une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Thèse de psychologie, Université Paris 13-Villetaneuse.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris : Ed. universitaires.
- Belhoste, B. (2003). Historique des classes préparatoires. *Colloque de l'UPS*, 23 Mai 2003, Paris.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-P. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-P. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-P. (1989). *La noblesse d'état, grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit.
- Brittain, A. (1907). A study of imagination. *Sem*, 14, 137-207.
- Cahn, R. (1998). *L'adolescent dans la psychanalyse*. Paris : Fil rouge.
- Chabert, C. (1997). *Le Rorschach en clinique adulte*. Paris : Dunod.
- Chagnon, J.-Y. (2013). L'École de Paris : bref historique. *Psychologie Clinique et Projective*, 169, 22-29.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- Desplechin, M. (2010). L'enfer des classes prépas. *Le Monde*, 20852, 1.
- Emmanuelli, M. (1994). Incidences du narcissisme sur les processus de pensée. *Psychiatrie de l'enfant*, 37, 249-305.
- Emmanuelli, M. (2000). La nostalgie à l'épreuve du temps. *Adolescence*, 18, 2, 513-536.
- Emmanuelli, M. (2009). Créativité et transmission : le passage par l'identification. *Cliopsy*, 2, 59-64.
- Estellon, V. (2010). *Les états limites*. Paris : PUF.
- Freud, A. (1936). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1908). La création littéraire et le rêve éveillé. *Essais de psychanalyse*, Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1910). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*. Paris : Points.
- Freud, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1923). Le Moi et le Ca. *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1930). *Le Malaise dans la civilisation*. Paris : Points.
- Freud, S. (1999). *Conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1916).
- Guagliardo, V., Gilbert, F., Rouillon, F., Kovess-Masfety, V. et Verger, P. (2009). Troubles psychiatriques chez les étudiants universitaires de première année : prévalence annuelle, retentissement fonctionnel et recours aux soins en région Paca, France. *Revue de l'Institut de Veille Sanitaire, BEH*, 29.
- Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Paris : Jacob.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris : la Découverte.
- Jeammet, P. (1989). Les assises narcissiques de la symbolisation. *Revue Française de Psychanalyse*, 53, 6, 1763-1774.

- Kaës, R. (1996). La formation entre dé-formation et trans-formation. L'effet pygmalion de la formation initiale à la formation des adultes. *Cahiers Binet Simon, ERES*, 647-348, 151-178.
- Kestemberg, E. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : PUF.
- Klein, M. (1934). *Essais de psychanalyse 1921-1945*. Paris : Payot.
- Klein, M. (1957), *Envy and gratitude and other Works 1946-1963*. London : Vintage.
- L'Étudiant (2013). *Université : 46,2 % des élèves de première année ne passent pas en deuxième année*. Repéré sur <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/universite-47-2-des-premieres-annee-ne-passent-pas-en-deuxieme-annee-3498/>
- Lacan, J. (2001). *Le Séminaire, livre VIII*. Paris : Seuil.
- Lubart, T. (2009). *Psychologie de la créativité*. Paris : Colin.
- Morhain, Y. et Morhain, E. (2011). La création adolescente. *Adolescences*, 75, 1, 87-111.
- Murray, H. (1943). *Thematic Apperception Test*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Nunes, E. (2016). Les admissions parallèles, un bon plan vers les grandes écoles ? *Le Monde*, 01/02/2016. Repéré sur www.lemonde.fr/.../les-admissions-paralleles-un-bon-plan-vers-les-grandes-ecoles_4856888
- Peiffer, C. F (2015). *De la créativité et de ses expressions chez les étudiants en grandes écoles*. Thèse de psychologie, Université Paris Descartes.
- Piéron, H. (1954). *Vocabulaire de Psychologie*. Paris : PUF.
- Rausch de Traubenberg, N. (2006). *La pratique du Rorschach*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1970).
- Revue mensuelle de l'Association des anciens élèves et diplômés de l'École polytechnique (2015). *La Jaune et la Rouge*, 703, 32-33.
- Richard, F. (2001). *Le processus de subjectivation à l'adolescence*. Paris : Dunod.
- Roman, P. (2001). Des enveloppes psychiques aux enveloppes projectives : travail de la symbolisation et paradoxe de la négativité . *Psychologie clinique et projective*, 7, 1, 71-84.
- Rorschach, H. (1921). *PSYCHODIAGNOSTIC*. Paris : PUF.
- Shentoub, V. (1990). *Le manuel du TAT*. Paris : Bordas. (Texte original publié en 1981).
- Torrance, E.P. (1968). *Tests de Pensée créative*. Paris : ECPA.
- Winnicott, D.W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1960).
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1971).

Christine-France Peiffer

Laboratoire de Psychologie Clinique, Psychopathologie et Psychanalyse
Université Paris Descartes

Pour citer ce texte :

Peiffer, C.-F. (2017). Qu'en est-il de la créativité chez les étudiants en grandes écoles ? Approche clinique au prisme de la méthodologie projective psychanalytique. *Cliopsy*, 18, 85-99.

Entretien avec Janine Puget

par Claudine Blanchard-Laville, Arnaud Dubois et Antoine Kattar

L'entretien que nous publions ci-dessous est la transcription du dialogue public que nous avons organisé le 4 février 2017 à l'université Paris-Nanterre avec l'aide de l'équipe « Savoir, rapport au savoir et processus de transmission » du CREF, dans le cadre de l'association Cliopsy. Cet entretien a été préparé par C. Blanchard-Laville, A. Dubois et A. Kattar,

Claudine Blanchard-Laville : *Nous voilà réunis ce matin à l'université Paris Nanterre, au titre d'une manifestation de l'association Cliopsy en partenariat avec l'équipe de recherche Savoir, rapport au savoir et processus de transmission dirigée par Françoise Bréant au sein du Centre de Recherche Éducation et formation (CREF). Nous avons le plaisir et l'honneur d'accueillir Janine Puget dont certains d'entre nous lisent les travaux depuis plusieurs années, grâce aux textes qu'elle a publiés en France, le plus souvent par les soins de Jean-Claude Rouchy.*

Janine Puget, vous êtes psychiatre et psychanalyste, membre de l'Association Internationale de Psychanalyse. Vous avez énormément publié depuis les années 1980 : à notre connaissance, une centaine de vos articles ont été traduits en français. Je ne déclinerai pas ce matin plus avant tous vos autres titres, car je crois avoir compris que vous souhaitiez que notre rencontre se fasse ici et maintenant et que vous préféreriez que notre connaissance mutuelle émerge de ce que nous allons dire et faire ensemble ce matin plutôt que de vous voir présentée par l'énumération de ce que vous avez fait jusqu'ici. Je voulais néanmoins vous faire part du fait que le public venu vous écouter est issu du monde de l'éducation et de la formation, nous sommes praticiens, éducateurs, enseignants, formateurs, chercheurs. Ce qui nous relie dans le réseau Cliopsy, c'est d'avoir l'idée que, pour appréhender les pratiques d'éducation et de formation et aussi pour nourrir les recherches que nous menons sur ces pratiques, la référence psychanalytique est importante. Quelques-uns-es parmi nous sont aussi psychologues et/ou psychothérapeutes d'orientation psychanalytique. Dans l'équipe de recherche Savoir, rapport au savoir et processus de transmission à laquelle j'appartiens moi aussi, nous sommes, comme son nom l'indique, et ce depuis l'origine de l'équipe, passionnés par la question du rapport au savoir des sujets. Comment celui-ci se construit-il tout au long de l'histoire psychique d'un sujet et comment les professionnels, dans notre domaine,

peuvent élaborer leur rapport au savoir tout au long de leur parcours ? Plus largement, les questions de formation et de transmission sont au cœur de nos préoccupations.

La rencontre de ce matin a été préparée par Antoine Kattar, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Jules Verne de Picardie, Arnaud Dubois, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise et moi-même, professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris Nanterre. Nous nous sommes répartis les thèmes sur lesquels nous aimerions vous entendre ce matin, en fonction de nos préoccupations respectives de chercheurs. Mais, auparavant, avant d'approfondir ensemble notre connaissance de votre pensée, nous aimerions beaucoup vous entendre évoquer votre parcours, celui qui vous a fait considérer que le continent sud-américain et le continent européen constituent vos deux racines et, comme vous l'avez écrit dans le très beau texte que vous avez consacré à Didier Anzieu en 2000, que votre double culture, n'étant plus une marque traumatique, était devenue une source d'enrichissement. Vous indiquez aussi dans ce texte que votre formation en thérapie de groupe a commencé en lisant Bion, Foulkes et Ezriel. Nous sommes très désireux que vous puissiez évoquer pour nous cet itinéraire, vos rencontres avec différentes écoles psychanalytiques ainsi que vos choix d'affiliation ou peut-être vos rencontres avec des auteurs qui vous ont influencée ou marquée.

Janine Puget : D'abord, je tiens à vous remercier de votre invitation qui me permet d'être ici ce matin. C'est sûrement un gros effort d'organiser une réunion de ce genre et qui, en plus, vous a demandé de prendre contact avec mes idées et avec mon parcours. C'est vrai que c'est un long parcours. Pourquoi ai-je commencé à m'intéresser à toutes ces questions de relation au savoir qui m'ont amenée à remettre en question ce qui concerne les relations entre deux et plusieurs autres. J'ai commencé ma formation, comme il se doit, comme psychanalyste, en faisant les parcours que l'on demande à un psychanalyste, et j'ai eu la chance de commencer, simultanément, ma formation en psychanalyse de groupe. À l'époque où je faisais ma formation en tant que psychanalyste classique dans une institution psychanalytique, nous avons fondé avec un petit groupe de collègues, la plupart plus formés et plus âgés que moi, l'Association de Psychothérapie de Groupe Argentine. Nous ressentions les uns et les autres le besoin de créer d'autres dispositifs et de prendre contact avec d'autres patients. En ce qui me concerne, une des premières choses qui m'a impressionnée — je ne savais pas trop quoi en faire à l'époque —, c'était que, quand je recevais un patient, par exemple, en consultation, seul, pour savoir s'il pouvait aller dans un groupe ou non, on parlait ensemble d'une certaine manière et puis, quand il entrait dans le groupe, tout ce que j'avais pensé de lui, de ce qui lui arriverait, ne se passait pas. Il se passait autre chose. Je me demandais : comment est-t-il possible que ce sujet soit si différent quand il est avec d'autres que lorsqu'il est seul avec moi ? Je

commençais à m'interroger et je me disais que les hypothèses que je connaissais n'étaient pas suffisantes. Quelque chose n'allait pas. Il y a un changement vraiment très important quand on est à deux ou entre plusieurs autres et ce qui se passe est de l'ordre de l'imprévisible. On pourrait dire que la consultation individuelle ou la rencontre se fait sur la base d'un champ transférentiel qui s'ébauche et je croyais que, pour le groupe, ce serait la même chose. Mais ce que j'observais était différent. Je n'avais plus à faire à la même personne. C'était une réflexion qui me paraissait importante, mais, encore une fois, je ne savais pas trop quoi en faire. Je me disais pourtant, il faut trouver quoi faire avec cette différence. À partir de là, j'ai commencé à essayer de penser la différence entre une situation et une autre, et donc je me suis mise à travailler dans plusieurs dispositifs qui me permettaient d'observer les effets propres aux groupes. À ce moment-là, il s'agissait de groupes, mais, peu à peu, j'ai commencé à travailler avec des couples et avec des familles et je me suis rendu compte qu'il se passait la même chose. Par exemple, dans ces dispositifs, ce qu'il fallait repérer, c'était les signifiants qui permettaient d'aborder les difficultés causées par la différence. Et c'est ainsi que j'ai écouté les reproches assez fréquents entre les membres d'un couple ou d'une famille comme le signe paradigmatique de la difficulté d'accepter la différence entre deux ou plusieurs autres et donc l'altérité de l'autre. Et peut-être que cela pourrait expliquer en partie pourquoi les reproches sont la matière primaire d'un lien : il est difficile pour les membres du lien de gérer leurs désaccords ou leurs différences d'une manière créative, ce qui fait qu'ils ont recours aux reproches, comme s'il était possible que l'autre ou les autres soient conformes à ce que le sujet désire. Il est presque inévitable que les reproches apparaissent dans la vie des couples et des familles. Je ne sais pas si vous pouvez imaginer un couple qui ne se reproche jamais rien ! Ce n'est pas concevable. Alors après avoir accepté cela, je me demandais ce qui se passe pour que ce soit si difficile d'accepter que l'autre soit toujours un inconnu ainsi que d'accepter qu'un lien, quel qu'il soit, est un espace de conflits et que ceux-ci sont inhérents à la vie créative. Mais il semble que nous puissions avoir l'illusion que les conflits ne devraient pas exister ; et que le fait que l'autre ou les autres soient « inconnus » puisse être aussi provoquant. Ce n'est pas exactement pareil pour la vie dans les groupes parce que les membres du groupe n'ont pas la prétention que, parce qu'ils sont en groupe de psychothérapie ou de psychanalyse, ils doivent se connaître réellement ; et donc les discussions ne se transforment pas toujours en reproches. Tandis que, comme je viens de le dire, les couples et les familles soutiennent une espèce d'illusion que, si on est ensemble, si les choses vont bien, si ce sont « mes enfants » qui sont nés dans ma famille, alors on se connaît. Et si on se connaît, rien ne devrait étonner. L'autre ne devrait pas être un inconnu.

Ces questions sont de l'ordre du rapport au savoir. Qu'est-ce que veut dire « se connaître » ? Claudine a dit qu'elle n'allait pas énumérer tous mes titres ; en effet, il s'agit précisément du style de présentation que je n'aime pas. Je pense que ça ne sert à rien. On imagine que si on dit : « *Untel a fait*

telle et telle chose », on connaît cette personne. En réalité, on ne la connaît pas. On connaît ses titres, on connaît les positions qu'elle a acquises dans les institutions, mais qui ne disent rien sur la personne. Et chaque dispositif crée un nouveau sujet, celui par exemple d'aujourd'hui qui dépend de ce contexte. De là, que veut dire « se connaître » ? Pourquoi exige-t-on une connaissance absolue qui empêche, ou en tout cas qui est un obstacle à la possibilité de se connaître ? C'est un peu un jeu de mots, mais si on part de l'idée que l'on doit se connaître, on se ferme la porte à tout ce qui est le mystère de la vie avec l'autre et le mystère de la vie quotidienne, on ferme la porte aux relations qui devraient toujours étonner car on ne sait jamais ce qui peut se passer. Même ici aujourd'hui, tout est préparé, c'est parfait. Mais que va-t-il se passer ? On ne peut pas le savoir ni le prévoir. Je le dis pour moi-même, il y a toujours une petite inquiétude : est-ce qu'il va se passer quelque chose ? Ce qui devrait se passer va-t-il se passer ? Mais ce qu'on veut qu'il se passe, c'est qu'il naisse peut-être une curiosité, des échanges qui démontrent qu'on a été ensemble. On ne peut pas savoir s'il se passera quelque chose qui transforme la réunion en une vraie rencontre qui s'inscrira et rendra compte du fait que nous avons fait quelque chose ensemble. Il ne suffit pas que nous soyons ici en présence, ensemble. Le « faire avec » est un concept que j'évoque souvent ; ce n'est pas parce qu'on est ensemble qu'on est réellement ensemble, qu'on est en train de « faire avec ». Le « faire avec » demande un travail qui rende possible de faire avec ce qu'on ne connaît pas, avec ce que l'autre représente en tant qu'autre, imprégné d'une altérité qui est le moteur de la rencontre ; tandis que, par exemple, dans les couples et dans les familles, les personnes pensent souvent que le point de départ est que, petit à petit, l'altérité diminuera, que la force et le potentiel qu'offre l'altérité de l'autre devraient diminuer au fur et à mesure que le temps passe. L'effort se dirige presque toujours vers l'annulation de l'altérité de l'autre. Je crois que, même dans l'enseignement ou dans n'importe quelle circonstance de la vie, si on essaie d'annuler l'altérité de l'autre, on annule le potentiel créatif de n'importe quel lien. Ça a l'air un peu simple mais je pense que, souvent, quand on dit : « *Maintenant, je vais présenter quelqu'un pour que vous le connaissiez* », on imagine qu'avec ça, on annule l'inquiétude que l'altérité de l'autre propose ou évoque chez chacun de nous. Il faut accepter que ce ne soit pas tellement facile de maintenir vivante la curiosité pour ce que l'autre est en tant que sujet présent. Ce qui va se produire ne correspond pas à une *représentation*, mais tout simplement à ce que j'appelle une *présentation*, celle de la rencontre qui se passe dans le présent. Cette différence entre représentation et présentation est importante parce que pour l'une, il s'agit de faire quelque chose avec ce qui a été et, pour l'autre, il s'agit de faire avec ce qui n'a jamais été. Alors, pour en revenir à ce que j'ai commencé à dire concernant le reproche, un reproche fréquent dans les couples, c'est : « *Tu ne m'as pas dit... tu aurais dû me dire... Comment est-ce possible que tu aies dit à un autre quelque chose que tu ne m'as pas dit ? Comment est-ce possible que, etc. ? Je devrais savoir* ». En réalité, il s'agit ici d'annuler la curiosité utile en

