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



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 federale 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	
Claudine Blanchard-Laville	5
Recherches	
Souffrances professionnelles dans le monde scolaire Catherine Yelnik	7
Du jeu dans l'institution Vincent Di Rocco	19
Une intervention psychologique dans un projet éducatif pour adolescents en décrochage scolaire Simonetta Maria Adamo, Serenella Adamo, Paola Giusti, Rita Tamajo Contarini traduit de l'italien par Catherine Millasseau	27
Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup Philippe Chaussecourte	39
L'analyse des pratiques professionnelles à l'université Jean Chami	55
De la relation à l'élève à l'élaboration du "je" pratiquant la pédagogie Freinet Anne-Marie Jovenet	71
Enjeux subjectifs dans la classe institutionnelle Patrick Geffard	85
Entretien avec	
Mireille Cifali Louis-Marie Bossard	93
Autres écrits	
Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard (dir.). Processus inconscients et pratiques enseignantes Guy Hervé	109
Le colloque Cliopsy 3 Catherine Yelnik, Louis-Marie Bossard	111

113

Résumés - abstracts

Éditorial

Ce troisième numéro ouvre la deuxième année de parution de la revue Cliopsy qui, ainsi, témoigne de son entrée dans une forme d'adolescence. Le numéro 1 s'était réalisé dans l'effervescence de la naissance, le numéro 2 dans la tourmente, car sa fabrication correspondait pour nous à la période de préparation du colloque Cliopsy 3. Pour ce numéro 3, nous sommes entrés collectivement dans une phase de plus grande stabilité. Souhaitons que les deux livraisons de cette deuxième année de fonctionnement puissent rendre visible une forme de maturité de la revue.

Les choix qui ont présidé à sa création se sont affirmés mais la confection successive de trois numéros nous a ouverts à de nouvelles interrogations. On peut dire que le comité de rédaction a construit à ce jour un ensemble de repères qui lui permettent de fonctionner et que les procédures qui entourent la sélection des articles à l'aide des expertises anonymes effectuées grâce aux lecteurs qui nous prêtent activement leur concours sont maintenant stabilisées. Pour autant, notre vigilance reste importante, sachant que la revue fait l'objet d'un suivi de la part de nos instances évaluatrices et que notre préoccupation est grande de pouvoir offrir un support de qualité à nos collègues chercheurs pour les aider à rester « publiants-produisants » sans pour autant avoir à faire de compromis dans leurs choix épistémologiques.

Ainsi, le choix de l'orientation psychanalytique des articles sélectionnés pour la publication reste prioritaire comme l'intitulé de la revue l'indique ; cela nous paraît d'une grande utilité dans un moment où la référence à la psychanalyse est quelque peu malmenée par la parution de certaines publications portées au-devant de la scène par les medias, lesquelles se délectent d'une polémique le plus souvent assez éloignée d'un débat d'ordre scientifique.

Le choix de diffuser des synthèses de recherches en cours de réalisation émanant de chercheurs confirmés mais aussi de chercheurs en train de s'affirmer, comme les doctorants en fin de thèse ou les docteurs qui ont récemment soutenu leur thèse, est toujours à l'avant-plan.

Le choix d'inclure des articles de nos collègues étrangers fait partie de ce que nous souhaitons aussi affirmer. Pour cela, les regroupements en France que constituent les colloques Cliopsy sont d'une grande utilité mais aussi l'articulation du réseau Cliopsy avec d'autres réseaux internationaux qui ont aussi recours à une référence psychanalytique pour ce qui concerne la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage et plus généralement pour toutes les études portant sur des objets de l'éducation et de la formation (voir par exemple le réseau Ruepsy en Amérique latine et les suites du récent congrès de Canterbury « Psychoanalytic perspectives on teaching and learning »).

La volonté d'inclure des articles émanant de nos collègues très proches qui relèvent d'autres disciplines que les sciences de l'éducation, telles la psychologie clinique, la sociologie clinique ou l'anthropologie clinique, attestée dans les trois premières publications, restera comme l'un de nos axes privilégiés. Le pari du dialogue nous tient à cœur.

Enfin je souhaite ajouter qu'au centre des exigences que nous sommes fermement décidés à soutenir se trouvent la rigueur et la précision de l'écriture.

Le choix de donner la parole par des entretiens consistants à des grands témoins de l'évolution des recherches dans notre champ se poursuit et se poursuivra.

À côté de ces choix que nous confirmons, se pose aujourd'hui pour nous la question de l'ouverture de cette publication à quelques articles à tonalité clinique qui ne relèveraient pas expressément de l'approche psychanalytique mais aussi à des articles plus extérieurs qui mettraient en débat cette orientation. Nous allons vraisemblablement faire ce pari dans les numéros à venir sans pour autant renoncer à nos priorités.

Ce numéro et le numéro suivant que nous mettrons en ligne en octobre portent témoignage du colloque Cliopsy 3 qui nous a réunis en novembre à l'université Paris Ouest.

L'espace qu'offre cette publication permet que chacun-e des intervenants-es du colloque qui le souhaite propose (tout en se soumettant aux expertises indispensables) ce qu'il nous a offert comme exposé sous une forme moins condensée et prenne le temps d'approfondir son propos. Qu'il se soit agi de la participation à une table ronde ou de la participation à une communication en atelier, le temps imparti n'excédait pas vingt minutes, ce qui obligeait chacun-e à synthétiser sa pensée de manière drastique tout en cherchant à la rendre lisible sous une forme orale. Le passage à l'écrit est ainsi un travail d'une autre nature exigeant un nouvel effort mais permettant alors de déplier plus précisément sa pensée.

Ainsi nos collègues italiennes ont dans cette livraison-ci le loisir d'expliciter ce qu'il en est de leur expérience napolitaine à propos d'un dispositif très complexe et ambitieux sur le plan de l'accompagnement des professionnels à l'avantage d'élèves en très grande difficulté qui peuvent ainsi bénéficier d'une deuxième chance.

La souffrance professionnelle des enseignants fait l'objet de l'attention de plusieurs chercheurs dans ce numéro. Catherine Yelnik dresse un tableau des sources de cette souffrance à partir de son expérience de formatrice, Anne-Marie Jovenet se préoccupe particulièrement d'enseignants ayant choisi de se référer à la pédagogie Freinet et Patrick Geffard donne un aperçu d'un travail de recherche en cours à propos des praticiens de la pédagogie institutionnelle et des enjeux de leur appartenance à leur groupe de pairs de référence.

L'article de Vincent Di Rocco donne à entendre comment un dispositif de lecture de textes soutenu dans une perspective clinique où lire signifie s'approprier subjectivement un contenu en lien avec sa propre expérience professionnelle met du jeu pour les professionnels dans leur lien à une institution qui les met en souffrance.

Le travail de Philippe Chaussecourte propose une investigation précise sur la notion psychanalytique d'après-coup, tout en en montrant la portée heuristique dans le champ de nos recherches en éducation à partir de l'analyse d'un événement lié à sa propre recherche.

Jean Chami qui a choisi de ne pas renoncer à sa fonction principale de thérapeute nous livre son regard sur les dispositifs cliniques à l'université qu'il a eu l'opportunité de fréquenter de près depuis longtemps.

Enfin, nous tenons à remercier chaleureusement notre collègue et amie Mireille Cifali d'avoir accepté de répondre à nos questions pour un entretien enrichissant et éclairant sur l'originalité de son parcours qui ne manquera pas de rencontrer les attentes d'un public francophone qui suit avec grand intérêt l'évolution de ses réflexions depuis de nombreuses années.

Souffrances professionnelles dans le monde scolaire

Catherine Yelnik

Si la difficulté d'enseigner et le malaise des enseignants sont, depuis des décennies, de notoriété publique, la notion de souffrance au travail est récente à l'Éducation Nationale, plus encore que dans d'autres milieux professionnels. Les travaux du champ de la psychodynamique du travail (Dejours, 2000) ont montré que la souffrance était inhérente à tout travail, dans la mesure où le travail se heurte toujours à la résistance du réel, et l'enseignement, déjà qualifié par Freud de « métier impossible », se heurte quotidiennement à des résistances de tous ordres, par la nature même de la tâche. Mais il ne fait pas de doute que les réalités sociales, les évolutions contemporaines des rapports sociaux et intrafamiliaux qui affectent les relations pédagogiques au cours de ces dernières décennies sont sources de difficultés croissantes et font souffrir les professionnels de l'école. Alors même que la réussite scolaire joue un rôle déterminant dans la vie professionnelle et sociale, l'école ne bénéficie plus de la confiance dont elle était investie autrefois. En effet, le principe d'égalité des chances, l'idéal républicain, selon lequel tous les enfants d'une classe d'âge ou presque sont supposés bénéficier du même enseignement, indépendamment de leurs origines socio-culturelles, est démenti par les inégalités entre les établissements. On sait que les chances ne sont pas les mêmes, non seulement selon le milieu dans lequel on a grandi, mais aussi, selon l'établissement que l'on fréquente. Le décalage entre l'idée que les professeurs se font de leur mission et les difficultés à l'exercer, le sentiment d'être perçus par les élèves et les parents comme des « ennemis » et de participer à un système qui contribue à renforcer les effets du déterminisme social, sont sources de culpabilité et de souffrance.

Les élèves d'aujourd'hui n'ont pas tous acquis les normes de comportement et les valeurs qui correspondent aux attentes de l'école et ils investissent très inégalement le travail scolaire. L'école est devenue un terrain de conflits entre élèves et professeurs, parfois sur des bases identitaires, ethniques ou religieuses. Dans un contexte où les difficultés socio-économiques rendent difficile à certains parents de remplir leur rôle éducatif, les établissements scolaires ordinaires se trouvent de plus en plus aux prises avec des enfants et adolescents « présentant une forme de souffrance psychique, de psychopathologie, de déviance, d'inadaptation sociale ou d'antisocialité » (Pinel, 2007) qui étaient jusque-là considérées comme le lot des services et établissements spécialisés dans le soin et/ou l'accompagnement socioéducatif. Comme les professionnels de ces champs dits « spécialisés », ceux du système scolaire connaissent l'irruption dans les établissements des effets de « l'exclusion, de la déliaison et de la destructivité » (Pinel, 2009) qui les font d'autant plus souffrir qu'ils ne sont pas équipés pour y faire face, ni même, plus fondamentalement, pour les penser.

En effet, l'institution scolaire résiste à la prise en compte de cette réalité et l'idée même qu'il pourrait exister des sources de souffrance au sein de l'institution a du mal à se faire jour, tant elle contredit les idéaux qui la fondent. Ce faisant, elle ne permet guère à ses acteurs de la comprendre, et

de construire des étayages, de développer des postures professionnelles qui leur permettraient de faire face. Certains éléments de compréhension se situent dans certaines des composantes mêmes du système scolaire et de la culture de l'Éducation nationale, notamment la méconnaissance ou l'insuffisante prise en compte des dimensions psychiques et groupales de la vie scolaire.

Méconnaissance des dimensions psychiques

Selon un premier constat, les connaissances en psychologie des enfants et des adolescents ou en psychologie des apprentissages ne sont pas requises au concours de recrutement des professeurs et ne figurent pas, ou dans une faible proportion, dans leur formation professionnelle. L'existence d'affects est certes reconnue (plaisir, ennui, rejet, élans affectifs à l'égard d'un professeur), mais les processus psychiques à l'œuvre dans les situations pédagogiques et les relations humaines, qu'ils soient liés aux savoirs, aux activités scolaires ou aux personnes en présence, sont en grande partie ignorés ou considérés comme n'ayant pas leur place dans le cadre scolaire. La notion d'affectivité est souvent associée à celle de problème - « problèmes affectifs » chez les élèves - dont les causes sont uniquement situées dans la famille ; le psychologique est réduit au pathologique et, par là même, ignoré ou reléqué à des spécialistes extérieurs. Si les écoles élémentaires s'adjoignent des psychologues scolaires dans le cadre des réseaux d'aide aux élèves en difficulté, cette profession est absente des collèges et lycées où les conseillers d'orientation qui portent également le titre de psychologue ne sont quère sollicités sur ce versant.

Cela peut se comprendre si l'on pense aux enjeux sociaux et politiques liés à la mission d'éducation et de socialisation des nouvelles générations, dont l'institution scolaire est chargée. Il s'agit à la fois de les préserver des maux de celle-ci, mais aussi de contrôler les dangers que représentent l'enfance et la jeunesse. Peut-être parce qu'elle est par essence aux prises avec le pulsionnel, l'Éducation Nationale se caractérise par une tendance « surmoïque » et l'idéal d'un monde régi par les bons sentiments, protégé des pulsions - un « sanctuaire ». Cet idéal s'accompagne de mécanismes de défenses contre tout ce qui viendrait en révéler les aspects obscurs. Dans tous les métiers de l'humain, il est difficile pour les professionnels d'admettre qu'ils ne sont pas animés seulement par des intentions généreuses, l'amour des enfants, le désir de soigner ou de réparer, et qu'une « composante sadique » (Blanchard-Laville, 2006), de la violence même, peuvent être à l'œuvre aussi chez eux (éducateurs, soignants, enseignants) (Kaës, 1973; Cifali, 1994). La reconnaissance de mouvements inconscients à l'œuvre dans la relation éducative ou pédagogique est difficilement conciliable avec l'idéal très élevé attaché aux métiers en rapport avec l'enfance, qui se conjugue avec l'idéal des lumières et de la rationalité (Giust-Desprairies, 2003).

Ce rejet de la vie psychique n'empêche pas - voire contribue à entretenir - les représentations et les théories implicites. Les performances scolaires comme les comportements des élèves sont généralement considérés comme déterminés par leurs caractéristiques innées et/ou par leur environnement familial et culturel. De même, les réussites et les difficultés des professeurs ne seraient dues qu'à leurs qualités personnelles ou à leurs défaillances, telle cette mythique autorité, toujours supposée « naturelle », innée. Si l'existence d'une « souffrance » est reconnue, elle est imputable à une fragilité personnelle, qui relève de la médecine ou de la psychothérapie.

Mais cette tendance au psychologisme n'est pas propre à l'Éducation Nationale : les entreprises confrontées à des séries de suicides — comme il y en a eu à l'automne 2009 — ne cherchent-elles pas à les expliquer par des problèmes personnels de leurs salariés ?

Impensé du groupe

Parmi les composantes du modèle scolaire, les conceptions de l'activité d'enseignement et des processus d'apprentissage ne sont quère compatibles avec la compréhension des processus à l'œuvre dans les ensembles humains. En effet, l'enseignement est pensé comme une transmission par le maître, et relevant de sa seule action, vers chaque élève individuellement. Les communications entre élèves, les « phénomènes de groupe » sont considérés comme des perturbations, le groupe comme dangereux (Yelnik, 2006). Les effets des dimensions groupales, psychosociales des classes sur la transmission et l'acquisition des savoirs sont méconnus, notamment le fait qu'à l'école, comme dans toutes les organisations, le climat affectif, psychologique, a une influence décisive sur le travail. Même si les professeurs remarquent qu'un même élève peut se comporter différemment selon les situations et selon les adultes à qui il a affaire, ils ne reconnaissent pas toujours pour autant l'influence qu'ils peuvent avoir sur les comportements individuels et sur le climat du groupe, par leur manière de s'adresser à eux, d'instaurer et de tenir le cadre. Ainsi, alors même que la tâche scolaire se situe, pour la plus grande partie du temps, dans des groupes, cet aspect de la vie scolaire est « impensé » (Vidal, 2001). Les connaissances en psychologie des groupes n'ont quère pénétré l'univers scolaire.

Ce qui est vrai pour l'intérieur des classes l'est également des relations entre professionnels, au sein d'un établissement, dont le fonctionnement est plutôt caractérisé par le cloisonnement et le manque de liens de coopération. L'organisation scolaire ne favorise guère les collectifs, malgré les textes officiels qui prônent le travail en équipes, malgré les études qui montrent le rôle déterminant des équipes dans le climat d'un établissement et la prévention de la violence¹. Chaque professeur est seul dans sa classe, où se situe l'essentiel de son activité : « l'espace de travail des enseignants français, c'est la classe avant d'être l'établissement, qui reste un lieu important, de convivialité professionnelle, mais pas à proprement parler de travail », remarquent Malet et Brisard (2005). L'idée prévaut que si chacun fait consciencieusement son travail dans son domaine, il ne doit pas y avoir de problèmes. S'il ne parvient pas à traiter seul les problèmes qui surviennent, plutôt que de chercher à les résoudre avec d'autres, il les transmet à un autre considéré comme ayant plus de pouvoir, souvent le chef d'établissement. La structure de la classe, un au-dessus de plusieurs, ou « un grand et des petits », selon P. Ranjard (1984) se retrouve dans les relations à tous les niveaux de l'Éducation Nationale.

Lorsque plusieurs acteurs tentent d'agir dans la concertation, les obstacles sont nombreux. Il leur faut beaucoup d'énergie, de détermination et de confiance dans les bénéfices qu'ils en retireront pour parvenir à mettre en place et à faire vivre des équipes, des groupes de travail. On peut se demander si, un peu comme les communications « horizontales » en classe sont ressenties comme menaçantes pour le pouvoir du professeur, les groupes un tant soit peu organisés, qui représentent une force, un contrepouvoir, et dont les demandes dérangent le fonctionnement habituel, ne seraient pas perçus comme menaçants par les responsables. Certains

1. voir notamment les travaux d'Éric Debarbieux et de l'observatoire national de la violence à l'école

et psychologues du travail dans d'autres domaines sociologues professionnels, dans certaines entreprises, ont déjà mis en évidence que l'un des ressorts des méthodes de management, depuis quelques années, était l'individualisation des responsabilités et de l'évaluation : toute organisation collective qui n'entre pas dans ce qui est prévu pour augmenter productivité est empêchée. Le système scolaire, décentralisation amorcée dans les années 1980, conserve une forte tendance centralisatrice², qui elle-même s'inscrit dans un contexte social où, comme le suggère J.-P. Pinel (2007), « l'individualisme hypermoderne, récusant la précession du collectif, participe à attaquer les liens et à défaire les espaces destinés à soutenir la groupalité » et à « délégitimiser les instances d'élaboration collective ».

2. Voir l'historien A. Prost (1968) pour la période entre 1880 et 1930 « La situation scolaire reproduit comme en microcosme la relation française du citoyen face au pouvoir central, qu'il soit monarchique ou jacobin ».

Dans un établissement, le manque de communication et de coopération produit des divisions, des incohérences et des contradictions entre les adultes, notamment sur les questions de discipline, qui entament leur crédibilité aux yeux des élèves et la confiance qu'ils leur accordent. Ceux-ci ressentent ces failles dans l'encadrement, ils en jouent, ce qui aboutit à accroitre les tensions, à atteindre le moral des équipes et à affaiblir encore le cadre. À cela s'ajoutent les charges très lourdes qui pèsent sur les chefs d'établissements, les injonctions, les évaluations continuelles auxquelles ils sont soumis de la part des échelons supérieurs et qu'ils répercutent sur leur personnel, ainsi que le clientélisme de certains parents, auquel ils ne résistent pas toujours. La conflictualité, inévitable dans les relations pédagogiques et dans une collectivité de travail, si elle n'est pas régulée, laisse libre cours à la destructivité. L'insécurité ressentie par les élèves aussi bien que par les professionnels altère les relations. Un établissement entier peut ainsi être en souffrance (Kaës, 1996). Or ces processus semblent tout à fait ignorés dans le milieu scolaire.

Dans un tel contexte, des individus fragiles pour des raisons personnelles mais pas nécessairement pathologiques, « craquent », un peu comme les fusibles d'un circuit électrique. De même que dans les classes, on cherche à exclure certains élèves perçus comme fauteurs de troubles ou inadaptés (dont on dit par exemple qu'ils « n'ont pas leur place au collège »), on stigmatise et cherche à se débarrasser de certains enseignants en difficulté, sans qu'un véritable travail d'équipe ne leur ait permis de trouver une aide, un étayage voire un encadrement.

Correspondances entre l'institution et le monde interne

Or ces schémas, ces modes de pensée qui prévalent dans le monde scolaire ne résultent pas seulement d'une influence très forte que les personnes subiraient malgré elles. Il est vrai que nous avons tous passé beaucoup de temps dans cette « instance influente de socialisation et de transmission » qu'est l'école (Giust-Desprairies, 2008). Mais ils sont d'autant plus prégnants qu'ils sont « incorporés » par les individus (Rouchy, 1998), parce qu'ils correspondent à des configurations psychiques individuelles ; dans toutes les organisations, comme l'a montré Elliot Jaques (1965), des scénarios inconscients, des systèmes de défense personnels qui soustendent l'investissement dans un métier, s'y déploient parce qu'ils trouvent une légitimation et une forme de réalisation dans les structures ou modèles dominants, contribuant ainsi à les renforcer (Kaës, 1996).

Ainsi en est-il, par exemple, de la solitude et de l'individualisme légendaires des enseignants. Ce métier s'exerce pour l'essentiel dans une relation entre un seul adulte et un groupe d'enfants ou d'adolescents ; c'est là une des

composantes du métier qui participent du désir de devenir enseignant. Ce désir s'enracine souvent dans sa propre expérience scolaire, dans les souvenirs, plus ou moins reconstruits, d'enseignants aimés qui ont suscité le désir d'être comme eux et à leur place. Si l'on admet que le sujet cherche à retrouver dans la vie sociale, le monde externe, les configurations qui correspondent à son monde interne, dans lequel il se perçoit comme « le centre du monde » (Sirota, 2003, 2006), on peut penser que la place du « Maître » admiré, idéalisé, vers qui tous les regards convergent, représente fantasmatiquement pour certains, un équivalent de cette place centrale dans la configuration interne (Yelnik, 2006).

Par rapport à ses parents et aux autres adultes, figures d'autorité qui sont aussi inévitablement sources de frustrations, l'enfant se vit faible, impuissant et dépendant, ce qui ne manque pas de susciter des sentiments agressifs à leur égard. Ces motions agressives, ainsi que le désir d'être « grand » à son tour et de prendre leur place, qui revêt, sur le plan fantasmatique, des significations agressives, génèrent de la culpabilité (Freud, 1933; Mendel, 1971). Vouloir être « au-dessus des autres », exercer du pouvoir sur d'autres (Ranjard, 1997) entre en conflit avec son propre Surmoi. La culpabilité ne peut être apaisée qu'en satisfaisant aux exigences d'un Idéal du Moi professionnel très élevé: beaucoup de professeurs ont une très haute idée de leur métier, à la mesure de l'admiration qu'ils éprouvaient pour certains enseignants.

Mais cette place centrale, qui a été convoitée, est également périlleuse et source de souffrances. Si tout groupe est plus ou moins ressenti comme menaçant, la configuration du groupe-classe, un adulte seul face à des enfants et adolescents, l'est tout particulièrement : par nature, l'activité pédagogique et éducative implique d'exercer des contraintes et d'aller contre la spontanéité des élèves. Le professeur, pour ce qu'il représente à leurs yeux, est effectivement la cible d'agressivité de leur part, même si celle-ci peut co-exister avec de l'affection. À la fois par leur résistance à la discipline et à la tâche scolaire et par leur hétérogénéité, les élèves tels qu'ils sont correspondent rarement à l'idée que le professeur s'en faisait, souvent fondée sur l'image de soi-élève (Filloux, 1974). Le fait qu'il soit composé d'enfants et d'adolescents contribue à nourrir la fantasmatique du groupe « animé des pulsions destructrices qu'il s'agit de dominer et de vaincre » (Barus, 1970; Kaës, 1973), comme en témoignent les métaphores animales souvent utilisées par les professeurs pour désigner leurs classes : « cage aux fauves, cirque... ».

La menace est d'autant plus vive que l'un des mécanismes de défense dans la construction identitaire du professeur a consisté, pour être à la hauteur de l'idéal qui l'inspire, à refouler en soi l'agressivité, la haine, le désir d'emprise..., qui sont à l'œuvre dans tout projet d'éduquer et de former, et à les projeter sur le groupe d'élèves (Filloux J., 1974; Yelnik, 2006, 2009). Ainsi, ce qui fait souffrir les enseignants, c'est peut-être moins les élèves tels qu'ils sont, que ce à quoi ils les renvoient, les parts déniées d'euxmêmes, « l'autre en soi » (Giust-Desprairies, 2003, 2008). Ainsi, le sentiment de solitude tiendrait-il moins au fait d'être seul face à un groupe qu'au fait que cette configuration groupale ne peut manquer de faire vivre les failles, les écarts par rapport au rêve et à l'Idéal auquel on aspire. Elle vient même parfois amplifier une insécurité, une fragilité narcissique aux racines anciennes.

Cet Idéal du Moi professionnel est donc « persécuteur » en ce qu'il voue le sujet à la culpabilité : en effet, le fantasme de toute-puissance qui y participe, implique de se sentir responsable de tout ce qui arrive, donc coupable quand les choses échappent ou se passent mal. Peut-être est-ce

moins le geste ou l'insulte d'un élève qui le blesse, que le fait qu'il s'en attribue la faute.

Ce même Idéal fait redouter, non seulement le jugement de l'inspecteur, mais aussi celui des pairs, de la hiérarchie, des parents et des autres professionnels. La crainte d'apparaître à leurs yeux comme quelqu'un qui « n'a pas » assez d'autorité et ne « tient » pas ses classes, incite les professeurs à éviter de parler des difficultés qu'ils ont avec leurs élèves ou leurs classes, sauf sur le mode du défoulement dans la salle des professeurs, où les difficultés des autres donnent à chacun l'occasion de se rassurer. C'est moins vrai, il faut le souligner, de certains établissements réputés « difficiles », où les professeurs sont majoritairement nouveaux dans le métier et à qui le sort commun épargne le sentiment de responsabilité personnelle.

