

"Chemin de la maison à l'école: dessin de Massimo" (voir page 83 de l'article de Salomon Resnik)



Comité scientifique

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

Comité de rédaction

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

Sommaire

Éditorial

- Pourquoi une revue consacrée à la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ? 5
Comité de rédaction

Entretien avec...

- Claudine Blanchard-Laville 7
Philippe Chaussecourte

Recherches

- Psychanalyse et éducation, une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968. 25
Annick Ohayon
- Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? 41
Bernard Pechberty
- Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole "autre" 51
Laurence Gavarini
- L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire 69
Salomon Resnik
- Vieux enfants, nouveaux infanticides 91
Leandro de Lajonquière

Jeunes chercheurs

- Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ? 101
Chantal Costantini

Autres écrits

- Catherine Yelnik. Face au groupe classe. 113
Bernard Pechberty
- Pierre Delion (dir). La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick. 115
Aurélie Maurin
- Congrès AREF 2007 118
Jean-Luc Rinaudo
- Thèses 124
Catherine Yelnik

Résumés - abstracts 131

Éditorial

Pourquoi une revue consacrée à la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ?

Les liens entre éducation et psychanalyse sont apparus dès la naissance de celle-ci. En questionnant les processus psychiques chez ses patients, Freud a montré la part importante de la prime enfance dans la genèse du fonctionnement psychique, puisque l'inconscient s'y constitue, précisément sous l'effet de l'éducation et des conflits psychiques. Ferenczi est considéré comme l'auteur de la première conférence sur le thème « Psychanalyse et pédagogie », en 1908. Freud a également annoncé, à plusieurs reprises, que l'éducation constituait une voie d'application de la psychanalyse promise à un grand avenir. À leur suite, des éducateurs (Pfister, Bernfeld, Aichhorn, Zulliger...), ont mis en œuvre et théorisé des pratiques éducatives qui prennent en compte les dimensions inconscientes du sujet et pensent une pédagogie psychanalytique. Si ce mouvement se ralentit avant la seconde guerre mondiale, les héritiers de Freud continuent à s'intéresser à l'enfance, et aux racines infantiles de l'éducation, en particulier Anna, sa fille, à qui Freud avait légué ce domaine, mais aussi Klein, Winnicott, Bion, Lacan, Dolto, Bick...

Leurs travaux contribuent à la construction théorique du fonctionnement intrapsychique et des relations intersubjectives en général, certains se situant très directement dans le domaine de la prise en charge thérapeutique d'enfants ou de jeunes en souffrance. Parallèlement, des psychanalystes (Berge, Mauco), en France, développent une psychopédagogie psychanalytique pour résoudre les difficultés de l'enfant à l'école et dans la famille, diffusant la psychanalyse dans les institutions éducatives (CMPP).

Le lien entre l'éducation et la psychanalyse va également se renforcer avec la création des études supérieures de sciences de l'éducation (en 1967). Aux côtés de chercheurs de disciplines voisines, comme la psychologie ou la psychosociologie clinique, des enseignants et chercheurs de cette nouvelle discipline ont contribué à faire évoluer ce lien d'une pratique appliquée à une démarche de production de savoirs référée à la psychanalyse. Ces chercheurs considèrent les individus et les groupes comme des sujets psychiques dont les pratiques et les conduites sont, en partie, régies par leur inconscient. À partir de démarches cliniques de recueil de données, ils postulent que le chercheur (ou le groupe de chercheurs) constitue le premier outil de la recherche et que sa subjectivité mise au travail est productrice de savoirs. En même temps, on observe une évolution des objets d'étude vers l'analyse de processus psychiques en jeu dans des situations éducatives et de formation ordinaires.

Deux notes de synthèse, parues dans la Revue française de pédagogie (Filloux, 1987 ; Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005), ainsi que des publications, ouvrages et articles dans d'autres revues scientifiques, des communications et symposia dans des congrès internationaux, dont des colloques spécifiques de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (en 2003, Cliopsy 2006 et celui de 2009 en préparation) donnent une vue d'ensemble des recherches

effectuées dans cette perspective et témoignent de l'intérêt et de la fécondité de cette approche.

Avec cette nouvelle revue, Cliopsy, nous souhaitons faciliter la structuration du champ clinique à référence psychanalytique en sciences de l'éducation. Alors que, dans la période actuelle, les injonctions à publier se font plus pressantes, la revue offre aux chercheurs confirmés comme aux jeunes chercheurs, un espace de valorisation de leurs travaux. Son support électronique favorisera cette mise en visibilité des articles dans la communauté scientifique, tout en respectant l'exigence de l'expertise anonyme et d'un comité scientifique international.

Le comité de rédaction

Pour citer ce texte :

Pourquoi une revue consacrée à la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ?, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 5-6.

Entretien avec Claudine Blanchard-Laville

par Philippe Chaussecourte

Philippe Chaussecourte : *Claudine Blanchard-Laville, vous êtes professeure en sciences de l'éducation à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense. On vous connaît dans le champ de l'éducation et de la formation pour votre approche clinique d'orientation psychanalytique. Dans votre ouvrage Les Enseignants entre plaisir et souffrance, puis dans un texte écrit en 2003, Ce que je « sais » : de la dette au don [1], vous livriez quelques éléments de votre itinéraire, pourrait-on revenir aujourd'hui sur votre parcours ? Peut-être commencer ici par évoquer votre trajectoire universitaire...*

Claudine Blanchard-Laville : J'ai commencé mon activité professionnelle alors que j'avais à peine 21 ans, comme assistante en mathématiques à la Faculté des sciences de Toulouse à l'issue de ma formation en mathématiques dans cette faculté. J'ai exercé dans plusieurs facultés de sciences après celle de Toulouse, à Dakar, à Reims, avant d'être nommée à Paris X-Nanterre en octobre 1968. À Nanterre, je me suis alors trouvée recrutée dans un département de mathématiques mais cette fois dans un environnement de sciences humaines. Cela a été un choc pour moi de passer d'une faculté où j'enseignais à des étudiants qui venaient là pour se former en mathématiques à une faculté de sciences humaines où je devais « faire faire » des mathématiques à des étudiants de philosophie notamment, pas concernés au premier chef par cette discipline. Donc, véritablement, un choc et beaucoup d'interrogations sur ma manière d'enseigner, qui, comme j'ai l'habitude de le dire « n'allait plus du tout de soi » avec ces « nouveaux » étudiants. Pour tenter de faire face, j'ai eu envie d'un complément de formation. J'ai hésité alors entre une reprise d'études en psychologie ou en sciences de l'éducation, deux départements qui se trouvaient d'ailleurs dans le même bâtiment que celui où j'enseignais déjà. Le département de sciences de l'éducation venait d'être créé en 1967, à l'initiative de Jean-Claude Filloux et de Gilles Ferry.

Philippe Chaussecourte : *Pourquoi le choix des sciences de l'éducation alors ?*

Claudine Blanchard-Laville : J'ai opté pour les sciences de l'éducation sans doute parce qu'elles me paraissaient plus à même d'apporter des réponses aux questions pédagogiques que je me posais en tant que toute jeune enseignante. J'ai donc effectué, tout en enseignant les mathématiques, un cursus complet de sciences de l'éducation, l'équivalent d'une licence et d'une maîtrise ; à l'époque, cela se présentait sous forme de quatre certificats. J'ai enchaîné ensuite avec un DEA.

Philippe Chaussecourte : *Après ce cursus, vous aviez l'intention de faire une thèse ?*

Claudine Blanchard-Laville : Oui, deux enfants étaient arrivés entre-temps, il s'agissait de travailler en plein exercice à l'université et de concilier, comme pour toutes les femmes, vies professionnelle et personnelle.

Cependant la pulsion épistémophilique a été la plus forte. J'en avais le désir, mais était-ce réalisable, était-ce à ma portée ? Pour me rassurer, j'ai d'abord pensé à Viviane Isambert-Jamati que j'avais eue comme professeur pour diriger ma recherche. Mais après quelque temps passé dans son séminaire à la Sorbonne, je me suis rendu compte que les questions de sociologie des curricula qu'on y abordait ne résonnaient pas avec ma sensibilité. Je suis alors revenue à Nanterre rejoindre la culture psychosociologique propre à ce département, culture induite très certainement par les liens forts qui unissaient à l'époque les sciences de l'éducation et la psychologie sociale. Ayant appris quelques temps après qu'une nouvelle orientation était en train de se développer, la didactique des mathématiques, j'ai trouvé plus pertinent étant donné mon début de carrière universitaire en mathématiques, d'inscrire ma thèse à la fois en sciences de l'éducation en référence à la psychanalyse suite à ma rencontre avec Janine Filloux après la lecture de son ouvrage *Du contrat pédagogique* [2], et en didactique des mathématiques. Ce projet de thèse co-dirigée n'a pas abouti...

Philippe Chaussecourte : *Que s'est-il passé ?*

Claudine Blanchard-Laville : Je crois qu'il était difficile de réunir des disciplines aussi différentes que les mathématiques et la psychanalyse ; dans un souci d'efficacité, le mathématicien qui avait *a priori* accepté de m'accompagner dans ce pari m'a, à un moment donné, incitée à soutenir au plus vite la partie du travail que lui-même dirigeait. Je n'ai pas eu la force de m'opposer à lui à l'époque pour protéger mon projet en refusant de céder sur sa cohérence globale et j'ai accepté ce clivage. J'ai soutenu cette thèse [3] en 1980 en didactique des mathématiques à l'UFR de didactique des disciplines à Jussieu, tandis que je publiais par la suite une partie du travail que j'avais engagé sur un versant plus psychanalytique sous forme d'articles, qui sont pour la plupart d'ailleurs restés confidentiels [4-6]. Cette injonction de clivage et cette forme de non-aboutissement de mon projet à double dimension m'a sans doute influencée dans ma manière de travailler par la suite, notamment dans l'intérêt particulier que j'ai accordé plus tard aux recherches pluridisciplinaires.

Philippe Chaussecourte : *Et les sciences de l'éducation dans tout ça ?*

Claudine Blanchard-Laville : Oui, avant de parler de la thèse, je me dois de dire que les études en sciences de l'éducation m'ont beaucoup bousculée, en contraste avec la manière très « scolaire » dont j'avais fait mes études à la faculté des sciences de Toulouse dans les années 1960. Il me faut dire aussi qu'en 1968, à Nanterre, c'était ce que j'appellerais le règne de la « non-directivité ». J'ai souvenir de certains cours autogérés et aussi de séminaires où chacun développait une parole personnelle à partir de ses expériences tandis que, pour ma part, j'avais le sentiment de ne rien avoir à dire, alors même que, dans les salles attenantes, je me trouvais en situation de moi-même devoir enseigner à d'autres étudiants ... Pour résumer, en suivant ce cursus, je ne crois pas avoir trouvé véritablement de réponses à mes préoccupations concernant la question de « comment faire pour enseigner des mathématiques à des étudiants qui préféraient ne rien en savoir ? » mais c'est comme si tout un monde nouveau s'était ouvert à moi, fait de questions et de recherches potentielles.

Par la suite, j'ai été cooptée comme chargée de cours en sciences de l'éducation dans ce département de Nanterre où j'avais effectué ce nouveau

cursus d'études, tout en poursuivant ma carrière d'enseignante titulaire dans le département de mathématiques tout proche. Se sont poursuivis pour moi des allers et venues entre ces deux milieux universitaires, le département de mathématiques et le département de sciences de l'éducation. Pendant de nombreuses années, j'ai travaillé dans les deux départements : dans l'un, je poursuivais ma carrière d'enseignante universitaire au sens strict, et je devenais « maître de conférences » en mathématiques en 1984, tandis que dans l'autre, en sciences de l'éducation, j'étais « chargée de cours » et je pouvais y développer les travaux de recherche qui ont fait suite à ma thèse, grâce à Jean-Claude Filloux qui m'avait proposé de rejoindre le laboratoire de recherche lié à ce département. Ce n'est réellement qu'en 1991 que j'ai intégré officiellement comme professeur le département de sciences de l'éducation de Nanterre après avoir soutenu en 1990 une habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation [7].

Philippe Chaussecourte : *Vous avez alors arrêté l'enseignement des mathématiques ?*

Claudine Blanchard-Laville : Pas tout de suite ; j'ai gardé une toute petite partie de mon enseignement en mathématiques. Je crois qu'il a fallu quelques cinq années pour que j'y renonce complètement. En sciences de l'éducation, Jacques Natanson m'avait confié l'un de ses séminaires consacré à l'analyse des pratiques éducatives. C'est dans cet espace que j'ai eu à cœur de développer par la suite ma manière de concevoir ce type d'analyse. C'est d'ailleurs ce même séminaire que j'anime actuellement, après l'avoir fait évoluer, dans le cadre du master professionnel dont je suis responsable, le master Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques. Un autre point important pour moi est que je suis au même moment devenue responsable d'un enseignement significatif, je le pense, de la culture nanterroise en sciences de l'éducation, qui existait depuis l'origine du département et qui porte sur la relation pédagogique. Cet enseignement, je l'ai progressivement infléchi en le faisant passer d'une référence plutôt orientée vers la psychosociologie clinique à une référence plus manifestement orientée vers la psychanalyse. J'en suis encore actuellement responsable et je coordonne l'équipe des chargés-ées de cours qui ont été très nombreux à se succéder dans cet enseignement depuis 1991, enseignement auquel tous les étudiants sont tenus de participer au cours de leur licence. Il s'intitule aujourd'hui « approche clinique de la relation éducative ».

Philippe Chaussecourte : *Nous voyons bien là se dessiner trois éléments qui vous identifient parmi les chercheurs de la deuxième génération en sciences de l'éducation : une inscription universitaire dès l'origine de votre professionnalisation, un ancrage disciplinaire en mathématiques et la participation active, pratiquement dès sa création, à un département qui occupe une place non négligeable dans l'histoire de la discipline... Mais pour votre posture de chercheuse clinicienne, il y a aussi tout votre parcours analytique. Un parcours que vous avez mené tant sur un plan personnel que sur un plan plus professionnalisant. Bien que cela soit souvent un sujet sur lequel les cliniciens ne se livrent pas volontiers, pourriez-vous évoquer les diverses rencontres qui ont jalonné ces itinéraires ?*

Claudine Blanchard-Laville : J'ai rencontré la psychanalyse d'un point de vue personnel très tôt, cela a été décisif pour moi et cela a bien entendu

influencé mes réflexions sur ma pratique professionnelle au point que j'en vienne à utiliser la référence psychanalytique dans tout mon travail. Ainsi il m'est difficile de réellement démêler dans mon travail analytique ce qui relève de mon parcours professionnel et de mon parcours personnel, ces deux parcours s'imbriquent totalement mais, dans cet entretien, il me semble plus pertinent de mettre l'accent sur les rencontres qui ont particulièrement nourri le registre professionnel.

Ainsi l'une des premières rencontres importantes sur ce plan reste pour moi celle de Françoise Jèze, psychanalyste et animatrice du *groupe Balint* pour enseignants auquel j'ai participé pendant un an, sans doute encore poussée par mes préoccupations concernant ma propre pratique d'enseignante. Il se trouve que j'ai retrouvé tout récemment l'un de mes premiers textes publiés : il est daté de 1976. Ce petit article se présente sous la forme d'une lettre à Françoise Jèze. En relisant ce court texte aujourd'hui, je suis tout étonnée d'y retrouver un questionnement qui me mobilise encore concernant ma pratique enseignante et la possibilité de son élaboration ; sans doute, les questions sont moins à vif et j'ai eu depuis lors tout loisir de les revisiter à plusieurs reprises mais on peut penser que ce questionnement constitue l'un des ressorts souterrains puissants de ma posture actuelle de chercheur dans le domaine des pratiques enseignantes. Je remarque aussi que, bien que Françoise Jèze n'ait pas été mon analyste à proprement parler, c'est à elle que je me sens redevable d'avoir pu retrouver le chemin d'une certaine parole, en tout cas de la possibilité d'utiliser la parole dans un contexte élaboratif ; je dirais aussi qu'elle m'a autorisée à penser que moi aussi je pouvais utiliser le langage psychanalytique, comme si elle me désignait un chemin que je pouvais emprunter. J'ai compris beaucoup plus tard que, dans ce travail Balint, j'avais touché les éléments les plus profondément significatifs de ma pratique enseignante et qu'en même temps, la psychanalyse avait cessé d'être un monde mystérieux et inaccessible ; je pouvais commencer à utiliser certains de ses concepts pour penser...

Philippe Chaussecourte : *Comment travaillait cette psychanalyste ?*

Claudine Blanchard-Laville : J'ai envie de dire que Françoise Jèze partageait quelque chose avec nous, je ne sais plus ce qu'elle disait, je ne me rappelle plus comment elle le disait, mais quand je lis la lettre que je lui ai envoyée à l'époque, je me dis que cela ressemble à ce que des personnes qui ont travaillé dans mes groupes peuvent me dire aujourd'hui : en témoignant qu'il y a un avant et un après ; j'entends quelquefois de tels propos : « vous m'avez redonné la parole... vous m'avez aidé-e à reprendre la parole ». Peut-être maintenant suis-je en capacité de faire pour d'autres ce qu'elle a fait pour moi. Je ne saurais dire actuellement comment elle travaillait exactement. Ce dont je suis sûre, c'est qu'elle avait cette capacité d'accueillir la parole, de reconnaître chacun et chacune dans sa singularité, et ceci dans un cadre groupal. Ce dont je me souviens aussi c'est que, d'une certaine manière, elle nous avait proposé comme perspective plus concrète de nous engager à mettre en œuvre des éléments de *pédagogie institutionnelle*. C'est ainsi qu'à la suite de ma participation à son groupe, j'ai tenté une expérience dans cette direction. Malgré le contexte peu favorable du déroulement du stage de pédagogie institutionnelle que j'ai suivi alors, et bien que cette pédagogie s'adresse avant tout aux enseignants de l'école élémentaire alors que j'enseignais dans le supérieur, je dois dire que j'ai pu en tirer une source d'inspiration pour certains dispositifs d'enseignement que j'ai été amenée à mettre en place par la

suite dans le contexte universitaire. Notamment, j'ai ressenti la nécessité d'instituer des temps de parole chaque fois que cela s'est avéré possible, à l'intérieur même des enseignements de mathématiques et/ou de statistiques que j'assurais, pour que les étudiants puissent s'exprimer sur leurs difficultés ; en d'autres termes, avec les notions plus sophistiquées dont je dispose aujourd'hui je dirais, pour favoriser l'élaboration de leur rapport au savoir [8, 9].

Philippe Chaussecourte : *Lorsque vous avez introduit l'intervention de Salomon Resnik au colloque Cliopsy 2 à la Sorbonne en 2006, vous aviez évoqué votre lien privilégié avec lui. À quel moment l'avez-vous rencontré pour la première fois ?*

Claudine Blanchard-Laville : Bien plus tard... en 1987, après plusieurs parcours analytiques que j'ai effectués entre-temps. Il m'a proposé un travail dans l'un de ses groupes thérapeutiques. Cette date signe le début d'une longue aventure pour moi, de travail personnel certes, mais aussi d'initiation aux théories psychanalytiques kleinienne et post-kleinienne. J'ai ainsi été sa patiente pendant de très nombreuses années. Salomon Resnik m'a beaucoup appris à plusieurs niveaux. Je dois dire que le cadre analytique groupal qu'il proposait m'a procuré des conditions très sécurisantes de travail, et c'est sur cette indication-là que j'étais entrée directement dans l'un de ses groupes sans effectuer au préalable de travail en relation duelle avec lui, ce dont j'ai bénéficié aussi mais bien des années plus tard. J'ai beaucoup appris de ses modalités de travail et sans doute aussi de ses modalités d'être dans le groupe avec les patients ; cette manière d'être en lien avec l'autre, c'est peut-être ce qu'il désigne lui-même dans ses écrits par l'expression « une éthique de la personne ». Lorsque je lis aujourd'hui son ouvrage *Espace mental. Sept leçons à l'université* [10], j'ai l'impression de retrouver mis en mots tout ce que j'ai éprouvé tout au long de ces années en participant à l'un de ses groupes, mais je me dis que pour qui ne l'a pas vécu, expérimenté avec lui, de l'intérieur, cela paraît impossible d'imaginer l'épaisseur clinique de ce que chaque phrase recouvre.... Comme dans toute expérience psychanalytique, j'imagine, les effets de ce travail sont le produit de ce qui a été transmis, croisé avec la métabolisation personnelle et singulière qui en a été faite par chacun-e des patients, et ce, en fonction de sa structure psychique propre et aussi du moment où se situe ce parcours dans sa trajectoire. Si j'ai beaucoup appris avec Salomon Resnik, c'est que, d'une part, je me suis trouvée très réceptive à sa façon de transmettre mais aussi que, d'autre part, Salomon Resnik n'est jamais avare de faire partager ce que lui-même a appris de ses maîtres, Pichon Rivière, Melanie Klein, Herbert Rosenfeld et Wilfred Ruprecht Bion [11] et aussi la manière dont il s'est approprié ses expériences et ses lectures.

D'une certaine façon, en tous cas c'est ainsi que je l'ai perçu, je pourrais dire que la clinique qu'il pratique n'est pas une clinique opaque mais plutôt une clinique démonstrative. Il exemplifiait volontiers ce qu'il était en train de faire auprès de l'un des patients du groupe tout en le faisant et en nous prenant à témoin dans le groupe ; ou même, il pouvait lui arriver de nous faire partager certaines de ses interrogations contre-transférentielles à propos de ses propres agissements envers tel ou tel patient. C'est ainsi, je crois, que je me suis autorisée à découvrir les théories psychanalytiques anglo-saxonnes tout en tissant des liens entre ces lectures théoriques et ce que je vivais comme patiente auprès de lui. En tout cas, j'ai pu constater dans l'après-coup un changement significatif dans mes références

1. Cet entretien est accessible en ligne à l'adresse suivante : http://www.cliopsy.fr/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=13

théoriques psychanalytiques au niveau de ma position de chercheur. Le travail auprès de lui s'est effectué en plusieurs séquences qui ont duré chacune plusieurs années, comprenant des séquences plus axées sur un travail de supervision mais toujours en groupe. Incontestablement, au niveau de ma pratique clinique actuelle et de la pensée qui la sous-tend je peux dire que c'est l'influence de la clinique de Salomon Resnik qui est l'influence la plus significative de tout mon parcours. Il me semble que ce parcours a trouvé à mes yeux une sorte de terme ou de transition vers un autre mode de relation, lorsque j'ai pu l'inviter dans le cadre du colloque Cliopsy 2 que nous avons organisé à la Sorbonne en 2006 et où j'ai pu faire partager à un large public sa manière très personnelle d'entrer en contact avec un groupe¹.

Bien sûr, au plan personnel, le chemin n'est jamais terminé et particulièrement quand la pratique clinique au quotidien vient solliciter notre appareil psychique en permanence. Comme Salomon Resnik le dit d'ailleurs lui-même assez souvent, notre psychisme est une sorte d'instrument de musique qui a besoin d'être réaccordé périodiquement. Pour moi, en ce moment, ce réaccordage s'effectue dans le cadre d'une nouvelle rencontre thérapeutique mais celle-ci est trop récente et trop fortement présente pour que je puisse l'évoquer ici...

Philippe Chaussecourte : *Merci de cet éclairage sur ce long trajet avec un psychanalyste original. Pourrions-nous revenir sur les dispositifs que vous avez mis en place comme enseignante ?*

Claudine Blanchard-Laville : Le premier dispositif pédagogiquement innovant que j'ai mis en place était à destination d'étudiants en psychologie auxquels je devais enseigner des statistiques - on sait que cette matière fait partie des matières obligatoires dans le cursus de psychologie et que, pour la plupart, les étudiants ont quelques soucis avec les mathématiques, quelques comptes à régler avec un passé scolaire souvent douloureux vis-à-vis de cette matière. J'avais ainsi imaginé de réserver une heure de chaque cours de trois heures pour qu'on puisse parler ensemble de l'angoisse que cette plongée dans un enseignement de mathématiques faisait remonter en eux et pour essayer de dédramatiser la situation. Il s'agissait d'élaborer avec eux leur rapport aux mathématiques même si, à l'époque, je ne mettais pas ces mots-là sur ce que je faisais : en tout cas, mon intention était de les aider à mettre des mots sur des affects en lien avec ce type de savoirs. Jusqu'au jour où ce dispositif d'enseignement en est arrivé à sa limite, pour moi en tout cas... je veux dire : je revois encore la salle de cours à Nanterre où j'enseignais et où je me suis retrouvée progressivement en train de ne plus écrire au tableau, d'avoir le sentiment de ne plus arriver à écrire au tableau. Or les mathématiques, cela s'écrit et vouloir seulement les raconter par la parole, c'est quasiment impossible. Je crois qu'il a fallu que j'aie jusqu'à cette extrême limite, on pourrait dire, dans une sorte d'identification jusqu'au-boutiste aux étudiants et à leur difficulté ; j'ai par ailleurs un peu travaillé cette question du rapport écrit-parole avec les mathématiques ; quelque chose pour moi comme un conflit entre écrire les mathématiques et parler des affects qui venait se réactualiser là, peut-être mon conflit avec la manière dont les mathématiques avaient rempli une fonction de clivage dans mon économie psychique...

Ce qui m'apparaît, dans l'après-coup en vous le racontant, c'est que je me suis mise en risque à plusieurs reprises dans ma fonction d'enseignante, en très grand risque. Une autre limite que j'ai l'impression d'avoir atteinte aussi, à un autre moment, c'est lorsque que j'ai choisi — une de mes

collègues et amie mathématicienne avait envie, elle, d'avoir quelques heures en sciences humaines et nous avons pu faire un échange de services — d'aller enseigner en sciences économiques, un peu comme pour aller voir ce que ça pouvait faire d'enseigner à un autre type d'étudiants, dans un autre environnement. Parmi ces étudiants, il y avait beaucoup d'étudiants, en majorité masculins, qui avaient plutôt des affinités avec les mathématiques et pour moi, en venant des étudiants de sciences humaines qui étaient souvent en délicatesse avec les mathématiques, cela changeait complètement les choses, c'était le jour et la nuit en quelque sorte ; et pourtant, j'ai dû y prendre goût car le défi suivant a été d'enseigner là l'informatique et l'algorithmique. C'était l'époque où on enseignait certains langages informatiques comme le fortran et on apprenait aux étudiants à programmer pour qu'ils puissent fabriquer eux-mêmes les programmes informatiques capables de traiter leurs données statistiques. Quel changement en assez peu de temps, lorsqu'on voit aujourd'hui les étudiants manipuler des logiciels hyper-sophistiqués qui calculent à la vitesse record tout ce dont on a besoin... Pour moi, dans ce nouveau défi, je note qu'il y avait cependant du plaisir, le plaisir de la nouveauté, le plaisir d'innover avec des collègues que j'aimais bien. Entre-temps j'avais complété ma formation en statistiques et en informatique à l'Institut de Statistiques de Paris. Néanmoins je me souviens de mon angoisse, lors de ces cours en amphithéâtre et aussi des travaux dirigés sur ordinateur. Mais j'aimais bien ce jeu de trouver comment aider les étudiants bloqués sur leur machine en débussant les petites erreurs... qui les empêchaient d'avancer.

Philippe Chaussecourte : *Donc une succession de défis mais aussi du plaisir...*

Claudine Blanchard-Laville : Oui, j'associe avec l'intitulé de mon livre *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Cet intitulé que j'ai choisi condense très certainement des affects très prégnants issus de ma propre pratique d'enseignante... Un autre moment où j'ai porté aux limites l'exercice d'enseigner, me semble-t-il, ce fut dans le cadre de ma charge de cours en sciences de l'éducation lorsque j'ai proposé un dispositif analogue à celui proposé aux étudiants en psychologie - dont je viens de vous parler - pour l'enseignement de quelques éléments de statistiques mais, cette fois, en déplaçant ou en déportant l'enjeu de cet enseignement. Comme nous étions maintenant dans un département de sciences de l'éducation, j'ai pensé qu'en fait ce n'était pas l'apprentissage des statistiques qui était important pour les étudiants mais plutôt que cet enseignement pouvait représenter un bon support pour réfléchir aux enjeux de la relation pédagogique et aux enjeux psychiques d'apprentissage ; de ce fait, c'est la troisième heure de cours, celle des échanges sur la situation didactique que nous venions de partager qui devenait essentielle : il s'agissait de comprendre dans le groupe les ressorts d'une situation d'enseignement-apprentissage, en adoptant un point de vue clinique, c'est-à-dire en échangeant sur nos vécus respectifs d'étudiants et d'enseignante, pour tenter ensemble d'appréhender la dynamique en jeu dans la situation d'enseignement, devenant en quelque sorte dans ce moment-là les observateurs de cette situation que nous venions de vivre ensemble. Après quelque temps d'expérimentation sous cette forme, et pour aller plus loin, j'ai convié un collègue psychosociologue, Patrick Obertelli, à nous rejoindre pour animer le débat de cette troisième heure, car cela devenait difficile pour moi de tenir tous les rôles, d'être à la fois enseignante et participante impliquée puis animatrice de la réflexion sur ce dispositif. Une manière, on pourrait dire, de faire tiers dans ce moment

d'élaboration collectif dans lequel j'étais particulièrement impliquée [12]. Au bout d'un certain temps de cette nouvelle expérience très riche, il m'est apparu que j'avais atteint une nouvelle limite : en mettant trop au jour, presque au jour le jour, ce sur quoi reposait souterrainement cette sorte de fiction que constitue un enseignement-apprentissage, j'avais pris le risque de ne plus pouvoir soutenir la place d'enseignante. En revanche, du point de vue de la réflexion de recherche, j'ai eu beaucoup de bénéfices de ces moments qui sûrement ont nourri par la suite mes réflexions bien au-delà de ce que dont j'ai pu prendre conscience [13, 14].

Philippe Chaussecourte : *Des limites à expérimenter...*

Claudine Blanchard-Laville : Oui, dans mes enseignements scientifiques, je me suis mise plusieurs fois en danger en portant l'exercice d'enseigner à ses limites. Je crois avoir continué par la suite puisque, depuis que j'enseigne à temps plein en sciences de l'éducation, j'ai retrouvé une sorte de situation-limite : peut-on transmettre à l'université quelque chose de la psychanalyse ? Je crois que je suis revenue à la question de Freud [15] : « Faut-il enseigner la psychanalyse à l'université ? »

Je me souviens que j'ai aussi proposé un dispositif proche de celui que je viens de vous décrire au service de la formation des maîtres (Sufom) de notre université, dans le cadre de la pré-professionnalisation des enseignants du premier degré, selon une formule que nous avions imaginée avec mon collègue Pierre Berdot, mathématicien et psychologue clinicien et une aventure dans laquelle j'avais réussi à engager toute une équipe d'enseignants de mathématiques chargés de cours : cette fois-ci je n'étais plus seule. Il s'agissait, tout en demandant aux étudiants-futurs enseignants d'élaborer à propos de leur rapport aux mathématiques, de les aider à entrevoir en eux un « soi enseignant potentiel » dans la mesure où nous-mêmes, enseignants, étions en capacité de nous mettre en contact avec notre propre soi d'élève [9]. J'ai formalisé cette expérience dans un chapitre du livre *Les enseignants entre plaisir et souffrance* dans lequel j'évoque ce dialogue intrapsychique chez l'enseignant-e entre son soi-enseignant et son soi-élève.

En fait, en ré-évoquant avec vous ces expériences personnelles d'enseignement, je comprends qu'il m'est facile aujourd'hui d'avancer que « soutenir la place d'enseignant est à fort risque psychique pour le sujet-enseignant ». Cette hypothèse elle-même n'est pas sans lien avec les élaborations que j'ai dû mener sur les ressorts de ma propre posture d'enseignante, eux-mêmes liés à mon histoire personnelle ; c'est le terreau dans lequel prend racine toute la théorisation que je construis maintenant autour de la pratique enseignante.

On peut voir aussi que j'ai cherché à ne pas me laisser enfermer, au prix d'aller au-devant de défis quelquefois quasi-impossibles à soutenir. Le métier d'enseignant peut facilement confronter à la répétition et je note chez moi une tendance à ne pas me laisser happer dans sa routine mortifère ; j'aime beaucoup le travail d'Alexandra Triandafillidis qui souligne la valeur du *projet* comme réponse en forme de déni à la question de la mort [16].

Philippe Chaussecourte : *Dans ces dispositifs que vous évoquez pour des enseignants la groupalité semble jouer un rôle central. De même on retrouve ce souci de l'élaboration psychique de ce qui est en train de se dérouler...*

Claudine Blanchard-Laville : Oui, effectivement, fédérer des enseignants

autour d'un dispositif innovant apparaît récurrent dans mon parcours d'enseignant-chercheur. J'ai souvent mobilisé autour de moi des équipes d'enseignants-es que j'engageais avec conviction dans des expériences pédagogiques innovantes.

Un autre point fondamental de ma démarche est assurément cette manière de porter un regard élaboratif sur ma propre pratique en train de se dérouler tout en y étant impliquée. J'ai souvent utilisé cette approche, par exemple dans le cours d'« approche clinique de la relation pédagogique », j'avais une manière particulière de mettre en abîme nos réflexions sur les ressorts inconscients de la relation pédagogique avec ce que nous étions en train de vivre ensemble, une relation pédagogique justement...

Philippe Chaussecourte : *Justement à propos d'enseignement, avant l'introduction du master FIAP en 2005², vous animiez plusieurs enseignements cliniques. Comment ces éléments se sont-ils mis en place ?*

Claudine Blanchard-Laville : En effet, j'ai hérité de ce fameux « EC » (on parlait auparavant d'UE, et aujourd'hui d'EC ce qui signifie élément constitutif), « Approche clinique de la relation pédagogique », sorte d'image de marque de Nanterre, créée depuis les origines du département. Beaucoup d'enseignants titulaires ont eu l'occasion de prendre en charge l'organisation de cet EC. À mon arrivée comme professeur en 1991, j'ai le sentiment d'en avoir clairement accentué l'orientation vers une référence à la psychanalyse : le mot « psychanalytique » apparaît dès lors explicitement dans la brochure contractuelle de la licence que nous distribuons aux étudiants. Je ne me souviens plus des modalités d'organisation du dispositif dont j'ai hérité sinon que je crois avoir été fidèle à ses lignes de force, tout en imprimant sûrement mon propre style : j'ai toujours tenu à une transmission sous forme orale auprès des très nombreux collègues et chargés de cours qui se sont succédé dans la prise en charge des groupes d'étudiants tout au long de ces années. Et je continue d'ailleurs, en ayant apporté une innovation de taille depuis l'an dernier, puisque l'un des groupes s'effectue en e-learning, grâce à l'engagement concret de deux chargées de cours qui ont soutenu une thèse sous ma direction.

Il y a eu aussi le séminaire « démarche clinique » du master recherche, que j'ai conçu vers 1995, au moment où une nouvelle maquette de DEA se mettait en place et dans laquelle des professeurs du département de la deuxième génération intervenaient. Le dernier enseignement que j'ai créé, mais qui, en quelque sorte, s'inscrivait aussi dans une tradition nanterroise où il existait un enseignement explicitement référé à la psychanalyse a donc été l'EC « Psychanalyse, éducation et formation ». J'ai souhaité y parcourir avec les étudiants les biographies de quelques-uns des psychanalystes qui depuis Freud envisagent de faire des liens entre psychanalyse et éducation, en associant la lecture d'un ou deux de leurs textes portant sur cette question déjà évoquée par Freud en 1913 de l'« intérêt de la psychanalyse pour la pédagogie » [17]. Au fur et à mesure des années, ce séminaire a pris la forme d'un échange clinique en groupe et s'est de plus en plus éloigné d'une forme de transmission académique. Toujours cette nécessité pour moi de ne pas me trouver confrontée à de la répétition et de revitaliser dans l'ici et maintenant ma pratique ; cet échange est nourri des élaborations qui me viennent en situation et en lien avec mes dernières lectures ou écrits et qui sont susceptibles de mettre en mouvement dans le groupe d'étudiants nos subjectivités respectives. Sans doute une nécessité très personnelle me conduit-elle à ces modalités. En regardant ce parcours universitaire on pourrait dire que je suis passée d'une posture d'enseignante

2. Le master professionnel de sciences de l'éducation DCFA-FIAP : Développement de compétences en formation d'adultes, option Formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques

traditionnelle, classique, à une posture de formatrice pour arriver aujourd'hui à privilégier davantage la dimension de transmission au sens de ce que j'appelle par ailleurs la transmission subjective du geste partagé [18].

Philippe Chaussecourte : *Là il s'agissait d'enseignements dans le cadre universitaire mais vous avez aussi développé une pratique clinique en dehors de l'université dans des dispositifs que vous qualifiez d'inspiration Balint...*

Claudine Blanchard-Laville : Oui, j'ai animé un groupe que j'ai appelé d'inspiration Balint dès l'année 1981-82. Il faut revenir un peu en arrière pour saisir comment il s'est construit. À l'origine, il s'agissait d'un groupe de recherche dépendant de l'Irem de Paris, l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques, un des instituts créés au lendemain de la réforme dite des « maths modernes » qui ont fait beaucoup progresser la recherche. Ce groupe était composé de mathématiciens qui entretenaient un lien avec la psychanalyse. Dans ce groupe qui a existé pendant plusieurs années nous avions le projet d'écrire un livre où chacun aurait témoigné de sa manière de conjuguer mathématiques et psychanalyse. Hélas ce livre n'a pas vu le jour. Forte des expériences acquises depuis lors, je peux dire qu'à ce moment-là, nous n'avons pas réussi, mon collègue Pierre Berdot (qui était impliqué avec moi dans la conduite du groupe) et moi-même, à accompagner adéquatement les participants pour que soient levés les obstacles inhérents à ce type de réalisation. Ces obstacles sont liés au fait d'écrire lorsque l'implication subjective est forte, et aussi de s'autoriser à signer en son nom dans un ouvrage collectif, d'assumer de rendre public un texte tout en surmontant les sensations d'inachèvement, toutes ces questions inhérentes à l'accompagnement à l'écriture sur lesquelles je continue à réfléchir et qui ont été le ferment de ma manière actuelle d'accompagner les doctorants [19]. En fait, certains membres de ce groupe étaient enseignants et ont souhaité à un moment donné bénéficier d'un travail de type Balint et c'est à cette occasion que je me suis lancée dans cette animation, totalement expérimentalement et bénévolement dans un premier temps, encouragée dans cette aventure par Janine Filloux. Je suis alors allée en supervision au Ceffrap (cercle d'études françaises pour la formation et la recherche fondé en 1962 par Didier Anzieu). J'y ai participé à un groupe animé par Geneviève Testemale pendant trois années. Mais de même que dans le séminaire théorico-clinique animé par S. Resnik, j'ai remarqué que les espaces de supervision, tout du moins ceux que j'ai été amenée à fréquenter, étaient le plus souvent destinés à des cliniciens ayant une pratique directement thérapeutique, comme par exemple des psychologues en institution de soins, des thérapeutes.... Or cela n'était pas mon cas pour les groupes à propos desquels je sollicitais ces temps de supervision. Ce que je rapportais de ma pratique du groupe d'inspiration Balint se trouvait un peu éloigné des échanges habituels car cela ne concernait pas des « soignants » mais des enseignants. Il m'a semblé que parfois les autres participants ne comprenaient pas ce dont il s'agissait dans les groupes que j'animais. C'est ce sentiment qui fonde aujourd'hui ma détermination à proposer des espaces de supervision spécifiques pour les dispositifs cliniques relevant du champ de pratiques des professionnels de l'éducation et de la formation.

J'ai décliné par la suite plusieurs autres dispositifs à partir de ce que j'appelais à l'époque des groupes d'inspiration Balint à l'intention d'enseignants. Et là également, force est de constater aujourd'hui que je me

suis retrouvée confrontée à des situations-limites. Par exemple, quand j'ai répondu à la demande de m'occuper des cadres A de la fonction publique, qui avaient la possibilité de se reconvertir comme enseignants de l'Éducation nationale à l'aide d'une courte formation de trois semaines, et que, téméraire, il faut le dire, je leur ai proposé un dispositif d'analyse de leurs pratiques. Cela a représenté pour moi une sorte de mise à l'épreuve du cadre et aussi de mes capacités contenantes. Ce sont pourtant de telles situations-limites qui sont à l'origine d'avancées significatives quant à mes compétences dans la conduite des groupes.

J'ai aussi travaillé durant trois ans avec un groupe d'enseignants qui étaient très en difficulté. Il s'agissait d'une co-animation avec Gérard Pestre, collègue psychosociologue actuellement directeur de l'organisme de formation *Trans-Faire*. Il y avait eu une injonction institutionnelle de formation pour ces enseignants qui avaient été désignés par leur chef d'établissement ou leur inspecteur comme étant en très grande souffrance. Malgré la robustesse du cadre que nous proposons, nous en sommes venus à penser que celui-ci ne pouvait suffire dans des cas aussi extrêmes où la capacité à soutenir une place d'enseignant semblait trop gravement compromise et où les troubles ne relevaient plus seulement d'un travail principalement centré sur leur professionnalité.

A contrario, ce même dispositif, lorsque nous l'avons proposé en réponse à la demande de la *Fondation santé des Étudiants de France*, s'est trouvé cette fois-ci adéquat pour ces enseignants qui avaient choisi d'enseigner dans des établissements de cette fondation qui accueille des élèves en grande difficulté psychique ou physique. Il s'agissait d'un groupe, relativement important pour ce genre de travail, de dix-huit participants venant de toute la France pour une journée entière de travail avec nous. Dans ces établissements, ces professeurs travaillaient aux côtés des soignants et cette particularité a pu faire l'objet d'un certain travail élaboratif. Notamment, nous avons pu identifier des questions de rivalités entre les différentes professions concernées (enseignants, médecins, infirmiers, psychologues...) autour des dynamiques transférentielles des élèves, rivalités pouvant aller jusqu'à des formes de déni de l'existence de mouvements transférentiels dans les espaces d'enseignement [20].

Comme souvent pour tous ces dispositifs, et j'ai pu le vérifier à maintes reprises, leur mise en place relève de l'initiative d'une personne de l'institution demandeuse qui, convaincue de l'intérêt d'un tel travail, est à même de les promouvoir jusqu'à leur réalisation. Hélas, lorsque cette personne quitte l'institution ou change de poste, il est rare que ces expériences, même plébiscitées par les participants, soient reconduites.

Quoi qu'il en soit, depuis 1982 j'ai toujours animé, dans des contextes variés (université, Mafpen, exercice libéral...) des groupes qu'on appelle aujourd'hui groupes d'analyse des pratiques professionnelles ; le plus souvent à l'intention d'enseignants. J'ai aussi proposé à des collègues proches de s'initier à mes côtés à cette modalité de travail. C'est ainsi que, beaucoup plus tard, j'ai eu le désir de transmettre cette expérience dans un cadre universitaire. Je crois que le master professionnel dont je suis responsable à Nanterre aujourd'hui, le master FIAP, bénéficie de la capitalisation de toutes ces expériences. Ce dispositif du master est sans doute le dernier pari que je fais à l'université, le pari de tenter de former dans un cadre universitaire de futurs animateurs de groupes cliniques d'analyse des pratiques professionnelles. Ce dispositif s'appuie sur une palette de différents séminaires et aussi sur notre expérience théorico-clinique concernant les questions se rapportant au *rapport au savoir*, spécificité de l'équipe de recherche nanterroise [21], et aussi sur

l'accompagnement à la fabrication d'un mémoire ancré sur un stage pratique supervisé ...

À propos de ces dispositifs cliniques, je constate que ma propension à tester les limites des différents cadres que je soutiens continue de m'animer : j'ai accepté l'an dernier de soutenir un tel dispositif auprès d'une équipe de formateurs d'une institution un peu particulière, l'École de la deuxième chance, qui souhaitait s'engager dans un tel travail. Cette expérience se poursuit cette année ; elle nous demande, à Frédéric Teillard qui en est le co-animateur et à moi-même, beaucoup d'énergie et de temps d'élaboration ; mais en même temps, j'ai conscience qu'en portant le cadre aux limites, nous apprenons énormément sur ce type de dispositif dans son fonctionnement « ordinaire » si je puis dire.

Philippe Chaussecourte : *Merci d'avoir détaillé votre parcours sachant que l'exercice n'est pas facile étant donné sa densité. Il y a tout un pan de vos activités que nous n'avons pas encore évoqué, ce sont vos travaux de recherche. Pourriez-vous nous éclairer plus spécifiquement sur les points-clés de ces travaux comme par exemple sur la notion de rapport au savoir ?*

Claudine Blanchard-Laville : Oui, j'ai relu récemment un article co-écrit et paru en 2000 que nous avions intitulé *Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaînes et résonances identitaires* [22]. On y faisait notamment l'hypothèse de l'existence de savoirs qui seraient comme des objets internes constitutifs du *rapport au savoir* des enseignants de mathématiques et on y montrait que, de ce fait, le *rapport au savoir* de ces enseignants pouvait se trouver malmené par l'institution lors de certaines modifications des programmes d'enseignement. Nous évoquions ainsi les répercussions psychiques de cette forme de « maltraitance institutionnelle » et les différents aménagements que cela entraînait chez les enseignants. Il me semble que je suis aujourd'hui en capacité d'avoir un certain recul sur les hypothèses proposées dans cet article que nous n'avons pas beaucoup diffusé. Il est vrai que l'exemple mathématique un peu spécialisé dont il est question dans ce texte, celui de la racine carrée et de son lien avec la construction des nombres réels, a fait un peu obstacle à sa diffusion. Or je crois que les hypothèses proposées dans ce texte dépassent largement le cas singulier de cet exemple précis du champ des mathématiques et peuvent se transposer assez facilement à d'autres champs. C'est peut-être le travail dans lequel j'ai le plus « opérationnalisé », comme disait Jacky Beillerot, la notion de *rapport au savoir*. Cette notion de *rapport au savoir* telle qu'elle a été proposée par Jacky Beillerot était à la base de l'équipe qu'il a construite et qu'il nous a invitées, Nicole Mosconi et moi-même, à animer à ses côtés. Le *rapport au savoir* chez un sujet est un processus dynamique qui, tel que nous le concevons à Nanterre, prend principalement en compte dans son évolution les remaniements psychiques. Ainsi je crois que cette question du *rapport au savoir*, vue avec cette perspective psychodynamique, est une question cruciale pour tous les professionnels en position de transmission : un enseignant, un formateur, bien plus que des savoirs, transmet son propre *rapport au savoir* qu'il enseigne et ainsi transmet tout autant sa partie vivante que ses traumatismes, ses impensés, ses enkystements. D'ailleurs, dans cet article publié en 2000 auquel je viens de faire référence, je montrais que les traumatismes affectant le *rapport au savoir* d'un enseignant sont très liés à sa propre histoire personnelle en même temps qu'ils transcendent celle-ci, en portant des traces de traumatismes antérieurs à sa propre histoire de sujet singulier, des traces de

traumatismes plus anciens inscrits dans l'Histoire de ce savoir : en ce sens, l'exemple des crises dans l'histoire des mathématiques, comme celui de la découverte des nombres irrationnels, que nous avons illustré dans l'article, en est un bon exemple. Cette notion de *rapport au savoir* est très certainement un axe central de ma réflexion théorique ; elle est en filigrane dans toute la conceptualisation de la pratique enseignante que je propose même si elle n'apparaît pas toujours explicitement. Finalement, je pourrais dire que j'ai essayé de regarder ce qu'on pouvait comprendre de la spécificité de ce qui se passe dans la classe avec un éclairage psychanalytique, sans pour autant laisser tomber ce que les didacticiens avaient déjà identifié et qui me semblait pertinent autour des savoirs, de leur épistémologie et de leur mise en scène dans un certain environnement didactique, et, tout en prenant en compte au premier plan la question du rapport au savoir de l'élève et de l'enseignant. En fait, progressivement, au cours des années, j'en suis venue à davantage considérer ce qui se passait du côté de l'enseignant plutôt que ce qui se passait du côté des élèves.

La notion de *rapport au savoir* est à mon sens le lieu central d'articulation de l'identité personnelle et de l'identité professionnelle de l'enseignant. C'est ce que j'ai mis en lumière à travers mon propre cas [1], dans le texte où j'ai tenté d'identifier les remaniements importants de mon propre *rapport au savoir* en lien avec les élaborations qui m'ont conduite à transcender certains traumatismes d'enfance. D'ailleurs, si j'avais à témoigner à ce jour sur ce point, je pourrais évoquer de nouvelles évolutions de mon rapport au savoir. En tous cas, je sens que le temps est venu pour moi de pouvoir reconsidérer mon rapport au savoir mathématique ; je pourrais parler d'une certaine forme de réconciliation, en étant par exemple en mesure de voir à l'œuvre certaines modalités de mon rapport actuel à la clinique psychanalytique très proches de certaines des modalités de mon rapport au savoir mathématique que j'avais occultées pendant toutes ces années ou que, pendant de très nombreuses années, j'avais encore la nécessité de penser clivées. J'ai sans doute eu besoin pendant longtemps de me fabriquer une version en creux de mon rapport au savoir mathématique.

Philippe Chaussecourte : *Vous avez proposé pour rendre compte de cette spécificité de l'actualisation du rapport au savoir de l'enseignant en situation d'enseignement la notion de transfert didactique et puis aussi d'autres notions comme celle d'espace psychique de la classe, de holding didactique...*

Claudine Blanchard-Laville : Je me souviens que Jacky Beillerot me disait à ce propos que l'expression de *transfert didactique* était mal choisie ; il avait sûrement raison, car je constate que des malentendus persistent autour de cette notion [23] : lorsque j'en parle en conférences, c'est toujours un moment délicat. En effet, il ne s'agit pas pour moi, lorsque je parle du transfert didactique, d'un simple style pédagogique mais plus profondément de la manière singulière dont chaque enseignant va imprimer l'espace psychique de la classe, de sa « signature », faite de ce double lien, profond et dynamiquement stable, qui le relie au savoir enseigné et au(x) sujet(s) élève(s). Cette sorte de marqueur de l'identité professionnelle de chaque enseignant confère au climat psychique d'une séance de cours sa tonalité singulière.

Lorsque je fais une conférence, je peux voir que c'est assez délicat à faire comprendre dans un temps court, mais en revanche, avec mes étudiants, j'arrive à faire passer quelque chose de ces notions, en précisant ce que je veux dire progressivement à partir de leurs incompréhensions. Et puis aussi,

il faut bien avouer que j'ai mis moi-même du temps à appréhender l'épaisseur de ce que je voulais désigner par cette expression. D'ailleurs, c'est dans ces tentatives réitérées de transmission que les étudiants m'ont accompagnée à comprendre moi-même ce que je pensais. Pour moi, c'est là l'essence même de l'enseignement à l'université que cette dialectique entre recherche vive, en train de se faire et transmission.

Philippe Chaussecourte : *Pour tenter de construire de la théorisation, il faut aussi une forme de nécessité intérieure. Vous avez peut-être identifié des éléments sur lesquels les soubassements de cette nécessité se sont construits ?*

Claudine Blanchard-Laville : Je ne saurais pas tout à fait le dire, même si j'en ai quelques idées, sur un plan personnel du moins. En tous cas, ce que je vous dis dans cet entretien constitue une forme de rationalisation d'après coup qui témoigne du carrefour dans lequel je me suis trouvée en tant que chercheur. J'étais dans une équipe qui soutenait l'intérêt de la notion de *rapport au savoir*, j'avais traversé les premiers temps de la didactique des mathématiques, j'étais influencée par le courant pédagogie et psychanalyse, j'étais moi-même enseignante de mathématiques, tout cela a bien sûr servi de creuset à l'élaboration de cette notion [24]. Et au-delà à la théorisation qui a suivi.

Ce qui m'importe principalement, c'est que l'espace psychique dans les situations d'enseignement et de formation ne soit pas envahi par le désir d'emprise de l'enseignant et du formateur, et que son geste ne donne pas lieu à des formes d'abus. Ce qui m'intéresse serait de repérer les ressorts du couple professeur disqualifiant/élève humilié, de la mise en place d'une relation d'emprise perverse dans la classe. Il m'importe aussi de faire en sorte que les enseignants contribuent à ce que le *rapport au savoir* des élèves puisse s'émanciper d'une forme figée qui le réduirait en un rapport aux acquis, pour le transformer en un lien actif de connaissance, au sens de Bion ; cela passe par le fait qu'eux-mêmes, enseignants, aient pu accéder à un moment donné à cette transformation.

Je pense que ces préoccupations sont à la base de mes dernières investigations autour des dimensions de la co-excitation du sado-masochisme dans la transaction didactique et plus précisément autour de la manière dont l'enseignant donne à voir quelque chose en lien avec des éléments de sa sexualité infantile dans sa mise en scène du transfert didactique en classe. Je pense que tout cela est guidé par ce désir que j'ai que cet espace-là ne soit pas saturé par les enjeux de l'enseignant, pour que cela continue à se transformer. Pour moi, l'horizon, c'est la croissance psychique.

Ensuite, sur un plan plus chronologique, dans mon effort de théorisation, est venue l'idée que l'enseignant doit acquérir la capacité à être seul face au groupe, c'est-à-dire que ce ne soit pas le groupe d'élèves qui soit tenu de faire *holding* pour l'enseignant ; mais, dans tout cela, il s'agit d'un gradient : jusqu'où l'enseignant peut-il utiliser l'espace professionnel à son profit et utiliser la situation et le groupe pour s'étayer lui-même alors qu'il s'agirait plutôt que l'enseignant construise ce que j'ai appelé un *holding didactique bien tempéré* pour les élèves.

Une des visées de la clinique du lien professionnel telle que je la conçois, c'est justement d'accompagner les professionnels à être sensibles à la manière dont ils utilisent l'espace professionnel pour y rejouer leurs scénarios personnels, ce qui est inévitable, mais de les aider à s'en déprendre un peu. Nous savons avec Racamier que le travail psychique non

fait par les uns incombe aux autres, et, dans une situation systémique comme la situation didactique, je ne crois pas qu'on échappe à cette loi de conservation du travail psychique.