essayant de penser qu'on devrait, puisqu'on est en couple, tout savoir de ce qu'ils ou elles font quand on n'est pas ensemble. Découvrir que, quand on n'est pas ensemble, l'autre du couple fait des choses, dit des choses, pense des choses en fonction des liens dans lesquels il se trouve, devient par moment une espèce de blessure narcissique qui se transforme en reproche. Je pense que ça doit vous parler parce que ce sont des expériences de la vie quotidienne. Et, dans les familles, il se passe parfois quelque chose de pire, parce que ce sont les parents qui imaginent qu'ils doivent savoir tout ce que leur enfant sait ou pense, étant donné que c'est « leur enfant ». Et quand ils découvrent qu'on parle de leur enfant en disant de lui des choses qu'ils ne connaissent pas, ils enregistrent cette connaissance comme un affront, une blessure. Comment est-ce possible qu'il se comporte, qu'il dise ou qu'il pense des choses qui ne sont pas nées de la relation avec moi-même, la mère ou le père ? Mais comment faire pour que la curiosité soit toujours le moteur important de n'importe quelle rencontre ? Il faudrait que le point de départ consiste à accepter sa propre ignorance. Il y a un très beau livre de Jacques Rancière, que vous devez tous connaître ici puisqu'il concerne votre milieu, *Le Maître ignorant*. Il me semble que prendre comme point de départ l'ignorance est une belle manière de se poser le problème de l'enseignement et de la curiosité. En général, le point de départ est souvent : « *Moi, je sais* » ou bien « *Je veux savoir un peu plus* ». Cela a à voir avec ma façon de penser les liens parce que, malgré tout, quand on pense à la psychanalyse dite individuelle, c'est-à-dire avec un seul sujet, il est possible qu'on puisse imaginer, bien que ce soit à tort, mais on peut quand même arriver à le penser, que, si on s'occupe surtout du monde intérieur d'un sujet, on a un certain droit de penser qu'on le connaît. Mais cette connaissance provient d'un travail qui se base principalement sur les vicissitudes des processus identificatoires. Ce que l'on connaît est en quelque sorte le monde intérieur d'un sujet. Et ceci évite la surprise inhérente à l'altérité, c'est-à-dire ce que comporte les effets de présence propres aux liens. La place que l'on donne à l'altérité, dans le monde intérieur, c'est celle qu'occupe l'inconscient. L'inconscient serait cet autre que l'on ne connaîtra jamais. Mais c'est moins surprenant, malgré tout, que quand on se trouve avec un autre réel qui ne peut pas être réduit à ce que j'aimerais qu'il soit. Pour arriver à ce résultat, il faut réduire l'inquiétude que crée l'inconnu de l'autre. Si je travaille en pensant que ce que je vais découvrir, c'est comment fonctionnent les processus identificatoires de l'un et de l'autre, j'aurai moins de surprise que si je pense que ces mécanismes ne sont pas fondamentaux pour comprendre ce qui va se passer entre deux ou plusieurs. Je ne sais pas si c'est clair ce que je veux dire. On peut m'interrompre...

Claudine Blanchard-Laville : *Est-ce qu'on peut revenir à votre formation à vous ? Si vous voulez bien.*

Janine Puget : *C'est vrai, vous m'aviez interrogée sur ma formation. Ce qui peut vous intéresser, comme j'ai commencé à le dire, c'est que j'ai fait*

simultanément ma formation en psychanalyse individuelle et de groupe, en ayant besoin d'avoir recours à d'autres textes qui n'étaient pas les classiques de la psychanalyse ; quelques-uns étaient issus de la sociologie, de la psychologie sociale et, bien sûr, de ceux qui s'occupaient de groupes. Foulkes, Ezriel, Moreno, etc. furent quelques-uns des auteurs consultés à l'époque. Qu'est-ce que voulait dire, un groupe ? De quoi s'agissait-il ? Comment d'autres fonctionnaient-ils dans les groupes ? Etc. Ce n'était pas de la psychanalyse, mais ces textes m'ont ouvert de nombreux débouchés. Vous avez nommé quelques auteurs : c'est plus tard que j'ai pris contact avec Anzieu, cela a marqué mon parcours. On pourrait dire que, pendant les premières années, je comprenais les groupes à partir de ce que je savais de la psychanalyse, de Freud tout simplement ou même de Bion, Klein, des auteurs anglais : il s'agissait d'une extension des hypothèses classiques à partir d'un tronc commun : c'est-à-dire que l'on se socialise — c'est ce que je pensais à l'époque — au fur et à mesure que l'on peut se détacher du lien primordial avec les premiers sujets-objets de la relation et que l'on devient un sujet social, ce qui serait issu d'une transformation des premières relations d'objet. Il s'agissait alors pour moi des premières relations d'objet, pas des relations de sujet à sujet, mais d'un sujet à un objet. Et l'objet, c'était l'enfant qui, petit à petit, devenait sujet de la relation. Ça marchait assez bien parce qu'on pouvait toujours renvoyer le conflit à la base, à l'origine. On annulait l'une des difficultés, celle de penser le social comme une entité par elle-même et s'il y avait un conflit dans le fonctionnement social d'un sujet, on pouvait dire : oui, ça renvoie aux premières relations d'objet et attribuer la difficulté à quelque chose qui n'avait pas marché (la fonction du père ou la séparation d'avec la mère, etc.). Ceci simplifiait pas mal la possibilité d'interprétation des conflits parce qu'on arrivait toujours à un tronc commun primitif. Et on réduisait — moi-même, je faisais ça —, je réduisais le social à une extension subtile, bien faite, de ce que je savais du fonctionnement de l'appareil mental de ce sujet. Cela a bien marché pendant assez longtemps et là, je crois qu'il y a eu un point de fracture dans ma formation et, même, de séparation avec pas mal d'auteurs. Même avec Anzieu, ou René Kaës avec qui j'ai beaucoup de discussions — on est très amis et on aime bien discuter —, c'est un point sur lequel nos pensées ne coïncident pas. Cela a été pour moi un moment très important dans l'évolution de mes idées d'accepter, précisément, de m'éloigner de la tradition classique, celle de penser le groupe et le social comme une élaboration bien faite des premiers liens. À ce moment-là, je me trouvais un peu seule au niveau de la littérature, au niveau des possibilités d'échanges avec mes collègues parce que, chaque fois, on me disait : « *ça ne peut pas aller parce que ce n'est pas de la psychanalyse* ». Et quand on vous dit que ce n'est pas de la psychanalyse, c'est comme si vous étiez bannie de la société des importants. Malgré tout, je continue à appartenir à la société psychanalytique, on continue à me tolérer. Je crois que je suis plus que tolérée, mais malgré tout, quand même, on peut penser que ce que je fais, ce n'est pas de la psychanalyse, parce que les données classiques de la

psychanalyse ne fonctionnent pas pour ce que j'essaie de mettre en place. Au cours de mon trajet, c'est ce que vous m'avez demandé, il y a toute l'époque où j'ai travaillé en élaborant le plus subtilement possible ce que pouvait représenter le fait d'être en groupe, le travail avec le groupe, les différents mécanismes d'identification et de projection sur les uns et sur les autres, de complémentarité, ou les ressemblances avec l'un ou avec l'autre. Et ça marchait assez bien. Puis, à un certain moment, une rupture s'est produite et il a fallu mettre sur pied — c'est ce que je continue à faire — d'autres hypothèses qui puissent nous permettre de travailler dans différents dispositifs afin de rendre compte de ce qui se passe dans la vie de tous les jours. Et, là, j'ai pu commencer à penser que les liens qui ont à voir avec les couples et les familles étaient des liens que je ne pouvais pas penser uniquement en fonction des modèles de l'appareil psychique individuel et des mécanismes qui ont trait au monde intérieur. C'est à partir de là que j'ai fait le saut qui m'a amenée à proposer l'idée que nous avons affaire, dans notre vie, à des logiques hétérologues, à des mondes qui se créent chacun à leur manière et que j'ai appelés des « mondes superposés ». J'avais commencé à penser à la superposition des mondes, mais à une certaine époque comme un obstacle. La première fois que j'ai proposé l'idée des mondes superposés, ce fut à l'occasion d'une crise institutionnelle dans l'institution de psychanalyse qui a fait que, comme il arrive souvent, il s'est produit une division : une partie des membres ont créé une autre société. Avec un collègue, Wender, nous étions aux prises avec des patients qui nous parlaient toute la journée de la crise institutionnelle et qui écoutaient peu ce qu'on leur disait en relation avec d'autres questions. Nous les écoutions aussi en pensant : « *Est-ce qu'ils vont rester ou est-ce qu'ils vont partir ? Qu'est-ce qui va se passer ?* » Ils dépendaient un peu, pour leur formation et leurs analyses didactiques, du fait de savoir si nous allions rester ou partir dans une autre société. Nous nous disions qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas ; le monde extérieur est entré par la fenêtre dans les cabinets et tout d'un coup, on était intéressé nous-mêmes par le fait de savoir ce que les patients pensaient de la crise institutionnelle. On les attendait avec une curiosité un peu malsaine : c'était pour savoir ce qu'ils pensaient de cette crise institutionnelle. On se disait : « *ce n'est pas bien, mais c'est quand même quelque chose qui se passe* ». Et, à ce moment-là, nous disions : « *le monde social, le monde extérieur entre par la fenêtre* » ; et nous pensions : « *ça devient pour nous un obstacle parce qu'on se trouve installé dans un repli narcissique concernant notre propre monde et il s'est créé une micro situation traumatique pendant la séance* ». Les années ont passé et puis je me suis dit — parce qu'ensuite, mon collègue est parti dans d'autres directions —, en réalité, le monde social est toujours présent dans la séance, sauf qu'on croit que ce n'est pas analysable, que ce n'est pas un matériel psychanalytique. Alors qu'en faire ? On écoute toujours les patients avec un certain intérêt en ce qui nous concerne et pour ce qu'ils font. Et on a des opinions par rapport à ce qu'ils disent et ce qu'ils pensent. Le concept

des mondes superposés, que j'ai d'abord pensé comme un obstacle, est devenu à ce moment-là un obstacle nécessaire car il est toujours là et il faut donc l'accepter. Ce n'est pas un défaut du champ transférentiel et contre-transférentiel, c'est inhérent au statut de sujet du monde, c'est de l'ordre des effets de présence et il faut trouver de nouveaux outils.

Maintenant, ce que je pense, et qui est difficile à établir et construire, c'est que nous advenons simultanément dans trois espaces, que je conçois superposés et indépendants les uns des autres, et la relation entre eux n'est pas harmonieuse. Il ne sera pas possible suivant ces hypothèses de renvoyer un problème concernant la subjectivité sociale d'un sujet à un problème de sa première enfance. Ce n'est pas facile d'accepter cela dans nos milieux « psy » et souvent je reçois des commentaires tels que : « *qu'est-ce que vous faites de la pulsion, de l'inconscient, des identifications ?* ». Ceux-ci sont de toute évidence des concepts traditionnels très importants, ce qui entraîne les commentaires suivants : « *est-ce que vous vous en servez, ce sont les mêmes ou ce ne sont pas les mêmes ?* » : c'est la grande discussion. C'est là où j'en suis arrivée aujourd'hui. À partir de cette première idée que l'autre est un autre et que ce n'est pas le même que quand il se trouve seul avec lui-même, je suis arrivée à proposer ces trois espaces. Évidemment, je ne suis pas arrivée là sans ennuis ou, je dirais plutôt, sans échecs. Mais parfois les échecs nous font avancer.

Mes échecs dans ma consultation m'ont toujours questionnée, ils m'ont fait me poser des questions : *qu'est-ce qui s'est passé ? « Ai-je pris le mauvais chemin ? Ai-je appliqué une théorie qui ne marchait pas ? »* L'autre jour, par exemple, dans un Département que je dirige de psychanalyse de familles et de couples au sein de mon institution, nous avons invité, pour parler de certains sujets, un philosophe et un politologue. Celui-ci a raconté qu'il était bien content d'être invité dans cette institution parce qu'il avait abandonné l'idée de pouvoir parler avec des psychanalystes. Dans son analyse, tout ce dont il parlait qui se situait à un niveau politique, ce qui était sa passion et sa profession, était considéré comme une résistance pour l'analyse. Il a dit : « *moi j'avais abandonné la psychanalyse ; si je ne peux pas parler de ce que j'aime et de ce que je fais, parce qu'on l'interprète toujours comme une résistance ou en relation avec mon père et ma mère, il y a quelque chose qui ne va pas* ». Il était content et disait : « *maintenant, je vais me réconcilier avec la psychanalyse si on peut parler aussi du monde social, de la politique et des difficultés qu'on a* ». Dans la pratique, il a eu raison de s'en aller de chez son analyste ; mais combien de fois des patients sont partis de chez moi parce qu'il y avait quelque chose qui ne marchait pas, dû à un corpus théorique trop fermé, trop rabattu sur l'évidence de la relation au père, à la mère, etc. Bien sûr, je ne l'ai pas abandonné, mais j'ai laissé à ce registre de travail une place réduite. Dans cette histoire de mondes superposés, dont on va peut-être continuer à parler par la suite, il y a l'idée que, simultanément, n'importe quel sujet crée ses différents modèles de subjectivation, ses modèles de subjectivité en fonction des contextes dans

lesquels il se trouve. Et ça, c'est assez compliqué. C'est le contexte qui crée les sujets.

Antoine Kattar : *Je peux peut-être enchaîner sur cette question de la subjectivité en fonction du contexte social. Dans mes recherches, j'ai été sensible à votre travail et, plus particulièrement, à votre attention au « monde environnement » que vous définissez comme « l'espace des relations avec un ou plusieurs ensembles représentant la société, les valeurs, les croyances, les idéologies et les principes moraux » (je vous cite à partir du livre Psychanalyse du lien) et qui vient affecter par son caractère insécure les patients qui vous sollicitent, même si ces derniers, parfois, établissent des alliances [...] perverses ou complices par identification à l'environnement social ». Ce qui a mobilisé mon attention, c'est justement la superposition des espaces ; pour vous, une expérience donnée possède la même structure dans le monde infantile et dans le monde social. Ainsi, vous insistez sur la nécessité de bien cerner les situations et, donc, de les interpréter séparément pour en découvrir l'origine (je reprends ici des idées formulées dans le même livre). À partir de vignettes cliniques, vous essayez de montrer la manière dont le vécu évoqué par les patients renvoie aux trois registres : l'infantile, l'autre et le pays. Vous précisez que, face à ce matériel, l'analyste dispose de plusieurs possibilités, l'une d'elles étant de tout relier au monde infantile. Mais vous ouvrez aussi à la perspective qu'à partir de cette approche, « il est possible d'ordonner la chaîne des signifiants privilégiés, propres à chaque espace » (Psychanalyse du lien, page 22). Je vous rejoins quand vous écrivez que le problème se complique quand il faut admettre que nous habitons des mondes ou des espaces superposés car cela veut dire que nous conservons, en tant que sujets et membres de diverses communautés, des aspects traditionnels qui nous font héritiers de divers passés tout en ayant affaire à un présent continu. Et, entre ces deux logiques, vous supposez l'existence d'une discontinuité qui, parfois, admet des ponts alors que, d'autres fois, ainsi que vous le disiez tout à l'heure, c'est l'hétérologue qui domine. Votre travail a permis de donner leur place aux faits sociaux et au contexte socio-historique comme matériel en soi.*

C'est sur ce point que je suis très sensible à vos propositions, puisque mes travaux de recherche ont porté sur le retentissement du contexte socio-historique libanais sur la position psychique des adolescents qui ont vécu la guerre de 2006 ou celle de 2008. Dans votre article paru dans le n° 106 de la revue Connexions (2016), intitulé Comment penser le social et le politique dans la clinique, vous citez l'exemple d'un fils qui est plutôt un sujet social et qui aura à construire un futur à partir d'un présent social complexe, qui ne s'alimente pas des traces de son histoire familiale. Vous insistez sur la simplification qu'il y a à penser que notre subjectivité sociale emploie des mécanismes qui ont à voir avec les problèmes de relations. C'était plutôt un écho à votre travail qu'une question. Cependant j'aimerais vous entendre sur la question de savoir comment réagir face à l'émergence des demandes actuelles liées à la gestion des liens, ou à la vie avec l'institution, au monde

qui nous habite ; comment aujourd'hui peut-on travailler sur une écoute qui soit en même temps une écoute des contextes, des registres contextuels et, en même temps, une écoute clinique ?

Janine Puget : J'aimerais aussi que vous me disiez un peu comment vous voyez les répercussions du monde islamique, du monde libanais sur ces adolescents que vous avez interrogés.