Les échanges sur ses pratiques entre collègues d'un même établissement sont peu recherchés ; les diverses instances statutaires, commissions ou conseils, n'ont pas pour fonction de permettre de partager et de réfléchir ensemble ; il n'existe aucune instance de régulation ou d'élaboration collective, équivalant aux réunions de synthèse dans les établissements de soin ou d'éducation spécialisée. Cela ne s'explique pas seulement par les fonctionnements habituels de l'institution, mais aussi par l'absence de confiance des acteurs dans les relations de coopération, les possibilités du collectif. Car, comme l'a montré Patrice Ranjard (1984, 1997), le statut de professeur au sein de sa classe lui permet, sur le plan fantasmatique, d'occuper légitimement une position de domination, centrale et exclusive, tout en évitant rapports de force, conflits et rivalités. Dans des réunions, des groupes de pairs, chacun se trouve dans des rapports d'égal à égal, un parmi d'autre, obligé de se décentrer de soi-même ; chacun peut se trouver en conflit avec d'autres, être l'objet de l'agressivité des autres, mais aussi mettre en œuvre sa propre agressivité, des parts de soi refoulées parce que ne correspondant pas à l'idéal du Moi et sources de culpabilité.

La « délibération collective » (Dejours, 2008³), la possibilité de dire ce qu'on pense et d'être écouté, de parler de ce qu'on sait et ne sait pas faire et d'écouter les autres, d'entendre des points de vue et des témoignages de pratiques qui différent des siens, fait courir le risque d'être gagné par le doute et d'éveiller le juge sévère qui veille en chacun. C'est pourquoi, audelà des obstacles organisationnels, qui sont réels, de nombreux enseignants répugnent à se trouver dans des liens « horizontaux », se privant ainsi de la reconnaissance et de l'étayage nécessaires dans leur travail (id.).

Les difficultés ordinaires, inhérentes au métier, font souffrir et culpabilisent d'autant plus les personnels que la culture institutionnelle se conjugue à des fonctionnements psychiques individuels pour empêcher non seulement de les traiter mais aussi de les penser. Des pans entiers de savoirs, qui concernent les pratiques professionnelles - les relations humaines, intergénérationnelles et les conditions groupales et institutionnelles dans lesquelles elles se déploient - sont maintenus dans l'ignorance, on pourrait dire le refus de savoir, alors qu'ils pourraient aider à constituer des outils de compréhension de ce qui se joue au quotidien dans les classes. Ainsi, par exemple, l'attachement au modèle charismatique de l'autorité continue de « persécuter » les professeurs car son mystère même empêche d'analyser véritable autorité éducative et d'acquérir auoi repose une éventuellement de nouvelles attitudes.

Ce qui est refoulé fait parfois retour de manière violente, aussi bien chez les adultes que chez les élèves, sous forme de conflits, de démobilisation, de dépression ou de passages à l'acte. Le sentiment d'insécurité lié aux

3. Cité par Valérie Moreau, L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 37/4 | 2008, mis en ligne le 08 décembre 2009, Consulté le 16 mars 2010. URL: http://osp.revues.org/inde

x1814.html.

attaques quotidiennes, aux « forces de déliaison », provoque un raidissement, voire à certains moments de crise, une forme de sidération collective, qui ne manquent pas d'avoir d'effet sur les élèves. Il devient difficile aux personnels d'un établissement, individuellement et collectivement, d'assurer un minimum de la contenance nécessaire dans des lieux d'éducation.

L'analyse clinique des pratiques à contre-courant

Dans les domaines de l'éducation spécialisée ou du soin psychique en institution, sont instituées des instances de concertation et de réflexion collective. L'analyse des pratiques professionnelles constitue notamment une modalité reconnue et souvent sollicitée pour aider les professionnels à élaborer les situations difficiles dans l'exercice quotidien de leur métier. À l'Éducation Nationale, se trouvent des dispositifs qui s'en réclament dans les cursus de formation initiale et continue des professeurs, se référant à des modèles différents selon les choix théoriques et méthodologiques de ceux qui les animent. La formation initiale des personnels de l'éducation nationale, les cahiers des charges de la formation continue privilégient l'acquisition de savoirs, de techniques, de compétences d'ordre didactique et pédagogique ainsi que, dans une moindre mesure, relationnel, depuis que la lutte contre la violence s'inscrit dans les politiques éducatives.

Toutefois, l'idée que les professeurs, notamment, pourraient bénéficier d'un travail « sur soi », qui leur permette de mettre en lumière leurs enjeux personnels nécessairement à l'œuvre dans l'exercice de leur métier, comprendre les « processus mobilisés par la rencontre avec » (Pinel, 2009) les élèves, les collèques, la hiérarchie, les parents... est loin d'être acquise. Certes, de nombreux stages de formation continue, quel que soit leur thème, font appel à l'expérience des participants et sollicitent des descriptions de pratiques professionnelles, offrant ainsi l'occasion d'exprimer les souffrances professionnelles, pour peu que les animateurs/formateurs ne soient pas excessivement centrés sur leur « programme » ou leurs objectifs de formation, se montrent suffisamment souples et réceptifs et comprennent la nécessité d'accueillir la plainte. Mais le traitement qui en est fait ne s'oriente pas pour autant vers une réflexion sur les significations subjectives que ces situations prennent pour les personnes, encore moins sur leurs dimensions inconscientes et les liens avec leur histoire personnelle. Dans l'ensemble, rares sont les possibilités offertes aux enseignants de réfléchir sur ce qu'ils « investissent d'eux-mêmes à leur insu dans leur pratique professionnelle » (Vidal, 2006).

Malgré de nombreux travaux témoignant des effets bénéfiques, pour les professeurs, des groupes cliniques qui favorisent un « travail d'élaboration psychique » au sein même de l'institution (Blanchard-Laville, Giust-Desprairies, Cifali, Pechberty...), cette démarche est à peu près inconnue à l'Éducation Nationale tant elle est à contre-courant des modèles qui y prévalent. Alors que la forme scolaire se caractérise notamment par une relation entre, d'un côté, un professeur qui détient des savoirs et les « transmet » et, de l'autre, des élèves ou étudiants qui ne savent pas, dans une groupe d'analyse de pratiques, l'animateur, moniteur ou analyseur, s'efface pour laisser la parole aux membres du groupe, écouter et participer à la réflexion du groupe ; son rôle consistant à assurer les conditions favorables à l'implication de chacun, en particulier la confiance, ses interventions ne sont ni évaluatives ni prescriptives. Ce qui est mis au travail, proposé à l'analyse en groupe, ce sont moins des pratiques, si l'on

entend par là des actes, des paroles et leurs effets manifestes, que les significations subjectives que ces situations revêtent pour le sujet, ses ressentis, ses mouvements émotionnels, ses associations d'idées, c'est-à-dire des manifestations de son psychisme, qui peuvent mettre à jour des mécanismes inconscients. Pas de programmes, pas de notions à acquérir, pas de leçon, l'attention est portée sur des situations singulières, dont le récit, nécessairement désordonné, donne lieu à des questions ou des remarques au fil des associations parmi les membres du groupe. Si savoir il y a, il se construit peu à peu dans et par le groupe. La recherche de savoirs « objectifs » ayant une portée universelle ou de solutions applicables dans toutes les situations n'est pas la visée principale, même si l'implication dans cette élaboration permet à chaque participant-e d'en tirer des « enseignements » qui ont pour lui ou elle une portée générale.

Pour beaucoup de professeurs, il est difficile de concevoir que ce type de travail puisse être d'un quelconque bénéfice, surtout s'il se présente comme d'orientation psychanalytique. L'invitation à parler de soi en groupe, à s'interroger sur ses fonctionnements personnels, est souvent ressentie comme incongrue ; elle évoque parfois la psychothérapie ou des groupes tels que par exemple les « alcooliques anonymes », c'est-à-dire des pathologies. Lorsqu'un tel dispositif trouve à se mettre en place dans le milieu scolaire, il suscite surprise et incompréhension et des modes de défense spécifiques qui questionnent le modèle que soutient l'animateur. Alors que sont sollicités une parole impliquée et des récits habités de situations vécues, ce sont souvent des plaintes contre les supérieurs hiérarchiques, l'administration, les dysfonctionnements dans l'établissement ou plus généralement le système, qui remplissent l'espace de parole. Les résistances contre l'engagement dans le travail psychique se traduisent par des discours généraux, des rationalisations, la recherche de points communs avec les autres participants, l'attente de « solutions », de conseils ou de règles générales de la part des animateurs.

Plus encore peut-être que dans d'autres milieux professionnels, compte tenu de l'étrangeté de cette modalité pour les enseignants, il semble inévitable d'accueillir ces paroles qui ne correspondent pas au registre attendu. C'est à cette condition, c'est-à-dire en évitant, autant que faire se peut, d'incarner une figure de persécuteur, que les animateurs peuvent permettre aux participants de se sentir suffisamment en confiance pour s'exposer, livrer leurs échecs, leurs doutes et éventuellement assumer une part de responsabilité dans ce qui s'est passé. Mais c'est aussi parce qu'il y a lieu de reconnaître une dimension factuelle (Diet, 2009) aux expressions de « souffrances institutionnelles ». Si l'on n'y prend garde, l'attention accordée à la subjectivité, appuyée sur la psychanalyse, bien qu'à contre-courant de la culture scolaire, risque de se conformer à la tendance de celle-ci à réduire les souffrances professionnelles à des fonctionnements intrapsychiques.

Quel que soit le milieu professionnel, il est impossible de faire abstraction des effets « des transformations contemporaines du cadre socioculturel » sur « le rapport à la tâche primaire » et aux publics (Pinel, 2009). Ainsi Marie Pezé (2008), psychanalyste et psychosomaticienne, explique-t-elle, par exemple, que si « dans le cadre analytique, il est d'usage de laisser la réalité matérielle en dehors de la cure », dans celui des consultations individuelles sur la souffrance au travail, elle « cherche aussi à comprendre l'impact de l'organisation du travail sur le fonctionnement psychique ».

Dans l'éventualité où le dispositif clinique d'analyse de pratiques parvient à s'instaurer au sein de l'institution scolaire, il y a donc une ligne de crête à trouver entre, d'un côté, une centration sur l'histoire personnelle et les conflits intrapsychiques et, de l'autre, une prise en compte des facteurs

extérieurs, des effets du contexte organisationnel, institutionnel, social voire économique et politique, sur les conditions de travail et l'expérience subjective des sujets, au risque de le conforter dans la position de victime ; entre la rigueur, le souci du cadre, le rappel de la règle, au risque de renforcer les défenses et le désir de réconforter des personnes accablées par la culpabilité et le doute, au point de ne plus savoir que penser de ce qu'elles vivent... Cela implique une certaine souplesse dans la conduite, qui peut se traduire, par exemple, par le fait de laisser des échanges en termes généraux, voire un peu défensifs, se dérouler pendant un moment.

C'est sans doute à ce prix que les participants peuvent bénéficier de ce travail, dont les effets positifs tiennent, pour une part, précisément à ses différences par rapport aux habitudes scolaires : il permet aux personnes de vivre une situation de groupe non menaçant, où elles ne sont pas jugées, où elles éprouvent pour elles-mêmes la solidité d'un cadre contenant et la possibilité d'y « déposer des affects négatifs », sans perdre l'estime des autres, ni les détruire ; elle leur permet de donner du sens à ce qu'elles vivent et, en réconciliant différentes parties d'elles-mêmes, de se restaurer narcissiquement. Peu à peu, il leur devient possible de reconnaître une part de responsabilité dans les situations de conflits, par exemple, sans se sentir trop écrasées de culpabilité, et éventuellement, de penser les effets de leur propre manière d'instaurer et de tenir un cadre avec leurs élèves, d'accepter que ceux-ci puissent eux-mêmes y déposer des affects, sans détruire la relation (Vidal, 2006). En ce sens, il constitue peut-être une modalité pertinente de traitement des souffrances au travail des enseignants, une forme de « soin », au sens de « prendre soin » (Pechberty, 1999, 2008), qui ne se confond pas avec de la psychothérapie. Il peut avoir des effets de professionnalisation (Blanchard-Laville, 2006) et de prévention, en aidant les professeurs et tous les personnels à entretenir, individuellement et en équipes, leurs capacités d'exercer leur « fonction-conteneur » (Kaës, 1976).

Références bibliographiques

Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.

Blanchard-Laville, C. (2006/2). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, 86, 103-119.

Cifali, M. (1994). Le lien éducatif : contre jour psychanalytique. Paris : PUF.

Dejours, C. (1998). Souffrance en France. Paris: Le Seuil.

Dejours, C. (1980). *Travail usure mentale, essai de psychopathologie du travail*. Paris : Bayard.

Dejours, C. (Éd.) (2008). Conjurer la violence. Travail, violence et santé. Paris : Payot, cité par V. Moreau, L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 37/4 | 2008, mis en ligne le 08 décembre 2009, consulté le 16 mars 2010. URL : http://osp.revues.org/index1814.html.

Diet, E. (2009, juin). Perspectives complémentaristes sur la souffrance au travail des enseignants. *Le journal des psychologues*, 268, 47-53.

Diet, E. (2006/2). La figure du persécuteur comme organisateur dans les groupes d'enseignants. *Connexions*, 86, 121-147.

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : l'Harmattan, 1996, nouvelle édition.

Freud, S. (1933). VI^e Conférence: applications, orientations, *Nouvelle Conférence sur la Psychanalyse*. Paris: Gallimard, 1936, et XXXIV^e conférence: Éclaircissements,

- applications, orientations, *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Gallimard, Folio, 1984.
- Giust-Desprairies, F. (2003). La figure de l'autre dans l'école républicaine. Paris : PUF.
- Giust-Desprairies, F. (2007). Le mythe de l'école républicaine, une fondation identifiante saturée. in O. Nicolle et R. Kaës (coord.), *L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations.* Paris: Dunod, p. 105-135.
- Giust-Desprairies, F. (2008). D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité. in M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), Formation clinique et travail de la pensée. Bruxelles: De Boeck, p. 11-36.
- Jaques, E. (1965). Des systèmes sociaux comme défense contre l'anxiété répressive et l'anxiété de persécution. in A. Lévy (dir.), *Psychologie Sociale, textes fondamentaux*, tome 2. Paris : Dunod, 1970, p. 546-565.
- Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas L.-V. (1973). Fantasme et formation. Paris: Dunod.
- Kaës, R., Pinel, J.-P., Kernberg, O., Cooreale, A., Diet, E. et Duez, B. (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Paris: Dunod.
- Les Cahiers Pédagogiques (2003, mars). 412, dossier Souffrances de profs.
- Malet, R. et Brisard, E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche et Formation*, 49, 17-33.
- Pechberty, B. (1999 avril-mai-juin,). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de pédagogie*, 27, 23-35.
- Pechberty, B. (2008). Accompagner et penser le soin. in M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : De Boeck, p. 37-52.
- Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? *Cliopsy*, 1, 41-49.
- Pezé, M. (2008). Ils ne mourraient pas tous mais tous étaient frappés, Journal de la consultation « Souffrance et travail ». Orléans : Pearson.
- Pinel, J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soins et de rééducation. in R. Kaës, J.-P. Pinel, O. Kernberg, A. Cooreale, E. Diet et B. Duez (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Paris: Dunod, p, 49-81.
- Pinel, J.-P. (2007). La construction d'un dispositif d'intervention à l'épreuve des mutations institutionnelles contemporaines. in O. Nicolle et R. Kaës (coord.), L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations. Paris: Dunod, p. 11-24.
- Pinel, J.-P. (2009). Emprise et pouvoir de la transparence dans les institutions spécialisées. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, 51, 33-48.
- Ranjard, P. (1984). Les enseignants persécutés. Toulouse : Robert Jauze.
- Ranjard, P. (1997). L'individualisme, un suicide culturel, les enjeux de l'éducation. Paris : L'Harmattan.
- Rouchy, J.-C. (1998). Le groupe, espace analytique. Ramonville Ste Agne : Érès.
- Rouchy, J.-C. et Soula-Desroche, M. (2004). *Institution et changement, processus psychique et organisation.* Ramonville Ste Agne : Érès.
- Sirota, A. (2003). Figures de la perversion sociale. Paris : éditions EDK.
- Sirota, A. (2006, 3ème trimestre). Apprendre de l'expérience collective et du travail commun. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 35, 177-188.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75, 29-51.
- Vidal, J.-P. (2006). Analyse clinique de conduites professionnelles : une méthodologie originale pour un travail de groupe. *Connexions*, 86, 85-96.
- Yelnik, C. (2002). Les stages d'établissement dans une perspective psychosociologique et clinique. *Recherche et Formation*, 39, 87-101.
- Yelnik, C. (2006). Face au groupe-classe, discours de professeurs. Paris: l'Harmattan.

Yelnik, C. (2009). Dimensions de la conflictualité en établissement. in A. Sirota (coord.). *Violence à l'école, des violences vécues aux violences agies.* Paris : Éditions Bréal, p. 127-146.

Yelnik, C. (2009 novembre). Affronter le groupe : enjeux psychiques pour le professeur. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 47, 237-250.

Catherine Yelnik CREF université Paris Ouest Nanterre La Défense

Pour citer ce texte:

Yelnik C., Souffrances professionnelles dans le monde scolaire, *Cliopsy*, n° 3, 2010, p. 12-17.

Du jeu dans l'institution

Vincent Di Rocco

« Mais il y a plus : la poésie du bricolage lui vient aussi, et surtout, de ce qu'il ne se borne pas à accomplir ou exécuter ; il raconte... » Claude Lévi-Strauss (1962)

Introduction

Les dispositifs de formation et de professionnalisation, fondés sur l'analyse clinique des pratiques professionnelles, tendent à s'installer, à s'enraciner, dans différents champs allant de l'éducation au soin en passant par la formation professionnelle. Les groupes d'analyse de la pratique, adossés aux références psychanalytiques, forment un modèle composite mais consistant permettant à la fois un travail de théorisation des mécanismes psychiques à l'œuvre dans ces dispositifs et un repérage des principaux processus mettant en difficulté les professionnels. Les dispositifs d'élaboration issus du champ des pratiques psychiatriques mettent plus spécifiquement en évidence les logiques engendrées par le désarroi lié à la confrontation avec ce que l'on nomme les souffrances narcissiques identitaires, les registres peu secondarisés de la psyché, les mouvements d'ébranlement des processus de subjectivation. Ces logiques ne se cantonnent pas pour autant à ces pratiques spécifiques, elles émergent à chaque fois que le praticien est confronté à ce qu'il vit comme de l'impensable, de l'irreprésentable.

Pour étayer mon propos, je propose un engagement sur un « chemin de traverse », un de ces chemins directs que l'on trace dans l'entre-deux. Plus précisément, il s'agit d'exposer une brève réflexion à propos des effets des « bricolages » de la clinique sur les processus d'élaboration théorico-clinique au sein d'un service de psychiatrie pour adultes, en référence aux groupes dits d'analyse de la pratique. L'exemple qui illustre mon propos ne porte pas directement sur un groupe d'analyse de la pratique, mais sur un groupe appelé « de lecture » mis en place par les membres d'un groupe d'analyse de la pratique. Ces « bricolages » présentent aussi une particularité importante, un point commun : il n'y a pas d'intervention extérieure à l'établissement, l'animation ou la co-animation de ces groupes se fait par un ou plusieurs membres du personnel de l'institution. Le bricolage, par essence, se fait avec les moyens du bord. C'est ce que repère Claude Lévi-Strauss dans « La pensée sauvage » (Lévi-Strauss, 1962) : ces groupes reposent sur une reprise d'éléments déjà existants utilisés dans une nouvelle construction, tournés vers un nouvel usage. Ces groupes créent les conditions d'un jeu possible d'appropriation symbolique, en lien avec la notion de « trouvé-créé » winnicottienne, qui a pour première vocation de représenter une protestation contre le non-sens.

Cette position peut paraître en contradiction avec la référence psychanalytique qui organise l'écoute et sert d'axe de théorisation de ces pratiques : il n'y a pas d'extériorité de l'animateur du groupe, pas de neutralité a priori, pas de position tierce légitimée par un ailleurs perçu par

tous. Cette approche en négatif semble exclure les préconditions soutenant la mise en place d'un dispositif permettant le déploiement et l'analyse d'un processus d'élaboration. Pourtant, l'expérience nous montre qu'un réel travail psychique se déroule dans ces groupes et que la psychanalyse est une référence essentielle pour en soutenir la dynamique et ouvrir des pistes de compréhension. Il est même possible de faire l'hypothèse que l'émergence de ces dispositifs d'élaboration « interne » vient soutenir la professionnalité menacée par les mutations institutionnelles ou les traumatismes engendrés par des situations cliniques critiques.

Le groupe de lecture, entre analyse de la pratique et médiation culturelle

Il me faut décrire un de ces dispositifs avant d'apporter quelques éléments de théorisation : ce bricolage s'appelle donc un groupe de lecture. Un petit exemple permettra de mieux situer ce travail : il est 13h, un vendredi, dans une salle de réunion, et dans un quart d'heure le groupe va se réunir. Comme d'habitude, je range les chaises, j'aère la pièce située au sous-sol d'un bâtiment hébergeant un service de psychiatrie pour adultes. Michèle, Lucienne et Odile arrivent dans la salle, il est un peu tôt. Après un rapide bonjour, les trois infirmières me prient de sortir, il faut qu'elles répètent... Le secret de leur mise en scène doit être respecté. Ce que j'accepte volontiers car je tiens à découvrir leur travail en même temps que l'ensemble du groupe.

Contrairement aux apparences, il ne s'agit pas des préliminaires d'un « groupe théâtre », mais de la énième séance du groupe de lecture. Aujourd'hui, le texte présenté concerne les contentions, il s'agit de « Attacher n'est pas contenir » rédigé par D. Friard (2004), infirmier et rédacteur en chef adjoint de la revue *Santé Mentale*. Dans quelques instants des « éléments ß » chers à W. R. Bion traverseront la salle et le bon Docteur Pinel, après avoir bu un verre de thé un peu particulier, un verre de « thé au riz », reprendra du service, mais cette fois pour libérer des infirmières. Bien sûr, le texte de D. Friard sera résumé et associé à ce qu'il convient d'appeler de manière bien réductrice un cas clinique, une histoire vécue, douloureuse et problématique.

Ce groupe de lecture a fonctionné une dizaine d'années et nous n'avions jamais imaginé qu'il prendrait une telle tournure. Il avait été initialement conçu au fil des débats d'un groupe d'analyse de la pratique réunissant infirmières et aides-soignantes travaillant dans différents services de psychiatrie pour adultes, que j'ai animé durant plusieurs années. Travailler sur sa pratique, son implication subjective, n'a pas été sans soulever des questions plus théoriques qui m'étaient adressées lors de l'animation de ce groupe. Ce point mériterait peut-être plus de développement, mais il est quand même possible de souligner que la réflexion sur les pratiques est aussi un travail de théorisation, un travail de mise en forme d'un questionnement qui ne se réduit pas à l'exposé d'un vécu. Pourtant, il m'était difficile d'y répondre complètement, sans perdre le fil du récit clinique, mais aussi difficile de ne pas y répondre, tant il est essentiel d'adosser une pratique sur l'expérience accumulée par d'autres que représente le travail de théorisation. Ce dilemme était heureusement facile à trancher, il suffisait de monter un autre dispositif: un groupe de lecture.

Deux principes organisateurs : une approche subjective et groupale.

Dans ce groupe de lecture, nous souhaitions garder un rapport vivant et dynamique entre notions théoriques et pratiques cliniques, et éviter le risque de fétichisation que comporte le travail de conceptualisation. Nous avons donc essayé de penser un dispositif qui permette de mettre en débat le travail de théorisation au regard des pratiques cliniques de chacun. Pour cela nous avons posé deux principes de base. Le premier principe cherche à soutenir une appropriation subjective des références théoriques, c'est-à-dire à rendre les conceptualisations utilisables, assimilables, à leur donner un sens personnel. Le deuxième principe vise à susciter une implication dans un travail de groupe. À l'image des groupes d'analyse de la pratique, il s'agit d'utiliser la dimension transformatrice du travail psychique groupal, en appui sur les processus associatifs groupaux.

Le premier principe trouve son expression dans deux aspects, deux « règles » du fonctionnement du groupe : il s'agit de travailler sur une lecture d'un texte et ce travail se déroule au sein d'un groupe composé par les différentes professions qui contribuent aux soins psychiatriques. Plus concrètement, chaque séance du groupe de lecture, qui dure une heure trente, porte sur un texte qui est soit un article soit l'extrait d'un livre. Ce texte est diffusé aux membres du groupe le mois précédant la réunion afin que chacun ait le temps de le lire. Le texte est résumé, expliqué, mais l'essentiel est de faire part de sa lecture, de sa rencontre avec le texte et l'auteur. Nous avons fait le choix de ne pas chercher à nous consacrer à l'approfondissement des concepts, d'éviter l'exégèse d'un texte, au profit de l'expression du travail du lecteur, de l'expression de ses impressions, de ses associations, de son commentaire. En mettant l'accent sur ce qu'évoque le texte pour le lecteur, une porte s'est ouverte vers un travail d'élaboration et de transposition que nous n'avions pas imaginé au départ.

Des récits cliniques rédigés par les « lecteurs » sont venus progressivement s'associer aux textes présentés. Faire part de sa lecture, c'est aussi faire part des origines de cette lecture, de ses racines qui plongent dans la pratique et l'actualité de chacun. Le récit clinique n'est pas alors une simple illustration, une vignette associée à un texte, mais il laisse émerger la préoccupation du lecteur. Puis, progressivement, des références issues du registre culturel sont venues en écho aux réflexions suscitées par les textes comme le jeu théâtral, l'humour, les poèmes, la musique, la philosophie ou des reproductions de peinture. Chaque texte est ainsi l'occasion de rencontrer non seulement une réflexion ou un auteur mais aussi des lecteurs, avec leur environnement professionnel et leurs références culturelles. La dimension transitionnelle de la médiation culturelle est venue compléter, assez naturellement, le dispositif initial. Ce travail est ouvertement groupal, son ressort est collectif. Tel un miroir vénitien, le groupe permet d'explorer différentes facettes, différents angles d'un même sujet, évitant ainsi la fascination pour une image unique. Mais il ne s'agit pas de n'importe quel groupe car ce groupe se veut dès l'origine pluriculturel, pluriethnique, plutôt que pluridisciplinaire. Les identifications professionnelles sont bousculées, ouvertes, les références théoriques, explicites ou implicites, vacillent elles aussi. L'accès à une pensée plurielle, plus adaptée à la complexité clinique, devient possible.