Au fond, cela pourrait renvoyer à tout mon parcours personnel. D'une certaine façon, j'ai le sentiment qu'un important travail psychique, que d'autres n'ont pas pu faire en temps utile, est resté à ma charge et que j'ai ainsi trouvé, face à cela, des ressources propres pour construire des modalités d'existence et de différenciation propres. Au plan scientifique, on peut considérer que mon accès à une certaine place s'est effectué sur ce même mode : faire le travail pour me différencier, sans que cela soit de l'ordre de l'expulsion, de la revendication, du conflit explicite. C'est donc aussi, sans doute, mue par des ressorts très personnels que j'ai proposé un mode de travail de recherche en équipe que nous avons choisi de nommer co-disciplinaire [25] dont j'ai à plusieurs reprises formalisé les conditions [26-28] et que j'ai évoqué précédemment.

Philippe Chaussecourte : *Ce que vous dites fait sentir combien cette construction théorique est nourrie de vos expériences de vie, de vos expériences analytiques, de vos expériences d'enseignement, de vos animations de groupes... Il ne s'agit pas simplement de prendre une notion psychanalytique et d'y accoler l'adjectif didactique... Quant au mode de travail que vous nommez codisciplinaire, avait-il un lien avec des modalités de travail mettant en jeu des psychanalystes ?*

Claudine Blanchard-Laville : Oui, c'est amusant, c'est un épisode que j'ai revu récemment en rangeant mes archives : en 1990, il y a eu un colloque lié à la revue *La psychanalyse à l'université* et ce qu'on appelait le « collège des psychanalystes », intitulé « Psychanalyse hors cure ». Ce colloque, qui m'avait beaucoup intéressée, a été retranscrit dans deux numéros de la revue en 1991. Il y avait eu un exposé de Jean Laplanche autour du transfert qui m'avait fortement inspirée au moment où j'écrivais ma note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches et j'avais aussi beaucoup apprécié un exposé de Jacqueline Rousseau-Dujardin, une auteure psychanalyste que j'ai toujours beaucoup aimée, depuis son petit ouvrage *Couché par écrit*. Cet exposé s'intitulait *Le présent d'une désillusion*, par jeu de mots avec *L'avenir d'une illusion*. Elle y faisait part de difficultés à échanger dans un groupe de chercheurs comprenant à la fois des historiens et des psychanalystes et notamment des difficultés spécifiques dues à la présence de psychanalystes. Je crois que cela m'avait confortée à l'époque dans mes réflexions sur le travail interdisciplinaire.

Philippe Chaussecourte : *Il y a aussi dans vos activités une dimension qui vous tient à cœur autour de la transmission, particulièrement en lien avec l'écriture.*

Claudine Blanchard-Laville : Effectivement je suis particulièrement sensible à l'accompagnement du travail d'écriture des étudiants. Les accompagner dans les aléas de leur écriture nécessite une grande patience, mais je suis convaincue que se joue là quelque chose de fondamental dans le rapport à la recherche clinique [19]. Le plus difficile, c'est de les faire accéder à une restitution par écrit de leurs élaborations, où le ton soit juste, les mots précis, tout en conservant la rigueur qui doit entourer la construction d'hypothèses interprétatives dans ce type de recherche ; le but étant d'offrir au lecteur quelque chose de reconstruit, certes, mais qui ne soit ni revendicatif ni stigmatisant pour les sujets dont il est question. Je ne cesse

de répéter aux apprentis-chercheurs cliniciens que j'accompagne : décondensez, dépliez, modalisez... Ce n'est pas un simple travail sur l'écriture proprement dite mais plutôt sur la posture de l'écrivain et sur ses empêchements ou autorisations à écrire. C'est une dimension à laquelle je tente également de les faire accéder au moyen de séances d'ateliers cliniques d'écriture que je co-anime avec Frédéric Teillard et c'est sans doute aussi le fruit de mes élaborations sur mon propre travail d'écriture tout au long de ces années de recherche.

D'une façon plus générale, il s'agit pour moi d'aider ceux que j'accompagne à trouver des ressources en eux, à intégrer en quelque sorte pour eux-mêmes la « fonction alpha » que j'exerce pour eux pendant un certain temps, qu'il s'agisse d'étudiants écrivant un mémoire ou une thèse, ou de professionnels élaborant leurs pratiques. C'est l'enjeu essentiel de tout mon travail : mettre en œuvre une capacité à aider l'autre à se transformer. Non pas juste le soutenir narcissiquement pour que localement « il y arrive », mais induire des transformations psychiques en O au sens de Bion, c'est-à-dire des transformations psychiques qui l'induisent à être en devenir, et non pas à savoir qu'il devient, à être en train d'apprendre et non pas à savoir qu'il sait, à être en train de chercher et non pas être en train de savoir qu'il cherche. Il me semble que c'est ce que j'arrive un peu à faire en ce moment, en tous cas pour quelques personnes.

Et, de nouveau bien sûr, cela renvoie à ma propre posture : ne pas s'arrêter, créer en permanence, toujours remettre en chantier. J'adopte volontiers cette hypothèse de Bion concernant la calcification des idées : ce qu'on sait déjà n'est pas très intéressant, ce qui m'intéresse, c'est ce que je n'ai pas encore compris, ce que je cherche.

Philippe Chaussecourte : *Et donc justement quels sont les projets en cours ?*

Claudine Blanchard-Laville : Voilà, justement, ce que je voudrais parvenir à écrire en ce moment : c'est comment se passent ces processus qui font que je contribue à ce que les gens supportent mieux, je dirais une forme de position dépressive au plan professionnel ; je pense que c'est dans ce sens que va mon accompagnement : comment aider l'autre à ne pas se laisser gagner par la position schizo-paranoïde professionnelle, ne pas être trop dispersé, éclaté, dans l'expulsion du travail psychique qu'il aurait à faire ? Certainement en créant des espaces groupaux où chacun puisse potentialiser sa capacité en présence d'autres et où, en même temps, chacun apprenne à supporter la déception de la position dépressive. Donc j'aimerais savoir « comment » j'arrive à faire cela, par quelle posture intérieure, par quels moyens je réussis à mettre en mouvement ces processus chez l'autre. Un texte est en préparation dans cette perspective qui constituera l'un des chapitres d'un ouvrage collectif que nous sommes en train d'écrire sur la question du contre-transfert dans notre domaine...

L'autre chose qui me guide, c'est « pourquoi ? » ; pourquoi je sais un peu faire cela pour d'autres ? C'est lié sans doute toujours à la même chose : la nécessité très forte pour moi de créer un espace où chacun puisse penser hors sidération de l'emprise perverse, un espace où l'on peut penser sans être dissocié. C'est sans doute le fil contre-transférentiel qui m'anime mais je crois qu'on l'a déjà rencontré au cours de cet entretien.

Et puis, j'aimerais avec une équipe de chercheurs cliniciens autour de moi poursuivre mon investigation sur la manière dont un groupe de chercheurs pense et crée. Mon idée est que cette recherche pourrait prendre appui sur deux types de matériaux qui me tiennent à cœur : l'un, issu des séances de travail du groupe de mathématiciens, dénommé le groupe Bourbaki et dont

les archives sont aujourd'hui ouvertes, groupe qui a reconstruit l'édifice des mathématiques pendant des années dans une perspective axiomatique et structurale; l'autre, issu des séances de la société du mercredi autour de Freud dans les premiers temps de la construction de la théorie psychanalytique. Ces deux études de cas pourraient être mises en perspective et nous éclairer sur la création théorique en lien avec la manière qu'ont les chercheurs de penser en groupe.

Je me rends compte en répondant à vos questions que je suis bien dans un moment de réconciliation entre deux parties de moi, ma partie plus ancienne en lien avec les mathématiques et ma partie plus actuelle en lien avec la psychanalyse. On dit quelque fois que la psychanalyse fait ressasser le passé ; je crois que pour moi, cela ne se passe pas comme ça... je ne suis pas dans la nostalgie du passé, ou dans le souvenir, quelquefois pas assez d'ailleurs ; ce qui m'intéresse, c'est demain, c'est aujourd'hui et demain.

Indications bibliographiques

1. Blanchard-Laville C. (2006). Ce que je "sais" : de la dette au don. Des mathématiques à la clinique, in M. Cifali, F. Giust-Desprairies (Éds) *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles : De Boeck, pp. 43-66.
2. Filloux J. (1974). *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*. Savoir et Formation. Paris : L'Harmattan, 1996.
3. Blanchard-Laville C. (1980). *Les enseignants de psychologie face à l'enseignement des mathématiques. Analyse des réponses à un test de mathématiques et à des questionnaires d'opinion*. Thèse de 3^e cycle. Didactique des mathématiques, Université Paris VII.
4. Blanchard-Laville C. (1982). Hélène ou le mystère des postulats. *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 7.
5. Blanchard-Laville C. (1982). Des fantasmes féminins à propos des mathématiques enseignées. *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 3.
6. Blanchard-Laville C. (1982). Des manifestations du transfert et du contre-transfert en situation d'enseignement des mathématiques. *Cahiers Mathématiques de Nanterre*, n° 1.
7. Blanchard-Laville C. (1990). *Éléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en sciences de l'éducation*. Note de synthèse, Habilitation à diriger des recherches. Sciences de l'éducation. Université Paris X-Nanterre.
8. Blanchard-Laville C. (1981). Les dimensions affectives dans l'apprentissage des statistiques. *Éducation permanente*, n° 61, pp. 41-62.
9. Blanchard-Laville C. (1993). Présentation d'un dispositif pédagogique expérimental de pré-professionnalisation centré sur des activités mathématiques, in *Continuités et ruptures ; recherches et innovations dans l'éducation et la formation*, Biennale de l'éducation et de la formation. 27-30 avril 1992. Paris : Unesco APRIEF.
10. Resnik S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'Université*. Ramonville Saint Agne : Erès.
11. Resnik S. (2006). *Biographie de l'inconscient*, Paris : Dunod.
12. Blanchard-Laville C., Obertelli P. (1989). Rapport au savoir et médiation didactique, in J. Beillerot et al. (Éds), *Savoir et rapport au savoir, élaborations théoriques et cliniques*, Paris : Éditions universitaires, pp. 17-45.
13. Blanchard-Laville C. (1992). Au-delà du sujet didactique, *Pratiques de formation*, n° 23, pp. 77-93.
14. Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
15. Freud S. (1919). Faut-il enseigner la psychanalyse à l'université, in *Oeuvres complètes*, Paris : PUF, 2002, pp. 109-114.
16. Triandafillidis A. (1988). Le projet : symptôme de la normalité, *Psychanalyse à l'Université*, n° 50, pp. 261-279.

17. Freud S. (1913). L'intérêt pédagogique, in L'intérêt que présente la psychanalyse, *Oeuvres complètes*, Paris : PUF, 2005, pp. 124-125.
18. Blanchard-Laville C. (2008), Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail de penser des participants, *Approche clinique*, in M. Cifali, F. Giust-Desprairies (Éds), *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles : De Boeck, pp. 87-105.
19. Blanchard-Laville C. (2009). Penser un accompagnement de chercheurs en groupe, in M. Cifali, F. Giust-Desprairies (Éds), *Accompagnement clinique*, Bruxelles : De Boeck (à paraître).
20. Blanchard-Laville C., Pestre G. (2001), L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants, in C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Éds), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, pp. 35-63.
21. Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (1988), Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques. *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 1-2, pp. 59-70.
22. Berdot P., Blanchard-Laville C., Bronner A. (2000). Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires, in N. Mosconi N., J. Beillerot, C. Blanchard-Laville (Éds), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan, pp. 119-150.
23. Chaussecourte P. (2009), Le transfert didactique un faux ami ?, in C. Cohen, N. Sayac (Éds) *Questionner l'implicite - Les méthodes de recherche en didactiques* (3), Lille : Presses Universitaires du Septentrion (à paraître).
24. Blanchard-Laville C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes, in S. Maury, M. Caillot (Éds) *Rapport au savoir et didactiques*, Paris : Fabert, pp. 145-167.
25. Blanchard-Laville C. (Éd) (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : "l'écriture des grands nombres"*, Paris : L'Harmattan.
26. Blanchard-Laville C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 132, pp. 55-66.
27. Blanchard-Laville C. (2002). De la codisciplinarité en sciences de l'éducation, in J-F. Marcel (Éd.) *Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline*, Paris : L'Harmattan, pp. 19-41.
28. Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Roditi É. (2007). Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés ? *Éducation et Francophonie*, 35(2), pp. 55-81.

Pour citer ce texte :

Blanchard Laville Claudine, Entretien, par Philippe Chaussecourte, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 7-24.

Psychanalyse et éducation, une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968.

Annick Ohayon

De toutes les sciences de l'homme, la pédagogie est sans doute celle qui a été le plus précocement touchée par la psychanalyse, et peut être aussi celle qui l'a le plus influencée en retour. Ce n'est pas Freud qui le premier a soulevé l'intérêt de cette rencontre, mais son disciple alors préféré : Sandor Ferenczi. Dans une conférence prononcée en 1908 à Salzbourg et intitulée *Psychanalyse et pédagogie*, le psychanalyste hongrois remet violemment en question l'éducation de son temps. La pédagogie, basée sur le refoulement des émotions et la répression de la sexualité, se révèle un « véritable bouillon de culture des névroses ». Il ne voit pas d'autre remède à ce désastre, à cette maladie sociale que « l'exploration de la personnalité véritable et complète de l'individu, en particulier du laboratoire de la vie psychique inconsciente, qui n'est plus tout à fait inaccessible aujourd'hui » (Ferenczi, 1908, p.56). Ceci est l'aspect curatif du problème, mais Ferenczi envisage aussi le côté préventif. Il passe par une nouvelle pratique, fondée sur la compréhension profonde du psychisme infantin, et non sur des dogmes, ou des principes.

Ce texte de 1908 est fondateur. Ferenczi y affirme la fonction prophylactique d'une éducation psychanalytique, et les immenses bienfaits qui en découleraient pour la société. Il inaugure ainsi une histoire centenaire, faite de relations passionnées et souvent conflictuelles entre les deux disciplines. Elle se traduit d'abord par des déclarations d'intentions, et, après la première guerre mondiale, s'incarne dans des pratiques et des institutions. Ce mouvement, dit de pédagogie psychanalytique, va être très vivace en Suisse, en Autriche et en Allemagne, presque inexistant en France. Il ne s'appuie pas seulement sur la doctrine de Freud, mais aussi sur celles de Jung et d'Adler, faisant fi des querelles et des scissions. Placé sous le signe d'un optimisme conquérant, il rencontre vite des limites, et, dès la fin des années 1930, vient le temps des doutes et des inquiétudes. L'après-deuxième guerre mondiale voit à l'œuvre une dynamique nouvelle à laquelle la France prend une part active. Les centres d'intérêts se déplacent de l'enfant à l'adolescent et au groupe familial. La fin des années 1960 et la décennie suivante en marquent l'apogée, sur fond de contestation des valeurs bourgeoises, et d'extension du domaine de la vulgate psychanalytique. Cette histoire, dont je vais retracer les grandes lignes, est déjà bien balisée pour la période de l'entre-deux-guerres (Cifali, 1982, Cifali, Moll, 1985, Moll, 1989, Milhaud-Cappe, 2007), et moins dans ses moments plus récents.

Le temps des espoirs et des premiers débats : une éducation sexuelle bien conduite peut-elle suffire à empêcher l'éclosion des névroses ?

Si c'est Ferenczi qui a ouvert le débat, un an plus tard, c'est un pasteur protestant de Zürich, proche de Jung, qui donne à Freud l'occasion de

soutenir le projet d'une première application de la psychanalyse à l'éducation. Il se nomme Oskar Pfister. C'est probablement sur les conseils de Jung qu'il adresse, en 1909, ses premiers travaux au maître viennois. Ainsi commence une correspondance - et une amitié - qui va durer trente ans, jusqu'à la mort de Freud. Pfister va devenir le plus zélé propagandiste de la doctrine freudienne dans l'univers pastoral et pédagogique. Des deux textes qu'il envoie à Freud, l'un porte sur « Idées délirantes de suicide chez les écoliers », et l'autre sur « Soin psychanalytique des âmes et pédagogie morale ». Freud les reçoit avec enthousiasme : « Je dois vous exprimer ma satisfaction de constater que nos recherches psychiatriques ont trouvé accueil chez un pasteur ayant librement accès auprès de tant d'âmes jeunes et intactes » (Freud, 1909, p.46). Le pasteur en question n'a pas fait d'analyse, mais il a dévoré les écrits freudiens, et entrepris immédiatement d'appliquer leurs principes dans sa pratique pastorale. On peut s'étonner qu'un Freud, juif matérialiste et athée, soutienne une telle démarche. En fait, il a plusieurs raisons de le faire. Tout d'abord, il cherche à renforcer son alliance avec le groupe zurichois acquis à sa cause, Jung, mais aussi le psychiatre Eugen Bleuler, au Burghölzli, et Alphonse Maeder. En second lieu, l'application de la psychanalyse que propose Pfister lui paraît pouvoir légitimement échapper au contrôle médical, et ainsi conforter la pratique de l'analyse profane que, bien que médecin lui-même, il défend. Enfin, on peut lui faire crédit d'un sincère intérêt pour la chose éducative ; si l'énigme de la névrose l'a conduit à se pencher sur l'enfance, il est heureux de pouvoir de confronter avec ceux qui travaillent auprès d'enfants réels et normaux. Et puis, il va se prendre d'affection pour celui qu'il nomme avec humour son « Saint Homme ». Lors de la rupture entre Freud et Jung, Pfister, déchiré, choisira de rester fidèle à Freud, à l'inverse de la plupart de ses compatriotes, et Freud lui en saura toujours gré. Pour l'heure, il donne une préface extrêmement chaleureuse au manuel sur *La méthode psychanalytique* que publie Pfister en 1913 à l'usage des éducateurs et des pasteurs. Dans cette préface, Freud affirme que l'éducation a pour tâche de veiller à ce que rien de nuisible n'arrive pour l'individu ou pour la société, et qu'elle est « une prophylaxie qui doit prévenir les deux issues de la névrose et de la perversion ». À ce moment de sa vie, il est raisonnablement optimiste quant aux espoirs que fait naître le projet de Pfister, mais aussi réservé ; en 1912, dans *Conseils aux médecins sur le traitement psychanalytique*, il met en garde : « l'orgueil éducatif est aussi peu souhaitable que l'orgueil thérapeutique » (Freud, 1912). Néanmoins, lorsque la revue *Scientia*, revue internationale des sciences de l'homme, lui demande de présenter *L'intérêt de la psychanalyse*¹, il n'hésite pas à mettre en avant, sur plusieurs pages, son intérêt pédagogique. « Ne peut être éducateur, dit-il, que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile », ce qui relève à la fois d'une formation et d'une disposition profonde. Il faut aussi noter que Freud n'oppose nullement éducation et thérapie, pour lui, elles sont complémentaires. Une éducation bien conduite doit empêcher l'éclosion des névroses, alors que la thérapie doit corriger une évolution morbide. Elle est donc une rééducation ou une post-éducation. Mais il laisse alors ouverte la question de savoir si une même personne peut conduire les deux démarches.

Lors de cette période qui précède immédiatement la grande guerre, il y a donc quelques pédagogues, comme Pfister, qui tentent d'appliquer les idées freudiennes sans chercher à les édulcorer. Ce n'est pas le cas, loin s'en faut, de la majorité. L'enfant de Freud, ce petit pervers polymorphe, inquiète ou révolte, et l'insistance mise sur l'éducation sexuelle n'est pas faite pour rassurer non plus. Le discours dominant conteste la tendance

1. Repris dans *Résultats, idées, problèmes*, vol. I, Paris : PUF, 1991, pp.187-213

monomaniacal de Freud à tout expliquer par la sexualité, et son insistance à plaquer le modèle de la pathologie sur toute la vie psychique. Les deux principaux disciples qui ont rompu avec l'orthodoxie freudienne, Alfred Adler (en 1912) et Carl Gustav Jung (en 1913) semblent finalement beaucoup plus fréquentables, car tous deux minimisent le rôle de la sexualité. Adler, bien plus que Freud, insiste sur le versant social de l'éducation, sur l'insertion du petit enfant dans la communauté des hommes ; pour lui, l'amour est le levier principal de l'éducation (ce dont Freud n'est pas persuadé), et le sentiment d'infériorité la source principale de la névrose. Adler est socialiste, il promeut une pédagogie communautaire car il cherche à construire un monde nouveau grâce à l'éducation. Juste avant la première guerre mondiale, il a créé à Vienne (Vienne La Rouge !) des centres de consultation et de guidance éducative dans les écoles, ainsi que des jardins d'enfants, qui obtiennent un vif succès. Jeanne Moll (Moll, 1989, p.87) émet l'hypothèse qu'Adler va servir de relais, de médiateur pour des pédagogues qu'effraie la psychanalyse, et qui trouvent chez lui des motifs de croire en leur métier, grâce à l'optimisme qui caractérise sa psychologie individuelle. Quant à Jung, en délivrant la libido de sa charge érotique, il rassure également, et surtout, il insiste sur la dimension spirituelle de l'acte éducatif, ce dont ni Freud ni Adler n'ont cure. Dans *Psychologie et éducation*², Jung se montre très culpabilisant à l'égard des parents : la névrose infantile, c'est toujours de la faute des parents. Il importe donc d'éduquer les éducateurs, sans grand espoir de changements, d'ailleurs. Concernant l'information sexuelle, il précise qu'il n'est pas partisan qu'elle se fasse à l'école, et surtout qu'il rejette tout système mécanique et uniforme en cette manière. À chaque enfant doit correspondre un type de réponse et d'éclaircissement particulier, au moment où il le sollicite. Cette question divise d'ailleurs les premiers psychanalystes entre eux, tout comme elle divise les pédagogues. Elle fait l'objet de plusieurs débats contradictoires à la société psychanalytique de Vienne (Nunberg, Federn, 1978) dès avant 1910. Adler et Wilhem Stekel pensent qu'il ne faut pas informer l'enfant avant qu'il en éprouve le besoin, car sinon, on tue le besoin de savoir et de percer des secrets. Le zèle intempestif de certains parents se révèle d'ailleurs souvent inutile, puisque l'enfant s'empresse d'oublier et de revenir à ses propres théories, si fantaisistes soient-elles. Pour Stekel, tout compte fait, la meilleure éducation est celle qui a eu cours jusqu'à maintenant : celle dispensée par les domestiques ou les camarades d'école. L'essentiel, c'est que les enfants ne restent pas fixés à leurs parents dans leur sexualité. Par contre, il est en désaccord avec Adler lorsqu'il dit qu'il faut éduquer l'enfant par l'amour, ce qui revient pour lui à « lui arracher, par l'amour, un morceau de sa personnalité », et il pense qu'une telle attitude peut devenir très nocive (ibid. p.352). Isidore Sadger émet l'idée qu'on ne peut pas élever les enfants de manière consciente et théorique, et que les meilleurs pédagogues sont des pédagogues-nés. Freud est finalement assez d'accord avec ce propos de bon sens. Il rappelle qu'il a, autant que possible, évité de tirer des conclusions, *a fortiori* de donner des prescriptions pour l'éducation, à partir des connaissances de la psychanalyse. Contrairement à ses collègues, il se prononce pour une éducation sexuelle faite à l'école. Il lui semble que les parents ne peuvent pas, et surtout que les enfants ne veulent pas être éclairés par leurs parents. « Donner à l'enfant une orientation dans la vie est un des devoirs de l'école, et les problèmes sexuels sont une partie importante de cette orientation » (ibid. p.257). Naturellement ce savoir ne doit pas être déversé sur l'enfant « comme une douche », ce qui suppose une préparation spéciale des maîtres. Il est intéressant de noter que, sur une telle question, les positions prises

2. Il s'agit d'un recueil d'articles pour la plupart écrits entre 1910 et 1915, paru en allemand en 1962 et en français chez Buchet Chastel en 1995.

semblent bien plus déterminées par les systèmes de croyances et de valeurs des protagonistes que par leur adhésion à la psychanalyse.

L'entre-deux-guerres, les premières tentatives institutionnelles et le choc du réel.

Le traumatisme immense généré par la guerre produit, partout en Europe, un renforcement de l'investissement dans l'enfance et dans l'univers éducatif pour que la génération à venir ne soit plus jamais confrontée à une horreur pareille. Le mouvement de l'éducation nouvelle y participe largement et la Suisse, autant que l'Autriche, va devenir un foyer de rayonnement important de la pédagogie psychanalytique. La guerre a produit des situations dramatiques, qui ont mis à mal le psychisme de beaucoup d'enfants. L'heure n'est plus aux débats, mais à l'action. Deux personnages vont s'y investir totalement : Hans Zulliger et August Aichhorn.

Hans Zulliger, un instituteur qui fait des psychothérapies.

Hans Zulliger (1893-1965) est instituteur depuis 1912 dans une petite commune du canton de Berne dans laquelle il va enseigner pendant 47 ans. Ses élèves viennent d'un milieu rural très modeste et sont habitués à une éducation répressive. Formé à la psychanalyse par Pfister et par Ernst Schneider, il va être amené, pour faire face aux nombreuses détresses psychologiques et aux échecs scolaires, à inventer une technique originale de « petites psychothérapies » qu'il décrit en 1921 dans *La psychanalyse à l'école*. Il est ainsi un des premiers à s'avancer sur la corde raide qui conduit le pédagogue à la posture de thérapeute. Contrairement à beaucoup de ses collègues psychanalysés, il restera instituteur toute sa vie. Ce premier écrit, que Freud, dans une lettre à Pfister, qualifie de « merveilleux petit livre » nous restitue son charisme, son tact, son respect des enfants, et on peut légitimement se demander si, avec ou sans la psychanalyse, il n'aurait pas de toutes façons été un merveilleux éducateur. Concret, vivant, le livre présente, à travers des exemples, le rapport du maître à sa classe. Zulliger aborde ainsi les châtiments corporels et les punitions, qu'il réproche, les actes manqués des élèves, leurs difficultés, leurs inhibitions. Il s'attarde sur les cas-problèmes auprès desquels il pratique ses fameuses « petites psychothérapies » pour « dégager, affranchir la personnalité des enfants de toutes les puissances hostiles qui entravent en eux l'épanouissement de la vie » (Zulliger, 1921, p. 178). Il évoque, par exemple, le cas de « l'enfant cruel », qui arrache, dans la classe, la tête d'une souris vivante. Zulliger arrive à lui faire expliciter sa haine des chats, et comprend, à travers un rêve que lui rapporte l'enfant que le chat incarne le père, qui bat son fils, lui même s'identifiant à la souris (et à l'agresseur dans son acte). Après son intervention, la scolarité du garçon et son intégration à l'école s'améliorent nettement. Dans un autre chapitre, intitulé *Le maître ne sait pas comprendre les enfants*, il analyse l'histoire d'une fillette qui a rendu copie blanche dans un devoir. Il demande aux enfants de s'auto-évaluer et la petite se met 4, et non zéro. Zulliger trouve qu'elle exagère et enquête un peu agressivement. Elle explique alors qu'elle est obligée de faire la cuisine chez elle, et qu'elle n'a pas pu faire sa composition, parce qu'elle était trop préoccupée par cela. Tout le livre est donc un plaidoyer pour l'enfance, pour une autre attitude du pédagogue, qui passe par une formation à la psychanalyse. L'instituteur analysé changera profondément sa façon de voir l'enfant, il cherchera à comprendre les motifs profonds de ses difficultés, et non à le juger. Dans cet ouvrage, l'auteur se montre confiant, optimiste et

militant ; nous verrons qu'il va nuancer ses positions au fil des années, et de son expérience.

August Aichhorn, le père Noël des jeunes délinquants.

Nous avons pu repérer que l'efficacité de l'action d'un Zulliger auprès des jeunes délinquants tenait autant, sinon plus, à son charisme personnel qu'à sa connaissance de la psychanalyse. La même remarque vaut pour August Aichhorn. Ce pionnier de la rééducation des jeunes délinquants produisait chez ceux qui le rencontraient des impressions fortes et contrastées : surprise, inquiétude, admiration et confusion. Selon Peter Blos, qui s'est formé à la psychanalyse auprès de lui, Aichhorn avait une personnalité exceptionnelle, voire hypnotisante, et tous les jeunes praticiens couraient le risque de l'imiter, et ainsi, de ne pas trouver leur propre style adapté à leurs possibilités. Un autre de ses élèves, le psychiatre américain John Dorsey, le décrit ainsi dans son journal : « Je rentre d'un cours d'Aichhorn. Quel professeur ! un mélange de Père Noël et de Buffalo Bill, un orateur plein d'énergie. Impressionnant ! ». Quant à Freud, dans la très célèbre préface qu'il donne à son livre *Verwahrloste Jugend*³ en 1925, il écrit : « L'auteur a œuvré pendant de longues années à son poste de directeur des établissements municipaux d'éducation protégée avant de faire la connaissance de la psychanalyse. Son comportement envers les jeunes pris en charge trouvait sa source dans l'intérêt chaleureux qu'il portait au destin de ces malheureux, et une intuition empathique de leurs besoins psychiques le guidait sur la juste voie. D'un point de vue pratique, la psychanalyse ne pouvait guère lui enseigner grand chose de nouveau, mais elle lui donna un aperçu théorique clair du bien fondé de son action, et lui permit de la présenter à autrui comme fondée sur des principes » (Aichhorn, 1925, p. 7-8). Je reviendrai ultérieurement sur cette préface, à laquelle il serait dommage de réduire l'homme et son œuvre.

Aichhorn, qui est instituteur, commence à travailler auprès de jeunes asociaux, abandonnés, perdus en 1918, à la fin de la grande guerre, dans un monde en plein chaos, marqué par l'effondrement de l'empire austro-hongrois et la perte des valeurs traditionnelles. Analysé par Paul Federn à partir de 1920, il participe pleinement au développement de la pédagogie psychanalytique à Vienne. En 1924, un groupe de réflexion se forme autour d'Anna Freud (elle-même institutrice, et analysée par son père, ce qui est alors un secret dans la communauté), constitué de psychanalystes intéressés par la pédagogie : Willy Hoffer, Siegfried Bernfeld, Aichhorn, Edith Nuxbaum, Erik Homburger (qui deviendra Erik Erikson) et René Spitz. Ils se réunissent le samedi dans la maison familiale des Freud, à la Berggasse, pour discuter de la psychologie des enfants et des jeunes. Parfois, Freud les rejoint et les écoute, surtout si les orateurs sont Aichhorn ou Bernfeld. De fait, Aichhorn entretient des rapports très intimes avec la famille Freud : il joue aux tarots avec le père, et tourne autour de la fille, qui n'est pas insensible à cet intérêt ; une des rares photos où Anna est vraiment jolie et épanouie la montre prise à côté d'Aichhorn. Cet autre secret explique peut-être l'ambivalence de Freud à l'égard d'Aichhorn et de sa technique, qu'il semble admirer et redouter tout à la fois. Il faut dire que cette technique est tout sauf orthodoxe, mais quel sens pourrait bien avoir une technique orthodoxe auprès de tels sujets ? Il voit ses patients seuls ou avec leur famille, il leur rend visite chez eux ou les rencontre dans la rue, ou dans son institution. Il les prend à l'heure du rendez-vous, ou les laisse attendre, les reçoit cinq minutes, ou une heure, il offre des cadeaux et en reçoit... Mais surtout, ce qui se passe dans son foyer d'Hollabrün est proprement incroyable pour les contemporains. Il ne réagit jamais par la

3. Paru en 1925, d'abord traduit en français par *Jeunesse à l'abandon*, Privat, 1973, puis par *Jeunes en souffrance*, Champ Social, 2000.

répression à la violence et aux délits, son attitude au contraire est toute de bonté et de tolérance. Il ne se comporte pas de la sorte par pitié ou compassion, mais par ruse. Il explique qu'à ce jeu, il est d'abord considéré comme un idiot, puisqu'il laisse faire des choses défendues. Puis, lorsque les jeunes réalisent qu'il n'est pas un idiot, il devient un être extraordinaire, un pôle d'identification puissant et réparateur. Pour rééduquer ces gamins à la dérive, il cherche à modifier leur idéal du Moi et ainsi à leur permettre de reconstruire les identifications manquées ou déficientes. Le transfert qu'il suscite doit toujours être positif, même s'il lui faut pour cela utiliser toutes les armes de la séduction (on lui reprochera de ce fait souvent d'être un manipulateur). Car il n'utilise pas le transfert pour comprendre le sens des désirs inconscients, mais pour créer des événements affectifs forts, propices aux changements. Ce qui frappe d'abord tous ceux qui ont travaillé avec lui, c'est sa capacité incroyable à toucher les jeunes délinquants « du dedans », à se glisser jusqu'aux tréfonds de leur âme. Il n'a d'ailleurs jamais caché qu'il avait des dispositions personnelles très puissantes à la délinquance et expliquait ainsi ses facultés de compréhension, et de mansuétude. La conception qu'a Aichhorn de ce dont souffrent ces jeunes est finalement plus proche de celle d'Adler que de Freud : la délinquance est une maladie de l'amour, qui doit être soignée et guérie par l'amour. Ses sources sont dans le milieu social et familial de l'enfant. À une époque où les thèses de l'hérédité de la criminalité et de la psychopathie étaient dominantes, une telle affirmation était tout à fait originale. Plus tard, dans l'article nécrologique très personnel qu'elle lui consacre, Anna Freud (1951) nommera cette attitude « transfert narcissique ». Si un éducateur comme Aichhorn réussit, grâce à sa libido narcissique débordante, à prendre la place de l'Idéal du Moi du jeune, il n'est plus alors perçu comme un objet du monde extérieur, mais comme un reflet de son propre moi. Aichhorn comparait ce processus à l'état amoureux mais notait qu'à ce stade, le but n'était toujours pas atteint : le sujet était certes guéri de ses symptômes, mais devait ultérieurement faire un travail analytique pour approcher quelque chose de vrai et d'original, son Moi profond.

Mais revenons à la préface de Freud au livre de 1925. Très connue, analysée et discutée, elle a pu servir d'argument aussi bien aux contempteurs de la pédagogie psychanalytique (Millot, 1997), qu'à ceux qui la défendaient (Cifali, Moll, 1985). Depuis 1913, et sa préface au livre de Pfister, Freud a changé. Il a compliqué ses schémas antérieurs sur l'étiologie des névroses, et engagé une réflexion métapsychologique sur les pulsions, en particulier la pulsion de mort. Il a proposé une nouvelle formulation de la structure de l'appareil psychique en ça, moi et surmoi, dite deuxième topique. Cela le conduit à se poser de nouvelles questions : l'éducation peut-elle n'être conçue que sous l'aspect d'une prophylaxie des névroses ? Le travail éducatif n'est-il pas spécifique, donc différent de l'intervention psychanalytique ? Présenter le travail d'Aichhorn lui permet de faire le point d'une manière assez ambiguë, mais qui rompt néanmoins définitivement avec l'optimisme d'avant-guerre. Le propos est d'abord révérent : « De toutes les applications de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, n'a éveillé autant d'espoir, et partant attiré autant de collaborateurs compétents que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants ». Ceci est facile à comprendre : la psychanalyse n'a-t-elle pas révélé l'enfant dans l'adulte ? Freud adopte ensuite une posture faussement modeste : dans ce domaine, il n'a pris lui-même qu'une part infime, car il a fait sienne depuis très longtemps la boutade qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles : éduquer, guérir, gouverner. Ayant déjà largement assez à faire avec le deuxième, il choisit de laisser le premier à

ses « amis éducateurs » (et à sa fille !).

Des expériences conduites par Aichhorn auprès des délinquants, il pense qu'on peut tirer deux leçons : la première, que l'éducateur doit avoir une formation analytique, c'est-à-dire être analysé ; la seconde, c'est qu'à la différence de ce qu'il pensait à propos du travail de Pfister et même de Zulliger, l'œuvre éducative est d'une nature particulière, elle ne doit pas être confondue avec les modes d'action de la psychanalyse, ni remplacée par eux. La psychanalyse peut être considérée comme une rééducation pour un adulte névrosé, mais elle n'a rien à voir avec l'éducation d'un être en pleine croissance. La situation analytique exige le plein développement des structures psychiques. On voit donc un Freud qui doute de la possibilité même d'engager une psychanalyse auprès d'enfants, et engage fermement les éducateurs à ne pas s'y risquer. Or, après cette prise de position très claire, il fait une volte-face assez surprenante. « Si l'éducateur a appris la psychanalyse en l'expérimentant sur sa propre personne, et s'il se trouve en situation de l'employer dans des cas limites et mixtes pour étayer son travail, il faut de toute évidence lui reconnaître le droit de s'en servir ; l'en empêcher relèverait de raisons mesquines ». Quelles pourraient être ces raisons mesquines évoquées par Freud ? Sont-elles du même type que celles qui conduisent des analystes médecins à refuser l'exercice de la psychanalyse à des non-médecins ? 1925 précisément marque le début de l'affaire Reik, qui va conduire Freud à écrire pour le soutenir *La question de l'analyse profane* en 1926. Il se sent alors pris entre deux feux : éviter les applications injustifiées et inconséquentes, et ne pas tomber dans la posture rigide et fermée de certains de ses collègues médecins. Il préfère de ce fait prendre une position qu'il qualifie lui-même de conservatrice (le terme juste serait plutôt conservatoire), tout en laissant certaines portes entrouvertes.

C'est en 1925 que paraît aussi un court essai de Siegfried Bernfeld, *Sisyphé ou les limites de l'éducation*. Bernfeld est membre de la Société psychanalytique de Vienne depuis 1913, il est socialiste, sioniste, et s'occupe des mouvements de jeunesse, il a également fondé à Vienne un jardin d'enfants : le Kinderheim Baumgarten. Dans ce livre, il s'interroge sur la fonction sociale de l'éducation et sur ses finalités. Il définit la psychologie de Freud comme « la dernière illusion de la pédagogie, mais en même temps, la science capable d'améliorer considérablement l'éducabilité de l'enfant et la capacité éducative de l'éducateur » (Bernfeld, 1925, p. 124). C'est à peu près la même définition que celle, ironique, de la démocratie : le plus mauvais des systèmes à l'exclusion de tous les autres, et l'on peut constater que si l'on n'est plus dans le temps de l'illusion, on n'est pas encore dans celui de la désillusion. Si Bernfeld innove, c'est surtout parce qu'il cherche à relier les perspectives sociologiques et psychanalytiques pour déterminer les principaux enjeux de l'éducation, qu'il voudrait mettre au service de la révolution. Il perçoit deux limites ; l'une tient à la fonction sociale de l'éducation, essentiellement conservatrice, et l'autre à la nature de l'acte pédagogique, c'est-à-dire plus précisément à la nature de la relation que l'éducateur entretient avec lui-même. Il lui est demandé un amour « paradoxal » de l'enfant ; en effet, cet amour doit être sublimé, comme tout ce qui concerne la relation d'un adulte et d'un enfant ; mais d'autre part, « cet enfant qui se trouve en face de lui, c'est lui-même à l'âge où il était enfant, avec les mêmes désirs, les mêmes conflits... Ainsi, l'éducateur est-il en face de deux enfants : celui qu'il doit élever, et celui qui est en lui, refoulé » (ibid. p. 164). Cette limite à toute volonté pédagogique, qui est celle de la structure psychique de l'éducateur, est sans doute la plus redoutable, mais aussi la plus modifiable, grâce à la psychanalyse, l'autre dépend de l'organisation sociale, et lui échappe en grande partie.

Finalement, la principale originalité de Bernfeld est de faire de l'éducateur le sujet même de l'éducation et de percevoir que la limite majeure de l'éducation psychanalytique a sa source dans le social.

L'éducation à la réalité : Freud et Marie Bonaparte.

En 1927, Freud publie un petit ouvrage, *L'avenir d'une illusion*, dans lequel il dialogue avec un interlocuteur imaginaire, mais aisément reconnaissable sous les traits du pasteur Pfister. Il y règle ses comptes avec la religion, en décrivant une civilisation basée sur le refoulement, le déni de la réalité et l'illusion consolatrice que procure celle-ci. Cette illusion vise à maintenir l'humanité dans un état d'infantilisme, voire de régression. Il n'est que de comparer, dit Freud, « l'intelligence rayonnante d'un enfant bien portant » à « la faiblesse mentale de l'adulte moyen » pour mesurer les dégâts d'une telle éducation. C'est dans ce texte qu'apparaît la notion, maintes fois commentée, « d'éducation à la réalité » (*Erziehung zur Realität*, Freud, 1980, p.70). Qu'entend Freud exactement par cette formule ? Il ne s'agit pas d'une adaptation à l'ordre social, mais d'une éducation qui puisse rendre celui qui la reçoit assez fort pour affronter le réel ; le réel du sexe, du mal, du conflit, de la mort, mais surtout, qui n'inhibe pas le désir de savoir, et le plaisir de penser. Ce que la disciple française de Freud, Marie Bonaparte, traduit littéralement par « une éducation libre-penseuse ».

En 1930, la princesse Bonaparte a été chargée de présenter le rapport principal de la cinquième conférence des psychanalystes de langue française, à Paris. Il s'agit d'un des premiers textes français qui prend nettement position en faveur de l'éducation psychanalytique. Comme dans la plupart de ses écrits, elle s'efforce de rester au plus près de la pensée du maître viennois, tout en la vulgarisant. Cependant, emportée par son zèle, il lui arrive d'exagérer, voire de caricaturer les positions de Freud. Ses collègues du groupe français, jaloux de son intimité avec celui-ci, l'ont d'ailleurs surnommée « Freud a dit ». La quatrième partie de son rapport énonce « Quelques propositions pour une réforme éducative ». Les deux références principales sont *L'avenir d'une illusion* mais aussi *Malaise dans la civilisation* que Freud vient de publier, en 1930. Elle rappelle que les deux principes freudiens au nom desquels on doit fonder une éducation sont la raison et la vérité, car eux seuls peuvent donner le courage d'affronter la réalité. Nous avons déjà noté que cela distingue Freud des adlériens, ou des militants de l'éducation nouvelle, pour qui l'amour est le levier principal de l'éducation. Marie Bonaparte s'en prend d'abord aux représentants de l'ordre ancien de la société, au premier rang desquels les catholiques, qui sont des adversaires déclarés de la psychanalyse, car ils craignent son côté révolutionnaire. Elle cite le pape Pie XI, qui stigmatise et interdit l'éducation sexuelle, et oppose à cet obscurantisme le libéralisme de l'église anglicane, qui préfère la discussion libre au silence et surtout au mensonge, même pieux. Elle met cependant en garde contre un optimisme exagéré qui ferait de l'information sexuelle une panacée, et révèle que Freud lui aurait un jour confié : « Wie man es macht, macht man es schlecht ! »⁴. Elle en voit la preuve dans le fait que les enfants de psychanalystes sont souvent mal élevés. Elle poursuit en abordant la question des sanctions : il faut se garder de l'idée que la psychanalyse encourage le laxisme ; dans toute éducation, la contrainte s'impose, car les pulsions agressives, sadiques, cruelles, ne peuvent s'exprimer librement. Il faut donc punir, mais comment ? Il faut évidemment proscrire absolument les châtiments corporels, qui provoquent des fixations érotiques masochistes (la fameuse fessée de Jean-Jacques Rousseau !). August Aichhorn et Maria Montessori ont préconisé l'isolement et le retrait d'amour. Marie Bonaparte n'est pas convaincue : « ce n'est pas

4. De quelque façon qu'on s'y prenne, on s'y prend mal !

une punition douce et légère » (Bonaparte, 1931, p.117), car elle renforce les sentiments d'exclusion et d'abandon. Il est en tout cas une situation où le sadisme des éducateurs ne doit jamais s'exercer : celle de la répression de l'onanisme infantile. Marie note à cet égard l'énorme retard de la France par rapport aux expériences pédagogiques menées à Vienne par les freudiens et les adlériens, et aussi à Moscou par Vera Schmidt. Au Kinderheim Laboratorium de Moscou, la masturbation n'est pas du tout réprimée. Ce jardin d'enfants expérimental, de 1921 à 1925, est fréquenté par les enfants des hauts dignitaires du régime soviétique et reçoit, entre autres, le fils de Staline. Mais Marie Bonaparte rappelle que cette expérience novatrice a été interrompue, « les soviets n'étant pas très amis de la psychanalyse, dont ils redoutent instinctivement le scalpel, appliqué aux théories marxistes, tout comme l'église le redoute, appliqué au dogme de la foi » (ibid. p.121). Voici alors l'attitude la plus juste : ni défendre, ni encourager, mais observer et se taire, répondre aux questions des enfants, lorsqu'ils en posent, par la vérité. L'autre danger, non moindre, est l'excès d'amour et de caresses. Comme son maître Freud, elle prône donc cette éducation à la réalité qu'elle baptise « libre-penseuse ». Cependant, elle reconnaît qu'une telle éducation n'existe nulle part, pas plus à l'école que dans la famille, ni même chez les soviets. Il faut cependant y tendre, et pour cela, elle énonce un programme fort, où la psychanalyse prend carrément la place de Dieu. Il faut d'abord psychanalyser les enfants le plus tôt possible, vers 5 ou 6 ans (ce à quoi, on l'a vu Freud n'adhère nullement). Puis il faut « former des milliers d'analystes, femmes principalement, et remplacer le pasteur d'âmes par des psychologues scientifiquement formés, c'est-à-dire des psychanalystes » (ibid. p.134). Il faut enfin, bien sûr, psychanalyser les parents et les éducateurs. Alors seulement l'humanité pourra-t-elle advenir à la maturité grâce à la modification profonde de sa conscience morale. On imagine aisément à quel point un tel programme pouvait prêter à dérision, et pas seulement chez les contempteurs de la psychanalyse. Dans la discussion qui suit, Édouard Pichon, psychanalyste maurassien et catholique, ne se prive pas de moquer l'attitude « héroïque » de la princesse, qui a gardé toutes ses illusions au moment où beaucoup de ses collègues ont perdu les leurs.

Dès 1926, Anna Freud commence à douter de l'idée que les principes issus de la psychanalyse puissent guider les éducateurs. C'est l'année où est fondée la « Revue de Pédagogie Psychanalytique », simultanément à Stuttgart, Berlin et Zürich, par Heinrich Meng, Paul Federn et Hans Schneider. Tous les grands noms de la psychanalyse de l'enfant y participent, et jusqu'aux années 1930, ils sont pleins d'espoir quant à la possibilité d'une éducation différente. Cet optimisme ne survivra pas aux déceptions consécutives aux expériences qu'ils mènent, mais aussi au contexte international. Devant la montée du national-socialisme, beaucoup d'entre eux vont être contraints à l'exil. En 1932, Alice Balint ouvre les hostilités au congrès de Wiesbaden. Dans un rapport très désenchanté, « L'accord et le refus en éducation », elle critique la pédagogie du « juste milieu », de la bonne mesure entre contrainte et laissez-faire prônée par Anna Freud. Plus radicalement, elle estime qu'on ne peut « qu'échouer à vouloir partir des expériences des analystes thérapeutes pour en déduire des principes d'éducation » (cité par Cifali et Moll, 1985, p. 8). En 1936, Hans Zulliger dénonce dans la revue « un manque dans la pédagogie psychanalytique », c'est-à-dire l'absence de prise en compte de la dimension du collectif. Une classe, c'est d'abord un groupe hétérogène, et l'action du maître doit viser à en faire une communauté, ce qui ne passe pas par une multiplicité de relations interindividuelles, comme la plupart des

psychanalystes se l'imaginent. Malheureusement, Zulliger se définit alors comme le Führer face au groupe-classe, ce qui, en 1936, a de bien sinistres résonances. Cependant, comme l'avait avant lui pressenti Bernfeld, Zulliger touche là un point sensible : la question du social et du groupe est bien la pierre d'achoppement de la pédagogie psychanalytique.

La Revue de pédagogie psychanalytique cesse sa parution en 1937, au moment de l'Anschluss. De nombreux psychanalystes juifs émigrent aux États-Unis, et ceux qui avaient milité pour la cause de l'éducation psychanalytique ont alors d'autres préoccupations. Il faut attendre la fin de la guerre pour voir cet intérêt renaître, avec d'autres attendus et de nouveaux thèmes, en particulier les groupes et les adolescents, et dans d'autres pays : les États-Unis, l'Angleterre et la France. Je m'attarderai principalement sur le cas de la France et sur la question de l'adolescence. Nous avons déjà pu constater qu'à part Marie Bonaparte, l'intérêt des membres du groupe psychanalytique français pour les applications pédagogiques y semble faible dans les années 1930 et 1940. Une des causes en est probablement qu'il n'y a pas de pédagogues analystes dans cette petite communauté, presque uniquement composée de médecins. La seule enseignante est Paulette Ericson, première épouse de René Laforgue et nous allons voir qu'après la deuxième guerre mondiale, ce sont précisément les élèves de René Laforgue qui vont créer la psychopédagogie psychanalytique.

L'adolescence, Cendrillon de la psychanalyse.

L'adolescence peut être considérée, selon Anna Freud, comme « la Cendrillon de la psychanalyse » (Freud A. 1958). En effet, jusqu'au début des années 1960, elle ne fait pratiquement pas l'objet de recherches spécifiques. La notion même est absente du corpus freudien ou n'y fait qu'une fugitive apparition dans le texte « sur la psychologie du lycéen », qui date de 1914. Seule la puberté est prise en considération ; elle est pensée et analysée comme une répétition des processus pulsionnels infantiles, particulièrement ceux de la période œdipienne, qui va donner leur forme dernière, génitale, à des constellations plus archaïques, et ainsi signer l'achèvement de l'enfance. La notion de crise d'adolescence n'appartient pas non plus au vocabulaire de la psychanalyse, et, lorsqu'elle intervient dans des écrits français, elle est reprise des travaux de Maurice Debesse, sur lesquels je vais revenir. Nous avons vu que, dans les années 1930, le débat portait sur la possibilité d'une éducation psychanalytique, et sur ses modalités, et qu'au fil des résultats des expériences pédagogiques, l'illusion scientiste et l'idéal de maîtrise qui avaient porté les premiers éducateurs avait disparu. Cependant, la guerre a multiplié les situations critiques pour des milliers de jeunes, qu'on ne peut pas pour autant considérer comme des névrosées ou des malades. Une psychopédagogie d'orientation psychanalytique, inspirée des travaux conduits à Londres par Anna Freud et Dorothy Burlingham à la Hampstead Clinic, va être la réponse privilégiée à ces problèmes. Elle s'incarne dans des institutions, comme les centres psychopédagogiques (celui du lycée Claude Bernard, puis Édouard Claparède), les centres de guidance infantile (celui du psychanalyste Pierre Mâle à l'hôpital Henri Rousselle), l'École des parents et des éducateurs et l'Éducation surveillée. La plupart des analystes qui travaillent dans ces institutions (André Berge, Françoise Dolto, Juliette Favez-Boutonier) ont été formés par le pionnier du groupe freudien français, René Laforgue, pour qui la psychanalyse doit être avant tout une psychopédagogie. Ils n'ont que fort peu participé aux débats qui ont traversé les psychopédagogues autrichiens

et suisses, se sont tenus à l'écart des grandes controverses qui ont opposé Anna Freud et Mélanie Klein, et n'ont pas du tout conduit de pratiques dans cette orientation. Cette période est marquée par l'esprit de la Libération, qui rend possible des alliances inattendues, que ce soit au plan politique ou professionnel, pour la cause fédératrice de l'enfance et de l'adolescence. Ce champ se révèle idéal pour promouvoir une approche centrée sur l'histoire, sur le développement affectif et relationnel, une clinique totale, globale, du sujet « en situation ». La question de l'adolescence mobilise alors quatre pôles, autour desquels se regroupent les différents acteurs : le médical, le pédagogique, le psychologique et le social. Le psychanalyste Daniel Lagache cherche à les fédérer sous la bannière de la psychologie clinique. L'objet de leurs investigations n'est pas la jeunesse, comme ce sera le cas pour les sociologues dans la décennie suivante, mais l'adolescence normale ou inadaptée, avec au centre la notion de crise. Mais de quelle crise s'agit-il ? d'une crise du sujet, de la famille ou de la société ? est-elle normale ou pathologique ? En constatant l'énorme variété des comportements et toutes les dimensions qui les affectent (physiologiques, psychologiques, culturelles et sociales), les chercheurs en viennent à se demander si l'on peut regrouper tout cela sous une même catégorie : l'adolescence. Ils s'interrogent sur les causes des difficultés des jeunes, sur leur sens et les remèdes que l'on pourrait y apporter. Ce sont quelques-unes de ces recherches que je voudrais maintenant présenter.

En 1937, Maurice Debesse, élève du grand psychologue de l'enfance Henri Wallon a soutenu sa thèse sur *La crise d'originalité juvénile. Comment étudier les adolescents ?* (1941).

Du point de vue génétique, deux conceptions s'opposent chez les psychologues. Pour les uns, l'évolution n'est pas un continuum régulier. Elle est rythmée par des périodes troublées, au cours desquelles des changements importants s'opèrent, alternant avec des périodes plus tranquilles. Cette conception est celle de Wallon, de Charlotte Bühler, et aussi des psychanalystes. C'est celle que va adopter Debesse. Pour les autres en revanche, la croissance est continue, non sans difficultés certes, mais sans rupture. C'est le point de vue adopté par les anglo-saxons (Carmichael, Gesell), mais aussi par Alfred Binet et Jean Piaget. Dans cette acception, l'adolescence est une continuation des progrès antérieurs. Debesse précise les termes qu'il a choisis : adolescence lui semble préférable à puberté, trop étroit, et jeunesse, trop vague. Il la conçoit comme un passage, de l'état d'enfance à celui d'adulte, et non comme un groupe social possédant des caractéristiques propres. Le mot « crise » renvoie à un état de trouble profond (le « Sturm und Drang » des romantiques allemands), ou de conflits aigus et soudains. Il a des connotations dramatiques, redoutables même, puisqu'en grec « krisis » désigne, dans un procès, le moment du jugement, de la sentence, celui où tout se joue. Quant à l'originalité juvénile, il l'a observée dans la population de sa recherche : des élèves d'école normale de la région parisienne, c'est-à-dire de jeunes garçons d'origine modeste poursuivant des études longues. Ils présentaient un comportement opposant, et le besoin de s'affirmer sous les formes les plus saugrenues. Debesse avait précisé que cette crise d'originalité juvénile était caractéristique de ce qu'il nommait « un type de développement révolutionnaire », fréquent chez les lycéens et les étudiants, opposé à celui, rectiligne, des apprentis, par ailleurs fort peu étudiés.