Antoine Kattar : *Le travail de recherche que j'ai mené s'est déroulé auprès d'adolescents vivant au Liban, à partir d'entretiens que j'ai menés en groupe. Je suis intéressé par la question de savoir comment le groupe permet aux adolescents de pouvoir être dans une configuration partagée de ce qui peut être leur propre éprouvé, alors que, dans une situation classique d'entretien individuel, l'accès à leurs éprouvés ne se fait pas de la même manière. Pour le dire rapidement, j'ai essayé de repérer avec ces adolescents, qui ont entre 16 et 17 ans, la manière dont l'interrogation sur leur possible immigration a joué un rôle important dans leur construction de sujet.*

Janine Puget : En effet, est-ce que nous pouvons savoir aujourd'hui quels sont les effets que provoquent pour chacun de nous les attentats, les difficultés de la vie sociale de tous les jours qui incluent les mauvaises nouvelles ? Est-ce qu'on peut renvoyer ce qui nous mobilise à notre vie infantile ou à notre passé, ou à un passé qui se répète ? Comme je suis en train de le dire depuis le début de notre rencontre, aujourd'hui cette idée me paraît un peu aberrante. La tradition dit que, si on ne mobilise pas des anxiétés, des mouvements pulsionnels d'un certain genre, nous ne pouvons rien faire et ça ne serait pas intéressant pour un analyste ; ce serait comme si on pouvait passer outre les événements qui sont du ressort de la vie quotidienne et de la complexité des relations humaines. En général, c'est ce que les gens essaient de faire ; ce n'est pas facile d'être mobilisé tout le temps par un flux d'événements desquels on ne sait pas quoi faire. Donc on est obligé de les éloigner de la conscience au fur et à mesure que le temps passe. On ne peut pas deviner et on ne peut pas prévoir comment chacun de nous va faire avec ce qui se passe tous les jours et comment va se constituer la subjectivité de chacun car ce n'est jamais une fois pour toute — elle est en formation tout le temps — en fonction de ce que la vie sociale et politique crée. Et, en plus, il faudra aussi accepter que les effets ne sont pas les mêmes pour tout le monde. Il y a des générations qui ont leur propre connaissance et ont accès à tout ce qui est nouveau et il est fort possible que peut-être, pour les jeunes et les adolescents d'aujourd'hui, il ne soit pas difficile de trouver d'autres manières de s'y prendre et de réagir face à ce qui se passe tous les jours. Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas mobilisés par ce qui se passe mais seulement ils ont un autre langage. Qu'est-ce qu'ils vont faire de tous ces événements ? Quel genre de mécanismes se déclencheront à partir d'événements de la vie de tous les jours ? Il ne s'agit pas nécessairement des attentats, mais aussi des crises politiques, des changements d'habitude, du moment pré-électoral actuel en

France ou dans d'autres pays, des nouvelles manières d'envisager les familles, la vie des couples, etc. On ne peut pas passer outre sans payer le prix du travail que demande le fait d'éviter de penser. Il se passe sûrement quelque chose. Mais ce « quelque chose » inclut le fonctionnement des groupes dans lesquels on habite. Et ceci veut dire qu'il puisse arriver que, tout d'un coup, on change d'amis, on change de manière de se relier, de se mettre en relation avec d'autres en fonction d'événements qui n'ont rien à voir avec la relation affective qui s'était établie au préalable. Je ne sais pas si ce que je veux dire est clair ; peut-être en avez-vous l'expérience. Au fur et à mesure que se déroulent certains événements politiques et sociaux, on change de groupes d'amis, on change d'intérêts. Par exemple, en Argentine, dernièrement, depuis que nous avons un nouveau gouvernement, tout d'un coup, il y a des groupes d'amis avec lesquels on n'a plus envie de se rencontrer parce qu'on ne peut plus parler, ou alors la conversation se réduit et doit obéir à de nouvelles règles : « *Aujourd'hui, on ne va pas parler de politique* ». C'est drôle de se rencontrer et de se donner une règle du jeu selon laquelle il y a des questions que l'on ne peut pas aborder. Et ce qui se passe en général, c'est qu'au fur et à mesure que la règle fonctionne, les groupes se défont parce qu'on perd l'intérêt. On ne peut pas parler de ça, on est obligé de parler d'autre chose ; et ce « parler d'autre chose », c'est la famille, les enfants, le cinéma etc. ce qui, peu à peu, devient moins intéressant surtout si ce sont les seuls possibles. Notre vie passe évidemment par différentes vicissitudes qui ont à voir avec ces mondes superposés, donc on ne peut pas nous dire : « *ce qui provient de celui-là, vous ne devez pas l'aborder* ». Malgré tout, je ne sais pas s'il se passe la même chose ici, mais j'imagine que oui. Il est tellement difficile de participer à une discussion en acceptant d'avoir des positions politiques différentes : ce qu'on fait en général, c'est prendre des positions extrêmes en organisant les différences en polarités du genre blanc ou noir, on pense pareil ou ce n'est pas tolérable. Je me demande comment c'est possible que l'on ne puisse pas échanger et apprendre de l'opinion de l'autre, ne serait-ce que pour se forger sa propre opinion. Pour moi, le problème aujourd'hui le plus difficile est de découvrir comment se forme une opinion. Comment faire travailler et faire penser ? Il me semble que, ainsi qu'à l'époque de Freud la sexualité fut le grand tabou qui a été à l'origine d'une grande partie de ses écrits, aujourd'hui, le grand tabou, ce serait l'opinion politique en ce qui concerne la production de la subjectivité sociale. Si on essaie de travailler avec un groupe ou avec des patients pour comprendre en quoi consiste leur opinion et comment ils se la sont forgée, la plupart du temps, que ce soit dans un groupe, une famille, un couple ou un seul sujet, ils réagissent en disant : « *On n'est pas venu pour ça, il s'agit de faits et donc il n'est pas question d'opinions. C'est autre chose, et les faits, ça ne s'interprète pas* ». D'autres réponses : « *Étant donné que je ne peux rien changer puisqu'il s'agit du monde social et ce n'est pas moi qui le crée, alors, ça ne vaut pas la peine* ». Ce qui voudrait dire que les patients viennent en analyse seulement quand ils pensent qu'ils peuvent changer le monde, ce qui serait

un postulat qui provient d'un sentiment d'omnipuissance : c'est délicat parce que ça voudrait dire que, si je ne peux pas changer le monde, il n'y a rien que je puisse analyser ; tandis que, si je peux le changer, ce qui devrait se passer sera toujours ce dont j'ai envie. Ces questions sont entre autres celles qui devraient nous amener à trouver les outils nécessaires pour faire avec le monde social. C'est-à-dire repérer les signifiants ou comment découvrir les éléments qui ont servi à se faire une opinion, comment les patients habitent leur groupe d'appartenance, comment faire partie d'un monde qui ne dépend pas de nous mais qui, tout de même, nous forme, à notre insu. Et, à ceci, il faut ajouter que notre situation présente, actuelle ne dépend pas toujours de notre passé. Cette idée est assez difficile à supporter, c'est un point important.

Arnaud Dubois : *Je suis vraiment très content de vous entendre ce matin. Ce que vous disiez tout à l'heure, notamment autour de la question des enjeux de la rencontre, de faire avec ce qu'on ne connaît pas dans l'autre, cela me parle beaucoup, en relation avec mes travaux sur l'école et sur la relation entre les enseignants et leurs élèves. Ce dont je vous ai déjà parlé tout à l'heure, avant que l'on commence, et sur lequel nous avons déjà échangé par écrit depuis deux ans environ, c'est la notion d'effet de présence telle que vous l'avez développée. Je vous ai dit que je l'avais mise en relation avec une recherche que je mène, avec certains collègues qui sont ici présents aujourd'hui, sur l'exclusion de cours au collège. La notion d'effet de présence m'aide à penser le lien éducatif. J'ai cherché à retracer l'histoire de cette notion d'effet de présence dans vos travaux. J'avais repéré notamment que vous avez mobilisé cette notion d'abord en espagnol, puis en anglais et en français. Dans votre livre intitulé en français La psychanalyse du lien vous utilisez cette notion, mais par exemple le titre de ce livre ne correspond pas tout à fait au titre original publié d'abord en Argentine. La traduction transforme toujours un peu les notions. Pourriez-vous nous parler de cette notion d'effet de présence ?*

Janine Puget : Ce que vous dites concernant la traduction est très juste. Pour vous donner un exemple, nous avons un concept en Argentine que nous appelons « vincular », ce qui veut dire « lien » ou « être en lien ». Il n'y a pas de traduction en français, ni en anglais. Et un auteur américain a décidé que, étant donné qu'il n'y avait pas de traduction, le mieux était de dire « vincular » dans n'importe quelle langue. Quand notre livre *Psychanalyse du lien* fut traduit en français, il n'était pas possible de trouver un mot qui rende compte de « lo vincular ». Et comme nous l'ont dit les éditeurs, il fallait s'adapter. Avec les traductions, c'est toujours comme ça, on ne se sent pas représenté. Il faut accepter qu'il y a un intransmissible mais que, dans chaque langue, de nouvelles nuances apparaissent. C'est sûrement pourquoi souvent certains concepts de Freud sont dits en allemand comme si, même si on ne parle pas l'allemand, on pourrait ainsi savoir quelque chose de plus. Il faudra alors renoncer à l'illusion de retrouver du même et accepter l'incomplétude de la transmission. Il y a

toujours un décalage entre ce qu'on voudrait ou ce qu'on pense qui est propre au français et comment il faudrait le présenter — je reviens au présent — dans un autre contexte. Ce ne sera jamais le même livre en espagnol et en français et les lecteurs sont aussi différents. C'est une des règles du jeu de la vie. Je ne suis pas la même, moi non plus, en Argentine et ici. Je ne communique pas exactement de la même manière. Il y a peut-être des sous-entendus quand je suis là-bas qu'il n'y a pas ici. Il y a plein de choses que je ressens qui sont différentes et il faut l'accepter. Vous avez parlé de la double culture. Une fois que j'ai renoncé à penser que je retrouverais du même, en France et en Argentine, j'ai pu accepter que cette double culture m'enrichissait, et donc que ce que je faisais ici n'était pas compris par d'autres en Argentine et réciproquement. Tout cela va dans le sens qu'il est nécessaire de déplacer de sa place centrale l'idée de complétude avec laquelle on a été formé, le projet de consolider une identité qui devrait nous donner un futur chaque fois plus solide, plus complet, plus intègre, plus harmonieux, etc. Ce que je propose est que notre vie soit chaque fois différente, qu'on n'arrive pas à une bonne intégration et qu'au fur et à mesure qu'on se trouve dans différentes situations, on devient autre, ce qui en quelque sorte démolit les projets basés sur une consolidation identitaire. Tout ce qui nous arrive aujourd'hui ne peut pas être pensé comme une représentation de ce que nous avons déjà vécu. « Représentation » veut dire une transformation d'un déjà vécu. Vous êtes représentants de l'université : cela veut dire que l'on imagine qu'à travers vous, on peut connaître une partie de l'histoire de l'université. Quand il s'agit de nommer un président, il est supposé représenter une partie de la population. Cela veut dire être une synthèse de ce qui se passe. Et bien sûr, c'est ce que j'ai essayé d'interroger dans tout ce que je vous ai dit aujourd'hui. Pour résumer, je me demande comment est-ce possible que n'importe quelle rencontre évoque toujours un monde représentationnel. Il y a toujours quelque chose de déjà vécu qui empêcherait de vivre le complètement inconnu de chaque rencontre. La représentation est un bon concept très utile dans les corpus théoriques psychanalytiques ou autres, mais il manque quelque chose. Il manque ce qui nous étonne et ce que l'on ne peut pas lire à partir du monde représentationnel. C'est à partir de là qu'avec Berenstein, nous avons donné beaucoup de place à ce qui se passe entre deux ou plusieurs autres que nous nommons effet de présence et de présent. Ce dernier est l'effet absolument incontournable que l'on ne peut pas lire en termes d'un déjà vécu. Ce n'est pas une répétition. C'est un vécu à ce moment, dans ce contexte qui ne sera pas le même dans un autre contexte. Il y a quelque chose d'insaisissable dans cette rencontre parce qu'elle est absolument imprévue et les effets seront aussi imprévus. On a du mal à accepter que l'on ne puisse pas renvoyer au passé ce qui se passe aujourd'hui. Pour moi, c'est fondamental. Ce n'est pas que j'annule tout cela ; je ne dis pas que, tout d'un coup, il n'y a plus rien de ce que je savais. J'ajoute, et pour autant, c'est déplacer, créer un certain décalage qu'il faudrait accepter en permanence. On est toujours décalé en fonction de ce

qui se passait avant. En même temps, on ne peut pas annuler ce qui s'est passé avant. Cela devient très compliqué. En effet, que fait-on si, par exemple, on doit intervenir dans une séance de psychanalyse ? On avait été habitué à travailler sur le modèle de l'interprétation. Il y a tellement de manières de penser une interprétation. L'interprétation consiste toujours à donner un autre point de vue, une autre manière de penser quelque chose qui est dit aujourd'hui et qui a à voir, en général, avec le monde intérieur et le passé. Ce sont des explications imprégnées d'un certain déterminisme et du principe de causalité. Mais, pour penser un effet de présence, l'interprétation ne convient pas. Pourquoi le renvoyer à quelque chose qui a déjà été vécu ? Pourquoi ne pas aller vers un futur ? Si ce n'est pas une interprétation, qu'est-ce que je fais avec ce que le patient dit ? Et alors pour parler de ce que l'analyste peut faire avec ce qui se présente, il a été nécessaire de proposer un autre concept que nous avons appelé *l'interférence*. Concevoir que nos interventions interfèrent dans l'espace psychique du sujet. Accepter qu'elles puissent déranger. L'interférence serait la manière de rendre compte de l'effet de présence au cours de la relation analytique : ce serait le moment où l'analyste n'a pas à dire qu'il sait pourquoi ce qui se passe se passe, sinon qu'il intervient en parlant avec l'autre, comme dans une conversation. Ce n'est pourtant pas facilement accepté car fréquemment le patient ou le couple réagissent en disant : « *On n'est pas venu pour vous écouter, pour écouter vos opinions* » — ils ne le disent pas de cette façon, j'exagère — « *on est venu pour que vous nous compreniez* ». « *Mais je peux aussi vous dire l'effet que produit sur moi ce que vous êtes en train de dire* ». « *Mais l'effet que ça produit sur vous ne m'intéresse pas, je veux que vous me disiez ce qui nous arrive* ». Ça, ce serait la manière de travailler dans une séance analytique ce que j'appelle l'effet de présent. Quand on met en place un tel concept, on est obligé de créer d'autres outils pour travailler dans une séance, dans un groupe d'étude, dans un groupe de travail, qu'il s'agisse d'une séance de famille, de couple ou individuelle. Et, aujourd'hui, je le pense aussi pour une séance individuelle. Ceci veut dire que nous ne travaillons pas seulement en nous servant de ce qui traditionnellement est pensé comme une interprétation, mais aussi qu'il faut donner une place à notre manière de participer à la relation. C'est problématique parce que notre manière d'intervenir a à voir avec notre position sociale et nos opinions. Comment allons-nous nous former une opinion si ce n'est comme sujets sociaux ? Comment se forme une opinion, c'est terriblement difficile à savoir. Je n'ai pas de réponse. On peut essayer de le travailler ensemble, de penser en quoi consiste une opinion. Une opinion a quand même toujours à voir, par exemple, avec l'idée d'une vérité, d'une croyance, elle se base sur des valeurs et doit rendre compte d'un fait. Pour développer ces idées, il faudrait une réunion spécialement dédiée à l'opinion. Si je vous demandais aujourd'hui comment vous vous formez une opinion sur la marche des événements, par exemple, j' imagine qu'il y aurait autant de réponses que de personnes qui sont ici. Il n'est pas possible que l'on se serve des mêmes éléments pour se former

une opinion. L'autre avancée sur laquelle je suis en ce moment, m'amène à me demander si toute interprétation contient une opinion. Je sais que ce genre d'idées n'est pas facilement accepté dans les milieux analytiques et, en général, on me dit qu'il ne faut pas confondre ; une interprétation, c'est une interprétation et une opinion, c'est autre chose, elle concerne le social. Malgré tout, chaque fois qu'un analyste découpe un « morceau » de ce qui est dit, son choix dépend de sa formation, de ce qu'il pense et de ce qu'il croit important (une opinion est une croyance). Comment décide-t-on ce qui est important ? Sur quoi met-on l'accent ? Sur certaines croyances ou hypothèses théoriques. Par exemple, est-ce qu'il est suffisant de penser toute transgression dans le cadre des perversions ? Comment penser aujourd'hui, l'homosexualité ? Depuis Freud, il s'est passé beaucoup de choses qui devraient nous amener à nous former de nouvelles opinions qui ont à voir avec l'époque actuelle. Sans aucun doute on se forme des opinions qui dépendent parfois du cadre dans lequel on se trouve. Il y a pas mal d'événements qui nous parlent aujourd'hui, qui nous obligent à repenser la théorie, à repenser comment aborder certaines questions avec nos patients et dans le monde dans lequel nous construisons nos appartenances. Il faut démolir certains murs qui nous enferment. Ceci a trait à ce que j'ai appelé effet de présent, l'effet inconnu issu de n'importe quelle rencontre. Il ne sera pas possible de renvoyer tous ces effets au passé ou à une inscription déjà inscrite dans notre appareil psychique. Une conséquence de tout ce que je suis en train de proposer a été de déplacer de sa place centrale le déterminisme et d'inclure les effets de l'appartenance à un monde liquide, à un monde inconnu et inquiétant. Mais inquiétude ne veut pas dire catastrophe. Ceci m'a aussi amenée à proposer d'inclure un nouveau principe qui a trait au fonctionnement de nos liens qui est le principe d'incertitude : il est prévisible que l'imprévisible se passe. Nous ne sommes plus dans l'ère du prévisible et pourtant on essaye de nous proposer les DSM. Auparavant on disait aux enfants : « *Si tu travailles bien, quand tu seras grand, tu auras du travail et tu auras du succès dans la vie de tous les jours* ». Ce postulat ne marche plus. Souvent, les jeunes nous disent : « Ce n'est pas parce que j'ai de bonnes notes à l'école que cela va me servir à quelque chose. Je n'apprends rien à l'école. Je vois que mon père ou ma mère, qui ont tous les titres voulus, n'ont pas de travail » ; que répondre ? Que ce qu'on leur a enseigné ne fonctionne plus ? Au niveau de l'éducation, c'est très important. Vous parliez de l'exclusion à l'école. C'est aussi un problème immense à considérer. Pourquoi le *bullying*¹ est chaque fois plus fréquent dans les écoles aujourd'hui ? Parfois il prend la forme du racisme qui est difficile à gérer. Les relations avec les professeurs et les enseignants, les élèves ne sont plus les mêmes, le monde a changé et change tous les jours. Les enfants ont le droit ou se sentent en droit d'en savoir davantage que leurs professeurs et d'obliger leurs professeurs à se donner le mal de faire quelque chose pour essayer de dire ce qu'ils ont à dire. Pour établir un contact dans lequel circule un certain savoir. C'est assez difficile. J'imagine que la plupart d'entre vous sont enseignants ; vous devez

1. Le terme *bullying* peut être traduit par « harcèlement ».

avoir l'habitude d'être délogés de la place sûre du savoir et de vous demander : qu'est-ce que j'en fais maintenant ? Ce n'est pas qu'il ne faut pas savoir, mais il faut savoir comment faire pour dire quelque chose et être écouté.