J'ai donc proposé à une psychiatre, travaillant dans un service différent du mien, de co-animer ce groupe et nous avons cherché à regrouper des soignants représentant les différentes professions engagées dans le soin psychiatrique (psychiatre, infirmiers, psychologues). Au-delà de sa compétence professionnelle, chacun est sollicité sur sa culture

professionnelle, son parcours, sur la manière dont, avec son expérience et son cadre professionnel, il pense une problématique, par exemple le délire ou l'institution. Le choix des textes est fait collectivement au début de l'année, chacun s'engage à présenter à une date déterminée à l'avance un écrit ou un thème. Il s'agit aussi d'un engagement, il faut partir à la recherche, être aux aguets. Nous devenons pour un temps des « flâneurs de lecture », qui nous arrêtons lorsque notre regard est accroché par un questionnement.

Le deuxième principe est l'implication de chacun dans un travail groupal. Participer à ce groupe demande deux engagements : s'engager dans la durée, sur un cycle d'un an, et s'engager à présenter un texte. La garantie qu'il n'y aura pas, d'une part des spectateurs et, d'autre part des présentateurs attitrés, des enseignants et des élèves, des initiés et des noninitiés, maintient un équilibre dans le groupe. Nous tenons à éviter qu'il y ait un savoir médico-psychologique céleste qui descendrait nourrir les autres professionnels du soin. Tout le monde est devant la même prise de risque, le même trac. Chacun devra présenter le texte de son choix, à sa manière, le moment venu, sans trop réprimer l'étrangeté et l'incertitude, en laissant émerger ses hésitations. Le rapport de jeu entre les participants et l'introduction des supports artistiques contribuent à induire un ressenti en correspondance avec le thème et à limiter l'écueil de l'intellectualisation défensive ou des théorisations rationalisantes. Il s'agit bien de « se déprendre en lieu et place de se défendre » comme le souligne Georges Gaillard (2002). On ne s'enferme pas dans la théorie, on en sort pour mieux y revenir et y revenir différemment. Cette implication mutuelle et personnelle garantit le climat de sécurité nécessaire à la spontanéité des débats.

Le fait que le groupe ne se recompose pas en permanence permet d'instaurer une dynamique qui soutient et anime le travail d'élaboration. C'est cette dynamique que nous avons découverte presque par hasard en instaurant, avant la séparation de l'été, un point de fin d'année permettant de faire le bilan et de prévoir, ou non, une nouvelle année de fonctionnement. À cette occasion la psychiatre qui co-anime le groupe reprend les textes et les présentations de l'année. C'est cette reprise condensée de la mémoire du groupe qui dévoile, après coup, le fil qui relie les textes, la dynamique qui porte nos choix, à l'image du roman d'Italo Calvino (1981), Si par une nuit d'hiver un voyageur. Dans ce texte, un lecteur part à la recherche de la suite du roman dont la lecture a été interrompue à cause d'un problème d'impression. De manière répétitive, il débute des lectures qui restent à leur tour inachevées. À la fin de ce parcours, il se rend compte que la lecture de la juxtaposition des titres des livres qu'il a entamés forme un nouveau roman. L'ensemble des différents récits renvoie à un autre récit qui lui aussi a sa cohérence. Ce point annuel forme une boucle réflexive qui permet une saisie du parcours effectué à notre insu.

Cette circulation de textes, d'idées, participe par les échos qu'ils renvoient, les ricochets qu'ils diffusent, à créer une atmosphère, un climat, un ensemble d'impressions propices à la transmission. Nous devenons pour un temps des passeurs, des transmetteurs, des traducteurs, avec toutes les transformations, les déplacements, les écarts, les pertes, les trahisons qu'implique l'appropriation subjective d'une lecture, l'incorporation des savoirs et des savoir-faire.

Un travail en écho avec les aléas du fonctionnement de l'institution

Au-delà de cette tâche de théorisation, ou plutôt d'articulation théorico-clinique, ce groupe a pris une place particulière dans le fonctionnement institutionnel. Bien sûr, le choix des textes est en résonance avec les préoccupations actuelles des participants. Ce groupe de lecture s'est trouvé animé par les turbulences qui traversent la vie institutionnelle de notre hôpital. Ce type de groupe prend place dans ce que René Roussillon (1987) nomme les pratiques « interstitielles », espaces de reprise de ce qui est en attente de symbolisation ou de liaison. Le choix des textes représente, accompagne, voire anticipe, les écueils que rencontrent les équipes. Nous nous sommes rendu compte que le groupe de lecture ne sert pas que son objectif explicite de formation et d'information. Indirectement il est investi comme espace d'élaboration pour des expériences de violence, de conflits, mettant en jeu les liens institutionnels ou des problèmes de transmission de savoir.

C'est ainsi que deux ans après sa création, ce groupe a été pris dans les feux de la vie institutionnelle. La liste des textes à travailler pour l'année avait été établie en juin et ne prenait son sens qu'à la rentrée : *La crainte de l'effondrement* de Donald Winnicott (1974) et la *Déliaison institutionnelle* de Jean-Pierre Pinel (1996). Mais, avant la première séance, une infirmière a été violemment agressée par un patient qui a cherché à lui trancher la gorge à coups de couteau, sa survie ne tenant qu'aux réflexes de sa collègue qui lui a littéralement sauvé la vie.

Bien évidemment, le contexte institutionnel dans lequel se déroule cet acte est catastrophique rendant les possibilités de reprise en équipe de ces événements extrêmement limitées. Cette agression induit un effet traumatique dans le service dans lequel elle s'est déroulée et marque la vie du groupe de lecture pendant des années. La première séance est menacée d'annulation, le chef de service, la surveillante et l'infirmière qui a porté secours à sa collègue font partie du groupe. Les séances suivantes sont lourdes, tendues, mais l'échange est toujours possible. Le patient agresseur devient progressivement au fil des ans le « cas clinique » du groupe. Pas une année ne s'écoule sans que son nom ne revienne, au moins une fois, comme illustration clinique à des sujets divers. J'ai le sentiment que ce traumatisme joue un rôle organisateur dans le groupe, à tel point que je pense que le groupe s'arrêtera quand l'un des protagonistes de ce drame le quittera. Or, quand la chef de service prend sa retraite, le groupe ne s'arrête pas et au contraire une bascule se produit. Cette chef de service présente un dernier texte, pour la première fois avec l'infirmière présente le jour de l'agression, c'est un texte de Paul-Claude Racamier intitulé Les noyaux pervers (1992). Le médecin présente un résumé fouillé du texte et l'infirmière déclare simplement que ce texte lui a inspiré un poème, qu'elle nous lit tranquillement. Ainsi le départ de ce médecin a marqué le début d'une nouvelle période où les médiations culturelles sont venues soutenir les échanges dans le groupe.

Ce groupe s'est ainsi constitué en un espace de parole qui permet de reprendre des débats parfois trop conflictuels pour être élaborés directement dans les équipes. Même si ce groupe n'a pas été imaginé, pensé pour cela, sa position frontière, transitionnelle, lui permet un travail de reprise de certaines élaborations qui risquent de se figer dans le cadre institutionnel classique. Derrière la demande initiale de théorisation, formulée par les membres du groupe d'analyse de la pratique se nichait peut-être une autre attente, celle de constituer un espace groupal d'une nature semblable, c'est-à-dire à la fois réflexif et d'allure syncrétique, au

sens donné par José Bleger (1967), un espace de dépôt, de relation par dépôt, où les différences sont peu marquées. Un espace qui prolonge le travail du groupe d'analyse de la pratique en l'ouvrant sur la vie institutionnelle et en rendant possible un travail d'appropriation subjective en appui sur des processus de sublimation.

Ces « bricolages de la clinique » peuvent être théorisés à partir de ce que Didier Anzieu (1979) désignait comme « analyse transitionnelle » à propos des analyses individuelles. Un cadre co-construit qui comporte des invariants, essentiels au travail analytique, énoncés dans les règles de départ, essentiellement : la neutralité bienveillante, l'abstinence, le recours quasi exclusif à la parole, l'attention portée aux mouvements transférentiels et contre-transférentiels. Mais un cadre qui est susceptible d'aménagements concernant le rythme et la durée des rencontres du groupe, le nombre de participants. Le psychologue et la psychiatre ne sont pas dans une position d'unique fondateur du groupe, cette fondation est partagée entre eux et les porteurs de la demande du groupe infirmier. Les animateurs du groupe sont alors d'emblée en position de Moi auxiliaire. C'est sûrement ce caractère intermédiaire, à la fois en prise avec le quotidien et à l'écart de la vie institutionnelle qui insuffle un mouvement et mobilise les esprits, car on ne théorise pas seulement pour le plaisir de théoriser.

Un espace de jeu face à la passivation psychique.

Ces dispositifs atypiques, bricolés, représentent une issue importante à ce qu'André Green (1999) nomme la passivation, à ce qui contraint à subir, à la détresse qui force à être passif, au vécu d'impuissance sans issue qui hante les services de psychiatrie. Cette passivation s'exprime dans une plainte sans fin, ou un désinvestissement majeur, face au sentiment d'impossibilité de changer le cours des choses. Le travail d'appropriation subjective qui est en cours dans ces groupes en appui sur un plaisir de fonctionnement est une tentative de réponse à cette détresse, une tentative de remise en mouvement d'une pensée paralysée.

Ce type de groupe incarne la possibilité et la nécessité des possibilités de « jouer » au sein des institutions accueillant des sujets souffrant de pathologies dites narcissiques identitaires. Il s'agit bien sûr d'un jeu un peu particulier, un jeu tâtonnant, un jeu qui repose sur une exploration des registres latents et manifestes du travail clinique, un jeu à la marge de l'institution en quête de liens potentiels. René Roussillon, en appui sur les travaux de Donald Winnicott, avance que le jeu est un des modèles du travail psychique que la situation psychanalytique propose de mettre en œuvre. Le jeu symbolisant représente une alternative au modèle du rêve qui perd de son opérativité lorsque l'on s'éloigne des fonctionnements psychiques organisés par des liaisons symboliques. Il s'agit donc de jeux de pensée, de jeux avec des objets théoriques et culturels où se distinguent deux aspects complémentaires; les jeux auto-subjectifs et intersubjectifs comme ceux que définit René Roussillon (1998) à la base de la symbolisation primaire. L'activité de manipulation et la transformation des notions théoriques et des expériences cliniques renvoient aux jeux autosubjectifs dont la fonction est de soutenir les processus d'intériorisation et de subjectivation grâce à des liaisons auto-érotiques. La dimension groupale et la présence de différentes cultures professionnelles produisent des échos s'ouvrant sur des jeux intersubjectifs qui viennent créer écarts, déviations et surprises. Le groupe d'élaboration théorico clinique, le groupe de lecture, en garantissant des conditions de sécurité et de liberté, se propose donc

comme un espace de remise en jeu, de reprise d'expériences en attente d'élaboration. Théorie et culture ont alors un rôle de médiation permettant de jouer avec les données de base de la rencontre clinique.

L'analyse de la pratique peut alors être considérée comme reposant sur des processus représentatifs « méta », des processus psychiques venant encadrer d'autres processus d'ordre divers, liés aux problématiques rencontrées sur le terrain des pratiques et aux capacités de psychisation des soignants mises en tension dans les dynamiques institutionnelles. Pour ne pas ressembler au divan de Procuste, le groupe d'analyse de la pratique doit pouvoir adapter son dispositif aux problématiques pour lequel il est utile, tout en conservant des fondamentaux. L'analyse de la pratique ne se suffit pas à elle-même, elle insuffle la création d'autres espaces de parole, d'autres formes d'élaboration. Ou plutôt, l'analyse de la pratique est une forme repérable d'un travail réflexif mettant en question la professionnalité, mais qui n'est pas la seule forme possible.

Éléments de bibliographie

Anzieu, D. (1976). La démarche de l'analyse transitionnelle dans la psychanalyse individuelle. in R. Kaës et al., *Crise rupture et dépassement*. Paris : Dunod, p. 186-221.

Bleger, J. (1967). Symbiose et ambiguïté. Paris : PUF, 1981.

Calvino, I. (1979/1981). Si par une nuit d'hiver un voyageur. Paris : Seuil.

Friard, D. (2004). Attacher n'est pas contenir. Santé mentale, n° 86, 16-28.

Gaillard, G. (2002). Le cheval d'Itzig, la formation à partir de la pratique et l'université. *Connexions*, 78, 2, 79-90.

Green, A. (1999). Passivité-passivation : jouissance et détresse. *Revue Française de Psychanalyse*, 63, n°5, 1587-1600.

Lévi-Strauss, C. (1962). La pensée sauvage. Paris : Plon.

Pinel, J.-P. (1996). La déliaison pathologique des liens institutionnels. in R. Kaës et al., Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels. Paris: Dunod, p. 49-79.

Racamier, P.-C. (1992). Les noyaux pervers. in P.C. Racamier, *Le génie des origines*. Paris : Payot, p. 314-329.

Roussillon, R. (1987). Espaces et pratiques institutionnelles. Le débarras et l'interstice. in R. Kaës et al., *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod, p. 157-178.

Roussillon, R. (1998). Symbolisation primaire et identité. in B. Chouvier, *Matières à symbolisation*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 61-74.

Winnicott, D. W. (1974). La crainte de l'effondrement. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 1975, 11, 35-44.

Vincent Di Rocco

maître de conférences en psychologie clinique, CRPPC université Lyon 2

Pour citer ce texte:

Di Rocco V., Du jeu dans l'institution, *Cliopsy*, n° 3, 2010, p. 19-25.

Une intervention psychologique dans un projet éducatif pour adolescents en décrochage scolaire

S.M.G. Adamo, S. Adamo, P. Giusti, R. Tamajo Contarini Traduction par Catherine Millasseau

Le projet Chance

« Chance », qui signifie, dans plusieurs langues, « possibilité », « opportunité », est le nom d'un projet mis en œuvre depuis onze ans à Naples et visant à la récupération éducative et psycho-sociale d'adolescents en décrochage scolaire depuis l'école primaire (Lapeyre, 2004). Bien qu'étant ancré dans la structure scolaire et accueilli au sein d'écoles traditionnelles, ce projet se distingue par certains aspects très novateurs. L'un d'eux consiste en la présence marquée de psychothérapeutes de l'enfance et de l'adolescence, d'orientation psychanalytique, accompagnant le travail des enseignants et des éducateurs. Le projet a été soutenu par une entente interinstitutionnelle entre le Bureau Scolaire régional, la Municipalité de Naples et l'Université. L'équipe psychologique relevant de cette dernière a fourni à ce bureau une structure, complexe et articulée, de formation, de soutien et d'accompagnement au travail des professionnels engagés dans la relation avec les adolescents.

Il s'agit généralement de jeunes très problématiques, au vécu émotionnel violent, aux situations familiales et sociales extrêmement carencées, exposés à des modèles comportementaux et relationnels de nature essentiellement violente (Adamo et al., 2006). Leurs familles souffrent de multiples problèmes et sont souvent caractérisées par l'absence ou l'éloignement des pères ainsi que par une implication dans des activités illégales... Leur parcours scolaire en porte les stigmates et s'avère souvent marqué par la répétition d'un scénario où l'échec s'ajoute au refus actif et où le rapport avec les éducateurs est empreint d'une profonde extranéité, de méfiance et de provocation. La plupart n'ont pas la moindre conscience de leur valeur personnelle, ils ne disposent pas d'outils d'expression suffisants, et, dotés d'une « instrumentalité insuffisante », ils n'ont pas les capacités pour exprimer et gérer leurs émotions. Ils laissent percevoir les effets du défaut de contenance dans leurs expériences primaires et éducatives. Outre des lacunes évidentes dans les apprentissages de base (lecture, écriture, calcul, etc.), ces jeunes semblent foncièrement bloqués ou en danger lorsqu'il s'agit de remplir les tâches évolutives de l'adolescence.

Il revient aux éducateurs la charge ardue d'accueillir et d'offrir une contenance à ces jeunes, afin d'essayer de réamorcer des parcours éducatifs et évolutifs interrompus et/ou déviés. L'école « Chance », qui se définit comme une « école de la deuxième chance » (Adamo et al., 2005), allie la formation scolaire, au sens de la poursuite d'une alphabétisation qui a été interrompue, à une formation émotionnelle, sociale et pratique plus globale. Cet objectif est poursuivi à travers toute une série d'actions visant à reconstruire chez ces jeunes les motivations de base pour l'apprentissage, à leur proposer un parcours de formation riche et qui prenne sens pour eux personnellement, à leur offrir des occasions de développer des aptitudes

sociales et de coopération.

Le parcours « Chance » s'articule sur deux années scolaires, dont la première vise l'obtention du brevet d'études secondaires et la seconde, l'accompagnement vers des parcours de formation et d'insertion professionnelle.

« Chance » a opéré, ces dernières années, dans trois contextes territoriaux, situés dans des quartiers sensibles de notre ville. L'équipe de chaque module territorial se compose d'un coordinateur et de quelques enseignants titulaires : avec les professeurs, un groupe de professionnels émergents, éducateurs et « mères sociales », fait partie intégrante du noyau stable sur leguel repose le travail avec ces jeunes (Adamo Serpieri et Giusti, 2007). Les éducateurs, jeunes pour la plupart, s'occupent de l'accompagnement et du tutorat des adolescents dans le cadre d'activités et d'expériences qui, sans être purement didactiques, n'en ont pas moins une grande valeur éducative, telles que, par exemple, des excursions ou des activités récréatives ; des « mères sociales » jouent essentiellement un rôle d'accueil des adolescents et de gestion des espaces « marginaux » dans le contexte scolaire. Des artisans chefs d'atelier et d'autres spécialistes sont, quant à eux, contactés par les coordinateurs de chacune des équipes, au fur et à mesure des nécessités qui se présentent. Au sein de l'école « Chance », la nécessité a été fortement ressentie d'un renforcement et d'une articulation des lieux d'expérience et des offres éducatives, qui puissent faire renaître chez ces jeunes, « inappétents » pour la plupart, un intérêt pour l'apprentissage et, en même temps, contenir les comportements explosifs qui avaient été à l'origine de leur exclusion des circuits scolaires dont ils

L'outil dont se sert « Chance » pour atteindre ses objectifs est efficacement décrit par le terme, forgé par les enseignants, de « didactique relationnelle » ou « tutélaire » (Adamo et al., 2005) qui consiste essentiellement dans la recherche et la mise en place de stratégies didactiques flexibles et pertinentes ainsi que dans une attention extrême à la dimension relationnelle et ce, dans une optique de soutien global au développement auquel coopèrent tous les acteurs du module, enseignants, éducateurs et mères sociales, chacun selon ses compétences.

Le Projet psychologique et la fonction de contenance

L'intervention psychologique¹ qui accompagne, depuis le début, les activités scolaires, ne prévoit pas de contacts directs avec les jeunes, mais s'adressant aux acteurs impliqués, vise prioritairement le soutien des professionnels. En plus de l'offre périodique et continue de séminaires de formation et de confrontation, l'accompagnement psychologique est fondé sur la structuration d'un système de cadres stables qui se situent à différents niveaux du projet, dans l'intention d'offrir à tous les opérateurs impliqués une possibilité de contenance, de compréhension et d'élaboration des dynamiques émotionnelles intenses qui traversent le champ, au niveau de la relation avec les jeunes, ainsi que des relations complexes entre les acteurs eux-mêmes et les différentes institutions concernées.

Le modèle bionien de contenance (Bion, 1962) a représenté notre modèle théorique pour la constitution d'un conteneur (Kaës, 1976) destiné à accueillir et moduler la force des émotions présentes sur le terrain, à favoriser la réflexion, la conscience de la dimension émotionnelle, le développement d'une attitude coopérative chez les adultes concernés par le projet. Nous pensons que l'intériorisation progressive de ce modèle a

1. Trois enseignants sont à l'origine de l'idée et de la mise en place du projet : Marco Rossi Doria, Angela Villani et Cesare Moreno. Le projet psychologique a été conçu par deux professeurs de psychologie clinique de l'Université Federico II de Naples (Simonetta M.G. Adamo et Paolo Valerio) qui se sont occupés ensemble de sa réalisation au cours des cinq premières années. Ensuite, pendant cinq autres années, l'équipe psychologique a été coordonnée par un professeur d'université (S.M.G. Adamo) et composée d'un psychanalyste spécialisé dans les dynamiques de groupe et institutionnelles (R. Petrini), de trois psychothérapeutes de l'adolescence (S. Adamo Serpieri, P. Giusti, R. Tamajo Contarini), ainsi que d'un certain nombre de jeunes psychologues en formation, servant d'observateurs dans les différents cadres de discussion.

inspiré, au fil du temps, le développement de méthodologies et de cadres utiles à la réalisation d'une relation éducative profitable avec les adolescents impliqués.

Dans un travail intitulé « La vieille femme qui vivait dans une chaussure », car il commence par une vieille comptine anglaise, Shirley Hoxter (2003) aborde l'importance d'un espace mental réceptif aux communications émanant des élèves, dans le domaine de l'éducation :

« Il était une fois une vieille femme qui vivait dans une chaussure Elle avait tant d'enfants qu'elle ne savait que faire

Alors elle les fouetta et les envoya au lit sans dîner ni pain ».

L'image de la comptine sert à Shirley Hoxter à introduire son analyse du fonctionnement des écoles et des effets qu'elles ont sur la psyché des enfants et des adolescents qui les fréquentent. La chaussure trouée représente un conteneur inadapté, percé, dont les coutures ont craqué. Les enfants et la vieille femme semblent vivre dans « un état persécutif intense et réciproque ». Shirley Hoxter fait ici référence au concept de contenance introduit par Bion pour décrire le rôle que joue la mère dans le développement de l'appareil psychique de l'enfant. Selon Bion, la mère accueille l'angoisse de mort de l'enfant, la métabolise et lui en restitue la compréhension sous une forme plus acceptable. L'expérience répétée que fait l'enfant de ce processus lui permet, avec le temps, d'introjecter cette fonction maternelle et de l'utiliser pour ne pas se sentir débordé par ses émotions. Inversement, les carences ou altérations dans le développement de cette fonction sont préjudiciables à la capacité de l'individu d'avoir des expériences émotionnelles, ainsi qu'à son appareil à penser les pensées.

Selon la formulation de Shirley Hoxter, le modèle bionien est utilisé pour analyser les relations qui se nouent, à différents niveaux, entre l'institution scolaire et les jeunes, entre enseignants et élèves, entre enseignement et développement psychique, entre le langage et les concepts que celui-ci est appelé à exprimer : « Dans certaines écoles apparemment bien ordonnées, que j'appellerai écoles conventionnelles, le contrôle de la force explosive potentielle des émotions des enfants peut être obtenu, pour citer Bion, "en ayant recours à des modes d'expression si ennuyeux qu'ils échouent à exprimer quelque signification que ce soit...." (...) il est fort probable que dans une telle école, il y ait bien peu de place pour l'enfant différent, le corps étranger qui ne peut s'adapter, dont la seule présence est un défi, l'enfant dont les besoins physiques et mentaux, les défauts et les dons sont trop pressants pour être annulés dans l'absence de sens qui prévaut ».

Dans son travail, Shirley Hoxter parle encore de la position particulière où se trouve un psychothérapeute qui entend apporter sa contribution afin d'améliorer le rapport entre adolescents et institutions : « Si nous ne préservons pas nos orientations psychanalytiques, nous ne pouvons rien offrir de particulier mais, en même temps, il faut reconnaître qu'on entre dans une terre étrangère, que nous serons nous-mêmes considérés comme des corps étrangers, difficiles à placer et à contenir. Nous serons également confrontés à d'autres instances: éducatives, médicales, sociologiques, politiques, tout aussi valables dans leur contexte, tout comme l'est l'instance psychanalytique pour la psychanalyse. Pour être capables de communiquer, nous devons reconnaître et comprendre les points de vue de nos collègues, les limites et les opportunités des situations dans lesquelles ils opèrent, les 'chaussures', pour ainsi dire, dans lesquelles ils doivent se mouvoir ».

La première fonction qu'a dû remplir le projet psychologique à « Chance » a donc consisté à garder ouverts les canaux de communication entre les différents acteurs et institutions impliqués dans le Projet, afin de favoriser

une capacité de compréhension mutuelle et d'endiguer les dynamiques que le travail avec des adolescents allait mettre en route.

Un second rôle dérive de la théorisation de Bion. Dans ce modèle, les capacités de contenance de la mère dépendent non seulement des caractéristiques de l'enfant (l'intensité de ses vécus, sa capacité à tolérer les frustrations), mais aussi de la nature des expériences précédentes de la mère et de la présence actuelle d'objets disponibles pour lui offrir une contenance. Ce modèle est généralement représenté dans la littérature psychanalytique à travers l'image des matriochkas, petites séries de poupées russes de taille décroissante placées les unes à l'intérieur des autres. Dans notre cas, le cœur du projet portait sur la relation entre enseignants et élèves. Partant de celle-ci, nous avons construit une série de conteneurs concentriques, dont la finalité était d'accueillir et de bonifier les rapports entre les diverses institutions qui l'incluaient, selon des niveaux croissants de complexité et de distance.

Bref aperçu de cette structure.

Dès le début, a été prévue la participation stable des responsables du projet psychologique à un groupe de coordination se réunissant tous les quinze jours et composé des représentants des différents profils professionnels (enseignants, psychologues, assistantes sociales, éducateurs) et des diverses institutions concernées (Direction régionale de l'Éducation, Municipalité, Université). Tous les trois mois, ont été organisés des séminaires d'étude s'adressant à tous les acteurs : structurés en plusieurs journées, ils visent l'approfondissement d'aspects théoriques, la présentation et la discussion concernant le matériel et l'expérience, ainsi qu'une confrontation avec des spécialistes externes au projet.