Vingt ans après cette thèse, dans un numéro spécial de la revue *Enfance* consacré à l'adolescence (en 1958), Debesse revient sur ses travaux et les remet en question. Bien plus qu'il ne l'avait pensé, la notion de crise d'adolescence lui apparaît maintenant relative au sexe, à la classe sociale et

à la civilisation. Les travaux de l'anthropologie culturelle sont alors bien connus et diffusés en France, en particulier ceux de Margaret Mead (1928), qui tendent à démontrer que dans certaines cultures, il n'y a ni tempête, ni crise, ni rupture, ni même à proprement parler adolescence. De surcroît, la crise qu'il décrivait en 1937 correspondait à une époque donnée, qui n'est plus celle des adolescents de 1958, les disciples de James Dean, « rebelles sans cause ». Il s'agit donc de phénomènes qui dépendent étroitement des circonstances historiques qui les ont vu naître. L'autre facteur qui a fait évoluer Debesse est la diffusion de la psychanalyse. Pour celle-ci en effet, le conflit est au centre de la vie psychique, et non spécifique à une période. L'adolescence est donc un épisode de la vie psychique qui permet au sujet de trouver sa place dans l'ordre sexuel, dans le groupe et dans la société. On ne peut véritablement parler de crise que lorsqu'au conflit avec soi-même s'ajoute le conflit avec le monde extérieur, ce qui correspond à la notion d'inadaptation telle que l'a définie Lagache en 1944 : « Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus exactement un jeune de moins de vingt ans que l'insuffisance de ses aptitudes, ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de son entourage, conformes à son âge et à son milieu social » (Lagache, 1948). On voit poindre dans cette formulation la réduction, sur le modèle de l'Ego Psychology américaine, des problèmes du développement psychique des adolescent à une adaptation à l'ordre social qui ferait des jeunes révolutionnaires des inadaptés. La crise d'originalité juvénile prend ainsi un double sens, individuel et social. Au plan individuel, elle marque la difficulté d'un sujet de vivre une expérience lourde et angoissante. Au plan social, elle marque l'appartenance à une société dans laquelle la complexité ou le flou des règles sociales exaspère et affole le sentiment du Moi. C'est, d'une manière un peu différente la même problématique que développe Maryse Choisy.

En 1954, Maryse Choisy, journaliste et psychanalyste, élève de René Laforgue publie, chez Aubier Montaigne *Problèmes sexuels de l'adolescence*. Cet ouvrage, destiné aux familles bourgeoises éclairées, s'inscrit dans un mouvement d'éducation familiale proche de l'École des parents. L'auteur est une des premières à suivre le conseil de son maître Laforgue : diffuser la psychanalyse hors des cercles spécialisés, la faire « descendre dans la rue »⁵. En bonne vulgarisatrice, elle trouve des titres accrocheurs : « J'ai mal à ma mère », pour le chapitre sur l'amour, « J'ai mal à mon père » pour celui sur l'autorité et « l'ennui entre l'amour et la guerre » pour décrire la génération d'adolescents de 1954. Les membres de cette génération étaient enfants pendant la guerre, période éminemment excitante et troublante de même que celle de la Libération. Aujourd'hui, dans l'espace intermédiaire entre la guerre et la paix, la guerre froide, qui fige l'occident, les adolescents s'ennuient. Un chapitre particulièrement significatif de cet ouvrage revient sur « l'affaire des J3 de Melun ». Ce fait divers a fait les gros titres de la presse en 1951, et bouleversé l'opinion : en décembre 1948, un collégien a abattu d'une balle dans le dos un de ses camarades, à l'aide d'une arme de service aimablement prêtée par le fils d'un policier, qui l'avait volée à son père. Voici l'analyse qu'en fait Maryse Choisy : « Des mineurs délinquants, il y en a toujours eu, mais rarement jusqu'ici parmi les fils de famille. Quand le vol est aux portes de Janson-de-Sailly, les parents se mettent à réfléchir » (Choisy, 1954, p.165). En l'occurrence, il ne s'agit pas ici seulement de vol mais d'un crime, dont l'efficacité et le sang-froid stupéfient les adultes. Comme la plupart des commentateurs, Maryse Choisy fait le procès d'une époque qui a produit cette génération désaxée par la guerre, le marché noir, l'occupation et enfin l'existentialisme⁶. Si la morale

5. Après elle, viendront Ménie Grégoire puis Françoise Dolto, elles aussi formées par René Laforgue.

6. Dans *L'Humanité* du 9 mai 1951, on peut lire : « Dans cette affaire, il y a un crime et beaucoup de criminels. Il y a les livres malsains, les journaux assassins et les films de gangsters. Il y a toute une odieuse littérature. Il y a la morale du flic et celle de Jean Paul Sartre, ce qui est la même chose ».

des adolescents s'est dégradée, c'est parce qu'elle s'est construite pendant la guerre, en un temps où il était glorieux de tuer, de voler, de faire du trafic d'armes. C'est pour cela estime Maryse Choisy qu'on a nommé ces adolescents des « J3 », alors que les tickets de ravitaillement avaient disparu depuis longtemps, mais qu'ils étaient le symbole de la confusion des valeurs propre à la période de l'occupation. La paix revenue, confrontés à l'idéal matérialiste de leurs parents, c'est-à-dire à pas d'idéal du tout, il ne leur restait que la fascination pour la déviance et le crime.

On voit ici à quel point les préoccupations ont évolué depuis l'avant-guerre. Les pionniers de la psychopédagogie familiale étaient obsédés par la question de l'éducation sexuelle, ce qui n'est plus du tout le cas. Certes Maryse Choisy, psychanalyste et catholique, égratigne bien au passage Marie Bonaparte et Françoise Dolto qui « estiment qu'il faut laisser l'enfant se masturber tout son saoul, que tout cela est normal, et que la masturbation, loin d'être nocive, procure une détente nerveuse salutaire » (ibid. p. 55), mais on sent bien que ce souci est devenu secondaire, par rapport à celui de la perte des repères moraux. Maryse Choisy n'a d'ailleurs pas d'autre solution à proposer que la restauration de l'autorité familiale, celle des pères, et des valeurs traditionnelles : justice, honnêteté, respect de l'autre. Mais, se demande-t-elle au terme de sa réflexion, n'est-il pas déjà trop tard ? Un nouveau concept est en train d'apparaître, celui de « crise de la famille ». Il serait responsable de la difficulté des adolescents à entrer dans la vie, à se structurer, et de leur refuge dans l'imaginaire et dans la chaleur du groupe, de la bande.

Daniel Lagache : les enfants du siècle de l'enfant.

En 1962, Daniel Lagache prononce, devant des juges pour enfants au centre de l'éducation surveillée de Vaucresson, une conférence intitulée : *Le siècle de l'enfant et l'enfant du siècle*. Le titre renvoie à une double référence : à Musset mais aussi à l'ouvrage de la pédagogue suédoise Ellen Key : *Le siècle de l'enfant*, paru précisément au début du XX^e siècle, qu'Édouard Claparède avait cité dans une phrase célèbre : « Le siècle qui s'ouvre sera celui de l'enfant ». Lagache questionne les modifications psychologiques et sociologiques de la famille pour comprendre le sens de la délinquance juvénile contemporaine (c'est le début du phénomène des « blousons noirs » après celui des « blousons dorés » qu'avait évoqué Maryse Choisy). Lagache, qui est médecin psychiatre et psychanalyste, rappelle qu'il y a trente ans, à partir du modèle constitutionnaliste d'Ernest Dupré, la délinquance était définie par ces aspects : le mensonge, la mythomanie, le vol, la fugue, le vagabondage (et la prostitution pour les filles).

Il commence par remettre en question les statistiques, qui annoncent, une fois de plus, une augmentation verticale de celle-ci. Il se demande si la délinquance juvénile n'est pas mieux repérée parce qu'elle est l'objet d'un plus grand souci et d'un contrôle social plus attentif, dans le sens de la prévention et de la rééducation. Dans cette perspective, les conditions historiques et sociales de l'émergence de cette pathologie sont à prendre en compte en priorité. Le XX^e siècle, en grande partie grâce à la psychanalyse et à la psychologie de l'enfant, a été marqué par la critique des méthodes autoritaires d'éducation et par un effort pour adapter celles-ci aux besoins et aux possibilités de l'enfant. L'évolution du statut de la femme et de celui de l'enfant ont eu pour corollaire la diminution de l'autorité sous sa forme traditionnelle, ce que Jacques Lacan avait déjà analysé, dans son article de *L'encyclopédie française* en 1938 sous le nom de « déclin de l'imago

paternelle ». Mais ce déclin de l'autorité et cette augmentation des connaissances en psychologie de l'enfant n'ont pas rendu la vie plus facile aux uns et aux autres. Un mythe a remplacé l'autre : celui de la jeunesse, qui s'est substitué au mythe de l'âge mûr garant de sagesse et de stabilité. Il faut rester jeune, fringant et être des parents camarades. Ce mythe s'appuie sur une représentation de l'adulte qui aurait tué, aboli l'enfant et l'adolescent qui étaient en lui. Il se produit alors un effacement de la notion de génération, réduite à une brutale opposition entre les jeunes et les vieux. Revenant sur la crise de la famille désignée comme responsable majeure de la délinquance juvénile, Lagache rappelle aux juges à quel point c'est une blessure narcissique pour les parents d'avoir un « enfant à problèmes ». Ce qui est nouveau, c'est que les parents, d'abord mis en accusation, s'accusent maintenant spontanément sous l'influence de la vulgate psychopédagogique. Il déplore cette évolution qui tend à déresponsabiliser les adolescents. On ne les accuse plus, ni ne les punit, on prend leur parti et on réduit leurs troubles aux effets de leur histoire et des fautes éducatives de leurs parents. « La mise en accusation des parents est devenue patente et systématique. Si des intentions mieux que louables animent des organisations comme l'École des Parents ou des pratiques comme les groupes de parents, ces nouveautés n'en témoignent pas moins d'un changement dans le statut des parents. Dans les formes extrêmes, et par là même les plus instructives, la relation de pouvoir entre parents et enfants se trouve retournée » (Lagache, 1984, p.173). Il cite à l'appui de son propos un article de la psychanalyste britannique Melitta Schmideberg (1948)⁷ dans lequel elle développe l'idée que les parents sont devenus de grands enfants. Quant aux adolescents, tyrans domestiques, ils règnent sur un royaume éclaté et confus, et il leur faut parfois devenir les parents de leurs propres parents. Ces interrogations ne sont pas propres aux seuls psychanalystes. En 1966, la semaine de la pensée marxiste à Bruxelles porte sur « Jeunesse difficile ou société fautive ? », reprenant la question posée par le psychiatre Louis Le Guillant (1961) dans *Jeunes difficiles ou temps difficiles ?* Entre la dramatisation journalistique et commerciale des méfaits de la jeunesse et l'optimisme béat qui fait des adolescents le ferment d'une société nouvelle, ces chercheurs et praticiens des années 1960 tentent de faire la part des choses. Ils cherchent aussi à comprendre et à aider, et n'y parviennent pas toujours, pour deux raisons. La première tient à l'objet même de leur sollicitude, qui s'obstine à la mettre en échec. L'autre tient aux contradictions sociales, entre le jeune, la famille et la société, sur lesquels ils doivent bien reconnaître, comme Bernfeld l'avait fait dans les années 1920, qu'ils n'ont que peu de prise. Ces contradictions ne vont pas tarder à leur sauter à la figure en mai 1968.

7. Elle était la fille de Mélanie Klein, et vouait à sa mère une haine mortelle.

Conclusion

En 1965, dans *Le normal et le pathologique chez l'enfant*, Anna Freud fait le bilan d'un demi-siècle de tentatives pour promouvoir une éducation psychanalytique. C'est un constat nuancé, l'aveu d'un semi-échec. Elle porte au crédit de l'influence de la psychanalyse sur l'éducation, une plus grande ouverture, franchise dans les relations entre les adultes et les enfants, la prise en compte des motions inconscientes chez l'enfant comme chez l'éducateur. Cependant, comme son père trente ans auparavant, elle reconnaît que ce libéralisme n'a pas eu que des effets positifs : « En réduisant la peur qu'ils inspiraient à leurs enfants, les parents constatèrent simplement qu'ils augmentaient le sentiment de culpabilité chez eux »

(Freud A., 1965). Néanmoins, nous avons pu constater que la psychanalyse n'a pas été « la fée de la désillusion » de l'univers éducatif qu'on déplore dans les années 1970 (Bigeaut, Terrier, 1978). Elle a partagé les illusions des pédagogues progressistes de son temps, et les a en partie abandonnées en se confrontant aux difficultés et aux limites des expériences menées auprès des enfants et au roc du social. Elle leur a surtout fourni un cadre théorique fort pour penser et diffuser leur action, même si comme nous l'avons repéré, les éducateurs-nés, tels Aichhorn et Zulliger, n'avaient nul besoin d'elle pour la conduire. Et puis, toute action a besoin de sa part d'illusion. En fait, les véritables « fées de la désillusion » dans les années 1960 seront plutôt les sociologues de l'éducation, avec leur approche de la reproduction sociale (Bourdieu, Passeron, 1964) même si on a un peu de mal à penser Bourdieu et Passeron en fées !

Dans plusieurs de ses écrits, dont les *Nouvelles conférences* (1932), Freud utilise la métaphore de l'assèchement du Zuydersee pour décrire le travail psychanalytique. Elle peut aussi s'appliquer au travail éducatif : on conquiert des terres sur la mer et l'on élève des digues pour l'empêcher de revenir. Mais la mer est très puissante, et menace sans cesse de les rompre pour tout engloutir à nouveau, il faut donc patiemment reconstruire, et consolider. Mais la terre ainsi asséchée est très fertile, et l'on peut y faire pousser de très belles fleurs.

Bibliographie

- Aichhorn A. (1925). *Jeunesse en souffrance*, Paris : Champ social, 2000.
- Bernfeld B. (1925). *Sisyphe ou les limites de l'éducation*, Paris : Payot, 1975.
- Bigeaut J.P., Terrier G. (1978). *L'illusion psychanalytique en éducation*, Paris : PUF.
- Bonaparte M. (1931). De la prophylaxie infantile des névroses, *Revue Française de Psychanalyse*, n° 1, pp. 85-135.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964). *Les héritiers*, Paris : Eds de Minuit.
- Choisy M. (1954). *Problèmes sexuels de l'adolescence*, Paris : Aubier Montaigne.
- Cifali M. (1982). *Freud pédagogue ?* Paris : Interéditions.
- Cifali M., Moll J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*, Paris : Dunod.
- Debesse M. (1941). *La crise d'originalité juvénile. Comment étudier les adolescents ?*, Paris : PUF.
- Ferenczi S. (1908). Psychanalyse et pédagogie, in *Oeuvres complètes*, Psychanalyse, I, 1908-1912, Paris : Payot, 1968.
- Freud Anna (1951). Obituary of August Aichhorn, *International Journal of Psychoanalysis*, n° 32, pp. 51-56.
- Freud Anna (1958). Adolescence, *Psychoanalytic Child Study*, n° 13, pp. 255-278.
- Freud Anna (1965). *Le normal et le pathologique chez l'enfant*, Paris : Gallimard, 1968.
- Freud S. (1912). Conseils aux médecins sur le traitement psychanalytique, in *La technique psychanalytique*, Paris : PUF, 1977, pp. 61-70
- Freud S. (1927). *L'avenir d'une illusion*, Paris : PUF, 1980.
- Freud S. (1966). *Correspondance avec le pasteur Pfister, 1909-1939*. Paris : Gallimard.
- Lacan J. (1938). Le complexe, facteur concret de la psychologie familiale, in *Encyclopédie française*, tome VIII, Section 8.40.7 à 15, Paris : Larousse.
- Lagache D. (1948). Nomenclature et classification de l'enfance inadaptée, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 2-3.
- Lagache D. (1962). Le siècle de l'enfant et l'enfant du siècle, *Œuvres complètes*, tome V, Paris : PUF, 1984.
- Mead M. (1928). *Coming of age in Samoa*, New York : Harper Perennial.
- Moll J. (1989). *La pédagogie psychanalytique*, Paris : Dunod.
- Milhaud-Cappe D. (2007). *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique 1908-1937*, Paris : Vrin.

- Millot C. (1997) *Freud antipédagogue*, Paris : Seuil
- Nunberg H., Federn E. (1978). *Les premiers psychanalystes. Minutes de la société psychanalytique de Vienne 1908-1910*, vol. II, Paris : Gallimard.
- Le Guillant L. (1961). *Jeunes difficiles ou temps difficiles*, Paris : éd. du Scarabée.
- Ohayon A. (2006). Psychanalyse, éducation nouvelle et éducation morale dans les années 1930 en France, in Hofstetter R. et Schneuwly B., *Passion, fusion, tension, Éducation Nouvelle et sciences de l'éducation*, Berne : Peter Lang.
- Ohayon A. (2005). La jeunesse et l'adolescence dans la psychologie française, in *Sociologues et sociologies La France des années 60*, Paris : L'Harmattan, pp. 163-178.
- Schmideberg M. (1948). Parents as children, *The Psychiatric Quarterly*, supplément, n° 22.
- Zulliger H. (1921). *La psychanalyse à l'école*, Paris : Flammarion, 1930.

Pour citer ce texte :

Ohayon A., Psychanalyse et éducation : une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 25-40.

Formation et soin psychique : **des rencontres de hasard ou de structure ?**

Bernard Pechberty

Ce texte veut proposer quelques repères sur les liens existants entre le désir de former autrui et celui de le soigner. Pour cela, j'interrogerai dans un premier temps les processus psychiques liés à l'activité de formation et aux pratiques qui visent d'une façon générale la transformation d'autrui - enfant, élève, adulte - par l'apport de connaissances et d'interventions diverses. Les métiers d'éducation, d'enseignement ou de formation (supervision, consultation) sont ainsi concernés par cette question. Ces deux domaines sont radicalement différents, et pourtant il peut y avoir des glissements, des confusions de registre mais aussi des résonances entre la formation d'autrui et l'imaginaire lié aux domaines du soin, du thérapeutique ou de la guérison. En effet, les recherches cliniques mettent en valeur la présence d'attitudes, de scénarios psychiques et de fantasmes proches du soin, ou du champ thérapeutique, deux termes que nous allons différencier, à l'intérieur même de l'acte de formation. Ceci advient par exemple quand le formateur, éducateur ou enseignant, est confronté à des situations inhabituelles ou à des publics en grande difficulté et ne peut plus penser ou élaborer sa pratique formative. Cette connexion peut donc influencer et dévier le travail spécifique de la formation ; en même temps, elle nécessite de comprendre ce déplacement qui peut s'opérer entre ces deux champs différents, et les dynamiques psychiques mobilisées. Comment cette interférence se produit-elle ? Quelles connaissances nous apporte la recherche clinique d'orientation psychanalytique sur ce lien ?

Quelques textes permettent de préciser ces enjeux. Dans *Voies et voix de la formation*, texte à forme volontairement poétique et philosophique, J. Beillerot a ouvert plusieurs pistes qui se réfèrent à la clinique et à l'anthropologie (Beillerot, 1988). À propos de la transmission des savoirs, il rattache l'information et les connaissances à l'enseignement, et les liens avec autrui à la formation dont il décrit le caractère impossible, au sens où on ne peut jamais connaître l'usage que fera l'autre des savoirs transmis. Toute formation présente ainsi une part immaîtrisable, du fait même de l'altérité du sujet en formation.

Deux autres textes contribuent à cette réflexion : R. Kaës a redonné ses titres de noblesse à l'idée de formation dans *Fantasme et formation* (Kaës, 1975). Le désir de former se décline ici dans différents contextes : la famille, l'enseignement, ou la formation d'adultes. Il souligne le caractère passionnel de ce désir en tant que désirer former est aussi vouloir influencer et transmettre une part de soi précieuse, narcissique, à autrui. Il propose l'idée d'une pulsion à former et décrit certains scénarios fantasmatiques mobilisés par la situation, le désir et l'acte de formation. R. Kaës montre comment cet acte de former mobilise des désirs conscients et inconscients, qui animent des fantasmes créateurs ou destructeurs à l'égard du désir du sujet qui veut se former. Il souligne particulièrement l'ambivalence qui accompagne les changements mobilisés par l'apprentissage chez le sujet en formation, celui-ci désirant apprendre et craignant simultanément d'être « déformé » par cette transformation.

Le rapprochement est alors fait avec le fantasme thérapeutique selon la

perspective suivante : les désirs de former et de soigner auraient en commun de vouloir, chacun à leur façon, le « développement des capacités optimales de vie » (Kaës, p. 68). Les différences entre les métiers choisis, éducatifs, enseignants ou soignants, renverraient à des recherches sur la spécificité des modèles et des identifications inconscientes en jeu chez les sujets en formation. Le texte de R. Kaës s'appuie sur des séquences mythiques, des vignettes cliniques tirées d'analyses d'enfants ou d'adultes, ce qui induit d'ailleurs une lecture particulière du fantasme, le définissant plutôt dans sa dimension d'intemporalité, propre à un aspect de l'inconscient.

Il me semble que le programme indiqué par l'auteur est en cours de réalisation, à partir des recherches conduites en sciences de l'éducation : de nombreux travaux en éducation opèrent la mise en lien du soi-enseignant avec le soi-élève ou le soi-enfant inconscient dans l'exercice des pratiques professionnelles. (Blanchard-Laville, 2001). Le soi se définit alors par l'unité psychique dynamique et intégrative des différentes instances de l'appareil psychique, décrites par S. Freud. Les questions concernant le rapport au savoir mobilisé par les différentes postures de l'enseignant, de l'éducateur ou du soignant - ces deux dernières moins étudiées que la première - peuvent désormais se recouper avec des travaux classiques en psychologie clinique sur la relation thérapeutique.

Sur ce second point portant sur la relation thérapeutique et non plus formative, on rappellera l'étude du triangle médecin-malade-maladie qui s'est élargie à la relation thérapeutique en général grâce aux travaux de M. Balint (1973), ou de J.P. Valabrega (1962) ; le soin de type médical a été ainsi mis en rapport avec la vulnérabilité, la part inconsciente du soi-professionnel du soignant, à la fois somatique et psychique, part en souffrance qu'il s'agirait de guérir ou de réparer chez le patient mais aussi, en miroir, chez le praticien.

Comment avancer à partir de ces propositions sans confondre ces deux champs ? En effet, l'idéal de donner à l'autre les meilleures conditions pour se développer, se former, et apprendre mobilise des remaniements identitaires singuliers, en lien avec des savoirs, des contextes de groupe et institutionnels. Ces processus induisent des réponses chez un formateur qui peuvent prendre une forme « thérapeutique ». Des incompréhensions, des inhibitions à apprendre ou à penser chez un sujet en formation peuvent favoriser chez un formateur une tentation d'« acharnement formatif ». L'échec de la formation serait seulement dû au formé, qu'il s'agit alors de « soigner » et de « guérir » de ses limites (à comprendre, à penser, à évoluer). Le scénario thérapeutique qui transforme la difficulté de l'autre en vulnérabilité, en fragilité, ou en personne devant être aidée et guérie, vient alors à la place d'une absence, d'un manque d'élaboration du processus de formation qui n'est pas interrogé dans sa spécificité.

Dans son texte *Galerie de portraits de formateurs en mal de modèles*, situé en sociologie clinique, E. Enriquez décrit les rencontres entre les configurations sociales et les scénarios psychiques archaïques mobilisés chez le formateur (Enriquez, 1981). Il souligne aussi la présence des scénarios thérapeutiques parmi les scénarios fantasmatiques « normaux » des formateurs ou des intervenants auprès d'adultes et la dérive possible du désir formatif vers le modèle thérapeutique : plusieurs des « portraits » de formateurs proposés dans ce texte vont dans cette direction. Ainsi le deuxième portrait proposé est celui du formateur-thérapeute (centré sur le désir de guérir et de restaurer l'intégrité blessée de l'autre), le troisième, proche du thérapeutique, est celui du formateur-accoucheur, le sixième, le formateur-réparateur est orienté vers le dévouement et le huitième

concerne le formateur-destructeur (l'effort pour rendre l'autre fou), l'anti-thérapeutique en quelque sorte.

La dimension thérapeutique est donc une version latente du désir de former et surgit sans doute particulièrement avec des publics fragilisés ou vulnérables : avec ce scénario, il s'agit de réparer l'autre blessé par la société ou par son histoire familiale. La transformation du sujet en formation en malade - ou en victime, dirait-on aujourd'hui - qui a besoin d'être soigné ou réparé place alors le formateur dans une position de toute-puissance aliénante envers l'autre. La différence de ce texte avec la lecture de R. Kaës est ici dans le rapport qu'E. Enriquez établit entre l'activation de ce scénario et du fantasme qui le sous-tend avec les situations sociales ou les idéologies collectives qui l'appellent, induisant de tels contre-transferts thérapeutiques chez le formateur. L'actualisation de ce texte s'ouvrirait par exemple, sur l'usage des savoirs des sciences humaines comme remède possible à des conduites à risque, « aberrantes » ou violentes. Les indicateurs de troubles à détecter chez les élèves, à l'école ou dans les familles, les formes objectivées des « grilles de risque », pourraient l'illustrer. Le modèle de la prévention, de l'évitement d'une contamination par des comportements dangereux pour le sujet ou le groupe social, et pouvant se diffuser comme une épidémie est ici présent.

Une intervention clinique en établissement scolaire

En écho à ces réflexions, je prendrai un premier exemple dans le cadre de l'animation des groupes cliniques d'analyse des pratiques professionnelles. Nous connaissons mieux aujourd'hui leur spécificité : il s'agit de permettre aux participants qui constituent le groupe de se former aux résonances inconscientes des situations professionnelles qui ont fait question pour chacun. L'animation soutient un cadre strict, et permet à un transfert « souple » de circuler entre l'individu et le groupe, entre des pans de son histoire personnelle et professionnelle et des dynamiques psychiques qui se répètent et s'actualisent, dans l'ici et maintenant du groupe, grâce à la parole associative et les affects qui l'accompagnent. L'élaboration de la pratique devient donc un enjeu majeur de formation professionnelle.

L'exemple suivant décrit une intervention en établissement scolaire. Lorsque l'analyse des pratiques se déroule sur le lieu de travail, je travaille avec un modèle mixte d'animation venu des apports de la méthode fondée par M. Balint, qui représente une filiation clinique originaire, mais qui accueille aussi certains mouvements psychiques du groupe formé, qui sont signifiants pour l'élaboration psychique des récits individuels (Blanchard-Laville, Pestre, 2001).

La séquence se passe dans un stage, inscrit dans le cadre de la formation continue d'enseignants de collège. Cet établissement est situé dans une banlieue de la région parisienne, habitée majoritairement par les classes moyennes. L'objet du stage est une demande d'analyse des pratiques en lien avec des situations de violence. La principale ne comprend pas très bien cette demande là « le collège va bien » dit-elle « Il y a bien quelques parents revendicatifs, mais rien de grave ». Les premières rencontres avec le groupe montrent des échanges qui s'organisent autour du discours d'un professeur, ayant une fonction de leader, qui va prendre sa retraite et qui formule longuement, violemment, un vécu de rejet des élèves actuels du collège et des « jeunes » en général. Les propos du groupe sont occupés par la résonance de cette plainte chez plusieurs participants qui émettent, en écho, des critiques sur l'état actuel de la jeunesse, sur les élèves,

globalement désignés comme incultes et devant être « rééduqués ». La peur des jeunes dans le collège diffuse aussi dans le groupe de travail, elle est évoquée par des indices supposés objectifs, précurseurs de violence possible - des groupes d'élèves errant dans les couloirs sans surveillance, des attitudes étranges en classe. Je ressens un climat de groupe lourd et menaçant.

J'apprendrai par la suite que plusieurs participants assistent depuis des mois à des conférences organisées par la « cellule violence » du rectorat : on y invite des experts, sociologues ou psychologues. Des grilles décrivant des « indices » de situation potentiellement violentes ont été prises à la lettre par ces enseignants. Un savoir en extériorité est venu anticiper et donner corps imaginativement à une violence des jeunes qui ne demanderait qu'à s'exprimer, selon eux. Plusieurs d'entre eux en viennent à exprimer leurs difficultés en tant que parents, eux-mêmes, ayant des enfants à l'âge de l'adolescence. Le scénario thérapeutique ou rééducatif circule, il s'agirait de « guérir » ces jeunes qui, en tant qu'élèves, sont rendus « malades » par la société et ses contextes. En effet, la différence qui est dite et éprouvée dans ce stage se situe sur deux niveaux : le premier concerne un changement d'ordre générationnel concernant les valeurs et des idéaux chez les enseignants et les élèves, et le second une difficulté pour ces praticiens d'entrer en résonance, et de mobiliser des éléments de leur propre soi-élève et de leur soi-adolescent, ces parts refoulées mais actives dans la professionnalité, qui permettraient d'accepter l'écoute et l'identification partielle avec ces jeunes qui peinent à entrer dans leur métier d'élève.

Dans ma position d'animateur, j'éprouverai aussi la forme d'un contre-transfert étrange « thérapeutique » face à un groupe qui me semble « malade » dans sa dramatisation de la violence des jeunes, mais qui, par contre, peut la favoriser. J'ai ressenti ces discours comme décalés, exprimant un mal-être qui empêchait d'élaborer et de changer.

Le travail clinique mettra en valeur comment un imaginaire collectif de crainte, basé sur une contre-identification aux jeunes s'est mise en place. Plusieurs enseignants, en cette rentrée, se sont sentis attaqués par cette différence générationnelle et culturelle et ont déposé cette menace dans le dispositif du groupe, voulant et refusant à la fois de la traiter et de l'élaborer. Il m'a semblé qu'une partie du groupe se vivait comme « malade », malade de devoir s'identifier et comprendre l'adolescence des élèves actuels, malade de la non reconnaissance des enseignants dans la société, tout ceci étant cautionné par un savoir expert sur le thème des jeunes et la violence, déconnecté de la situation singulière de ce collège. Les fantasmes en jeu trouvaient comme porte-parole le discours du leader, l'enseignant le plus âgé. Il a fallu, entre autres, l'intervention d'une enseignante ayant connu des situations de violence réelle pour permettre aux participants de s'exposer plus singulièrement, et d'accepter de se reconnaître comme partenaires des élèves. Ils ont alors pu abandonner leur plainte, et ont accepté de se mettre en lien avec ces élèves, adolescents, ce qui exigeait un déplacement et une modification importante, dans leur fonctionnement psychique et professionnel.

Réparer une professionnalité blessée

Un indice d'un scénario thérapeutique possible apparaît avec la thématique de la réparation qui est à l'intersection du formatif et du thérapeutique. Classiquement, le concept de réparation désigne un temps de dégagement chez l'enfant par rapport à sa violence interne qui permet l'introjection des

expériences bonnes, selon M. Klein. Ce temps de passage peut permettre à celui-ci de se relier aux personnes aimées - parents, enseignants - et d'entrer dans la culture.

Une recherche clinique sur les dynamiques psychiques des enseignants du second degré travaillant dans différents contextes scolaires ou médico-éducatifs, auprès d'élèves ordinaires et en difficultés variées (handicaps physiques ou psychiques, troubles du comportement), a montré l'importance d'un scénario réparateur, dans un sens proche de celui donné par E. Enriquez, celui d'une ressource imaginaire présente dans la personnalité professionnelle des enseignants (Pechberty, 2003). Les entretiens cliniques de recherche ont permis de définir différents mouvements psychiques et professionnels de défense et de dégagement par rapport aux conflits vécus et qui s'explicitent selon plusieurs scénarios : le premier est celui d'apprenant-chercheur, quand l'enseignant accepte de réapprendre et de ne plus seulement savoir *a priori*, et qu'il peut se laisser enseigner dans sa pratique, avec des élèves qui le surprennent ; le second est celui du militant, pédagogique ou politique. Le troisième scénario, réparateur, vise à guérir, rendre sain, effacer la souffrance, la blessure sociale ou celle du handicap. J'indiquais que « cette posture est lisible chez les enseignants de réseaux d'éducation prioritaire, dans les mots qu'ils emploient à propos du contexte social menaçant : l'enseignement est alors vécu comme un remède relatif. Elle s'entend particulièrement dans les institutions de soin ». Je prenais l'exemple de Julie, enseignante d'arts plastiques, en centre de réadaptation fonctionnelle, vivant la transmission de son savoir comme réparatrice pour ses élèves, adolescents handicapés physiques, leur apportant quelque chose du côté du plaisir et de la vie. Ceci lui permettait de se dégager des angoisses de mort et de blessure suscitées en elle par sa pratique d'enseignante inscrite dans un contexte médicalisé, avec ces élèves.

Cette position réparatrice peut être centrée sur le social, en connexion étroite avec la position militante. Ces différents scénarios permettent à l'enseignant de se soutenir dans sa position professionnelle, de mobiliser des mécanismes de dégagement, de remanier son rapport au savoir, dans des contextes complexes et déstabilisants. Le désarroi des enseignants face à ces publics favorisent des images de malaise, de maladie, de troubles projetés sur un milieu social défavorisé, induisant l'enseignant à prendre une fonction « thérapeutique ». Il s'agit alors de « soigner » ou même de « guérir », chez ces élèves, un développement corporel, intellectuel et affectif idéal, contaminé ou détruit par les difficultés sociales ou par le handicap qui créent la souffrance, le malaise et la destruction possible. En même temps, il est essentiel de souligner que ce scénario réparateur permet à l'enseignant d'aménager ses propres ressources internes de soin envers la fragilisation qu'il éprouve par son travail auprès de ces publics. Imaginer soigner l'autre, c'est aussi soigner certains éléments de sa propre identité mise à mal, de son soi-professionnel et privé, à la place d'une élaboration psychique de la pratique professionnelle qui n'a pas lieu. Cette dimension imaginaire, réparatrice et thérapeutique, est majorée dans les situations-limites qui traversent aussi bien l'enseignement ordinaire que les contextes d'éducation et d'enseignement spécialisé, par exemple dans des établissements de soin (hôpital de jour, instituts médico-éducatifs) ou auprès de publics d'élèves en situation de handicap et scolarisés.

Cette problématique se retrouve dans une recherche en cours sur « l'accompagnement des adolescents en difficulté éducative et en situation de handicap mental par des équipes médico-éducatives et enseignantes » qui interroge les dynamiques psychiques mobilisées dans des équipes de

professionnels, enseignants, éducateurs et soignants. Ces praticiens accompagnent des adolescents présentant des troubles de la personnalité, comportementaux ou autistiques : les premiers résultats montrent que les différentes postures des professionnels se redéfinissent mutuellement et que ces accompagnements activent chez les rééducateurs, les éducateurs et les enseignants, des scénarios thérapeutiques et de guérison envers l'adolescent suivi et le soi-professionnel des praticiens. De nouveaux territoires psychiques s'organisent : le désir de guérir ou de réparer, en particulier, infléchit les positions et les rapports au savoir des différents professionnels face à la prise de conscience des limites de leurs pratiques avec les adolescents accompagnés.

Vers le *care*

On peut donc affirmer que la dimension thérapeutique est potentiellement au cœur des liens latents de l'enseignant, de l'éducateur avec leurs publics. La réponse à ce seul niveau détournerait pourtant le formateur de sa fonction première : il n'y aurait plus alors de différenciation entre les professions et la confusion mélangerait les fonctions soignantes, éducatives et enseignantes. La recherche clinique permet de distinguer clairement le scénario thérapeutique d'un autre registre, celui du soin psychique.

Le texte bref où D. Winnicott oppose le *care* à *cure* va dans ce sens (Winnicott, 1970). Le *care*, qui se traduit par « prendre soin » de l'autre, décrit la résonance chez le praticien de la dépendance obligée qui serait au cœur de la dimension relationnelle des métiers thérapeutiques, éducatifs ou du travail social. Dans ce texte, D. Winnicott s' imagine un instant en position de malade pour montrer que ce qu'il attendrait alors du médecin, c'est sa fiabilité et la confiance qu'il peut alors lui faire, ceci, dans sa théorisation, renvoyant au holding maternel. Ce transfert, ce holding inconscient, soutiendrait la totalité des métiers qui sont en lien avec la dépendance - donc le soin, l'éducation et le travail social. Le *care* insiste sur cette nécessité psychique qu'a le patient ou l'utilisateur de dépendre du praticien. C'est ce besoin de dépendance qui sollicite le *care* du professionnel et qui le distingue du *cure*, remède, et savoir appliqué de l'extérieur. Ce sont bien les formes du *care*, du soin, du souci de l'autre, et les enjeux inconscients qui sont mis au travail dans les pratiques soignantes, d'éducation, de travail social et d'enseignement.

On peut admirer la finesse de ce texte où D. Winnicott n'exporte pas simplement un concept mais promeut un terme volontairement non psychanalytique pour désigner la relation du médecin au malade ou du travailleur social à l'utilisateur, afin de souligner les enjeux psychiques liés à la demande de soin psychique. Cette notion de *care*, propre aux « métiers de la dépendance », provient d'une expérience clinique, celle de D. Winnicott comme thérapeute et consultant, mais le *care* se décale ainsi du *cure*, du thérapeutique, pour mieux faire entendre aux professionnels la part d'inconscient qui régit leur travail. Il ne s'agit pas ici d'interpréter, de psychologiser, de considérer l'autre comme malade mais de prendre soin d'un sujet divisé par son inconscient, dans des contextes professionnels qui mobilisent nécessairement des rapports d'interdépendances et donc des transferts.

Les travaux de P. Fustier ont également ouvert une ligne de réflexion sur le « lien d'accompagnement » qui serait au cœur du métier d'éducateur. Les exemples proposés concernent le travail avec des adolescents ou à des adultes carencés. En utilisant des outils d'origine anthropologique et

clinique, il situe cet accompagnement entre la prestation professionnelle et la relation transférentielle entre éducateur et usager. Il propose de définir l'objectif de cette pratique entre ces deux places permettant à l'usager de « laisser cheminer l'énigme d'autrui ». Ce type d'accompagnement est très proche du soin psychique, du *care* (Fustier, 2000).

Un moment de soin en formation d'enseignants

Je prendrai un autre exemple extrait d'un groupe d'analyse des pratiques professionnelles auprès d'enseignants du second degré, centré cette fois sur l'évolution singulière d'une participante. A la différence de la situation évoquée plus haut, les participants ne se connaissent pas, l'animation de ce groupe est donc plus proche de la méthode proposée par M. Balint que de l'intervention auprès d'une équipe. Ce groupe s'est tenu dans le cadre de la formation continue, pendant huit séances de trois heures. Jeanne, jeune agrégée d'histoire, prend la parole et propose une situation qui la questionne : elle travaille dans un lycée « chic » parisien et n'a aucun contact avec ses collègues, elle en souffre mais elle ne peut échanger avec eux, elle les évite, se sent étrangère sans comprendre pourquoi. Elle craint que ces éléments phobiques ne se développent, mais elle se passionne par contre pour le travail avec ses élèves qui progressent facilement. Ses associations de pensées et d'affects la conduisent vers des souvenirs familiaux et des émotions, vers ses parents de milieu pauvre qui se sont « saignés pour elle » dit-elle, pour qu'elle puisse faire des études. Son discours s'oriente ensuite vers un ressentiment contre ses collègues, « des bourgeois » ; en fait, elle a l'impression de trahir quelqu'un ou quelque chose en travaillant dans ce lieu. Tout se passe comme si son récit faisait surgir des éléments d'un passé qui affleurerait dans sa pratique d'enseignante d'aujourd'hui. La dimension privée et inconsciente du soi-enfant de Jeanne semble active dans les conflits internes évoqués par son récit. Elle ne viendra pas à la séance suivante, reviendra à la séance d'après, dira qu'elle a eu besoin de « respirer », de faire une pause. Elle reviendra sur son sentiment de trahison des valeurs parentales, sa culpabilité à travailler dans des milieux aussi différents du climat de son enfance, des attentes parentales. Elle exprime dans le transfert et dans le contexte du groupe, comment elle peut, ici et maintenant, s'appuyer sur le dispositif de travail, avec des enseignants et des collègues vécus comme non menaçants - pour mieux comprendre son rejet à la fois subi et actif. Un conflit identificatoire se dessine entre sa position de petite fille chargée de réaliser les rêves de ses parents et l'enseignante qu'elle est devenue aujourd'hui. Ce conflit éprouvé est d'ordre narcissique et donc porteur d'une contradiction ouvrante ou fermante (Eiguer, 1999), mobilisant ici des éléments de la filiation familiale et professionnelle.

Jeanne a pu avoir une conduite auto-thérapeutique, prendre soin d'elle et de son soi-professionnel. Le clivage entre son enfance et sa pratique d'aujourd'hui s'est assoupli, la culpabilité a pris une autre place, renvoyée à des éléments historiques. Jeanne dira plus tard qu'elle ne rejette plus l'échange avec ses collègues, ne les évite plus et que sa souffrance s'est atténuée. Elle a pu ainsi déposer et déplacer dans le groupe qui réunit des enseignants, son rejet des autres collègues de son lycée. Elle donne un nouveau sens à son absence, la séance suivant celle où elle s'était exposée a pris le sens d'une mise en acte, d'une distance nouvelle qu'elle était capable de prendre avec le groupe mais aussi avec les collègues. Sans doute était-elle prête à inscrire dans ce cadre étayant ces dynamiques anciennes,

toujours actives.

Ces différents exemples montrent la nécessité de différencier le scénario thérapeutique de l'axe du soin psychique, à l'intérieur même des processus de formation.

Guérison, thérapie et soin psychique selon la psychanalyse

La tentation du scénario thérapeutique chez le formateur ne serait-elle qu'une erreur, liée à une projection de ses points aveugles, déstabilisé à certains moments et trouvant là la réalisation d'un désir d'emprise envers les sujets en formation ? Sans doute, mais le problème semble plus complexe si l'on suit le rapprochement opéré par R. Kaës entre l'imaginaire commun aux désirs de former, de soigner et de guérir. Accompagner des transformations au quotidien, c'est s'exposer dans sa professionnalité et sa subjectivité. Le terme de tentation thérapeutique est justifié et nous renvoie aux débats sur les rapports entre psychanalyse et psychothérapie. Nous y sommes contraints car le choix d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique en recherche ou en formation, nous oblige à la rencontre avec le soin psychique, le *care*, ce qui nécessite, pour le chercheur ou le formateur-intervenant d'avoir pris en compte ce questionnement (Pechberty, 2008).

Pour interroger la valeur du thérapeutique et sa prégnance, un détour par certains débats internes à la psychanalyse à ce propos est utile. Ceci demanderait des recherches précises, et je me contenterai de quelques remarques. En effet, la constitution même du champ clinique suscite, depuis son origine, un débat récurrent sur les effets ou la visée thérapeutique du travail psychanalytique. Plusieurs moments historiques sont en jeu : la médecine a d'abord décrit les maladies, puis est advenue la prise en compte de la particularité des maladies dites mentales par la psychiatrie, avant que ne survienne la psychanalyse. A partir de là se constitue le domaine de la souffrance psychique où s'inscrit désormais le champ vaste et éclectique des psychothérapies. La « relation thérapeutique » médecin-malade a été décrite (Valabrega, 1962) et certaines propositions actuelles montrent comment cette relation psychothérapique, serait un socle commun entre le travail médical et une fonction thérapeutique plus large, qui se fonde avant tout sur une légitimité sociale (Moro, Lachal, 2006). Les thérapeutiques de l'âme, de l'esprit ou du corps semblent avoir toujours existé dans le lien social, par exemple chez les guérisseurs ou les prêtres, si on les prend dans leur fonction d'aide, de soutien et d'agents de guérison.

Des contributions récentes de psychanalystes aux filiations diverses s'accordent pour montrer que l'acte psychanalytique se fonde non pas sur un refus du thérapeutique - par exemple la prise en compte de l'évolution des symptômes du patient - mais sur un déplacement de la position du praticien. Le travail psychanalytique n'a donc pas pour but premier la thérapie, mais la reconnaissance de cette dimension lui est essentiellement liée. Dans ce débat, quelques repères aident à mieux penser la fonction du soin psychique. S. Freud estimait ainsi que le passage de la souffrance névrotique à l'acceptation de la souffrance ordinaire de la vie était un des effets thérapeutiques majeurs de la cure. Il indiquait que l'ambition thérapeutique, comme l'orgueil éducatif devaient être relativisés. Selon J. Laplanche, l'analytique serait du côté de la déliaison, le thérapeutique de la synthèse et de la mise en histoire par le patient de son élaboration psychique (Laplanche, 2008). A. Vanier rappelle qu'on ne vient pas demander une analyse mais une psychothérapie (Vanier, 2001). Enfin, le

dispositif de la cure serait aussi à concevoir comme discours, pratique et lien social, dans l'orientation lacanienne, point sans doute décisif pour mieux appréhender les pratiques cliniques en formation et en recherche qui sont mises en place dans les contextes éducatifs. En effet, les différences de soutien des cadres de travail clinique structurent de nouvelles modalités de réflexivité, de relations intersubjectives et de lien social possible pour les professionnels.

Conclusion

La recherche clinique sur les processus psychiques mobilisés dans des contextes de formation et d'éducation souligne les enjeux de transformation et de déformation de la subjectivité des professionnels et des sujets formés. Il semble que les métiers éducatifs et formatifs incluent potentiellement et structurellement une part soignante latente, aux lisières du thérapeutique. Cette dimension n'a pas à occuper la place majeure dans les pratiques, mais cette possibilité du soin, du *care*, de l'autre et de soi-même comme praticien, accompagne structurellement, de façon intégrée ou décalée, les activités formatives et éducatives. Nous retrouvons alors, déplacés et remaniés dans les contextes de formation, des domaines de sens mis au travail dans le champ du soin psychique. Les proximités et les différences, l'articulation des deux champs du soin et de l'éducation deviennent alors nécessaires à penser au regard des apports d'une clinique qui se réfère à l'orientation psychanalytique.

Bibliographie

- Balint M. (1973). *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris : Payot.
- Beillerot J. (1988). *Voies et voix de la formation*, Paris : Éditions universitaires.
- Blanchard-Laville C., Pestre G. (2001). L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants, in *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- Eiguer A. (1999). *Du bon usage du narcissisme*, Paris : Bayard.
- Enriquez E. (1981). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles. *Connexions*, n° 33, pp. 93-109.
- Fustier P. (2000). *Le lien d'accompagnement*, Paris : Dunod.
- Kaës R. (1975). Quatre études sur la fantasmatisation de la formation et le désir de former, in *Fantasme et formation*, Paris : Dunod, 1997.
- Laplanche J. (2008). Psychanalyse et psychothérapie, in D. Widlöcher (dir.), *Psychanalyse et psychothérapie*, Ramonville Saint-Agne : Eres.
- Mijolla A. (dir) (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse*, Paris : Hachette.
- Moro M. R., Lachal C. (dir) (2006). *Les psychothérapies, modèles, méthodes et indications*, Paris : A. Colin
- Pechberty B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires, *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, n° 41, pp. 157-171.
- Pechberty B. (2008). Accompagner et penser le soin, in M. Cifali, F. Giust-Desprairies (coord.), *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles : De Boeck, pp. 37-51.
- Valabrega J. P. (1962). *La relation thérapeutique malade et médecin*, Paris : Flammarion.
- Vanier A. (2001). La guérison, entre psychothérapie et psychanalyse, in *Qu'est-ce qui guérit dans la psychothérapie ?*, Paris : PUF.
- Winnicott D. (1970) Cure, in *Conversations ordinaires*, Paris : Gallimard, 1988.

Pour citer ce texte :

Pechberty B., Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ?, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 41-49.

Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole "autre"

Laurence Gavarini

*« Nous montrerons qu'il n'est pas de parole sans réponse, même si elle ne rencontre que le silence, pourvu qu'elle ait un auditeur, et que c'est là le cœur de sa fonction dans l'analyse »
(Lacan, 1966, p. 247).*

Dans le cadre d'une recherche récente, « Copsy-enfant »¹, nous avons soutenu une approche clinique à travers le dispositif bien spécifique des groupes de parole² que nous avons proposés aux adolescents et adolescentes de collèges et lycées situés dans une banlieue nord de la région parisienne. Notre projet était de comprendre, dans le contexte actuel, mais aussi dans l'institution scolaire, les modalités de leur construction identitaire du double point de vue de la différence des sexes et de la différence des générations. À côté d'autres méthodologies (entretiens, observations de séquences de classes et d'activités para-scolaires), ces groupes de parole se sont avérés d'une portée clinique au-delà de nos visées heuristiques initiales.

Le contact étant établi avec le terrain, nous nous sommes appuyés sur la demande des équipes et des jeunes eux-mêmes comme moteur de la création d'un espace temps pour (se) parler. C'est de la structuration de cet espace clinique des groupes de parole, de sa fonction active de contenant et de sa fonction de lien intériorisé (Rouchy, 2006) que cet article souhaite traiter. Nous évoquerons les effets de l'investissement de cet espace sur la fonction de la parole, la question de l'adresse à un groupe et dans le transfert que cela a supposé pour ces Sujets adolescents, les rapports de places qui s'y sont joués et les effets de re-liaison du rapport individuel à l'institution scolaire. Au préalable, je situerai brièvement notre démarche par rapport aux interrogations actuelles sur l'adolescence, à mes propres questionnements sur le statut de la parole de l'enfant, ainsi que par rapport au champ de la clinique des institutions.

1. *La construction de l'identité aujourd'hui. Construction psychique et psychopathologie de l'enfant dans les nouveaux liens familiaux et sociaux*, direction scientifique Serge Lesourd, Appel Blanc 2005-2008, Agence Nationale de la Recherche (ANR).

2. Sept groupes de paroles ont été menés, coanimés avec des collègues universitaires cliniciens d'orientation psychanalytique ou socio-clinique. Que soient remerciés ici Eric Bidaud, Jean Cahors, Gilles Monceau, Françoise Petitot, Frédéric Rousseau, Annie Benveniste, ainsi que Ilaria Pirone et Milvio Meuci, étudiants qui ont co-animé certains de ces groupes.

Le background de nos interrogations

Au départ de notre recherche, nous retenons une hypothèse forte surgissant des travaux des psychanalystes et cliniciens s'occupant d'adolescents : les adolescents d'aujourd'hui présentent des problématiques qui peuvent être singulières à notre époque, conduisant certains jusqu'à des difficultés durables à se construire comme sujets dans leur identité sociale et sexuée (Lesourd, 2005 ; Lacadée, 2006). Des symptômes en font signe tant sur la scène psychique que sociale, que l'on retrouve parfois un peu pêle-mêle, depuis la difficulté à entrer dans les codes d'une socialité qui ne fait pas

sens pour eux, jusqu'aux psychopathologies que sont les états dépressifs et suicidaires, les conduites dites à risque au plan de l'alimentation, de la sexualité, du rapport au corps propre et au corps des autres, en passant par des violences hétéro et auto-agressives et autres incivilités (Marty, 2000) ou les formes d'errance subjective (Douville, 2008).

Au-delà de ces symptômes, une évolution quasi anthropologique se produit pour l'adolescence dans la société libérale actuelle : cette transition entre les âges de la vie n'est plus précisément balisée par des seuils ou des ritualisations claires (même si l'adolescence contemporaine ne manque pas de ritualités) et le « passage adolescent » (Rassial, 1996) est dilaté dans le temps et dans l'espace social. Si les mouvements d'autonomisation par rapport aux figures tutélaires que sont les parents sont un invariant de la transition vers l'âge adulte dans toute société, sortir de l'adolescence suppose une « opération » psychique, un franchissement de plus en plus complexe à réaliser (Rassial, 2000) d'autant plus que la responsabilité ne fait plus butée dans le réel à un moment précis. L'époque ne soutient pas beaucoup les sujets adolescents en abrasant les différences générationnelles, en promouvant dans la société une sorte de parité adultes-enfants (Gavarini, 2007) si ce n'est de « mêmeté » (Lebrun, 1997). Dans ce contexte, accepter de différer la satisfaction pulsionnelle est difficile à tous, adultes comme jeunes. Les subjectivités des éducateurs sont, elles aussi, en difficulté de repères structurant leurs conduites. Les travaux des cliniciens y corréleront souvent le malaise adolescent et ses agirs dans lesquels « sujet et acte se confondent » (Lesourd, 1994). Ces mises en acte peuvent s'avérer dangereuses : « les détours auxquels a recours l'adolescent dans les mises en acte de sa subjectivité révèlent son défaut d'articulation à la parole » (Forget, 2005, p.9).

Par un travail clinique à l'échelle d'un terrain de recherche situé dans des zones urbaines particulièrement défavorisées et très stigmatisées, nous avons souhaité contribuer à la réflexion sur la construction de ces Sujets contemporains lors de la transition adolescente selon cette double perspective des rapports générationnels et de genre. Tout en prenant garde de ne pas en être envahis, nous étions au fait des analyses de portée plus générale sur la perte de repères symboliques et le déclin des instances symboligènes (absence de Tiers, défaillance du Père et de la fonction paternelle, déni de la place d'exception), souvent à l'origine, chez les adultes, de l'impossibilité d'exercer l'autorité et chez les adolescents, des difficultés à se soutenir de figures d'identifications pour se construire.

Nous nous sommes rendus disponibles autant que possible à la rencontre avec les adolescents et adolescentes et au travail avec la demande qu'ils-elles seraient susceptibles de nous adresser. Rétrospectivement, je pourrais dire que notre dispositif a produit pour les adolescents quelques repères symboliques, donnant à leur parole en groupe une sorte d'« assise » et lui reconnaissant une « consistance », selon les termes de Forget (ibid.). Le dispositif groupal que nous avons élaboré s'est avéré, bien au-delà des données recueillies pour la recherche, comme pouvant faire sens pour les institutions éducatives, collèges et lycées concernés, mais aussi pour les Sujets adolescents dans leur quête de sens.