Claudine Blanchard-Laville : *J'aimerais revenir sur la question du « penser avec » à partir d'un article que vous avez écrit en 2006, « Penser seul ou penser avec un autre ». Pour ma part, j'essaie de travailler depuis longtemps dans des groupes que j'appelle co-disciplinaires, c'est-à-dire qui réunissent des chercheurs qui n'ont pas la même théorie, des didacticiens, des sociologues et des cliniciens, par exemple. J'ai ainsi réfléchi à ce que voulait dire le fait d'être en groupe et de penser ensemble dès lors que l'on a des théories différentes. Votre travail m'a beaucoup intéressée à ce sujet. Vous distinguez un penser qui relèverait d'un capital de représentations (fantasmes, images) d'un penser qui provient d'un lien, de l'altérité et qui dépend de la coercivité qu'imposent les présences irréductibles, écrivez-vous dans ce texte. Ce que vous entendez par « imposition », c'est le fait que chaque sujet est doté d'une qualité irréductible qui le fait autre, qui, en quelque sorte, s'impose en tant qu'interférence pour être avec un autre. Vous dites : il faut pouvoir être dérangé par l'autre et accepter de l'être. Or le sujet a tendance à s'opposer à cette interférence en essayant de la réduire à du semblable et du même.*

Janine Puget : C'est le point fondamental.

Claudine Blanchard-Laville : *Ainsi, vous dessinez les vicissitudes du penser dans l'entre-deux par le fait des perturbations inhérentes aux effets de présence. Vous écrivez : « Une des souffrances inhérentes aux analyses de Lien dépend du travail que comporte se savoir écouté par un autre et écouter l'autre, vouloir être écouté d'une certaine manière sachant que ce ne sera pas possible que l'autre se trouve dans cette position idéale d'écoute, se savoir pensé par un autre et penser l'autre. Et c'est pourtant de ce décalage que naîtra un penser avec ». J'avais vraiment envie de vous entendre sur cette question.*

Janine Puget : J'imagine, c'est ce qui devrait se passer aujourd'hui, que nous pensions avec, que nous pensions ensemble. Par exemple, l'un des symptômes paradigmatiques de la difficulté de penser avec et d'accepter d'être délogé par l'altérité de l'autre, se manifeste quand l'identitaire s'impose par rapport au faire avec. Par exemple, quand, dans les conversations, les gens disent « c'est la même chose que ce que j'ai pensé moi » ; et vous vous rendez compte que cela n'a rien à voir. Ou quand quelqu'un dit : « c'est bien ; ça me fait penser à ce que j'ai vécu dans telle et telle circonstances ». En réalité, cette manœuvre annule la possibilité de penser quelque chose de différent. Souvent, quand j'expose mes idées, on me dit : « C'est la même chose qu'a dit Bion, c'est la même chose qu'a dit Freud dans Malaise dans la civilisation, c'est la même chose que... ». Moi qui passe mon temps à dire que c'est différent et on me dit que c'est la même chose ou on me conseille de lire... car « si vous aviez lu, vous verriez que

c'est la même chose ». Parfois, on me dit : « *vous avez lu, mais vous n'avez pas bien lu parce qu'il a dit ça à un certain moment et c'est la même chose que ce que vous dites* ». Je me donne du mal pour ouvrir de nouveaux débouchés et voilà que j'ai du mal à le transmettre et à être écoutée. Je pense souvent que, si Freud vivait aujourd'hui, il aurait à faire à de nouvelles questions. Il passait son temps à le dire d'une certaine manière car il avait l'art de la discussion avec lui-même, ou avec des interlocuteurs. Il écrivait : « *Je pensais cela hier, mais je me demande maintenant ce qu'il en est* ». Il n'est pas possible que ce que Freud a proposé dans *Malaise dans la civilisation*, ou dans *Pourquoi de la Guerre ?* soit suffisant pour aborder notre malaise actuel. Ce n'est plus le même malaise qu'en 1900 et quelques ; il s'est passé tellement de choses depuis lors.

Pour en revenir à l'article que Claudine a mentionné, j'avais séparé le penser seul et le penser avec un ou plusieurs autres. Il me semble qu'aujourd'hui, il faudrait peut-être davantage mettre l'accent sur la difficulté de penser dans des dispositifs de groupe. Ce que je dis sur les groupes d'amis qui ne peuvent plus se voir aujourd'hui parce qu'ils ont des idées politiques différentes, est une évidence de la difficulté de « penser avec » dans les groupes et dans les liens de famille. Penser seul peut être plus tranquillisant et la plupart des analystes plus traditionnels passent leur temps à penser seuls avec un autre, mais un autre qui est quand même le complément de ce que l'on pense seul. Le patient vous dit : « *Mon père m'a dit... alors je lui ai dit que... etc.* » ou « *Ma femme m'a dit...* » ; or ce père ou cette femme ne sont pas là et donc on peut leur faire dire ce que l'on veut sans que leurs altérités nous gênent. Le grand étonnement, c'est quand, tout d'un coup, on fait venir le père ou la mère, le mari ou la femme et que l'autre dit : « *Moi, je n'ai pas dit ça* ». « *Comment est-ce possible ? Moi, je sais ce que tu as dit* ». « *Non, en tout cas, ce dont je me souviens, c'est de ceci ou de cela* ». Dans les groupes d'amis, on ne peut pas dire « *Vous avez dit, vous n'avez pas dit* ». Il se passe d'autres choses ; il se pourrait dans le meilleur des cas que la rencontre donne comme résultat une ouverture de la pensée ou donne lieu à la reconnaissance que nous n'avons pas d'emprise sur les autres. Un autre effet sera de se brouiller ou de ressentir un certain malaise face à la perte de ce que l'on croyait certain. Écouter un autre n'est pas toujours facile car il faut donner une place à l'altérité de l'autre qui s'impose. Ceci peut aussi se passer au cours des conférences qui vous obligent à écouter des opinions différentes sans avoir la possibilité qu'offre un dialogue. Donc sans pouvoir argumenter avec l'autre. De toute façon l'effet de présence donne lieu au fait qu'on ne soit plus le même quand on en sort sans pour autant savoir exactement ce qui s'est passé. Après, il est possible qu'on fasse un effort pour essayer d'attribuer le changement à quelque chose de précis bien que, souvent, on ne puisse pas savoir pourquoi. Il arrive que parfois, quand on sort d'une réunion dans laquelle on est intervenu en tant qu'écouter, on ne soit plus le même qu'avant. Comment transmettre ça ? Il s'agirait d'un faire avec d'autres qui n'est pas un faire concret, mais qui est de l'ordre de ce que veut dire écouter. Pour résumer, le

faire avec est un concept assez important inhérent aux liens, qui a trait au travail de penser entre plusieurs, ce qui inévitablement demande qu'on accepte à tout moment que ce qu'on avait pensé s'estompe et devienne autre chose. Je me demande si quelque chose de ce genre a pu se passer pour présenter toutes mes idées et avoir envie de les discuter avec moi. Elles sont écrites, mais vous vous rendez compte qu'il faut les travailler pour faire avec ? Il y a un « faire avec » qui est peut-être inépuisable et qui amène à de nouvelles interrogations. « Qu'est-ce que ça veut dire ? » Il n'est pas nécessaire de comprendre mais l'important est de se poser de nouvelles questions. Les mots, on les comprend, mais est-ce que ça parle ? Probablement, les uns et les autres, vous avez des concepts qui vous parlent et d'autres dont vous ne savez pas quoi faire ; il s'agira d'incorporer une pensée, non pas pour la copier, mais pour aider à penser d'autres choses. Ce n'est pas du copier-coller.

Question de la salle : *Tout à l'heure, vous avez évoqué des références pour penser autre chose que ce que la théorie analytique nous a habitués à faire. J'ai été frappé dans certains de vos textes par le fait que vous citez des sociologues et des philosophes, comme Hannah Arendt sur la pensée du commun (ce n'est pas forcément étonnant) ou Jacques Derrida. Vous avez parlé aussi de votre rencontre avec Anzieu, qui était philosophe au départ. Je me suis demandé comment vous aviez bricolé, positivement, tout cela. Ces références autres que ce à quoi on est habitué du côté de la psychanalyse classique sont-elles importantes, pour penser ce champ du présent, du sujet social ?*

Janine Puget : Vous avez tout à fait raison. C'est une partie de mon parcours. J'ai travaillé de nombreuses années avec un épistémologue, un grand philosophe argentin, Gregorio Klimovsky — il est mort maintenant —, qui n'est pas tellement connu parce que ses livres n'ont pas été assez traduits. Nous nous sommes réunis en groupe pendant quarante ans chez moi une fois par semaine pour travailler avec lui. Il disait que c'était le groupe d'étude qui a duré le plus longtemps qu'il ait connu. C'était un luxe d'avoir une personne comme lui à notre disposition qui venait chez moi, qui se donnait du mal pour venir. Dans n'importe quel autre pays, il aurait été maître de conférences, professeur à l'université, chercheur, etc., mais il voulait rester en Argentine. Il était très simple dans sa vie de tous les jours. En plus, il a subi les effets des différents gouvernements car, chaque fois qu'il y a eu des changements, il est passé par être élu recteur, doyen de l'université ou professeur, puis renvoyé ou destitué par les nouveaux mouvements politiques. Il disait de lui-même qu'il a été la personne le plus souvent renvoyée des universités. Nous avons beaucoup lu très obsessionnellement. Nous avons même étudié les écrits de Lacan, des travaux psychanalytiques, et d'autres textes de grands philosophes. Ces rencontres furent fort importantes pour ma formation. Nous avons même créé avec lui une société d'épistémologie et de psychanalyse, l'ADEP, composée par cinq philosophes et cinq psychanalystes. La société a duré

assez longtemps et, bien qu'elle existe toujours, il ne s'y passe plus grand-chose. J'apprends beaucoup plus aujourd'hui de philosophes comme Agamben, Badiou, Deleuze, Guattari, Didi Huberman, etc. que par les textes psychanalytiques. Je ne suis pas philosophe moi-même, mais ces auteurs me parlent pour penser tout cela. Je ne les cite pas systématiquement, c'est vrai. J'essaie d'en faire quelque chose qui n'est probablement pas la même chose que ce qu'ils en font, eux. En effet, ils introduisent des concepts que nous n'avons pas dans le vocabulaire psychanalytique. Et, probablement, le monde liquide de Bauman, le monde de l'errance dont parle Deleuze, moi-même je parle de sable mouvant etc. pour essayer de faire avec ce qui se présente mais n'a pas d'histoire. Il s'agit d'accepter que nous habitons dans un monde dans lequel nous sommes tous des errants qui, au fur et à mesure, essaient de se créer des places. C'est aussi un monde dans lequel la possibilité de choisir nous éloigne de ce qui pourrait correspondre à une manière de concevoir les effets de présence. Freud et d'autres auteurs psychanalytiques ne me suffisent pas pour essayer de penser à toutes les questions qui se posent.

Question de la salle : *Vous avez évoqué la question de la traduction, et j'aimerais vous entendre sur le thème du passage d'une langue à l'autre. Si j'ai bien compris, vous écrivez en espagnol ; qui traduit vos textes en français quand vous écrivez en espagnol ? Quel regard avez-vous sur ces traductions ?*

Janine Puget : C'est une bonne question. Quand on a écrit avec Berenstein le livre *La Psychanalyse du lien*, on a pris une traductrice en France. Elle a bien traduit le texte dans un très beau français. Mais quand nous avons écrit *Violence d'État et psychanalyse* avec René Kaës, il y avait quelques textes en espagnol et d'autres en français. Nous avons chacun notre texte et je dois dire que cela n'a pas été facile car, à l'époque, c'était moi qui traduais en français et qui écrivais mes textes en français et René Kaës était infatigable pour me corriger. C'était une époque où il n'y avait pas de mails, tout se faisait par la poste. On n'en finissait plus, c'était un gros « boulot ». Quand je dois publier en anglais, il y a quelqu'un qui traduit très bien mes textes. Elle traduit mieux que ce que j'écris moi-même. Le problème est que, quand je lis mes textes en anglais, j'ai une première impression car c'est comme si je ne les reconnaissais pas. Les concepts que l'on emploie dans une langue n'évoquent pas la même chose dans une autre langue. C'est comme s'il fallait que j'accepte mon altérité dans les différentes langues.

Question de la salle : *Vous avez évoqué tout à l'heure l'influence de la philosophie sur votre pensée et je me demandais si les concepts que vous proposez ne peuvent pas être considérés comme « transdisciplinaires », d'une certaine manière.*

Janine Puget : Sur le plan méthodologique, je ne me suis pas attachée à traduire très sérieusement un corpus théorique pour le placer dans un autre. Parfois, quand je parle du principe d'incertitude, je reconnais que je n'ai pas

établi les règles de correspondance, par exemple, entre Einstein et son principe d'incertitude, et la façon dont je m'en sers. Ceci peut sembler un peu aberrant pour les physiciens qui se sentent un peu gênés quand j'emploie ce terme. Je dois dire que je ne me suis pas donné le mal de faire ce qu'a fait Freud, par exemple, dans son modèle de l'appareil psychique sur la base de l'optique. Je n'ai pas fait l'effort de trouver les règles de correspondance car je suis un peu passée outre.

Quelqu'un pendant la pause m'a parlé de la question de l'autorité. C'est également un concept qu'il faut penser. Qui m'autorise à dire ce que je dis ? Souvent, on croit qu'on a besoin que l'autorisation nous vienne du dehors, que quelqu'un doit nous autoriser. Il y a un moment où on s'autorise soi-même ; et là, c'est une responsabilité. À certains moments, il faut dire : « *Je suis responsable de ce que je fais* ». Responsable a aussi le sens de « répondre à » et « répondre de ». On répond à une demande, on répond de soi-même. Être responsable et s'autoriser en réponse à ce qu'on vous impose, mais, bien que ceci dépende de ce qui s'impose, il y a toujours la possibilité de faire un choix. Quand on vous dit « *Il n'y a pas de choix* », non, il y a toujours un choix : même le choix d'accepter qu'on n'a pas le choix et qu'on l'accepte, on le fait soi-même. Malgré tout, à certains moments, la violence extrême arrive à abolir la possibilité de choisir. Par exemple, pendant les tortures, ce qui se passe, c'est qu'il devient impossible de choisir entre vivre et mourir. On pourrait dire qu'il s'agit de la violence extrême qui empêche le sujet de disposer de la possibilité de choisir de mourir. Les personnes qui ont subi des tortures avec lesquelles j'ai travaillé ont senti qu'il y a eu un moment où, tout d'un coup, ils pouvaient encore disposer du choix de ne pas accepter certaines choses qu'on leur faisait. Mais il arrivait aussi un moment où ils ne pouvaient plus choisir. Et là c'était la déchéance absolue. C'est un moment limite où même choisir qu'on ne peut pas choisir, c'est comme accepter le destin que le monde nous impose. On ne peut pas choisir si on va être la cible d'un attentat. Mais si on choisit de vivre dans le monde, on sait qu'il peut y avoir un moment où quelque chose va s'imposer, qui est au-delà de tout ce qu'on pourrait imaginer qu'on doit faire soi-même. Néanmoins on s'autorise à vivre dans ce monde et à courir les risques, ce qui attaque la toute-puissance de la pensée. Il faut accepter ces risques, ceux de vivre.