A également été prévu un groupe de discussion élargi qui s'adresse lui aussi à tous les opérateurs et qui est dirigé par un psychanalyste spécialiste des groupes et des dynamiques institutionnelles. Ce cadre de travail, qui a subi quelques variations dans le temps, a toujours eu pour but la reconnaissance et la contenance des émotions et des phénomènes groupaux présents dans ce travail complexe. Dans les trois contextes territoriaux, des groupes de discussion sur les situations de travail² ont été constitués et se sont réunis tous les guinze jours pendant trois heures. Ces groupes ont été dirigés par des psychothérapeutes de l'adolescence, selon la méthodologie des Séminaires de discussion de groupe (work discussion) utilisée à la Tavistock Clinic, centrée sur la discussion d'observations de situations de travail présentées à tour de rôle par les participants. En ce sens, ils se référaient à une méthodologie d'intervention confirmée, très répandue dans des contextes institutionnels où l'observation peut être utilisée pour partager et approfondir la connaissance de ce que l'on considère comme devant être porté à l'attention du groupe, y compris les dynamiques émotionnelles liées au contexte (Salzberger Wittemberg, 1983).

2. Pour un approfondissement de cet aspect, voir Adamo, 2008 et Jackson, 2008.

Le développement de la capacité d'observer dans les groupes de discussion

Lorsque nous avons proposé aux acteurs d'utiliser l'outil de l'observation, nous étions mus par le désir de partager avec eux la capacité de considérer les jeunes non pas tant avec le regard impartial et distant de l'expert, mais avec un regard d'adulte, attentif et bienveillant, un regard qui ne recule pas

devant le vide, le non-sens, la violence, mais qui sache appréhender, dans les catastrophes de la vie affichées avec ostentation ou à grand-peine passées sous silence, des espaces vitaux, des potentialités occultées, des bribes de compétences sur lesquelles on puisse fonder un début de reconstruction. Un regard qui a dû avant tout se dépouiller, comme le souligne Bion (1962), de la mémoire et du désir, à savoir d'une image-étiquette, plate et dépersonnalisée, d'adolescent à risque, pour mettre en valeur chacune des individualités présentes dans le groupe.

Aider les enseignants à « soutenir un certain type de regard sur les jeunes » est, du reste, une tâche complexe qui, pour pouvoir être remplie, exige que l'on s'occupe de quantité d'autres tâches implicitement contenues dans celle-ci, concernant la gestion des émotions tumultueuses surgies de l'expérience dans sa globalité. La reconnaissance de cet aspect nous a aidés à comprendre la difficulté que nous avons rencontrée, notamment en début de parcours, pour travailler selon la modalité proposée. Parallèlement à ce qui se passait avec les enseignants et les autres éducateurs, qui ont bien vite dû apprendre à tolérer les refus des jeunes aux propositions didactiques trop structurées, il s'est révélé crucial, pour les animatrices des séminaires, d'éviter de se retrancher derrière une défense stérile de ces tâches.

En cherchant à instaurer une relation éducative capable de contenir la violence explosive ou d'entamer la barrière de refus muet qu'érigent ces jeunes, en essayant de soutenir en eux des parcours de croissance, les enseignants de « Chance » se sont trouvés confrontés à de profonds sentiments d'impuissance, d'inadéquation, de colère, de peur, de découragement et, en même temps, aux incertitudes liées à la tentative de trouver des réponses autres que celles qui relèvent actuellement du rôle d'enseignant. Ce qui était ressenti comme étant en jeu et attaqué, c'était le sens le plus profond de l'identité personnelle et professionnelle, avec toutes les angoisses primitives que cela implique. Une autre source de difficultés découlait de l'étrangeté de la méthodologie d'observation dans la pratique et la culture de l'école traditionnelle. L'habitude de travailler enfermé dans sa salle de classe aussi bien que dans la relation avec les élèves, la connotation évaluative intrinsèque à la fonction didactique, contribuent à rendre l'enseignant particulièrement vulnérable au regard des autres, enclin à les percevoir comme des intrus qui risquent de porter une appréciation sur la valeur de la personne.

L'orientation vers l'observation s'est donc faite lentement. L'intensité des émotions et des inquiétudes éprouvées par les enseignants ne réussissait pas à être contenue dans une tâche pré-ordonnée et dans un rapport écrit, elle tendait à déborder et à être communiquée par des canaux plus primitifs. Les dynamiques d'attaque contre la tâche et de dévalorisation, la provocation, la confusion et l'excitation auxquelles les enseignants devaient faire face quotidiennement avec les adolescents étaient ainsi reproduites dans la relation avec les animatrices. La possibilité d'accueillir ces niveaux les plus primitifs, de survivre et de trouver de l'ordre et du sens dans ces communications, souvent chaotiques, a provoqué une évolution lente et substantielle. Au fil du temps, s'est peu à peu dessiné un parcours de maturation et le groupe de discussion est devenu un espace de confiance où il était possible d'apporter ses sentiments perturbateurs sans trop se sentir menacés par eux.

Le fait d'avoir offert au groupe une écoute réceptive a permis l'évolution et la stabilisation de la communication vers la narration, la production de métaphores, la réflexion. Ce but a été atteint à travers une modalité très particulière de reconstruction de l'expérience, en partant souvent de communications quelque peu chaotiques et fragmentées, manquant

apparemment de direction, pour arriver à la construction d'un récit à plusieurs voix qui donnait lieu à une image, une histoire, en définitive, un produit créatif où le groupe réussissait à se reconnaître et à se refléter. Lorsque cette fonction pouvait se mettre en œuvre, le soulagement était évident et semblait lié à la possibilité d'éprouver un profond sentiment d'appartenance, de reconstruire le sens de l'expérience en soi-même et dans sa dimension de groupe, en opérant tour à tour un rapprochement, une intégration de vécus et de représentations intérieures, dissociées ou profondément discordantes. L'utilisation de ce mode d'échanges a vraisemblablement contribué à la constitution d'une identité de groupe, en offrant une possibilité de réflexion plus authentique sur son travail. Anzieu (1975) a fait ressortir combien, précisément, à travers la production collective de récits et métaphores, peut être nourri ce vécu commun de participation à une bonne expérience qui constitue la base de l'identité du groupe.

Défis et objectifs dans la relation éducative : l'accès à la parole

Le processus que nous avons décrit dans le cadre du groupe d'adultes reproduit, à bien des égards, le mouvement fondamental de croissance des jeunes, lequel, au delà des nombreuses incertitudes sur l'issue finale d'un parcours de « réhabilitation psychosociale », a été indéniablement une conquête graduelle de l'espace de parole, mais d'une parole utilisée à bon escient pour communiquer et partager pensées et émotions dans le cadre de relations significatives. Le terme « paroles » dans le dialecte napolitain est synonyme de « mauvaises paroles », « gros mots ». Dans un premier moment de l'expérience, ce sont les jeunes les plus agressifs et les plus explosifs qui ont capté l'attention des enseignants. Des jeunes qui donnent des coups de pied contre les portes, qui hurlent insultes et « gros mots » et « démolissent » espaces et personnes. Les paroles qu'ils lancent sont chargées de corporéité et semblent destinées principalement à libérer l'excitation, à provoquer des réactions, voire même à blesser, telles des pierres acérées.

Seule la constitution d'un espace de rêverie en groupe a permis d'en imaginer ou d'y saisir un sens, une communication. Avec le temps, grâce à cette importante fonction, de petits récits, des dessins, des paroles écrites et d'autres productions qui remplissent les dossiers personnels des adolescents, prennent la place des acting-out, les paroles deviennent quelque chose avec quoi les adolescents sentent qu'ils peuvent représenter et exprimer leurs vécus émotionnels, avec quoi ils peuvent jouer, qu'ils commencent à s'approprier, à savourer ; ils peuvent échanger des paroles à la place des « coups » lors des nombreux moments de partage que leur offre l'école « Chance ».

Gianna Polacco Williams (1997b) a décrit des situations où la relation de contenance entre mère et enfant semble s'être retournée et où l'enfant est utilisé improprement comme réceptacle de l'inquiétude de la mère. Face à ce danger dont on ne cesse de redouter et d'attendre qu'il se reproduise, l'enfant développe une défense que l'auteure appelle « interdiction d'accès », en fermant toutes les ouvertures de son corps et de son esprit. Le vécu que les adolescents apportent à « Chance » dans la première phase de leur relation avec les adultes est en partie analogue. Eux aussi semblent avoir, dans leur propre monde, un conteneur tellement plein d'expériences impossibles à digérer qu'elles peuvent uniquement être évacuées dans l'autre sans discrimination. La tentative, souvent violente, d'empêcher la

parole de l'adulte représente donc aussi un besoin désespéré de se protéger. L'élaboration de ces aspects a permis aux enseignants d'apprendre à tolérer la signification blessante des insultes et à s'interroger également sur la signification de comportements ressentis comme une violence abusive. Pour contenir ces adolescents, le groupe des adultes s'est équipé en mettant en place des cadres en mesure de contenir leurs émotions et leurs actes explosifs. Les couloirs, les toilettes, les ateliers, les espaces extérieurs jouent souvent un rôle analogue à celui d'un sas de décompression : autant de lieux où il devient possible, grâce à la présence attentive et mobile, au geste prudent et affectueux, aux paroles apaisantes, de moduler des situations qui risquent de devenir explosives et ingérables.

Les enfants ne se défendent pas uniquement des paroles de leurs enseignants mais également de leur regard et de leur attention même. En témoigne le fait qu'ils se cachent pour qu'on ne les photographie pas, qu'ils déchirent leurs dessins ou les premiers mots qu'ils ont écrits ou qu'ils détruisent un ouvrage qu'ils ont créé. Le regard, tout comme la parole, semble chargé de critiques qui dévaluent et renvoient incapacité et inadéquation. Les enfants les plus renfermés ou les plus déprimés, qu'on doit tirer de leur lit le matin, retiennent également l'attention des enseignants. Comme dans le beau film de Bertrand Tavernier « Ça commence aujourd'hui », ce sont ces mêmes enfants qu'aucun parent ne réveille plus le matin car il ne semble pas y avoir de bonne raison pour le faire ni de lieu où aller. Ce sont alors les enseignants qui élargissent les frontières de l'école, en téléphonant pour les réveiller et en envoyant quelqu'un les chercher à la maison, avec l'aide de jeunes éducateurs.

Mais souvent, cela ne suffit pas, car les « murs » qui excluent sont des « murs » intérieurs qui protègent et isolent les enfants du rapport avec les enseignants et l'école. Beaucoup de patience et de persévérance sont alors nécessaires pour réussir à se frayer un passage à travers ces « murs » de soupçon et de défiance.

Durant sa première année à Chance, Antonio reste à l'écart : il se tient longtemps immobile à l'entrée de la classe, il n'interagit pas avec ses camarades, il est avare de paroles et de regards. Il semble enfermé dans un cocon et paralysé par d'intenses angoisses de persécution. Giuseppe, son tuteur, l'entoure d'une présence constante et utilise à son attention le diminutif de Tonino (Toine), comme s'il voulait rencontrer quelque chose de doux derrière le "mur". Antonio commence à fréquenter la piscine ; en sortant de l'eau, il demande, gêné, à son tuteur de l'aider à se sécher et à se poudrer de talc. Autant de signes révélant les émotions, les questions qui commencent à s'agiter en lui : "mais pourquoi vous perdez tout ce temps avec nous ? Pourquoi quelqu'un devrait s'intéresser à moi ? Personne ne fait rien pour rien".

Une des ressources fondamentales pour les enseignants de « Chance » a consisté dans la possibilité de saisir, derrière le masque peu engageant de l'adolescent en décrochage scolaire (tête de petit caïd, maquillage outrancier pour les filles), les aspects infantiles qui apparaissaient et avec lesquels ils pouvaient entrer en contact. Ce faisant, ils ont expérimenté différentes possibilités pour accrocher son intérêt et, avec le temps, ils ont appris à reconnaître et à décliner diverses modalités de contenance, ressentant parfois, chez ces jeunes, l'exigence d'être limités et rassurés, ne serait-ce que par un contact physique. Le fait de faire l'expérience de rencontres avec des adultes disposés à « perdre tant de temps », autrement dit, de percevoir l'existence de qualités telles que la générosité et le dévouement, semble désorienter Tonino et bien d'autres enfants comme lui, qui ont grandi sans figure de référence positive ou, la plupart du temps, dans la

dépendance intérieure aussi bien qu'extérieure vis à-vis d'objets peu fiables, voire même cruels, dans une situation analogue à celle que G. Polacco Williams désigne comme une « double privation » (1997a)³.

3. L'auteure se réfère, avec ce concept, aux situations où s'ajoute à la privation originaire qu'a subie l'enfant, une privation secondaire qui le rend incapable de saisir et de faire bon usage des occasions positives qui peuvent lui être offertes par la suite, et ce, parce que sa défiance vis-à-vis des autres et les défenses rigides qui visent à le protéger du risque d'être à nouveau traumatisé, le rendent inaccessible à l'aide et aux instances réparatrices des adultes (parents adoptifs, enseignants, personnels des services sociaux,

psychologues).

Un espace pour vivre l'adolescence

Dans un climat tellement générateur de confusion, il n'a pas été facile pour les acteurs de reconnaître pleinement que ces enfants recherchaient dans « Chance » un espace protégé et un conteneur où l'expérience de l'adolescence puisse se vivre. Il s'agit là, plus généralement, d'un rôle recherché et quelquefois âprement revendiqué par tous les adolescents dans les contextes scolaires. Il est en effet très important qu'ils reconnaissent l'école comme un lieu où il leur est possible de manifester leur intérêt pour l'échange entre pairs, pour les expériences d'amitié, de rivalité, de sexualité et d'amour. Or, les adolescents dont s'occupe le projet « Chance » sont, le plus souvent, privés de tels espaces. La confrontation s'établit essentiellement sous forme d'affrontement violent entre bandes : garçons et filles, groupes rivaux. Dans de nombreux cas, grossesses et mariages extrêmement précoces mettent fin à toute possibilité d'expérimentation, en confrontant des adolescents fragiles et immatures à des tâches qu'ils ne seront pas en mesure de remplir.

Dans le cadre du projet « Chance », il arrive souvent que cette demande

s'exprime par des actes ressentis comme profondément déstabilisants par le groupe d'adultes. Les adolescents font ainsi éprouver aux adultes le caractère explosif de l'ouverture à la relation avec l'autre, des premières tentatives pour dépasser la position de pré-adolescence où les groupes unisexes se font face et se tiennent à distance, hormis des incursions soudaines et déprédatrices en territoire « ennemi ». Tout se passe comme si l'impossibilité de gérer les violentes transformations pubertaires que connaissent ces adolescents, analphabètes par rapport au lexique des émotions, psychiquement trop fragiles pour faire face à la tempête émotionnelle de ce difficile passage, était communiquée avec force aux enseignants. À une fragilité du conteneur interne, s'allie, en effet, chez ces adolescents, une surabondance de contenus ingérables qui sont liés à des expériences de vie profondément perturbatrices, souvent précisément en relation avec la sexualité. Le plus souvent, l'exposition à des situations de promiscuité et le contact avec des modèles adultes violents et incapables de dépasser les confusions sexuelles infantiles, accentue la confusion entre aspects infantiles et génitaux de la sexualité, de même que l'impossibilité de démêler les aspects libidinaux et agressifs (Copley, 1993; Meltzer, 1978). Les nombreuses pratiques mises en place par les acteurs de « Chance » pour rapprocher les jeunes de la dimension de la scolarisation et de l'apprentissage - travail en commun, rites conviviaux de la vie scolaire, fêtes, sorties, activités sportives - leur ont permis de bénéficier d'un espace d'expérimentation garanti par des adultes contenants. En tout état de cause, ces adultes sont capables de moduler la violence de la rencontre, en servant de tampons, de sas de décompression, quelquefois même au sens très concret du terme, des adultes capables de jouer un rôle de filtre aux projections violentes que les jeunes échangent entre eux et de tolérer celles dont ils sont eux-mêmes l'objet au premier chef. Par des actions de blocage, de ralentissement, de dilution, ils peuvent moduler la précipitation des événements caractérisant l'expérimentation amoureuse dans l'adolescence (Copley, 1993), notamment chez ces adolescents en question.

Certaines histoires, au sein de « Chance », ont laissé présager des

rebondissements dignes d'une tragédie shakespearienne, à l'instar de celle entre Mena et Giovanni, dont les familles appartenaient à des clans rivaux ; d'autres ont, par contre, rapidement pris une tonalité émotionnelle similaire, comme l'histoire d'amour entre Paolo et Lucia, demeurée emblématique et illustrant au plus haut degré le type de défis dans lesquels sont fréquemment impliqués les acteurs de « Chance ».

Pendant une courte période, il s'était agi d'un amour intense où Lucia et Paolo étaient continuellement en recherche l'un de l'autre, mais aussi dans l'amorce de dynamiques suscitant la jalousie de l'autre et donnant lieu à des échanges violents, "les coups", qui provoquaient la rupture répétée des cadres de travail. Bien vite, les exigences de Lucia vis-à-vis de Paolo se firent de plus en plus insatiables et absorbantes ; celui-ci commença à se dérober, déchaînant encore plus la jalousie de Lucia qui ne pouvait le tolérer et qui, littéralement "folle d'amour", se laissa entraîner dans une spirale de violence désespérée. Juliette menaçait de dévorer et de détruire son Roméo et d'apparaître plutôt comme une sombre Médée aux yeux des enseignants effarés. Elle déambulait, agitée, brandissant des objets coupants et pointus et un matin, elle se lança, dans une course folle, contre la porte de la salle de bains, brisa le miroir en mille morceaux et, s'emparant d'un large éclat de verre, reprit sa course en hurlant sa rage meurtrière mais aussi la demande désespérée que quelqu'un puisse l'arrêter. Ce n'est que bien plus tard et à grand-peine que l'on réussit à la calmer, même si l'on se rendit bien vite compte que les mesures ordinaires de décompression utilisées à « Chance » étaient mises en échec par la violence de ses émotions ; on s'aperçut alors que le contact quotidien avec Paolo constituait, pour elle, une provocation insoutenable et on organisa un parcours temporaire alternatif dans une demi-pension fréquentée par des enfants plus jeunes. Cette situation que la jeune fille accepta de bon gré permit à son esprit de retrouver un peu de calme.

Lucia et Paolo ont pu continuer leur parcours à l'école Chance et ont réussi à travailler ensemble. Avec d'autres camarades et guidés par leur professeure, ils ont écrit une histoire de Roméo et Juliette, dont l'action se situe dans le contexte de l'arrière-pays désolé où ils vivent et où, peut-être, ils ont senti s'ouvrir un petit espace pour la symbolisation de leur propre dimension émotionnelle, afin de représenter leurs conflits plutôt que de les agir.

Beta Copley (1993) souligne que l'acting-out des adolescents représente une négation explosive des éléments de transformation du parcours et de l'importance du facteur temporel. Elle lit la tragédie shakespearienne comme une métaphore du risque mortel présent dans l'adolescence – lié à la dimension du changement catastrophique – qui exige la présence d'une fonction de contenance de la part des adultes pour que « l'idée nécessaire du changement soit disponible sans que prévale le sentiment de catastrophe, qui naît de l'impact dynamique destructeur du nouvel ensemble sur celui qui précède ».

Le modèle Chance et la problématique de la transmission dans sa dimension de changement.

Si nous considérons parallèlement notre travail avec les acteurs et la relation entre eux et les jeunes – comme il nous est souvent arrivé de le faire – nous pensons en définitive qu'à « Chance », l'apprentissage et la maturation ont été rendus accessibles grâce au développement et à l'intériorisation progressive de la capacité d'observer (Adamo et Aiello,

2006), ainsi qu'à l'attention extrême qui a été portée à la dimension de contenance des émotions dans la relation éducative. L'application continue de cette méthodologie dans l'école « Chance » a permis aux acteurs de donner un sens à des événements anxiogènes et perturbants, limitant le risque de répondre par des mises en acte symétriques aux acting-out constants et déstabilisants de ces jeunes. Lire les événements avec d'autres points de vue, élargir la perspective de compréhension a aidé les acteurs à tolérer l'incertitude et l'impuissance et à rechercher des solutions créatives aux dilemmes complexes qui se succèdent dans leur travail quotidien (Cifali, 1994). Avec le temps, la capacité d'observation s'est peu à peu affinée, donnant naissance à la création d'une pensée commune ; les jeunes sont devenus progressivement des « objets partagés » sur lesquels on s'interroge afin de comprendre leurs aspects émotionnels, leurs attitudes de défense, leurs points faibles ainsi que leur potentiel pour essayer de mettre en place des stratégies relationnelles et didactiques efficaces. L'observation est devenue une pratique stable et partagée par les acteurs, elle a été largement utilisée par eux de manière autonome dans de nombreux moments de confrontation dans le cadre de leur travail et ce, indépendamment des présentations au groupe de discussion. En de multiples occasions, nous avons pu constater combien s'était tissée une trame d'observations croisées et portées par différents sujets, à différents moments de l'activité et de la relation avec les adolescents.

La fonction de contenance a constitué le pivot de la relation entre acteurs et jeunes et s'est exprimée à plusieurs niveaux : tout d'abord par la recherche obstinée d'un équilibre entre accueil et limite, les acteurs cherchant constamment à se proposer en tant qu'objets parentaux capables d'exercer à la fois les rôles « maternel » et « paternel ». Elle s'est également exprimée par le soin avec lequel ont été gérés les temps, les espaces et les procédures pour penser et mettre en place les « cadres » des différentes activités ou avec lequel ont été utilisés des espaces intermédiaires - par exemple, les couloirs ou les lieux spécifiquement prévus - externes à la classe, où le jeune qui, à ce moment-là, « explose » ou « n'y arrive pas », peut trouver une espèce de « sas de décompression » où il est possible de moduler des situations qui risqueraient autrement de devenir ingérables. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà relevé, la fonction de contenance a joué un rôle central dans le travail avec les enseignants et les opérateurs, constituant un accompagnement indispensable au déroulement d'une expérience en évolution constante et à haute densité émotionnelle.

Au fil des années, nous nous sommes aussi constamment confrontés au problème de la continuité et de la transmissibilité du modèle qui caractérise « Chance », par rapport à différents changements : le renouvellement constant d'acteurs au sein du projet, l'opportunité de son application dans des contextes scolaires traditionnels et surtout la nécessité d'affronter des modifications radicales eu égard aux continuels changements législatifs (par exemple la durée de l'école obligatoire), institutionnels et administratifs. Notamment, a été, dès le début, source de préoccupation et d'ambivalence la question de la nécessité de passer d'une dimension pionnière – associée à des mythes et des fantasmes groupaux de fondation d'une nouvelle institution, comme alternative à l'institution scolaire traditionnelle - à un encadrement plus ferme au sein de cette même institution, où les aspects novateurs de cette expérience seraient formellement reconnus et préservés. Dernièrement, dans ce passage complexe qui a peut-être pris la dimension d'un « changement catastrophique », tel que Bion (1965) l'a décrit, les conditions pour poursuivre notre rapport avec « Chance » ne sont plus réunies. C'est précisément dans une phase de forte crise des institutions

citadines, associée à des déchirements, des carences et des involutions dans le tissu social, que l'extension du projet devait en effet se réaliser : l'implantation plus stable dans le système scolaire et le passage du parrainage et du financement de la Municipalité à ceux de l'Administration Régionale. Cela a sans doute accru la difficulté à affronter des changements substantiels, tout en conservant des caractéristiques fondamentales, comme si fantasmatiquement le prix à payer pour la survie impliquait la dénaturation et la perte des aspects les plus innovants. Par ailleurs, en tant que formateurs et consultants ayant contribué à la définition du modèle « Chance » depuis son origine, nous avons été constamment confrontés à l'ambivalence inhérente au rapport de formation (Kaës, 1998). Nous avons pu éprouver comment celui-ci se décline dans une oscillation entre des extrêmes, entre l'englobement/indifférenciation et le refus/expulsion, entre la négation de l'altérité d'un côté et sa transformation en extranéité et attitude vexatoire ; ces aspects ont été à plusieurs reprises discutés et abordés dans les cadres prévus par le dispositif complexe de l'expérience. Nous pensons que notre double référence identitaire - le profond sentiment d'appartenance au projet dans son ensemble et l'appartenance à une équipe psychologique différenciée - a pu, dans la durée, constituer une garantie, aussi bien pour nous que pour les acteurs, de la possibilité de conjuguer proximité et distance, participation et maintien des rôles respectifs et ce, jusqu'au moment où les brusques changements que nous avons décrits ont provoqué un déséquilibre sur le versant de l'extranéité jusqu'au point de rupture.

Sans doute trop peu de temps s'est-il écoulé depuis ces événements pour pouvoir amorcer une étude approfondie sur la reproductibilité et la transmissibilité du modèle. De plus, des changements substantiels, qui éloignent la pratique actuelle de « Chance » du modèle originaire, sont encore en cours. Toutefois, nous sommes profondément convaincus que la problématique de l'extension de cette méthodologie à un cadre plus large est fondamentale. Une école, lieu d'apprentissage et de développement, a pu être construite à partir d'éléments fortement chargés de non-pensée et de destructivité. Tenter de restituer à la communauté scolaire et scientifique des indications et des résultats tirés de cette expérience constitue une tâche que ne peuvent éluder les professionnels impliqués dans ce projet.