Aux origines des groupes de parole : la parole dans l'institution

Pour mieux les situer dans les approches cliniques, je dirais que ces groupes de la parole adolescente tels que j'ai pu les soutenir, prennent sens dans une histoire personnelle et professionnelle où s'est élaborée ma propre

posture : des prémisses constituées, durant les années 1970-1980, par une clinique psychosociologique des institutions, jusqu'au travail psychanalytique, puis la prise en charge de groupes d'analyse des pratiques professionnelles d'orientation psychanalytique et, enfin, de groupes de parole. Ces groupes, tels que je les ai proposés, prennent en partie leur source et inspiration dans la clinique institutionnelle tout en étant fort différents dans leur cadre et leur fonction. Au début de mon parcours de sociologue, j'ai pratiqué dans le cadre d'une association — le Groupe d'Analyse Institutionnelle — ces interventions, nommées socianalyses, dans divers types d'établissements de caractère social ou éducatif, articulées à une conception dynamique de l'institution héritée de Lourau (1969 et 1970) et de Castoriadis (1975). L'institution était reconnue comme étant soumise à des mouvements dialectiques : lieu de forces dans lequel s'opposent l'institué et l'instituant. Elle n'était pas considérée comme extérieure aux individus et s'imposant à eux, mais comme instance imaginaire intériorisée, faisant identité collective et pouvant aussi être rejetée (Gavarini, 2003). Castoriadis m'a appris à percevoir ce jeu de forces contribuant, pour certaines, à la reproduction et, pour d'autres, à la création de nouvelles significations, au frayage d'un possible devenir. C'est précisément dans cette dynamique que prenait place et sens la socianalyse. Notre attention de jeunes sociologues se fixait donc, non pas sur les faits sociaux officiels, mais sur les forces instituantes dont les individus et les groupes pouvaient être porteurs ainsi que sur ce qui les entravait. Il s'agissait de comprendre ce qui se passait dans l'ombre, dans les replis et les recoins de la vie institutionnelle ainsi que les implications des acteurs dans les situations. En fait, l'analyse procédait de l'instituant, sorte d'énergie collective capable de transformer les individus et les contextes de travail, à la manière de ce moteur que constitue la libido pour la psyché. L'analyse reposait déjà sur un dispositif de parole, mais il était alors pensé sur le modèle des assemblées générales produites lors des mouvements sociaux. À cette époque, le politique faisait irruption dans la clinique, s'invitant dans l'espace analytique : tous les acteurs directs, les ressortissants des différentes composantes de l'établissement étaient convoqués à ces assemblées : pour cela l'activité était mise au ralenti ou arrêtée, lorsque c'était possible. Les socianalystes travaillaient en tous cas à cette ouverture vers une parole collective. La source métaphorique en était aussi l'Agora grecque, lieu mythique de rencontre et de discussion, l'assemblée faisait de tous les membres de l'institution rassemblés un sujet « politique » collectif. Les intervenants se portaient garants de la tenue de ce dispositif d'une assez grande exigence et radicalité, puisque y compris leur rémunération y était discutée ! L'hypothèse centrale étant que, dans l'institution du dispositif, que nous appelions « institution de l'analyse », se répétaient les situations ordinaires, les pouvoirs, les rapports de forces internes habituels. Il appartenait donc à l'assemblée d'analyser cette « institution » là. Il s'agissait d'un modèle de compréhension portant sur l'institutionnalisation du dispositif et sur les effets de miroir et les écarts du dispositif assemblée générale par rapport à l'ordre institué surgissant à travers les analyseurs de cette situation créée. Par analogie, on pourrait dire que la socianalyse entreprenait, sur la scène institutionnelle et groupale, une opération équivalente à celle qui se produit sur la scène de l'Inconscient pour la psychanalyse avec le transfert, les répétitions, les résistances, mais aussi les *acting out* et les passages à l'acte (Lacan, 2004). Mais la comparaison s'arrête là car la socianalyse ne prenait pas en compte, dans son champ d'analyse, ce qui se joue sur la scène inconsciente (Gavarini, 1986), même si elle pensait analyser la subjectivité des individus (« les

analyseurs libidinaux ») dans les situations. De ce point de vue, elle n'était pas une clinique du Sujet ; ni non plus une clinique du transfert, même si elle n'en méconnaissait point les linéaments. Comme pour la psychosociologie dont elle a été proche, son terreau était les groupes et le lien social dans les institutions, tout en visant, par son action, des changements chez les individus. Une hypothèse que la socianalyse partageait par ailleurs avec la psychothérapie et la pédagogie institutionnelles était qu'en analysant l'institution, les forces négatives qui la « travaillent », en prenant conscience des déterminants de leur place, en déliant leurs implications aux divers niveaux de leur inscription personnelle dans l'institution, les individus pourraient libérer une sorte d'énergie créatrice et s'émanciper de leurs emprises et assujettissements imaginaires. Les institutions pouvaient ainsi devenir moins anomiques, plus « thérapeutiques » et éducatives. J'ai retenu de cette clinique l'accent qu'elle mettait sur la nécessité de créer des espaces de discussion ouverts et nouveaux par rapport aux modes d'échanges institués souvent sclérosés, même si considérés de longue date comme des lieux de l'expression démocratique dans les institutions. La manière dont j'ai investi par la suite les groupes d'analyse des pratiques, puis les groupes de parole, renvoie à l'idéal à l'origine de ma professionnalisation de jeune sociologue : celui d'occuper une fonction d'intervention en lien avec le changement social et individuel. Mais il est venu s'y greffer d'autres représentations, faites de dés-idéalisation sans aucun doute, et d'une autre sollicitude ou plutôt d'une disponibilité nouvelle aux Sujets en souffrance, étayée sur l'expérience de la psychanalyse, puis sur la formation analytique. Celles-ci ont joué un rôle déterminant dans ma façon d'accueillir la parole, d'entendre et de me situer dans une fonction et une posture analytique qui n'était pas requise au préalable et qui n'est pas strictement non plus de l'ordre du thérapeutique. Je pourrais dire, avec Claudine Blanchard-Laville, que nous avons ce souci de « prendre soin », nous avons une « pratique du soin psychique », « en proposant des espaces groupaux où puissent être conduites des élaborations psychiques à propos des situations professionnelles racontées par les participants autour d'événements ou de situations concrètes dont ils éprouvent qu'ils les ont mis en difficulté ou en souffrance » (Blanchard-Laville, 2008). Pour moi, il s'agit de prendre particulièrement soin de la parole.

Pour conclure cette partie, j'ajouterai que ma conception des groupes de parole, aujourd'hui, partage avec la socianalyse cette idée de construire un dispositif spatial et temporel dans lequel une parole plus « libre » puisse émerger. Mais si l'assemblée générale se voulait occuper une place centrale dans l'institution, les groupes de parole ont, au contraire, été pensés comme des lieux « à part », en dehors du quotidien et de la routine. Par ailleurs la fonction de la parole des Sujets et la nature du cadre construit, ainsi que la place des cliniciens, y sont singulièrement différentes. La clinique institutionnelle opérait dans un registre essentiellement imaginaire, là où les groupes de parole, comme les groupes d'analyse des pratiques d'orientation psychanalytique dans lesquels je me suis engagée ont suivi une autre orientation que je situerais à la croisée des résonances psychiques et d'un cadre à forte imprégnation symbolique. Avec la socianalyse, nous soutenions le dispositif, y compris lorsque la demande était minoritaire dans l'établissement. Ceci était notre conviction et notre légitimité à nos propres yeux. Une injonction de Lapassade me revient à l'esprit : « il faut tenir l'analyse ! », qu'il justifiait par le fait que nombre de socianalyses se déroulaient sans que toute l'institution ne soit impliquée ou n'en ait parfois même accepté le principe. Ce « tenir » face à l'adversité relevait à mon sens

de la logique inverse à celle de la psychanalyse et de ce qu'il en est, d'un point de vue lacanien, du désir de l'analyste où la question qui est mise au travail n'est pas seulement celle des résistances ou des conduites défensives des patients, mais celle de l'analyste dans ses entames, ses manques, sa division subjective. Les groupes d'analyse des pratiques, comme les groupes de parole, qui sont tous les deux des activités volontaires pour les sujets qui s'y engagent, mettent à l'épreuve ce qu'il en est du désir de l'analyste (Lacan, 2001), c'est-à-dire la position que l'on peut soutenir au regard de la demande qui nous est adressée, du cadre que nous pouvons par conséquent « tenir » pour l'autre, y compris si celui-ci est demandeur d'un tel cadre. C'est bien ce désir et ses ressorts éthiques, qu'il m'a fallu mobiliser pour faire que les groupes de parole avec les adolescents puissent se tenir dans les établissements scolaires, pour qu'ils puissent dépasser les formes d'expression collégienne et lycéenne usuelles, mais surtout pour que nous puissions y accueillir, depuis la joie jusqu'à l'anomie, tout le défilé des problématiques des Sujets adolescents. À tout moment le risque de faillir sur la tenue du cadre est là, si nous n'y prenons garde. Et plus la relation avec les participants semble fluide, plus nous sommes menacés par une entreprise de communication ou de médiation qui ménagerait toutes les résistances à l'analyse.

La parole des/aux enfants

Le signifiant de la parole s'est imposé dans mon travail de recherche à propos du statut problématique de la parole de l'enfant telle qu'elle est invoquée depuis quelques années dans le discours social et éducatif. J'ai essayé d'en rendre compte en questionnant cette parole qu'il faudrait adresser à l'enfant et cette parole de l'enfant qu'il faudrait écouter en toutes circonstances (Gavarini, 2004). Les « il faut parler aux enfants ! », « il faut dire la vérité aux enfants ! », « il faut écouter la parole des enfants ! », « les enfants ont la parole ! » ont constitué durant les années 1980-90 une sorte de norme ou d'injonction indiscutable dont on pensait que Françoise Dolto était à l'origine : même si elle est vraie qu'elle a joué un rôle important dans sa vulgarisation, elle s'était pourtant vigoureusement employée à en récuser l'aspect prescriptif.

J'avais aussi essayé, dans un autre registre, de discuter, bien avant l'affaire d'Outreau, de cette doctrine très actuelle attestant de la vérité de la parole de l'enfant comme d'un absolu, et renouant ainsi avec cette idée naïve de l'authenticité enfantine — « la vérité sort de la bouche des enfants » — qui justifiait que l'on en appelle aux énoncés des enfants pour fonder le signalement de leur situation de danger (Gavarini, 2006a). La conduite de groupes d'analyse des pratiques avec des enseignants et des membres d'équipes médico-scolaires, à partir de situations éprouvées où se pose régulièrement la question des perceptions du danger au regard des dires de l'enfant, fait bien entendre comment les représentations des professionnels sont engagées dans la confrontation aux propos mais aussi aux signes présentés par l'enfant, signes qu'il leur faut « faire parler ». Leur inquiétude d'agir par excès ou par défaut face à un enfant en danger révèle les confusions de registres dans lesquels la parole des enfants est entendue et attendue, entraînant aussi les professionnels dans une confusion quant à leur posture. S'entrecroisent, en effet, le plan judicairo-policiier, qui suppose de recueillir des témoignages de faits les plus précis possibles pour établir s'il y a eu maltraitance ou abus sexuels subis par l'enfant, et le plan subjectif où l'on fait l'hypothèse que la parole du Sujet permet la réparation

des actes traumatiques dont il a été la victime (Gavarini, 2006b). La théorie sous-jacente relève d'une sorte de « vulgate psy » (Gavarini et Petitot, 1998) selon laquelle parler permettrait en tout état de cause de sortir d'un vécu traumatique et passif, et opèrerait une sorte de catharsis. Le statut assigné à la parole des Sujets est donc problématique, bien que peu questionné, car sous le paradigme de la victimologie selon lequel se déroule la prévention, sont confondues la dénonciation d'actes auxquels l'enfant a été exposé et sa propre réparation, l'un étant supposé procéder de l'autre. Les professionnels sont pris dans un piège les mettant à tout le moins dans un embarras psychique où ils ne savent plus démêler ce qu'il en est des faits et des dires, de la souffrance de l'enfant et de leurs projections personnelles, les faisant vaciller entre la nécessité de signaler et celle de garder par devers soi, pour ne pas dramatiser et « emballer la machine à angoisse ». Certains évoquent leurs fantasmes de trahison de la confiance de l'enfant, de suspicion malsaine et d'obsession du risque.

Ces divers points se sont reliés dans mon travail car, dans un cas comme dans l'autre, il m'a semblé que derrière l'idéologie affichée de l'appel à la parole de l'enfant, il n'est point question du sujet de la parole, ni d'une parole qui serait investie subjectivement, mais d'une parole prise à un degré zéro de l'expression et de la communication, de doctrines qui ne laissent guère de place à l'embarras, à l'indicible, à l'inaudible, aux mi-dires, à l'activité fantasmatique... à l'Inconscient. On ne se soucie pas forcément d'entendre ce que les enfants ont à dire, il n'y aurait pas lieu de recevoir ce qui n'entre pas dans les cases et les grilles codées par les politiques de Prévention. Loin de reconnaître une consistance à leur parole, on privilégie une sorte d'expression plaintive ou revendicative. N'est-ce pas aussi cette plainte que nous avons pu entendre maintes fois aux portes des lycées lors des mouvements lycéens de blocage des établissements scolaires à l'occasion du CPE ou des réformes Darcos : « on ne nous écoute pas », « on ne nous entend pas » ? La question des conditions de l'entendement, par les adultes, d'une parole des non-adultes, m'a sans aucun doute aussi inspiré cette idée de groupes de parole : d'une parole qui ne serait pas seulement de pur décret ou nouveau droit des enfants.

Ce que les équipes éducatives nous ont fait entendre

Dans le collège et le lycée qui ont constitué nos principaux terrains, nous avons été fort bien accueillis en tant que chercheurs par les équipes enseignantes et de direction, avec notre proposition de mener ce que nous nommions à l'époque selon la terminologie consacrée des *focus groups*, c'est-à-dire des groupes orientés par les questions et thématiques des chercheurs et non par la demande des adolescents. Les équipes éducatives ont rapidement perçu l'intérêt qu'elles pouvaient avoir à raccrocher leurs propres préoccupations à notre projet de recherche. La construction adolescente posait justement question dans leurs établissements scolaires respectifs à plusieurs niveaux : d'une part, se posaient des problèmes de relations entre filles et garçons allant de l'ignorance à l'agressivité physique et verbale, voire à des formes archaïques d'exercice de la domination masculine sur les jeunes filles. Un seul exemple : « si une jeune fille porte une jupe en terminale, elle est traitée de p... ». Ces faits étaient fortement corrélés dans l'esprit des enseignants avec « le poids de l'archaïsme religieux ». D'autre part, ils signalaient des problèmes très récurrents de violence entre jeunes filles, au collège, comme au lycée, donnant lieu à des « embrouilles », des menaces et des coups. Certains enseignants pointaient

une sorte de banalisation de l'insulte chez les jeunes filles : il n'est pas rare, par exemple, de les entendre appeler leur meilleure amie « salope ». Enfin, au lycée, des professeurs principaux, très investis dans la vie scolaire, étaient préoccupés par l'intolérance affichée par les jeunes par rapport à toute évocation de la sexualité dans le cadre scolaire, se manifestant, lors de discussions, par une pudeur extrême, de l'agressivité réactionnelle et un « rejet massif » de l'homosexualité. Par ailleurs, les adultes disaient leur inquiétude que régulièrement, leurs établissements soient le théâtre d'une « flambée du sexuel » (ainsi caractérisé par nous) et de violences déferlant de manière inattendue et fulgurante entre élèves, ce qui rendait alors l'ambiance générale pesante et tendue. Les élèves étaient dits « intenables », « se bagarrant méchamment ». Mais nous ne réussissions pas à délier, dans leurs récits des événements récents ayant agité la communauté scolaire, ce qui était propre au pulsionnel adolescent, ce qui relevait des fonctionnements individuels ou collectifs des jeunes et des fantasmes et projections des adultes, ce qui pouvait dépendre d'un climat institutionnel ou relationnel dégradé. Plusieurs faits avaient « mis le feu au poudre » : des petites vidéos pornographiques avaient circulé sur les téléphones mobiles ou sur Internet qui auraient mis en scène des élèves ou des profs ; il y aurait eu, par ailleurs, des réactions très virulentes d'élèves musulmans à des films proposés au cinéclub parce que ces films mettaient en scènes des relations intimes. Les questions sexuelles et relationnelles entre adolescents, entre professeurs, faisaient l'objet de rumeurs incontrôlables et très dévastatrices participant à la détérioration du climat. Par ailleurs, ces mêmes adultes s'interrogeaient face à ce qu'ils ressentaient comme une absence de projets et de capacité à se penser dans le futur chez ces jeunes. Ils redoutaient les effets de ce « présentisme aigu », renforcé par la situation, fréquente, d'échec ou de grande difficulté scolaire, et par un manque de confiance, pour ne pas dire une méfiance ou défiance vis à vis des adultes. J'ai eu le sentiment qu'en nous adressant toutes ces représentations très chargées, où se mêlaient désarroi et désir de comprendre, nos interlocuteurs nous ont, dans le même geste, confié la responsabilité d'accompagner ces adolescents et adolescentes là où leurs fonctions éducatives les maintenaient aux portes d'un espace psychique et affectif complexe. Notons que certains enseignants auraient aimé pouvoir participer aux groupes de parole en tant qu'observateurs pour essayer de comprendre ce que, de leur place habituelle, ils ne pouvaient entendre... demande à laquelle, évidemment, nous ne pouvions accéder, mais qui traduisait bien leur désarroi mêlé de curiosité.

Au fond, notre proposition de *focus groups* tombait bien ! Et si bien qu'ils se sont très rapidement transformés en « groupes de parole » parce que nous avons été fortement investis pas les adolescents concernés et que nous ne pouvions plus « simplement » mener à bien nos questions de recherche. Il fallait faire aussi avec leur demande et créer autre chose avec un dispositif groupal plus clinique que nous ne l'avions explicité. Nous l'avons structuré tout en le pratiquant, comme je vais l'expliquer.

Sous les termes « groupe de parole » se déclinent aujourd'hui de multiples approches, tout comme sous celui de groupe d'analyse des pratiques ! Divers organismes proposent aux établissements ou aux instances académiques, leurs services dans le cadre des activités relevant de la vie scolaire ou de la prévention, en lien généralement avec des thèmes d'actualité. On trouve ainsi des groupes de parole sur le sexisme, la violence, la vie sexuelle et affective, le suicide, les drogues, l'alcoolisme. L'entrée en matière correspond donc à des questions bien segmentées qui se sont souvent posées, ou que l'on a décodées en ces termes, dans les

établissements. Ces groupes, d'après ce que nous pouvons en savoir, relèvent d'abord du registre de la prévention et sont conduits selon des modèles communicationnels ou systémiques. L'idée étant que « verbaliser » est important et que la forme groupale est facilitatrice de la parole. Les animateurs peuvent, en ce cas, faire partie de l'équipe éducative ou socio-sanitaire de l'établissement. Dans le registre du soin, des équipes en pédopsychiatrie se sont, elles aussi, impliquées dans les établissements scolaires, en proposant des activités d'orientation plus clinique : ce peut être un groupe de parole, une permanence psy (Berdah, 2008), en lien avec des structures comme les espaces d'accueil adolescents ou les maisons des adolescents qui s'ouvrent un peu partout. Ces dernières années, des groupes de parole de parents, de soutien à la parentalité, des cafés des parents ont également fleuri, parfois en lien avec les établissements scolaires. Bref, l'appellation « groupe de parole » circule et recouvre une variété de modalités. Pour nous, il s'est agi d'instituer un temps et un lieu de la parole adolescente dans l'institution scolaire, un lieu d'adresse, un lieu transférentiel, comme nous allons le voir plus loin, où les adolescents et adolescentes puissent (se) parler en tant que Sujets, parler à des adultes qui ne soient pas les figures tutélaires parentales ou enseignantes.

L'institution des groupes de parole : un dispositif reposant sur des règles fondamentales

La proposition des groupes de parole a été relayée par des adultes (équipe de direction au collège, professeurs principaux au lycée), la participation était volontaire, nous avons fixé un calendrier préalable de 4 séances, tout en laissant ouverte la possibilité de prolongation par une ou deux séances pour les groupes le souhaitant. Selon les cas, la séance pouvait se tenir pendant un cours, lorsque l'enseignant était d'accord pour nous céder le temps de son cours, ou durant la pause de la mi-journée ou encore le mercredi après-midi. La plupart des séances duraient 50 minutes, soit le temps d'un cours. Quelquefois nous avons débordé un peu, emportés par la parole adolescente.

Nous avons conduit sept groupes, dans le cadre de la recherche, durant plusieurs mois, qui ont impliqué une cinquantaine d'élèves de quatrième, troisième et seconde âgés de 13 à 18 ans. Au collège, j'avais aussi proposé deux groupes à configuration un peu spécifique pour une classe de quatrième dite des « durs », dont nous avons vite repéré qu'elle était une sorte de relégation dans un établissement lui-même en relégation. Les jeunes les plus en décrochage et en difficulté scolaire y avaient été rassemblés, par une sorte de logique institutionnelle implacable. Après avoir observé des séquences de leur classe (en SVT et en EPS), il m'avait semblé opportun de faire cette proposition dont j'avoue, aujourd'hui, qu'elle était une sorte de défi en raison du rapport très peu structuré à la parole comme au langage de la plupart des jeunes gens et jeunes filles de cette classe. Nous les avons donc séparés en deux groupes répartis selon le sexe. Dès lors que nous avons été en relation directe avec eux, nous avons certes pu entendre ce qui rendait ces sujets si insupportables aux enseignants dans les modalités de leur parole et dans leur attaque au cadre de notre dispositif, mais nous avons aussi pu percevoir toute la fantasmagorie dont ces adolescents pris en groupe étaient l'objet dans leur collège. Ils étaient mis en position d'inquiéter toute la communauté scolaire en tant que classe rebut, et portaient eux-mêmes les stigmates de cette assignation non sans démontrer une forte ambivalence à son égard. Le chef d'établissement

m'avait demandé si nous n'avions pas peur qu'on nous laisse « seuls avec ce groupe » ! C'est dire la force des représentations dont certains jeunes sont porteurs, les enfermant dans une figure du monstre, figure que l'on peut par ailleurs retrouver dans le discours social à propos du syntagme « jeunes de banlieue ».

Les sept groupes étaient sous-tendus par les mêmes questions de recherche mais chaque animateur avait liberté de les traiter comme bon lui semblait en fonction de la dynamique clinique à l'œuvre. Pour des raisons pratiques en lien avec la recherche, toutes les séances ont été enregistrées, après nous être assurés du consentement des participants. Les animateurs n'ont pris que très peu de notes, certains même aucune. Parfois un étudiant observateur, en formation clinique, le faisait. Je coordonnais les différents groupes et suivais leur évolution à travers des échanges informels entre les séances avec mes collègues cliniciens. Ainsi je pense avoir, depuis ma place spécifique, mis en circulation un peu de ce qui se passait pour les uns et les autres : des signifiants mais sans doute aussi des affects, des investissements tels que les animateurs pouvaient m'en faire part. Mais en même temps, les groupes ont eu chacun un rythme et un déploiement de la parole et de la pensée bien différents. Les étapes de notre travail, séance du groupe de parole, écoute de l'enregistrement et échanges informels entre animateurs, premier décryptage rapide pour certains d'entre nous, puis décryptage approfondi par de jeunes chercheurs, et enfin relecture, et souvent ré-écoute des séances, ont joué un rôle déterminant dans la structuration du dispositif et dans nos élaborations au fil des séances. Autant que possible, nous repartions, à chaque séance, des temps forts de la précédente rencontre, nous leur propositions quelques pistes, que les participants complétaient de mémoire, permettant d'entreprendre ce travail de pensée dans l'après-coup.

Le groupe de parole était d'abord la création d'une forme de l'échange. Nous nous présentions aux adolescents selon la double identité de chercheurs et de cliniciens tout en donnant des explications sur notre projet de recherche, et en les invitant à investir cet espace de parole. Puis nous énoncions des règles fondamentales concernant la durée, la discrétion et la confidentialité de ce qui s'échangeait dans le groupe, le respect de la parole des autres, l'écoute sans jugement autant que faire se peut, mais aussi l'anonymisation de leurs propos dans notre usage pour la recherche. Ces règles nous sont apparues d'autant plus importantes à préciser que les établissements scolaires étaient tous aux prises avec des rumeurs puissantes et que, par ailleurs, les jeunes nous ont évoqué très vite le statut fragile de la confiance dans la parole de l'autre. « Tout le monde ment », « Y a pas d'confiance dans le collège ». Et les expressions omniprésentes, aussi bien chez les filles que chez les garçons comme « c'est un truc de *ouf* » (...) « ma parole, mon frère ! », nous semblaient mériter d'être entendues au-delà de leur dimension vernaculaire.

En fait, par notre dispositif qui avait recueilli l'accord des équipes de direction et des jeunes gens, volontaires pour participer, nous avons amené la communauté scolaire à reconnaître l'importance d'un espace-temps de socialité et de travail sur soi, de l'existence d'un lieu différent mais aussi clairement démarqué des formes d'expression scolaires instituées, un lieu sans autres présences adultes que la nôtre. Disons que le cadre clinique que nous avons proposé a favorisé l'émergence d'un groupe adolescent moins anémique que ne sont les collégiens ou les lycéens « organisés » par la seule logique institutionnelle ou instrumentale, qui les réifie d'autant plus qu'ils sont des sujets vulnérables dans l'institution. Nous avons immédiatement perçu qu'il se passait quelque chose d'inédit car tous nous

disaient ne pas avoir l'expérience d'être écoutés et entendus de cette manière dans leur famille ou à l'école. C'était « la première fois » qu'ils pouvaient « parler comme ça » entre eux. Il est clair qu'il nous a fallu soutenir un cadre suffisamment protecteur pour leurs énonciations et leurs élaborations. Dans l'après-coup, je peux dire qu'une parole « autre » a pu surgir à travers ce dispositif, sans doute parce que nous avons fait plus qu'apporter un lieu et un temps : nous avons construit une fonction contenant active pour leurs échanges. Nous nous sommes prêtés à ce que ces adolescents puissent éprouver ici et maintenant leur parole et leur pensée. J'ai personnellement ressenti dans mon travail d'accompagnement de ces groupes, que certains Sujets adolescents me poussaient dans une posture clinique très bionienne car j'avais cette perception vive de transformer pour eux des éléments bêta en éléments alpha, pour soutenir leur parole, leur permettant ainsi d'en entendre le sens pour eux-mêmes, ou d'en entendre les effets sur leurs camarades et sur nous autres.

La posture clinique se manifestait aussi par le soutien d'une certaine éthique : nous étions garants d'un cadre et de sa tenue, garants des paroles échangées, de leur confidentialité, et d'un désir clair de favoriser une forme de lien social. Il me semble aussi que l'attribution d'une responsabilité aux adolescents par rapport à la tenue de ce groupe et à leur propre parole a pu constituer pour eux une expérience nouvelle. Il s'agissait en effet de permettre l'émergence d'une parole de Sujets dans le moment du groupe de parole dont ils entendaient qu'ils étaient aussi responsables. Ce ne fut pas toujours simple : une séance pouvait être collectivement « oubliée ». Mais à une ou deux exceptions près, ils se sont toujours débrouillés pour aller chercher leurs camarades ambivalents et faire que le groupe puisse se tenir. Il est un point qui a beaucoup joué dans l'empathie de nos rencontres et qui n'avait pas été pensé au départ, c'est que nos questions de recherche sont venues toucher précisément leurs propres problématiques de Sujets en pleine construction. Ils l'ont montré en étant curieux et intrigués de la « capture » par les chercheurs de ce qu'ils avaient l'impression d'être aussi leurs propres questionnements. Comme si, au fond, nous avions bénéficié d'un crédit particulier par le fait de mettre en phase leurs interrogations et les nôtres. Je n'excluais pas à ce sujet de possibles résonances entre nos subjectivités de « chercheurs ».

Notre intérêt en tant que chercheur fut de constater que dans les groupes un tout autre discours que ce que nous avons perçu durant les observations de classe, pouvait s'entendre quant à leur état d'adolescents. Ils apparaissaient sous des traits nouveaux par rapport à ce qu'ils pouvaient laisser paraître dans l'espace scolaire. Ils étaient ici des Sujets sexués, des fils et filles de parents aux histoires complexes de migration, au rapport souvent douloureux à l'institution scolaire et aux savoirs. Ils pouvaient aussi se montrer embarrassés par les problématiques qui les habitaient et ce n'était pas simple d'en faire part devant leurs pairs. Notre soutien consistait alors à contenir les quolibets, moqueries et déchaînements de rires, à desserrer des questions plongeant dans l'embarras subjectif ou convergeant de manière trop insistante sur un individu.

De la parole qui ne serait pas qu'expression mais aussi adresse...

« Pourparlers », voilà comment un jeune collégien a spontanément qualifié l'idée des groupes de parole après que nous leur en ayons présenté les grandes lignes. Comme s'il avait immédiatement entendu qu'il s'agissait d'autre chose que de faciliter la communication ou une parole sur

l'expérience collégienne : ce n'était pas un groupe « pour parler » (en deux mots), et il insistait sur le fait qu'il s'agissait « d'un seul mot », montrant qu'il avait compris qu'il s'agissait d'instituer une fonction de la parole.

En tous cas, face aux dires des adultes qui nous avaient accueillis dans les établissements, nous avons pris d'emblée une optique assez différente de ce qu'avait entrepris dans les écoles, il y a une vingtaine d'années, Claire Rueff-Escoubès en lien avec Gérard Mendel et qui consistait à favoriser l'expression lycéenne à l'école pour encourager la socialisation et la démocratie scolaire (Rueff-Escoubès, 1997). Au cœur de leur dispositif, était inscrit un acte de formation des adultes (conseillers pédagogiques et enseignants), reposant sur l'hypothèse qu'ils étaient le rouage permettant un changement des attitudes des adultes et des adolescents. Pour nous, il s'agissait de poser un cadre clinique dans lequel les adolescents pouvaient venir parler des questions, non pas scolaires, mais adolescentes. Nous ne visions pas d'effets particuliers sur la situation scolaire, nous souhaitions entendre, non pas des élèves, mais des Sujets en situation scolaire, et comprendre comment ils négocient avec et dans l'espace scolaire leurs problématiques adolescentes quant à leur identité sexuée et à leur positionnement générationnel.

Là où nous rejoignons Mendel, c'est sur sa notion de « cadre du dispositif » car nous avons eu le souci d'instituer un cadre « suffisamment bon » pour cette parole et pour les sujets qui s'y exposaient. Un cadre permettant qu'une parole adolescente se construise entre les adolescents impliqués, mais aussi qu'elle puisse se construire dans notre propre pensée les accompagnant dans ce processus de la parole. Il s'agit en effet d'instaurer non seulement un lieu et un temps de la parole, mais aussi de l'écoute, ce qui n'était pas la moindre des gageures, tant les jeunes auxquels nous avons eu affaire sont loin d'avoir cette capacité dans leurs modalités groupales et dans leurs liens sociaux. Il est probable que cette institution de la « parole entendante » dans un groupe fonctionnant avec ses lois propres énoncées par les cliniciens en début de séance et souvent rappelées, a eu un effet de cadre, en même temps que nous n'étions pas hors cadre institutionnel : c'est ce dernier qui nous donnait notamment les limites temporelles (scansion et rythme des séances) et les espaces des rencontres dans lequel les séances prenaient place, tout en les signifiant comme des espaces bien distincts.

Au niveau morphologique le plus immédiat, déjà, ces groupes détonnaient car ils ne se coulaient pas dans la forme scolaire mise en évidence par Guy Vincent (1994). Ils en furent même une sorte de subversion rapidement comprise par les adolescents qui ont montré un certain zèle à défaire le dispositif de la classe pour installer l'espace spécifique de la parole du groupe. Selon les situations, les séances commençaient par de rapides et sonores mouvements de tables et de chaises pour « planter le décor » c'est-à-dire former avec le mobilier le cercle de parole, ceci étant notre exigence. Les tables n'étaient pas systématiquement enlevées, nous faisions avec les contraintes des lieux et avec ce que manifestaient les jeunes, qui, la plupart du temps, ont préféré conserver les tables comme une sorte de rempart de protection balisant l'espace intermédiaire entre soi et non soi. Voilà l'image winnicottienne que cette scène rituelle m'a inspirée. Les tables pouvaient avoir aussi une autre fonction, celle de dissimuler des gestes et des touches furtifs, comme se tenir par la main, se pincer ou se caresser entre filles. À défaut de table, ce furent souvent les sacs à dos qui étaient tenus serrés contre soi, surtout par les jeunes filles, comme un bouclier devant le ventre et les seins, ou les écharpes que l'on malaxe et tripote à une ou deux filles, côte à côte, dans un geste répétitif ; tandis que les jeunes hommes

gardaient leurs manteaux ou vestes de jogging, comme s'il s'agissait d'une seconde peau, protégeant une enveloppe corporelle menacée d'intrusion, le groupe et le monde extérieur des adultes que nous présentifions incarnant cette menace imaginaire.

Au collège, les groupes étaient non mixtes et transversaux aux classes, à la demande de la direction. Les parents avaient donné leur autorisation pour que leur enfant participe. Au lycée, ce furent des groupes classes mixtes et la direction avait estimé pouvoir se passer de l'autorisation parentale, les lycéens étant jugés suffisamment « responsables » pour décider librement de participer ou non à cette activité proposée dans le cadre scolaire.

Les cliniciens étaient toujours deux et, dans un premier temps, un étudiant en formation clinique participait en tant qu'observateur avant d'être associé à une co-animation. Ces binômes d'animation ont varié dans leur composition : non mixtes au collège, mixtes ou pas au lycée en fonction des disponibilités. Dans le travail du groupe, le transfert s'est engagé entre les adolescents et les animateurs cliniciens selon des modalités très variables que l'on peut rapprocher de la composition de nos binômes : hormis l'âge, les configurations sexuées ont en effet eu une très grande importance. Pour autant que j'ai pu le reconstituer en interrogeant mes collègues et en discutant avec les étudiants de leur expérience transversale des groupes, les binômes hommes/femmes ont manifestement atténué les inhibitions de la parole dans le cas où le clinicien était un homme plus jeune que sa collègue. Ce fut le seul groupe où l'animateur se trouva physiquement entouré des jeunes filles, alors que les garçons se répartissaient aux côtés de l'animatrice. En revanche, un binôme homme/femme qui présentait des caractéristiques inverses du point de vue de l'âge, a eu le sentiment d'avoir à aller beaucoup « chercher » les adolescents retranchés dans des silences intimidés générant un climat lourd mais aussi policé. En ce cas là, les animateurs étaient physiquement presque toujours assis du même côté que les jeunes de leurs sexes respectifs. J'ai co-animé ce groupe où les imagos parentales étaient manifestement convoquées par notre « couple » d'animation et je peux dire qu'une certaine gravité s'en est dégagée. C'est le groupe qui nous a donné à entendre de manière forte la figure du Père et l'histoire migratoire des parents, une histoire résonnant pour tous, bien qu'avec des variations, selon que cette histoire leur ait été ou non racontée. Les groupes de garçons du collège, animés par des hommes, ont été très massivement marqués par une centration sur la construction de soi comme sujet social, sur les vicissitudes du parcours de marginalisation scolaire que connaissaient beaucoup de ces garçons, sur l'angoisse éprouvée par les plus jeunes à affronter le territoire de la Cité, la peur aussi de ne pas être protégés jusque dans l'enceinte scolaire où les bandes viennent régler des comptes en toute impunité.

Enfin, les groupes mixtes, tout comme les groupes de filles, lorsqu'ils étaient animés par des binômes féminins, se sont fortement distingués des autres groupes par une volubilité, des rires, des échanges très vifs et approfondis sur l'expérience de la sexualité, sur les problématiques de la construction de l'identité sexuée au regard de l'autre sexe, mais aussi sur les identités de genre plus « troublées » au sens de Judith Butler.

Filles et garçons ont généralement montré dans les groupes mixtes des modalités très sexuées de leur rapport à la parole : lorsqu'existait une certaine parité numérique des sexes, l'espace de la parole et de l'échange était, à quelques exceptions près, massivement occupé par quelques garçons, auxquels donnait le change une minorité de jeunes filles très investies et soutenant explicitement qu'elles n'étaient ni « impressionnées », ni soumises à la domination masculine. Quand les garçons étaient

minoritaires, la domination inversée était nette, les rendant quasi mutiques. Dans les groupes de filles, nous avons pu constater que certaines ne répugnaient pas à s'inscrire de manière très virile dans le langage utilisant un vocabulaire nettement masculin et sexuel : « je m'en bats les c. », « elle s'est faite « déviergée », « mon frère ! » lancé à l'adresse d'une autre fille, devenant parfois « ma frère ! ».

Ces premiers constats, qui n'ont pas valeur de résultats, me permettent toutefois de penser que dans ce dispositif, la question de notre différence générationnelle et sexuée occupait une place d'importance, sans doute différente des autres situations de la recherche où nous avons été observateurs. Notre présence au groupe, du fait de notre posture clinique empathique, n'était pas « adulte-centrée » comme le sont à l'évidence les postures enseignantes, mais comprise dans une configuration de portée symbolico-imaginaire, faite de subtils jeux d'adresses : adresse à eux-mêmes, adresse aux pairs dans un espace où il existe un Tiers, adresse intersubjective aux animateurs, mais aussi adresse à une figure Adulte. Notre souci a été précisément de constituer ce lieu d'adresse, de le structurer et le penser dans le même mouvement : un lieu où une parole adolescente puisse être adressée aux pairs, à nous en tant qu'incarnant cette figure mais aussi, au-delà de nous.

La structuration de notre cadre a consisté en une distribution physique de la différence des sexes et des places, auto-organisée par les jeunes à chaque séance, bien que présentant de grands invariants dans la forme. Rapports de places qu'ils n'ont cessé de mettre en scène physiquement : où s'asseoir ? à côté de qui ? loin de qui ? où se mettent les garçons ? pourquoi les filles sont-elles toujours collées les unes aux autres ? à quelle place se tiennent les animateurs dans le cercle ? et qu'ils ne manquèrent pas d'interroger aussi verbalement : qui étions-nous pour nous intéresser à eux ? étions-nous du côté de la direction ? des profs ? de l'Éducation nationale ? pourquoi notre équipe était-elle formée de plus âgés (« les professeurs ») et de plus jeunes (nos « élèves ») ? pourquoi avions-nous autant d'étudiants étrangers à nos côtés ? Au fond ils venaient interroger à quel Autre, pris dans quelle configuration symbolique, il s'adressaient, au-delà de nous-mêmes. C'est du moins ce que nous avons essayé de repérer. J'ai été aussi très sensible au jeu, discret, d'observations réciproques que notre présence mettait au jour, aux manifestations de socialité produites en notre présence, à ce qui nous était témoigné, aux gestes et discours échangés devant nous, nous faisant les témoins de leur rapport aux autres (camarades, adultes des équipes éducatives, enseignants), de leurs embarras. Parfois le geste contredisait radicalement l'énoncé, manière de nous montrer que tout ne pouvait être dit.

Les paroles et les gestes prenaient sens en étant entendus dans l'adresse (ou la non-adresse) faite aux cliniciens animateurs des groupes de parole, à travers les façons de se poser dans sa propre parole et dans le groupe, avec ses pairs. Ils se manifestaient, dans le transfert aux animateurs, voire aux autres participants mis à des places singulières en fonction de ce qui pouvait se dire. Nous tenions donc compte des modalités par lesquelles les adolescents s'inscrivaient dans ce travail et dans la relation. J'articulerais cette question de l'adresse avec une perspective plus lacanienne que freudienne en soutenant que le groupe de parole réalisait un rapport symbolique des places, générationnelles et sexuées, dans lequel se répétait pour chaque adolescent concerné, la question de sa propre place de Sujet, de ses identifications et représentations, de son Idéal du moi. À travers une pratique du groupe et une expérience d'une groupalité adolescente nouvelle pour eux, se sont actualisés en effet des rapports de sexe et de générations

qu'ils pouvaient expérimenter selon des modalités méconnues d'eux. Une parole, dans le transfert, a pu se délier, à la fois plus libre et investie, lorsque notre cadre était clairement institué. En disant cela, j'indique que nous avons travaillé la question du transfert et du contre-transfert non pas exclusivement du côté des affects mobilisés dans la relation intersubjective, même si cette question s'est posée fortement à nous, mais aussi du côté des rapports de places tels qu'ils s'ordonnaient dans nos rencontres. J'essaie d'ailleurs généralement de travailler la question du contre-transfert au-delà de ce qui m'est dit et de ce que cela me fait éprouver. Mon attention est portée, comme je l'ai déjà dit, vers ce qui, selon une acception lacanienne, met à l'épreuve le « désir de l'analyste » dans la configuration symbolique singulière où cette parole est adressée. En d'autres termes, qu'en est-il de ce désir face à cette parole qui s'inscrit dans un rapport de places ? Ce que j'appelle ici rapport des places correspond à une distribution des places de chacun dans l'ici et maintenant du groupe. Et il s'agissait bien de reconnaître une fonction de la parole en tant qu'adressée et non laissée sans réponse, pour paraphraser le propos de Lacan mis en exergue du présent texte.

Fonction de la parole

Sans être des groupes à visée thérapeutique, l'orientation de notre animation des groupes était clairement psychanalytique. Nous souhaitions « prendre soin » de la parole. Nous y avons considéré les Sujets avec leurs fantasmatiques et problématiques conscientes et inconscientes, mais justement en tant que Sujets parlant, « parlêtres », avec les signifiants par lesquels ils s'expriment, se racontent, se présentent mais aussi achoppent. Je pense avoir cherché à faire que ces adolescents puissent être actifs dans l'acte de parole et parler d'une « parole pleine », par opposition à leur assujettissement ordinaire à une « parole vide » au sens où Lacan les a distinguées dans ce texte où il traite de la fonction de la parole (Lacan, 1966). Cette parole n'a rien de naturel. Il nous a parfois fallu lutter pour lui permettre d'émerger d'un fond sonore fait de brouhaha, de confusion de mots, d'interpellations et d'invectives, mais aussi de rires allant de l'embarras aux fous rires irrépressibles et, subitement, aux silences les plus lourds. J'ai eu le sentiment d'aller chercher parfois un par un les Sujets pour qu'ils puissent s'y inscrire, eux qui nous disaient « ne pas avoir d'adultes à qui parler », pour qu'ils puissent précisément s'adresser, et non pas déverser ce flux ou flot langagier, adresser une parole qui ne resterait pas, ici, sans être entendue.

De semaines en semaines, les groupes de parole ont constitué, par les invariants de leur cadre et leurs effets analytiques, un lieu d'élaboration où les uns et les autres se parlaient, dans les deux sens que permet ici la forme pronominal « se parler » : il s'agissait de parler d'eux-mêmes, de soi, mais aussi entre soi, s'engager dans une parole intersubjective. Cette parole, que nous n'avons eu de cesse de signifier que nous l'entendions, a pris une dimension de parole collective, celle d'un « Nous » surgissant, parfois de manière laborieuse, selon une modalité langagière très effervescente et pas toujours ordonnée, un « Nous » qui se penserait *in process*, ce que nous avons appelé par ailleurs un « faire récit collectif » (Gavarini et Pirone, 2009). Cet effet d'une parole « libérée » rendant possible la construction d'un récit de soi contrastait avec ce qu'on nous avait signalé : à savoir que ces jeunes connaissent des problèmes langagiers considérables, un champ lexical très restreint, une langue incertaine mélangeant langage vernaculaire des cités, patois des pays d'origine et « parler jeune » fréquemment peu

accessible aux adultes dans son sens et surtout dans son rythme.

À quelques moments privilégiés, nous avons pu entendre se manifester, chez ces jeunes, une éthique de la discussion au sens de Habermas : « émancipation pour chacun des interlocuteurs à l'égard de ses propres intérêts et préjugés, mise en œuvre de mécanismes qui conduisent à une rationalité de plus en plus universelle. Chacun parle librement et pourtant il ne peut pas dire n'importe quoi », tel que l'analyse Rameix. L'universel ici coïncide avec le point de vue d'un « Nous », construit « à partir de la perspective de chacun en tant qu'il peut faire valoir ses intérêts de concerné » (Rameix, 1996, p.77).

Autrement dit, il s'est agi d'une parole polyphonique « dans le groupe », au sens métaphorique du terme (et non en référence au champ de la polyphonie linguistique théorisée par les linguistes bakhtiniens), que je distinguerais ici d'une parole « du groupe », supposant qu'un groupe parle. Cette idée de « groupe parlant » m'est venue par contraste avec la polyphonie lors de moments chaotiques de la parole que nous avons éprouvés avec certains groupes, en particulier avec le groupe-classe le plus en difficulté. Ils se caractérisent par des propos en tous sens, une superposition sonore, des dires qui s'entrechoquent dans une gigantesque confusion de mots et de sons. Parfois l'excitation pulsionnelle et l'entassement de verbes et d'apartés furent tels qu'ils ont rendu inaudibles les échanges en séance et, plus encore, lors de l'écoute et de la retranscription des enregistrements. Cette cacophonie, entrecoupée d'interpellations en tous sens de l'animateur du groupe — « M'sieur ! M'sieur ! », « M'dame ! M'dame ! » — semble être une des modalités d'un « parler ensemble » très usité, surtout par les garçons au collège. C'est le niveau de confusion sonore auquel sont exposés en permanence les enseignants et dont notre courte expérience nous permet de dire qu'il est assez hautement agressif. C'est comme s'il leur fallait ne pas être entendus dans leur singularité de Sujets tout en participant activement aux échanges. Manifestation d'un ni « je », ni « nous », d'une parole à la cantonade, non subjectivée par une adresse, addition confuse évoquant un magma non séparé, dans lequel se dissoudraient ou se cacheraient les individualités, et dont la fonction semble double : d'une part, envahir l'autre, empiéter sur son territoire psychique, pénétrer son aire intermédiaire et, d'autre part, assurer une sorte d'excitation/érotisation collective par une joute oratoire très « embrouillée ». Nous livrerons par ailleurs, avec Aurélie Maurin, doctorante impliquée dans la recherche, un écrit spécifique sur ce thème de la parole non individuée et de ses liens avec la question des « frères », forme récurrente d'interlocution et d'interpellation entre les jeunes hommes. Il fallait que la tension, fréquente en début de séance, soit apaisée, pour que nous puissions entendre cette polyphonie dans laquelle chacun faisait valoir les petites nuances de sa propre expérience et de son histoire. Comme s'ils cherchaient alors, ensemble, à participer d'un tout en construction et sans doute jamais fini. Ces moments-là ont été suffisamment rares pour que les participants les pointent explicitement, nous faisant entendre l'enjeu imaginaire collectif qu'ils constituaient. Je pense par exemple à une situation où s'est posée la question de la mixité d'un des groupes de parole, après que le jeune Farid ait fait part, en fin de séance, à la co-animatrice, une jeune doctorante, de son embarras « à devoir parler devant des filles ». À la séance suivante, après que nous ayons rappelé qu'il était possible d'organiser des groupes non-mixtes, jeunes filles, comme jeunes gens de ce groupe de seconde se sont dans un même élan exprimés pour « rester ensemble ! », tout en tournant en dérision leur camarade. Devant le risque de séparation, cette parole « ensemble » qui

circulait entre les filles et les garçons était devenue un enjeu majeur. Comme le dirent Mélissa et Paula : « *Parce que là, en fait, on se retrouve face à face, on peut dire ce qu'on a envie de dire, on peut leur dire ce qu'on pense d'eux, ils peuvent dire ce qu'ils pensent de nous* », « *Ouais. On voit nos différences...* ». En termes psychosociologiques classiques, on dirait qu'il en allait imaginativement de la construction identitaire groupale face à l'activation d'un fantasme de séparation. Toutefois, j'ajouterais que ce risque de rupture soudaine de l'espace collectif et mixte de la parole pourrait être corrélé avec le registre quasiment politique dans lequel s'était inscrit leur groupe de parole du fait de la toute nouvelle expérience de l'être au monde ensemble de ces jeunes gens et jeunes filles. Ils en ressortaient convaincus par l'idée qu'on ne pourrait se penser soi-même, sans se penser au regard de l'autre et des multiples autres et... sans se parler. Cette notion de polyphonie, que Maurice Borgel (2006) a, de manière un peu différente, nommée « polyglottisme » à propos de ce qui était à l'œuvre dans un groupe de parole de patients schizophrènes qu'il animait, suppose qu'une différenciation a pu opérer entre les sujets constituant cet « ensemble vocal » ; elle souligne que nous avons travaillé avec le multiple tel qu'il s'exprimait, mais aussi que nous avons fait émerger de l'écart, de la séparation. J'ai souvent eu ce souci de l'individuation des voix et des énonciations, là où les adolescents nous présentaient une modalité de la parole dans le groupe excessivement sonore et confuse. Je me suis ainsi surprise à énoncer, à plusieurs reprises: « entendez-vous ! » qui était un déplacement du classique « écoutez-vous ! », à la fois dans le verbe et dans l'intention.

Le fait d'avoir été personnellement au contact d'au moins deux langues dans l'enfance et d'appartenir à une fratrie nombreuse m'a rendue sans doute sensible à la multiplicité des mots et des voix, sinon à l'aise avec sa réalité. Aussi, ce qui circulait dans les groupes entre les sujets, en terme d'affects et de signifiants m'est-il apparu, malgré ses manifestations magmatiques par moments, relever de ce multiple, du non réductible à l'unique, individu ou totalisation. Dans cette configuration groupale, l'individuation des Sujets adolescents était un enjeu pour la construction de chacun, mais en ce qu'elle s'articule à la reconnaissance de l'altérité et des altérités de ceux avec qui ils faisaient chœur. Ce sont là sans doute les raisons pour lesquelles je ne souscrirais pas, ici, à cette autre représentation du travail en groupe apportée par Kaës (2007) lorsqu'il explique sa construction du concept d'appareil psychique groupal en s'inspirant de la construction métapsychologique de Freud. Il me semble que nous avons plutôt cherché, dans cette recherche, à favoriser un faire lien social par la parole, dans une distribution de cette parole où nous prenions une part active, alors que les échanges spontanés se multipliaient à toute vitesse dans un « tous ensemble » groupal. Chez les adolescents, le groupal spontané est fusionnel : ils « traînent ensemble », ils « bougent ensemble », ils « s'arrachent ensemble », ils parlent ensemble, ils « chatent » en continu sur MSN, et ils scandent infatigablement leurs propos de « mon frère ! », comme s'ils ne réussissaient pas, pour certains, à sortir de cette fratrie pour entrer, seuls, dans des formes langagières appropriées à l'échange. Par moments, le pulsionnel dominait la parole, la faisant jaillir en tous sens et à tous propos, sans souci des autres. Je me suis dit, face à certaines situations verbales particulièrement confuses : ils ont besoin de donner de la voix, ils ont besoin de chanter « off » (un mode fréquent chez les jeunes filles pendant le groupe de parole) pour se singulariser par tous les moyens tout en disparaissant dans la fusion fraternelle. En soutenant la parole et sa distribution, nous avons œuvré à la construction d'un espace que j'oserais

dire analytique, nous permettant d'occuper notre place dans le transfert, et leur permettant par ailleurs d'éprouver un lien social par l'échange. Les groupes ont permis aux Sujets adolescents de faire ce que Claudine Blanchard-Laville évoque dans cet aphorisme : « penser en groupe, penser avec l'autre ».

Pour conclure, je dirais qu'une rencontre intersubjective a pu se produire parce qu'elle n'était ni première, ni même prévisible dans notre projet, mais consécutive à la création d'un cadre à laquelle nous avons œuvré avec énergie. Cette rencontre, je l'ai par ailleurs rapprochée de ce que Levinas (1982) dit à propos de la rencontre du « visage de l'Autre ». Car ces adolescentes et adolescents nous ont marqués, nous, chercheurs et cliniciens, par leurs dires et par leur présence, sans doute aussi par la responsabilité manifestée par quelques-uns, qui contrastaient avec tout ce qu'on leur prête dans la société : la violence, l'irrespect ou encore la propension à développer un sentiment victimaire (Gavarini, 2009). L'altérité, selon cette acception, tient à une rencontre sur le vif, à ce que les adolescents ont aussi perçu en nous comme « pas semblables » : pas semblables en âge, pas semblables en statut, pas semblables du point de vue de nos places respectives, pas semblables entre nous. D'ailleurs, les liens générationnels que nous donnions à voir entre nous leur étaient énigmatiques, tout comme, apparemment, le fait de les vouvoyer. Ils ne manquèrent pas de nous interroger de diverses manières sur notre pratique du lien. Sans doute cette altérité a-t-elle permis que s'organise du transfert à notre endroit.

La forme groupe de parole que nous avons pratiquée avec eux, par sa dimension instituante, a rencontré quelque chose des subjectivités adolescentes en ce qu'elles viennent toujours interroger l'ordre institué et disciplinaire de l'école et les relations assujettissantes qu'elle produit. Notre propre rapport à l'école et à l'assujettissement scolaire a pu résonner dans la situation car il faut en être suffisamment émancipé pour y soutenir cette proposition de la parole.

« Il s'est déposé en moi un capital de *Kulturarbeit* », écrit Maurice Borgel à propos de son travail avec un groupe de patients schizophrènes. C'est à Nathalie Zaltzman, reprenant le concept freudien, qu'il emprunte cette signification de la *Kulturarbeit*, en tant que « patrimoine commun de l'humanité qui appartient à chacun » (Borgel, 2006, p.65). Les groupes de parole avec les adolescents, en nous faisant entendre « ces propriétés générales de la psyché de chacun », ont montré la force active de cette dimension.

Bibliographie

- Berdah S. (2008). Permanences de secteur psy dans les collèges : nécessité ou sacrilège ?, *Enfances et psy*, n° 40, pp. 126-132.
- Blanchard-Laville C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant », *Cliniques méditerranéennes*, n° 77, pp. 159-176.
- Borgel L. (2006). L'effort pour continuer à penser dans un groupe de patients psychotiques, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 47, pp. 63-78.
- Castoriadis C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil.
- Douville O. (2008). *De l'adolescence errante. Variations sur les non-lieux de nos modernités*, Nantes : Pleins Feux.
- Forget J-M. (2005). *L'adolescent face à ses actes... et aux autres*, Ramonville Saint Agne : Eres.