Arnaud Dubois : *J'ai préparé une question. Je pense que c'est à propos de la poser maintenant. Dans le livre auquel vous faisiez référence tout à l'heure, Violence d'État et psychanalyse, vous avez écrit un article « État de menace et psychanalyse, de l'étrange structurant à l'étrange aliénant ». Vous commencez le texte par cette phrase : « Il est des expériences auxquelles on ne peut se soustraire ». En lisant cette phrase, je me suis demandé si cette expérience de la dictature militaire, de l'histoire politique particulière de l'Argentine n'était pas très en lien avec beaucoup des notions et des concepts que vous développez, notamment sur présence/absence, sur la place du social dans vos propositions, les espaces emboîtés, etc.*

Janine Puget : Vous êtes en train de me faire penser à quelque chose. Aujourd'hui, j'ai commencé à dire qu'un des points de départ pour moi a été d'observer que le sujet dans un groupe n'était pas le même que le sujet seul. Un autre point de départ, qui a été aussi important pour le social, fut l'assassinat de Kennedy, sans aucun doute assez émouvant. Ce qui m'a beaucoup étonnée à l'époque, c'est que, dans toutes les réunions d'amis, on parlait de cela et, dans les séances, les patients n'en parlaient pas. Je me suis demandé ce qui se passait. Est-ce le dispositif qui empêche de parler ? Je ne savais pas. À l'époque, il me semblait qu'il y avait quelque chose qui ne marchait pas dans le fait que l'on puisse être tellement ému et que l'on en parle autant dans la vie quotidienne, alors que les patients n'en parlaient pas. Il y a eu beaucoup d'autres événements de ce genre qui se sont passés depuis lors. Chaque fois, je remarquais que, dans les séances, ce n'était pas un matériel. Cela m'a beaucoup parlé. Quand je dis que l'on ne peut pas se soustraire, c'est que je pense qu'une manière de le faire consiste à ne pas en parler pendant les séances psychanalytiques.

Claudine Blanchard-Laville : *Merci beaucoup. Je crois que nous arrivons au terme de la matinée. Nous vous remercions beaucoup pour ce riche échange et votre présence.*

Références bibliographiques

- Puget, J. (1989). État de menace et psychanalyse. Dans J. Puget, M. Vignar, M.-L. Pelento, R. Kaës et S. Amati-Sas, *Violence d'état et psychanalyse* (p. 1-40). Paris : Dunod.
- Puget, J. (2006). Penser seul ou penser avec un autre. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46, 31-40.
- Puget, J. et Berenstein, I. (2008). *Psychanalyse du lien. Dans différents dispositifs thérapeutiques*. Toulouse : Erès.
- Puget, J. (2016). Comment penser le social et le politique dans la clinique. *Connexions*, 106, 37-48.

Pour citer ce texte :

Blanchard-Laville, C., Dubois, A. et Kattar, A. (2017). Entretien avec Janine Puget. *Cliopsy*, 18, 101-121.

L'analyse des pratiques : une perspective philosophique à partir de Michel Foucault

Hubert Vincent

Je me propose ici de revenir sur ce livre que l'on peut dire classique de Michel Foucault qu'est *Surveiller et Punir* (1972). Je voudrais le faire en y examinant la notion de pratique qui m'a semblé impliquée dans ce texte. D'une part, en ayant à l'esprit l'importance et les significations diverses que ce souci des pratiques a aujourd'hui dans le champ des sciences de l'éducation et en cherchant si cette lecture me permet d'orienter plus particulièrement ce souci. D'autre part, en étant attentif à l'héritage ainsi qu'à la dette que j'ai contractée depuis mes premières lectures de ce livre, qui remontent à fort longtemps aujourd'hui.

Ce que ce livre aura déposé en moi – et je crois pour très longtemps – c'est quelque chose comme un goût des pratiques et même au fond quelque chose comme une fascination pour elles. « Goût » et « fascination » sont là des notions fort peu académiques et qui pourront surprendre, mais je crois qu'elles attestent au mieux de l'expérience que fut pour moi ce livre et que je me propose d'examiner ici. Car au fond, cette lecture m'aura changé, ou du moins elle m'aura permis un pas de côté par rapport à la tradition philosophique dans laquelle l'enseignement que j'ai reçu s'est déroulé, me permettant de rejoindre un autre champ de travail que représente pour partie les sciences de l'éducation. Sans doute est-il vrai de dire que si cet ouvrage m'a permis un tel pas de côté, c'est bien qu'il répondait chez moi à un désir très ancien des pratiques. Que peut signifier alors un tel « désir des pratiques » ou un tel désir de la pratique ? Qu'y a-t-il dans ces pratiques qui me porte tant à leur faire une sorte d'absolue confiance ? Ce retour sur ce parcours, ainsi que cet objet et le type de questionnement que cela entraîne – et en particulier ce travail de pensée qui tente de s'ajuster à ce que certaines rencontres intellectuelles et affectives ont fait de moi – me semblent entrer en résonance avec les perspectives qui sont celles de cette revue et de ses orientations théoriques.

Le goût des pratiques

Si ce livre m'a marqué, s'il a installé une certaine évidence en moi, ou encore une certaine croyance, cela tient à la place que Foucault accordait aux pratiques et à la description de pratiques. C'est toute la partie centrale du texte dont l'objet général est la notion de discipline, ou de société

disciplinaire. Au fond, ce qui je crois m'aura longtemps fasciné et convaincu n'est pas tellement le thème même de ces pages (l'émergence d'un nouveau rapport de pouvoir et de savoir) ni la figure du *panopticum* qui semblait symboliser cette nouvelle économie du pouvoir, mais bien les descriptions auxquelles Foucault procédait, qui concernaient l'école, l'armée, l'hôpital, la prison et les premières usines, à partir desquelles il extrayait si aisément des dispositifs, du cas, du rang, du classement, de l'évaluation etc. Une sorte de tableau systématique et pour finir très concret.

Ce qui m'aura fasciné dans ce livre tient d'abord à ceci que l'on n'y faisait pas qu'apprendre certaines choses sur une époque donnée – en gros une société disciplinaire se mettant en place entre le XVIII^e et le début du XIX^e siècle –, mais qu'on comprenait que ce qui était dessiné là était bien ce dont nous provenions nous-mêmes et qui nous avait fait. Comme Foucault l'écrivit par la suite, il s'agissait avec ce livre de faire soi-même ou pour soi-même une expérience, mais aussi de la faire faire à d'autres. C'est dans un long entretien de 1978 qu'il s'explique sur ce concept d'expérience et qu'il indique comment ce concept structure tout son travail. De ce texte très riche, à la fois très ferme par certains aspects et très problématique par d'autres (en particulier le lien assumé de Foucault à la vérité comme fiction), je voudrais prélever les indications suivantes :

« Aussi ennuyeux et érudits que soient mes livres, je les ai toujours conçus comme des expériences directes visant à m'arracher à moi-même, à m'empêcher d'être le même [...] Mon problème est de faire moi-même, et d'inviter les autres à faire avec moi, à travers un contenu historique déterminé, une expérience de ce que nous sommes, de ce qui est non seulement notre passé mais aussi notre présent, une expérience de notre modernité telle que nous en sortions transformé » (Foucault, 2001, p. 863).

Et plus loin il précise le sens de cette transformation : « L'expérience par laquelle nous arrivons à saisir de façon intelligible certains mécanismes (par exemple l'emprisonnement, la pénalisation, etc.) et la manière dont nous parvenons à nous en détacher en les percevant autrement ne doivent faire qu'une seule et même chose » (*Id.*, p. 865). *Surveiller et Punir* n'échappe pas à ce projet et fut bien le livre d'une expérience ainsi comprise. Nous y apprenions au fond ce dont nous provenions, les « mécanismes » qui nous avaient faits ; ceux-ci nous devenaient visibles et comme étalés devant nous. Mais nous ne savions pas pour autant comment y échapper. Peut-être Foucault pensait-il que cela, c'était à nous de le trouver.

Je crois aussi que, à travers ce livre, nous comprenions autre chose, liée directement aux pratiques et à leur position centrale dans le livre. Car comment pouvait-on expliquer l'évidence que devint la prison au XIX^e siècle, sinon par le fait qu'elle était tout à fait solidaire de tout un ensemble de pratiques qui, pour être sans doute peu glorieuses, ne nous en avaient pas moins faits. Ce qui émergeait dans ce texte, la sorte d'évidence qu'il disposait à mes yeux, me semblait être celle-ci : que nous ne sommes pas

autre chose que l'ensemble des pratiques qui nous ont constitués, que ces pratiques sont aisément analysables ou, plus modestement, qu'il est possible de les cerner et d'en dessiner les contours et les lignes essentielles. Non seulement nous ne sommes rien d'autre qu'un ensemble de pratiques, mais qui plus est, celles-ci, dans leur systématique, peuvent être exposées et restituées¹.

Là encore, c'est quelque chose qu'il analysa, ou plutôt affirma par la suite tout à fait clairement. En voici certains témoignages : « Pour mieux comprendre ce qui est puni et pourquoi on punit, poser la question "comment punit-on ?" [...] me semble apporter, je ne dis pas toute la lumière possible, mais une forme d'intelligibilité assez féconde » (*Id.*, p. 840). Dans ce travail sur les prisons, comme dans les autres, la cible, le point d'attaque de l'analyse, c'étaient non pas des « institutions », non pas des « théories » ou une « idéologie », mais des « pratiques », et cela pour saisir les conditions qui, à un moment donné, les rendent acceptables ; l'hypothèse étant que les types de pratiques ne sont pas seulement commandés par l'institution, prescrits par l'idéologie ou guidés par les circonstances, mais qu'ils ont jusqu'à un certain point leur régularité propre, leur logique, leur stratégie, leur évidence, « leur raison ». Il s'agit d'analyser un régime de pratiques, les pratiques étant considérées « comme le lieu d'enchaînement de ce qu'on dit et de ce qu'on fait, des règles qu'on impose et des raisons qu'on se donne » (*Id.*, p. 841).

Dans un passage plus tardif, il écrira que ce qui le préoccupait était « d'envoyer la petite question empirique du "comment cela se passe" en quelque sorte en éclairer ». Passage qui peut sembler modeste mais qui n'en comporte pas moins l'idée qu'à suivre une telle question on en vient à penser que le pouvoir cela n'existe pas : « En termes brusques, je dirai qu'amorcer l'analyse par le "comment", c'est introduire le soupçon que le pouvoir, ça n'existe pas » (Foucault, 2001/1982, p. 1051-1052).

On voit donc, à ces quelques indications, que cette question du comment, qui explique l'importance accordée aux pratiques, est tout sauf anodine.

Pour compléter cet aspect des choses, voici cette dernière affirmation :

« On croit volontiers qu'une culture s'attache plus à ses valeurs qu'à ses formes, que celles-ci, facilement, peuvent être modifiées, abandonnées, reprises ; que seul le sens s'enracine profondément. C'est méconnaître combien les formes, quand elle se défont ou qu'elles naissent, ont pu provoquer d'étonnement ou susciter de haine ; c'est méconnaître que l'on tient plus aux manières de voir, de dire, de faire et de penser qu'à ce qu'on voit, qu'à ce qu'on pense, qu'à ce qu'on dit » (Foucault, 2001/1982, p. 1038-1039).

C'est bien là la formule essentielle, me semble-t-il. Ainsi nous sommes d'abord et peut être avant tout, des manières de voir, de faire et, par suite, de penser. Et c'est cela qui était exposé dans ce livre, encore une fois si clairement.

1. Voir sur ce point Deleuze (1988) qui analyse les conditions de cette visibilité (p. 60 et sv.).

Cette dernière définition n'est pas sans rapport avec ce que Jacky Beillerot entendait sous ce concept de pratique, comme l'atteste la définition suivante :

« La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. Les pratiques ont donc pour nous une réalité sociale, elles transforment la matière ou agissent sur des êtres humains, elles renvoient au travail au sens large. Elles sont une réalité psychosociale institutionnelle et se déploient toujours dans des institutions, une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet. Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse » (Beillerot, 1996, p. 12).

Ici et là, le même intérêt pour les règles et pour le comment, le même intérêt pour l'épaisseur institutionnelle de ces règles, la même perspective analytique. On soulignera toutefois deux différences. La première tient à la référence à l'inconscient que mentionne J. Beillerot, prise ici très probablement dans un rapport à l'inconscient freudien, et qui est absente des analyses de M. Foucault. L'autre tient à « ce que disent les règles » que Foucault ne renvoie pas immédiatement à l'idéologie ; au contraire, pour lui, il y a un « dire » de la règle que l'idéologie cache ou recouvre et qu'il faut tenter de faire apparaître.

Chez Foucault, il y avait tout un ensemble de raisons susceptible de faire comprendre et de faire accepter cet attachement aux pratiques ; celles-ci sont bien ce à quoi nous tenons aux deux sens de l'expression : ce qui vaut pour nous et ce qui nous tient ou encore nous fait. Et il me semble que ce que j'ai retenu le plus profondément de ce travail était quelque chose comme ceci : une certaine économie de la visibilité ou encore l'idée que nous sommes visibles à nous-mêmes, que nous pouvons l'être du moins, que ce que nous sommes peut être rendu visible. Il suffit donc de s'attacher à ce que Foucault nomme régime de pratiques pour nous comprendre nous-mêmes.

Je me risquerai à faire deux associations très rapides, beaucoup trop rapides assurément, mais qui au fond contribuèrent à renforcer cette sorte de conviction. D'une part, il me semblait que ces analyses devaient beaucoup à Heidegger et plus particulièrement à *Être et Temps* (1927/1986) : c'est ce livre-là qui avait rigoureusement installé l'idée que notre rapport au monde devait d'abord être compris comme rapport pratique et d'usages au monde. On sait que Foucault dit très nettement l'importance que cette lecture eut pour lui. D'autre part, et c'était assurément beaucoup plus aventureux, il me semblait que ce type de présupposition se retrouvait chez Freinet et dans ce

qui naquit autour des années 50 et 60 à travers la psychiatrie et la pédagogie institutionnelles. Tout change, ou tout peut changer, à changer nos manières de faire, comme semble-t-il, Freinet en fit l'expérience. On cite souvent cette décision de Freinet de supprimer l'estrade de sa classe et, par le fait même, d'engager alors un tout autre rapport avec les élèves. On sait aussi que pour lui toute la pédagogie se joue dans ce qu'il nommait les techniques de classes : c'est à elles que nous devons porter attention si nous voulons changer quoi que ce soit dans les rapports qui articulent maître, élèves, savoir. On sait enfin, et peut-être surtout, que ce que l'on nomme les pratiques chez Freinet ne se réduit nullement à une collection de pratiques diverses dont il faudrait mesurer l'efficacité : les pratiques forment des ensembles qui sont comme des milieux de vie et/ou de travail. C'est dans leur immanence qu'elles ont du sens. Il n'y a pas, par exemple, seulement « le texte libre », comme un travail d'écriture laissée à l'initiative de l'enfant, mais ce moment d'initiative s'encastre dans tout un dispositif complexe, fait de reprises diverses, articulées à des exigences formelles différentes, à du travail singulier et à du travail collectif. Il me semblait que la même croyance, la même perspective, était à l'œuvre là encore : tout se joue, ou peut se jouer, dans une modification du milieu pratique, dans un changement de l'environnement. Sans doute n'était-ce pas à partir du même fond que Freinet construisait son propre projet (et bien sûr le nom de Marx doit être ici mentionné), mais il me semblait que de Foucault à Freinet et quelques autres², il y avait bien cette sorte de communauté attachée fermement à ce goût, cette importance donnée aux pratiques.

Ces liens, je les faisais, et c'est cela qui contribua pour moi à asseoir dans mon esprit encore plus fermement cet attachement aux pratiques ; je dirai même, une certaine fascination pour nos pratiques, ou du moins un goût pour elles : des riens pouvaient nous changer, des choses ou des manières de faire à la fois très simples et très concrètes. Et, plutôt que de nous intéresser aux valeurs et aux idéologies, il s'agissait d'être attentif à nos manières de faire en tant qu'elles construisent un certain mode d'être que nous sommes.

C'est cette sorte de conviction que je voudrais maintenant examiner plus avant.

Du goût des pratiques aux relations de pouvoir

À ce point, il me faut apporter un triple correctif à ce que j'ai commencé à dessiner plus haut, ce qui revient à mettre un peu à distance ce thème de la visibilité.

Un premier correctif tient à ceci : dire l'importance de ces pratiques, de ce niveau de la pratique, n'a nullement le sens de pointer une sorte de fondement. Foucault me semble très net sur ce point. Parlant d'un travail d'archéologie médiévale sur les cheminées, il écrit ceci :

2. Il faudrait ici mentionner le nom de Fernand Deligny et les titres suivants : *Les Vagabonds efficaces* et *Le croire et le Craindre*.