Bibliographie:

- Adamo, S.M.G., Adamo Serpieri, S., Giusti, P. et Tamajo Contarini, R. (2008). Parenting a new institution. In M. Rustin et J. Bradley (dir.), *Work Discussion. Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families*. London: Karnac Book, p. 231-252.
- Adamo, S.M.G., Adamo Serpieri, S., Giusti, P., Tamajo Contarini, R. et Valerio, P. (2005). The Chance Project: Complex intervention with adolescent school dropouts in Naples. *Psychodynamic Practice*, 11(3), 239-254.
- Adamo, S.M.G., Adamo Serpieri, S., Giusti, P., Portanova, F., Tamajo Contarini, R. et Valerio, P. (2006). Il Progetto Chance: oltre il recupero scolastico, verso la riappropriazione di uno spazio per vivere l'adolescenza. In L.Carbone Tirelli (a cura di), *Pubertà e adolescenza. Il tempo della trasformazione: segnali di disagio tra gli* 11 e i 14 anni. Milano, Italia: Franco Angeli p. 206-228.
- Adamo, S.M.G. et Aiello, A. (2006). Desperately trying to get through: Establishing contact in work with adolescent drop-outs. *International Journal on School Disaffection*, 4 (1), 27-38.
- Adamo Serpieri, S. et Giusti, P. (2007). Education on the road: Working with adolescent drop-outs in an experimental project. *International journal on School*

- *Disaffection,* 5 (1), 11-15.
- Anzieu, D. (1975). Le groupe et l'inconscient. Paris : Dunod.
- Bion, W.R. (1962). Learning from Experience. London: Heinemann.
- Bion, W.R. (1965). Transformations. London: Heinemann.
- Cifali, M. (1994). Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique. Paris: PUF.
- Copley, B. (1993). Il mondo dell'adolescenza. Roma: Astrolabio.
- Hoxter, S. (2003). La vecchia donna che viveva in una scarpa. (The old woman who lived in a shoe). In Adamo S.M.G (a cura di), *Il Progetto Chance. Seminari Psicologici*. Roma: Grafica Editrice Romana, p. 9-23.
- Jackson, E. (2008). Work Discussion groups at work: applying the method. In M. Rustin & J. Bradley (dir.), Work Discussion Learning from Reflective Practice in Work with Children and families. London: Karnac Book, p 51-72.
- Kaës, R. (1976). Analyse intertransférentielle, fontion alpha et groupe conteneur. *L'Evolution psychiatrique*, LI, fasc. 2, 239-247.
- Kaës, R. (1998). Il lavoro psichico della formazione : Fantasmatica della formazione e processo di trasformazione. *Psicoterapia Psicoanalitica,* Anno V n.1, gennaio-luglio 1998, Roma : Borla, 11-26.
- Lapeyre, F. (2004). Case study of the *Quartieri Spagnoli* (Spanish quarter) of Naples, Italy: Analyses and recommendations based on the experience of the Chance Project. In P.S. Hardiman & F. Lapeyre, *Youth and Exclusion in Disadvantaged Urban Areas: Policy Approaches in Six European Cities. Trends in Social Cohesion*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, p. 95-174.
- Meltzer, D. (1978). The Kleinian Development. Perthshire: Clunie Press.
- Polacco Williams, G.(1997a). Double deprivation. *Internal Landscapes and Foreign Bodies*. *Eating Disorders and Other Pathologies*, Tavistock Clinic Series, London: Duckworth, 15-24.
- Polacco Williams, G. (1997b). Sulle dinamiche di banda. In S.M.G. Adamo, D. Bacchini, D. Petrelli et G. Polacco Williams (a cura di), *Interazioni terapeutiche in contesti diversi*. Napoli : L'Officina Tipografica, p. 143-153.

Simonetta Maria Gabriella Adamo

Professeur Ordinario de Psychologie Clinique. Faculté de Psychologie, Université Milano Bicocca Psychothérapeute de l'enfance et de l'adolescence

Serenella Adamo

Psychothérapeute de l'enfance et de l'adolescence

Paola Giusti

Psychothérapeute de l'enfance et de l'adolescence

Rita Tamajo Contarini

Psychothérapeute de l'enfance et de l'adolescence

Pour citer ce texte:

Adamo, S.M.G., Adamo, S., Giusti, P. et Tamajo Contarini, R. (2010). Une intervention psychologique dans un projet éducatif pour adolescents en décrochage scolaire, *Cliopsy*, n° 3, p. 27-38.

Temporalités dans la recherche clinique Autour de la notion psychanalytique d'après-coup

Philippe Chaussecourte

Dans le champ de l'éducation et de la formation, des chercheurs se sont attachés à préciser la nature des liens entre psychanalyse et éducationpédagogie, s'inscrivant ainsi dans une tradition dont on trouve une trace dès 1908 dans l'histoire de la psychanalyse (Ferenczi, 1908 (1968)). Un certain nombre de travaux actuels témoignent de ce que la question de l'étude du nouage des relations, sur un plan historique, entre psychanalyse et éducation est toujours d'actualité (voir, par exemple, Houssier, 2007 et Ohayon, 2009). En sciences de l'éducation, deux notes de synthèse traitant des rapports psychanalyse et pédagogie (éducation et formation) ont été publiées dans la Revue française de pédagogie, en 1987 (Filloux, 1987) et en 2005 (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005). Au sein de la discipline sciences de l'éducation, on a cherché de plus à préciser les contours de ce que pourrait être une approche clinique d'orientation psychanalytique, à la suite du travail formalisé par Claudine Blanchard-Laville (1999). Dans la deuxième des notes de synthèses citées ci-dessus, les questions épistémologiques centrales posées par cette « orientation psychanalytique » ont été envisagées. Ainsi, des clarifications ont été apportées en ce qui concerne la question de la légitimité d'une utilisation de la psychanalyse dans le champ des recherches en éducation et formation, comme à celle de la spécificité de telles recherches quand elles sont conduites par des chercheurs du champ. De même, le point nodal du mode de prise en compte de la subjectivité du chercheur dans ce type de travaux a été examiné, comme celui des modalités de leur validation.

J'ai poursuivi récemment ces réflexions selon deux axes qui précisent le statut de certaines avancées actuelles (Chaussecourte, 2009) : il existerait une « légitimité de la spécificité » des travaux cliniques sur les espaces d'enseignement, notamment par leur prise en compte de la question du rapport au savoir (en particulier sous sa déclinaison de *transfert didactique* (Blanchard-Laville, 2003)). J'ai proposé également d'évoquer une « spécificité de la légitimité » dans ce type de recherche.

Le point de départ de mon propos est ici une interrogation consécutive à la reprise du matériel d'une recherche menée par « observation subjective ». Ce terme d'« observation subjective » renvoyant, selon une suggestion de la psychanalyste Régine Prat (2005), à la méthode d'observation des nourrissons selon Esther Bick (1964). Je vais expliciter d'abord la nature de cette interrogation et le contexte de son surgissement. Puis je ferai un certain point, dans une seconde partie, sur des éléments théoriques, dans le champ psychanalytique lui-même, qui pourraient éclairer la question de la reprise en après-coup du matériel de recherche. Ces éclaircissements permettront, dans une troisième partie, d'avancer quelques hypothèses que ce retour théorique aura permis d'envisager à propos de pistes de réponses possibles quant à l'interrogation initiale.

Un moment de reprise de matériel de recherche

 Sur la façon dont s'est construite cette notion pour son auteure, on pourra consulter l'entretien que j'ai réalisé pour le numéro 1 de la revue Cliopsy.

2. Ce travail fera l'objet d'une publication dans la revue brésilienne *Estilos da clinica* (Chaussecourte, 2010, à paraître).

3. Je rappelle que cette méthode repose principalement sur un processus en trois temps: le temps d'observation de la situation sans prise de notes, le temps de rédaction d'un compte rendu aussi précis que possible, rapportant aussi des éléments psychiques éprouvés par l'observateur et enfin le temps d'élaboration du compte rendu dans un séminaire groupal.

4. Mémoire de psychologie clinique dans le cadre de la Formation à Partir de la Pratique organisée par l'université de Lyon 2, septembre 2008 intitulé Du transfert dans la classe au transfert didactique et à une reprise d'après-coup de matériel d'observation où l'on fait travailler la notion....

Durant l'été 2008, j'avais souhaité revenir sur une partie du matériel de recherche que j'avais recueilli pour ma thèse (Chaussecourte, 2003). Je travaillais sur le thème du passage du « transfert dans la classe » à la notion de transfert didactique proposée par Claudine Blanchard-Laville¹. J'étudiais d'abord comment s'insérait, dans l'histoire des rapports psychanalyse/éducation-pédagogie, la notion proposée². Je repris aussi, a posteriori, le matériel d'observation où cette notion était mise au travail. Je me re-confrontais aux trente comptes rendus récoltés pour une partie de mon travail de thèse : à cette occasion j'avais en effet observé, durant une année scolaire complète, une enseignante de mathématiques d'une classe de 5e « banale » d'un établissement scolaire parisien, selon un protocole inspiré de celui d'Esther Bick pour l'observation de nourrissons³ (voir par exemple, Chaussecourte, 2008). Souhaitant donc, pour cette reprise de 2008, revenir sur la nature du transfert didactique de l'enseignante, je relus attentivement les comptes rendus tels qu'ils avaient été rédigés au moment des observations que j'avais effectuées, et non pas tels qu'ils figuraient dans l'annexe de la thèse où, notamment, les prénoms des élèves et de l'enseignante étaient changés. Ce retour au matériel dans la forme originelle recueillie m'incita à modifier le pseudonyme de l'enseignante afin de pouvoir, me disais-je rationnellement, me départir un peu du poids de ce que j'avais déjà écrit. J'avais choisi jusque-là de l'appeler Mona. Pour les communications et les articles écrits après la soutenance de thèse en réutilisant ce matériel, j'avais toujours repris le pseudonyme de Mona. J'ai d'ailleurs rédigé dans la thèse, à propos du choix de ce premier pseudonyme, quatre pages (Chaussecourte, 2003, p. 351-354) que je trouve assez représentatives de ce qu'un travail d'élaboration peut produire comme éclaircissement sur les enjeux psychiques inconscients du chercheur et, au-delà de lui-même, sur la nature de la recherche qu'il est en train de mener.

L'enseignante portait en réalité un prénom féminin dont on ne peut percevoir le genre à la seule écoute. Pour le nouveau pseudonyme à donner à l'enseignante, je réfléchis un temps certain, je tournais et retournais la question et choisis finalement le prénom de Michèle qui contenait, comme le prénom originel, cette ambiguïté phonétique quant au sexe de la personne qui le portait, et qui comportait de plus des ressemblances, au niveau sonore, avec le véritable prénom de Mona.

Dans la conclusion du travail de reprise⁴, je soulignais l'importance des phénomènes d'érotisation de la situation d'observation. Je pus en effet, alors seulement, soit cinq années après la soutenance, mettre en lien dans ce registre un certain nombre de points figurant dans le texte de la thèse, comme des extraits d'observations rapportées ou des commentaires sur celles-ci. Auparavant, lors de l'écriture de la thèse, quelque chose faisait obstacle, au plan psychique, à ce que je remarque cette mise en lien potentielle. J'étais sensible, dans mes comptes rendus en tant qu'observateur, au positionnement de l'enseignante dans la classe lorsqu'elle se plaçait entre les tables des élèves pour donner des explications, se penchant alors en avant en offrant le bas de son dos aux regards des élèves de la rangée immédiatement derrière (observation 21). Je mentionnais également de façon récurrente qu'elle faisait rouler le bâton de craie entre ses doigts (observations 10, 23, 24, 27). J'écrivais également, à propos de courts échanges didactiques avec elle en fin d'observation : « prétendant la satisfaire avec mes commentaires » ; et à propos de ma non-acceptation du matériel didactique qu'elle me proposait

lors de ma présence dans la classe et que je refusais : « il y avait peut-être quelque chose de difficile à accepter [pour elle], psychiquement, dans le fait qu'il y ait eu "quelque chose d'elle que je ne voulais pas" ». De même j'écrivais dans mon texte de 2003, à propos des exercices de mathématiques qu'elle corrigeait durant les séances qui furent observées : « je ne pouvais voir que ce qu'elle décidait de me montrer ». Sans parler, bien sûr, de tout un passage de la thèse consacré à l'évocation des vêtements de celle que j'appelais alors Mona : par exemple à propos des modalités de ma restitution de ses changements vestimentaires dans les comptes rendus j'écrivais : « S'agirait-il alors, dans cette restitution méticuleuse et systématique, d'une concession que je fais à l'existence d'éléments très personnels ? Ou du fait que je prenne alors ce qui m'est montré, mais en le circonscrivant, dans une rubrique « scientifique », comme pour mettre à distance mes propres fantasmes d'une séduction potentielle de sa part ? ».

J'avais pourtant mentionné, dans mon étude du *transfert didactique* de cette enseignante dans le texte de la thèse, l'érotisation potentielle de nos rapports et son possible déni de ma part au moment des observations. Mais cette simple mention ne pouvait-elle pas être aussi une façon de se débarrasser du traitement de la question? Pouvait-il se faire que ce nouveau travail en 2008 en soit cette fois là une forme de dénégation?

Pour faire face à cette question de l'érotisation de la situation entre l'observateur et l'enseignante, dans la reprise de 2008, m'était venue l'idée de retourner voir ce que disait Florence Guignard de la méthode d'Esther Bick dans *Au vif de l'infantile* (Guignard, 1996). La psychanalyste évoque dans ce texte la multiplicité des transferts lors des observations menées selon cette méthode et écrit « le transfert des protagonistes – essentiellement celui de la mère – est organisé autour d'une séduction délibérée de la part de l'observant analyste » (p. 131). Ainsi quelque chose de cette séduction, sur le versant plutôt de l'érotisation, ne pouvait-il pas aussi appartenir à la méthode ?

Plus tard, relisant ce que j'avais écrit, j'ai réalisé, dans « l'après-coup de l'après coup », que le prénom Michèle était celui de ma mère !

En dehors de ce que j'avais à élaborer psychiquement de façon privée à ce sujet, je sentais bien qu'il y avait là aussi quelque chose qui concernait la situation d'observation d'une séance d'enseignement. Cet *insight* a été un événement déclencheur chez le chercheur que je suis : j'ai alors ressenti la nécessité d'un éclaircissement de la prise en compte d'une temporalité élaborative spécifique à la recherche clinique. Pour cela, il me fallait revenir sur la notion psychanalytique d'après-coup.

C'est ce que je me propose d'effectuer dans la partie suivante de cet article.

Sur la notion d'après-coup

L'après-coup en psychanalyse est sujet à un certain nombre de discussions internationales qui se sont engagées entre des psychanalystes des différentes écoles. L'une d'entre elles concerne la conception que l'on se fait de l'après-coup : est-ce une notion ou bien est-ce un concept ? La réponse de chaque clinicien est fonction de la représentation qu'il se fait de la place que Freud a accordée à l'après-coup dans son édifice théorique et du rôle qu'il lui fait jouer dans sa propre clinique. Les controverses à cet égard sont encore vivaces : on trouve en 2005 dans *The International Journal of Psychoanalysis*, un article de Haydée Faimberg intitulé *Psychoanalytic contreversies : Après-coup* suivi d'un article écrit par la psychanalyste

anglaise Ignês Sodré «As I was walking down stairs, I saw a concept which wasn't there » Or, après-coup, a missing concept? Dans le milieu psychanalytique international, la notion d'après-coup a été surtout soutenue par des psychanalystes francophones, sous l'impulsion de Jacques Lacan qui l'a « exhumée » en 1953 (André, 2008). La polémique que j'évoquais, entre Haydée Faimberg et Ignês Sodré, fut d'ailleurs reprise en 2006, en traduction française (Faimberg, 2006; Sodré, 2006), dans L'année psychanalytique internationale, revue annuelle dans laquelle la rédactrice responsable Florence Guignard propose, avec un an de décalage, un choix de textes publiés dans The International Journal of Psychoanalysis. Dans cette même veine de l'intérêt particulier que la communauté psychanalytique francophone porte à l'après-coup, il faut souligner que le 69e congrès des psychanalystes de langue française, qui s'est déroulé fin mai 2009 à Paris, fut totalement consacré à l'après-coup.

Des questions de traduction

Claude le Guen, dans son dictionnaire freudien (Le Guen, 2008), s'inscrivant en cela à la suite de Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis (Laplanche & Pontalis, 1967, 1994), signale que cette notion a demandé un effort de traduction. On trouve dans l'œuvre de Freud deux mots, dont l'un, courant en allemand, est nachträlich (adjectif et adverbe) et dont l'autre, le substantif Nachträglichkeit, a été forgé par Freud. Jacques André signale l'absence du substantif des dictionnaires allemands eux-mêmes (André, 2008). Dans Traduire Freud (Bourguignon, Cotet, Laplanche & Robert, 1989), les auteurs explicitent que pour traduire le substantif allemand en français dans la série des Œuvres complètes de Freud, c'est l'expression « effet d'après-coup » qui a été retenue. Comme souvent – on pense à la notion de pulsion par exemple - considérer les traductions des notions freudiennes dans les différentes langues donne de précieuses indications sur la pluralité des sens qu'elles peuvent prendre ; les traductions selon les différents pays peuvent témoigner alors que des cultures analytiques nationales en privilégient parfois un aspect. Je me contenterai ici de l'anglais. La traduction anglaise proposée dans le Vocabulaire de la psychanalyse est differed action pour le substantif allemand et differed pour l'adjectif tandis que, dans la Standard Edition, on trouve pour le substantif la traduction deffered action. Bernard Chervet (2006) évoque à propos de la traduction du Vocabulaire de la psychanalyse (differed action) un lapsus calami en soulignant que, dans la première édition, on trouvait bien deffered action, comme dans la Standard Edition. To defer signifie ajourner, remettre à plus tard tandis que to differ est à entendre dans le sens de « être différent », voire « ne pas s'accorder ». Il pourrait être question de « halo d'affects »⁵ ou de « pénombre d'associations » à propos de ce *lapsus*. Bernard Chervet nous fournit quelques pistes pour comprendre de quoi il pourrait s'agir. Il remarque que le sens du mot « différer » favorise le lapsus : « Le différer, par la différence temporelle, réintroduit la différence, la discontinuité, le hiatus, le traumatique et sollicite la tendance au conflit propre au procès de l'après-coup – conflit entre le "tout de suite" et le "plus tard" certes, mais surtout entre deux modalités économiques différentes, entre réaliser ou non le travail de mutation économique permettant de passer d'une modalité à l'autre » (p. 678). Si l'on s'en tient à la traduction anglaise usuelle, qui est donc en fait deffered action pour le substantif Nachträglichkeit, les traducteurs des Œuvres complètes de Freud aux Presses Universitaires de France font remarquer qu'elle se traduirait en français plutôt par « effet après-coup » marquant ainsi un simple retard dans l'action exercée par le passé sur le présent ; alors que leur traduction

5. C'est ainsi que David Alcorn, dans le n°12 du Journal de la psychanalyse de l'enfant, a joliment traduit (p.31) ce qu'Esther Bick écrit à propos de la difficulté du choix des mots pour écrire les comptes rendus dans le cadre de sa méthode d'observation des nourrissons: « As soon as these facts have to be described in language we find that every word is loaded with a penumbra of implication »(Bick, 1964).

du substantif allemand, « effet **d'**après-coup », souligne dans la notion psychanalytique l'idée d'une inversion de la chronologie : l'« effet **d'**après-coup » s'exerce également selon le vecteur temporel inverse, du présent vers le passé.

On trouve là évoqués deux points nodaux connexes à la notion de l'aprèscoup : celui de la temporalité en psychanalyse et celui des modalités du travail psychique associé au processus de l'après-coup.

Des définitions et du trait d'union

Au niveau des indications temporelles, regardons la définition donnée par Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis: « Terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique » (Laplanche & Pontalis, 1967, 1994). On trouve bien là avec le verbe « remanier », l'idée de l'influence du présent sur la relecture et l'efficience ainsi donnée au passé. Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis mentionnent dans leur article, comme à chaque fois qu'il est question de l'étude de la notion d'après-coup dans un dictionnaire français de psychanalyse, le rôle de Jacques Lacan auquel il revient d'avoir attiré l'attention sur ce terme dans l'œuvre de Freud, notamment à travers l'étude de l'Homme aux loups. De leur côté, dans le Dictionnaire de Psychanalyse, Elisabeth Roudinesco et Michel Plon consacrent à l'après-coup un article assez court (Roudinesco & Plon, 1997) et qui ne détaille pas les apports du fondateur de l'École freudienne de Paris. Ces auteurs écrivent simplement, dans le corps de l'article qui fait, en tout et pour tout, six lignes : « Dans l'histoire du freudisme c'est Jacques Lacan qui a donné à ce terme, en 1953, sa plus grande extension dans le cadre de sa théorie du signifiant et d'une conception de la cure fondée sur le "temps pour comprendre" ». Ils donnent comme définition pour après-coup « Mot introduit par Sigmund Freud en 1896 pour désigner le processus de réorganisation ou de réinscription par lequel les événements traumatiques ne prennent une signification pour un sujet que dans un après-coup, c'est à dire dans un contexte historique et subjectif postérieur, qui leur donne une signification nouvelle » (p. 56). On trouve bien l'idée de nouvelle inscription a posteriori mais aussi, consubstantiellement liée au départ à la notion d'après-coup, la notion de traumatisme.

André Green signale à son tour dans *Le temps éclaté* (Green, 2000), l'influence de Jacques Lacan dans la revalorisation de ce qu'il nomme le « concept » freudien d'après-coup. Il souligne lui aussi le rôle de ce psychanalyste sur l'originalité de la position française dans la psychanalyse contemporaine où le point de vue génétique serait dominant. La notion d'après-coup est une notion qui permet, en effet, de penser la temporalité d'une façon originale. André Green écrit : « On peut sans exagération dire que ce concept fait éclater les modèles temporels classiques et, du même coup, fonde – au moins en partie – la spécificité de la causalité psychique en psychanalyse » (p. 19). Quelle est cette lecture particulière du temps qui nous est ainsi proposée ?

L'après-coup « vient d'abord interdire une interprétation sommaire qui réduirait la conception psychanalytique de l'histoire du sujet à un déterminisme linéaire, envisageant seulement l'action du passé sur le présent » disent les auteurs du *Vocabulaire de la psychanalyse* (Laplanche & Pontalis, 1967, 1994). Ils signalent que pour Freud « [...] le sujet remanie après-coup les événements passés et [...] c'est ce remaniement qui leur

confère un sens et même une efficacité ou un pouvoir pathogène » sans aller jusqu'à la conception de Jung où le sujet « [...] adulte réinterprète son passé dans ses fantasmes qui constituent autant d'expressions symboliques de ses problèmes actuels. Dans cette conception, la réinterprétation est pour le sujet un moyen de fuir dans un passé imaginaire les "demandes de la réalité" présentes » disent-ils. Leur explicitation des trois éléments qui spécifient pour eux la conception freudienne de l'après-coup est précise :

« 1° Ce n'est pas le vécu en général qui est remanié après-coup, mais effectivement ce qui, au moment où il a été vécu, n'a pu pleinement s'intégrer dans un contexte significatif. Le modèle d'un tel vécu est l'événement traumatisant.

2° Le remaniement après-coup est précipité par la survenue d'événements et de situations, ou par une maturation organique, qui vont permettre au sujet d'accéder à un nouveau type de significations et de réélaborer ses expériences antérieures.

3° L'évolution de la sexualité favorise éminemment, par les décalages temporels qu'elle comporte chez l'homme, le phénomène de l'après-coup ». Claude le Guen reformule en 2008 une définition de l'après-coup en précisant qu'il s'agit d'un processus à valeur conceptuelle : « La définition nous en paraît donc nettement énoncée, tout comme la théorie qu'elle soustend assez clairement : toujours associée à la notion de traumatisme, l'après-coup est fondé sur un fonctionnement en trois temps : 1/ perception passive d'un événement ; 2/ période de latence active ; 3/ moment organisateur du processus (c'est lui qui attribue un sens à ce qui s'est déroulé jusqu'alors). Il y a ainsi mise en rapport actif d'événements séparés et jusqu'alors indifférents, mais qui vont s'organiser comme termes d'un conflit qui perdurera au travers de nouveaux après-coups » (Le Guen, 2008, p. 190). Il parle même, à propos de ces après-coups d'« historicisation ». On voit introduite ici l'idée de « l'après-coup de l'après-coup ».

Après-coup, notion ou concept ? Je laisserai ici ce débat non tranché. Jean Laplanche signale, dans l'article sur l'Après-coup dans le Dictionnaire international de la psychanalyse (Laplanche, 2002a)⁶, que Freud n'a jamais consacré un article entier aux termes nachträlich et Nachträglichkeit - d'où le débat sur sa nature de concept manquant dans The International Journal of Psychoanalysis que j'ai mentionné plus haut. Il distingue trois sens pour l'emploi de l'adjectif nachträlichen. Le premier sens est celui de « ultérieur », « secondaire », au sens de « plus tard » ; le second sens est celui du passé vers le futur, très lié à la théorie de la séduction : « il implique le dépôt de quelque chose chez l'individu qui ne sera réactivé que plus tard et deviendra ainsi actif dans un "deuxième temps" » (p. 122). Le troisième emploi du mot concerne des choses perçues dans un premier temps puis comprises rétroactivement. Jean Laplanche souligne que de tels passages sont assez rares dans l'œuvre de Freud. Il qualifie d'interprétation herméneutique cette dernière qui inverse la flèche du temps et qui met l'accent sur les resignifications opérées après-coup, dans la vie ou dans la cure. On sait par ailleurs qu'il insistera sur la dimension de « message de l'autre » avec ce qu'il appelle la situation anthropologique fondamentale : « On ne sort de cette vision unilinéaire de la flèche du temps qu'en faisant intervenir l'autre et le message de l'autre. Ce qui est interprété est déjà porteur de sens. Ce n'est jamais du pur fait » (Laplanche, 2002b) (page 285). On voit là se dessiner des acceptions différentes, notamment selon la nature originale du mot allemand, adjectif, adverbe ou substantif.

Comment faut-il alors écrire le mot ? Distinguer « après coup » sans trait d'union pour la locution adverbiale et « après-coup » pour le substantif, comme le suggère Claude Le Guen en s'appuyant sur Grevisse

6. Il publiera en 2006 un ouvrage reprenant son cours de DEA de l'année 1989-1990 consacré à l'après-coup (Laplanche, 2006). (Le Guen, 2008)? Cette option recouvre ce que propose Bernard Chervet (Chervet, 2006) quand il dit que lui-même, dans son article, utilisera « après coup » sans tiret pour désigner la notion dans sa dimension temporelle (ce qui correspondrait à l'usage par Freud de l'adjectif et de l'adverbe *nachträglich*) et réservera l'usage du trait d'union à la traduction du substantif *Nachträglichkeit* qu'il qualifie de concept. Je me conformerai à ces modalités pour l'écriture de cet article et je réserverai le trait d'union au substantif.