- Gavarini L. (2009). Comment ils et elles (se) parlent ?, communication au colloque de l'Association Lacanienne Internationale *Comment un enfant des banlieues devient un homme, une femme, un citoyen ?*, (à paraître).
- Gavarini L. (2007). La sexualité dans l'ombre. Discours sociaux sur les nouvelles normes et formes de lien familial, *La Clinique Lacanienne*, n° 12, pp. 27-47.
- Gavarini L. (2006a). Figures et symptômes actuels de l'enfance: l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative, *Le Télémaque*, n° 29, pp. 91-109.
- Gavarini L. (2006b). Où se niche la prévention ? , *La Lettre. Revue de l'enfance et de l'adolescence*, , n° 65, pp. 61-68.
- Gavarini L. (2004). *La passion de l'enfant*, Paris : Hachette.
- Gavarini L. (2003), L'institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines, *L'Homme et la société*, n° 147-148, pp. 71-93.
- Gavarini L. (1986). L'intervention assommoir, in Feldman, J. et Laborie, F. (dir.), *Le sujet et l'objet: implications*, Paris : Éditions du CNRS.
- Gavarini L., Petitot P. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité : un nouveau regard sur l'enfant et la famille*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Gavarini L., Pirone I. (2009). Il divenire incerto degli adolescenti delle banlieues parigine in D'Amato M. (dir), *Finzione e mondi possibili*, Roma : Carocci, à paraître.
- Kaës R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*, Paris : Dunod.
- Lacadée P. (2006) *L'éveil et l'exil. Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions : l'adolescence*, Nantes : Cécile Defaut.
- Lacan J. (2004). *Le séminaire*, Livre X, L'angoisse, Paris : Seuil.
- Lacan J. (2001). *Le séminaire*, Livre VIII, Le transfert, Paris : Seuil.
- Lacan J. (1966). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse, Rapport du Congrès de Rome, septembre 1953, in *Écrits*, Paris : Seuil, pp. 237-322.
- Lebrun J-P. (1997). *Un monde sans limite*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Lesourd S. (2005), *La construction adolescente*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Lesourd S. (1994). *Adolescences. Rencontre du féminin. Essai psychanalytique sur la différence des sexes*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Lévinas E. (1982). *Ethique et infini*, dialogues avec Philippe Nemo, Paris : Fayard, France Culture.
- Lourau R. (1970). *L'analyse institutionnelle*, Paris : Minuit.
- Lourau R. (1969). *Instituant contre institué*, Paris : Anthropos.
- Marty F. (dir.) (2000). *L'illégitime violence. La violence et son dépassement à l'adolescence*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Rameix S. (1996). *Fondements philosophiques de l'éthique médicale*, Paris : Ellipses.
- Rassial J-J. (2000). *Sortir: l'opération adolescente*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Rassial J-J. (1996). *Le passage adolescent. De la famille au lien social*, Ramonville Saint Agne : Eres.
- Rouchy J-C. (2006). La conception du dispositif de groupe dans divers cadres institutionnels », *Revue psychanalytique de groupe*, n° 47, pp. 9-23.
- Rueff-Escoubès C. (1997). *La démocratie dans l'école. Une pratique d'expression des élèves*, préface de Mendel G., Paris : Syros.
- Vincent G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon : PUL.

Pour citer ce texte :

Gavarini L., Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre », *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 51-68.

L'enfant dans la ville : Expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire.

Salomon Resnik

Traduction et adaptation* par Laurence Gavarini et Ilaria Pirone
avec la participation de Claudine Blanchard-Laville

*. Titre original : Il bambino nella città : esperienze sullo spazio-tempo veneziano con bambini di età scolare, in *Creatività, educazione e cultura*, Actes du congrès international, Fondazione Giorgio Cini, Venise, 1978.

L'espace de la ville devrait être un espace éducatif, parce que la rencontre peut y stimuler et réveiller une certaine inquiétude. La ville n'est pas un espace indifférent, son ouverture, sa fermeture, sa facilitation ou non à la rencontre conditionnent les modalités de l'expérience émotionnelle dans la connaissance du quotidien. L'étude de la spatialité de Venise, vue la particularité historique, culturelle et urbanistique de la ville, pose à la sociopédagogie et au concept d'espace éducatif des problèmes spécifiques justifiant une recherche spécialisée. La structure d'une ville, où le pont est un symbole de mise en lien, d'union, d'articulation grammatologique d'un discours qui trouve dans le réel la stimulation et la possibilité de se projeter dans l'espace immédiat, le *jectum* du *projectum*, trouve appui et accueil, limite et intentionnalité poétique dans la nature même de la vie citadine : à Venise, tout est fait pour la rencontre, pour la vie, pour la *fantasia*, pour le rêve. La structure de Venise réveille le sens de l'irréel bien que faisant partie du réel et suscite aux petits et aux grands un sentiment de découverte et d'inquiétude, réveille l'angoisse ontologique originelle propre à chaque être. La pierre, le bois, les ponts, l'eau, le ciel, les pigeons, les *calli* (ruelles), les *magazzini* (entrepôts) le contact avec les éléments de la nature et tout ce qui configure un espace complexe plein et habité est le privilège de la vie vénitienne. L'enfant est ainsi en contact avec les éléments « naturels » et protégé de la menace du trafic urbain des autres villes. Il découvre son corps propre, développe son identité et construit une image personnelle du monde à travers ses expériences relationnelles et sa confrontation avec le *milieu*¹. Dans le processus normal de développement, l'enfant traverse des périodes égocentriques, sociocentriques, (le groupe représente tout pour lui), fusionnelles, symbiotiques et parasitaires. La première année de la vie est caractérisée par une tendance à la fusion et à la symbiose, qui signifie aussi la peur de l'espace ouvert, la peur du monde comme découverte. Le processus de différenciation entre le *Self* et le *Non Self* constitue une ouverture à l'espace et le fondement du concept de nombre et de la géométrie. La sortie du narcissisme originel et de la symbiose est angoissante : se socialiser signifie se sevrer de l'autocentrisme infantile. Tout déplacement dans l'espace et dans le temps évoque la naissance, la séparation originelle. Toute acquisition dans le processus de maturation et d'individuation, représente un passage dans l'espace, un « pont » à traverser dans le temps.

Les passages dans le temps, comme l'acte de naître, le passage à la puberté, le mariage et la mort, nécessitent une médiation ritualisée : le deuil doit être élaboré pour pouvoir vivre, pour pouvoir re-vivre à chaque passage. Le passage de l'espace familial à l'espace scolaire, objet de notre recherche, se configure aussi comme un rite initiatique. La période qui précède l'entrée à l'école s'accompagne d'expériences fondamentales à l'intérieur du noyau familial, qui constitue la première cellule sociale ou groupe originel. Le passage de la période préscolaire à la période scolaire

1. en français dans le
texte (NdT)

constitue un « isthme » géographique dans l'histoire, particulièrement marquant et toujours angoissant en même temps, un « pont » difficile à traverser : le passage du contexte familial au contexte extra-familial.

Le développement du concept d'espace chez l'enfant, la notion de nombre et de géométrie se configurent parallèlement au développement de la notion d'espace-temps et de la capacité à symboliser, à concevoir un monde de représentations : une conception qui se fonde sur la différenciation sujet-objet, unité-multiplicité. La découverte du monde se configure et se représente métaphoriquement et symboliquement : le symbole, selon Ernest Jones, constitue le passage mais aussi la médiation entre l'espace familial et l'espace non-familial. Symboliser signifie habiter la réalité, transformer, représenter et rendre familier ce qui ne l'est pas. Le développement de la notion d'espace est en relation avec la capacité de se séparer de l'objet originel, la mère, mais aussi avec le fait d'accepter d'ex-ister, c'est-à-dire ex : être en dehors, dans le monde, voir le monde en perspective, se découvrir, assumer un point de vue. Martin Buber se réfère, à propos de l'acte de communiquer, à *the space in between*, à l'espace du sujet au sujet, à l'espace où le désir éprouve la « nostalgie » de la séparation originelle : le retour-*nostos* à l'objet du désir (voir Ulysse dans l'Odyssée), même au niveau de l'imaginaire, n'exclut pas « l'algie » de la nostalgie, c'est-à-dire la douleur.

Venise offre une réalité spatiale complexe, pleine d'itinéraires déjà historiquement tracés, et re-tracés à chaque fois par le sujet qui traverse avec le « corps de ses fantasmes » les ponts, les *campi* (places), l'eau, la pierre, le bois, le fer et tout ce qui configure une scénographie naturelle et miroitante. La vie quotidienne devient mise en scène continue et spontanée de ce qui peut signifier le passage vivant du temps dans l'espace.

À travers les dessins d'itinéraires vénitiens tels qu'ils ont été vécus par un groupe d'enfants de huit ans d'une école publique, je présenterai notre expérience² réalisée afin d'explorer le vécu de la ville, telle qu'elle est ressentie dans la vie quotidienne de chacun d'entre eux. Il s'agit d'enfants de cours élémentaire deuxième année de l'École Scarsellini, qui se trouve aux environs du *campo* Santo Stefano, élèves de Madame Alba Vianello, collaboratrice essentielle de notre recherche. L'idée à la base de notre travail consistait dans le fait de demander aux enfants de produire un dessin sur leur itinéraire maison-école et de favoriser une discussion groupale et un échange d'idées relatives à l'expérience des enfants eux-mêmes.

Notre recherche sur les dessins d'enfants n'est pas une expérience isolée, elle ne consiste pas dans le fait de montrer seulement depuis quelle « fenêtre » et de quelle façon on contemple la ville, mais de confronter, en groupe, les divers points de vue des enfants : comment chacun voit, vit et conçoit sa propre expérience. L'interprétation est une *inter-prestation*, le produit d'un dialogue, dans ce cas avec les enfants.

Chacun vit le parcours à sa manière, un voyage réel et imaginaire en même temps où la fantasia se manifeste selon des modalités propres, en pratique et « verbalement », à travers la « cryptographie » : le dessin est une écriture parlante. La signification de l'itinéraire personnel, l'idée de distance ont ainsi été étudiées dans le dessin comme des parties d'une recherche interpersonnelle de l'expérimentateur et des enfants, comme un échange dans lequel l'intentionnalité affective de l'un et de l'autre conditionne la modalité même de la recherche. Cette expérience est devenue un jeu dans lequel les participants étaient impliqués émotionnellement et rationnellement en tant qu'êtres ludiques. Chaque geste, chaque mot, chaque son, chaque partie du dessin, chaque couleur contribuaient à créer un langage propre, un langage qui faisait partie de la rencontre. L'objectivité

2. Les matériaux recueillis auprès de ces enfants ont été étudiés et analysés cas par cas avec des perspectives personnelles et différentes par la professeur R. Semeraro, du département de pédagogie de l'université de Padoue, par l'institutrice des enfants en question, Madame Alba Vianello, par Ennio Pouchard, poète et critique d'art, par Vittorio Mori, architecte et assistant d'histoire de l'art à l'université de Rome.

« scientifique » n'a pas de sens si elle ne prend pas en considération la subjectivité de l'expérience. La prise de conscience de sa position par l'enfant ainsi que celle de l'expérimentateur ont supposé d'intégrer les vicissitudes dynamiques de la conscience corporelle, conscience qui présentifie ce qui échappe à la conscience réflexive.

Le concept de distance — entre maison-école, enfant-expérimentateur — met en relief l'importance de la pause, de l'intervalle, de tout ce qui constitue un point de repos dans chaque parcours. Comme dans la musique, il n'y a pas d'espace visuel sans pause, de même, il n'y a pas de bruit sans silence.

L'idée d'un point dans l'espace, la conception linéaire, la bidimensionnalité ou la tridimensionnalité forment des modes différents de concevoir l'objectivité de l'autre. La géométrie spontanée de l'enfant, qui est aussi un nombre dans le temps, consisterait dans le fait d'exprimer et de se poser simultanément des questions liées à sa propre corporéité vécue en connaissant et découvrant le corps et la nature de la ville et le monde environnant. Le point représente le minimum spatial dans lequel se concentre le maximum d'intention. Le point est un lieu « sans extension », ou une extension réduite au minimum, un point de rencontre. Le point est aussi un point d'appui, un *locus*, auquel rapporter une expérience. Un point qui se déplace fait naître la ligne; la ligne dirige, guide mais détermine aussi une direction, représente culturellement la norme; on ne peut trop repousser les lignes, la ligne est une limite nécessaire face à l'aliénation (consistant à être trop en dehors de la norme). La ligne est aussi un vecteur, elle a un sens, elle représente une ligne d'action linéaire droite sévère et rigoureuse. Quand la ligne est investie d'une fonction de latéralité, elle dessine un bord (*lato*). Dans ce cas, elle peut représenter la limite latérale d'un sujet, mais aussi la distance aux autres points d'appui tant internes qu'externes. Le bord implique déjà une définition de la perspective, et du point de vue de l'observateur, le choix d'une position dans la rencontre. Le côté est une ligne restreinte définie par deux points, un segment de l'espace qui fait partie d'un objet abstrait ou concret. L'idée de côté présuppose un choix : choisir son bord constitue un jugement. Le passage d'un côté de la rive du canal à un autre a une signification existentielle et rituelle spécifique : mettre en lien deux temps dans l'espace. Mais la spécificité du vécu spatio-temporel est toujours en relation avec l'intentionnalité propre du sujet en question. Découvrir ou redécouvrir la spatialité vénitienne relève en partie de la « responsabilité » de la ville, de son anatomie, de sa physiologie, mais aussi du sujet qui, avec ses points de vue et ses fantasmes est impliqué dans la contemplation.

L'imagination créative des enfants transfigure la logique des maisons, en faisant se confronter les parcours naturels avec leurs propres parcours imaginaires. Pour les surréalistes, la logique du quotidien n'a pas de sens sans la détermination du « par hasard », du hasard objectif. Le fondement de toute découverte, de toute valorisation de l'objet naturel, humain, corporel ou abstrait, se base sur la capacité d'être disponible à l'insolite et de reconnaître le fait que toute expérience fait partie de la vie, du mystère du monde. Mon intention dans l'étude du vécu spatio-temporel de l'enfant en relation avec le parcours maison-école était de confronter les signifiants du discours entre le groupe familial et l'école et d'en rechercher les implications psychologiques, logiques et sociales.

Les enfants ont réalisé leurs dessins en ma présence et celle de l'institutrice; j'ai été présenté comme expérimentateur, rôle que j'ai assumé en expliquant aux enfants le motif de la recherche et la raison de leur collaboration. Après la première rencontre lors de laquelle les enfants ont

réalisé les dessins demandés, j'ai proposé deux autres rencontres pour pouvoir discuter en groupe de leur expérience et les confronter à leurs dessins : l'expérience est ainsi devenue une « lettre ouverte » et une invitation au dialogue et au jeu à propos des différents rôles de la scène scolaire.

Je vais exposer ici mon interprétation de treize dessins que je présenterai selon la mise en scène ludique qui s'est configurée entre moi et les enfants.

Dessin n° 1

Ce dessin appartient à un enfant qui s'appelle Riki, à qui j'ai demandé de s'approcher de son dessin et de nous expliquer sa signification (demande que j'ai faite à chaque enfant auteur d'un dessin). Les enfants assis tout autour pouvaient aussi lui poser des questions comme moi-même à propos de son dessin.

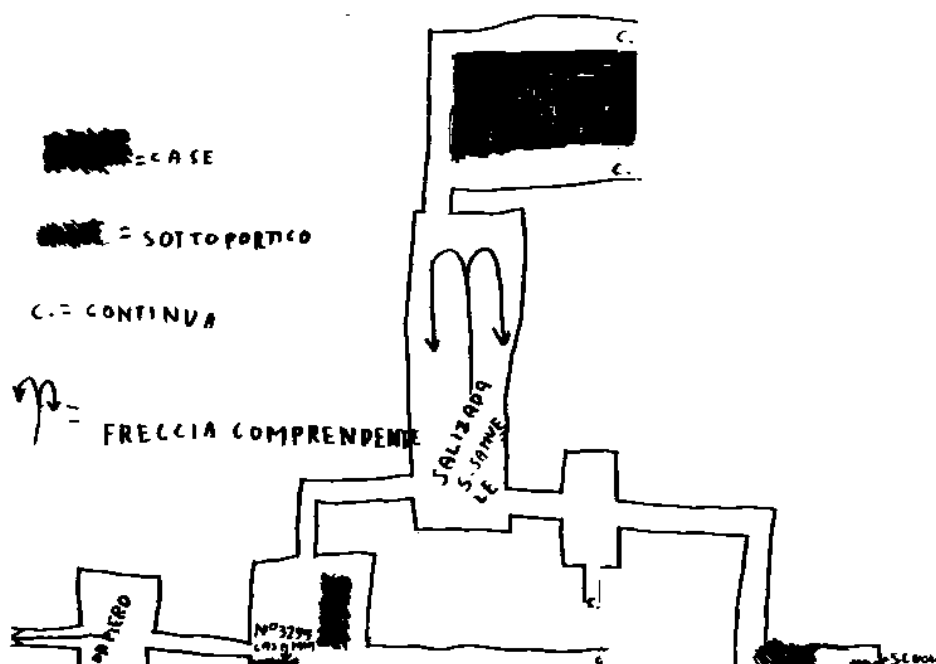


fig. 1 - Riki

Certaines règles du jeu groupal se sont ainsi dégagées progressivement. Riki a neuf ans, au début il parle avec une certaine timidité et je tente de l'aider, en faisant médiation entre lui et le groupe, entre lui et le dessin, entre la première rencontre, le passé et le présent. Je lui rappelle les règles du premier jeu qui consistaient à mettre en scène, plastiquement, l'itinéraire de la maison à l'école. Riki commence par parler de sa maison en indiquant le point où est situé le numéro de la rue et où il a écrit « chez moi ». Je lui rappelle que cette fois-là (le jour où il a réalisé son dessin) je lui avais demandé s'il se rappelait de son premier jour d'école. L'enfant se souvient maintenant que sa mère l'avait accompagné à l'école les trois premiers jours et qu'ensuite il y était allé tout seul. Cette première fois, il avait éprouvé de l'émotion. Les enfants rient et répètent le mot : « émotion », « émotion » ; Riki rajoute qu'il avait peur d'aller à l'école et de ne pas savoir faire les opérations.

En continuant la description du dessin, il indique un endroit où il a écrit : « Piero » et il explique que ça correspond à la maison de son copain de classe Piero. Riki a tracé dans le dessin une flèche à partir de la maison de Piero en direction opposée à sa propre maison et à l'école. L'enfant a

montré, de cette façon, son ambivalence entre le besoin d'être accompagné dans son parcours et le besoin de mettre à distance son camarade par rapport à son propre espace « chez moi », « l'école ». Riki continue dans sa description en montrant l'itinéraire qu'il accomplit jusqu'à la *salizada* (venelle) San Samuele à l'intérieur de laquelle il a tracé une double flèche ; en jouant, je lui demande ce qu'est ce parapluie. L'enfant répond qu'il ne s'agit pas d'un parapluie mais d'une flèche « comprenante » (mot inventé par lui). Je crois qu'ainsi Riki projetait sur la *salizada* San Samuele un sentiment de vide, de manque intérieur, un besoin de « com-prendre », de remplir son propre espace avec quelque chose qui le protège comme un parapluie; en même temps, il révélait aussi son ambivalence entre aller ou ne pas aller à l'école, aller ou ne pas aller avec Piero (sentiment de bifurcation) : partager une expérience à San Samuele devient *divalentia*, une bifurcation de son désir. Une flèche indique la direction de l'école, l'autre le retour à la maison, où il y a un plein émotionnel, une globalité vécue; cette structure signifie que l'enfant a peur de perdre son chemin en direction de l'école et qu'il veut le retrouver. Tout ceci justifierait l'impression que pour Riki aller à l'école constitue une « opération difficile ». L'enfant confirme qu'aller à l'école la première fois a été un problème.

Silvia, une fillette du groupe, demande à nouveau s'il a eu peur et Riki rebondit : « oui, pour les opérations ».

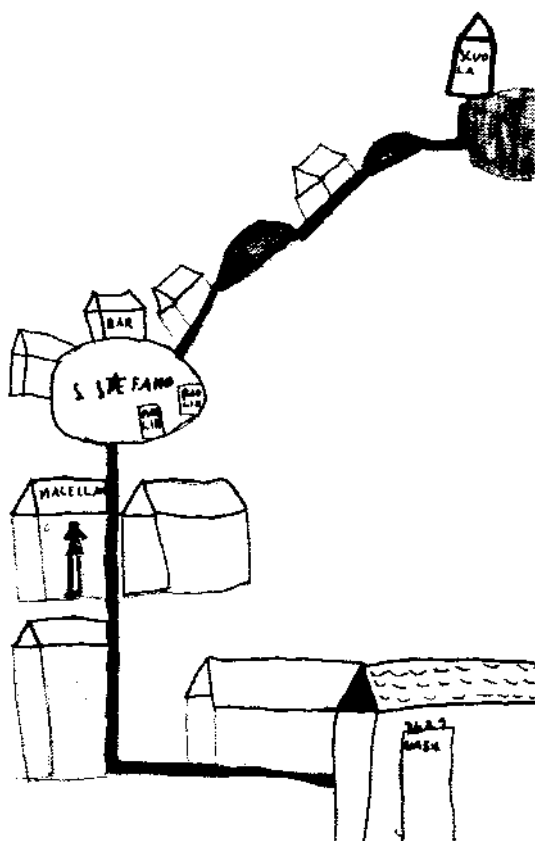
Ce dessin a été réalisé presque exclusivement avec la couleur noire; le modèle géométrique est la ligne droite : tous les angles sont droits; toutes les maisons constituent un ensemble noir et indifférencié, à l'exception de la maison de Riki : « chez moi ». Il utilise la couleur marron seulement pour différencier le *sottoportico* (porche) de l'école. Le *sottoportico* constitue en effet une différence fondamentale, il ritualise l'entrée à l'école, passage où prédomine le noir, et parfois le vide et l'incertitude.

L'enfant est communicatif dans son comportement et sa façon de parler; il est plutôt ouvert : il est vif, il montre de l'intérêt pour l'autre, le passage de l'école à la maison est une opération difficile, comme une séparation, une expérience dépressive; le deuil du sevrage de la famille correspond à la couleur noire. La modalité de la rencontre révèle sa capacité à élaborer le deuil et son hésitation à pénétrer sous le porche d'un espace nouveau, d'une opération nouvelle, d'un monde nouveau.

Dessin n°2

Le deuxième dessin est celui d'Alessandra, une fillette de sept ans, deux couleurs sont prédominantes : le rouge pour les maisons et le noir pour souligner le chemin et les diverses indications; je lui demande de parler de sa maison, je lui indique la porte et elle répond qu'elle est fermée. Les maisons n'ont pas de fenêtre et sur la porte elle écrit seulement « maison » et le numéro. La porte fermée se reflète dans la rencontre caractérisée par de la timidité et une certaine fermeture. D'une voix réellement douce et réservée, elle parle de sa famille composée de quatre personnes.

L'institutrice, consciente de sa difficulté à communiquer directement avec une personne pas complètement familière agit intuitivement comme médiatrice et raconte aux enfants que le psychologue parle plusieurs langues, en dévoilant ainsi le besoin de trouver un langage commun et la problématique inhérente au fait de sortir de la maison, qui est le corps, au fait d'ouvrir la porte, qui est la bouche et au fait de s'exprimer dans une situation nouvelle et extra-familiale. Les enfants répondent en jouant de façon à me faire entendre que moi j'étais un bon enfant, du moment qu'il m'était difficile de comprendre et de m'adapter à chaque langue, à chaque rencontre.



Scuola : école
Bar : café
Santo Stefano
Paolin (le glacier)
Macellaio : le boucher
3427 casa : maison

fig. 2 - Alessandra

La fillette se comporte comme dans le dessin : elle est une maison avec une porte qui s'ouvre difficilement; mais Alessandra a aussi besoin d'une ouverture, de rechercher la maison de l'autre, le corps et la porte derrière laquelle habite son interlocuteur pour le connaître et le percevoir. Sa personnalité, telle que le dessin la révèle, est rigide, mais parfois s'ouvre à son interlocuteur et apparaît une ligne courbe ou un pont qui tente de relier les deux « côtés » de la rencontre : la courbe représente une tentative de sortir de la ligne tendue et rigide de son comportement initial.

Riki, qui veut toujours intervenir, met en scène le rôle du « boucher » présent dans le dessin d'Alessandra, en « coupant » et interrompant au « couteau » le discours de sa camarade et du reste du groupe. Le boucher joue un rôle important dans le langage plastique et dans l'itinéraire vécu de cette fillette : il est la personnification de ce qui coupe le discours, qui sabote le logos et qui ne montre pas son visage clairement.

Le monde d'Alessandra est transparent, fermé et visible en même temps, c'est pourquoi il lui faut construire une barrière ou s'ouvrir prudemment lorsqu'elle se sent rassurée. Sur le *campo* (place) Santo Stefano, le glacier Paolin, point de rencontre important, est divisé en deux parties, chaque partie fermée sur elle-même : « Pao-lin ». Les maisons sont trop serrées, elles se confondent presque avec les *calli* (ruelles) ; il n'y a pas de distance et de différenciation claire. C'est une fillette, cette Alessandra, qui s'attache trop et qui, pour cela, perd ses limites, modalité qui justifie sa manière de se distancier au niveau de la parole.

Le centre de tension de son parcours et de son schéma de vie quotidien est le *campo* (place) Santo Stefano, une espèce d'œuf auquel les maisons roses

se rajoutent et s'agglutinent, comme le constate un garçon. Les tuiles de sa maison, que l'on repère au numéro de la plaque, semblent des colombes ; à un certain point, je me demande et je lui demande si ouvrir la bouche et parler n'a pas aussi pour signification de s'envoler avec les pensées, en laissant le toit, la tête, sans tuiles ; c'est une situation à risques : s'ouvrir représente le besoin de communiquer, mais également un danger.

Ce n'est pas facile de parler sans prendre de risque, lui dis-je, et la fillette répond avec un sourire. Un garçon lui demande pourquoi Santo Stefano est rond et un autre si sa tête tournait en rond à ce moment-là : Alessandra répond encore avec un sourire, détendue. Un camarade demande pourquoi elle a colorié par deux fois les canaux en vert, tandis que le canal qui coule près de l'école est de couleur bleue. La position des canaux et leur signification, en effet, sont différentes de celles du canal qui passe en dessous de l'école : cette différence se traduit dans la spatialité vécue et dans la couleur. Il demande pourquoi les maisons n'ont pas de fenêtre : personne ne répond ; alors, en regardant Alessandra et en jouant à être Alessandra, je réponds : « c'est parce que je suis une fille réservée ». Il faut du temps à Alessandra pour ouvrir la porte et montrer les fenêtres.

La corporéité vécue se projette et s'exprime dans la multiplicité des maisons : ceci est son monde. Quelques maisons interrompent le discours du parcours, comme dans son langage verbal et gestuel, ouvert et fermé selon les moments. La difficulté à se sevrer de sa propre maison et à parler, voire même à se sevrer de son propre corps correspond à la couleur noire du deuil de l'itinéraire qui, à son tour, correspond à la modalité d'Alessandra de se faire « un chemin » dans le noir.

Dessin n° 3

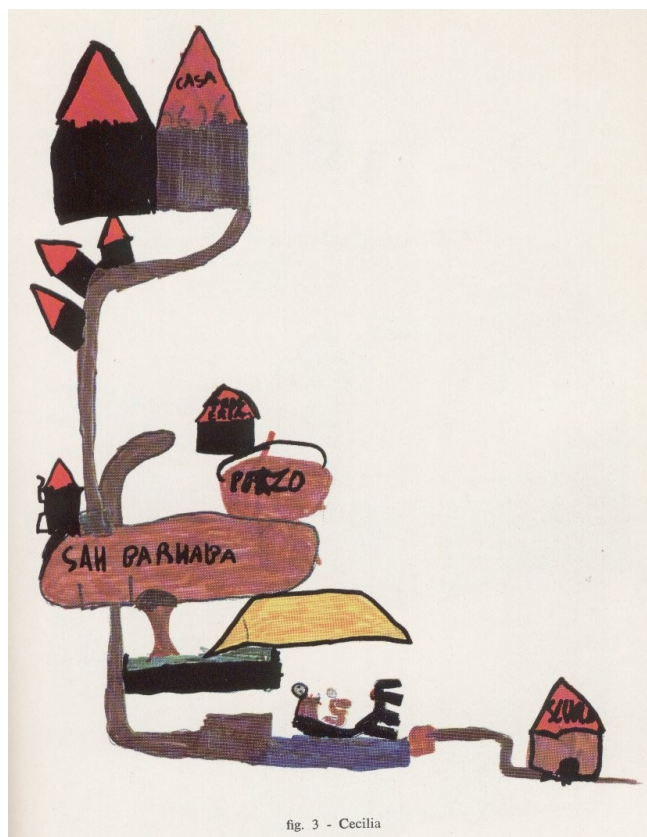


fig. 3 - Cecilia

Cecilia présente un dessin aux couleurs vives (des rouges, noirs, bleus, verts, marrons, jaunes) qui dénotent une spécificité et une étendue linguistique particulière. Elle parle du *campo* San Barnaba comme un espace crucial : un « estomac » où « il y a dessus une espèce de casserole » qu'elle appelle un « puits ». Elle évoque le puits, le « trou », sa maman qui n'est pas toujours à la maison et qui travaille comme éducatrice de jeunes enfants. Elle se rappelle de son premier jour d'école avec facilité et émotion : au début l'école lui semblait difficile. Elle décrit l'itinéraire : sa maison toute noire suit une rue où elle rencontre d'autres petites maisons noires ; on y distingue un boulanger, le *campo* S. Barnaba et le *traghetto* (gondole collective) que chaque matin Cecilia emprunte pour arriver aux environs du *sottoportico* (passage couvert) et de là à l'école. Le *campo* pour Cecilia a une signification personnelle et une couleur particulière qui, par sa forme-couleur-disposition, constitue un élément sémantique privilégié. Le *campo* se prête pour tous les enfants à la projection, parfois massive, d'une ouverture ludique.

Beaucoup de lieux importants pour Cecilia sont collés au *campo* S. Barnaba, formant entre eux un tout. Elle représente un palais en jaune qui a la forme d'une barque renversée, un petit jardin vert avec un fond noir et un arbre qui rentre dans le *campo* S. Barnaba. La couleur noire, comme pour les autres enfants, semble avoir une signification « mélodique » qui dénote le fond dépressif du deuil, produit par chaque situation de changement. Le monde autour de Cecilia est construit comme un acte plastiquement et significativement corporel.

Dessin n°4

Ce dessin appartient à Shaul, un garçon de huit ans, le plus petit de la classe avec Alessandra. Il indique sa maison et raconte que le premier jour d'école il a été accompagné par ses parents. Je lui demande où est la porte : il répond en riant qu'il l'a oubliée. Sa maison est pleine, géométriquement « euclidienne », alors que les autres maisons sur la rue présentent une troisième dimension, au volume et à la réalité stéréoscopique.

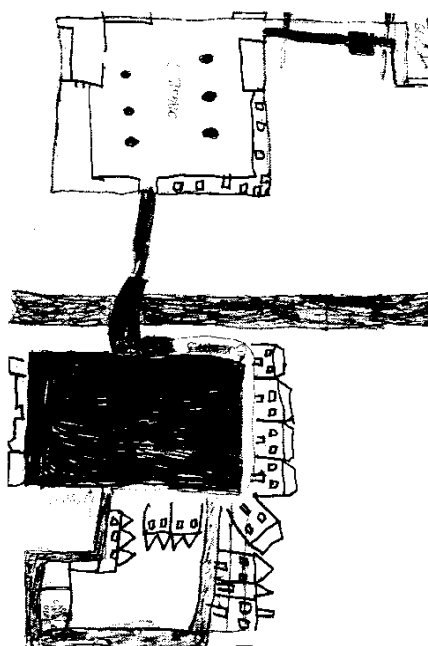


fig. 4 - Schaul

À ma demande d'exprimer ses sensations liées au premier jour d'école, Shaul répond qu'il était très très ému (il répète le mot plusieurs fois) ; l'institutrice intervient parce qu'elle croit comprendre que ce que l'enfant appelle émotion pourrait être aussi de la peur, quelque chose d'encore « plus noir ».

Un enfant du groupe explique que, alors que l'émotion est toujours liée à une belle chose, la peur au contraire est liée à quelque chose de laid.

Shaul reprend la description de son itinéraire en s'arrêtant sur le *campo* Sant Angelo. En soulignant l'aspect anthropomorphique des maisons avec des fenêtres qui ressemblent à des yeux qui scrutent, je demande : « est-ce que ces maisons te regardent ? » Shaul répond en souriant : « c'est moi qui les regarde ». Puis en vitesse il décrit le pont noir, le *campo* Santo Stefano, et arrive rapidement au passage couvert conduisant à l'école : c'est comme s'il avait fait un saut du *campo* Santo Angelo à l'école, une façon d'aller en volant d'un point à un autre dans sa description.

Un grand canal partage presque symétriquement l'espace de la feuille par sa couleur bleue. Un enfant demande à Shaul pourquoi il a rempli de couleur marron le *campo* Sant Angelo et Shaul répond que c'est parce que le vide ne lui plaît pas et en effet cette peur du vide est confirmée par sa position contra-phobique consistant à traverser en volant, ou d'un saut gigantesque, l'espace vide et nouveau pour lui qui sépare le territoire familier du territoire extra-familier. Le rite d'initiation, le passage qui va de l'espace familier à l'école est vécu selon un rythme anxiogène et accéléré. Le pont noir témoigne de sa difficulté à s'introduire dans un espace nouveau.

Un enfant demande en indiquant les deux petits canaux représentés aux alentours de l'école, pourquoi il les a faits en forme d'hélices d'hélicoptère, confirmant à nouveau ainsi cette idée du vol au-dessus de l'espace vide. L'école, comme la maison, est plate, sans relief, toutes les deux différentes des édifices qui entourent le *campo* Santo Stefano, au-delà du grand canal qui sépare sa maison de l'école.

Dessin n° 5

Le dessin de Filiberto décrit son itinéraire qui doit se lire de droite à gauche, en s'arrêtant minutieusement dans la description du *campo* Santo Stefano qui occupe beaucoup d'espace dans son dessin.

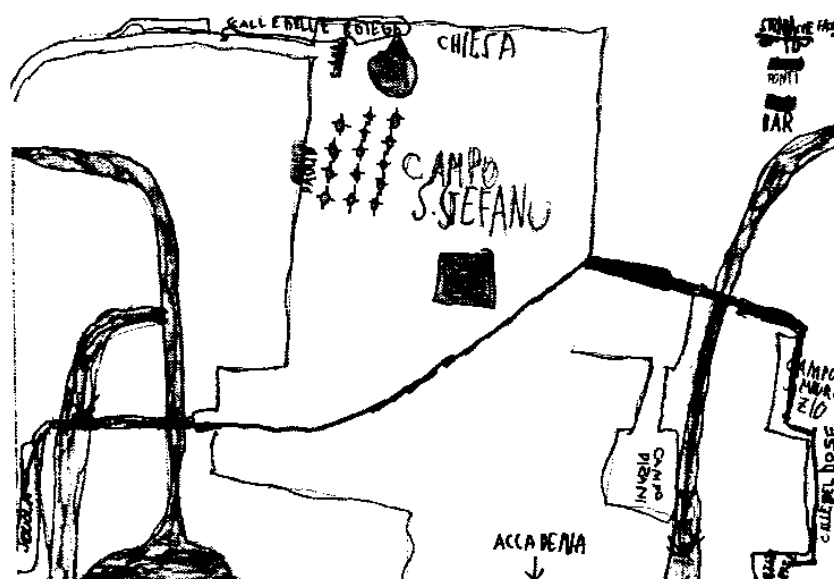


fig. 5 - Filiberto

Calle delle boteghe (erreur d'orthographe de l'enfant : botteghe) : ruelle des magasins
Chiesa : église
Campo Mauri Zio : campo Oncle Mauri

Je lui demande de me parler du fil jaune qui relie la maison à l'école, en traversant diamétralement l'espace du plan : Filiberto dit que ce fil sert « pour aller et revenir » ; c'est son fil d'Ariane, l'assurance, dans son rite d'initiation, de ne pas se perdre complètement dans le labyrinthe et de ne pas perdre le contact avec l'espace maternel, avec sa maison. Son dessin est harmonieux, équilibré, plein de formes zoomorphiques : c'est une armée de coléoptères qui en réalité représentent les petites tables du glacier Paolin ; le monument en vert, sorte de labyrinthe autonome révèle dans son centre une image semblable à une araignée ou au coléoptère-petite table. Les canaux bleus donnent l'idée d'un système tubulaire, sorte de viscères intestinaux de la ville où s'écoulent le rythme et le temps vénitiens.

Dessin n° 6

Claudia l'auteur de ce dessin est une fillette de neuf ans, qui, avec une voix expressive et enfantine, décrit son parcours maison-école en montrant de l'émotion dans la voix. Elle parle de sa maison qu'elle appelle « chez moi », représentée et distincte graphiquement de son numéro de plaque. Les rues sont toutes colorées de rose et protégées par une rambarde pour ne pas tomber, expression défensive d'une conception agoraphobique du monde. Les tracés sont selon moi plus rectangulaires et structurés comme pour faire face à l'incertitude de ne pas « être retenue par le corps de la ville ». Sa maman, explique-t-elle, l'a accompagnée le premier jour d'école, où elle avait peur de la maîtresse, du changement, d'une nouvelle image maternelle, et d'être « gardée » différemment par rapport à la maison.

La conception de la globalité spatiale, de l'être total projeté sur le *campo* de la vie se traduit chez Piet Mondrian en accord avec ses découvertes plastiques. Le milieu (en français dans le texte) plastique pour Mondrian doit être plat comme ce dessin et pour y parvenir il utilise des couleurs primaires : rouge, jaune, bleu. L'espace vide aussi est une couleur, bien que classiquement le vide était considéré comme une non-couleur. Les objets qui constituent le champ plastique sont asymétriques, équilibrés, avec un espace non coloré et apparemment vide et avec une partie de la surface pleine de matière. La dualité et pluralité des éléments plastiques s'intègre dans la composition de manière complémentaire comme une partie d'une composition rythmique, équilibrée.

L'élément géométrique par excellence est la ligne droite, mais celui qui donne vie à la réalité plastique de la place, sur le dessin, est le temps vécu, le rythme des formes, des couleurs, des matériaux. Le concept de formes naturelles et abstraites constitue une modalité d'expression néoplastique. La modulation de la forme peut se manifester aussi par une modalité de la texture et de la couleur, de sorte que l'extériorisation et l'intériorisation de ce que le sujet connaît comme matière vont de pair avec l'abstraction et avec l'idée d'ordre, d'équivalence et d'équilibre. L'expérience spatiale de la quotidienneté se construit dans le temps d'une histoire qui se réalise chaque jour, qui se structure et se déstructure jusqu'à aboutir à l'idée d'un mouvement de vie : changeant et dynamique.

Des éléments de la corporéité anatomique et physiologique trouvent leurs équivalents symboliques dans la réalité immédiate de la ville et surtout à Venise, où il existe une expérience de « corps à corps » et de « peau à peau » avec la réalité géographique et historique de l'espace vital. Un enfant croit voir dans le dessin de Claudia un tuyau qui arrive jusqu'à l'école, une espèce d'« intestin interminable » du parcours jusqu'à l'école, « fait comme un corps ». Je demande aux enfants ce qu'ils pensent de la forme qui précède le tuyau : pour moi, en effet, c'est une espèce de marteau, mais aussi une partie d'un corps d'avion. La couleur rose domine l'espace qui

trouve un équilibre de manière diagonale³ entre les figures des deux puits plus ou moins symétriques ; le kiosque à journaux est situé entre les deux puits, comme point de référence de la vie quotidienne de la fillette qui va à l'école.

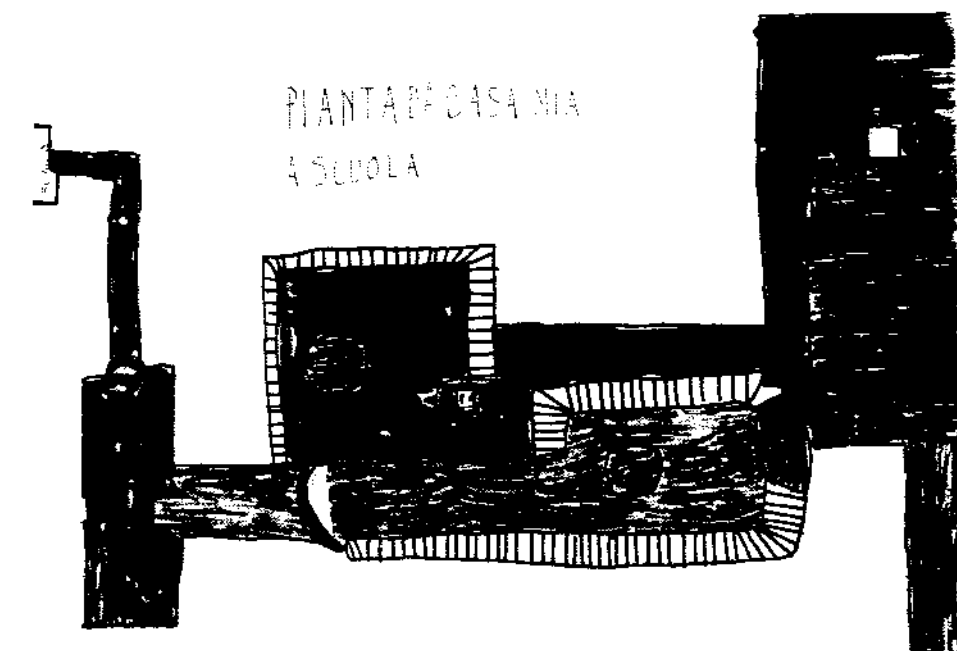


Fig. 6 - Claudia

(la forme du kiosque à journaux évoque sans doute tous les jours le sein maternel auquel le « Je » infantile et oral est toujours attaché). Il y a de la continuité tout au long du parcours et de la discontinuité dans les ponts qui divisent l'espace du parcours en étapes, au lieu de l'unir. L'eau des canaux qui coule sous les ponts est curieusement parallèle au pont, constituant une espèce d'alliance formelle et pittoresque pour partager l'espace, mais aussi pour articuler le trajet.

La fillette affirme que maintenant elle va à l'école avec plaisir, à la différence des premiers temps quand elle était triste du changement. Le désir de sortir de l'espace familial pour ensuite y faire retour, trouve une résistance et un empêchement dans les ponts noirs qui arrêtent, mais de manière dialectique, relient les anciens espaces avec les nouveaux, le passé avec l'avenir. Les puits noirs représentent ce fond inconnu, qui se cache mais qui est aussi mis en évidence comme un signe de ce qui est profond et nécessaire (comme l'eau à Venise). La rambarde devient ainsi pour l'observateur une espèce d'escalier continue et labyrinthique qui marque l'ascension du temps : être petit en famille ça veut dire grimper pour devenir grand en dehors de la maison, dans l'espace de la ville, sur le chemin qui conduit à la connaissance, à l'école. Mais l'enfance est toujours présente sur les marches de cet escalier, dans cette ascension, tout au long du passage du temps et de l'histoire (passage symbolisé également par le kiosque à journaux, comme figure qui s'oppose au puits, à ce qui est « en haut » du corps maternel, source nutritive et de chaleur par excellence, qui contraste avec le vide, avec le sentiment de manque).

La vie est une forme d'errance et la vie adulte porte avec elle dans l'errance les traces des objets et des situations élémentaires et originelles. L'enfant n'est pas derrière nous, dans le passé ; nous le portons dans le présent, il fait partie de notre espace de vie et de notre temps actuel. Le passé

3. Le dialogue avec les enfants se base sur le concept de mouvement, de rythme et d'échange, c'est-à-dire de réciprocité suscitée par l'empathie. Ce qui caractérise le contact avec le monde de l'enfant, mais aussi de l'adulte, qui « n'a pas oublié d'être un enfant », c'est le niveau ludique équivalent, selon Anton Ehenzweig, à la structure d'un mot d'esprit. Ainsi comme dans la satire et dans la caricature, les perceptions désarticulées s'intègrent de façon incongrue, sur le mode d'une Gestalt libre et créative. L'unité ludique, le « jouer-crée » est toujours une métaphore, comme dans la conception du monde de Vico.

Pianta da casa mia a scuola : plan de chez moi à l'école

infantile se réactualise comme horizon topologique et phénoménologique. La source nutritive représente avec le temps notre capacité d'identification maternelle, notre possibilité de donner et de nourrir. Mélanie Klein dans ses études de psychanalyse sur les petits enfants parle du sein maternel comme objet partiel au début de la vie, mais elle dit que du point de vue du vécu de l'enfant, il représente déjà tout ce qui globalement est essentiel pour sa vie et son développement. Le biberon porte en soi l'idée du pont, de ce qui peut relier la source nutritive avec la bouche qui reçoit, le passage d'un corps à un autre.

La vie dans l'espace se configure et s'articule comme l'image du corps propre. Le corps propre, le corps de l'autre, le corps de la ville, constituent les pôles dynamiques entre altérité et identité, entre être avec l'autre et être avec soi-même. Le modèle familial, la source originelle, est presque toujours présent dans ces dessins : « chez moi », espace personnel, propriété vécue, lieu et *situs* de sa propre histoire. Le passage de la maison à l'école est un chemin vers l'autre et vers la connaissance qui ne contraint pas à la perte de sa propre identité, mais plonge dans un processus de réflexion et dans le vécu d'une nouvelle expérience.

« Chez moi », le *mater*, tout ce que qui peut contenir les aspects originels et essentiels, est porté par l'espace corporel de l'enfant, et transporté en partie à un niveau sublimé. Ce dialogue intérieur continu avec les objets originels est une condition essentielle dans la vie de l'enfant qui cherche à « s'élever » dans le temps. L'enfant trouvera de nouveaux objets, de nouveaux espaces, de nouveaux rythmes et pourra ainsi les comparer de manière adéquate dans la mesure où la rencontre avec l'autre est intégrée à la fois comme dialogue extérieur et intérieur. Dialoguer avec le monde signifie assumer sa propre identité, acquérir aussi un certain niveau de flexibilité et de souplesse afin de pouvoir se voir en perspective depuis l'extérieur : s'imaginer de cette manière hors de soi-même dans le regard de l'autre, sans perdre de vue le principe d'altérité : l'autre comme différent, comme alter. Se concevoir à travers l'autre ou être comme l'autre devrait s'intégrer fortement dans l'environnement de la quotidienneté, et permettre ainsi de préserver la dualité opératoire de l'être avec l'autre.

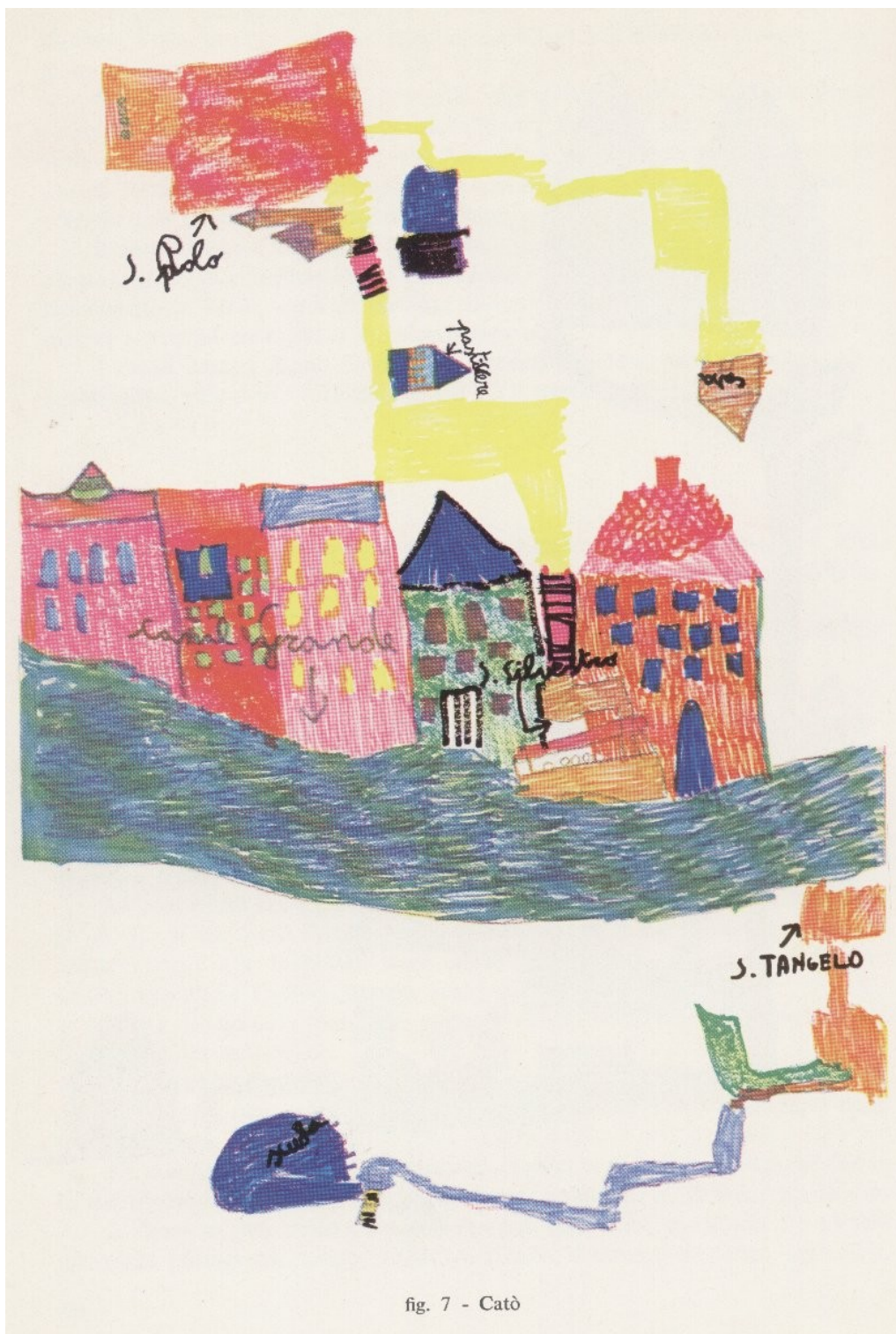
Le pont relie, mais différencie aussi : « le pont organise le paysage ».

Dessin n° 7

Catò a fait un dessin riche en couleur et en force ; pour rejoindre l'école la fillette doit traverser chaque jour le *Canal Grande* qui sépare la feuille de papier en deux parties, dont la plus importante par la taille contient sa maison, petite, et apparemment à l'envers. En effet pour aller à l'école Catò doit laisser derrière elle son monde familial, sa maison, ses *campi* et ses copains et traverser l'espace du Grand Canal pour s'introduire dans un monde qui n'est pas encore bien défini et investi.

Son territoire de vie est marqué par des maisons volumineuses et très expressives situées de son côté à elle du Canal, révélant ainsi le volume affectif que représente le côté de la famille : la troisième dimension et la monumentalité des maisons signifient métaphoriquement comment elle construit et selon quelle modalité émotionnelle, le masque lui permettant de se confronter à une expérience d'initiation : être au « mieux » avant de se lancer dans un nouvel espace. Sur le chemin qui mène de la maison au Grand Canal sont représentés le *campo* San Polo, une église et une pâtisserie ; de « son côté » tout est bien équilibré, bien formalisé ; les couleurs jaune, rouge, vert, bleu et marron, s'intègrent harmonieusement. C'est un monde riche et intense qui contraste avec la solitude et la non-formalisation plastique de la partie qui se trouve de l'autre côté du Canal.

L'école qui est située de ce côté peu investi de la feuille, apparaît comme une sorte d'animal refermé et informe, ressemblant à un escargot. Les maisons au-delà du Grand Canal sont attachées à l'eau, presque dedans, il n'y a pas d'espace intermédiaire. La séparation entre la maison et l'école semble de la plus grande importance dans cet attachement ultime et volumineux à ses propres limites territoriales ;



Pasticceria : pâtisserie

fig. 7 - Catò

sa maison n'est pas « à l'envers », comme l'affirme un enfant, mais il semble plutôt que tout ce qui signifie exploration d'un nouveau monde soit vécu comme un saut difficile : on peut tomber dans l'eau, même si les maisons ne peuvent pas tomber. Cela peut aussi signifier qu'il s'agit d'une réalité pouvant être différente, voire même opposée : à l'envers. Le monde qui précède le passage rituel est plus ou moins bien articulé et exagéré, tandis que le nouveau monde, l'autre inconnu, est désarticulé et archaïque, il est comme un voyage dans la méta-histoire.

Dessin n° 8

Elisabetta se présente avec son dessin plein de couleurs vives et primaires ; elle aussi doit traverser le Grand Canal pour aller à l'école, mais entre les deux espaces, au-delà et en deçà du Canal, il n'y a pas de différence fondamentale, à l'exception de l'espace, celui où figure sa maison étant plus étendu.

La maison est de couleur rouge comme l'école, l'image est plate et la porte se confond avec le mur ; la maison n'a pas de sortie sur la rue, elle est isolée : la fillette ne peut sortir de la maison pour aller à l'école, ça lui fait peur et la peur trouve sa justification. Cette même sensation de peur se retrouve dans les deux maisons noires et rapprochées, qui regardent la



fig. 8 - Elisabetta

fillette avec des fenêtres vertes. C'est un changement important, une torsion, un « pont tordu » que de sortir de l'espace habituel de la maison, de « se courber » pour découvrir d'autres campi. La maison qui l'attend après le « pont tordu » est moins angoissante, elle a une expression d'attente et de surprise, mais elle mène de toute manière Elisabetta au campo San Aponal, où se manifeste de nouveau la peur à la sortie de la place et où de manière prudente et défensive les maisons sont mises à l'intérieur et contenues dans le *campo*. Deux maisons noires et sinistres,

plus rapprochées encore, l'attendent pour l'amener à San Silvestro, où le chemin s'interrompt : il n'y a pas d'arrêt pour le *vaporetto* (bateau, moyen de transport public), il y a une coupure, une rupture du parcours. Il semble qu'il y ait un saut en diagonale entre San Silvestro et Sant Angelo difficile à réaliser.