« Je crois que cet historien est en passe de montrer qu'à partir d'un certain moment il est devenu possible de construire une cheminée à l'intérieur d'une maison – une cheminée avec un foyer, et non une simple pièce à ciel ouvert ou une cheminée extérieure ; et que, à ce moment là, toutes sortes de choses ont changé et que certains rapports entre les individus sont devenus possibles. Tout cela me paraît intéressant, mais la conclusion qu'il en a tirée – et qu'il a présentée dans un article – est que l'histoire des idées et de la pensée est inutile. Ce qui est intéressant en fait, c'est que les deux choses sont rigoureusement inséparables. Pourquoi les gens se sont-ils ingéniés à trouver les moyens de construire une cheminée à l'intérieur d'une maison ? Ou pourquoi ont-ils mis leurs techniques au service de cette fin ? L'histoire des techniques montre qu'il faut des années et parfois même des siècles pour les rendre effectives. Il est certain – et d'une importance capitale – que cette technique a influencé la formation de nouveaux rapports humains, mais il est impossible de penser qu'elle se serait développée et conformée à cette visée s'il n'y avait pas eu, dans le jeu et la stratégie des rapports humains, quelque chose qui allait dans ce sens. C'est cela qui est important et non la primauté de ceci sur cela, qui ne veut rien dire » (Foucault, 2001/1982, p. 1102)³.

3. Il est difficile de ne pas voir ici une certaine distance prise à l'égard de Marx.

Pour ce qui concerne *Surveiller et Punir*, cela veut dire que toute la première partie – qui traite des énoncés et des énoncés juridiques – ne peut en aucune façon être renvoyée à une simple idéologie. Il n'est pas question de ne porter attention qu'aux pratiques matérielles, comme si là résidait seulement la vérité. Il faut aussi prendre en compte les discours et les raisons, pour tâcher de comprendre comment, à un moment donné, une certaine évidence du lien entre énoncé et pratiques se fait ou se défait. Si ces deux niveaux sont hétérogènes et doivent être distingués, ils n'en sont pourtant pas moins en rapport (voir Deleuze, 1986, p. 55-67).

On ne peut donc pas oublier le goût et l'attachement que Foucault portait aux discours et à leur manière propre de faire ou non évidence pour une époque donnée. Mais voilà qui compliquait un peu les choses : les pratiques n'étaient ou ne sont pas « l'essentiel » ; ce qui compte aussi fortement ce sont les discours, anonymes, ordinaires, communs, qui se font à leur propos et qui en disent autant de nous-mêmes.

Le deuxième point – et celui-ci est tout de même très frappant par l'objection qu'il fait à ce que j'ai dessiné plus haut – tient à ce que Foucault écrit un peu avant dans l'entretien que j'ai mentionné précédemment :

« Je ne crois pas à l'existence de quelque chose qui serait fonctionnellement – par sa vraie nature – radicalement libérateur. *La liberté est une pratique*. Il peut toujours exister en fait, un certain nombre de projets qui visent à modifier certaines contraintes, à les rendre plus souples, ou même à les briser, mais aucun de ces projets ne peut, simplement par sa nature, garantir que les gens seront

automatiquement libres, la liberté des hommes n'est jamais assurée par les institutions et les lois qui ont pour fonction de la garantir. C'est la raison pour laquelle on peut, en fait, tourner la plupart de ces lois et de ces institutions. Non pas parce qu'elles sont ambiguës, mais parce que la « liberté », est *ce qui doit s'exercer*⁴ » (Foucault, 2001/1982, p. 1094-95).

4. C'est moi qui souligne.

Formulation étonnante qui dit maintenant que la liberté est une pratique. C'est comme si Foucault invitait à une sorte de déplacement de l'attention : il ne s'agit plus dans ce cadre de s'intéresser aux pratiques, comprises comme modes et façons de faire, agencement des uns et des autres, mécanismes exercés sur les uns par les autres, construction un peu statique des rapports et analyses de ce que ces mécanismes font de nous. Il s'agit plutôt de porter notre attention vers autre chose, ce que Foucault nomme « pratiques de la liberté », ou encore la liberté comme pratique, et c'est là me semble-t-il une toute autre direction. Comment peut-elle s'enchevêtrer dans la première ? Comment peut-on saisir ces pratiques de la liberté dans ces pratiques qui nous font et ne cessent de nous faire ? Ainsi, si nous parlons de pratique, ce ne sera pas (ou ce ne doit pas être) au sens où nous pourrions nous assurer par avance que certaines pratiques vont, par elles-mêmes, dans le sens de la liberté. Aucune pratique technique, pour dire les choses ainsi, n'est par elle-même suffisante à assurer la liberté. Et ce qu'il y a, ce sont « des pratiques de la liberté ». L'attention se déplace pourrait-on dire : qu'importent les pratiques, nos pratiques ; la question est plutôt de savoir et de reconnaître comment des pratiques de la liberté y naissent car, semble-t-il, elles ne peuvent pas ne pas y naître (la liberté est ce qui doit s'exercer, dit Foucault). La question n'est plus celle des bonnes institutions ou celles des bonnes pratiques. Plus exactement sans doute, la notion de pratique englobe quelque chose que la notion d'institution ignore : elle englobe quelque chose comme notre rapport de liberté à elle.

J'en viens maintenant à un dernier point qui, je crois, permet de répondre aux questions posées précédemment et de sortir de l'embarras où elles nous mettent. Dans l'article « Le sujet et le pouvoir » (Foucault, 2001/1982), dont je citai un passage plus haut, Foucault développe très longuement la question du comment et toute l'importance qu'elle eut pour son travail. Il répond donc là de la question pratique, si celle-ci est bien commandée par le souci du comment. Or la réponse à cette question, et son développement, revient pour lui à élargir la question même du pouvoir selon des aspects tout à fait fondamentaux. Je ne peux pas exposer ici tout ce texte ainsi que montrer le lien qu'il a avec d'autres, mais c'est précisément là que l'on trouve une analyse du pouvoir qui me semble en transformer considérablement la notion et qui, par exemple, a pour conséquence de permettre à Foucault de dire que le pouvoir, cela n'existe pas. Ce qui existe, ce sont des relations de pouvoir.

Il y aurait beaucoup de précautions à prendre pour analyser ce texte, tant Foucault me semble à la fois très ferme et très prudent dans cette analyse.

Je rappelle en particulier la distinction entre violence et pouvoir qui pose que la violence est le nom de l'absence de relation de pouvoir : « une relation de violence [...] referme toutes les possibilités ; elle n'a auprès d'elle que d'autre pôle que celui de la passivité » (Foucault, 2001/1982, p. 1055) ; aussi bien *n'est-elle pas relation de pouvoir*. Celle-ci en effet « s'articule sur deux éléments qui lui sont indispensables pour être justement une relation de pouvoir : que l'autre (celui sur lequel elle s'exerce) soit bien reconnu et maintenu jusqu'au bout comme sujet d'action ; et que s'ouvre, devant la relation de pouvoir, tout un champ de réponses, réactions, effets, inventions possibles » (*Ibid.*). Le pouvoir est donc « action sur des actions ». Il ne s'agit même plus de dire que le pouvoir produit toujours quelque chose et, qu'en ce sens, il s'agit de s'efforcer de comprendre ce qu'il produit. Mais il faut aller plus loin en disant que le pouvoir n'est qu'à être en relation avec ce qui vient le limiter et lui faire objection. Et de même la liberté n'est que dans sa relation à un pouvoir. Comme l'écrit Deleuze : « Le pouvoir n'est pas attribut mais rapport : la relation de pouvoir est l'ensemble des rapports de force, qui ne passe pas moins par les forces dominées que par les forces dominantes, toutes deux constituant des singularités » (Deleuze, 1986, p. 35).

Le pouvoir, dit encore Foucault, « n'existe qu'en acte, même si bien entendu il s'inscrit dans un champ de possibilités épars s'appuyant sur des structures permanentes ». Et, plus loin :

« Il n'y a donc pas un face à face de pouvoir et de liberté, avec entre eux un rapport d'exclusion (partout où le pouvoir s'exerce, la liberté disparaît) ; mais un jeu beaucoup plus complexe : dans ce jeu la liberté va bien apparaître comme condition d'existence du pouvoir (à la fois son préalable, puisqu'il faut qu'il y ait de la liberté pour que le pouvoir s'exerce, et aussi son support permanent puisque, si elle se dérobaient entièrement au pouvoir qui s'exerce sur elle, celui-ci disparaîtrait du fait même et devrait se trouver un substitut dans la coercition pure et simple de la violence) ; mais elle apparaît elle aussi comme ce qui ne pourra que s'opposer à un exercice du pouvoir qui tend en fin de compte à la déterminer entièrement » (Foucault, 2001/1982, p. 1057).

Telle est, comme on sait, pour Foucault la question du gouvernement.

L'idée que je veux tirer de ces quelques lignes est la suivante : que les pratiques qu'il s'agit de décrire, en tant que pratiques de la liberté, ont ce statut de relation de pouvoir et c'est comme telle qu'il importe de les décrire. C'est dire qu'un autre nom pour l'analyse des pratiques, c'est celui d'analyse des relations de pouvoir. Il y a à là me semble-t-il une direction fort intéressante lorsqu'il s'agit de décrire, de s'intéresser à, d'analyser les pratiques.

L'analyse des pratiques comme analyse des relations de pouvoir

En m'aidant de ces analyses je voudrais maintenant et dans un dernier temps, reprendre cette question des pratiques.

Comment tout d'abord honorer cette norme, cette norme qui nous invitait à aller voir dans nos pratiques ordinaires certaines vérités de nous-mêmes ? Les analyses faites plus haut permettent de dire qu'il s'agit de s'orienter vers une analyse des pratiques comme autant de relations de pouvoir. Qu'est-ce que cela veut dire et comment pouvons nous nous y avancer ?

Comment aussi me situer dans cette grande préoccupation contemporaine, plus particulière au champ des sciences de l'éducation et de la formation, qui s'engage dans tout un travail d'analyses des pratiques ? Que veut dire analyser des pratiques ? Qu'est-ce que l'on y cherche et pourquoi ?

Le courant, sur ce point dominant, tient qu'il s'agit d'analyser et plus exactement de mettre au jour les « bonnes pratiques », que celles-ci soient dégagées sur une base empirique et comparative, pour tenter ensuite de les généraliser, ou qu'elles soient l'objet d'une réflexion préalable, normative et théorique, susceptible de déterminer ce que serait dans telle ou telle situation la bonne pratique, pour s'efforcer ensuite de la généraliser. Et certes, contre ce courant très dominant aujourd'hui, d'autres courants, plus minoritaires, s'efforcent de se situer différemment.

Des analyses de Foucault précédemment exposées, on peut tirer l'idée d'un certain sens à donner à l'analyse des pratiques. Et c'est cette idée que je voudrais commencer à illustrer, en donnant quelques exemples, très modestes, très en retrait par rapport à ces précédentes analyses, mais qui me semblent toutefois pouvoir dessiner une réelle direction de travail. Que veut dire analyser les pratiques comme relations de pouvoir ? Vers quoi se dirige-t-on ?

Un exemple kantien

Tout d'abord un exemple kantien à propos du concept de résistance (et je crois que dans ses analyses de la notion de pouvoir, Foucault est en fait très proche de Kant). C'est un passage où Kant se préoccupe de montrer en quoi la relation éducative, qui suppose contrainte et exercice, légal, de l'autorité, se distingue d'un simple esclavage. Question qui comme on sait est pour lui la question capitale de l'éducation. C'est la question du pouvoir ou de son exercice, en deçà de celle de sa légalité, puisque Kant présuppose cette dernière (comment unir la contrainte et la liberté sous une autorité légale ?). La question est celle du mode d'exercice de l'autorité et nous sommes bien là dans la question du pouvoir. Kant écrit ceci :

« En ce qui concerne la formation de l'esprit, que l'on peut aussi effectivement nommer physique d'une certaine manière, il faut essentiellement prêter attention à ce que la discipline ne soit pas un

esclavage et qu'au contraire l'enfant sente toujours sa liberté, mais de telle sorte qu'il ne s'oppose pas à la liberté d'autrui ; l'enfant devra donc rencontrer de la résistance » (Kant, 1803/1980, p. 101).

Le centre de ce passage tient dans le concept de résistance : c'est parce qu'il y aura résistance que se fera l'articulation de la contrainte et de la liberté. Comment se fait cette articulation ?

Kant enchaîne aussitôt et suggère ainsi que dès que l'on veut exhiber le concept (ici celui de résistance), on doit et on ne peut que passer à des exemples ou des cas. Il n'y a pas à proprement parler de concept de la liberté, au sens où tout concept est construit. En termes kantien, ce qu'il y a, ce sont les liens d'une idée à des cas ou situations, qui nous font juger de façon réfléchie, non déterminante, que dans ces cas il y a quelque chose comme la liberté. Kant écrit ensuite :

« Beaucoup de parents refusent tout à leurs enfants, afin de les exercer ce faisant à la patience et ils exigent ainsi plus de patience qu'ils n'en ont eux-mêmes. Ceci est cruel cependant. Que l'on donne à l'enfant tout ce dont il a besoin, et qu'on lui dise ensuite : tu en as assez ! Et il est absolument nécessaire que ceci soit irréversible. On ne prêtera pas attention aux cris des enfants et on ne devra pas leur céder s'ils tentent d'obtenir quelque chose en criant » (*Ibid.*).

Jusqu'ici nous ne voyons pas bien où se trouve la liberté de l'enfant et où il commence à sentir sa liberté. Mais Kant poursuit : « En revanche, si cela leur est utile, on leur demandera ce qu'ils demandent gentiment. Ce faisant l'enfant sera également habitué à être sincère » (*Ibid.*). Alors : « l'enfant devrait pouvoir tout demander » (Kant, 1803/1980, p. 102).

C'est donc dire que de la résistance va découler quelque chose comme une demande verbale que l'on pourra alors entendre, prendre en compte. Les parents, dans la mesure où ils résistent à ce que l'on peut nommer caprice (aux deux sens du terme : un mode d'expression par les cris, les pleurs, etc. et un désir peu légitime), font naître quelque chose comme une demande qui pourra être honorée. L'enfant dès lors s'adresse aux parents, non pas comme personnes à son service, mais comme personnes susceptibles d'avoir d'autres fins que les siennes, fins avec lesquelles il faudra entrer en rapport, avec lesquelles il faudra composer. Mais dans le même moment, ce sont ses propres fins qui apparaissent et sont prises en compte par l'autorité parentale. Ce qui semble compter pour Kant, c'est l'entrée dans ce jeu même des rapports entre fins.

Ici on a bien un certain jeu du pouvoir et de la liberté, commandé par la naissance de la reconnaissance de l'autre comme ayant ses propres fins, différentes mais peut-être ajustables aux fins de l'enfant.

Je crois que l'on peut ajouter la chose suivante : il est essentiel que l'on ne dise pas à l'enfant qu'il y a d'autres fins et qu'il doit les respecter. Essentiel que sur ce point on ne lui « fasse pas la morale ». Cet « accord » ou ce « rapport » plutôt n'ont pas à être représentés. Ils doivent pouvoir se faire

dans l'interaction, ou l'interaction n'est pas autre chose que cela. Comme le dit Kant, il doit « sentir sa propre liberté » dans cette interaction, à savoir qu'il est un être ayant des fins *parmi d'autres êtres ayant leurs fins*⁵.

Une relation étudiant/enseignant

Voici un autre exemple. Un professeur fait un cours magistral devant une centaine d'étudiants. À un moment donné, un étudiant, qui n'y a pas été particulièrement invité, lève le doigt et demande la parole : « *je ne sais pas bien tel enchaînement, ou comment vous passez de cette affirmation à celle-ci, ou comment encore vous pouvez prétendre que le texte que vous analysez dit ceci alors que j'y vois cela* ». Il interrompt ainsi le cours. Il manifeste devant d'autres (les autres étudiants), qui l'entendent et l'écoutent, et cela d'autant mieux qu'il a arrêté l'exposé du professeur et provoqué une possibilité d'y être attentif autrement qu'en le notant. Cette interruption indique quelque chose comme : le temps de l'exposé ou de l'activité du professeur n'est pas le même que le temps de comprendre ; il faut donc que le professeur trouve une limite au pouvoir qu'il exerce. Certes, le professeur peut alors dire quelque chose comme : « *je n'ai pas le temps, cette question est sans intérêt, j'ai mon programme à finir* ». Par là, il refermerait la différence que je viens d'indiquer. Il peut aussi entrer dans cette question, accepter s'il le faut de revenir en arrière ou de produire de nouvelles raisons ; autrement dit, il peut commencer à entendre la question de l'étudiant et lui faire droit en l'intégrant dans ce qui est alors un nouveau déroulement, une nouvelle temporalité faite du croisement de deux ententes. Il peut ainsi attester de la distinction entre le temps de l'exposé et le temps pour comprendre et commencer à s'y situer. Il peut aussi, sans dire quoi que ce soit, la manifester. Il peut par là inviter d'autres étudiants, indirectement, à eux-mêmes interroger ce qu'il dit et entrer dans une nouvelle forme d'attention au cours.