Soulignons que la notion d'après-coup possède une véritable spécificité psychanalytique. Jacques André nous met en garde contre le danger d'une interprétation, même régrédiente, qui l'oublierait. Dans ce cas « [...] l'aprèscoup y est rabattu sur la rétrospection, la resignification du passé, sa réécriture. Toutes choses qui n'ont rien de spécifiquement psychanalytique et qui concernent l'herméneute ou l'historien. Rien n'est plus familier à ce dernier que le décalage entre l'heure de l'événement et celle de sa signification. Ce n'est pas seulement la dimension traumatique qui disparaît dans une version refiguration/rétrospection de l'après-coup, mais aussi le fait que la réalité qui fait effraction à l'heure du temps 1⁷ est psychique, que le coup porté vient de l'intérieur » (André, 2008, p. 36)⁸. Voyons donc comment cette notion éminemment psychanalytique prend place dans l'œuvre théorique freudienne.

Dans l'œuvre de Freud

Le texte princeps sur l'après-coup se trouve dans ce qui est appelé Projet d'une psychologie dans l'édition complète des lettres de Freud à Fliess, parue seulement en version intégrale en France en 2006 (Freud, 1895/2006). Freud, dans la deuxième partie de son texte, intitulée Psychopathologie, dans le paragraphe Le proton pseudos hystérique, évoque le cas de l'une de ses patientes, Emma (probablement Emma Eckstein). Elle ne peut se rendre seule dans un magasin. Elle évoque à ce propos un premier souvenir remontant à ses douze ans9 : elle se rendait dans un magasin, deux commis se sont moqués d'elle et elle s'est enfuie, prise d'effroi. Elle associe, lors de son travail psychique, avec des rires à propos de sa robe et le fait que « l'un des deux lui avait plu sexuellement » (p. 657). Ces deux éléments ne suffisent pas à expliciter la contrainte phobique actuelle de la patiente. Un second souvenir émerge alors : à l'âge de huit ans, prébubère, elle s'est rendue deux fois seule dans une épicerie et a subi des attouchements sexuels. Freud, après avoir montré comment, par le rire et sa solitude au moment des scènes, les deux souvenirs s'associent, écrit : « Le souvenir éveille ce qu'il ne pouvait pas faire à l'époque : la déliaison sexuelle, qui se transpose en angoisse. Avec cette angoisse, elle a peur que les commis ne répètent l'attentat et elle prend la fuite » (p. 659). Il conclut : « Ce cas est donc typique du refoulement dans l'hystérie. Partout il se trouve qu'un souvenir est refoulé qui n'est devenu un trauma qu'après coup. La cause de cet état de choses est l'arrivée retardée de la puberté par rapport au reste du développement de l'individu » (p. 660). En 1900 ensuite, à partir de L'interprétation du rêve (Freud, 1900/2003), l'essentiel du processus est en place nous dit Claude Le Guen : « les notions qu'il (décharge sexuelle, contrainte, angoisse, refoulement, fonctionnement psychique normal aussi bien que névrotique, effet psychothérapique) sont parfaitement identifiées, et ses caractères sont, dès cette époque, clairement énoncés ; par la suite l'après-coup demeurera inchangé dans son principe » (Le Guen, 2008, p. 185).

Ce psychanalyste pointe néanmoins des dates clés dans l'histoire de la notion : 1915, particulièrement avec le texte *Le refoulement* (Freud,

7. Pour Jacques André, le temps 1 est le second chronologiquement parlant, celui qui fait après-coup.

8. Le texte proposé par Jacques André dans ce prérapport publié en 2008 a été enrichi et publié en janvier 2010 aux éditions des P.U.F. (André, 2010).

9. Dans la version figurant dans *La naissance de la psychanalyse*, et dans les textes qui y font référence, il est mentionné 13^e année.

10. Mais écrit en fait en

1915/1994); 1918 avec *L'Homme aux loups* (Freud, 1918/1990)¹⁰ où vont intervenir, en lien avec la notion d'après-coup, l'organisation du complexe d'Œdipe et de l'angoisse de castration. À partir de 1920, si le mot n'apparaît plus dans les textes plus spéculatifs de la deuxième théorie des pulsions (Au-delà du principe de plaisir (Freud, 1920/1981), Le moi et le ça (Freud, 1923/2003)), on le retrouve toutefois dans des textes plus cliniques jusqu'en 1937, avec L'analyse avec fin et l'analyse sans fin (Freud, 1937/1994) où l'effet d'après-coup est particulièrement sollicité¹¹. Remarquons aussi la complexité d'un examen de cette notion dans l'œuvre même de Freud puisque des psychanalystes de la même société de psychanalyse¹² ne disent pas nécessairement des choses analogues à ce sujet. Ainsi Bernard Chervet (2008) dans son pré-rapport au 69ème congrès des psychanalystes de langue française écrit-il : « Une remarque qui donne à penser : la disparition de Nachträglichkeit dans les travaux de Freud postérieurs à 1917. Son élaboration d'une qualité fondamentale de la pulsion, sa régressivité extinctive, est déterminante dans cette disparition. Le signifié progrédient se complète d'un autre accordant un rôle majeur aux aspirations régressives. » (p. 109). Il écrit même : « L'élaboration des notions de régressivité pulsionnelle et d'impératif surmoïque, sur fond du trio pulsion de vie-pulsion de mort-Surmoi, rend trop approximatif Nachträglichkeit » (p. 110). Qu'en conclure ? En ce qui me concerne, je plaiderai pour la prudence et la modestie nécessaires dans la référence à Freud. Néanmoins ne nous privons pas, au minimum, des potentialités heuristiques de l'après-coup et appuyons-nous sur ce qui fait consensus et qui nous suffit largement.

11. Cité en note de bas de page n°1 par Jacques André (André, 2008), page 31.

12. Je parle de B. Chervet et de C. Le Guen.

Effet après-coup et effet d'après-coup

Dans un article paru en 2007, Bernard Golse insiste sur la lecture bidirectionnelle de l'après-coup et l'explicite d'une façon particulièrement claire et didactique à propos de la vignette fondatrice de l'Emma de Freud. Il écrit : « C'est ainsi que la première scène vécue par Emma quand elle était enfant a un rôle décisif pour rendre traumatique la seconde, à l'adolescence, mais la question se pose au fond de savoir si c'est en fait la deuxième scène qui est véritablement traumatique, compte tenu des traces non conscientes laissées par la première, ou si c'est plutôt la première scène, jusque-là silencieuse, qui devient traumatique à partir du dedans du monde représentationnel d'Emma, en raison de sa réactivation par la deuxième scène pubertaire qui lui confère alors une valeur érotique qu'elle ne pouvait avoir aux yeux d'Emma jusqu'à la survenue de cette deuxième scène » (Golse, 2007). La question qu'il pose là pourrait se synthétiser, après les enjeux de traduction que j'ai rappelés précédemment, en : « effet aprèscoup » ou « effet d'après-coup » ? « La différence est d'importance, écrit-il, et il est clair que la deuxième hypothèse est plus féconde, qui dessine un lien bidirectionnel entre le passé et le présent : la première scène est nécessaire pour que la seconde puisse être à risque, mais en réalité c'est la deuxième qui transforme le souvenir de la première en le rendant traumatogène, au sein d'une dialectique intéressante entre le passé et le présent » (p. 347). Il condense alors de façon particulièrement explicite ce dont il s'agit : « le passé nous rend plus sensible à certains événements de notre présent, mais ce sont ces événements présents qui nous font relire, rétro-dire autrement nos souvenirs du passé, en les rendant alors traumatiques comme en différé. Les deux temps sont nécessaires, et aucun d'entre eux ne suffit à lui seul à rendre compte de la dimension traumatique de telle ou telle trajectoire de vie » (p. 347).

Bernard Golse s'attache de plus à montrer la compatibilité de la théorie

freudienne de l'après-coup avec la modélisation de la mémoire proposée par G. M. Edelman qui, lui, s'oppose à une conception de la mémoire constituée en inscriptions de traces fixes. Il précise : « G.M. Edelman nous invite aujourd'hui à considérer les choses de manière tout à fait différente en proposant l'idée selon laquelle les souvenirs ne correspondraient en fait à aucune trace concrète fixée mais seulement au souvenir du frayage13 neuronal lié à l'expérience de l'événement considéré. Pour dire les choses autrement, il y aurait, à l'occasion d'un événement particulier, sélection d'un groupe neuronal (notion de "darwinisme neuronal"), et, de ce fait, "le renforcement des zones synaptiques crée ce que G.M. Edelman appelle un répertoire secondaire, constitué de groupes neuronaux qui répondent mieux à certains stimuli parce qu'ils ont été sélectionnés et leurs connexions renforcées" » (p. 353). Il voit donc dans les arguments de ce neuroscientifique, qui fut prix Nobel, un argument supplémentaire au plaidoyer pour la modernité de la temporalité psychique particulière proposée par la psychanalyse avec la notion d'après-coup. Les lignes suivantes synthétisent ce lien entre la conception bi-directionnelle psychanalytique et la théorisation de G. M. Edelman : « La remémoration dépend donc du passé et du contexte en ce sens que l'évocation d'un souvenir à partir d'un contexte similaire à celui de l'expérience initiale - et notamment du point de vue affectif - se fonde non pas tant sur le rappel de traces mnésiques que sur la recréation de l'expérience passée par la réactivation du groupe neuronal frayé par l'événement princeps. De ce fait, il s'agit beaucoup plus d'une reconstruction ou d'une réinvention du souvenir que de son simple rappel et ceci en fonction du contexte émotionnel » (p. 353-354). Ainsi l'abord de la temporalité psychique telle que la modélise la psychanalyse serait d'une grande modernité... Reste la question des modalités de saisie de cet après-coup.

Saisir de l'après-coup, à quel(s) moment(s) ?

Comme le rappelait André Green en 1992 à Pierre Geissmann, « Le temps où ça se passe n'est pas le temps où ça se signifie », et dans ce décalage il y a là tout le processus de l'après-coup. Il rajoutait, pensant immédiatement au moment où cet après-coup pouvait être appréhendé : « Le temps où ça se signifie est toujours appréhendé rétroactivement » (Green, 1992, p. 149). Jean-Luc Donnet dans un texte paru en 2006 dans la Revue française de psychanalyse (Donnet, 2006) s'interroge à son tour sur ce moment de saisie de l'après-coup. À propos d'Emma, il décrit le type d'investigation nécessaire à la mise à jour du travail de l'après-coup et il en précise la nature : « [...] qu'est ce qui s'est passé entre le temps t_1 – où la petite fille a subi un attouchement de la part de l'épicier – et le temps $t_{\scriptscriptstyle 2}$ – où la jeune fille est troublée, traumatisée par le rire des commis du magasin, et développe ensuite un évitement phobique ? On voit bien que la démarche initiale d'investigation interprétative est partie de t2, l'issue manifeste, pour remonter à t₁, la scène retrouvée, et qu'elle est pour une part au moins analogue à la pratique de l'interprétation du rêve. Inversement, la reconstruction du processus de l'après-coup part de t₁ pour aller vers t₂, comme celle du rêve part de ses sources - restes diurnes et désirs infantiles, l'entrepreneur et le capitaliste - pour aboutir à son résultat » (p. 716). On a là quelque chose qui souligne que ce travail de l'après-coup est une modalité de la réalité psychique. L'auteur poursuit en effet : « Et la consistance propre de cette réalité s'étaye sur le fait14 qu'elle pré-existe à la démarche qui l'explore : elle ne saurait être induite par la suggestion interprétative. De cette autonomie de la réalité psychique, la preuve est que t_1 n'est pas la cause de t_2 , que t_2 n'est pas l'effet différé de t_1 : l'après-coup

13. On pense là au même mot employé dans la première partie du *Projet d'une psychologie* (Freud, 1895/2006).

14. Les italiques figurent dans le texte original.

est ce qui lie énigmatiquement t_1 à t_2 et/ou t_2 à t_1 , liaison nécessaire, mais dont la compréhension se heurte à une radicale discontinuité » (p. 716). Qu'en est-il de cette discontinuité en ce qui concerne l'épisode particulier que j'évoquais au début de cet article ?

Après avoir tenté de préciser la notion d'après-coup en en montrant toute la complexité, je propose maintenant de la mettre au travail. Il s'agit de montrer comment ces éclaircissements théoriques permettent d'avancer dans la compréhension de ce qui pourrait s'être joué en termes de temporalité psychique pour le chercheur que je suis, dans cette reprise d'après-coup du matériel de recherche ; d'« opérationnaliser la notion » en quelque sorte, tout en ouvrant des perspectives en termes de compréhension potentielles à explorer pour de futures recherches cliniques.

Retour sur de l'après-coup contextualisé

Se saisir de l'après-coup

Revenons sur l'insight à propos de la transformation du prénom de Mona en Michèle. Évidemment il ne va pas s'agir ici directement d'un après-coup comme il peut y en avoir dans le travail de la cure ; ou plutôt, ce qui pourrait en relever directement pour moi et qui serait sans incidence directe pour le travail de recherche n'a pas à s'exposer ici.

Reprenons une chronologie de ce qui a eu lieu en terme de recherche depuis le moment initial de l'observation de l'enseignante. Quelque chose s'est passé lors de l'observation de l'enseignante, réalisée en 2000, entre l'observateur et l'observée, dans la situation directe d'observation et qui s'est mis en mots dans les comptes rendus ; quelque chose qui avait été difficile à élaborer au moment même où cela se déroulait au cours des observations. Peut-être avons-nous évoqué cela dans l'une des séances du séminaire de supervision qui avait alors été mis en place pour assurer le suivi de ces observations et cette mise en mots pourrait d'ailleurs avoir contribué à ce que le processus de recherche soit mené à son terme.

Plus tard, en 2003, au moment de la reprise du matériel pour la rédaction de cette partie de la thèse, tout au plus ai-je pu commencer à mettre des mots dans le registre de la séduction pour évoquer ce qui se passait entre Mona et moi. Cette mise en mots, intellectuelle, aurait pu contribuer à une circonscription défensive de résonances psychiques potentielles de la situation.

Lors de la reprise du matériel pour le travail de 2008, cinq années plus tard, des éléments inconscients sont venus affleurer et ont suscité le changement de prénom, de Mona en Michèle, changement qui aurait pu faire que j'en reste là parce que tout à fait justifiable rationnellement. Pourtant la question de « ce qui avait pu se passer » entre, cette fois-ci, « Michèle et moi » avançait un peu, du fait du travail psychique conséquent que j'avais accompli, par ailleurs, pour mon propre compte. Et puis avec la réflexion, l'élaboration par l'écriture, en lien aussi avec les assouplissements psychiques obtenus par le travail élaboratif, un *insight* d'après-coup a été possible. Une décondensation temporelle devenait envisageable qui permettait de penser la succession des figures qui étaient apparues depuis le début de ce travail : enseignante/Mona/Michèle/mère.

Ainsi quelque chose a eu lieu à un temps t_2^{15} – au moment de l'observation, en 2000 – pour lequel une forme de « contrainte » s'est mise en place, pour reprendre le mot de Freud à propos d'Emma, qui a constitué un blocage de compréhension chez l'observateur. Des mots ont été mis sur cela en un temps t_3 , lors de la rédaction de la thèse en 2003 mais sans élaboration

15. Pour reprendre la numérotation événementielle de Jean-Luc Donnet qui privilégie le déroulement temporel, « le temps où ça se passe » plutôt que celle de Jacques André qui privilégie « le temps où ça se signifie ».

complètement efficiente. Ce blocage a été partiellement levé au temps t_4 – en 2008, au moment de l'écriture du travail de reprise de la notion de transfert didactique ; le registre de la séduction initialement envisagé – mais pour mieux le neutraliser – en terme d'érotisation des rapports entre l'observateur et l'observatrice a pu y être envisagé moins défensivement. Et enfin un insight a pu avoir lieu en un temps « t'_4 » - en fait celui de la préparation de la soutenance du dossier lyonnais - qui a permis de prendre conscience du déplacement enseignante observée/mère de l'observateur.

À quel temps t_1 ce blocage pourrait-il renvoyer ? Je fais l'hypothèse que ce temps t_1 pourrait concerner les relations mère-bébé et ceci pour deux raisons que j'énoncerai un peu schématiquement. La première raison est que la situation d'enseignement, et donc son observation, par transitivité, a à voir avec les relations précoces. La deuxième est que les relations précoces sont chargées d'érotisation. Je vais étayer principalement la deuxième de ces affirmations car Claudine Blanchard-Laville a déjà souligné, dans ses travaux, combien la situation d'enseignement renvoyait aux situations archaïques originelles (Blanchard-Laville, 2001).

René Roussillon écrit à propos des relations primaires un article complexe mais proposant une re-construction cohérente des premières modalités de liens (Roussillon, 2004). L'auteur suggère de considérer que l'expérience de satisfaction première est organisée selon un plaisir « homosexuel primaire en double » à l'origine des capacités réflexives du sujet et de sa tolérance aux conditions de dépendance premières. Cette première relation n'est ni indifférenciation ni fusion mais conscience très précoce de présence d'un autre, rencontré comme double semblable à soi, double même et autre à la fois. Il étudie les différents temps, esthésiques puis émotionnels, de la mise en place de la relation « homosexuelle primaire en double » et de la réflexivité primitive, mais aussi la composante énigmatique qui infiltre celleci. Il évoque ainsi la nécessité d'un partage de plaisir entre l'enfant et la mère, ou son substitut, pour que l'affect de plaisir puisse être éprouvé comme tel, c'est-à-dire qu'il se compose, qu'il construise des représentants psychiques. Il est important, rappelle René Roussillon, que l'objet primaire accepte de jouer la fonction de miroir décrite par Winnicott (1971/1975), c'est à dire accepte de réfléchir et de partager les mêmes émotions que le bébé. Le sujet rencontre ainsi un double de lui-même, un autre dans lequel il se reconnaît. Ce qui conditionne le plaisir de la relation est le processus par lequel le bébé et l'objet primaire se constituent en miroir. Il s'agit d'un processus à deux niveaux : d'abord un partage esthésique - basé sur la chorégraphie première entre le bébé et l'objet, l'ajustement des gestes, des mimiques et des postures - qui constitue le fond de la relation ; puis ensuite, sur ce fond, s'établit un partage émotionnel, la possibilité d'un accordage affectif (Stern, 1985/1989). Pour René Roussillon, cette expérience de plaisir n'est une expérience de satisfaction que si elle n'est pas seulement décharge mais si elle s'accompagne d'un plaisir partagé ; et ce plaisir partagé dépend du plaisir de l'objet, du plaisir réverbéré par la mère de ses propres états internes. On trouve précisé dans son article : « D'un côté, le sein maternel est une zone érogène, "comme" la bouche, c'est-à-dire qu'il possède une érogénéité d'organe, liée à une excitabilité des muqueuses. On peut dire qu'en ce sens l'enfant peut "identifier" le plaisir de l'objet à être tété, à son plaisir de téter l'objet à l'aide de sa zone érogène "bouche". [...] Mais, de l'autre, cette "zone érogène" est inscrite dans la sexualité adulte de l'objet, dans la sexualité génitale de l'objet. Elle participe alors au potentiel orgasmique de la femme, elle est une composante de celui-ci. En ce sens, elle ouvre la question du rapport de la mère à sa sexualité de femme » (Roussillon, 2004, p. 438). Ainsi donc si la mère est,

16. Je remercie ici Anne Brun, maître de conférences à l'université Lumière Lyon 2, habilitée à diriger des recherches, membre du Centre de recherches en psychopathologie et psychologie clinique pour les éclaircissements qu'elle m'a donnés à propos de cet article.

par exemple, trop déprimée, une telle relation s'établit avec difficultés¹⁶. La conjonction de ces hypothèses théoriques pourrait peut-être ainsi nous conduire à la compréhension du temps 2 comme une sorte d'écho au temps 1, une sorte de réactualisation de cette érotisation primaire qui prend la forme de l'érotisation de la relation transférentielle entre l'observateur et l'observée, dans l'observation de la situation d'enseignement, dont ont témoigné les expressions utilisées dans les comptes rendus et leur analyse qui ont été soulignées.

De cette exemplification-ci d'un travail d'après-coup il me semble qu'on peut retirer trois avancées : une première avancée se situe sur le plan de cette recherche clinique-là, en sciences de l'éducation. Elle consiste en la proposition d'une hypothèse quant à ce qui s'est joué durant la phase de recueil des données et durant celle du traitement du matériel, valable aussi potentiellement pour d'autres recherches où une méthodologie analogue d'observation serait utilisée ; une seconde avancée, située sur le plan de la pratique clinique en éducation et formation, consiste en l'idée d'une vigilance spécifique à ces aspects d'érotisation du transfert que pourrait développer l'animateur-trice des séminaires de supervisons d'observation de situations d'enseignement ; enfin, en troisième avancée, on pourrait penser que, a fortiori, de tels phénomènes sont également présents dans les situations d'observations mère-nourrisson classiques de la méthode. Le travail groupal qui est effectué ordinairement, au troisième temps, s'il était conduit par un formateur sensibilisé à cette question, contribuerait alors à faire élaborer à l'observateur-trice cette forme particulière du transfert. Le groupe se prête bien, si le travail y est conduit dans ce sens, par une diffraction en son sein, à favoriser l'élaboration de tels éléments. Selon sa vocation première dans la méthode d'Esther Bick, il facilite les processus de détoxications des introjections de l'observateur lors de l'observation et de ses projections potentielles sur la situation d'observation.

Pas de côté

Au moment de conclure cet article, je m'interroge sur ce qu'il contient. À partir d'un événement qui avait posé question lors de la reprise d'un travail de recherche, je suis revenu théoriquement sur la notion d'après-coup ; puis je l'ai mise au travail sur la situation initiale. Je me suis attaché à montrer comment l'approche de la notion d'après-coup que j'avais effectuée sur un plan théorique pouvait ouvrir sur des pistes de réflexions qui pourraient être explorées en lien avec la démarche clinique d'orientation psychanalytique de recherche. Cela a permis d'envisager sur quoi pourrait s'originer la question de l'érotisation du transfert entre la personne observatrice et la personne enseignante observée dans une situation d'enseignement, si c'est de ce type d'observation qu'il s'agit. On pourrait aussi envisager cette question comme un déplacement de celle de la séduction entre l'enseignante et les élèves eux-mêmes, rejoignant les questions d'ordre transférentielles de la situation pédagogique qu'évoquaient déjà H. Zulliger dans *L'épouvante du lien* (Zulliger, 1930/2000).

Était-il nécessaire de passer par les étapes théoriques que j'ai suivies préalablement pour pouvoir « opérationnaliser » ainsi la notion d'aprèscoup ?

Il en va, à mon avis, du crédit de la démarche clinique en sciences de l'éducation que les notions psychanalytiques qui y sont utilisées soient étudiées dans leur contexte d'origine et selon deux plans, indispensables

pour moi et articulés de façon dialectique : un plan théorique et un plan clinique « d'expérienciation ». Ce faisant, je me suis nécessairement exposé personnellement. Il me semble que c'est aussi un élément constitutif de notre démarche que cette prise de risque assumée par le chercheur qui s'expose, tout comme le sujet-objet de son étude, et peut-être même davantage ne serait-ce que parce qu'il n'est protégé par aucun anonymat - l'enjeu étant que cette exposition soit utile au projet heuristique et donne lieu à de nouvelles compréhensions de ce qui se joue sur un plan psychique dans la situation investiguée.

La « démonstration » que j'ai tentée contient en elle-même ses propres limites : s'agit-il vraiment d'un temps t_1 ? N'y aurait-il pas un temps t'_2 ? Il ne faudrait pas que la préoccupation de pouvoir se référer au modèle psychanalytique de l'après-coup - dont on a d'ailleurs vu qu'il n'était pas radicalement univoque - conduise à une rigidification du rapport à la théorie, voire à une réification des concepts et amène alors à perdre de vue le pouvoir heuristique de la démarche clinique.

J'ai cherché à donner à voir ici différentes temporalités d'une recherche conduite selon une approche clinique d'orientation psychanalytique ; ce faisant j'ai pris le risque de proposer des élaborations théoriques peut-être encore un peu « jeunes ». Nous sentons que quelque chose est là, qu'une idée est intéressante mais la forme qu'il va falloir lui donner pour qu'elle puisse être recevable, correspondre à ce que nous pressentions, pour qu'elle s'inscrive dans un ensemble cohérent formé avec d'autres éléments théoriques, n'est pas encore tout à fait là. Il doit vraisemblablement en être ainsi dans tout processus de recherche.

Bibliographie

- André, J. (2008). L'événement et la temporalité. L'après-coup dans la cure. 90 (novembre-décembre), 21-96.
- André, J. (2010). Les désordres du temps. Paris : PUF.
- Bick, E. (1964). Notes on Infant Observation in Psycho-analytic Training. *International Journal of Psycho-Analysis*, 45, 558-566.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie, 127*, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants, entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 145-167). Paris : Fabert.
- Blanchard-Laville, C. (2009). Entretien, réalisé par Philippe Chaussecourte. *Cliopsy*, 1, 7-24.
- 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, 151*, 111-162.
- Bourguignon, A., Cotet, P., Laplanche, J. & Robert, F. (1989). Après-coup. In A. Bourguignon, P. Cotet, J. Laplanche & F. Robert (Eds.), *Traduire Freud* (p. 81-82). Paris: PUF.
- Chaussecourte, P. (2003). Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques. Thèse de doctorat, Paris X Nanterre, Nanterre.
- Chaussecourte, P. (2008). Une application de la méthode d'Esther Bick à l'observation des pratiques enseignantes. In P. Delion (Ed.), La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick, La formation et les applications préventives et thérapeutiques (p. 289-299). Ramonville Saint-Agne : Erès.