Les maisons de son côté du canal, comme dans le dessin de Catò, montrent une sorte de tridimensionnalité et de volume comme une réalité pleine et uniforme qui se tient immobile, debout et en attente : toutes les maisons, ensemble, cherchent à prendre courage avant de concevoir de se lancer sur l'autre rive du Canal. Elisabetta continue son trajet accidenté, mais riche, pour retrouver à nouveau dans la couleur jaune des *calli* (ruelles) de l'autre côté du Canal, le chemin jusqu'à l'école, celle-ci rappelant ici la maison : de forme pratiquement identique, un peu plus grande, avec trois fenêtres et de la même couleur rouge. Le *sottoportico* (passage couvert) est de nouveau une réalité noire qui renferme et relie le passage d'une rue à l'autre. Le parcours d'Elisabetta est comme une réalité viscérale-intestinale, comme une réalité initialement difficile à digérer, mais qui ensuite la conduit vers un monde pas si différent et avec de nouvelles possibilités de vie. Entre la peur et la curiosité, l'angoisse existentielle de l'enfant exprime la tension de l'acte d'apprendre, même si le savoir et la connaissance signifient se détacher de l'espace et du temps habituels.

La réalité métaphorique est toujours changeante dans le présent, comme elle est évocation dans le passé et projet dans l'avenir, mais elle est toujours comme un au-delà de l'espace conventionnel, un *Meta-forum* au delà du *Forum* connu.

Dessin n° 9

Le dessin de Massimo est polychrome, bien structuré, il se déploie dans un espace fermé et quadrangulaire ; à l'intérieur il y a un espace vide. Sa maison se trouve du côté bas et au centre du dessin, c'est une des plus grandes maisons; les toits, de couleur différente, se regardent et se confrontent.



fig. 9 - Massimo

Un enfant demande à Massimo si pour aller à l'école il doit percer le mur, car il perçoit le dessin comme un mur et le parcours comme un « trou canalisé », qui mène à l'école. Aller à l'école représente un grand effort, cela signifie sortir de son propre espace fermé mais riche, de ses propres murs, pour pratiquer une voie, un trou de sortie et voir et aller vers un espace neuf, vers une nouvelle expérience pas encore très investie.

L'école est dans ce dessin représentée comme un petit campanile (clocher), en tous cas un point d'éminence; le *sottoportico* (passage couvert) est un pont, que Massimo doit traverser pour se séparer de la maison, de son propre espace de vie, espace étendu dont toutes les maisons du dessin font partie ainsi que la fumée qui sort « à l'envers » d'une rue faite elle aussi de la fumée qui circonscrit une bonne partie de son espace personnel ; la fumée représente un moyen de se camoufler, de préserver et réserver sa propre personne derrière un masque nébuleux, par lequel, à travers des trous oculaires, il est possible de regarder le monde en perspective : en effet la fumée est aussi un petit masque noir de Carnaval, le petit masque noir d'Arlequin, chaman et médiateur, entre un monde conventionnel et le rythme de l'insolite.



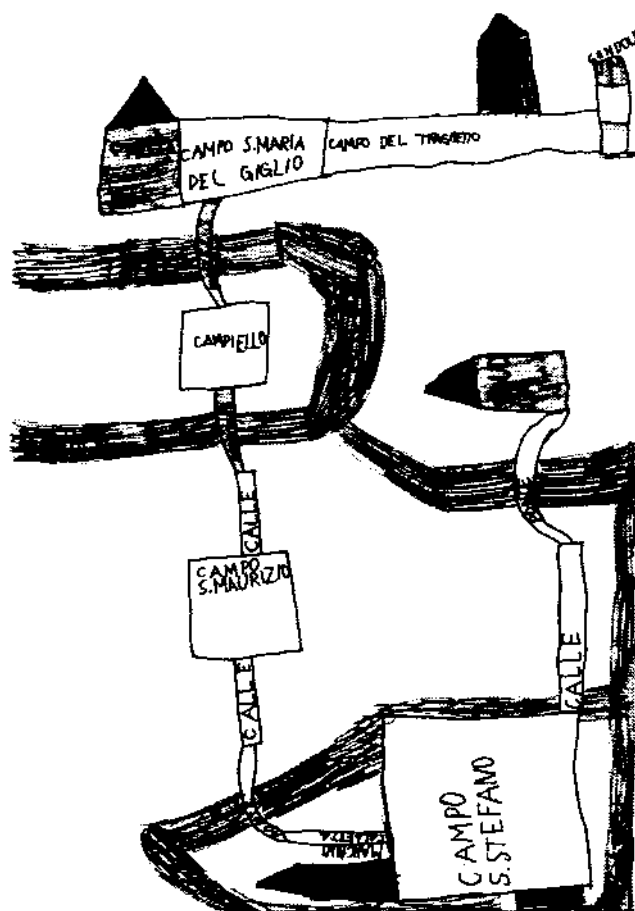
Particolare della fig. 9

un détail de l'image 9

Dessin n° 10

Francesca présente un dessin vif, très articulé dans ses éléments. Elle décrit sa maison, sa première sortie de la maison vers les campi où se trouvent le Traghetto (gondole collective) et l'église Santa Maria del Giglio, séparés sur la feuille par une ligne noire.

Elle dit être très attachée à sa maman, comme la gondole est attachée à la maison et regarde Francesca avec une expression affectueuse. La fillette



Chiesa : église
 Campo del traghetto :
 place de la gondole
 collective
 Campiello : placette
 Scuola : école

fig. 10 - Francesca

savait déjà que l'institutrice était « gentille », mais le chemin vers le « nouveau » est long et tortueux. Les *calli* (ruelles) se déroulent sur un plan topographique et anatomique qui n'est pas bien articulé, différent en cela de celui de canaux, qui est bien net. L'itinéraire de la maison à l'école configure une réalité labyrinthique complexe et relativement articulée, même si très personnelle. L'école n'a plus « les pieds par terre », elle est suspendue dans l'air, sans porte, attachée au dernier pont de son parcours, la soutenant pour ne pas la laisser tomber et la reliant à la maison.

La structure du *campo*, la composition des objets, la forme, la couleur et le mouvement, constituent des éléments figuratifs du champ topologique. Chaque enfant a une façon propre de percevoir, exprimer et signifier sa vision du monde. La relation au monde « place » est toujours une interaction ou une rupture, si la tension entre être soi-même et être avec l'autre devient critique. Tous ces éléments formels constituent un langage différent à chaque fois, un langage propre. Ils sont aussi des éléments constitutifs et formatifs que l'enfant peut utiliser pour structurer sa spatialité vécue et son temps historique. Tout est signe de quelque chose, de la même manière que tout horizon perceptif, que chaque lecture, sont inévitablement personnels et relativement arbitraires. Comprendre est une manière de lire et de se laisser lire, une forme de vie, une possibilité de rencontre, de découverte et de re-création. L'intentionnalité créative de chaque découverte configure la *qualitas* de la rencontre. Tout enfant qui de manière latente est en nous, reste ouvert et enclin à une attitude créative et existentielle. La créativité comme chaque modalité expressive de l'être se

matérialise dans la spatialité et dans le rythme de la vie quotidienne. Le maître, l'éducateur, l'Arlequin de la Commedia dell'Arte, sont des ponts qui conduisent l'enfant vers l'exploration du monde, le monde de l'autre et le monde propre, un monde intentionnel, relationnel, mais aussi aventureux

Dessin n°11

Le point de vue de l'enfant constitue le point d'origine de son espace de perspective. Représenter l'espace sur le plan du dessin est une manière de créer une vision en profondeur, de rendre compte de la spatialité dans une mise en scène géométrique de la conception de la matière qui entoure l'enfant. C'est une façon de s'approcher du monde externe et d'habiter sa surface, une surface qui se réfléchit dans la conscience du sujet. Une spatialisation excessive, une habitation de l'espace externe excessive affaiblissent le point de vue et la capacité de contempler : le temps vécu se disperse, se spatialise. Comme dans les anciennes conceptions métaphysiques et philosophiques, la contemplation représente déjà un chemin vers la méditation. Méditer est une façon de « faire couler » le temps vécu dans l'espace mental, le faire couler régulièrement de manière que l'acte de réfléchir ne perde pas la possibilité de se réaliser de manière adéquate. L'espace mental, l'espace pour réfléchir, fait partie de la réalité corporelle de l'être, mais se déroule selon la modalité d'un itinéraire personnel. Chaque forme de vie a un itinéraire qui se temporalise comme historicité propre. Une vie sans itinéraire ou trop programmée est un chemin où la méditation ne se réalise pas en liberté ; à un certain point elle s'arrête ou bien elle suit strictement ce qui a été anticipé : le jeu se ferme, le sujet ne prend pas de plaisir, et ne transcende pas de manière ludique sa curiosité, perdant ainsi sa capacité créative. La perspective dans l'espace, selon Panofsky, a une incidence historique et une implication symbolique, c'est-à-dire relationnelle et créative. Elle est structurée sur un axe de fuite. Les rayons visuels qui partent du point de vue de l'œil ont en général un sens d'ouverture, d'expansion, de construction de l'espace. Chaque œil est une « fenêtre » différente. La forme du cadre de l'œil détermine l'acte perceptif et la « formulation » du paysage. Chaque paysage a sa fenêtre, son cadre originel, comme je l'ai souligné à propos de l'œuvre de Carmelo Arden Quin. L'espace du dessin des enfants est en général un espace plat, parfois il est courbé et parfois, comme nous l'avons vu, il prend du volume (la troisième dimension de la matière devient visible). L'espace de la ville est découpé en secteurs, invitant ainsi à un type de perceptions multiples et parfois cloisonnées. Le langage de la ville rejoint la problématique de l'Homme qui, pour concevoir la réalité, pour choisir son lieu, pour reconnaître le situs de l'autre et la mondanité des choses, a besoin de réordonner l'espace d'une certaine façon. Mais cette mise en ordre et une catégorisation excessive peuvent dés-humaniser, dé-vitaliser et mécaniser la réalité perceptive. D'autre part chaque systématisation nécessite une certaine « division » de l'espace et du temps vécu, pour articuler et donner du sens grammatical au « paysage de la ville ».

Le pont a un rôle syntaxique fondamental dans une telle articulation grammaticale. Le pont est une porte ouverte, un chemin sur le « vide », il invite au passage, mais il est aussi une prise de conscience de la vie comme chute, comme risque. Une peur excessive du passage, de la communication entre les parties qui constituent le tout, transforme la « division » des parties en fermeture, en espaces compartimentés. L'Homme-enfant, présent en chacun de nous, enfants et adultes, trouve dans cette division compartimentée exacerbée, l'expression pathologique de l'hermétisme. Hermès, le messager, doit être réservé et discret, mais pas nécessairement

renfermé, pour assumer le rôle de pont « mobile » qui apporte les messages avec discrétion. L'hermétisme est l'expression d'un besoin de se refermer, et aussi de retrouver un espace mental particulier qui a peur de tous les « trous » ou qui a besoin de concentrer le maximum d'énergie ; mais la délimitation excessive de l'espace personnel peut devenir une expérience autistique, c'est-à-dire fermée de manière circulaire.

Stefania, une fillette de 8 ans, dessine son itinéraire d'un point de vue linéaire, massif mais aussi fragmenté. Son point de vue se referme de manière autiste à l'intérieur d'une rue devenue tunnel, une espèce d'intestin de « sa ville », protégée par les maisons, dont certaines sont pointues comme pour se défendre de ce qui est extérieur à son propre espace : une réalité menaçante.

L'articulation grammaticale de son dessin se caractérise par une sorte de continuité absolue, sans les ponts, sans les pauses, à exception de quelques coupures qui brisent la globalité de son discours plastique. Son langage

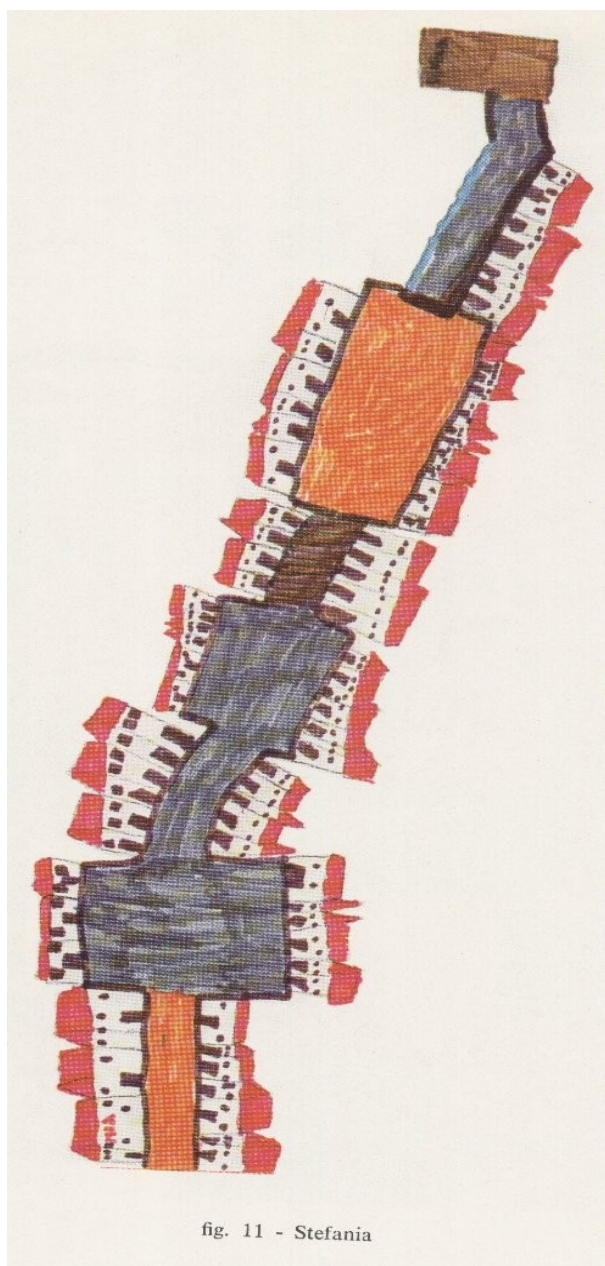


fig. 11 - Stefania

Cale (erreur d'orthographe)
della *scuola* : « calle »
(ruelle) de l'école
Cale dei deschi : « calle »
des tables

riche, musical et hermétique, se referme à l'intérieur d'un équilibre plus ou moins symétrique, qui transforme la continuité en échelle musicale et chromatique, qui assure l'identité de son espace et la protège du risque de l'altérité. La condensation du discours en langage plastique et sonore constitue un acte de repli du « Je » qui cherche à se concentrer au maximum face à la peur de se perdre dans la dispersion. En se rapprochant de l'école, on perd la symétrie dans la confrontation de l'espace de l'école, altérité au quotidien, avec un vide de l'autre côté du chemin qui met en évidence le sentiment de manque de ce qui devrait rester toujours ensemble : l'enfant, la famille et la maison.

La fillette parle de sa maison cachée dans l'homogénéité des maisons, où se cache son identité, identité qui est recouverte aussi quand elle parle dans une tonalité basse, d'une voix plus ou moins monocorde et monotone, comme les maisons qui se répètent dans le dessin. Son corps est un lieu plein de couleur et de musicalité qui s'exprime comme un instrument musical, une espèce d'accordéon qui pourrait jouer de manière plus intense si seulement elle sortait de son hermétisme, pour prendre l'air. Sa famille, dit Stefania, est une famille rassemblée comme l'accordéon et comme elle qui a toujours besoin d'être avec ses proches. Le centre de la maison est pour elle la cuisine où il y a la chaleur, l'affection, la nourriture et tout ce qui peut donner vie et douceur au corps familial.

Dessin n° 12

La topologie (topos=lieu) constitue un logos, un discours des « lieux », du situs, de la propriété des figures géométriques. Le précurseur de la topologie est Leonhard Euler (1707-83), mais la première formulation se trouve dans l'œuvre de Möbius (1790). Dans le domaine de la psychologie le mérite revient à Kurt Lewin d'avoir développé le concept de champ topologique, qui dérive de la psychologie de la forme ou Gestalt psychology. La personne, selon Kurt Lewin, constitue un principe actif qui de par ses besoins, ses perceptions et réflexions, influence et constitue l'environnement autour d'elle. Le comportement serait l'expression, la façon d'être spécifique du sujet qui se déplace corporellement dans l'espace, qui agit sur son propre milieu, mais qui est aussi déterminé par ses variations et invariants culturels (système de valeurs). L'espace cartésien, l'extension du corps, cherche son propre espace de vie, life space, son propre espace physique et mental. L'être corporel cherche, lui, son espace perspectif pour percevoir, juger et décider, mais cherche aussi le lieu de l'être, où être, où rester, où trouver un chemin et ainsi articuler son espace « de temps » en tant qu'être historique. Lewin identifie les modules spatiaux comme des modules psychologiques et essaie de trouver la connexion entre eux, il essaie ainsi d'approfondir la dialectique de l'espace vécu à travers le mouvement et les forces qui modifient le champ topologique.

L'espace est ouverture, mais aussi limite. Des barrières peuvent surgir qui empêchent la personne de communiquer, qui la renferment dans l'espace et dans le temps. Certaines barrières peuvent être vues comme des limites que la personne doit dépasser pour rejoindre un but déterminé. L'espace du parcours est un espace quantitatif, métrique, alors que l'espace topologique est un espace relationnel de la partie avec le tout et se rapproche du concept d'espace psychologique dans la conception de Lewin. L'espace psychologique et topologique sont des façons différentes de concevoir la spatialité. L'élément spatial de la topologie, le point de vue topologique, est la région. Une région est un ensemble délimité par un contour plus ou moins vaste : un pays, un territoire urbain plus ou moins restreint, une maison, une personne aussi, ce qui rejoint la conception cartésienne de l'homme.

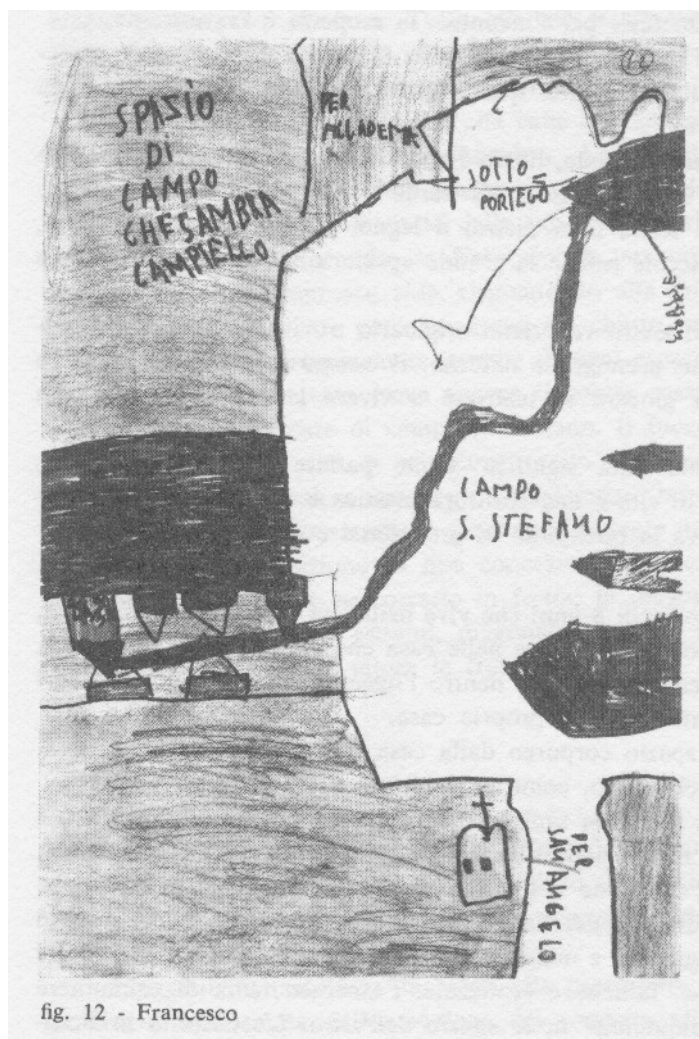


fig. 12 - Francesco

Spazio di campo che sembra
(erreur : sembra)
campiello : espace du campo
(place) qui ressemble à un
campiello (placette)
Per Accademia : direction
Académie

Les différentes régions du corps d'une ville et du corps d'une personne ne sont jamais des espaces définitivement différents. La spatialité dynamique des régions du corps des « choses », configure le degré de cohérence et d'ouverture de l'objet. La ville est une des régions les plus fermées et les plus ouvertes en même temps. Chaque région et chaque ville ont des modalités propres corporelles-environnementales. Venise est un espace urbanistique particulier, où les connexions, les mouvements du corps, la participation et la relation physique et sociale sont différentes des autres villes. L'enfant, qui est plus en contact que l'adulte avec la quotidienneté de la ville, vit dans l'espace vénitien une relation particulièrement vécue entre le paysage de la ville, la matière, les éléments : l'air, l'eau, la terre et la chaleur, dans un parcours qui en général invite à entrer en relation au niveau émotionnel.

La topologie de la ville est faite pour l'aventure, avec le risque de se perdre facilement, mais surtout faite pour la rencontre, la découverte et l'invention. L'imaginaire trouve dans l'espace de Venise le terrain idéal pour percevoir, de manière différente des autres villes, ce qui est simple et essentiel, mais caché et nié ailleurs. L'enfant pour aller à l'école, libéré par rapport aux autres enfants de la réalité menaçante de la rue, est en contact et ne perd jamais contact, avec l'air, le ciel, les oiseaux, la matière, la terre, la pierre, le bois, le fer, l'eau, les ponts, les maisons, les magazzini (entrepôts), les petites calli (ruelles) et la grande ouverture des campi (places) qui invitent à

respirer et à jouer. Ce n'est pas un hasard si le théâtre vénitien ancien trouve dans la spatialité de Venise ses scènes et ses décors naturels. Le campo et les campielli (petites places) invitent à la mise en scène, à jouer au théâtre et à vivre la théâtralité de la vie quotidienne.

Parler de topologie de la ville signifie parler aussi de sa structure. La structure de l'espace de vie est une structure plastique et dynamique où l'intentionnalité du sujet trouve la possibilité de se projeter et de se réaliser. Francesco est un enfant de 8 ans qui vit dans sa maison violette et pointue, qui sort « avec son espace » pour pénétrer dans la maison qui se trouve en face dans la calle, regarder, pénétrer, posséder, explorer à l'intérieur de l'objet sans sortir de ses propres limites « corporelles » : le périmètre de sa propre maison.

Le parcours de son espace corporel de la maison jusqu'à l'école est un itinéraire tubulaire et fermé en plein air, comme un labyrinthe dans un désert. Le chemin de la maison à l'école se déroule comme un parcours linéaire au début et courbe ensuite, pour arriver sans interruption à l'école toute rouge et pleine de « feu ». L'élément couleur, l'émotion du premier jour d'école passe du violet au noir et brusquement devient de la couleur du feu. D'autres maisons au toit pointu essaient de « transgresser » et de menacer le parcours de l'enfant. La ville est remplie de pointes menaçantes, phalliques et érotisées. Francesco essaie de marcher sans être touché, « contaminé » par l'espace de l'autre. L'extériorité chez Francesco apparaît investie d'intentionnalité menaçante qui détermine sa fermeture, son besoin de se cacher dans le noir du parcours tubulaire ou canalisé et sa hâte d'arriver en coupant en diagonale, sans étapes. Sa hâte traduit une manière anxieuse de traverser au plus vite le plus de distance possible dans l'espace nouveau, pas « habité » du tout et menaçant. Le parcours de la maison à l'école, interrompu à un certain moment par un toit à la pointe bleu clair, détermine son besoin d'accélérer avec précaution le temps qui sépare deux expériences historiques : la maison et l'école.

Il avait très peur le premier jour d'école, raconte Francesco, et toute sa famille l'a accompagné. La densité de son milieu familial et la couleur noire intense du parcours contrastent avec le manque de densité de ce qui s'éloigne de son parcours. Son frère jumeau est présent pendant la discussion, et il souligne que Francesco a oublié de dessiner le monument du campo Santo Stefano. Tout ce qui s'éloigne de son nouveau programme perd de l'importance et de l'intérêt, et devient petit : « l'espace du campo qui ressemble à un campiello (placette) » dans le coin supérieur gauche de la feuille.

Il y a une église isolée près de la calle qui mène à campo Santo Stefano, où Francesco a écrit : « pour Sant Angelo ». La famille est religieuse, dit Francesco, mais en regardant le dessin, l'église semble plus petite que l'école. Je lui fais remarquer que le parcours sort du toit de sa maison pour rejoindre le toit de l'école : je lui demande, en jouant, si Francesco est une colombe qui vole et qui va de toits en toits. Francesco rit, en répondant à mon observation qui suggère la possibilité d'un parcours aérien, mais fermé, protégé des intentionnalités inconnues et non programmées propres à chaque nouvelle expérience.

On voit de nouveau près de la maison la couleur rouge du feu que l'on retrouve sur les toits des autres maisons du campo Santo Stefano. Le feu, selon le contexte, représente l'affect, la vie ou l'hésitation, en même temps que dans le langage courant on parle de chaleur émotionnelle ou de sentiments brûlants. Le plan du dessin est partagé rigoureusement en secteurs et de manière presque indépendante de son propre parcours réel, comme s'il avait superposé deux conceptions différentes : sectoriser

l'espace, le contenir, et le parcourir en vitesse ; construire une diagonale pour joindre deux points extrêmes de la façon la plus rapide même si on n'est pas à l'abri de certains accidents imprévus, qui peuvent infléchir la course.

Dessin n° 13

Du point de vue phénoménologique, le « lieu » se structure comme un champ objet, où les points de vue ou de « visée » d'un observateur imaginaire se déplaçant sur différents plans, se constituent sur le mode d'une réalité dynamique, polyvalente et multiforme. L'objectivité (absolue) donne place à la perception d'une objectivité relative, habitée et transformée par l'intention du sujet qui observe. L'intentionnalité subjectivise l'objet, anime les choses, réveille l'espoir et incite au projet. L'analyse de la réalité, du point de vue phénoménologique, intègre l'espace physique et le temps (chronologique) avec la spatialité et la temporalité vécue. Le point de vue de l'œil organise et « construit » à sa façon l'extériorité du monde. L'espace, tant externe de la ville qu'intérieur de la vie de la maison, révèle la manière d'habiter de chaque corps : le corps propre, la maison comme corps, la corporéité de l'espace familier et le corps de la ville.

L'école constitue un lieu privilégié, désiré, redouté, mais toujours investi d'une signification culturelle qui occupe une place relativement grande dans la vie de l'enfant et de la famille. L'œil de l'enfant et la main qui peint, choisissent un horizon propre à l'enfant, en voyageant d'une certaine façon, en s'arrêtant, en se « lançant » à travers un pont, en pénétrant sur les places, dans les maisons, dans les églises, chez le boucher, ou bien en restant dehors comme des spectateurs.

Sebastiano, un enfant de 8 ans, se dépêche pour aller à l'école, en suivant le fil rouge qui, sans interruption, le conduit de la maison, à travers une petite *calle* (ruelle), jusqu'aux abords de *campo* Sant Angelo, puis de *campo* Santo Stefano, tout en évitant les espaces ouverts pour arriver au pont, puis au *sottoportico* (passage couvert) et de là, à l'école.

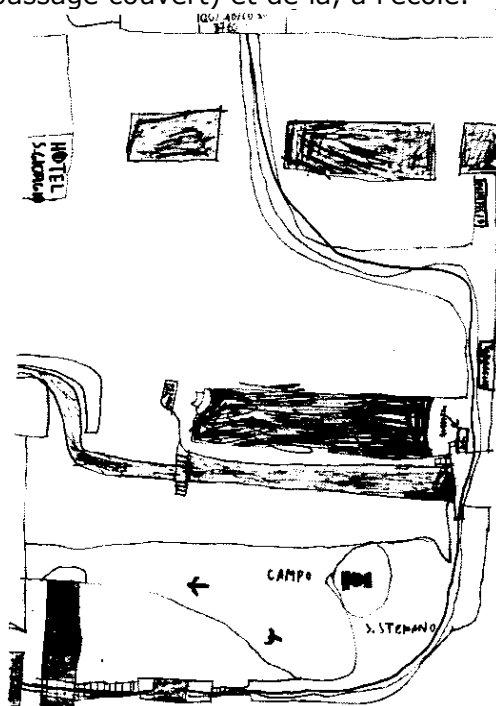


fig. 13 - Sebastiano

Qui abito io : ici c'est moi
qui habite

Il n'y a pratiquement pas de maisons aux alentours, pas de pigeons, seul un objet, probablement le monument de *campo* Santo Stefano. La calle est un espace linéaire et en partie courbe, fermé, labyrinthique. Sebastiano a peur de se perdre, comme Thésée dans le palais de Dédale. Comme Thésée, il a besoin d'un fil pour pouvoir rentrer, du fil d'Ariane qui le conduira de nouveau, prudemment et de manière sûre, à la maison.

Venise aussi a eu son Dédale, constructeur minutieux qui a créé un monde multiforme, humain, et à dimension humaine : l'Homme qui marche dans la rue, sur les ponts, à travers les campi (places), se sent invité à pénétrer dans le labyrinthe de la ville. L'enfant qui habite chaque Homme a la curiosité et le besoin de connaître les alentours, mais il a aussi peur de se perdre. J'utilise la métaphore du labyrinthe qui m'est inspirée par le dessin de cet enfant pour poursuivre mon propos sur la spatialité vénitienne et sur la vie ; sur les innombrables vicissitudes de l'errance dans la vie de la ville, dans l'espace et dans le temps d'un lieu, où la durée s'intègre harmonieusement avec l'espace quotidien et se configure comme historicité vécue. Marcher dans les rues est une façon de parcourir l'histoire de l'Homme de la Cité, histoire qui se déroule au présent comme réalité immédiate et vécue. Les temps historiques s'intègrent de manière articulée dans une grammaire urbanistique proche de l'espace émotionnel du sujet.

Conclusion

L'expérience que nous avons menée constitue une tentative d'étudier le processus de la connaissance de l'espace et du temps chez l'enfant qui vit la ville comme une partie intégrante de son espace de vie. L'espace de l'apprentissage dépasse la question de l'espace de l'école, mais se définit à l'intérieur d'un espace de vie, celui de l'expérience quotidienne. La maison et l'école, en harmonie avec les besoins de développement de l'enfant, contribuent à recréer l'*educere* dans le quotidien, en transformant l'espace de vie en espace éducatif.

L'éducation n'est pas seulement une question de méthode, mais aussi une question de qualité de l'expérience. Stimuler la créativité chez l'enfant ne signifie pas enseigner, laisser la trace dans l'esprit et dans le corps de ce qui est « moralement » pensé par une culture singulière comme étant une attitude productive. La créativité est productive et pas nécessairement programmée. On peut programmer en partie l'espace, les conditions et le temps selon lesquels l'expérience pédagogique doit être réalisée, mais l'aventure même n'est pas toujours prévisible.

L'enseignant et les institutions qui s'occupent de la formation cognitive de l'enfant ne sont pas libres de leurs présupposés culturels, de leur point de vue éducatif. Le problème n'est pas seulement de nature technique, dans le sens de développer certaines méthodes éducatives, mais plutôt de mettre en discussion les approches existantes et de donner la possibilité au maître, à l'enseignant et à tout type de transmission et de réception du savoir dans sa réciprocité interprétative, d'avoir un espace où l'intention créative puisse s'exprimer ou se matérialiser. C'est un problème de capacité et de vocation. Tout le monde n'est pas en mesure de pouvoir enseigner, seuls le sont vraiment ceux qui, sans perdre leur rôle d'adulte, n'ont pas oublié d'être des enfants et d'apprendre à enseigner en même temps. Enseigner vraiment signifie assimiler réciproquement la connaissance et l'esprit de recherche comme expression d'un échange, d'un acte de « négociation » entre l'élève et le maître. Le mot *negotium* en latin comprend la particule négative *-nec-* et *-otium-*, qui implique donc l'activité, le « ne pas être oisif », le fait de

produire.

La tonalité, le caractère et la qualité du travail expriment l'intentionnalité, le devoir, la modalité d'être et la capacité du sujet à dépasser l'oisiveté et le parasitisme tout-puissant du petit enfant, pour les transcender dans l'activité et dans l'ouvrage. Le degré de tonicité du corps au travail indique sa disponibilité mentale, l'état qui accompagne toute tâche. La peine à le faire, au contraire, traduit un tonus faible ou trop tendu qui, en tous cas s'oppose à la réalisation. Au-delà de son aspect quantitatif, cette peine à le faire relève de l'inadéquation entre le désir, la nostalgie de l'évocation et la réalisation. Un travail adapté à chacun se traduit, à l'inverse, en sublimation et créativité. Ce qui aide à dépasser la « fatigue », fatigue qui est aussi « tristesse du corps », et la tension d'une non disponibilité à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'artisanat de tout métier (artisanat mental y compris), c'est de réaliser un bon travail, c'est-à-dire en phase avec ses besoins, désirs et projets.

Pour citer ce texte :

Resnik S., L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 69-93.

Vieux enfants, nouveaux infanticides

Leandro de Lajonquière

Traduction et adaptation avec l'auteur :
Ilaria Pirone et Laurence Gavarini

Ces dernières années, une série d'idées singulières a surgi au sujet de l'enfance. Il est dit par exemple que les enfants d'aujourd'hui sont plus intelligents et plus rapides que ceux d'autrefois, qu'ils savent ce qu'ils veulent et ont des opinions, au point que nous doutons qu'il s'agisse encore d'enfants ou, en d'autres termes, que leur manière d'être continue de correspondre à ce qu'on nommait enfance par le passé. Ces changements présumés de l'enfance font que nous nous sentons obligés d'« adapter » et de « moderniser » notre façon de les accueillir au monde - notre façon de les éduquer, de leur adresser la parole -, puisque le savoir sur l'enfance que nous pouvons avoir, ayant été enfant nous-mêmes, ne peut qu'être imprécis, ne peut pas être utilisé comme critère et doit être mis de côté en tant que « chose du passé ».

On donne pour acquis qu'actuellement « nous aimons nos enfants » et que la meilleure preuve en est que nous leur demandons leur opinion et que nous les stimulons à participer à différentes discussions et à des activités variées au quotidien. Dans cette même veine, nous sommes aussi toujours prêts à répertorier toute sorte de maltraitance envers les enfants, et d'ailleurs, par la loi, nous reconnaissons pour ces « enfants différents d'aujourd'hui » une série de droits¹ !

On pense que l'enfance pourrait bien être en voie de disparition ou possiblement qu'elle aurait une durée plus courte pour les « enfants si différents d'aujourd'hui » (Postman, 1982 ; Ariès, 1973). Il y a aussi le fait que les adultes, plus conscients et éclairés que jadis, doivent tolérer des habitudes, des intérêts et des goûts singuliers et très nouveaux. En somme, on croit que nous voyageons dans le temps, en suivant une échelle d'évolution qui irait de la tolérance médiévale à l'infanticide, jusqu'à la reconnaissance légale de ce qu'on appelle l'intérêt de l'Enfant.

Évidemment, je suis persuadé que les temps changent. Néanmoins, je doute que la vie au contact des enfants évolue dans une direction aussi claire et distincte tel qu'on le juge aujourd'hui. Qui plus est, j'estime que le fait de ne pas mettre en doute la certitude d'une telle ligne d'évolution est un indicateur que quelque chose ne va pas bien dans le cours de notre vie quotidienne.

Si je me questionne à propos de l'évolution de nos habitudes et coutumes, cela ne signifie pas penser que la ligne de l'histoire suivrait - à l'inverse - un mouvement de dégradation. Tout simplement je crois que la famille, la tradition et la propriété, parmi d'autres productions humaines, sont prises dans l'air du temps et donc se présentent dans la société selon le dernier cri de la mode.

On ne peut donc pas parler d'évolution ou de dégradation, pour ces dernières, mais simplement de changements historiques (Lajonquière, 2000), qui nous disent quelque chose de la façon dont nous nous rêvons comme toujours autres que nous-mêmes et, par conséquent, de la façon dont nous rêvons aussi le lien de constante haïnamoration, avec ces êtres

1. Le Brésil reconnaît aux mineurs de douze ans le droit de jouer et le droit de réfuter les critères d'évaluation scolaire. Cf. Principe Septième de la Déclaration des Droits de l'Enfant et Art. 53 du Statut de l'Enfant et de L'Adolescent. Loi 8069 du 13/07/1990.

tous petits appelés enfants, produits de ce malentendu qui habite la vie sexuelle dite adulte et qui insiste à « faire des familles ».

Ceci ne veut pas dire non plus que ces changements n'ont pas d'importance. Si le temps actuel peut se caractériser par quelque chose, c'est justement par le fait que nous pouvons nous soutenir de l'idée que nous sommes capables de promulguer des lois pour garantir, par exemple jusqu'au droit des enfants à jouer.

Jusqu'à quel point – tranquilles d'esprit – réfutons-nous la possibilité que l'infanticide soit encore présent parmi nous ? Les enfants d'aujourd'hui ne meurent pas en masse asphyxiés par « négligence » comme les bébés pré-modernes dans le lit parental, mais ceci n'empêche pas que nous retrouvions dans les pages des faits divers des quotidiens, d'innombrables manières, anciennes et nouvelles, de les tuer.

Je fais référence ici à un infanticide, que l'on pourrait peut-être qualifier de symbolique. De nos jours, d'une certaine façon, le monde des vieux pêche par omission vis-à-vis des petits, actuellement « abandonnés » spirituellement. Et cette omission est – évidemment – aussi « concrète ». Il n'est pas rare que l'enfant finisse "abandonné", oublié, de fait par la machine bureaucratique et judiciaire qui prétend protéger les droits "de L'Enfant". Dans le même ordre d'idées, la profusion de contrôles exercés par des agents spécialisés dans la protection de l'enfance et de la famille ne sont plus que des initiatives disciplinaires, ce que Laurence Gavarini et Françoise Petitot (1998) ont appelé "la police des fantasmes".

L'insistance actuelle à propos de la supposée bonté démocratique et de l'amour des adultes, est source d'une innombrable quantité de droits pour L'Enfant, mais n'est pas synonyme de la nécessaire implication dans la vie des adultes avec ces petits êtres venus au monde après nous. Elle indique plutôt notre refus de maintenir ouverte la question qui se pose toujours : comment être sûr de quelque chose et en parler aux enfants ?

Une telle interrogation révèle l'autre face de l'impossibilité d'établir un rapport entre petits et vieux, un rapport clair entre les générations. De cette impossibilité, on ne veut rien savoir, et on n'en veut rien savoir d'une façon que je définirais de cynique, masquée par une préoccupation exacerbée pour des questions telles que l'égalité de genres et par des divagations psychopédagogiques sur la relation adulte-enfant.

Quand un enfant arrive dans les bras de sa mère, bien que ce moment ne marque le début de rien, car l'histoire de l'enfant était déjà en cours, une différence s'installe entre un avant et un après. À ce moment-là, la femme est confrontée au fait d'accepter, ou non, de devenir mère de ce petit qui vient au monde toujours plus ou moins étranger par rapport à ceux qui habitent déjà ce monde. En effet les bébés dorment pendant la journée et sont plus sociables la nuit, ils pleurent pour des choses que les adultes ne comprennent pas, font des grimaces, parlent une langue qui n'est pas facile à comprendre. Ces exemples, ce sont des exemples parmi d'autres de ce que les adultes perçoivent au quotidien comme des bizarreries des enfants.

Le fait de recevoir un enfant comme s'il était un étranger ne signifie pas le percevoir insolite de la même façon qu'un extraterrestre ou qu'un sauvage. L'arrivée du nouveau-né dans le monde adulte est un événement familial qui revêt une inquiétante étrangeté par le fait qu'il ravive un état infantile supposé dépassé par l'adulte concerné. Freud (1919) parle de l'inquiétante étrangeté quand le sujet assiste au retour inespéré de quelque chose qui a été autrefois familier.

Parfois, au lieu d'un accueil du nouveau-né dans l'hospitalité, rendant possible un processus de « familiarisation », il se peut que la naissance

produise, au contraire, un bébé ayant figure d'extraterrestre ou de sauvage. Le caractère inquiétant de l'étrangeté est à ce point exagéré qu'il devient une étrangeté impossible à être reconnue.

Celui qui se prend pour civilisé prétend maintenir une certaine distance vis-à-vis de l'individu qu'il considère comme sauvage². D'un autre côté on ne veut rien savoir de l'extraterrestre sinon qu'on veut continuer à garder nos distances, une attitude qui nous permet en même temps de l'adorer, d'en rêver mais aussi de le fuir au cas où il s'approcherait un peu trop. Finalement tant l'extraterrestre que le sauvage sont traités différemment d'un étranger à qui on suppose – avec plus ou moins de sympathie – de posséder des choses d'un monde Autre³ qu'il pourra nous raconter.

Une mère parle à son bébé dans l'attente qu'il apprenne sa langue (maternelle) et qu'ainsi il puisse lui raconter ces choses d'un Autre monde, pour que tous deux, la mère et son enfant, parviennent à être moins étrangers l'un à l'autre et, par conséquent, plus familiers. Une mère suppose au petit nouveau-né la même initiative énonciative que la sienne, ainsi qu'une même capacité de dialogue.

Une femme projetée dans le désir de Femme peut devoir faire face à un homme dans sa vie. Comme preuve du malentendu du commerce entre les sexes, surgit un bébé, qui réintroduit la différence irréductible entre la Femme et la mère. Le petit être ouvre à nouveau la cause du désir et ainsi vient faire signe de l'absence de rapport sexuel qui habite le monde des adultes. Une mère peut franchir ou non le pas de donner le fruit de cette non-rencontre du rapport sexuel à l'homme – élu pour inventer la place du père et pour lequel elle se met en place d'être l'objet cause de son désir d'homme.

De fait, les femmes/mères précipitent les hommes dans l'aventure d'être père. Ainsi, une femme métaphorise du père, c'est-à-dire vit l'expérience de la production d'une inversion subjective⁴ de la position infantile de demander au père la donation d'un objet impossible – un bébé en tant que suture du narcissisme. Et plus encore, la métaphore creuse un écho dans le registre du sens produisant ainsi un évidement du savoir sur l'être père.

L'arrivée d'un petit être implique un réaménagement du monde, puisqu'une différence. Cette différence contribuera avec l'action du temps au "devenir adulte". Tout adulte, indépendamment de ce que cet adulte soit ou non une femme convertie en mère, quand il s'adresse à un enfant lui demande d'abandonner la condition étrangère de l'infans. Il n'y a pas de vestiges historiques qui ne montrent que les cultures ont toujours mis les enfants dans une certaine forme de quarantaine par rapport au monde adulte et, de la même manière, que les adultes ont toujours symbolisé pour eux-mêmes et pour les enfants la différence réelle, le manque de rapport entre les uns et les autres.

Pendant qu'il laisse du temps au temps, l'adulte éduque un enfant en pariant sur le dépliement de la différence posée dès l'origine par la simple arrivée de l'infans. La disponibilité métaphorique de l'adulte génère un temps destiné à être donné comme temps d'attente au petit nouvellement arrivé. L'enfant pris dans ce dispositif temporel n'a toujours pas accès au point de vue de l'adulte – le désir, en cause dans la demande éducative. Pour cette raison, il commence à supposer – et à désirer – chez l'adulte un savoir vivre.

Néanmoins quand arrive son tour, l'enfant de jadis – maintenant adulte – découvre que le point de vue qu'il supposait aux adultes à l'aube de sa vie n'était pas aussi savant qu'il l'imaginait et que le temps – cette attente imposée par sa mise en quarantaine – était finalement un temps qu'il fallait vivre, un temps à consommer au delà de toute maîtrise éducative supposée.

2. Si le soi-disant civilisé le considère comme un bon sauvage, alors il voudra l'étudier de façon minutieuse et scientifique pour, ainsi, savoir en mesurer exactement la différence et pouvoir de cette manière, effacer l'étrange mystère qui anime autant l'un, qu'il angoisse l'autre. Au contraire s'il s'agit d'un mauvais sauvage, le civilisé tentera de se débarrasser de leur bizarrerie hasardeuses par le biais de l'extermination.

3. La graphie permet de faire allusion à l'inconscient, nommé par la psychanalyse de tradition lacanienne avec le terme Autre.

4. À mon avis on pourrait dire que cette inversion est le résultat d'une conjonction entre une condensation et un déplacement signifiants.

5. Énonciation qui témoigne de la castration de l'Autre.

6. Le préfixe *im* de *impropre* n'est pas ici dans un sens privatif, mais signifie quelque chose de non approprié à la consommation par le fait d'être trouble. Le nom propre est un paradoxe puisque il s'agit souvent d'une sorte de copropriété : plusieurs d'entre nous recevons un même nom. Par ailleurs le nom est sali par le désir parental en cause dans l'acte même de la nomination.

L'arrivée d'un bébé dans une histoire en cours instaure une tension dans le domaine du discours entre le côté infans et le côté adulte. Les deux termes ne sont pas des points d'une lignée génético-évolutive vers la raison, mais des positions du discours en relation au désir, à la parole Autre⁵.

Être adulte signifie paradoxalement ne pas-Être. Dans un certain sens, « l'adulte est » celui qui ne peut pas éviter de se confronter à l'impossibilité de parler en son nom propre, c'est-à-dire au nom im/propre⁶ du désir qui l'habite et qui le fait manquant. Cette position implique que, tant cet enfant qu'il a été pour les autres, ainsi que cet enfant qu'il n'a pas été, mais qui était attendu par eux, soient objet de refoulement psychique. Le sujet n'a pas connaissance de « cet être pour l'Autre » et donc ne parvient jamais à devenir l'adulte développé et normal dessiné par les diverses psychologies. Le soi-disant adulte est simplement un vieux.

Pour qu'un vieux advienne avec le temps au lieu où se trouve cette petite créature, il est donc nécessaire que cet autre, qui est là déjà vieux, prenne comme métaphore la non-rencontre inévitable avec ce petit être dans le monde. Quand l'infans cesse de l'être, - lorsqu'il sera devenu vieux - l'enfance commence à exister comme déjà perdue, en inscrivant la présence d'une absence dans un monde toujours vieux. Une enfance n'existe que comme perdue, méconnue, refoulée et ainsi ne cesse de ne pas s'écrire, de ne pas s'inscrire, d'insister en « nous ». Elle insiste comme différence temporelle - énigme - et de cette manière elle nous rend étranges face au présent et nous rend étrangers face à nous-mêmes.

Quand un vieux rencontre un enfant il se reflète en lui comme si c'était dans un miroir. Il le regarde les yeux dans les yeux, espérant ainsi que de la profondeur de ce regard, lui revienne sa propre image à l'envers. Il espère finalement, ne pas se voir assujetti à la castration, et pouvoir ainsi s'inscrire à nouveau dans le temps pour profiter jusqu'à la dernière goutte de ce qui lui est resté de l'enfance « perdue » : l'infantile. Justement, l'adulte investit narcissiquement l'enfant, dans l'espoir toujours vain d'épuiser cet infantile qui n'arrête pas de ne pas revenir, pour ainsi finalement tout savoir de « son » enfance et de cette façon être un adulte vraiment pour de vrai - comme disent les enfants -, et pas simplement un vieux.

Le savoir insu, dont on pense que l'enfant est le dépositaire, fait de lui un étranger chez qui on voudrait écouter les histoires d'un Autre monde. Mais cela s'avère impossible, puisque finalement nous prétendons qu'il nous fasse le récit de cet étranger qui nous habite. De ça (nous faisons référence ici à l'Inconscient), nous ne pouvons connaître qu'une partie : d'une part, par le fait que les enfants, demeurent toujours un peu inquiétants et qu'ils nous renvoient au cours de la vie le fait d'être toujours étrangers à ce que nous sommes ; d'autre part, par ce mécanisme même, nous offrons une hospitalité au ça. Malgré cela, le malentendu entre les générations, qui découle du manque de rapport, n'empêche pas le dialogue et au contraire l'alimente, en rendant ainsi possible une éducation.

Éduquer signifie transmettre des marques symboliques qui permettent au petit être de jouir de l'énonciation dans le champ de la parole et du langage à partir duquel, il lui soit possible de se lancer dans les entreprises impossibles du désir. Le déroulement d'une éducation, d'une filiation symbolique familiarisante, présuppose que l'adulte reçoive l'enfant comme s'il était un étranger passible de devenir plus ou moins familier, mais jamais un clone.

Une éducation est en effet possible au-delà de sa propre impossibilité - elle aussi en germe dans les rêves des grands. Nous, petits d'hier, on a tous démarré grâce à « un coup de pouce » dans la traversée dans la mesure où chacun de nous a inversé la demande éducative, en creusant un espace

pour soi dans les rêves des autres.

Les enfants arrivent à profiter d'une éducation, au delà de l'impossibilité de L'Éducation, comme Freud l'avait déjà annoncé, dans la mesure où persistent de l'infantile et de l'inquiétante étrangeté dans l'adulte déjà devenu plus ou moins familiers à d'autres adultes, dans un monde où tout ce qui est familier est un peu étrange et tout ce qui est étranger finit par nous sembler un peu familier.

Néanmoins une éducation peut ne pas avancer dans son déploiement aboutissant ainsi à une voie sans issue. Ainsi, l'enfant commence à avoir des difficultés à surmonter dans le processus de familiarisation ou de filiation. Au même moment, l'enfant cesse de s'adresser aux autres – à l'Autre – en tant qu'un « enfant avec nom et prénom » et il commence à errer avec une étiquette accrochée sur laquelle sont notés tous ses besoins ou ses handicaps plus ou moins spéciaux, ainsi que ses goûts et intérêts dignes d'un autre monde. L'enfant court alors le risque de se retrouver à la merci de la turbulence des temps sans beaucoup de poésie et de grâce.

Une éducation peut s'accomplir difficilement, quand pour un adulte il devient impossible de déplier la non-rencontre avec un enfant, ou si on préfère, de soutenir l'impossibilité de l'Éducation – au sens freudien. Cette impossibilité adulte peut donner lieu à diverses suppositions à propos de l'exceptionnalité infantile. Ainsi les petits restent à la merci du manque d'opportunité d'être différents de la façon dont ils sont supposés idéalement être. La supposition de l'exceptionnalité place l'enfant hors du lien social où le familier et l'étranger sont les côtés de la même bande de Möbius.

L'éducation d'un sauvage et d'un extraterrestre sont a priori d'un accomplissement difficile. La contradiction est au cœur de leurs propres énoncés. Une éducation ne peut se réaliser que si, dans la non-rencontre avec un enfant, les adultes laissent émerger leur propre étrangeté à eux-mêmes, qui a ses racines dans le manque de rapport sexuel. Tant le sauvage que l'extraterrestre représentent l'impossibilité d'accueillir le retour de la différence. Les deux sont le contraire de la présupposée mêmeité du nous-mêmes. Ni l'un ni l'autre ne peuvent habiter le même monde d'un individu qui pense pouvoir être identique à lui-même.

La thèse que les enfants d'aujourd'hui sont différents, plus intelligents que ce que nous étions dans l'enfance, n'est pas nouvelle. Il est curieux de constater comment au cours de l'histoire la « vieille garde » a toujours décerné les mêmes attributs aux nouveaux-nés. Un enfant d'aujourd'hui est aussi différent de nous, que nous l'avons été et continuons de l'être par rapport à nos vieux. La solidarité mœbienne entre l'étranger et le familier se renouvelle sans cesse, à moins que nous coupions la bande de Möbius.

L'insistance aujourd'hui sur ladite différence des enfants est très grande. Cette insistance les rend « tellement, mais tellement différents » et indique une bévue dans la façon dont l'adulte adresse la parole à un enfant. La « grande, mais si grande différence d'aujourd'hui » ne fait pas – comme elle devrait le faire – de l'enfant un étranger, mais plutôt elle en fait un sauvage ou un extraterrestre.

Si les enfants semblent des sauvages ou des extraterrestres, il y a quelque chose qui dysfonctionne. Une différence ne peut que donner lieu à un « plus du même », c'est-à-dire à une autre différence qui rénove la dialectique étrange-familier. Les petits détails de la vie quotidienne actuelle en compagnie des enfants montrent au contraire une difficulté à déplier la différence, le reste inquiétant que l'arrivée d'un nouveau-né produit.

Par ailleurs nous n'aimons ni ne haïssons nos enfants, ni plus ni moins qu'autrefois. Tout simplement ils sont comme toujours des objets

condensateurs de haïnamoration. Nous les haïssons, car ils disent toujours la vérité, non pas celle de la religion ou de la Science, mais celle refoulée du monde des vieux : le manque de rapport sexuel et la condition transitoire de l'existence. On les aime car la vie en leur compagnie nous offre aussi plus d'un alibi pour persévérer dans le fait qu'on ne veut rien savoir de ces vérités. Néanmoins si nous insistons sur la supposée pureté de notre amour c'est parce que l'amalgame haïnamoration semble procéder de l'intolérable. En coupant la bande de Mœbius, on sépare l'un et l'autre. L'amour pur fait du bébé un enfant quelconque, une sorte de « bon sauvage » ou d'enfant mort, comme celui dont parlent les *pédagogies orthodoxes* (Carmago, 2006). La haine évoque les images du méchant sauvage et de l'extraterrestre cultivées par des élucubrations pédagogiques et sociologiques à penchant apocalyptique.

Le fait de prétendre adapter l'éducation aux enfants « si différents d'aujourd'hui » est un mauvais présage. Il n'y a pas d'éducation possible si le petit est marqué en tant que sauvage ou extra-terrestre. Ainsi, si des enfants restent à la marge, comme s'ils étaient des sauvages ou des extraterrestres c'est parce que tout simplement on les laisse de côté quand on renonce à l'acte d'éduquer. On les laisse de côté pour ne rien savoir d'eux – pour ne pas découvrir ce qui nous rend étranges à nous-mêmes.