Et tout cela serait bien différent de la volonté explicite de dialoguer, ou du souci de l'enseignant de dire aux élèves et d'attendre d'eux qu'ils dialoguent avec lui. Il ne s'agit pas ici de dialoguer avec les élèves, encore moins du principe qui nous inviterait à dialoguer avec eux. Il s'agit plutôt de laisser intervenir l'autre dans les fins qui sont à la fois miennes et instruites, donc communes, et par là attester que l'étudiant peut entrer dans ces fins et commencer à y faire son jeu. Ce qui n'a rien à voir avec la bonne intention de dialoguer, soi-même, avec les élèves, à propos de ce que l'on enseigne, à propos de ce qui serait sa légitimité.

Il me semble qu'il y a là une analyse des pratiques qui serait attentive à la relation de pouvoir qui y naît : une liberté se déploie, celle de l'enseignant, et puis elle rencontre des points d'arrêts, des points de butée, qui l'empêchent ; elle revient alors et reprend, accepte de se laisser détourner, et pour finir compose avec la liberté de l'autre. Ce qui est ici essentiel, ou ce pourquoi cette petite description pourrait sembler essentielle, peut être dit en fonction des trois principes suivants :

5. C'est dans cette direction que l'on pourrait comprendre ce que Kant dit de l'éducation à la prudence, qu'il tenait pour essentielle (Kant, 1980, p. 134).

6. Voir sur ce point Jacques Rancière, *Le maître ignorant* (1987).

- le premier tient, comme je l'ai dit plus haut, à la naissance de ce dédoublement du temps ;
- le deuxième tient à cette capacité de l'étudiant à s'apprendre lui-même dans le temps même où il devient capable d'interroger ce qui est dit par l'enseignant⁶ ;
- le troisième tient à ceci que l'interaction se fait et n'est pas représentée comme devant se faire (éthique du dialogue).

Un apprentissage de l'écriture

Soit encore le cas suivant. Une enseignante de Cours Préparatoire (enfants de 6 ans) donne l'idée qu'elle a de l'apprentissage de l'écriture : « *Au premier semestre de l'année, mon enseignement est en quelque sorte préparatoire, je commence à les familiariser avec l'écrit. À partir de janvier, j'attaque vraiment, je veux dire que l'on commence à entrer dans l'analyse systématique des phonèmes ou syllabes* ». En quoi y a-t-il là quelque chose comme une pratique au sens de relation de pouvoir ?

Ce qui me paraît important dans cet énoncé, c'est que cette enseignante à en tête quelque chose comme une notion d'épreuve : là ce sera difficile pour eux, là je sais que cela sera difficile. Que ce savoir l'autorise à distribuer son temps selon le temps d'une « préparation » ou d'un « échauffement » (assez long, puisqu'il s'agit d'un trimestre) et le temps de l'épreuve comme telle ou du passage, du moins ici la conquête que l'on sait difficile, lente parfois, très rapide dans d'autres cas, mais jamais complètement achevée de l'écriture et de son monde.

Elle sait, d'une part, que l'entrée dans l'écriture n'a rien à voir, comme le disait Vygotsky (1934), avec la simple traduction de l'oral. Elle sait, même obscurément, qu'il y va d'un autre rapport du sujet à lui-même et au savoir, ce que Vygotsky analysait comme passage à l'abstraction (du moins un ou une modalité de ce passage). D'autre part, elle sait que ce passage même suscitera résistance, difficultés, lenteurs, retours et régressions, mais aussi réussites, avancées inattendues, bonds, et elle se prépare à cela. Enfin, me semble-t-il, elle situe les enfants eux-mêmes dans cette double temporalité : ils sont invités à savoir, même obscurément, qu'il va y avoir épreuve pour eux. Par là, elle les met devant la difficulté ou leur transfère une part de responsabilité : seuls eux seront en mesure de faire, c'est-à-dire que ce passage sera leur œuvre.

On est donc très loin ici de toutes les tendances pédagogiques qui s'efforcent de préparer dès le plus jeune âge les enfants à ce passage comme si l'idéal était qu'il aille tout seul et comme par jeu ; comme si l'écriture n'était pas un autre mode du rapport de soi à soi-même et au monde, engageant des rapports eux-mêmes très diversifiés. Ici, la difficulté est pointée et l'enfant est attendu, lui-même : ce sera pour une part son opération, son effort propre. Et cela veut dire que l'écriture n'est pas – ou ne sera jamais – comme une compétence si l'on implique dans cette notion une sorte d'identité à soi-même, une sorte d'aisance. L'écriture est ce qui

toujours nous met à distance de nous-mêmes, nous perd et nous déplace autant qu'elle donne l'occasion de se trouver autrement. Comme Bernard Lahire (1993) n'a pas cessé de le dire, l'écriture est l'expérience d'une distance à soi qui n'est jamais réductible et qui en constitue l'expérience, la difficulté autant que la ressource. On pourrait aussi mentionner Jacques Derrida (1967) qui mit cette « expérience non-expérience » de l'écriture au centre de son travail et de sa critique de toute métaphysique de la présence. Là encore, cette situation peut prendre de l'importance en regard de deux choses ou principes : d'une part, un certain savoir de ce qu'est l'entrée dans l'écriture ; d'autre part et à nouveau, la distinction entre le temps de faire, le temps de faire de l'enseignant et le temps de comprendre ou de faire par soi-même. Quand est-ce qu'un enfant « démarre » ? Nous ne le savons pas, ce qui n'empêche nullement qu'il démarre.

Cette pratique peut être analysée comme relation de pouvoir, c'est-à-dire comme lieu et temps où s'articulent une initiative forte et construite avec une liberté naissante. De même que dans les cas précédents, cette liberté peut être recouverte, en particulier si l'on dit quelque chose comme : « *tout va dépendre de vous et de votre effort, ce sera long et difficile* ». Dans ce cas, on ne se laisse pas surprendre, on ne laisse pas venir des mouvements en relation avec ce que l'on fait ; on veut métacommuniquer plutôt que d'attendre les contre-initiatives et faire avec elles. L'attente des contre-initiatives, la patience de ces attentes, le silence qui s'y fait, est tout autre chose que le souci communicationnel de s'entendre pour aller dans la bonne direction, ou d'expliquer aux gens ce qui serait bon qu'ils fassent. En deçà du dialogue et de la communication, il doit y avoir – et il y a de fait – les pratiques d'interactions, les pratiques de rapports de pouvoir. Ce qui est souhaitable est qu'ils résistent à des initiatives, qu'ils montrent certaines résistances, non qu'ils attestent de leur bonne volonté.

Réflexions et critères

Au travers ces différents exemples, qu'est-ce que je voudrais rendre manifeste ? Il s'agissait pour moi d'attester de l'importance de cette norme : le goût des pratiques, du moins un hommage à cette norme selon laquelle beaucoup de choses ou tout peut se jouer à ce niveau des pratiques. Ces pratiques que je viens de mentionner, je ne les ai pas inventées ; je les ai trouvées là comme des pratiques banales, qui ne « payent pas de mine » pourrait-on dire. Elles ne sont ni exceptionnelles, ni communes, ni innovantes, ni traditionnelles. Elles pourraient convenir à un certain ordinaire des classes.

Le problème n'est pas de s'intéresser aux pratiques comme telles ; je veux dire au fait qu'elles seraient, par exemple, innovantes ou traditionnelles, efficaces ou pas efficaces du point de vue de la transmission d'un certain savoir. Sans doute que ces perspectives ont de l'importance, mais elles ne doivent pas pour autant masquer que, dans une pratique, se joue et se joue sans doute toujours le jeu du pouvoir ou le jeu de la liberté. Et ce premier

aspect me semble essentiel : l'attention n'est plus tournée vers les pratiques comme telles, avec toutes les questions et toutes les réflexions qui portent sur cet aspect ; elle n'est plus tournée vers l'amélioration des pratiques. Elle est plutôt tournée vers ce que « font les pratiques comme telles », c'est-à-dire le mode de rapport de pouvoir qu'elles laissent voir.

Pour le dire autrement, les pratiques ne sont plus décrites en extériorité ou en fonction d'une fin préalablement connue et qui nous permettrait de les mesurer, comme si elles nous étaient extérieures. Elles sont des pratiques qui engagent tant l'enseignant que l'élève et qui mettent sur le devant la question de leur relation. Elles engagent ainsi une double dimension d'intériorité. D'une part, du côté du professeur : qui suis-je ou que dois-je être pour n'être pas, par exemple, effrayé par des détours, pour me dire que j'ai le temps ? D'autre part, du côté de l'élève ou des élèves : que faut-il que je sois pour demander, pour interrompre, pour m'essayer devant d'autres, pour aimer mes premiers écrits, les aimer assez pour avoir le courage de les reprendre et ne pas ainsi m'identifier à eux, etc. ?

On peut en conclure que ce ne sont pas des pratiques de visibilité : elles ne cherchent pas à rendre visible l'élève ; ou tout du moins, si elles cherchent en effet à le rendre visible ou à le faire apparaître, cette dimension ne se détache pas d'une obscurité, d'une incertitude, d'une temporalité spécifique. Comme je le disais plus haut : le temps de comprendre, le temps de l'essai qui peut être repris, le temps de l'exposition devant d'autres. Ce ne sont pas des temps où l'élève apparaît pleinement. Le problème n'est pas de rendre visible l'élève mais plutôt de faire en sorte qu'il apparaisse pour ainsi dire lui-même.

Je voulais aussi montrer que les pratiques doivent être instruites. Je veux dire par là qu'il faut, je crois, faire le lien entre elles et certains principes ou savoirs grâce auxquels il devient possible d'attester de leur profondeur ou du fait, qu'en effet, elles concernent et touchent un certain réel de l'apprentissage. Autrement dit, il faut pouvoir les « autoriser », leur donner toute leur profondeur sous leur dehors banal et semblant aller de soi. C'est plus haut ce que j'ai cherché à faire, en m'efforçant, bien rapidement assurément, d'articuler ces pratiques à des principes, autant qu'à des savoirs. Il y a des pratiques inventives, respectueuses du jeu de la liberté ; le travail de réflexion vient ensuite et s'efforce de les accompagner. Comme le dit Jacques Rancière (2006), en pédagogie, ce qu'il y a ce sont des pratiques et des idées, non pas des concepts qui nous permettraient de construire nos pratiques : « La pédagogie prétend être la science de la manière dont il faut enseigner. Mais une telle science n'existe pas. Il n'y a pas de science de la façon de susciter la capacité de ceux qui apprennent. La pédagogie est un mélange de recettes empiriques, d'expériences théorisées, d'idées sur l'éducation et la transmission ». Ces pratiques ne sont pas plus ou moins bonnes, c'est-à-dire efficaces, mais des pratiques que l'on peut articuler à des principes et analyser comme pratiques de la liberté. Ici sans doute peut-on articuler l'analyse des pratiques à toute la

tradition philosophique de l'éducation. Du moins, cette tradition est ce dans quoi on peut puiser pour instruire et autoriser ces pratiques.

Certes, ces quelques exemples dont je suis parti ont un aspect un peu fictif : ils simplifient les choses, ignorent que cela ne se passe pas toujours comme cela. Pour ne prendre que l'exemple du professeur et de son cours magistral : les questions naissantes, parfois cela ne « prend » pas, cela ne fait pas lever d'autres questions, cela ne provoque pas d'autres étudiants à prendre la parole ; le professeur revient alors à son rythme premier, il ne fait plus place, dans sa parole même à quelque chose d'autre ; l'attention de l'ensemble, ponctuellement éveillée, s'éteint. Mon exemple est peut-être trop simple. Au moins ne méconnaît-il pas sa fragilité. En même temps, qu'il puisse en aller ainsi, que ce type d'arrêt dans le déroulement d'une liberté puisse avoir lieu, c'est ce que chacun comprend, ce que chacun peut vivre ou a vécu. En ce sens, et en dépit de sa simplicité, ce cas saisit bien quelque réalité, celle de la liberté. De plus, et comme on l'a rapidement dit plus haut avec la question de la fiction, le problème n'est pas tant de saisir « les pratiques en vérité », mais de donner à voir des pratiques, sous un mode de fiction, pour rendre possible des expériences. Et je crois qu'aujourd'hui les « bons livres » d'analyse des pratiques sont bien de cet ordre : ils ne prétendent pas vraiment nous dire quoi faire, mais permettent de réfléchir nos pratiques et parfois, par exemple, de briser nos pratiques ordinaires.

Conclusion

La force du livre *Surveiller et Punir* tenait à la chose suivante : il unifiait les pratiques sous un principe commun, la construction de la docilité, des individus utiles et obéissants. Je me suis demandé si et comment il était possible aujourd'hui de reprendre le motif d'une telle attention aux pratiques, mais selon un autre principe commun. La notion de pouvoir, telle que l'a construite Foucault au tournant des années 80 m'a semblé pouvoir servir un tel objectif.

Au-delà de ce premier aspect, j'aurai cherché à rendre compte d'un goût et d'un attachement. Attachement aux pratiques donc. Celles-ci nous disent, nous montrent, bien en deçà de ce que nous voulons et prétendons être ; elles ne se réduisent pas à des moyens au service de nos intentions et elles sont en un sens différentes et plus riches que nous le pensons. C'est déjà une première chose, qui devrait nous rendre modestes, confiants, pleins d'humour car elles font bien leur effet en deçà de ce que nous voulons. Il y a en outre ceci : les pratiques témoignent parfois d'une liberté, celle que prend un sujet au détour d'une résistance, d'une épreuve, d'une observation. Et c'est là une autre raison d'y prendre goût.

D'un côté, un être ordinaire, commun, par quoi nous nous lions à tout un passé et, de l'autre, des moments de liberté, d'écart, d'initiative. Je suis par là sorti de l'horizon d'analyse proprement foucauldien qui entendait, par le détour d'une méthode historique, nous faire faire « une expérience de nous-

mêmes » ou nous rendre possible une certaine distance à nous-mêmes. Les descriptions et analyses qu'il faisait, si elles ne nous disaient pas comment agir, nous permettaient au moins de ne plus nous identifier, complètement, à un héritage de pratiques. Au moins on devenait par là attentif aux effets qu'elles pouvaient faire naître et soucieux de ces effets. Ce qui n'est déjà pas rien : une chose est de faire sans conscience, comme si tel résultat était forcément attendu, autre chose est d'être attentif aux effets que l'on fait, dans l'idée que ces effets peuvent être bien divers, surprenants, parfois à côté de ce que nous anticipions et que l'enjeu est bien alors d'aller à leur suite. Là commence croyons-nous l'éducation.

En regard du courant que soutient la revue *Cliopsy*, les différences sont évidentes et tiennent au moins à deux choses. La première concerne l'importance accordée, à la suite de Balint, au travail et aux effets de l'analyse des pratiques comme telle au sein d'un collectif animé par un leader ou un expert. Foucault ne parle pas de cela et le travail de réflexion sur les pratiques se fait chez lui par le biais de l'analyse historique. Selon lui, celle-ci permet de nous voir nous-mêmes et de nous connaître tels que nous avons été formés, tels qu'une histoire nous à faits, et par là d'espérer quelque désidentification d'avec nous-mêmes au sens analysé plus haut. Toutefois, si l'on voulait chercher des liens avec cette analyse collective, c'est bien plus vers le dernier travail de Foucault concernant la diversité des techniques du souci de soi (en particulier les technique d'écriture de soi) que l'on pourrait trouver des échos avec cette dernière orientation⁷.

La seconde tient à la mise en jeu des théories psychanalytiques de l'inconscient, articulées à la question du rapport au savoir : qu'en fut-il et qu'en est-il de mon inscription (ou de ma non-inscription) dans ce que l'on nomme savoir, de mon ou mes modes d'entrée (de non-entrée) et de prise (de non-prise) du et dans le savoir ? Ici c'est l'écart de l'individu par rapport au savoir, sa différence d'avec le savoir qui sont recherchées et explorées en tant qu'ils décident et se reflètent dans nos pratiques. Si celles-ci sont bien quelque vérité de nous-mêmes, c'est que leur analyse nous permet de cerner ce qu'il en fut pour chacun de nous de quelque chose comme une entrée dans ce que nous nommons le savoir.

Mais par delà ces différences évidentes, il me semble que l'expérience de l'analyse des pratiques telle que la porte ce courant (et telle que l'on peut s'en faire une idée au travers des publications liées) cultivent ce même double goût pour les pratiques. Goût pour notre être commun à travers l'expérience de lecteur qui nous mène à constater à quel point nous nous ressemblons, à quel point ce que nous croyons faire nous-mêmes en notre nom propre s'avère banal, ordinaire, ancien. Rien là de déplaisant ou de triste : un jongleur sachant jongler, un cuisinier sachant cuisiner, sont j'imagine heureux de constater à quel point tant de vieilles traditions coulent dans leurs gestes, tant leurs pratiques même viennent de loin et tant elles expriment une variation dans une étoffe nettement plus épaisse. Pourquoi n'en irait-il pas de même pour tout praticien ? Et pourquoi donc ne se

7. Voir le numéro 47 de la revue *Le Télémaque* (2015) consacré à ces héritages foucauldien concernant l'éducation et la formation.

donnerait-on pas pour but d'attester de ce continuum et de cette joie éprouvée à son expérience ? Ainsi les pratiques que nous découvrons dans ces ouvrages pourraient être aussi les nôtres. Ces histoires évoquées – qui nous parlent du savoir et du rapport au savoir de chacun – qui se font selon une méthodologie soucieuse de restituer des cas singuliers, sont somme toute aussi parlantes et nous éveillent nous-mêmes à cette expérience et cette histoire autant qu'à la nôtre. Comme peuvent le faire des romans ou des nouvelles. Si chacun s'y explore, lui-même, et cherche à lever ses propres impasses, le point important est ailleurs : dans ce qui se fait ainsi se montre et se construit une réalité partagée et commune, et les histoires s'articulent autour de ce que l'on pourrait globalement nommer les épreuves du savoir. La question n'y est pas tant d'y retrouver son moi, mais plutôt de créer cette distance même à la pratique, plus large que nous, plus porteuse d'effets multiples, imprévisibles souvent, plus riche et surprenante que nous pouvons le penser. L'attention change ainsi d'objet et va à ce qui naît, non au seul résultat visé.