- Chaussecourte, P. (2009). Approche clinique d'orientation psychanalytique. Réflexions d'après-coup. Note de synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.
- Chaussecourte, P. (2010 (à paraître)). Da transferência na sala de aula à transferência didática (du transfert dans la classe au transfert didactique). *Estilos da clinica*.
- Chervet, B. (2006). L'après-coup. Prolégomènes. Revue Française de Psychanalyse, LXX(3), 671-700.
- Chervet, B. (2008). L'après-coup. La trace manquante et ses mises en abyme. *Bulletin de la société psychanalytique de Paris*, *90* (novembre-décembre), 103-196.
- Donnet, J.-L. (2006). L'après-coup au carré. *Revue Française de Psychanalyse. L'après coup, LXX*(3), 715-725.
- Faimberg, H. (2006). Controverse psychanalytique : Après-coup. In F. Guignard (Ed.), L'année psychanalytique internationale (p. 13-19). Chêne-Bourg : Éditions Médecine et Hygiène.
- Ferenczi, S. (1908/1968). Psychanalyse et pédagogie. In *Psychanalyse, Œuvres complètes- Tome I 1908-1912* (p. 51-56). Paris : Payot.
- Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et Pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie, 81*, 69-102.
- Freud, S. (1895/2006). Projet d'une psychologie. In *Lettres à Wilhelm Fliess, 1887-1904, Edition complète* (p. 594-693). Paris : PUF.
- Freud, S. (1900/2003). L'interprétation du rêve. In Œuvres complètes de Freud. Psychanalyse (Vol. IV, p. 756). Paris : PUF.
- Freud, S. (1915/1994). Le refoulement. In Œuvres complètes de Freud. Psychanalyse (p. 191-203). Paris : PUF.
- Freud, S. (1918/1990). L'homme aux loups (J. Altounian & P. Cotet, Trad.). Paris : P.U.F.
- Freud, S. (1920/1981). Au-delà du principe de plaisir (L. Pontalis, Trad.). In *Essais de psychanalyse* (p. 51-55). Paris : Petite Bibliothèque Payot n°15.
- Freud, S. (1923/2003). Le moi et le ça. In Œuvres complètes de Freud. Psychanalyse (Vol. XVI, p. 257-301). Paris : PUF.
- Freud, S. (1937/1994). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. Paris: Bayard.
- Golse, B. (2007). Y a-t-il une psychanalyse possible des bébés ? Réflexions sur les traumatismes hyperprécoces à la lumière de la théorie de l'après-coup. *Psychiatrie de l'enfant, I*(2), 327-364.
- Green, A. (1992). A propos de l'observation des bébés, interview par Pierre Geissmann. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant, L'observation du bébé, Points de vue psychanalytiques* (Vol. 12, p. 133-153). Paris : Bayard.
- Green, A. (2000). Le temps éclaté. Paris : Les éditions de Minuit.
- Guignard, F. (1996). En observant l'*infans...*, Us et abus de la "méthode d'Esther Bick". In F. Guignard, *Au vif de l'infantile, Réflexions sur la situation analytique* (p. 127-134). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Houssier, F. (2007). De l'éducation du juste milieu aux controverses : histoires des conceptions psychanalytiques du lien éducatif. *Dialogue, 2* (176), 11-22.
- Laplanche, J. (2002a). Après-coup. In A. De Mijolla (Ed.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (p. 121-123). Paris : Calmann Lévy.
- Laplanche, J. (2002b). À partir de la situation anthropologique fondamentale. In C. Botella (Ed.), *Penser les limites. Ecrits en l'honneur d'André Green* (p. 280-287). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Laplanche, J. (2006). Problématiques VI: L'après-coup. Paris: PUF.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1967). Après-coup. In J. Laplanche & J.-B. Pontalis (Eds.), *Vocabulaire de la psychanalyse* (p. 33-36). Paris : PUF., 1994.
- Le Guen, C. (2008). Après-coup. In C. Le Guen (Ed.), *Dictionnaire freudien* (p. 183-191). Paris: PUF.

- Ohayon, A. (2009). Psychanalyse et éducation, Une histoire d'amour et de désamour 1908-1968. *Cliopsy*, 1, 25-40.
- Prat, R. (2005). Panorama de l'observation du bébé selon la méthode d'Esther Bick dans les pays francophones. *Devenir*, 17(1), 55-82.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1997). Après-coup. In E. Roudinesco & M. Plon (Eds.), *Dictionnaire de la psychanalyse* (p. 56). Paris : Fayard.
- Roussillon, R. (2004). La dépendance primaire et l'homosexualité primaire en double. *Revue française de psychanalyse, 68*(2), 421-439.
- Sodré, I. (2006). "Lorsque je descendais les escaliers, je vis un concept qui n'était pas là..." Ou l'après-coup : un concept qui manque ? In F. Guignard (Ed.), L'année psychanalytique internationale (p. 19-22). Chêne-Bourg : Éditions Médecine et Hygiène.
- Stern, D. (1985/1989). Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale. Paris : PUF.
- Winnicott, D. W. (1971/1975). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. In D.W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (p. 153-162). Paris : Gallimard.
- Zulliger, H. (1930/2000). L'épouvante du lien. In J.-C. Filloux (Ed.), *Champ pédagogique et psychanalyse* (p. 98-101). Paris : PUF.

Philippe Chaussecourte

maître de conférences HDR en sciences de l'éducation, laboratoire EDA université Paris Descartes

Pour citer ce texte:

Chaussecourte P. (2010), Temporalités dans la recherche clinique, *Cliopsy*, n° 3, 2010, p. 39-53.

L'analyse des pratiques professionnelles à l'université

Jean Chami

Itinéraire

Notre approche du problème est étroitement liée à notre itinéraire personnel dans un milieu universitaire parisien et surtout nanterrois. Ce cheminement nous a fait percevoir d'une manière singulière l'introduction de l'analyse des pratiques professionnelles à l'université dans le contexte historique général de l'enseignement de la psychologie clinique, et de la psychanalyse.

Le contexte historique le plus influent pour nous fut tout d'abord, dans l'immédiat après-guerre, l'introduction à l'université d'un enseignement de psychologie clinique initié par Daniel Lagache, qui posa aux psychiatres et aux psychanalystes des problèmes dont nous conservons aujourd'hui la trace. Didier Anzieu et ses collaborateurs jouèrent un rôle important en perfectionnant l'enseignement de psychologie clinique à Paris X Nanterre, au milieu des années soixante, et notamment en introduisant des groupes de « rapport de stage clinique » où étaient mobilisées l'analyse du transfert des patients et celle du contre-transfert des étudiants. Cette première ligne concernait explicitement la professionnalisation des psychologues cliniciens, et avait la psychanalyse comme référence centrale. J'ai personnellement suivi ce parcours (1972-1976) pour obtenir la qualification de psychologue clinicien.

Une autre façon d'envisager l'enseignement de psychanalyse à l'université a été représentée par la création du département de Paris VII (*Psychanalyse à l'Université* Jean Laplanche), département qui s'est orienté aussi vers la professionnalisation des psychologues cliniciens (DESS) avec également un laboratoire de recherches (DEA), faisant aussi le choix d'enseigner des savoirs cliniques à l'université. L'originalité de ce département universitaire a été son intitulé postérieur : *UFR* de *sciences humaines cliniques*. J'ai également été intéressé par cette approche en y faisant un DEA.

Le deuxième axe de mon parcours personnel a été constitué par la psychologie sociale, également à Paris X Nanterre, dirigé par Jean Maisonneuve et Jean Dubost, notamment par un DESS de Formation de formateurs et consultation psychosociologique (1977-78) où l'innovation majeure a consisté dans la mise en place de groupes « Balint » pour les promotions d'étudiants, animés par Pierre Lucas et Jacky Beillerot. J'ai par la suite, à la demande de Jean Dubost, animé dans le cadre de ce DESS, des sessions de psychodrame de trois jours pour les étudiants et ai pu comprendre tout l'intérêt de cette approche en vue de cette professionnalisation.

Par ailleurs, la création du département de sciences de l'éducation par Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry en 1969, toujours à Paris X, s'est caractérisée par la mise en place de nombreuses méthodes centrées sur l'écoute en groupe et l'élaboration des pratiques. Cette approche s'est concrétisée en 1991 par la création d'un DESS de « Cadre Pédagogique de Formation des Adultes »¹ dirigé par Jacky Beillerot, avec deux options : *Analyse des pratiques* dirigée par Claudine Blanchard-Laville et *Chef de projet*, option

^{1.} Depuis l'année universitaire 1999-2000 et jusqu'en 2004-2005, ce DESS a été modifié avec un nouvel intitulé : « Processus de formation et développement des compétences dans le management de projet » co-habilité et co-dirigé par le département de Sciences de l'éducation de Paris X Nanterre et par la Chaire de la Formation des adultes du Cnam.

dirigée par Dominique Fablet. Les étudiants de cette option ont également suivi des analyses de pratiques par Chantal Humbert. J'ai participé dès le début aux enseignements dans ce DESS, et y ai animé ensuite pendant de nombreuses années des groupes d'analyse de pratiques pour les étudiants (Paris X/CNAM).

Depuis, j'anime régulièrement des groupes d'analyse de pratiques pour deux masters professionnels en Sciences de l'éducation : Ingénierie Professionnelle de Formation pour Adules (Philippe Carré) et Éducation Familiale et Interventions Socioéducatives (Dominique Fablet).

Les méthodes cliniques peuvent-elles échapper aux mains du médecin ?

2. Il reprend ainsi, presque dans ses propres termes, la position de Freud (1929) dans l'article intitulé : « Psychanalyse à l'université ? » (p. 241). Guy Palmade a développé théoriquement cet aspect en 1977.

La première référence à Lagache (1949) est cruciale parce que celui-ci infléchit la notion de clinique en psychologie, en la décalant de la clinique psychiatrique et en la reliant à la notion de conduite globale. Ce médecin ose exporter la notion de clinique hors du champ médical et l'appliquer à la demande d'un consultant qui expose une situation-problème2. La question diagnostique est envisagée dans le dynamisme d'une recherche, du consultant et du psychologue : « Tout diagnostic psychologique est une recherche » (Lagache, 1949, p. 160). Du même coup, la question de la maladie et de la santé est aussi déplacée, l'une et l'autre se situant dans une complémentarité indissociable, structurée par les modalités de gestion des conflits. Et, dans la foulée de Georges Canguilhem, il redéfinit santé et maladie en fonction de leur capacité ou incapacité à résoudre des conflits en rapport à des normes (épistémiques et sociales). Enfin, sur le plan méthodologique, il insiste sur la nécessaire mise en récit de l'histoire du consultant et de son problème, privilégiant le processus de subjectivation au détriment du modèle expérimental objectivant la maladie. Il est intéressant de lire les réactions de ses collègues de l'Évolution psychiatrique (Ey, Minkowsy, Le Guillant) à l'issue de la lecture de son rapport. Ceux-ci expriment de fortes résistances liées à des réflexes identitaires médicaux. Il est inconcevable alors pour eux d'envisager un enseignement clinique hors du champ médical et de la relation médecin-malade, sanctuarisée ici autour du mystère de la rencontre et du contact et enveloppée de sa dramaturgie (H. Ey dans Lagache, 1949, p. 177). Le déplacement de la clinique dans le champ universitaire est vécu comme un acte de profanation, et pour le moins de la la posture clinique appropriée aux médecins, seuls investis du pouvoir thaumaturgique de soigner, de quérir, et en tout cas, seuls dignes d'une véritable rencontre savante avec le malade.

On mesure après coup tout l'intérêt et la portée de cette résistance lorsqu'on sait que Balint s'est attaqué de front au *mystère* de la rencontre et de la relation médecin-malade, en essayant précisément d'y introduire du tiers sous la forme d'un *groupe* de pairs, pour en faire *l'analyse*. Mais, à l'époque de Lagache, la fonction du tiers était peut-être tentée du côté de l'université, susceptible d'étudier le *colloque singulier* du médecin au même titre que d'autres relations professionnelles (consultants, enseignants, travailleurs sociaux).

Il faut néanmoins reconnaître que le mouvement Balint s'est développé en marge, voire en opposition avec l'université. L'accent a été d'abord mis sur le groupe professionnel d'appartenance et de référence, comme outil privilégié pour analyser, *entre pairs*, les savoirs et savoir-faire inconscients. L'extension de la méthode aux professions du travail social a touché la formation continue et la formation initiale en entrant dans les écoles

professionnelles. J'ai personnellement commencé à animer des groupes « Balint » dans les centres de formation d'infirmiers (relation soignante), en relation étroite avec un dispositif pédagogique classique. Et j'ai pratiqué de même dans les centres de formation pour travailleurs sociaux à chaque fois qu'il était possible de mettre en place cette complémentarité. La difficulté majeure résidant dans le caractère optionnel ou obligatoire de l'analyse des pratiques et dans les modalités d'évaluation de celle-ci pour la qualification des élèves.

J'exerce une fonction thérapeutique en milieu psychiatrique, et par ailleurs une fonction de formateur dans une approche psychosociologique (clinique). Ces deux fonctions se sont mutuellement renforcées, souvent à mon insu, malgré leur éloignement apparent. La jonction étant opérée par la dimension du groupe, apparaissant tantôt comme une donnée première, tantôt comme un objet introuvable. La réalité du groupe comme outil (thérapeutique et/ou de formation) me permettant de voir la relation soignant-malade par le biais d'identités professionnelles en construction et donc d'y déceler la présence d'une constante relation d'apprentissage. D'un autre coté mon activité de formateur auprès de professionnels du travail social ou d'enseignants m'a révélé la dimension du soin inconsciente et sous-jacente à leurs activités explicites. Ces deux territoires n'organisent pas la même hiérarchie entre les savoirs pratiques, les savoir-faire (expérientiels) et les savoirs théoriques. Ces hiérarchies subtiles, souvent dissimulées, cachent des amours et des haines inattendues envers ces types différents de savoirs, des attractions et répulsions qui relèvent de l'histoire personnes, de leurs blessures, mais aussi de leur culture professionnelle. Ces hiérarchisations entre ces types de savoir proviennent souvent du refoulement, mais parfois aussi du clivage, difficile à analyser. C'est en grande partie à cause de cet équilibre entre les savoirs que j'ai choisi de travailler depuis si longtemps avec les enseignants de sciences de l'éducation de Paris X Nanterre et de contribuer au dispositif d'analyse de pratiques mis en place.

Diverses options psychanalytiques envers l'université

Un deuxième jalon, français là encore, est posé par la parution en 1968 du huitième et dernier numéro de la revue L'Inconscient qui s'intitule : « Enseignement de la psychanalyse ? » C'est en effet autour de la guestion de l'enseignement de la psychanalyse, notamment sur son versant universitaire qui prend à cette époque de l'ampleur, que des divergences de vues entre les auteurs sont apparues tellement irréductibles que cette revue de grande qualité cessa de paraître. La psychanalyse transforme le rapport du savoir à l'ignorance, du savoir à la vérité, le rapport entre apprendre et enseigner. Elle touche à la fois aux ressorts subjectifs de la connaissance et aux arcanes de la transformation de soi. Elle cherche à comprendre et à faire comprendre, mais ne peut le faire qu'en se maintenant dans l'espace d'un secret. En cela, elle prolonge les distinctions traditionnelles entre transmissions exotériques et ésotériques comme deux chemins distincts mais complémentaires. Il y a toujours eu des tensions entre les partisans et les pratiquants des deux voies. Les rapports entre ces deux approches illustrent les diverses positions vis-à-vis du pouvoir et de la maîtrise, dans leur capacité à tenir ou à lâcher prise. Ces deux aspects ne s'opposent que dans l'impossibilité de penser un mouvement d'alternance, essentiel à tout mouvement, et d'en montrer l'unité profonde à l'intérieur d'un dispositif. Les enjeux considérables autour de la formation et de la qualification des analystes ont influé sur les institutions en charge de ces formations que l'on a appelées au sens propre et au figuré : Ecoles, désignant à la fois des institutions et des courants de pensées.

bouger l'invisible, par rapport à des institutions chargées de cultiver des territoires et de transmettre des savoirs ? Comment admettre l'immatériel et néanmoins avoir le souci du topos et le besoin de lui trouver une demeure ? C'est bien là l'argument du premier numéro de la revue Topique (1969): comment veiller à ce que la maison qu'on veut habiter soit pourvue par l'architecte de portes et de fenêtres ? Car les deux voies poussées aux extrêmes débouchent sur des impasses, clôtures où elles s'enferment et où elles peuvent délirer chacune de leur côté3. Comment contenir ce qui déborde par définition les limites internes, et qui échappe à nos capacités de saisie, lui donner un nom et un lieu? Les voies ne sont pas des modèles, mais des chemins qui deviennent praticables ou non, à un moment donné. D'une manière générale, ne pourrait-on pas prendre comme devise celle proposée par Robert Castel, dans ce premier numéro de Topique : « on voudrait avancer l'hypothèse selon laquelle la relation productrice de véritables connaissances n'est pas la collaboration conçue comme une bourse d'informations directement communicables parce que coupées des conditions objectives de leur découverte, mais la confrontation de deux modes d'accès au savoir » (Castel, 1969)?

Comment organiser le topos, lieu psychique ou lieu de l'âme, où peut

Tous ces débats et ces remous entre l'université et la psychanalyse ont surtout concerné celle-ci dans son exercice théorique et pratique. Ils ont concerné en second lieu les disciplines psychologiques d'orientation clinique (majoritairement psychanalytique) qui avaient réussi à s'imposer dans les départements universitaires, et qui luttent actuellement pour s'y maintenir. Mais la tendance générale actuelle est plutôt de développer des modèles de compétences fondés sur les critères quantitatifs que sur le développement et la connaissance de la personne dans sa globalité. L'université devient dans certains secteurs, ou redevient, le lieu d'une professionnalisation : psychologie, formation des enseignants, des travailleurs sociaux. Dans la mesure où ce rôle de professionnalisation s'accroît, la question de l'élaboration des pratiques et de leur lien avec les connaissances théoriques s'accroît également.

Signalons enfin trois options qui nous paraissent illustratives de la manière de gérer ce rapport entre disciplines cliniques (d'inspiration psychanalytique) et l'université:

Tout d'abord l'option représentée par Mendel, radicalement hostile à l'intervention des universitaires sur les terrains de formation et d'analyse des pratiques. La pensée de celui-ci, qui nous a pourtant profondément inspiré sur de nombreux aspects, s'écarte du choix que nous avons fait.

Le deuxième courant nous semble représenté par les tenants de l'analyse institutionnelle (Lourau, Lapassade) dans la mesure où ils ont abordé l'analyse des pratiques professionnelles, dans une référence à l'inconscient. Ce courant s'est particulièrement investi à l'université (Paris 8) et y a expérimenté de nombreuses et intéressantes contradictions.

Enfin, le courant initié par Henri à l'université de Lyon 2 a donné lieu à une formation universitaire centré sur l'analyse des pratiques (poursuivie par Gaillard). Ce courant est particulièrement intéressant dans la mesure où il cherche à théoriser et à penser à partir de la pratique professionnelle, dans un cadre universitaire.

3. Voir *Topique* n° 18, « Trajets analytiques ». Une néoformation du lacanisme (1976). La position délirante ici dénoncée fait écho à celle énoncée par Claude Rabant dans son article: « L'illusion pédagogique » (L'Inconscient n°8), puis dans son livre : Délire et théorie, (Aubier 1978)

L'analyse des pratiques d'inspiration Balint

Comme l'a bien souligné Fablet (2009), la terminologie Analyse des pratiques s'est dégagée très progressivement à partir d'un champ très vaste d'interventions dans les institutions, surtout sociales et éducatives. Elle doit la stabilisation de son nom à plusieurs facteurs : le premier est la complexité croissante des problèmes ressentis à l'intérieur du champ professionnel qui ont besoin d'être identifiés, reconnus et si possible résolus. L'analyse des pratiques recouvre alors en grande partie le domaine de l'intervention, au sens psychosociologique du terme, mais est souvent proposée comme outil de formation et de professionnalisation, sur le terrain. Sur ce plan, le rôle de certains universitaires rodés à la pratique également d'apporter d'intervention а permis adroitement connaissances et des compétences favorisant la capacité des agents à théoriser leurs propres pratiques. Par ailleurs, de nombreuses analyses de pratiques, mises en place au sein des établissements, ont eu des objectifs de recherche. Enfin, l'activité éditoriale⁴ regroupant depuis une quinzaine d'années des contributions d'animateurs exercant dans ce champ a permis d'avancer sur la dénomination et l'emploi du terme, ainsi que sur des règles et présupposés communs.

La référence à Balint, bien que n'étant pas générale, reste néanmoins très importante dans ces contributions. Cela traduit aussi la plasticité du cadre référentiel inspiré de Balint et sa capacité à s'adapter aux profondes mutations des professions de santé, du social et de l'éducation. Si les médecins (en nombre restreint) restent très attachés à leur pratique du « Balint », fidèle au dispositif initial, les autres professions expérimentent des dispositifs étroitement inspirés de sa méthode et de son esprit, avec des modifications très innovantes, tenant compte en particulier des dimensions institutionnelles et des professionnels de différentes catégories travaillant en équipes.

C'est bien sûr la pertinence du travail de Balint, l'ajustement de sa méthode et de ses concepts aux situations professionnelles qui a permis son déploiement hors de ses frontières initiales. Mais c'est aussi l'expérience de l'approche psychosociologique, sa proximité avec la réalité groupale et institutionnelle qui, jointe à cette référence balintienne, permet de réaménager le rapport entre pratiques et théories dans les dispositifs de professionnalisation.

Ce renouvellement dans l'approche permet d'éviter les écueils signalés plus hauts à propos de la psychanalyse en général et qui tendaient vers une radicalisation, une opposition dressée entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, avec un exorcisme des lieux, une sacralisation des identités professionnelles et des méthodes utilisées. Dans ce contexte, l'analyse des pratiques, que nous n'appelons plus « Balint », mais qui en garde les règles, continue à s'introduire dans des dispositifs universitaires en sciences de l'éducation⁵

Celle-ci ne va pas sans difficulté et pose des questions de fond : comment l'analyse des pratiques professionnelles, directement inspirée du modèle Balint, peut-elle s'intégrer à un dispositif de qualification universitaire ? Nous soulèverons ici une série de paradoxes créés par cette orientation en en montrant les aspects féconds et les faiblesses. Nous insisterons surtout sur les divers aspects de mise en tension des polarités opposées.

La question centrale touche au rôle des universitaires dans la construction des savoirs professionnels. Peuvent-ils contribuer à aider les professionnels à construire eux-mêmes leurs savoirs et savoir-faire, sans imprimer un rapport de domination à l'intérieur des savoirs et entre les professions ? Le

4. Blanchard-Laville et Fablet ont coordonné depuis 1976 huit ouvrages collectifs, édités par l'Harmattan, et Fablet a coordonné seul deux ouvrages chez le même éditeur.

5. À Nanterre, trois spécialités professionnelles ou parcours de Master offrent actuellement aux étudiants un espace d'analyse des pratiques professionnelles: Formation à l'Intervention et à l'Analyse des Pratiques (FIAP), Éducation Familiale et Intervention Socioéducative (EFIS), et Ingénierie Pédagogique en Formation d'Adultes (IPFA).

choix fait à Nanterre s'avère finalement assez pertinent par rapport à l'évolution actuelle des structures de formation professionnelle. L'analyse des pratiques est une pièce importante dans le dispositif des *masters* professionnels et est clairement posée comme méthode de formation, et non pas seulement comme méthode d'observation ou de recherche.

Sa présence au sein de ce département universitaire est ancienne et nous avons donc à Nanterre un certain recul, mais cela ne veut pas dire que des améliorations ne soient pas à apporter, notamment en ce qui concerne la délicate question de l'évaluation. Les expériences d'analyse des pratiques auxquelles sont invités les étudiants doivent être évaluées pour contribuer à la qualification finale du master professionnel, même si le mémoire professionnel reste déterminant pour apprécier les compétences, y compris cliniques.

Pratiques et activités de travail

De même que la notion d'analyse des pratiques s'est imposée par rapport à celle de l'analyse des conduites, le concept de pratiques a pris ses distances par rapport à celui d'activités de travail. Pour autant, l'analyse des pratiques et notamment dans le cadre de l'université, ne saurait ignorer son lien avec le champ de la psychologie et de la psychopathologie du travail. La professionnalisation est étroitement liée à la réalité du travail, avec son triple versant : économique, social et psychique. Que ce soit pour introduire le jeune professionnel dans cette réalité, pour l'accompagner, ou pour le placer dans un recul suffisant, l'analyse des pratiques plonge dans la nature même du travail et de ses contradictions. De même que le processus enseigner/apprendre ne peut se résoudre dans une approche exclusivement objective, de même la connaissance du travail doit passer par la subjectivité des travailleurs et donc par une approche clinique. Dejours (2003) énonce cinq obstacles à la visibilité du travail effectif et à sa connaissance. Tout d'abord, la nécessité d'opérer dans la discrétion, le secret, voire la clandestinité, pour résoudre la contradiction du travail prescrit. Puis, les enjeux stratégiques de pouvoir obligent les travailleurs à camoufler leurs savoir-faire et leur habileté aux yeux des managers. Ensuite, le déficit sémiotique des exécutants et la domination symbolique des dirigeants, conduisent tous deux à une description ingénieuriale du travail qui s'impose au détriment des pratiques langagières de métier. Puis, la mise en évidence d'une intelligence corporelle où se noue une intimité entre le corps et l'objet de travail, la matière, l'outil ou l'objet technique. Cette forme d'intelligence, éminemment subjective et synthétique, observée par Salmona (1994) avec les paysans français, est présente dans tous les métiers, y compris les plus techniques, et oblige à une analyse subtile et sensible de la réalité de travail. Enfin, il faut tenir compte des stratégies de défense contre la souffrance qui aboutissent souvent à minimiser ou à dénier des pans entiers de l'expérience de travail et entraînent un engourdissement de l'activité de pensée.

Mais le plus important à nos yeux est que l'étude actuelle des situations de travail met en évidence de telles contradictions et qu'elles relèvent d'une double contrainte vécue par les professionnels. Travailler, c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif par des ruses qui ne peuvent être prévues à l'avance. « Ainsi, pour le clinicien, le travail se définit-il comme ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (Dejours, 2003). « Bien travailler » revient alors à faire sans cesse des infractions et à se sentir dans une situation de transgression.

D'où la conclusion qui rejoint notre expérience de l'analyse des pratiques : « le réel se fait connaître au sujet par sa *résistance* aux procédures, aux savoir-faire, à la technique, à la connaissance, c'est-à-dire par une mise en échec de la maîtrise. Travailler, c'est échouer ». (*idem*, p. 14).

Analyser les pratiques professionnelles, c'est être d'emblée confronté à des situations d'impuissance, d'échec, ou pire encore au sentiment de perte d'intégrité psychique et morale, car si on veut cesser de *tricher*, on met *en panne* l'atelier, l'équipe, l'administration.