Le renoncement à l'acte d'éduquer (Lajonquiere, 1999) est une forme d'infanticide. Renoncer à adresser en nom propre la parole à un enfant n'est pas un geste susceptible d'être recherché ou évité volontairement. Néanmoins il semble qu'aujourd'hui ce soit plus monnaie courante que ce que l'on est disposé à reconnaître.

La tendance à l'infanticide symbolique n'est pas une malédiction divine, ni même la conséquence d'un geste maléfique de quelque tyran occasionnel, mais plutôt le résultat du fait que nous refusions aux enfants le seul droit qui compte, à savoir le droit de revendiquer une éducation.

Pour que ces petits puissent revendiquer une simple place dans le monde on doit se donner le temps pour que, dans ses petits détails, notre vie quotidienne ait quelque chose d'étranger au présent, à la soi-disant réalité, aux marchés financiers et à ce qui se passe à la télévision. On doit se donner le temps pour ainsi donner le temps au temps afin que l'étranger revive le familier et vice-versa. C'est là notre devoir à moins que même les enfants d'aujourd'hui n'arrivent – à leur tour – à conquérir un peu de vieillesse.

Bibliographie

- Ariès Philippe (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Seuil.
 Camargo, ACCS. de (2006). *Educar : uma questão metodológica ?*, Petrópolis : Vozes.
 Freud S. (1919). L'inquiétant, in *Oeuvres complètes*, vol. XV, Paris : PUF, 2002, pp. 147-188.
 Lajonquiere L. de (1999). *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica*. Petrópolis : Vozes.
 Lajonquiere L. de (2000). *Psicanálise, modernidade e fraternidade*, in Maria Rita Kehl, *A Função Fraterna*, Rio de Janeiro : Dumara.
 Postman Neil (1982). *The Disappearance of Childhood*, New-York : Delacorte Press.

Pour citer ce texte :

Lajonquiere L. de, Vieux enfants, nouveaux infanticides, trad. I. Pirone, L. Gavarini, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 95-100.

Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ?

Chantal Costantini

Questionnements

Qu'est-ce qui motive un chercheur à entreprendre une activité aussi coûteuse d'un point de vue psychique qu'une recherche ? Pourquoi choisir « l'école » comme interlocuteur privilégié d'un discours singulier ? À l'origine de mon projet, j'étais animée par des questions d'ordre pédagogique issues de mon expérience professionnelle : comment aider certains élèves de ma classe de petite section à entrer dans la langue de l'école alors qu'ils éprouvaient des difficultés à sortir de leur silence ? Particulièrement intéressée à identifier les processus psychiques à l'œuvre en situation pédagogique, j'ai inscrit ma démarche dans le cadre de la recherche clinique en sciences de l'éducation. Cette orientation permet d'envisager la situation d'enseignement en prenant en compte « la dimension psychique du lien didactique », ainsi que le développent notamment les travaux de Claudine Blanchard-Laville (2001). Dans cette perspective, le dispositif des entretiens non-directifs menés auprès d'enseignantes d'école maternelle me semblait approprié pour appréhender mes premières questions ; je cherchais à comprendre ce qui pouvait faire obstacle ou favoriser certaines stratégies pour aider les élèves à entrer dans la langue. Cependant, au-delà des problématiques liées aux cultures et langues d'origine différentes, au-delà de la nécessité de prendre en compte le temps d'adaptation à un milieu nouveau pour des élèves entrant pour la première fois à l'école, le discours des enseignantes interviewées faisait apparaître que le silence de certains enfants « résistait » à leurs mises en œuvre pédagogiques. Qu'est-ce que ces élèves taiseaient à l'école ? Le langage compte pour une grande part dans l'édification du sujet, dans la constitution de son identité. À l'école, l'enfant confronte une identité naissante à un environnement nouveau ; cette confrontation l'aide à grandir. Comment les enseignantes « entendent-elles » le silence de l'élève ? Comment être à l'écoute de son désir de grandir ? En me retournant sur mon propre passé scolaire, j'ai pu constater que le « choix » de ma recherche était, en partie, lié à des événements qui ont marqué mon expérience d'élève et ont influencé mon rapport au savoir et à l'école. En explorant cet aspect-là dans le cadre de la recherche, j'ai réalisé que, à l'intérieur de ma question initiale qui visait à mettre au jour les mécanismes psychiques sous-jacents aux stratégies pédagogiques déployées par des enseignantes d'école maternelle interrogées, étaient contenues d'autres questions, plus intimes et qui me concernaient en premier lieu en tant que sujet dans cette recherche. La question du silence des élèves à l'école que je cherchais tant à comprendre était ma propre question ; élève mutique au début de ma scolarité, ce n'est que dans la classe de ma mère qui était institutrice de grande section que j'ai pu retrouver le chemin de la parole. En investiguant du côté de ce qui faisait silence en moi, j'ai pris conscience que, peut-être, la recherche que j'avais entreprise était aussi le pré-texte d'une autre quête.

Afin de rendre compte du cheminement qui m'a conduite depuis mes interrogations initiales à la confrontation avec des questions plus personnelles, j'organiserai mon propos en quatre points. J'explorerai tout

d'abord la complexité des liens qui unissent le chercheur à son objet de recherche ; dans cette perspective, je m'appuierai sur la métaphore de « la malle de Newton » afin d'étayer les propos de Jacqueline Barus-Michel, selon lesquels le chercheur est le premier « objet » de sa recherche. Puis, en approfondissant les travaux de Georges Devereux - en particulier à partir de son ouvrage « De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement » - j'examinerai la notion de contre-transfert du chercheur et préciserai comment je me suis « emparée » de cette question que je trouvais si proche de mes préoccupations. En reprenant quelques éléments de la biographie de Devereux, notamment à la suite de l'hypothèse proposée par Tobie Nathan concernant le changement de nom de Devereux, je montrerai comment j'ai prolongé cette hypothèse en la croisant avec les questions de ma propre recherche.

Le chercheur : sujet-objet de sa recherche ?

En m'engageant dans une recherche clinique d'orientation psychanalytique, savais-je précisément vers quel genre de travail cette inscription allait me conduire ? Les auteurs de la note de synthèse concernant les recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation (Blanchard-Laville et al., 2005) estiment que, dans certains travaux, « c'est le contre-transfert du chercheur qui est exposé comme fil méthodologique majeur et permet les avancées du travail sur les objets étudiés » (id.). La perspective clinique dans laquelle j'ai orienté mes travaux m'a imposé de maintenir constant ce « fil méthodologique » que constituent les élaborations contre-transférentielles à chaque étape de la recherche et de les soutenir malgré les nombreuses résistances rencontrées. Mais pourquoi cette approche m'était-elle apparue la mieux adaptée pour appréhender la complexité des pratiques enseignantes ? En quoi le fait de faire appel aux mécanismes inconscients du chercheur en sciences de l'éducation était-il nécessaire pour saisir d'un peu plus près ces pratiques ? Ces questions renvoient à l'hypothèse de l'existence d'un sujet divisé par son inconscient et invitent à considérer que les pratiques enseignantes reflètent la mise en œuvre d'une part du sujet que l'on ne peut saisir que par un dispositif approprié ; cette part opaque ne devient visible qu'à l'aide d'un instrument particulier tout aussi opaque pour le chercheur, qui apparaît à travers un travail de confrontation de psychisme à psychisme, rendu possible par l'analyse des matériaux cliniques que le chercheur choisit d'utiliser. Dans ce type de démarche, le psychisme du chercheur est mis à l'épreuve à travers la confrontation de ses propres mécanismes psychiques conscients et inconscients qui se dévoilent en même temps que se forment les mises en sens, en lien avec ce qu'il perçoit des mécanismes conscients et inconscients chez autrui. La notion d'implication du chercheur dans le cadre d'une recherche clinique m'a amenée à approfondir l'idée développée par J. Barus-Michel qui considère que pour atteindre « de l'autre », le chercheur « doit d'abord passer par lui-même » (Barus-Michel, 1982). Or, « que cherche-t-on si ce n'est ce qui pose question à soi-même ? » (id.). Je me suis trouvée ainsi face à cette problématique, pensant qu'elle rassemblait, à elle seule, toute l'originalité de cette démarche. J'ai longtemps cru que le fait d'analyser en profondeur les raisons personnelles issues de mon histoire scolaire ou familiale qui ont guidé le choix de mon thème m'aurait, en quelque sorte, évité de me retrouver face à un objet « étranger » à moi-même me le rendant, de fait, familier puisque je supposais en « connaître » les ressorts intimes. Or, il s'est avéré que j'ai eu à construire cet objet de

recherche, certes en considérant cet aspect du lien personnel qui s'était noué avec mes premiers questionnements, mais qui m'a déconcertée et du coup, m'a fait percevoir une réalité complexe à laquelle j'étais mêlée, tout en devant m'en distancier pour pouvoir l'apprécier. J'ai alors pensé que l'investissement, peut-être excessif de cette problématique, qui m'avait paru centrale dans cette approche de recherche impliquait, de ma part, la nécessité de me pencher avec attention sur les processus qui avaient soutenu ma première attitude. Cette question du chercheur aux prises avec son objet de recherche m'a d'ailleurs tellement mobilisée que j'ai repoussé l'analyse des entretiens que j'avais réalisés en dernier lieu, comme si ce travail-là, qui pourtant justifiait l'entreprise de recherche, devenait accessoire par rapport à une analyse approfondie des liens personnels entretenus avec mon thème et dont je cherchais à dénouer le sens.

Aujourd'hui, avec le recul, je pense que je pressentais avec angoisse ce que contenaient ces entretiens et que, probablement, le travail que j'ai cherché à présenter dans un premier temps allait « recouvrir », d'une certaine manière, la charge anxiogène de leur contenu. En d'autres termes, ce cheminement n'est-il pas tout aussi « défensif » que ceux qui consistent à tenir éloigné de soi la question du lien du chercheur avec son objet de recherche, par le fait que cette posture a été, selon moi, investie de manière disproportionnée ?

La « malle de Newton » : métaphore des rapports inconscients que le chercheur entretient avec son « objet »

En 1936, l'économiste anglais J. M. Keynes fait l'acquisition des manuscrits contenus dans la malle de Newton, parmi lesquels étaient consignés les résultats de ses expériences effectuées dans le domaine de l'alchimie et de la théologie, univers en apparence éloignés des travaux qui l'ont rendu célèbre dans le domaine de la physique notamment. Mais fallait-il opposer les deux types d'activités menées par Newton, le physicien et l'être en recherche de spiritualité tel qu'il est apparu par la suite, ou bien les considérer comme les deux versants d'un même objet de recherche, comme le suppose le psychanalyste Gérard Haddad (1996) ? De la recherche de la lumière métaphysique à la découverte des propriétés de la lumière physique, « l'objet » pour lequel Newton se mettait en quête n'était-il pas à investiguer du côté du « sujet » ? Afin de cerner plus précisément ces questionnements, je propose de montrer qu'au-delà de l'apparent clivage entre les deux objets de recherche étudiés par Newton, la recherche rationnelle et la recherche métaphysique, il y aurait une troisième voie à explorer qui réunirait ces deux voies empruntées pour aboutir à la quête d'un seul et même objet, la quête de l'objet absent. Dans sa préface à la biographie que James Gleick consacre à Isaac Newton, l'astrophysicien Trinh Xuan Thuan (Gleick, 2005) rappelle que « pour Newton, la transmutation des métaux en or est comme un acte de purification spirituelle ». L'alchimie se fonde en fait sur une approche du monde considérant que les énergies physiques dépendent des énergies spirituelles et inversement. Comme il est précisé dans *La Table d'Émeraude*, sorte de manifeste des alchimistes, « tout ce qui est en haut est comme ce qui est en bas, tout ce qui est en bas est comme tout ce qui est en haut, afin que s'accomplisse le miracle de l'unité » ; cette conception du macrocosme et du microcosme se présente comme une analogie entre l'Univers et l'homme. Les alchimistes, à la recherche du secret de fabrication de la « pierre philosophale » capable de transmuter les métaux en or, sont, en réalité, porteurs d'une autre

transmutation, celle de l'âme, dont ils puisent l'énergie à l'intérieur d'eux-mêmes. Il semble que ce soit la recherche du divin qui motive, pour Newton, la même entreprise que représentent l'alchimie et la théologie, au même titre que la physique.

Quelques éléments biographiques apportent également un éclairage concernant la quête intime du savant. Son père décède trois mois avant sa naissance. Sa mère se remarie avec un pasteur, le pasteur Smith qui, ne supportant pas Newton, l'envoie chez sa grand-mère maternelle où il poursuit sa scolarité. La mère de Newton, veuve à nouveau, rappelle son fils auprès d'elle afin qu'il s'occupe du domaine familial, mais ce travail ne lui convenant pas, il retourne à l'école afin de préparer son entrée à l'Université. Les événements concernant la perte précoce du père, dont Newton porte le prénom, et le rejet de Newton par le nouveau mari de sa mère, le pasteur Smith, ont retenu tout particulièrement mon attention. En effet, selon le physicien et psychanalyste Loup Verlet (1993) « l'objet primordial de la quête de Newton » serait celle du « père inconnu ». Newton, en recherchant la Parole de Dieu dans la Bible, aurait tenté, par la vertu de ses expériences, d'en saisir la présence vivante.

Newton aurait cherché à combler le vide intérieur lié à l'absence du père dont il n'a pas « pu connaître directement la parole structurante ni le modèle que constitue sa présence vivante » (id.). Mais parallèlement à cette question de la quête du père, L. Verlet développe une interprétation autour de la défaillance maternelle qui renforce l'hypothèse de la quête du père. En admettant, dit-il, que la recherche du père s'exprime dans l'activité physicienne – « le père (Dieu) se manifeste à travers la mère (nature) » (id.) – ce serait bien la thèse du désir de retrouver le père inconnu qui soutiendrait l'hypothèse du besoin de réparer l'environnement maternel défaillant, à travers la curiosité passionnée déployée par Newton envers les choses de la nature. L. Verlet suppose que « l'énigme de la mère serait ainsi devenue le moteur de la quête physicienne de Newton, et la défaillance maternelle, le danger contre lequel il devait se prémunir » (id.). En bâtissant une théorie de sa perception de l'univers à partir de ses expériences en physique et en mathématiques, Newton se serait construit « un système de défense rigide qui s'interpose entre lui et une réalité énigmatique et menaçante » (id.). Cette malle correspondrait à l'exacte représentation de cet univers psychique dont « les parois » figureraient cette défense : le monde extérieur est perçu comme un environnement qu'il est possible d'objectiver et de maîtriser alors que l'intérieur est vécu comme un « refuge privé » (id.). Ainsi, en « bouclant » sa malle, Newton renverrait à la notion du chercheur en tant qu'« objet vivant de la recherche » porteur en lui, par son activité intense, à la fois de l'énigme et de la solution, et reconstituant « à l'intérieur de lui-même, un couple parental idéal qui vient panser la blessure d'où a surgi la question » (id.). En procédant aux manipulations des métaux qu'il tourmentait, Newton s'ingéniait à questionner ses images internes afin d'en maîtriser le sens. Le lien entre les manipulations alchimiques et les expériences physiques et mathématiques conduit à cette idée selon laquelle le besoin de maîtrise des éléments agissait en Newton comme pour apaiser ses tourments.

Les hypothèses formulées par L. Verlet à propos de Newton m'ont interpellées comme si elles me concernaient intimement. De quel ordre était ce rapprochement que je percevais entre l'analyse que cet auteur consacre à un chercheur tel que Newton, et mes propres préoccupations en l'occurrence très éloignées, et de l'auteur, et de l'objet de sa recherche ? Il m'a semblé que, tout au long de ma recherche, se maintenaient de façon sous-jacente deux questions qui, en réalité, soutenaient mon projet,

questions impossibles à formuler précisément, mais que les tentatives de réponses ébauchées à travers ma recherche tentent de cerner. De quels éléments est composé cet « objet », à la fois obscur et familier à mes yeux ? Quelle fonction a eu pour moi cet « objet » que j'ai mis au jour ? Que venait-il réparer ? Les hypothèses proposées par L. Verlet m'ont aidée à prendre conscience du fait que, si la recherche correspond à un travail qui consiste à mettre en perspective différentes pistes d'investigation, elle a consisté également à reconnaître à quel point elle m'avait « travaillée », au sens où ce travail a agi comme pour réparer des éléments d'un environnement perçu par moi comme défaillant. Affronter la question de l'énigme de l'origine à travers le questionnement du chercheur et de son objet de recherche est-elle au cœur de la problématique de recherche clinique ? Se retrouver face à cette question dans le cadre d'une recherche serait-ce tenter de démêler les fils qui s'entrecroisent entre le chercheur, ses questions et son objet de recherche dans lequel il se situe à la fois en tant qu'objet et sujet ?

N. Mosconi précise que : « L'énigme ne découle pas d'un désir de savoir préalable, c'est l'énigme qui fait désirer un savoir pour la résoudre » (Mosconi, 2000). Car en revêtant les contours de « l'objet transitionnel » dans le champ du savoir théorique, l'énigme fait apparaître la reconnaissance de l'absence par le sujet ; à travers la reconnaissance de cette absence définitive, le sujet, tout en renonçant à la quête de l'objet lui-même, « maintient en même temps cette quête de l'objet – qui cause à la fois son désir et sa souffrance, pour tenter de les maîtriser » (id.). Ainsi, selon cette auteure, l'énigme permet à la fois de faire le deuil de l'objet aimé tout en le conservant ; par la production psychique qu'elle suscite, l'énigme, en occupant la fonction d'attribution d'un sens à ce deuil, évite en même temps « d'avoir à partir en quête d'un objet substitut » (id.). La quête du chercheur permettrait-elle, à travers le désir de savoir qu'implique l'énigme, de maintenir présent l'objet absent ? La quête de recherche représenterait alors le processus de deuil par lequel passe le chercheur, lui permettant en même temps de chercher à combler le manque de l'objet aimé tout en maintenant sa présence « vivante » (ou active). Ma recherche semble rejoindre des éléments de cet ordre-là. Du reste, les pistes que j'ai poursuivies à travers la notion du contre-transfert du chercheur telle que la développe G. Devereux s'inscrivent dans ces questionnements tout en tentant de les prolonger.

De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement : la question du contre-transfert du chercheur

Dans l'ouvrage de Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, le thème de l'élaboration des mouvements contre-transférentiels propres au chercheur à chaque étape de la recherche m'a particulièrement interpellée. Cette démarche qui consiste à s'appuyer sur un affect, l'angoisse, a attiré mon attention par le fait que d'une part, l'angoisse fait partie des affects qui me sont familiers, et que d'autre part, ma curiosité s'est éveillée à la suite de l'interrogation suivante : comment un affect appartenant à « l'intimité » d'un individu pouvait-il être à l'origine d'une méthode s'inscrivant dans le cadre d'une démarche scientifique ? Cette approche remettait en cause mes convictions autour de ce que recouvrait pour moi la définition d'une science dont le principal critère devait être l'objectivité ; comment la subjectivité d'un chercheur pouvait-elle s'inscrire dans le cadre d'une telle démarche ? Mon rapport à la « science »

et à tout ce qui s'en approche me renvoie à ma propre structure familiale divisée en ce qui concerne « le savoir », en deux sphères bien distinctes et imperméables entre elles : la sphère « scientifique et technique » du côté de mon père, et la sphère plus « littéraire » du côté de ma mère. La tension à laquelle je me sens soumise semble consister à préserver des images internes en les maintenant à leur place tout en m'efforçant de m'en détacher. Mes recherches assureraient-elle une fonction de liaison entre des « objets » de savoir investis par les deux pôles, paternel et maternel ?

L'angoisse : un affect au service de la pensée ?

J'ai voulu approfondir la démarche proposée par Devereux, intriguée dans un premier temps par cette approche que je percevais plus près de moi, accessible et familière. S'appuyer sur une expérience sensorielle pour la transformer peut-être en connaissance, me semblait être un « exercice » à ma portée. Comme le souligne Salomon Resnik (1999) : « Notre capacité à connaître se révèle à travers nos expériences sensorielles. C'est à partir de nos sens que les représentations se mettent en mouvement. C'est à travers l'expérience et son élaboration, grâce à la collaboration implicite entre le sujet et le phénomène, qu'objectivité et intersubjectivité donnent naissance au champ de l'apprentissage ». Mais quel genre de « travail » impose cette démarche ? Alors que je percevais jusqu'alors comme clivés, d'un côté le centre de mes affects, de mes émotions surgissant de façon imprévue et dont je ne savais que faire, et de l'autre, celui d'une pensée rationnelle se tenant à l'extérieur de moi, ce travail m'a permis de me sentir comme « réintégrée ». Tenir compte de ces différents aspects avec un intérêt équivalent m'a permis de tisser des liens parmi toutes ses composantes sans me sentir « écartelée » comme je l'ai souvent éprouvé, entre le « savoir » que je recevais tel un objet étranger et ce qui se tramait à l'intérieur de moi et qui avait peu de choses à voir avec ce qu'il m'était donné d'entendre. Le fait de m'affranchir de l'illusion d'une attitude idéale chez le chercheur m'a rassurée tout en me poussant à accomplir un travail particulier. Je ressentais la nécessité d'être plus attentive aux « perturbations » susceptibles de « déformer », comme le dit Devereux, les matériaux que j'avais choisi d'analyser. Plus précisément, ce sont les éléments qui ont « résisté » à l'analyse qui m'ont le plus préoccupée ; mais, lors de l'élaboration des questions qui survenaient, j'ai été « emportée » dans une dynamique psychique de recherche à laquelle je ne m'attendais pas. Comme je vais le montrer, les investigations que j'ai menées concernant les raisons du changement de nom de Devereux m'ont conduite à prospecter du côté de « l'origine », question qui m'a amenée à interroger ce qui faisait silence en moi. L'hypothèse que j'ai proposée sur les mobiles inconscients de cette démarche de changement de nom a ouvert un nouveau champ de questionnements concernant la quête de recherche, puis m'a renvoyée à ce qui pouvait, dans la recherche clinique, s'apparenter au « genre » autobiographique.

Le contre-transfert : un outil pour le chercheur

Afin de comprendre de manière plus approfondie les mobiles sous-jacents des stratégies pédagogiques déployées par les enseignantes que j'ai interrogées, j'ai été amenée à réfléchir à la notion de « contre-transfert » du chercheur telle que Devereux la développe, notion qui s'inscrit dans la méthodologie de la démarche clinique. Mais en quoi réside ce travail d'analyse du « contre-transfert », quels éléments doivent être analysés, pourquoi certains plus que d'autres ?

Dans la théorie psychanalytique, le transfert correspond aux processus par

lesquels les désirs inconscients de l'analysant s'actualisent et sont projetés sur la personne de l'analyste. D'un point de vue freudien, le contre-transfert est considéré comme un processus secondaire issu des conflits psychiques de l'analyste face aux réactions de l'analysé. C'est pourquoi Freud considère le contre-transfert de l'analyste comme un parasite face au travail de la cure, une perturbation encombrante devant être contrôlée car pouvant faire naître des réactions négatives et des résistances à l'égard du patient.

Paula Heimann (Heimann et al., 1949) estime pour sa part que le fait de considérer le contre-transfert en tant que source de perturbations pour l'analyste correspond à la conception d'un idéal « d'analyste détaché », c'est-à-dire détaché émotionnellement de ses patients, à l'égard desquels rien ne devrait venir troubler « la surface lisse » (id.) de la cure. P. Heimann s'inscrit dans le courant de pensée développé par Ferenczi qui reconnaît la grande diversité des sentiments éprouvés par l'analyste envers son patient. L'analyste doit être à l'écoute du patient, écoute professionnelle qui consiste à se laisser toucher par l'inconscient du patient, car précise-t-elle : « l'inconscient de l'analyste comprend (*understands*) celui du patient ». Pour P. Heimann, les émotions suscitées par le patient envers l'analyste seraient plus proches du « cœur du problème que son raisonnement, autrement dit, sa perception inconsciente de l'inconscient du patient est beaucoup plus fine et devance sa conception consciente de la situation » (id.).

Pour Devereux (1980), le contre-transfert correspond à « la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient ; ces déformations consistent en ce que l'analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un *imago* primitif, et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients – d'ordinaire infantiles » ; autrement dit, le patient projette sur la personne de l'analyste des sentiments auxquels l'analyste réagit en fonction de ses propres affects. Devereux accorde donc une importance particulière au contre-transfert en tant que donnée unique pour l'investigation des phénomènes inconscients. Renoncer à l'invisibilité du chercheur est, selon lui, la base de la démarche de recherche en sciences humaines. L'angoisse va être considérée non pas comme un affect mortifère qui paralyse mais comme source d'énergie à mobiliser et à élaborer afin d'identifier les propres mécanismes de défense du chercheur et y puiser les données uniques qui lui serviront à appréhender son objet de recherche.

Au cours de cette exploration concernant le contre-transfert, je me suis tournée vers la biographie de G. Devereux car je pressentais l'existence d'un lien entre des éléments de son propre parcours et une compréhension plus approfondie de cette notion appliquée au champ de la recherche. C'est sans doute par ma propre identification « concordante » avec les idées présentées par Devereux que j'ai été amenée à percevoir ce lien.

Devereux : le « non dupe erre » ?

C'est en me rapportant aux travaux réalisés par l'équipe de recherche du CREF de Nanterre, travaux mettant en lien l'autobiographie d'un auteur et la construction de son rapport au savoir (Beillerot et al., 1996) que cet intérêt envers le parcours de Devereux a pris naissance. Ces recherches permettent en effet de comprendre comment un auteur assigné à une place psychique, culturelle ou sociale, tente de s'en dégager pour s'emparer des objets de savoir afin de les transformer en pensée singulière. J'ai investigué du côté de la trajectoire personnelle, intellectuelle et sociale de Devereux, mais je me suis surtout arrêtée sur un point de son parcours qui a résonné avec une

interrogation personnelle lorsque j'ai découvert qu'il avait changé de nom. Je me suis également demandé si le parcours apparemment erratique de Devereux ne rendait pas compte, au fond, d'un cheminement propre à tout chercheur qui exhume, sans être complètement « dupe », le contenu de l'objet de sa recherche.

Parcours culturel de G. Devereux et contexte socio-historique

La vie de Devereux (Bloch, 2003) reflète celle de nombreux intellectuels juifs issus de la Mittleeuropa. Devereux est né en 1918 à Lugoj, ville hongroise devenue roumaine après le traité de Trianon ; son père était avocat, sa mère, mélomane, parlait l'allemand. Il s'appelle alors György Dobó. Il grandit dans un contexte où, malgré le désir d'assimilation des juifs, l'antisémitisme fait partie intégrante de la vie culturelle, et où les lois du *numerus clausus* limitent le nombre d'étudiants juifs à l'accès à l'université, incitant ceux-ci à s'installer dans d'autres pays qui leur paraissent moins hostiles, tels que la France. Devereux étudie à Paris la physique et la chimie avec Pierre et Marie Curie, puis, entreprend des études d'ethnologie sous la direction de Marcel Mauss et de Lucien Lévy-Bruhl. Il est reçu deuxième au diplôme d'ethnologie, pour lequel il obtient une bourse lui permettant d'organiser sa première expédition en Arizona chez les indiens Hopi, puis au Colorado chez les indiens Mohaves. Devereux, en plus des études qu'il lui consacre, témoigne d'un grand attachement envers le peuple Mohave, peuple déchiré entre la culture des blancs et ses propres traditions, dont la tragédie semble être entrée en résonance avec sa propre histoire, car lui aussi ne fut-il pas élevé dans des cultures multiples « en voie de disparition » ? C'est en 1932 que G. Dobó se convertit au catholicisme et transforme son nom en celui de Georges Devereux, les changements de noms ou les conversions étant toutefois chose courante chez ceux dont l'attachement aux traditions s'affaiblit. Au niveau scientifique, Devereux est influencé par les travaux de Marcel Mauss, d'Emile Durkheim, de Géza Roheim, de Freud, en particulier dans sa double approche psychanalytique et ethnologique, notamment à travers l'ouvrage *Totem et tabou*.

Le changement de nom

Dès que j'ai pris connaissance du parcours de Devereux, j'ai éprouvé le besoin de comprendre les raisons de son changement de nom qui implique une rupture dans la transmission de l'histoire familiale d'un sujet. Si d'un point de vue socio-historique, certains facteurs aident à clarifier les motifs d'une telle démarche, quel est le sens de cette dernière qui implique une rupture dans la transmission de l'histoire familiale d'un sujet ? À quoi correspond cette procédure d'ordre juridique d'un point de vue psychique pour le sujet ? Quels sentiments animent un sujet qui fait le choix d'un tel acte ? Est-ce pour se démarquer de son milieu d'origine, pour l'oublier ? Est-ce la honte ou le rejet qui conduisent à ce désir de gommer ce qui « signe » son identité ?

La psychanalyste Judith Dupont (2002) rappelle qu'en Hongrie, avant les lois d'émancipation, « on avait obligé les juifs à renoncer à leur nom d'origine et à acheter des noms allemands. Les plus riches obtenaient des noms reluisants, contenant les mots Gold ou Silber, les moins riches devaient se contenter de noms de couleurs comme Weiss ou Roth, et les indigents se voyaient affublés de noms carrément ridicules. De sorte que l'attachement à ces patronymes imposés n'était pas très fort. Pour les juifs hongrois, il s'agissait essentiellement de manifester ainsi leur intégration complète dans le pays où ils vivaient depuis plusieurs générations, et auquel ils étaient

affectivement très attachés, plutôt que de cacher leurs origines, car ces noms étaient souvent choisis dans une même liste et facilement repérables » (id.). Par ailleurs, pour ces familles juives déjà assimilées depuis quelques générations, l'attachement aux traditions et à la religion disparaissait, et nombreuses furent celles qui se résolurent aux conversions de « commodité » pour « éviter les inconvénients d'une religion à laquelle ils ne croyaient plus » (id.). Le nom de naissance de Devereux, Dobó, était certainement le produit d'un premier changement.

La sociologue Nicole Lapiere (1997) rapporte que les anthroponymes, s'ils sont universels, « font toujours partie d'un système classificatoire et symbolique » et servent à identifier une personne. Le nom propre témoigne à la fois de l'origine sociale, ethnique, religieuse ou nationale. En inscrivant l'individu dans une filiation paternelle, il témoigne d'une appartenance : « Recevoir un nom, c'est se trouver humainement accueilli dans l'ordre institué des générations, mais c'est également se retrouver classé, surclassé ou déclassé parfois. Dans le prisme des hiérarchies sociales ou des passions nationales, certains patronymes, à travers l'indice de leur origine, deviennent l'indicateur d'une valeur ou d'une nature, et, socialement, font destin. L'appel devient alors un verdict, il disqualifie toute altérité, celle qui est intérieure aux individus, toujours pluriels, divers et autres que leur nom, comme celle qui les différencie et qui se trouve dès lors érigée en frontière » (id.). Après la seconde guerre mondiale, nombreux furent ceux qui voulaient prémunir leurs descendants des persécutions dont ils furent victimes et procédèrent au changement de leur nom ; par ailleurs, porter un nom souvent « écorché à l'oral ou estropié à l'écrit » (id.) pouvait être ressenti comme une « mutilation quasi physique » (id.). Mais la complexité des liens d'attachement à une culture en même temps qu'un désir d'assimilation a provoqué dans les changements de noms des constructions qui conservent néanmoins la trace « plus ou moins ténue, plus ou moins cryptée » (id.) de leur origine. Animés de sentiments ambivalents, « partagés entre fidélité et rupture » (id.), ceux qui avaient choisi de changer leur patronyme conservaient de leur nom d'origine quelques lettres ou au moins l'initiale, comme nous allons le voir pour Devereux.

Tobie Nathan (1996) propose ainsi une interprétation sur la construction du nouveau nom de Devereux que j'ai trouvée particulièrement intéressante ; en roumain, le suffixe *evreu* peut se traduire par « juif ». Il aurait donc suffi à György Dobó, consciemment ou inconsciemment, à partir de la première lettre de son nom, d'accoler le suffixe *evreu* désignant le nom du peuple dont il est issu. Mais ce nom, qui peut se lire ainsi selon l'interprétation qu'en donne T. Nathan et derrière lequel se cacherait le secret des origines de Devereux, était identifiable par ceux qui comprenaient le roumain. N'est-ce pas là une manière de dévoiler sans dire ou de masquer en dévoilant ?

Devereux : Le Non Dupe Erre/Le Nom Du Père ?

En m'appuyant sur les hypothèses de T. Nathan à propos de la construction du nouveau nom de Devereux, j'ai exploré une autre piste. J'ai constaté d'abord que le peuple indien étudié par Devereux avec le plus d'intérêt était le peuple Mohave ; c'est sur leur terre qu'il a souhaité que soient dispersées ses cendres après sa mort, comme pour signifier le besoin d'un retour dans un lieu qui l'avait accueilli et hébergé : le lieu des origines perdues et retrouvées ailleurs, en quelque sorte. Les origines juives de Devereux m'ont amenée à proposer une traduction de ce que « Mohave » signifie en hébreu, à savoir : *mo av*, « du père ». Cette « interprétation » m'a fait prendre conscience d'un « objet » présent dans ma recherche depuis le début et qui se « révélait » subitement. En étudiant « le peuple du père », non

seulement Devereux n'aurait pas au fond « abandonné » son identité, mais aurait cherché à renouer avec ses origines. Je me suis demandé si on pouvait lire le nom de Devereux comme l'évocation du « Nom du père », mais en découpant les mots ainsi : le non-dupe erre, à la suite de l'expression utilisée par J. Lacan. Même si, comme le précise N. Lapierre, le patronyme n'est pas le « Nom du père » et qu'il ne s'agit pas de confondre « règle patronymique et loi symbolique » (Lapierre, 1997) entre le nouveau nom de Devereux et son attachement au peuple Mohave, des éléments convergent à rendre compte d'un questionnement sur l'origine et l'identité. Peut-on envisager le parcours de Devereux autrement que comme une quête de soi le rapprochant malgré tout des origines qu'il aurait cherché à fuir à travers ses errances ? Mais l'expression « non-dupe » n'en traduit-elle pas une reconnaissance plus ou moins consciente ? L'équivoque produite par le nouveau nom de Devereux exprimerait alors, non pas sa renonciation à l'identité, mais sa dépendance. L'équivoque dévoile toute l'ambiguïté des liens qui unissent, malgré lui, l'être à son origine. Le changement des lettres qui composent le nouveau nom de Devereux témoignerait d'un déplacement en même temps que d'un enracinement, comme si une part de l'être se déplaçait en même temps qu'elle s'agrippait.

Le silence de l'origine

Ce mouvement ambivalent qui consiste à nier tout en demeurant attaché me renvoie à mes propres souvenirs d'école dont je conserve encore la trace aujourd'hui. Je reste toujours, à l'heure actuelle, marquée par le sentiment de honte que j'éprouvais lorsque les enseignants-es m'interrogeaient sur l'origine de mon nom. À chaque fois, j'étais invitée à répondre à une question que je redoutais. Cette question sur l'origine de mon nom provoquait en moi comme une sorte de butée de la pensée : une voix intérieure m'interdisait de dire mes origines. Le silence sur nos origines n'était pas formulé de manière explicite dans ma famille ; mais de nombreuses paroles perçues ici ou là me faisaient comprendre que les taire, notamment à l'école, s'imposait. C'était une sorte de mise en garde envers une menace contre laquelle mes parents cherchaient à nous protéger. J'avais bâti autour de mon histoire un silence dont je tenais l'école pour responsable. Ce silence était comme un rempart. Aujourd'hui, je réalise que mon rapport à l'école s'est édifié autour de la honte que j'éprouvais d'être d'ailleurs. J'ai pris conscience également qu'à travers l'évocation de ces élèves silencieux qui me questionnaient, c'était l'élève silencieuse que j'étais qui exposait « sa plainte ». À partir de l'énigme du nom de Devereux, c'est la question du silence sur mon origine à l'école qui a surgi ; cette interrogation, présente en moi dès le début de ma recherche, ne s'est révélée qu'à la suite de la confrontation avec les objets d'investigation d'autres chercheurs dont je n'ai pas soupçonné la portée de prime abord. À ce titre, cette recherche ne serait-elle pas la « vraie » recherche, celle que la première exposée en tant que telle viendrait recouvrir ?

Conclusion

« Le choix de l'objet de science » n'est-il pas le pré-texte à « l'aveu autobiographique du sujet », comme le déclare Boris Cyrulnik (2001) ? L'aveu semble constituer un ressort important des raisons qui « poussent » le chercheur à mener son enquête, comme si la recherche pouvait le décharger d'un sentiment de culpabilité nourri envers un objet particulier. En quoi est-il nécessaire de rendre visible cette part de soi que le chercheur

tient souvent cachée dans les coulisses de sa recherche comme s'il s'agissait d'un acte blâmable ou répréhensible ? Gisèle Mathieu-Castellani (1996) considère que l'écriture autobiographique aurait quelque chose à voir avec le procès, au sens où le judiciaire est un discours fondamental en tant que « matrice de tous les discours de défense et d'accusation et que l'aiguillon le plus fort qui incite à écrire est la culpabilité ». L'autobiographie traduirait, selon elle, le désir de « se défendre de cette culpabilité autant que celui de s'en déprendre » (id.). Si la recherche clinique ne peut se confondre avec le genre autobiographique, le recours aux données autobiographiques auxquelles le chercheur se réfère pour rendre compte du cheminement qui l'a conduit, comme le dit Devereux, à prendre la décision — « cela veut dire que... » (Devereux, 1980) — la rend proche, par ces aspects-là précisément, de cet écrit littéraire. Les éléments personnels que j'ai rendu visibles ont été des outils au service d'une plus grande compréhension des phénomènes étudiés, afin d'étayer le cheminement de mon processus de mise en sens. Le chercheur clinicien peut-il se passer de communiquer ces éléments-là ? Car si parfois certains d'entre eux me furent difficiles à exprimer en tant que tels, c'est néanmoins la « méthode » que j'ai choisi d'adopter. Pour moi, cette démarche ne consistait pas tant à « avouer » les raisons du choix de mon objet de recherche que de rendre compte d'un processus de recherche à l'intérieur duquel certains éléments personnels ont trouvé leur place dans un souci d'adéquation avec les différents objets d'investigation que j'ai explorés. La mobilisation de mes mouvements contre-transférentiels à travers le parcours de mon soi-élève (Blanchard-Laville, 2001) au soi-élève des enseignantes interviewées, de mon propre silence à celui de l'enfant silencieux à l'école, m'a autorisée à penser qu'au-delà des projets didactiques manifestes, d'autres projets insus sont agissants, servent d'autres fonctions.

Bibliographie

- Barus-Michel J. (1982). Le chercheur, premier objet de la recherche, *Bulletin de psychologie*, Tome XXXIX, n°377.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan,
- Savoirs et rapport au savoir. (2003). *Autobiographie de Carl Rogers, lectures plurielles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville C., Chaussecourte P., Hatchuel F., Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 151, avril-mai-juin.
- Bloch G. (2003). *Les origines culturelles et la vie de Georges Devereux. Son œuvre et ses concepts. La naissance de l'ethnopsychiatrie*, Thèse de doctorat de psychologie, sous la direction de Tobie Nathan.
- Cyrulnik B. (2001). Entretien, *Le Monde de l'éducation*, propos recueillis par P. Boncenne.
- Devereux G. (1967). La renonciation à l'identité : défense contre l'anéantissement, *Revue Française de Psychanalyse*.
- Devereux G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Dupont J. (2002). L'exil avant l'exil. Michael et Alice Balint, *Topique*, n°80.
- Gleick J. (2005). *Isaac Newton, Un destin fabuleux*. Paris : Dunod.
- Haddad G. (1996). Maïmonide et le sujet de la science, in *L'enfant illégitime*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Heimann P., Little M., Reich A., Tower L. (1949). *Le contre-transfert*. Paris : Navarin Editeur, 1987.

- Lapierre N. (1997). Nom : signe, signal, stigmat, *Cliniques méditerranéennes*, n° 55-56.
- Lejeune P. (1993). Une autobiographie sous contrainte, *Magazine Littéraire*, n° 316.
- Mathieu-Castellani G. (1996). *La scène judiciaire de l'autobiographie*. Paris : PUF.
- Mosconi N. (2000). Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique, in Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C. (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- Nathan T. (1996). Devereux, un hébreu anarchiste, préface à Devereux G., *Ethnopsychiatrie de indiens Mohaves*. Paris : Synthelabo, Les empêcheurs de penser en rond.
- Resnik S. (1999). *Le temps des glaciations*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Verlet L. (1993). *La malle de Newton*. Paris : Gallimard.

Pour citer ce texte :

Constantini L., Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ?, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 101-112.

Catherine Yelnik Face au groupe-classe.

Bernard Pechberty

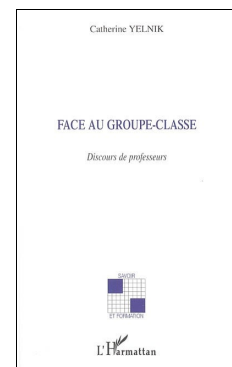
Catherine Yelnik. *Face au groupe classe. Discours de professeurs.* Paris : l'harmattan, 2005, 290 p.

Cet ouvrage de Catherine Yelnik inaugure la série *Psychanalyse et éducation* de la collection *Savoir et formation*. Il est issu d'une thèse soutenue en sciences de l'éducation et Claudine Blanchard-Laville lui consacre une préface. La perspective de ce travail est une approche clinique et psychosociologique d'orientation psychanalytique. Le livre aborde frontalement une question qui est au cœur de la pratique des enseignants, sinon de leurs représentations : le paradoxe du métier d'enseigner est de travailler en situation collective, mais il se produit une occultation systématique de la dimension psychique de ce travail en groupe pourtant permanent dans le quotidien des professionnels, aussi bien chez les praticiens enseignants que dans les recherches ou les formations sur leur métier. Catherine Yelnik présente la problématique de son travail, décrit sa propre implication, les liens entre son trajet subjectif et professionnel et son intérêt de chercheuse pour cette question. Enseignante, puis formatrice d'enseignants à l'Université Paris X Nanterre, elle a constaté combien l'idée du groupe et les associations spontanées faites par les enseignants sur ce thème conduisent à un impensé ou à des représentations très spécifiques, à des sentiments et des émotions chargés d'ambivalence. L'ouvrage présente dix entretiens de recherche et leur analyse clinique, puis des perspectives théoriques qui sont soulevées par les résultats de ce travail. Ce n'est pas la moindre qualité de l'ouvrage que de nous faire pénétrer dans la vie psychique des

enseignants sollicités et de nous donner l'impression de la partager. La facilité qu'a le lecteur de participer au monde des interviewés est due à la qualité d'écriture de l'ouvrage et au mode de présentation de ces entretiens, de leur analyse, qui a fait l'objet de multiples écoutes ou lectures avant cette transmission écrite. Ainsi nous pouvons très vite partager des identifications – positives ou négatives – aux mondes internes décrits. La description de ces discours, les interprétations proposées et leur pertinence permettent un accès à des sens latents et à des dynamiques psychiques inconscients.

À partir de la consigne proposée qui porte sur l'expérience des groupes en général, Catherine Yelnik présente le matériel recueilli et fait des remarques par petites touches qui nous sensibilisent à la particularité de chaque entretien. Elle souligne par exemple l'importance des débuts d'entretien, les associations de mots et de pensées qui résonnent spontanément avec le mot groupe, les manifestations corporelles qui accompagnent la parole des sujets. À propos des contenus latents qui sont construits, nous voyons plusieurs configurations psychiques prendre forme, qui permettent de percevoir des mécanismes de défense mobilisés par rapport à l'expérience groupale des enseignants. L'analyse clinique permet ainsi de souligner les clivages, les enjeux projectifs et identificatoires présents à travers les différentes représentations du groupe qui est souvent vécu dans sa dimension affective, tandis qu'apparaît l'impossibilité de penser la classe et les élèves comme un groupe, dans sa complexité. Avec prudence et fermeté, Catherine Yelnik nous fait apercevoir la configuration fantasmatique qui s'organise à partir de chaque entretien et les points sensibles de conflit psychiques qui sont touchés dans la personnalité professionnelle des sujets interviewés.

Après cette présentation des entretiens et de leur analyse,



Catherine Yelnik présente d'autres développements ouverts par les résultats de son travail. Cette mise en perspective est à la fois historique et actuelle, à l'image des enjeux inconscients qui se répètent dans la structure de la relation pédagogique, simultanément présente chez chaque sujet enseignant, mais aussi présente dans la construction historique du métier d'enseignant et de l'évolution à la fois sociale et psychique de l'institution éducative.

« Affronter le groupe : enjeux narcissiques », « Le psychisme dans le social » et « Culture scolaire », sont les trois titres de cette dernière partie. Catherine Yelnik reprend d'abord la question majeure des enjeux narcissiques dans le rapport des enseignants aux groupes (classe, équipe), mettant en perspective à partir de son travail la structure du rapport d'enseignement où se nouent la question de l'autorité et celle des savoirs. De façon très assurée, la réflexion s'inscrit dans la double influence de la culture clinique des sciences de l'éducation et des travaux psychanalytiques consacrés aux groupes. Ainsi, la recherche ouvre des pistes sur l'actualisation nécessaire des travaux cliniques fondateurs dans cette discipline, comme *Le contrat pédagogique* de Janine Filloux. Les entretiens montrent en effet comment la dimension groupale vient faire violence à la dimension de l'autorité de l'enseignant qui mobilise le décalage entre les élèves rêvés et les élèves attendus. La dimension d'emprise, de captation potentielle souvent soulignée par les cliniciens dans le rapport d'enseignement est revisitée et s'inscrit de façon nouvelle dans cet impensé du groupe. Ce refoulement ou ce déni ont pour effet d'associer la pensée du groupe à sa seule part affective et aux pulsions en méconnaissant d'autres niveaux. En conséquence, des angoisses de morcellement, ou de perte de la maîtrise, sont facilement mobilisées chez les enseignants au détriment d'une conception complexe où l'affectif

rencontrerait aussi le niveau de la tâche et de la coopération. « Penser le groupe entre en conflit avec ses enjeux narcissiques et le fantasme de maîtrise » de l'enseignant écrit Catherine Yelnik.

Une articulation fine est proposée entre les mouvements psychiques individuels et les résonances groupales dans le cadre de l'école et de la classe. Ainsi, le clivage, l'identification projective sont décrits comme des moyens défensifs privilégiés qui permettent à l'enseignant de trouver un équilibre, quand le groupe classe est identifié au seul niveau émotionnel, et donc fréquemment à un mauvais objet, reflet des pulsions et des peurs du monde interne de l'enseignant. La réduction du groupe d'élèves ou du groupe classe au niveau affectif évacue en effet le niveau de la tâche, refoule la complexité groupale telle que l'a décrite W. Bion, avec d'autres, et devient nécessairement angoissante. De même la question de l'agressivité et de la haine, reflet du désarroi face aux classes difficiles est évoquée en rapport avec la classe comme groupe et les fantasmes d'éclatement que cette dimension peut provoquer dans l'appareil psychique professionnel des enseignants. Des remarques suggestives sont proposées sur l'influence qu'ont pu exercer d'autres expériences groupales (famille, bandes, groupes d'amis) sur le choix et la façon d'exercer le métier d'enseigner.

Enfin, Catherine Yelnik développe des éléments de l'histoire, à la fois sociale et psychique, du système éducatif et montre comment les différents niveaux de l'institution, de l'organisation, de l'équipe agissent sur les expériences individuelles des enseignants. Les conflits de réseaux entre l'autorité du maître et les échanges entre élèves, l'individualisme de fond de la structure scolaire, le modèle historique dominant du regroupement des élèves sous la forme de la classe, tout concourt à refouler à la fois la pensée du groupe et du psychisme, en particulier inconscient.

Cet ouvrage salubre vient à point pour montrer la fécondité de la recherche clinique sur une dimension majeure de la pratique d'enseignant. Il nous montre combien l'oubli ou le déni de la réalité psychique groupale ont valeur de symptômes qui méritent d'être élaborés. Cet ouvrage ne peut qu'intéresser et être précieux aux chercheurs, aux politiques qui s'occupent du système éducatif, aux formateurs, et aussi... aux enseignants.

Ce compte rendu est paru dans *Connexions* n° 88 et est ici reproduit avec l'aimable autorisation de la revue.

Pierre Delion (dir) La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick.

Aurélié Maurin

Pierre Delion (dir.). *La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick. La formation et les applications préventives et thérapeutiques.* Toulouse : Erès, 2008, 320 p.

L'ouvrage collectif, rédigé sous la direction de Pierre Delion, et intitulé *La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick. La formation et les applications préventives et thérapeutiques*, édité dans la collection *La vie de l'enfant* aux éditions Erès, fait suite à un colloque international organisé par l'association francophone des formateurs à l'observation des bébés selon Esther Bick (Affobeb), qui s'est tenu à Lille, en septembre 2007. Ce livre comprend une vingtaine d'articles, écrits par vingt cinq auteurs, issus de formations et de métiers différents. Pourtant, pédopsychiatres, psychologues, psychanalystes, infirmiers, éducateurs, formateurs, chercheurs se retrouvent autour du désir de transmettre ce qu'ils ont en commun : l'expérience d'une méthode, éprouvée et pensée par Esther Bick,

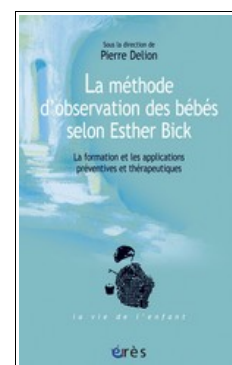
psychanalyste polonaise exilée en Angleterre, dans les années quarante. Cette méthode comporte trois temps, également importants et exigeants. Le premier est celui de l'observation, la plus fine et la respectueuse possible d'un bébé, dans sa famille, pendant les deux premières années de sa vie. Le second est celui de l'écriture, après-coup, de ce qu'a vu, entendu et éprouvé l'observateur. Le troisième est celui de la reprise et de l'élaboration, en groupe, de ses souvenirs et de ses affects. C'est ce cadre de travail qui fut, dès 1948, au programme de la formation des futurs psychothérapeutes d'enfants à la Tavistock Clinic, puis élargi, dès 1960, à tous les analystes en formation de l'institut psychanalytique de Londres.

Aujourd'hui, comme pour "la cure type", il existe bon nombre d'aménagements, d'adaptations, d'extensions de la méthode proposée par Esther Bick : tantôt, c'est l'objectif qui varie pour devenir thérapeutique, préventif ; tantôt, c'est le cadre qui varie, pour que la méthode trouve sa place en institution, ou pour être plus en adéquation avec les réalités matérielles auxquelles l'observateur doit faire face ; tantôt, l'observation concerne des enfants, des adolescents, des adultes, des professionnels...

L'objectif de ce nouvel opus sur l'observation selon Esther Bick va au-delà d'une compilation d'expériences innovantes puisqu'il porte l'ambition de dégager les enjeux actuels de la formation et des applications de cette méthode. Aussi s'agit-il d'un ouvrage pluriel et riche. Cette pluralité s'accordant particulièrement bien à la diversité des applications dont il est ici question.

Un tel recueil est donc d'une grande actualité et d'une grande pertinence dès lors qu'il se donne comme projet de rappeler, synthétiquement et systématiquement, les objectifs originels, déjà très novateurs, d'une telle méthode, pour en déduire les applications contemporaines et envisager celles de demain.

Trois axes principaux se dégagent au



fil des articles qui composent ce livre : les applications préventives ou thérapeutiques de la méthode d'Esther Bick, les aménagements de celle-ci et la formation à et par celle-ci.

Cet ouvrage connaît également trois introductions et peut-être n'est-ce pas inadéquat lorsque l'on sait combien les trois temps décrits par Esther Bick sont importants pour que l'ensemble tienne, Pierre Delion, en tant que directeur de cette publication, ouvre naturellement le bal en réaffirmant les objectifs de la formation à l'observation des bébés, à savoir « permettre aux professionnels de l'enfance intéressés de mieux connaître le développement d'un bébé dans son milieu familial » ainsi que « faciliter à ce professionnel l'accès à son propre ressenti dans la situation de l'observation ». Il évoque en outre les transformations, qu'il décrit comme profondes, qu'une telle formation est en mesure de générer et les applications qui pourraient en découler. Régine Prat, dont le titre *Une valse à trois temps* a inspiré ici la métaphore du bal, introduit à son tour, au travers d'un parcours historique, méthodologique et théorique, la méthode d'observation des bébés selon Esther Bick, en tant qu'outil de formation en ce qu'elle permet, au fil des trois temps préconisés par sa créatrice, l'observation, l'écriture et la supervision en groupe, d'apprendre à voir, à se souvenir et à construire une pensée. Cet apprentissage, s'il est utile « toute la vie » comme le disait Esther Bick, est aussi au cœur du travail du thérapeute et plus généralement de toute démarche clinique d'orientation psychanalytique. Enfin, Denis Mellier engage une réflexion introductive aux « enjeux actuels de formation analytique proposée par Esther Bick ». L'auteur dégage l'importance des enjeux théoriques et pratiques de cette méthode pour évoquer ceux de ses applications devant s'étayer sur la « compréhension de la méthodologie et [du] rôle actif que peut prendre l'attention », pour finalement aborder les risques d'idéologisation ou de

dilution, liés à une transmission trop orthodoxe ou trop laxiste de la méthode première. La succession d'exemples d'applications, s'appuyant tous sur des récits cliniques très détaillés, illustrera, bien au contraire, dans la suite du texte, « l'enrichissement dialectique de la méthode originelle et de ses extensions », ainsi que le propose Philippe Chaussecourte.

C'est Didier Houzel, en différenciant les applications préventives des applications thérapeutiques et en proposant cinq fonctions du processus thérapeutique à l'œuvre lors des observations, qui ouvre la voie de l'illustration à Hélène Gane et Françoise Jardin, d'une part et, d'autre part, à Cléopâtre Athanassiou-Popesco. Elles nous livrent deux des applications thérapeutiques de la méthode d'Esther Bick auprès de très jeunes enfants en institutions.