Foucault construisit du commun par le biais de sa méthode historique et cette construction du commun prenait la forme de la mise en spectacle de ces pratiques ordinaires disciplinaires qui nous avaient forgés autant que l'école en tant que chaque praticien pouvait s'y réfléchir et faire quelque expérience de lui-même. Nulle ambition chez lui de dire ce qu'il fallait faire et entreprendre. Je voudrais avancer que ce que nous découvrons dans ce courant d'analyse des pratiques, dans ces courants qui souhaitent nous montrer tels que nous sommes nous-mêmes et nous faire faire cette expérience de nous-mêmes par le biais de l'analyse en commun, refont cette même opération de nous construire une culture commune. Ils ne nous disent en aucune façon ce que doit être cette culture commune, ils font un peu plus : ils nous le montrent, permettent à chacun de s'y retrouver et de s'y interroger à sa manière et créent ainsi du commun. C'est là le sens même de l'expérience culturelle ou de ce qui fait œuvre.

Éléments de bibliographie

- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles, pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, 346, 12-13.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Derida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Éditions du Seuil.
- Foucault, M. (1972). *Surveiller et Punir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). Pierre Boulez, l'écran traversé. In *Dits et Écrits* (n° 305). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1982).
- Foucault, M. (2001). Le sujet et le pouvoir. In *Dits et Écrits* (n° 306). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1982).
- Foucault, M. (2001). Space, knowledge and power. In *Dits et Écrits* (n° 310). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1982).
- Foucault, M. (2001). *Dits et Écrits (1954-1988)*. Paris : Gallimard.
- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps*. Halle : Max Niemeyer ; Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1927).

- Kant, E. (1980). *Réflexions sur l'Éducation*. Paris : Vrin. (Texte original publié en 1804).
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Rancière, J. (2006). Entretien. *Le Monde de l'éducation*.
- Vincent, H. (2015). Michel Foucault : héritages et perspectives en éducation et formation. *Le Télémaque*, 47, 31-120.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Éditions sociales. (Texte original publié en 1934).

Hubert Vincent
Université de Rouen

Pour citer ce texte :

Vincent, H. (2017). L'analyse des pratiques : une perspective philosophique à partir de Michel Foucault. *Cliopsy*, 18, 123-140.

Thèse

30 Juin 2017

Devenir enseignant de mathématique : étude des modalités du transfert didactique. Vers une prise en compte d'une parentalité psychique interne

Marc Guignard

Université Paris Descartes

sd. Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes)

Jury : Claudine Blanchard-Laville (université Paris Nanterre), Leandro de Lajonquière (Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis), Éric Roditi (Université Paris Descartes), Isabelle Vinatier (Université de Nantes).

Cette thèse s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et porte sur le devenir enseignant de mathématiques. Des recherches antérieures ont conduit des chercheurs s'inscrivant dans une telle démarche à qualifier d'« adolescence professionnelle » (Bossard, 2004) le moment du passage d'étudiant à enseignant et à proposer (Blanchard-Laville, 1997) et à mettre au travail (Chaussecourte, 2003, 2014) la notion de *transfert didactique* pour appréhender des modalités du rapport au savoir dans l'espace de la classe. Dans la lignée

de ces travaux, cette thèse se propose de poursuivre l'examen et la mise en œuvre de la notion de *transfert didactique* à travers deux modalités méthodologiques à la conjugaison desquelles elle réfléchit. Il s'agit, d'une part, d'entretiens cliniques de recherche et, d'autre part, d'observations cliniques. Ces dernières sont déclinées selon deux formes, l'une « ultra clinique » (Chaussecourte, 2003) et l'autre plus instrumentée (Blanchard-Laville, 1997). Le couplage observation et entretien fait l'objet d'une interrogation méthodologique. Dans cette thèse, les mathématiques sont considérées à la fois comme objet d'enseignement, mais également comme objet potentiellement structurant de l'économie psychique des sujets enseignants de mathématiques. Dans cette optique, la thèse pose la question de la place de la didactique des mathématiques dans une recherche clinique d'orientation psychanalytique.

L'étude clinique du matériel conduit à proposer et à mobiliser la notion de *parentalité psychique interne* qui pourrait s'avérer pertinente pour appréhender des modalités du *transfert didactique* de l'enseignant notamment lors de moments d'insécurité professionnelle (début de carrière, changement d'affectation...). Enfin la sensibilité à ces questions semble pouvoir être une piste à prendre en compte en formation d'enseignants, notamment par l'intermédiaire de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles.

Résumés – abstracts

Vers une prise en compte d'une part professionnelle de la bisexualité psychique dans l'étude des modalités du transfert didactique de l'enseignant

Marc Guignard

Résumé

Dans cet article, l'auteur indique comment le travail sur le matériel clinique recueilli auprès d'enseignants de mathématiques, dans le cadre d'un travail de thèse, l'a conduit à mobiliser la notion de bisexualité psychique. Une partie de l'article est consacrée à une reprise de la notion chez le nourrisson, chez l'enfant et chez l'adulte. En s'appuyant sur un cas clinique, l'auteur fait alors l'hypothèse qu'une part, qu'il nomme professionnelle, de la bisexualité psychique puisse être sollicitée chez l'enseignant en particulier lors du début de carrière.

Mots clés : transfert didactique, démarche clinique d'orientation psychanalytique, bisexualité psychique, parentalité psychique interne, enseignants de mathématiques.

Abstract

In this article, the author indicates how the work on clinical material collected from teachers of mathematics, as part of a thesis work, led him to mobilize the notion of psychic bisexuality. A part of the article is devoted to a revival of the notion in the infant, in the child and in the adult. Based on a clinical case, the author makes the hypothesis whereas a part that he names professional psychic bisexuality can be solicited at the teacher especially at the beginning of his career.

Keywords: didactic transfer, clinical approach with a psychoanalytical orientation, psychic bisexuality, psychic parenting, mathematic's teachers.

Penser le couple professeur-e des écoles – accompagnant-e d'élève en situation de handicap

Betty Toux

Résumé

Cet article se situe dans le prolongement de mon travail de thèse en sciences de l'éducation s'intitulant : le professeur des écoles à l'épreuve du handicap entre souffrance et créativité. À l'époque je n'avais pas analysé finement la place occupée par l'accompagnant de l'élève en situation de handicap dans ce passage de l'épreuve. En me référant à une approche clinique d'orientation psychanalytique, j'étudie ici cette place en deux temps. Le premier s'attache à comprendre ce qui se joue au niveau de l'intersubjectivité au sein du couple professeur des écoles – accompagnant et le second tente d'analyser ce que cet impensé révèle du rapport à mon objet de recherche.

Mots clés : professeur des écoles, accompagnant d'élève en situation de handicap, lien intersubjectif, alliance inconsciente, épreuve.

Abstract

This paper is build on the work of doctoral thesis in science of education entitled: the primary school teacher hardship disability between suffering and creativity. At the thime I have not analyze the place taken by accompanying person of pupil in situation of disability. Building on concepts of clinical approach of psychoanalytic orientation, I will study this place two stemp. First I try to understand what is at stake on level of intersubjectivity in the couple primary school teacher-accompanying person. Second I will try analyze waht this no-thought show the relation with may search object.

Keywords: primary school teacher, accompanying person for disabled pupil, intersubjectivity tie, unconscious alliance, hardship.

« Psy » dans un Programme de Réussite Éducative : enjeux et pratiques

Xavier Gallut

Résumé

Cet article a pour objectif de rendre compte de manière réflexive d'une expérience clinique d'orientation psychanalytique, réalisée en tant que psychologue, dans le cadre d'un Programme de Réussite Éducative. Les enjeux sociaux et politiques liés au dispositif sont soumis à la réflexion, ainsi que le "malêtre" contemporain et ses effets sur la subjectivité individuelle. Les aspects méthodologiques et épistémologiques du suivi psychothérapique dans ce cadre sont remis en perspective, eu égard aux difficultés présentées par les enfants ou les adolescents. Le suivi de Zoé, une jeune adolescente de 12 ans, montre

l'intérêt de diversifier l'expression langagière et, donc, les modalités de symbolisation.

Mots clés : Programme de Réussite Éducative, clinique de l'enfant et de l'adolescent, pouvoir et « fonction psy ».

Abstract

This

The aim of this article is to give a reflexive approach account of a clinical experiment in psychoanalytic orientation, carried out as a psychologist within the framework of an Academic Success Program. Social and political challenges linked to the program's blue-print are subject to reflection, as are present-day malaise and its effects on individual subjectivity. The methodological and epistemological aspects of psycho-therapeutic follow-up in this context are put into perspective in light of the difficulties presented by children or teenagers. Zoé's follow-up, that of a 12 year adolescent girl, shows the significance of diversifying language and enunciation and, hence, processes of symbolization.

Keywords: Academic Success Program, children and adolescent clinic, power and psy function.

L'écriture de soi comme étayage psychique à la construction identitaire professionnelle

Maryline Nogueira-Fasse

Résumé

Sont tout d'abord présentés quelques repères dans l'analyse du contexte social contemporain et la façon dont il vient complexifier la construction de l'identité, y compris professionnelle. Puis les caractéristiques d'une écriture de soi dite clinique sont déclinées en soulignant l'intérêt d'une narration subjective d'événements touchant à la sphère professionnelle, ceci dans le but d'améliorer l'élaboration du « soi-professionnel ». Enfin, l'article expose quelques éléments d'un dispositif d'ateliers d'écriture mis en place dans le cadre de la formation professionnelle des enseignant-e-s. L'analyse du discours d'une participante à ces ateliers d'écriture vient consolider l'hypothèse que cette écriture de soi pourrait prendre valeur d'un ancrage subjectif pouvant étayer un processus identitaire.

Mots clés : atelier d'écriture, écriture de soi, formation professionnelle des enseignant-e-s.

Abstract

First are presented some marks in the analysis of the contemporary social context and the way these marks are complicating the construction of identity, and professional identity. Then the characteristics of a clinical self-writing are introduced. This type of writing is presented by underlining the importance of a

subjective story of events about the professional sphere, this aims to the better elaboration of a " professional-self ". Finally, the article explains some elements of writing workshops put into play for the professional training of the teachers. Then the analysis of one of the participating teacher's speech comes to reinforce the hypothesis that this self-writing could take the value of a subjective anchoring which can support an identity process.

Keywords: writing workshops, self-writing, professional training of the teachers, .

Décrocher de l'école pour décrocher le diplôme. Acte, répétition, pulsion de mort

Jean-Marie Weber et Ruzhena Voynova

Résumé

Au fil de ce texte, nous interrogeons la répétition d'échecs repérée dans les récits de deux jeunes adultes en situation de décrochage scolaire. Le concept de pulsion de mort nous semble indiqué pour signifier quelque chose de la dynamique inconsciente en jeu dans leurs acting-out répétés. En nous basant sur un projet de recherche en cours, nous considérons le décrochage scolaire comme un symptôme à la fois subjectif et collectif, parfois nécessaire au processus de subjectivation et à la découverte du désir singulier. Cette hypothèse nous est apparue à travers les paroles de jeunes « décrocheurs » lors des premiers entretiens menés dans le cadre de la recherche et nous voulons faire apparaître sa pertinence à travers cet article.

Mots clés : acting-out, décrochage scolaire, pulsion de mort, répétition, ratage, sujet.

Abstract

Throughout this paper, we call into question the repetition of failures found in two young adults' narratives who had dropped out school. The concept of the death drive seems indicated to give an inside meaning of the unconscious dynamics involved in their repetitive acting out. Based on a current research project, we consider the school dropout as a subjective and collective symptom, sometimes necessary for the emergence of the subject and the discovery of his own desire. This hypothesis appeared to us through the discourses of young "dropouts" from the first interviews conducted as part of the research project, which suitability we would like to show through this paper.

Keywords: repetition, death drive, acting-out, failure, subject, school dropout

Qu'en est-il de la créativité chez les étudiants en grandes écoles ? Approche clinique au prisme de la méthodologie projective psychanalytique

Christine-France Peiffer

Résumé

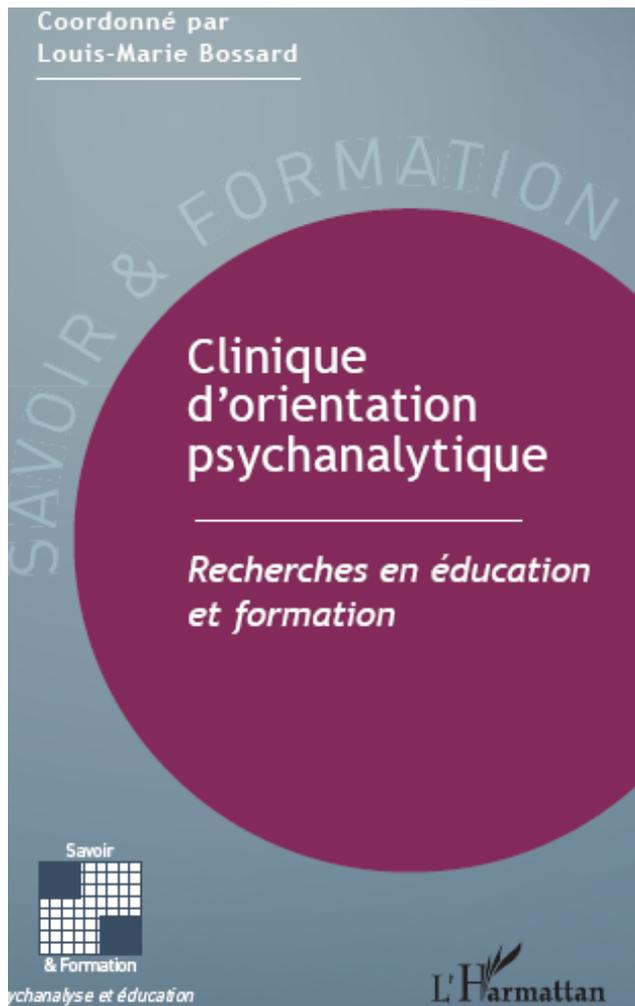
L'article présente les résultats d'une recherche en psychologie clinique et projective auprès d'étudiants en grandes écoles. Cette recherche porte sur l'appréhension du fonctionnement psychique des étudiants, notamment sous l'angle de la créativité. La comparaison faite entre un groupe d'étudiants issus des classes préparatoires et un autre ayant intégré sur titres révèle des différences en termes d'investissement du matériel projectif et du déploiement de la créativité. Le cas de Satou, étudiante ex-prépa en école d'ingénieur, ouvre à la discussion sur le rapport au savoir, questionné à ses racines puis au temps de la scolarité, spécifiquement en classe préparatoire.

Mots clés : étudiants, grandes écoles, classes préparatoires, créativité, rapport au savoir.

Abstract

This paper presents the findings of a clinical and projective psychology thesis about Grandes Ecoles students. The research tries to explore their psychological functioning, specially through their creative resources. Comparison is done between two students groups having joined the schools, one after preparatory classes, the other not (selected on file evaluation). The students coming from the preparatory classes seem to invest deeper the projective tests and show more creativity than the others. Satou's case, a young Engineer student girl with a prepa training leads to talk about the relationship to knowledge: first at its origins, then at school, specifically in preparatory classes.

Keywords: students, Grandes Ecoles, preparatory schools, creativity, relationship to knowledge.



[Voir l'ouvrage sur le site de l'éditeur](#)

Créée en 2009 en respectant les exigences de l'expertise anonyme et d'un comité scientifique international, la revue électronique *Cliopsy* est reconnue par la communauté des sciences de l'éducation comme une revue de référence.

Elle offre deux fois par an un espace de valorisation de leurs travaux aux chercheurs se réclamant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Elle témoigne ainsi, année après année, de l'actualité toujours féconde de cette approche.

Avec le souci constant qui caractérise le travail du comité de rédaction, à savoir la rigueur et la précision de l'écriture, cet ouvrage reprend les articles écrits par les sept fondateurs de la revue auxquels sont joints quatre articles d'auteurs étrangers et/ou emblématiques des débuts de cette aventure éditoriale.

Les auteurs :

Claudine Blanchard-Laville, Louis-Marie Bossard, Philippe Chaussecourte, Laurence Gavarini, Annick Ohayon, Bernard Pechberty, Salomon Resnik, Jean-Luc Rinaudo, Marta Souto, Linden West, Catherine Yelnik.