Rosa Mascaro et Rosella Sandri proposent à leur tour une réflexion autour de « l'utilisation de l'observation dans un lieu d'accueil thérapeutique parents-bébés ». Elles évoquent comment l'observation en trois temps peut trouver son inscription dans les fonctionnements institutionnels et favoriser la capacité de rêverie de l'équipe.

Les théories de W.R. Bion, en particulier les concepts de fonction alpha et de contenant contenu, viennent soutenir la compréhension des propositions théoriques d'Esther Bick, notamment la fonction-peau (1968) et sont très largement commentées et illustrées tout au long de cet ouvrage. Le texte de Marie Cossart, Sophie Gariel-Bataille et Régine Prat, ne trahit pas cette affirmation et donne une nouvelle épaisseur à ce qu'elles nomment « précarité psychique » et qui serait plus qu'un simple défaut de contenance, complexité d'un vécu relationnel entre parent et enfant, que seule une observation aussi fine que celle préconisée par Esther Bick peut déceler et mettre au travail.

Le concept de « contenance

psychique » à l'œuvre dans l'acte même d'observer sera également repris et développé par Nicole Jaucourt, Jacqueline Tricaud et Marie-Christine Choppy par la métaphore des poupées russes.

L'attente et l'attention, propres du savoir faire de l'observateur, sont alors décrites comme s'accordant à la capacité de contenir de l'observateur, compétence qui fait de lui un thérapeute.

Catherine Druon insiste quant à elle sur les réaménagements nécessaires pour éprouver la méthode d'observation proposée par Esther Bick auprès des bébés prématurés dans un service de réanimation. Le texte de J. Annick Simon mettra également en avant les bienfaits de la mise en place d'une observation selon la méthode d'Esther Bick en néonatalogie et l'intérêt de sa poursuite au domicile. On voit là qu'il s'agit d'un aménagement de la méthode à la pathologie et aux institutions qui alimente la dimension thérapeutique et préventive d'un tel projet auprès des bébés souffrants et de leurs familles fragilisées.

Le texte de Marie-Christine Le Guellec, qui relate l'histoire singulière d'un groupe thérapeutique parents-enfants sans langage, observé en adéquation avec les principes de la méthode d'Esther-Bick, propose une nouvelle variation autour du thème de la pathologie et de l'institution, auprès d'enfants plus âgés. Elle y explique comment les deux derniers temps de la méthode originale sont inversés pour mieux porter les fruits de l'élaboration au sein des équipes soignantes et comment l'espace physique dévoué à ces rencontres a pu être investi par chacun. Ce texte clinique, commenté par Jacqueline Tricaud, permet d'évoquer sobrement les éprouvés des thérapeutes, leurs associations, leurs représentations mais aussi les traumatismes des parents d'un enfant en souffrance. Le point de vue des parents, plutôt laissé de côté dans le cadre d'une application stricte de la méthode d'Esther Bick, est

repris par Annette Watillon-Naveau grâce aux entretiens qu'elle mène auprès de ceux-ci, en tant que formatrice, à la fin des deux années d'observation par un observateur en formation. La douloureuse question de la disparition du regard de l'observateur ouvre alors sur des perspectives tout à fait novatrices.

Un troisième texte vient compléter celui de Marie-Christine Le Guellec, qu'elle co-signe avec Brigitte Lordi et dans lequel elles évoquent la pertinence de l'observation non intervenante pour appréhender « l'émergence du langage » chez le tout petit, au travers d'une attention portée à l'évolution des sons mais aussi de tout le registre non verbal d'expression. Il s'agit bien ici d'une extension de l'apport de la méthode à la compréhension des processus psychiques des bébés.

Enfin, Philippe Chaussecourte relate comment il s'est inspiré de la méthode d'Esther Bick pour observer une enseignante en exercice et comment une telle méthode peut prendre place dans une démarche clinique de recherche en sciences de l'éducation.

Au-delà des applications et des extensions possibles de la méthode Esther Bick, la formation à celle-ci et la formation par celle-ci sont aussi explorées, entre autre par Rosella Sandri dans son texte intitulé *L'utilité de l'observation des bébé selon Esther Bick dans la formation du psychanalyste*. Elle y pose une question primordiale : « comment passer du visible observable (...) au non visible de la pensée », et y décrit très à propos « la vision binoculaire » de l'observateur, qui garde un œil vers l'extérieur tandis que l'autre est tourné vers l'intérieur, état très proche de l'attention flottante, familière aux analystes.

Bernard Golse, quant à lui, contribue à étendre la formation par la méthode d'Esther Bick, suivant ainsi la voie ouverte par l'Université de Porto Allègre, en intégrant l'observation des bébés au cursus de médecine de l'hôpital Necker.

Enfin, Michel Haag dans son texte qui clôturait le colloque de 2007, attire l'attention sur la pluralité des formations. Il reprend, à l'intention des candidats à celle-ci, les deux règles qui président à la méthode originelle, en plus de l'organisation en trois temps : la tabula rasa et la non demande, que l'on pourrait définir, parallèlement à la suggestion de Bion d'un analyste sans désir ni mémoire, par la capacité de l'observateur à se laisser surprendre par l'autre. Il s'agit en effet de faire table rase de ses a priori et d'accorder une attention sans attentes aux personnes observées, pour qu'une rencontre véritable soit possible. Il insiste sur la condition d'une bonne utilisation de la méthode dans ses extensions : « l'avoir bien intériorisée en soi-même par la longue pratique d'une observation de formation qui ait su créer une identification vivante à l'essentiel de cette méthode originale. »

Au fil de ce parcours, enrichi par les propositions de chacun, se dessine le paysage actuel d'une méthode qui se révèle toujours fédératrice et mobilisatrice. Parmi les extensions, les aménagements et les applications cliniques on pourrait souligner celles relevant de la recherche, et s'inscrivant notamment dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique. Cet ouvrage, loin de circonscrire les extensions de la méthode d'Esther Bick, incite plutôt le lecteur à s'en approprier les fondements et à l'enrichir à son tour par ses démarches heuristiques.

Congrès AREF 2007

Jean-Luc Rinaudo

Contribution à la délimitation d'un champ

Les congrès d'actualité de la recherche en éducation et en formation présentent l'avantage de ne pas focaliser les communications sur une thématiques de recherche ou sur une

démarche méthodologique particulière. Leur ouverture offre à qui veut s'y intéresser l'opportunité de repérer non seulement quelles sont les questions vives travaillées par les chercheurs, mais également, et c'est le projet de cet article, de permettre de situer un champ particulier au sein de la discipline des sciences de l'éducation.

Le congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation s'est tenu à Strasbourg en août 2007, à l'initiative de l'AECSE, et avec l'association belge ABC-Educ et suisse SSRE. Il nous a paru intéressant de repérer parmi les communications, quelles sont celles qui s'inscrivent dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique et partant de là quelle était la place de la clinique d'orientation psychanalytique.

Notre projet initial qui était de réaliser un repérage du champ à partir des seuls mots clés s'est vite avéré impossible à tenir. Si certains d'entre eux nous renseignent sans difficulté (psychanalyse, clinique, contre-transfert...) en particulier lorsqu'ils sont présents dans une même liste, d'autres sont plus ambigus (rapport au savoir, enseignants, adolescence...). Le repérage s'est donc opéré à partir des résumés, des mots-clés et des bibliographies.

391 communications sont disponibles dans les actes du colloque AREF 2007. Un symposium proposé par Claudine Blanchard-Laville, est tout particulièrement consacré à l'approche clinique d'orientation psychanalytique, avec des contributions de neuf chercheurs, issus de quatre équipes différentes, présentés ici par ordre alphabétiques : Louis-Marie Bossard, Marie-France Carnus, Philippe Chaussecourte, Laurence Gavarini, Bernard Pechberty, Ilaria Pirone, André Terrisse et Catherine Yelnik.

D'autres communications plus isolées proposent des travaux également inscrits dans une démarche clinique psychanalytique. Nous avons repéré les communications des doctorants Frédérique Adeline Fauque, Muriel

Briançon, Sophie Lerner, Evelyne Simondi ou de chercheurs plus confirmés Françoise Bréant, Marie-France Carnus, Nicole Clerc, Danielle Hans, Jean-Luc Rinaudo et Danielle Ohana, André Terrisse, Laurence Thouroude, Patricia Vallet.

On trouve également un certain nombre de communications qui, sans être réellement inscrits dans une perspective clinique psychanalytique, repèrent où citent des travaux reconnus dans ce champ. C'est le cas par exemple d'Emmanuel Dupl   qui cite Freud, Jung et Sami Ali ou de Faouzia Kalali qui communique sur le rapport au savoir et analyse, entre autre, comment cette notion est travaillée dans l'équipe du CREF    Nanterre.

Symposium

Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique.

Claudine Blanchard-Laville

Dix chercheurs émanant de quatre équipes de recherche issues de laboratoires différents mettent en dialogue plusieurs questions faisant débat quant aux méthodologies et à l'épistémologie spécifiques au processus de recherche clinique en sciences de l'éducation lorsque cette clinique se réfère à la psychanalyse.

Seront notamment discutées et exemplifiées les différentes formes de lien de ces recherches aux théories et à la praxis de la psychanalyse (application, transposition ...), la pertinence de certains modes d'analyse du discours ou de la mise en récits des acteurs professionnels du champ de l'éducation et de la formation, interrogés ou observés dans ces recherches, ainsi que la question de la prise en compte de l'implication subjective du chercheur et celle de l'élaboration de procédures de validation congruentes avec cette approche.

Analyse des interactions langagières d'un enseignant débutant en situation de classe.

Louis-Marie Bossard

Le travail présenté provient d'une recherche en cours menée par une équipe codisciplinaire dirigée par Claudine Blanchard-Laville (CREF Paris X Nanterre). Il s'appuie sur l'étude de différentes séquences de cours effectuées par un même professeur des écoles débutant lors de son année de stage.

   partir de l'analyse du discours tenu par le professeur dans la classe, l'auteur s'interroge sur le dispositif d'enseignement mis en œuvre en se plaçant dans le cadre de l'approche clinique d'orientation psychanalytique.

L'effet chercheur dans l'observation des pratiques enseignantes : entre rationalité et subjectivité.

Marie-France Carnus

En s'appuyant sur une étude portant sur l'analyse didactique et clinique du processus décisionnel de l'enseignant, cette contribution se propose de montrer qu'au-delà de la stratégie de recueil et de traitement des données issues de l'observation des pratiques enseignantes la subjectivité du chercheur se combine de manière plus ou moins avouée à la démarche scientifique qu'il a choisie. Prendre en compte la posture du chercheur amène à évoquer les dimensions éthique et déontologique de la recherche sur les pratiques enseignantes. C'est aussi en quelque sorte une façon « d'objectiver la subjectivité » du chercheur – subjectivité constitutive des objets, théories, démarches, matériel et résultats de sa recherche, subjectivité empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière.

Observation clinique en sciences de l'  ducation. La construction d'un dispositif en sciences de l'éducation inspiré de la méthode d'observation d'Esther Bick, un exemple de dialogue interdisciplinaire.

Philippe Chaussecourte

Mon propos est triple : évoquer la construction d'une recherche en sciences de l'éducation dont la source d'inspiration se situe dans une discipline connexe et donner les résultats obtenus, tout en montrant comment ceux-ci peuvent être la source de questions pertinentes dans le champ original même ; chemin faisant, à l'heure où l'on plaide pour les collaborations interdisciplinaires, il me semble intéressant de montrer comment se sont construits les liens entre ces deux champs. En conclusion sont évoquées des recherches qui sont en cours en sciences de l'éducation dont le travail exposé ici est à l'origine.

Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur.

Laurence Gavarini

La présente contribution vise à situer le rapport du chercheur aux sujets - objets de la recherche en rediscutant des perspectives ouvertes par les concepts d'implication et de contre-transfert appliqués aux situations de recherche. Il s'agira de montrer de possibles déplacements ou dépassements des usages des théories post-freudiennes concernant le contre-transfert du chercheur, à la lumière de la critique lacanienne et des ouvertures qu'elle opère sur ces questions.

Narrativité et processus de subjectivation des adolescents en difficulté.

Pirone Ilaria

Le processus de subjectivation du sujet « contemporain » connaît des situations problématiques, l'adolescence en étant emblématique, d'une part par le fait que chacun devient dépositaire et responsable de son identité ; d'autre part, par le fait que le sujet contemporain ne peut plus compter sur un « Non » venant de l'autre, se trouvant seul face à sa propre responsabilité. De là mon hypothèse : le récit peut constituer un

opérateur, un réparateur, là où le sujet se retrouve jeté dans l'existence. Cette contribution s'appuiera sur deux recherches auprès d'adolescents en difficulté par rapport à la pratique scripturale et à la construction narrative, pour lesquels le récit se défait ou ne se fait pas.

Illusion de réalité et subjectivation dans un groupe d'analyse des pratiques enseignantes.

Bernard Pechberty

À partir d'une expérience d'animation d'un groupe clinique d'analyse de pratiques enseignantes, conduit pendant quatre ans dans un lycée technique, il s'agira, à partir du matériel exprimé pendant les séances, de comprendre la valeur particulière de moments où le groupe - participants et animateur - a été envahi par une impression de quasi réalité objective concernant des ambiances de classes agressantes ou de discussions liés au travail en équipe, qui étaient rapportés dans les récits et les échanges. Ces moments d'objectivation de la pratique professionnelle induisent une illusion d'objectivité, d'éprouver dans le groupe le quotidien professionnel. Ces temps correspondent en fait à des dynamiques psychiques en partie inconscientes qui se produisent dans ce cadre spécifique de travail. J'analyserai ainsi deux moments qui indiquent une mutation psychique dans le travail d'analyse des pratiques, l'un qui a pris une valeur défensive, le second une valeur transitionnelle. Ces temps correspondent à certains enjeux qui concernent l'espace psychique groupal et la particularité du travail clinique en institution.

La question de la validation en didactique clinique de l'EPS.

André Terrisse

La question de la validation scientifique des recherches en sciences de l'éducation se pose pour toute recherche qui tente de rendre compte des pratiques des enseignants, ce qui est le cas des travaux du réseau OPEN,

en particulier du groupe quantitatif-qualitatif. Il sera fait état, dans un premier temps, des modalités de traitement des données utilisées dans ce groupe. Dans un second temps, seront développées les conséquences méthodologiques des recherches menées, au sein du LEMME, dans le groupe AP3E, in situ et au cas par cas, soit avec une posture clinique. Ainsi seront développées l'intérêt de l'utilisation de la temporalité et seront présentés les cadres d'analyse permettant de dépasser le cas observé.

Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation.
Catherine Yelnik

Il s'agit de discuter la notion de contre-transfert telle qu'elle est utilisée dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation qui se définit comme clinique, et plus particulièrement de montrer que le contre-transfert peut être source d'informations, outil de connaissance. Je vais tenter de le faire à partir d'un travail de recherche que j'ai mené en vue d'une thèse en sciences de l'éducation.

négoier leurs places dans l'espace qu'elle a créé.

Le diplôme peut-il guérir ? Pour un accompagnement clinique en VAE.

Françoise Bréant

La VAE se met en place, suscitant enthousiasme et/ou résistance... Pour les organismes de formation, l'accompagnement demeure un sujet brûlant. Pour les candidats, le diplôme ainsi obtenu devrait apporter davantage de sérénité dans l'exercice de leur métier.

Au cours d'une recherche concernant le secteur des éducateurs spécialisés, nous avons constaté l'existence d'une importante souffrance exprimée au moment de la demande de VAE, puis au cours de l'épreuve d'écriture du dossier. Nous analyserons ici cette souffrance pour envisager en quoi l'accompagnement sera nécessairement clinique. Si nous souhaitons que la validation constitue un réel processus de reconnaissance, nous devons réinterroger comment le travail de l'écriture favorise ou non ce processus et penser très finement une complémentarité entre accompagnement clinique et accompagnement méthodologique.

Communications

L'accès à l'écriture à l'école maternelle. Observation des pratiques enseignantes. Aspects psychiques.

Frédérique Adeline Fauque

Quelle place l'enseignant-e de maternelle occupe-t-il-elle dans l'espace didactique de l'écriture ? C'est par l'observation clinique en situation que la recherche tente d'éclairer quelques uns des mécanismes psychiques inconscients qui agissent l'enseignant-e et les élèves en situation d'apprentissage de l'écriture. Cette contribution se propose, par l'exemple d'un extrait d'analyse d'une séance d'écriture filmée, de rendre compte de la manière dont une enseignante permet aux élèves de

Désir de savoir et altérité. Ces élèves qui se disent d'abord curieux du maître....
Muriel Briançon

Loin d'être « donné » à tous les élèves ou seulement « utilitaire » comme le pensent les enseignants, le désir de savoir à l'école est problématique et complexe. Or, le désir de savoir est une notion théoriquement éclatée. Au stade exploratoire de notre recherche, une démarche multiréférentielle et une méthodologie plurielle se sont avérées utiles pour mettre en évidence la potentialité d'un lien entre le niveau scolaire des élèves et leur objet de curiosité. Ainsi, certains élèves en difficulté scolaire se disent d'abord curieux du maître... Si le constat n'est pas nouveau, les recherches l'appréhendent généralement sous l'angle de l'affectivité dans la relation

maître-élève. L'originalité de notre thèse est de tenter de relier cet intérêt déclaré de l'élève pour son enseignant avec la notion de désir de savoir en utilisant les apports de la psychanalyse et de la philosophie.

Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants débutants et expérimentés. Une étude de cas croisés sur l'usage de la notion de « gainage » en cours d'éducation physique et sportive (EPS).

Marie-France Carnus

Dans cette étude, nous cherchons à opérer des rapprochements entre enseignants expérimentés et débutants au regard de la façon dont ils s'y prennent pour aborder la notion de gainage, notion centrale pour construire un élément clé en gymnastique en classe de 5ème : l'appui tendu renversé. Au travers de l'analyse des interactions didactiques, nous tentons de rendre compte des analogies et des différences entre trois enseignants expérimentés et trois enseignants débutants dans la façon d'aborder cette notion, jugée incontournable par la plupart des enseignants ainsi que par les « auteurs majeurs » (Robin, 1996) en didactique de la gymnastique. Les résultats de ces travaux sont de nature à dégager des axes stratégiques pour la formation initiale et continue des enseignants d'EPS.

L'image du corps et l'apprendre.

Nicole Clerc

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche collective clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle treize adolescents « en difficulté » d'un institut thérapeutique éducatif et scolaire se sont exprimés sur leur apprentissage.

Je me suis intéressée plus particulièrement à l'imaginaire du corps émergeant des discours sur le rapport à l'apprendre. Je tenterai de comprendre pourquoi ; quand il s'agit d'évoquer le processus abstrait de l'apprendre, les discours reviennent sur des métaphores corporelles. Je

reviendrai notamment sur la mise en scène des corps et sur ce que les jeunes disent de la capacité de leur corps à apprendre. Ce qui m'amènera à distinguer le mécanisme psychique d'« incorporer » un savoir de celui qui consiste à se l'« approprier ». Je ferai l'hypothèse que le repli vers le corps pourrait répondre à un déficit de confiance en l'adulte pour signifier leur besoin de stabilité psychique.

Rapport à la loi et rapport au savoir au moment de l'adolescence.

Danielle Hans

Ma communication se propose d'explorer quelques enjeux psychiques et sociaux du rapport à la loi et leurs incidences sur le rapport au savoir. Mon propos s'appuie sur l'étude de quelques séquences d'un entretien non directif de recherche mené avec un jeune adolescent français originaire d'Afrique du Nord, d'une quinzaine d'années, accueilli au sein d'un institut thérapeutique, éducatif et scolaire.

J'analyse tout d'abord les significations conscientes et inconscientes des expériences d'apprentissage que me communique cet adolescent et leurs intrications avec le risque, l'agir, l'image de la mort et la négation de la transgression. Quelques réflexions théoriques liées à la construction de l'interdit et de la loi et de leur rôle fondamental dans les processus d'appropriation du savoir me conduisent à évoquer quelques enjeux éducatifs autour de ces questions.

Enseigner la musique au collège : modalités psychiques du lien didactique.

Sophie Lerner

L'éducation musicale en tant que discipline d'enseignement, occupe une position que l'on peut qualifier de fragile et de vulnérable à en juger par les effets de la déliaison sociale et plus encore par les sentiments de malaise et d'inquiétude exprimés par les professeurs de cette discipline un peu à part. Lorsqu'on les écoute, ces professeurs témoignent d'une difficulté

à maintenir le lien didactique, tout en préservant leur identité de musicien.

L'analyse de leur « transfert didactique », manière singulière d'exposer aux élèves leur propre rapport à l'objet musical, permet d'appréhender des processus psychiques inconscients, en terme de conflits identitaires et de compromis plus ou moins coûteux psychiquement. Une illustration en est donnée à travers l'analyse d'un entretien mené auprès d'un professeur enseignant dans un collège.

Puisqu'ils ont des ordinateurs... Discours des enseignants résignés autour du dispositif Ordi 35.

Jean-Luc Rinaudo, Danielle Ohana

Cette communication analyse les ressentis des enseignants qui, dans un premier temps se sont dits opposés au dispositif de cartable électronique mis en place par le conseil général d'Ille et Vilaine pour les élèves de troisième, puis, dans un second temps, se résignent à des pratiques professionnelles avec cet outil, en classe. L'analyse des discours recueillis montre un processus de double résignation, construit d'une part sur l'auto-contrainte et, d'autre part, sur l'identité professionnelle et, en particulier, le soi professionnel idéal.

La clinique des pratiques professionnelles : un processus collectif de mise en œuvre de savoirs dans une relation d'accompagnement.

Evelyn Simondi

Les ateliers de clinique des pratiques dans la formation initiale en Travail social constituent un espace temps d'entre-deux institutionnel spécifique où peuvent se déployer dans une liberté d'expression et de respect mutuel à la fois les savoirs fondamentaux du travail social et des savoirs inédits propres aux sujets et à leur histoire singulière. Le formateur y occupe une posture en retrait car ce n'est plus ce « qu'il sait » qui est premier, mais ce « qu'il est et ce qu'il fait ». En effet, c'est dans le lâcher-prise et la prise de risque que

s'instaure cette relation groupale d'accompagnement laquelle favorise un processus collectif de mise en œuvre des savoirs, savoirs cliniques en situation didactique.

Rapport au savoir et enjeux de savoir pour des enseignants d'EPS : « Une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir ».

André Terrisse

Si la citation de Jacques Lacan sert d'intitulé à cette intervention, c'est pour mettre en évidence l'origine conceptuelle, trop souvent méconnue, du rapport au savoir d'une part, et pour en déduire, d'autre part, des éléments de compréhension des pratiques d'enseignement de l'EPS. En effet, plusieurs travaux au LEMME, dans l'équipe AP3E, montrent combien l'analyse du rapport qu'entretient un professeur d'EPS avec le savoir enseigné en classe permet de le situer en tant que sujet enseignant et rend, du coup, plus intelligible sa pratique pour le chercheur dans la mesure où cette position lui facilite l'accès aux raisons de son acte.

Émergence et gestion des conflits en milieux scolaires difficiles.

Laurence Thouroude

Dans les milieux scolaires difficiles, la vie quotidienne de la classe est marquée par de nombreuses situations conflictuelles, dans un climat de tension peu propice aux apprentissages. Nous avons analysé ces conflits dans trois classes d'élèves handicapés mentaux (CLIS 1) implantées en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Nous avons opté pour une méthodologie de type qualitatif : observation distanciée et entretiens semi-directifs.

De nombreux conflits émergent de la confrontation entre les attentes de l'enseignante et le refus scolaire des élèves. Ces conflits portent sur des éléments qui ne sont pas négociables et leur gestion s'avère de ce fait inefficace. Notre étude nous amène à rechercher des éléments favorisant la

cohésion du groupe, dans l'objectif d'améliorer le rapport au savoir des élèves.

Approche esthétique de la formation et de l'éducation.

Patricia Vallet

Dans le contexte actuel des formations en éducation, très centrées sur les référentiels de compétences et la recherche d'efficacité, peut-on ouvrir une autre perspective à partir du paradigme esthète proposé par N. Heinich ? Parce que les fondements des pratiques éducatives touchent aux sujets, il est nécessaire en formation de remettre à la question les idéaux et les représentations. C'est une poétique de la perturbation que je propose, un art du bouleversement qui fissure les discours préconstruits et donne à voir ces professions autrement...

une grande sensibilité artistique et esthétique. Derrière le choix d'une activité artistique centrée sur le jeu de scène, se cache un besoin d'expression et de représentation. Pourquoi à cette étape où le sujet cherche à s'isoler ou à s'écarter du monde adulte en adhérant à des groupes qui généralement excluent le premier, l'adolescent va-t-il être partant pour investir un espace comme le théâtre à l'école ? Quels sont les effets (ou les confrontations) que le jeune entend ou imagine réaliser en participant à l'option théâtre au Lycée, quelles épreuves cherche-t-il à dépasser ? Ces questions contiennent l'hypothèse de notre recherche : nous approchons l'activité théâtrale comme ouvrant des négociations psychiques permettant à l'adolescent de remanier ou de retrouver une représentation de soi et de l'objet.

Seize adolescents et adolescentes ayant fait du théâtre au lycée expriment leurs vécus et nous livrent un récit de leur expérience théâtrale. Leurs discours nous permettent de saisir les différentes résonances que cette activité provoque en eux. Le sujet adolescent qui approche l'objet « représentation théâtrale » avec une grande motivation – mais aussi avec des appréhensions – arrive à traverser l'espace du théâtre et à en tirer des bénéfices.

Thèses

Recension par Catherine Yelnik

30 novembre 2007

L'activité théâtrale et la capacité à se représenter à l'adolescence : approche clinique.

Ruth Uscalovski

Université Paris V

sd. Jean-Sébastien Morvan

Jury : Jean-Sébastien Morvan (Paris V), Monique Banu (Paris 3), Gilles Boudinet (Paris 8), Bernard Pechberty (Paris V)

La dynamique de la représentation est fondamentalement liée au théâtre et à la capacité d'élaboration des problématiques internes du sujet. Lors de la crise de l'adolescence, la recherche identitaire et la grande appétence objectale poussent le sujet à chercher des expériences partagées. Le jeune cherche des appuis venant de l'environnement pour mieux faire face à cette difficile tâche d'élaboration de la nouveauté pubertaire. Aussi, à cette étape remarque-t-on chez les sujets

13 décembre 2007

Étude clinique des représentations chez les éducateurs spécialisés intervenant en Foyer Départemental de l'Enfance : les temps de rencontre entre les parents et les enfants.

Ophélie Théodon

Université Paris V

sd. Jean-Sébastien Morvan

Jury : Nicole Boucher (Paris V), Paul Durning (Paris X), Laurence Gavarini (Paris 8), Jean Houssaye (Rouen), Jean-Sébastien Morvan (Paris V).

Quatorze entretiens cliniques semi-directifs ont été menés au sein de cinq

établissements en France métropolitaine avec pour thématique principale les temps de rencontre entre les parents et les enfants séparés par décisions de justice dans le cadre de la protection de l'enfance. Le document présente le contexte historique, institutionnel et législatif qui définit actuellement l'accueil de ces enfants. Une revue de littérature réunissant des ouvrages cliniques, empiriques et universitaires évoque la thématique de la séparation à l'aide de concepts issus de la psychanalyse, l'identité professionnelle des éducateurs spécialisés et le contexte particulier induit par la loi du 2 janvier 2002 qui rénove le champ de la protection sociale, plaçant l'usager au cœur du dispositif de prise en charge. La méthodologie de recherche et l'analyse des entretiens ont privilégié la prise en compte des éléments transférentiels et contre-transférentiels en faisant appel aux concepts de la psychologie clinique d'orientation psychanalytique. Ce travail met en avant le vécu des professionnels d'internat dans un contexte législatif qui les oriente vers un travail en partenariat avec les parents pour lesquels ils manquent de repères collectivement partagés et font appel à des valeurs personnelles. Les stratégies d'adaptation, de dégagement, de défense ou de rejet dans la relation aux parents sont ici observées sous l'angle des représentations psychodynamiques. Les éléments d'analyse nous conduisent à proposer un accompagnement des professionnels au sein des institutions et dans le cadre de formations initiales et continues et le développement de la recherche-action.

5 février 2008

Approche clinique du travail en équipe pédagogique ; vers un rapport au savoir d'équipe ? Analyses de réunions concernant trois équipes d'enseignant(e)s de Lettres modernes

Brigitte Charrier

Université Paris X Nanterre
sd. Claudine Blanchard-Laville

Jury : Claudine Blanchard-Laville (Paris X), Marie-Anne Hugon (Paris X), Denis Mellier (Lyon 2), Bernard Pechberty (Paris Descartes), Marta Souto (Buenos Aires).

Dans cette recherche, l'auteure s'intéresse à la nature du travail psychique accompli, dans, et par, un groupe d'enseignants de Lettres réunis en équipe pédagogique, en prenant comme principal angle de vue la notion de rapport au savoir. La première partie positionne la recherche dans une démarche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation. La seconde partie présente des considérations d'ordre méthodologique et épistémologique justifiant l'approche mise en œuvre, laquelle consiste en une lecture clinique du discours groupal. Un cas concret d'étude psycholinguistique d'une réunion d'équipe d'enseignants illustre cette approche. Dans la troisième partie, est examiné le matériel de recherche récolté par le biais d'enregistrements audio phoniques des réunions de trois équipes pédagogiques de Lettres modernes. Différentes configurations de liens intersubjectifs s'établissant au cours du travail des enseignants au sein des équipes observées à propos des objets de savoirs communs en circulation sont mises à jour par les analyses. Enfin, dans la dernière partie, est proposée une mise en perspective des analyses cliniques des discours groupaux issues des réunions des trois équipes. Des prolongements à cette recherche sont envisagés en termes d'accompagnement clinique d'équipes d'enseignants de Lettres, en proposant d'orienter le travail sur la spécificité d'un rapport au savoir groupal des enseignants de Lettres.

13 juin 2008

Approche clinique de l'analyse des pratiques en Travail social. Une formalisation de savoirs inédits mobilisés en formation initiale.

Evelyne Simondi

Université Aix Marseille

sd. Michel Vial

Jury : Florence Giust-Desprairies (Paris VII), Alain Marcier (INRP), Michel Vial (Aix-Marseille).

La mise en tension des trois pratiques fondamentales, que sont l'analyse des pratiques professionnelles, l'évaluation et l'accompagnement, constitue le socle d'un questionnement sur les savoirs inédits du Travail social. Dans un Atelier de clinique des pratiques professionnelles, en formation initiale de service social, sont mobilisés des savoirs mis en acte en situation professionnelle, non formalisés, non conceptualisés qui font partie de l'histoire psychoaffective des sujets et socio-culturelle de la profession. Cette monographie, inscrite dans une méthode d'investigation clinique, prend en considération l'investissement clinique du chercheur. Les trois types de recueils de discours successifs : entretiens compréhensifs individuels des dix étudiantes, qui ont constitué l'intégralité du groupe en deuxième année de formation, cas cliniques de quatre de ces étudiantes, interviewées une seconde fois au regard de leurs registres de pensée distincts et entretien biographique du chercheur sont soumis à une analyse de contenu tant structurelle que processuelle. Une modélisation ternaire de ces savoirs de type clinique est proposée in fine à partir du récit de vie du chercheur qui permet de faire le lien entre les savoirs du sujet, de la profession et de la recherche. Cinq dimensions clefs sont retenues pour cette modélisation : dialectique, psychanalytique, pragmatique, initiatique et éthique.

17 juin 2008

Comment des enseignantes d'école maternelle « entendent » le silence de l'élève ? Étude clinique : des questions du chercheur aux questions de la recherche

Chantal Costantini

Université Paris X Nanterre

sd. Claudine Blanchard-Laville

Jury : José Luis Atienza Merino (Oviedo), Claudine Blanchard-Laville (Paris X), Michèle Emmanuelli (Paris Descartes), Michèle Guigue (Lille 3), Bernard Pechberty (Paris Descartes).

À partir de questions issues de ma pratique d'enseignante, cette recherche vise à appréhender les processus psychiques sous-tendant des stratégies pédagogiques déployées pour aider certains élèves à entrer dans la langue de l'école. Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique ; sept entretiens effectués auprès d'enseignantes en petite section d'école maternelle sont analysés. Par ailleurs, l'étude est étayée par mes élaborations contre-transférentielles présentées comme « fil méthodologique majeur ». Ainsi, à partir du thème du silence chez l'élève, j'ai été amenée à interroger mon propre rapport au silence, sorte « d'exhumation » qui m'a donné l'occasion d'explorer d'autres pistes parmi lesquelles les questions de l'origine, de l'exil, de la langue maternelle m'ont particulièrement mobilisée. J'ai organisé mon travail en quatre parties ; dans la première partie, je propose en guise de prologue, une lecture clinique du conte de *La Petite Sirène* en tant que métaphore de la problématique de la question de recherche. La seconde partie, en partant de mon propre cheminement est consacrée à l'étude des rapports inconscients qu'un chercheur peut entretenir avec son objet de recherche. La troisième partie s'attache à cerner « la langue de l'école » dont l'apprentissage peut s'apparenter pour un enfant entrant

pour la première fois à l'école à celui d'une langue étrangère. Dans la quatrième partie, à partir de l'analyse des entretiens, je tente d'inférer comment des enseignantes s'organisent psychiquement par rapport au silence de certains de leurs élèves.

19 septembre 2008.

Approche clinique des processus psychiques et sociaux engagés dans l'aide à l'enfance inadaptée : entre désignation, soin, éducation et instruction : analyses à partir d'entretiens de professionnels et de fonctionnement institutionnels d'équipes,

Jean-Marie Cassagne

Université de Genève

sd. Mireille Cifali,

Jury : Mireille Cifali (Genève), Jean-Paul Payet (Genève), Martine Ruchat (Genève), Paul Fustier (Lyon 2), Florence Giust-Desprairies (Paris VII).

Cette étude explore les processus psychiques et sociaux engagés dans l'aide à l'enfance inadaptée, plus particulièrement certaines problématiques liées à l'action professionnelle : le signalement des enfants ayant des besoins spécifiques, la dimension imaginaire dont sont investies par les professionnels les théorisations scientifiques sur l'inadaptation scalaire, ainsi que certaines problématiques spécifiques au travail en institutions médico-pédagogiques. Cette recherche s'inscrit dans une perspective clinique ; elle se fonde sur un corpus de données composé d'entretiens individuels ou collectifs effectués auprès de professionnels (enseignants, éducateurs, thérapeutes) confrontés à la problématique de l'enfance inadaptée, ainsi que sur l'analyse documentaire d'un certain nombre de textes relevant des domaines scientifique médiatique, politique, et institutionnel.

4 décembre 2008

La résurgence de phénomènes psychiques archaïques dans le champ de la "formation-insertion", Contribution à une clinique du rapport au cadre pédagogique

Caroline Le Roy

Université Paris X Nanterre

sd. Claudine Blanchard-Laville

Jury : Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest-Nanterre-La Défense), Laurence Gavarini (Paris 8), Jean Pierre Pinel (Paris 13), Jean Claude Rouchy (invité), Alain Vulbeau (Paris Ouest-Nanterre-La Défense).

Cette thèse de doctorat étudie la dimension inconsciente dans les espaces éducatifs de la « formation-insertion ». À cet effet, les données analysées sont issues d'entretiens cliniques à visée de recherche conduits auprès d'un professionnel, de trois bénéficiaires d'actions de formation (stagiaires de la formation professionnelle) et complétées d'observations in situ. Selon une approche clinique d'orientation psychanalytique du processus de recherche (mouvements transférentiels et contre transférentiels), ce travail dégage progressivement des phénomènes psychiques liés à la différenciation/indifférenciation Moi-non Moi. Il est organisé en quatre chapitres. Le premier présente le domaine « formation-insertion », à travers une approche sociologique et retient principalement la constitution d'un espace social intermédiaire au sein duquel les pratiques éducatives sont organisées sous la forme de réseaux à l'interstice de différentes institutions. Selon cette présentation, cet espace éducatif participerait d'une « sociologie des subjectivités ». En distinguant, « l'événement social » de « l'événement psychique », ce premier chapitre se termine par la présentation de l'approche clinique à la lumière de laquelle les données empiriques sont analysées. Le second chapitre propose d'étudier les réseaux sous l'angle de

leur fonction de « contenance » psychique. Dans la singularité de la première situation étudiée, il est mis en avant l'hypothèse d'une circulation, voire d'une diffraction d'« affects indésirables ». Avec la seconde situation analysée, ces affects sont abordés sous l'angle des processus psychiques « originaires » (P. Aulagnier). Ces derniers permettent d'identifier un moment particulier dans le processus de formation-insertion : l'entrée dans les dispositifs. À cet égard, le troisième chapitre décrit quelques formes possibles de cette réactualisation à partir d'expériences non introjectées ou « incorporées » (N. Abraham, M. Torok). Enfin, le quatrième chapitre questionne le destin de ces processus psychiques archaïques dans la relation éducative. L'ensemble de ce travail est alors abordé à la lumière des travaux de la « psychanalyse des contenants ou des processus ». Ceux-ci fournissent un éclairage particulier sur le « hors-temps » psychique au sein duquel se situeraient les phénomènes étudiés et sur l'échec du processus de symbolisation. Il est alors proposé d'identifier une forme de « crainte de l'effondrement » (D.-W. Winnicott) : la menace d'exclusion, dans le registre social et économique, pourrait renvoyer certains sujets à un effondrement qui s'est déjà produit dans le registre inconscient, en un temps très précoce de la psyché. Puis, l'analyse de nouvelles données, issues de l'observation des stagiaires dans leur situation de formation, conduit à inférer une clinique du rapport au cadre pédagogique. Ce dernier est envisagé comme lieu de dépôt d'un « monde fantôme » (J. Bleger) au sein duquel circulent, dans la relation éducative, des « affects en souffrance d'intégration psychique » (R. Roussillon), conduisant à interpréter différemment certains passages à l'acte à l'encontre du cadre pédagogique.

8 décembre 2008

Les enjeux éducatifs des mémoires algériennes coloniales et post-coloniales. Fabrication et construction des subjectivités
Patricia Alonso

Université Paris 8

sd. Laurence Gavarini

Jury : Laurence Gavarini (Paris 8), Nicole Mosconi (Paris X), Bernard Pechberty (Paris Descartes), Dominique Ottavi (Caen), Annie Benvensite (Paris 8).

Au cours de ce travail de thèse, je me suis efforcée de démontrer que les processus de construction des mémoires algériennes coloniales et post coloniales sont à la fois des constructions sociales et des constructions subjectives qui s'élaborent dans une interpénétration du collectif, du familial et de l'individuel. J'ai, pour ce faire, choisi d'étudier le processus de construction d'une mémoire coloniale en m'appuyant sur les populations de l'Algérie coloniale et en explicitant comment elles se sont vues assigner une place. Les individus sont alors entrés dans des catégories qui ont balisé leurs vies et celles de leur descendance en produisant des effets sur leur construction sociale et psychique à travers la dénégation, la falsification et le silence. Dans cette optique, j'ai voulu saisir quels avaient été les dispositifs les plus prégnants, à savoir la mise en œuvre d'une ségrégation raciale par un arsenal législatif et réglementaire : décret Crémieux, code de l'indigénat et loi de naturalisation automatique de 1889, enfin institution d'une instruction séparée avec la création d'une école spécifique aux indigènes. Puis, je me suis attachée à définir la notion de mémoire, notion polysémique, dans un cadre d'analyse théorique s'appuyant sur une sociologie clinique et compréhensive mais également socio-historique, ayant opté pour une méthodologie croisée. Ainsi à l'aide d'archives publiques, privées,

familiales, d'entretiens non-directifs, de nombreuses observations de type ethnographiques, j'ai tenté de comprendre comment se fabriquaient et se falsifiaient les mémoires collectives et familiales à travers l'histoire d'une famille, mon terrain d'enquête, de la fin du XIX^e siècle à nos jours. J'ai entrepris de démontrer que la mémoire des Hommes n'était pas l'histoire des Hommes, mais qu'au cœur de ces interrogations surgit celle de l'identité, en particulier l'identité première celle du nom donné que j'ai qualifié de patronyme empêchant, et par rebond toutes les injonctions actuelles sur le travail de mémoire, le devoir de mémoire et la repentance. La mémoire résiste à la polysémie et à une définition non partagée. Sans doute parce qu'elle fait sens pour l'individu dans la mise en récit du passé et dans sa propre appropriation du temps et de l'espace.

Appel à communications

3^e colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

L'analyse des pratiques : transmission, professionnalisation, recherche

20-21 novembre 2009 à Nanterre

Un premier colloque s'est déroulé en novembre 2003, avec pour but de contribuer à construire des liens entre les tenants de cette approche en sciences de l'éducation et de favoriser des échanges, dans une perspective de construction d'un réseau de chercheurs. Le deuxième colloque visait à repérer les thématiques des recherches en cours et à travailler les enjeux épistémologiques de ce type de recherches dans le champ de l'éducation et de la formation.

Le troisième colloque portera sur les dispositifs de formation et de la professionnalisation spécifiques à l'analyse clinique des pratiques dans le champ de la formation et de l'éducation.

Dans la perspective ouverte par ce colloque, nous sollicitons des communications qui alimenteront les ateliers. Elles porteront sur des travaux issus de recherches récentes ou d'études de cas. Leur présentation orale d'une durée de 15 minutes sera suivie d'un temps de discussion.

Les propositions de communication devront comporter :

- un titre
- un résumé en français de 2500 signes maximum (espaces compris)
- 4 références bibliographiques au maximum
- 5 mots clés
- indication des noms, qualité, adresse électronique et adresse complète de l'auteur, sur la page suivante.

Dans le cadre du thème de ce colloque, le comité de lecture sera attentif au positionnement de l'auteur par rapport aux pratiques faisant l'objet de la communication, aux indications données concernant l'objet et la problématique, le public concerné (enfants, adolescents, adultes, élèves, stagiaires, enseignants, formateurs, professionnels...), le type de corpus étudié, les méthodes de recueil et d'analyse de données, les apports et résultats éventuels. Elles seront transmises par courrier électronique à l'adresse colloque@cliopsy.fr au plus tard **le 15 mai 2009**.

Frais d'inscription au colloque (incluant le buffet dînatoire du 20 novembre)

- avant le 10 septembre 2009 : 60 €
- à partir du 11 septembre 2009 : 80 €
- étudiants : 30 €
- formation continue : 200 €

Tous les renseignements sur www.cliopsy.fr

Résumés - abstracts

Psychanalyse et éducation, une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968.

Annick Ohayon

Résumé

L'auteur retrace l'histoire des relations difficiles qui se sont nouées entre la psychanalyse et le domaine de l'éducation de 1908 à 1968. Au début du XX^e siècle, la doctrine freudienne suscite de grands espoirs : une éducation sexuelle bien conduite pourrait empêcher les enfants de devenir névrosés. Les premières applications auprès des écoliers (Hans Zülliger) et des jeunes délinquants (August Aichhorn) mettent à mal cet optimisme militant.

Après la deuxième guerre mondiale, le mouvement de la pédagogie psychanalytique s'étend dans toute l'Europe, y compris la France, et se diversifie (de l'enfant à l'adolescent, au groupe familial, et aux tout petits). Il connaît un véritable « Age d'or » dans les décennies 1960 et 1970, avant d'amorcer un reflux qui concerne d'abord la pédagogie psychanalytique, puis la psychanalyse toute entière, qui voit son hégémonie contestée dans le champ des sciences humaines.

Mots clés

psychanalyse, éducation, histoire du mouvement psychanalytique, Zulliger, Aichhorn

Abstract

The author recalls the history of the problematic relationships between Psychoanalysis and educational field from 1908 to 1968. At the beginning of the XXth Century, Freudian theory appeared as being able to prevent child's neurosis. The first applications to primary schoolboys, by Hans Zülliger, or to juvenile delinquents by August Aichhorn blasted their optimistic hopes.

After Second World War, the psychoanalytical pedagogical movement grows larger in the whole Europe, including France, and becomes varying, from Childs to teenagers, to the familial group, and to babies. The 1960's and 1970's can be considered as its "Golden Age". Then begins a ebb, which affects first the psychoanalytical Pedagogy, and after, the whole psychoanalytical movement.

Keywords

psychoanalysis, education, history, Zulliger, Aichhorn

Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ?

Bernard Pechberty

Résumé

Cet article veut décrire les liens psychiques existant entre le désir de former autrui – dans les métiers d'enseignement et d'éducation – et le désir de le soigner ou de le guérir. Ces liens s'expriment à travers des scénarios fantasmatiques. Le scénario thérapeutique ou de guérison surgit, symptomatiquement, quand des difficultés non élaborées surgissent dans la pratique du formateur, fréquemment avec des publics en difficulté sociale et psychique.

L'opposition décrite par Winnicott entre le care et le cure nous permet de comprendre que le care, le soin psychique de l'autre, est nécessaire à

prendre en compte dans les dynamiques psychiques conscientes et inconscientes liées à l'activité de formation d'autrui, mais qu'il n'est pas le cure, domaine de sens lié à la guérison. Des exemples venus de groupes cliniques d'analyse des pratiques sont proposés pour illustrer cette distinction essentielle.

Mots clés

fantasme, formation, scénario thérapeutique, soin

Abstract

This article attempts to describe psychical links between the desire to train and the desire to cure in educational professions. These links appear in fantasmatic scripts. The therapeutic script appears as a symptom when the difficulties that have not been worked through arise in training activities, especially when working with people facing social or psychical difficulties. Winnicott opposes care and cure. This is useful to understand that a caring attitude helps taking into account the unconscious et conscious psychical dynamics at hand in training, but it differs from a (psychoanalytical) cure which has to do with healing. Drawing on clinically oriented training groups, illustrations of this essential distinction will be given.

Keywords

phantasy, training, therapeutic script, care

Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre »

Laurence Gavarini

Résumé

À l'occasion d'une recherche récente « Copsy-enfant » portant sur la construction de l'identité sexuée et générationnelle des adolescents, nous avons développé plusieurs groupes de parole dans des collèges et lycées situés dans une banlieue populaire de la région parisienne. Le propos de cet article est déjà de situer notre démarche par rapport aux interrogations actuelles sur l'adolescence et sur le statut de la parole. En les distinguant des dispositifs d'intervention dans les institutions, nous montrons comment s'est structuré l'espace clinique de ces groupes d'orientation psychanalytique dans le cadre spécifique d'une recherche. Nous évoquons la fonction de contenant et d'étayage du lien social que ces groupes ont constitué pour les adolescents, les effets de l'investissement de cet espace sur la fonction de leur parole, permettant qu'émerge un « faire récit » collectif, une « éthique de la discussion » dans l'institution scolaire. Une attention particulière est apportée à la question de l'adresse de ces Sujets au chercheurs-cliniciens, aux rapports de places qui se sont joués entre les sexes et les générations.

Mots-clés

dispositifs cliniques et psychanalytiques, groupe de parole, groupe de soutien, adolescents, genre, générations

Abstract

In connection with « Copsy-enfant » our recent research on the construction of gender and generational identity among teenagers, we set up a number of talking workshops for middle and high school students in a working-class neighborhood of metropolitan Paris. The purpose of this article is to situate our research within the context of today's interrogations on adolescence and the status of the spoken word. This paper demonstrates how, unlike the clinical sociology used in these types of institutions, the clinical environment of these support groups—whose orientation was psychoanalytic— was shaped

by the specific orientation of our research. We address the containing function and the social bonds that such groups provided for the teenagers as well as the impact of this investment on their speech acts. The groups allowed for the elaboration of a collective narrative, and the development of argumentation ethics within the school. We paid particular attention to the Subjects' transfer mechanism onto the clinicians and the dynamics that developed around the teenager's gender and generational positions.

Keywords

clinical and psychoanalytic devices, talking workshops, support groups, teenagers, gender position, generational position

L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire

Salomon Resnik

Traduction et adaptation : Laurence Gavarini et Ilaria Pirone

Résumé

Salomon Resnik rend compte d'une recherche auprès d'enfants vénitiens auxquels il a proposé de dessiner le chemin qui les mène habituellement de la maison à l'école puis d'associer à partir de leur dessin dans un cadre groupal sur les ressentis que leur procure ce "passage" quotidien, fortement relié selon lui avec la topographie de Venise qui configure d'une façon singulière les déplacements dans la ville. Il apporte aussi des éléments cliniques de portée plus générale sur l'activité fantasmatique autour des séparations que suppose d'aller à l'école pour un enfant.

Mots clés

espace-temps, passage, enfants, école, maison, séparation

Vieux enfants, nouveaux infanticides

Leandro de Lajonquière

Traduction et adaptation : Ilaria Pirone et Laurence Gavarini

Résumé

La différence entre l'étranger, le familier et l'extraterrestre, ainsi que le recours au raisonnement psychanalytique permettent à l'auteur d'élucider les destins possibles que les adultes réservent fantasmatiquement aux enfants. Le destin d'une éducation serait en partie rattaché à chacune de ces formes adultes concernant la manière de recevoir un enfant au monde.

Mots clés

enfance, psychanalyse et éducation, maltraitance infantile

Abstract

This paper questions the current idea about love that the adults nowadays speak about children, specifically a love enlightened by the scientific knowledge. The difference between the foreigner, the savage and the alien figures with the resources of the psychoanalytical thought allowed the author to elucidate the possible fates that the adults reserve phantasmatically to the children. The destiny of an education would be, in part, linked each one of these adult forms to receive a child in the world.

Keywords

childhood, psychoanalysis and education, childish mistreatment

Le chercheur : sujet-objet de sa recherche

Chantal Costantini

Résumé

Animée au départ par des questions issues de ma pratique professionnelle, je me suis intéressée au silence de l'enfant à l'école. Ma recherche qui s'inscrit dans le cadre de l'approche clinique d'orientation psychanalytique a permis de mettre au jour, à travers mes élaborations contre-transférentielles que le sujet du silence me concernait en premier lieu. Afin de rendre compte du cheminement qui m'a conduite depuis mes interrogations initiales à la confrontation avec des questions plus personnelles, j'ai organisé mon propos en quatre points. J'explore tout d'abord la complexité des liens qui unissent le chercheur à son objet de recherche ; dans cette perspective, je m'appuie sur la métaphore de « la malle de Newton » afin d'étayer les propos de Jacqueline Barus-Michel qui avance l'idée selon laquelle le chercheur est le premier « objet » de sa recherche. Puis, en approfondissant les travaux de Georges Devereux - en particulier à partir de son ouvrage - *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* - j'examine la notion de contre-transfert du chercheur et précise comment je me suis « emparée » de cette question que je trouvais si proche de mes préoccupations. En reprenant quelques éléments de la biographie de Devereux, notamment à la suite de l'hypothèse proposée par Tobie Nathan concernant le changement de nom de Devereux, je montre comment j'ai prolongé cette hypothèse en la croisant avec les thèmes de ma propre recherche. Comme le déclare Boris Cyrulnik « le choix de l'objet de science » n'est-il pas le pré-texte à « l'aveu autobiographique du sujet » ?

Mots-clés

approche clinique, contre-transfert du chercheur, le silence de l'élève, la question de l'origine.

Abstract

Animated at the very beginning by issues risen up from my own professional experience I've been involved with child silence at school. My research which takes place in a psychoanalytically oriented clinical approach framework allowed through out counter-transferential elaborations, to discover that the silence subject was primarily my own person. To report on personal pathway that led me from initial issues to confrontation between me and my own problems, I organized the purpose in four points. First, I explore complexity of links between a researcher and his research object ; in this perspective, I use « la malle de Newton » (Newton trunk) metaphor to support views of Jacqueline Barus-Michel whom idea is a researcher is the primary object of his own research. Then, by studying Georges Devereux works – especially from his book « *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* », I study researcher counter-transference notion and detail how I « grabed » this problem I found so closely relative to those of mine. By citing some Devereux biography elements especially following Tobie Nathan hypothesis about changing his name to Devereux, I demonstrate how I spanned this hypothesis by combining it with my own research themes. As Boris Cyrulnik claims is « science object choice » not the pre-text to « subject autobiographic admission » ?

Keywords

clinical approach, researcher counter-transference, child silence, origin issue

Consignes aux auteurs

Recherches ou jeunes chercheurs

La revue *Cliopsy* se propose de publier les travaux de chercheurs en éducation se référant à la clinique d'orientation psychanalytique dans tous les champs de l'éducation et de la formation.

Les textes publiés par la revue *Cliopsy* sont inédits. En proposant un texte, les auteurs s'engagent donc à ce qu'il n'ait pas déjà fait l'objet ni d'une publication, ni d'une soumission parallèle dans une autre revue.

Les articles doivent être soumis à la rédaction de la revue, au format DOC ou ODT, exclusivement par courrier électronique, à l'adresse suivante : revue@cliopsy.fr.

Un accusé de réception est envoyé dès réception du document.

Les articles de recherche sont expertisés anonymement par deux lecteurs choisis par le comité de rédaction. Ils peuvent être acceptés en l'état, acceptés sous réserve de modification ou encore refusés. En cas de désaccord majeur entre les lecteurs, le comité de rédaction peut décider de faire appel à un troisième expert.

Les lecteurs s'intéressent en particulier aux critères suivants :

- inscription dans le champ de la clinique psychanalytique en éducation,
- clarté du propos,
- méthodologie,
- descriptions et analyse de données.

Si des modifications sont demandées, l'auteur fournira avec l'article retravaillé un court texte indiquant comment il a pris en compte les remarques des lecteurs.

Chaque année, la liste des lecteurs ayant expertisé des textes, favorablement comme défavorablement, est publiée sur le site de la revue.

Des consignes concernant les formats, notamment de bibliographie, sont disponibles sur le site de la revue : http://www.revue.cliopsy.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=22

Autres écrits

Pour signaler une thèse, adresser un courriel à Catherine Yelnik (catherine.yelnik@cliopsy.fr), responsable de la rubrique, en prenant soin d'indiquer le titre, le directeur de la thèse, l'université, la date de soutenance, la composition du jury et le résumé.