Ce que nous montre la psychopathologie du travail, c'est l'importance accrue des contraintes paradoxales. La clinique des groupes en thérapie ou en formation nous avait déjà sensibilisés à cet aspect. L'enseignement des méthodes cliniques à l'université nous place également devant des difficultés analogues, qui sont liées à l'excès de rationalisation dans les procédures de contrôle et d'évaluation des connaissances. Ces excès, qui conduisent à des pratiques totalement irrationnelles, révèlent le caractère affectif et souvent passionnel de toute pratique, même et surtout lorsqu'elle se présente sous un aspect raisonnable et objectif.

L'analyse des pratiques à l'université nous offre un exemple intéressant de la présence de ces paradoxes dans les dispositifs mis en place. Le travail d'analyse oblige les acteurs (enseignants, formateurs, étudiants) à en prendre conscience, à dépasser les dénis et clivages, et à comprendre ces contradictions comme des tensions entre des polarités opposées mais inséparables, qui gouvernent la formation.

Tension entre activité théorique et activité pratique

Par sa nature clinique, à référence psychanalytique, l'analyse des pratiques (à l'intérieur de son cadre) privilégie l'expérience, la pratique et l'implication personnelle sur les savoirs théoriques. L'animateur professionnel, néanmoins ancré dans le monde universitaire va induire un clivage fonctionnel entre sa fonction d'analyste et une exigence de production universitaire susceptible d'évaluation. D'un côté, on va demander à l'étudiant professionnalisé de se dépouiller de ses savoirs, savoir-faire et techniques, de ses représentations toutes faites, de sa morale, pour se livrer à une expérience où il analyse ses actes sans savoir où cela va le mener. De l'autre, on lui demande de faire une certaine synthèse, de faire preuve de sa capacité de construction, ou de reconstruction, en utilisant aussi les connaissances universitaires. Tout l'art du formateur va consister à faire admettre aux étudiants des références plurielles qui ne sont pas au même niveau de fonctionnement psychique. Cela va conduire à respecter une hiérarchie (processus primaires et inconscients/pensée secondarisée et rationnelle) sans induire un rapport de domination d'un niveau par rapport à l'autre.

Pour l'étudiant, va être mise au premier plan son expérience de terrain. Derrière les désirs, les motivations, on va souvent mettre à nu le besoin. Car dans notre expérience, c'est la reconnaissance de la pratique effective et le manque qui révèlent précisément ce qui agit dans les métiers de la relation d'aide, de l'éducation, du soin. Cette pratique prosaïque entre en tension avec les aspirations venues des désirs idéalisés et qui se déploient dans les productions culturelles et dans les projets d'avenir. L'analyse des pratiques suit un rythme qui n'entre pas dans un modèle prévisible, a priori repérable. En théorie, les savoirs pratiques et théoriques se complètent, mais en pratique, ils s'opposent et souvent se contredisent. Nous savons bien que tout va être tenté pour éviter cette reconnaissance, tant est

douloureux l'écart entre la parole et l'acte. Dans le projet conscient, la complémentarité est visée comme un objectif. Dans l'expérience, c'est le conflit qui est trouvé. L'analyse des pratiques épure les constructions théoriques, les met véritablement à l'épreuve, et sur le champ en laisse bien peu debout, car la plupart de celles qui sont mobilisées dans ce cadre ne sont que résistances, paravents, ou mises en scène de soi (Goffman 1968). La méthode, se dégageant de toute prescription, de tout jugement (logique ou moral) induit la présence impérieuse du fait, sa réalité indéniable, son sens incertain, sa pauvreté apparente, sa richesse future. La méthode confronte l'étudiant non seulement au savoir inconscient, mais aussi au non savoir (sur le plan intellectuel) dans toutes les relations sociales ou éducatives qui révèlent davantage l'implication du corps et du non verbal. Lorsque le sens de ces relations s'éclaire, les contradictions logiques, vécues comme insurmontables, s'estompent. On s'apercoit que la défense hyper rationalisante ou au contraire l'inhibition ou l'interdit de penser participent d'une même difficulté à se relier humainement à une pratique personnelle, à ses affects et à ses pulsions. La synthèse entre la théorie et la pratique ne se fait pas dans la théorie, mais dans un cadre de reconnaissance où peuvent enfin parler les actes accomplis, à demi accomplis, ou inaccomplis. Se révèlent alors la frustration et le manque, un goût d'amertume et une vision plus acérée.

L'opposition entre le caché et le manifeste

Ce qui est manifesté en premier, c'est d'abord le flot des discours, les synthèses prématurées, la fausse plénitude des actions vues de l'extérieur et qui souvent masquent l'hémorragie dans laquelle le professionnel est en train de se noyer. Le secours ne peut venir des connaissances intellectuelles, car le sujet ne peut vraiment se saisir que dans un secret qu'il découvre.

Cette présence du sujet s'éprouve d'abord dans son vide apparent, dans le trop plein de ses pratiques débridées ou trop réglées. Puis les pratiques montrent leurs creux, leurs béances, et les premiers soutiens des participants ne font qu'accentuer le sentiment d'une solitude irrémédiable. Le participant s'expose, se manifeste, cherche et trouve l'appui solidaire du groupe, mais assez vite, se rend compte que ces premiers soutiens sont fictifs, car il s'aventure de plus en plus profondément dans un chemin qui lui est personnel et qui seul donne sens à sa pratique.

La capacité à s'exprimer sollicite d'abord les compétences scolaires et universitaires qui ont tendance à se faire valoir. Mais les compétences professionnelles ont pour source un lieu plus caché. C'est ici que nous éprouvons la grande cohérence de la pensée de Balint, cohérence entre son dispositif et sa pensée théorique. Nous constatons que la personnalité professionnelle aussi se tisse autour d'un noyau opaque : dans la plupart des professions auxquelles nous avons affaire, les investissements semblent se construire autour d'un manque, de quelque chose d'inaccessible à la relation à deux, ou en groupe, que Balint a cerné autour du défaut fondamental (relation à une seule personne). Ces investissements, contreinvestissements des peurs et anxiétés archaïques, vont peu à peu contribuer à construire ce qui va devenir la zone des compétences, des savoir-faire. Cette zone de professionnalisation va sans cesse réfracter ce qui semble se passer dans la zone du défaut fondamental, celle de la création solitaire de soi. Mais celle-ci est hors d'atteinte, à la fois pour l'autre, mais aussi pour soi-même. Le sujet ne peut pas être vraiment un objet.

Une autre façon corollaire d'exprimer la même aporie est celle que formule Henri : « Au fond, la pratique, pas plus que la théorie achevée, n'existe pas, sinon asymptotiquement. Elle existe dans la tension entre l'ambition à être sujet de ce qu'on fait et l'impuissance à l'être » (Henri, 2009).

Ici va également se jouer la tension entre la communauté du groupe de professionnels, sa solidarité effective, ses valeurs, et la solitude irréductible du praticien face à lui-même. Le groupe d'analyse fonctionne alors comme un espace où l'apprenti se construit par la confrontation nécessaire avec le groupe, mais où, en même temps, lui est permis d'apprendre la capacité indispensable à être seul. Cette oscillation entre la communauté du groupe et la solitude éprouvée permet à l'étudiant de faire l'expérience du secret en tant que savoir non partageable, non transmissible en tant que tel. Au niveau de sa manifestation externe, sans doute est-ce l'embryon du secret professionnel qui est si important à construire dans la relation à deux qui gouverne les professions éducatives et sociales et qui s'oppose à la visibilité et au contrôle des pratiques.

Cette tension entre le caché et le manifeste se redouble du fait que c'est le manque qui est à l'origine du choix du métier et qui va sans cesse être rencontré dans les pratiques, les actes, confrontés avec les intentions. Ce manque, à la fois fui et recherché, va se mesurer à l'aune des résultats et des compétences réelles mises en œuvre, à l'évaluation. Cette confrontation est source de déception et de douleur, parce que le manque est infini, il n'est pas de l'ordre du mesurable, tandis que les compétences que l'on cherche toujours à évaluer, à mesurer, sont toujours imparfaites, approximatives et décevantes.

L'analyse des pratiques à l'université entre le « personnel » et le professionnel

Le véritable accès à la profession, c'est la capacité à s'engager dans le métier avec *toute* sa personne. C'est pourquoi l'opposition entre fonctionnement professionnel ou personnel est vaine, elle exprime une conception défensive et mécaniste de la professionnalisation.

À l'université, nous sommes ouvertement dans le champ de la connaissance, de la recherche et aussi dans celui de la formation professionnelle. Mais, ce noyau d'opacité personnelle autour duquel gravite les investissements professionnels se révèle le plus souvent être une zone extrêmement douloureuse à approcher car elle n'est pas assumée consciemment. Cette douleur va être masquée et presque totalement investie dans la relation à l'usager, dans une identification projective féconde. Dans les cas les plus extrêmes de déni, le professionnel va chercher à s'investir dans la relation, en construisant une personnalité de type « forteresse vide » ou faux self, et sera à la recherche de modèles normatifs pour guider sa pratique. La recherche de normalité à tout prix va aller dans le sens d'une dépersonnalisation en cherchant l'adaptation aux normes et aux pratiques extérieures. Cette tendance est aussi courante dans le registre des attitudes d'adaptation et de soumission aux autorités extérieures. Face à elle, l'analyse des pratiques re-personnalise sans cesse une relation professionnelle qui se voudrait technique et objective. L'instrument qui permet cela, c'est l'utilisation systématique du contre-transfert. L'analyse de la situation professionnelle permet de circonscrire le périmètre d'usage limité mais néanmoins considérable de la personne. Elle permet également de reconnaître les abus de cet usage, les excès de toutes sortes, et parfois d'en soigner l'usure (Fablet, 2009, p. 91-109). Aujourd'hui, la dimension professionnelle est chargée, d'une manière peut-être encore plus forte qu'autrefois, de réaliser la personne elle-même, d'en assurer l'identité et d'en maintenir la cohésion. D'un certain point de vue, la personnalité professionnelle voudrait en être le couronnement.

En un sens, la professionnalisation est un processus qui transforme les gestes, les actes, les représentations, les intègre à la personne jusqu'à devenir une « seconde nature », avec l'aisance du naturel. Cela suppose un jeu complexe d'identifications, de rôles assumés avec souplesse, et surtout un travail permanent sur les limites de l'usage (professionnel) que le participant est capable de faire de sa personne. Entre l'oblativité souvent excessive du don de soi, jusqu'à l'inaptitude à s'engager personnellement, tous les degrés sont possibles dans les mille manières de prêter sa personne à l'usager pour qu'il en fasse le meilleur usage possible. Cela nous semble un aspect très profond de la notion de pratique. Pratiquer la relation professionnelle, c'est pratiquer l'autre et se laisser pratiquer par lui, c'est-àdire au fond se connaître concrètement et mutuellement. Les attitudes de d'emprise, d'instrumentalisation, bien réelles apparaissent alors comme des réactions de violence et de défense contre ce désir d'accueil où l'hôte et l'invité inventent leurs règles d'échange et de réception mutuelle. L'analyse des pratiques met en évidence chez les professionnels en formation, des désirs visant à exercer le monopole du don et à assujettir l'autre à un pur recevoir (ou inversement obligent l'autre à donner sans contrepartie), que ce soit du savoir, de l'aide ou du soin. Cette réciprocité dans l'échange est très difficile à accepter pour des professionnels qui se font des idées très arrêtées sur le métier et qui ont souvent reçu comme enseignement des prescriptions très strictes pour limiter cette réciprocité, voire pour l'interdire formellement.

La prise de conscience de ce besoin est très inconfortable, car elle inverse les rôles préétablis, et dans le cadre de l'université, met clairement l'étudiant en position d'enseignant, en le contraignant à exposer une situation potentiellement pleine de savoirs pour le groupe. Cette maïeutique exercée par l'animateur et les pairs peut alors relever d'une docte ignorance, mais repose sur la conviction que la réponse se trouve chez le participant exposant sa situation, qu'elle est au bout et à l'origine de sa narration. Cette méthode montre qu'à l'université, il est possible de se qualifier dans une profession en suivant au plus près une démarche personnelle.

L'analyse prend soin des pratiques mises à mal

Nous savons que la psychanalyse a reposé d'une tout autre manière le rapport de la maladie à la connaissance, en passant par la souffrance. Balint avait découvert la relation pédagogique au cœur de la relation de soin, à travers la fonction apostolique. Nous constatons la présence intense de la relation de soin au cœur du dispositif de formation. Parmi les professions auxquelles nous avons affaire, il s'agit presque toujours de soigner et de guérir une blessure secrète. L'analyse des pratiques nous rend apte à pouvoir la prendre en charge dans le cadre d'un dispositif de formation, et plus encore dans le cadre pédagogique universitaire. Cette prise en charge se fait en utilisant directement les compétences des professionnels à prendre soin de l'autre, au départ souvent dans l'ignorance de soi, ou à son détriment. Elle se propose alors de conduire cette douleur et cette souffrance à une transformation qui lui permettra de résoudre une situation professionnelle dans laquelle elle est nouée. Elle ne suppose pas forcément

le passage obligé du professionnel par une expérience analytique ou thérapeutique personnelle. L'analyse des pratiques, en examinant la détresse de l'usager et l'attention que le professionnel lui porte, pointe constamment vers l'intime de celui-ci, au point de départ de la motivation à aider, et lui suggère aussi d'en prendre soin. Elle le lui suggère, non pas en le désignant comme malade, mais en considérant ses blessures comme ses plus grandes richesses pour comprendre et agir. Ces blessures sont en effet les portes par lesquelles des issues sont trouvées dans la situation avec l'usager, usager qui se révèle très souvent le soignant du professionnel, à son insu. Dans les contextes de revendication, de plainte, d'impuissance, on décèle ce processus consistant à s'occuper d'abord de l'autre, lorsqu'on est soi-même le plus démuni.

Cette dimension soignante de l'analyse des pratiques révèle par contrecoup la dureté des exigences du métier, le poids des contraintes et des responsabilités qui pèsent sur le professionnel. Cette dureté peut devenir de la rigidité, voire de la cruauté. Nous observons ces attitudes défensives, négatrices de la sollicitude, de la sensibilité à la souffrance d'autrui, comme moyen de se construire une carapace professionnelle. Exercée à l'université, l'analyse des pratiques s'adresse davantage à des professionnels qualifiés qui mettent leurs connaissances à l'épreuve de la pratique. D'une certaine manière, elle déconstruit le bel assemblage que la formation initiale a bâti et qui continue à se bâtir à l'université. La personnalité professionnelle porte en elle la dureté mais aussi la violence et, du même coup, la méconnaissance et le déni de toute la souffrance avec laquelle elle s'est construite. L'analyse des pratiques ne réintroduit pas seulement de l'humanité et des limites dans la relation professionnelle, elle en dégage la vérité et le mystère. Je pense ici à un médecin anesthésiste réanimateur, étudiant en Master de formation d'adultes. Il resta longtemps sur la réserve, jusqu'au jour où il présenta longuement au groupe la situation d'un malade en coma dépassé, pour lequel l'équipe soignante avec laquelle il travaillait finit par envisager un débranchage. Le groupe d'étudiant accompagna le médecin pendant plusieurs séances dans son cheminement pour faire cesser l'acharnement thérapeutique, renoncer à la violence et accepter la mort. Ici, deux groupes : l'équipe hospitalière et le groupe d'analyse de pratique, ont préparé la décision qu'a prise le médecin. L'espace universitaire a servi ici, non pas d'expertise savante attendue probablement au départ, mais d'espace tiers où a pu mûrir une décision difficile.

L'analyse des pratiques, le rapport au savoir, à la vérité, à la réalisation

Dans une institution fondée sur l'élaboration et la transmission des connaissances, elle donne une place à l'analyse des motivations inconscientes et, dans une certaine mesure, elle contraint l'étudiant à savoir ce qu'il ne veut pas savoir, elle lutte contre les interdits de savoir. Mais d'une autre coté, l'analyse des pratiques crée aussi un espace de non savoir différent des savoirs inconscients. Elle engage sur le chemin d'une acceptation difficile de ne pas savoir. Elle ne donne pas prise aux tentatives de maîtrise qui cherchent à rationaliser les actions anticipées, les projets. Dans le groupe d'analyse, on part sans savoir où l'on va, et c'est en cela que nous sentons que nous sommes sur la bonne voie. Ne sachant pas exactement où elle va, elle ne peut savoir jusqu'où elle peut aller. Elle ne s'enferme pas dans une expérience, elle introduit le professionnel dans une forme d'existence, inconnue auparavant et imprévisible. Dans le groupe

d'analyse, le professionnel se lance comme un cavalier sur un cheval au galop, en se cramponnant à l'encolure. Si les autres membres du groupe lui demandaient où il va, il pourrait répondre : « demandez-le au cheval ! » La monture que chevauche le participant, c'est d'abord et avant tout sa force pulsionnelle, plus ou moins entravée ou libérée selon les conditionnements qui l'ont construit. Ses investissements professionnels se partagent entre intérêts personnels et désirs altruistes (Freud, 1929).

Les difficultés rencontrées dans la relation à l'usager mettent en évidence des carences qui ne relèvent pas du refoulement, mais d'atteintes beaucoup plus graves, qui touchent aux pulsions, à leur désintrication et à leur extinction. D'un autre coté, l'analyse des pratiques révèle aussi à quel point les conditionnements ont été acquis sur un mode délié, morcelé, clivé, où chaque pulsion pourrait fonctionner pour son propre compte et finalement courir à sa perte. Elle autorise l'exercice du métier sur les bases d'une activité pulsionnelle reconnue et assumée qui retrouve son élan, son dynamisme et parfois sa destructivité. Le professionnel qui intègre et assume ses pulsions, ses émotions, en reconnaît la valeur et l'utilité dans sa pratique avec les usagers. Cette valeur, source d'une véritable éthique professionnelle, est in-évaluable pour le savoir objectif, elle s'apprécie par un autre type de savoir. D'une certaine façon, la pulsion se connaît ellemême par elle-même, par la prise de conscience des émotions qui l'accompagnent. Car c'est dans le champ des pratiques que cette union entre la connaissance et l'acte s'opère. L'analyse, même si elle se fait dans l'après-coup et dans la durée, aboutit à une prise de conscience qui se fait souvent dans l'instant.

L'analyse des pratiques à l'université peut contribuer professionnalisation en construisant une personnalité professionnelle assouplie, reliée à son noyau fondamental qui en est la source. Elle peut maintenir présent le rapport intersubjectif et avec soi-même dans un processus de formation professionnelle de plus en plus soumis à l'évaluation objective, à la quantification. Mais cette efficacité, constatée dans la durée, est fragile. Elle ne peut devenir pérenne que si elle maintient toutes ces tensions ouvertes, si elle peut vivre tous ces paradoxes, en assumer les conflits, sans les résoudre prématurément. Dans la mesure aussi où elle est capable de mettre les étudiants dans une véritable expérience, elle peut les amener à cette transformation indispensable à cet accomplissement professionnel. Elle peut alors répondre à l'ambition de Balint : transformer d'une manière limitée mais considérable la personnalité par la capacité à écouter, dimension proprement humaine qui se révèle apte à pouvoir toujours repousser ses limites. Mais le pouvoir de dépasser ses limites suppose d'abord l'écoute du quide intérieur qui reconnaît les limites présentes, perçoit le moment opportun ou non pour les franchir.

L'université et l'évaluation des pratiques

L'université, les étudiants, les enseignants-chercheurs sont soumis actuellement, comme les autres secteurs de l'économie, de l'administration, de la santé et du secteur social, à des normes d'évaluation de plus en plus quantifiées. La question de l'évaluation des activités d'analyse des pratiques se pose donc dans un contexte global d'objectivation à outrance et de mesure de toutes les pratiques, qu'elles soient économiques, sociales ou culturelles. Le but de ce modèle managérial, prétendant à une objectivité rigoureuse « est d'installer au cœur des groupes et des individus la matrice normative d'un certain type de pensée, d'une certaine manière de concevoir

les pratiques professionnelles » (Gori, Del Voglo, 2009, p. 18). L'évaluation a donc changé de sens par rapport à son usage initial d'indicateur sur des critères de valeur. Elle devient un redoutable instrument de normalisation des professionnels pris dans les mailles d'un dispositif d'évaluation quantitative des activités de connaissance, réduites exclusivement à des productions, à leurs images et à leur facteur d'impact. La notion de valeur se réduit à celle de l'information, de sa circulation et de sa valeur d'échange. La valorisation ne concerne plus donc désormais que les produits qui peuvent se comparer dans une concurrence acharnée pour obtenir le plus de visibilité. Tout ce qui ressort du domaine de l'invisible, de l'immatériel, comme le psychique et les mécanismes inconscients, sont susceptibles d'être frappés de disqualification, ou même de ne plus compter dans le réel. Sur ce fond général, le problème de l'évaluation universitaire de l'activité d'analyse des pratiques professionnelles se pose avec acuité. Selon qu'il s'agisse de promouvoir la formation d'animateurs, d'évaluer leur aptitude à animer des groupes d'analyse, ou simplement de sensibiliser les étudiants à cette expérience et de témoigner du passage par une expérience significative, le cadre de référence sera différent⁶. Dans le contexte actuel signalé plus haut, la question de la professionnalisation des analystes de la pratique (Blanchard-Laville, 2008) se pose, et notamment par la reconnaissance de critères universitaires validant des niveaux d'expertise dans ce domaine. Les outils d'évaluation affinés surtout, il faut bien le dire, par les enseignants en sciences de l'éducation, ont permis de progresser en tenant compte à la fois, des difficultés soulevées par la transmission psychanalytique, des apports de la psychologie sociale clinique et des innovations pédagogiques apportées par les recherches et les pratiques. Sans doute la validation d'un certain niveau de compétence par l'université ne peut-elle être qu'une étape dans un parcours où l'importance des rencontres et du cheminement personnel est fondamentale.

Plusieurs choses nous paraissent déterminantes dans la formation professionnelle par l'analyse des pratiques. La création d'un espace d'évaluation externe au groupe d'analyse et à son animateur est souhaitable, où le candidat puisse rendre compte de son expérience avec des professionnels compétents dans ce domaine. Pour que cette évaluation ne soit pas normative, il faudrait qu'elle puisse remplir une véritable fonction tierce, où l'étudiant-professionnel rend compte de sa relation à l'usager, à son groupe d'analyse et à son animateur. Cet espace s'avère difficile à instaurer dans la pratique universitaire, sauf peut-être dans le dispositif de « supervision » destiné à la formation des animateurs. Ce groupe de « superviseurs » devrait aussi être attentif aux différents niveaux d'aptitude à l'écoute (externe et interne) et surtout aux multiples aspects très complexes qui relèvent tous des pratiques. La difficulté étant, pour des formateurs ayant des responsabilités universitaires, à ne pas trop privilégier (ni à trop se défier d'eux d'ailleurs) les étudiants ayant de grandes facilités intellectuelles et langagières, et qui savent bien mettre en scène leurs pratiques. Cette mise en scène n'est pas seulement une représentation superficielle ou défensive ; elle participe aussi de la théâtralité propre à chaque profession et à sa dramaturgie différente (l'enseignement, le soin, le travail social). Car si l'analyse démystifie les positions idéalisées, les dogmes et les pouvoirs qu'ils soutiennent, si elle interroge les identifications, si elle cherche avant tout la vérité derrière les savoirs, celle-ci s'exprime souvent par la narration et la mise en scène d'un drame, celui qui est propre à l'humain qui refuse de se réduire totalement à un objet.

6. Cf. la plaquette de présentation des Masters FIAP et EFIS à l'UFR-SPSE de l'université Paris Ouest, Fablet, 2009 (annexes p. 159-163) et Blanchard-Laville, 2008.

Repères bibliographiques

- Blanchard-Laville, C. (1997). L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, p. 29-60.
- Blanchard-Laville, C. (1999. Présentation: recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et en formation. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, n° 127, 5-8.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 41, 135-144.
- 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, 111-162.
- Bulletin de Psychologie (1971), nº 317, XXVIII.
- Castel, R. (1969). L'inconscient social de la psychanalyse, *Topique* n° 1, 129-141.
- Castoriadis-Aulagnier, P., Valabrega, J.-P. et Zaltzmann, N. (1977). Une néoformation du lacanisme, *Topique* n° 18, 3-9.
- Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Bordas (Paris : L'Harmattan 2003).
- Dejours, C. (1995). Le facteur humain. Que sais-je? Paris: PUF.
- Dejours, C. (2003) L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation. Paris : INRA éditions.
- Enriquez, E. (1976). Évaluation des hommes et structures d'organisation des entreprises, *Connexions* n° 19, 79-110.
- Fablet, D. (2003). Rédiger un mémoire de maîtrise dans un dispositif d'étude de pratiques professionnelles. in C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Coord.), Écrire *les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 199-221.
- Fablet, D. (2008). Analyse des pratiques et professionnalisation des intervenants sociaux. in D. Fablet (Coord.), *Intervenants sociaux et analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan, p. 15-32.
- Fablet, D. (2009). *Animer des groupes d'analyse des pratiques. Pour une clinique des institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J.-C. (1987). « Psychanalyse et Pédagogie » ou la prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 81, 69-102
- Freud, S. (1919/1984). Doit-on enseigner la psychanalyse à l'université ? in S. Freud, Résultats, idées, problèmes I. 1890-1920. Paris : PUF.
- Freud, S. (1929/1971). Malaise dans la civilisation. Paris: PUF.
- Gernet, I. et Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance, *Nouvelle revue de psychosociologie* n° 8, 27-36.
- Goffman, I. (1968). Asiles. Paris : Éditions de Minuit.
- Gori, R. et Del Volgo M.-J. (2009). L'idéologie de l'évaluation : un nouveau dispositif de servitude volontaire ?, *Nouvelle revue de psychosociologie* n° 8, 11-26.
- Guyotat, J., Audras De La Bastie, M. (1982). Problèmes de filiation dans les groupes Balint. in A. Missenard, *L'expérience Balint: histoire et actualité*. Paris: Bordas.
- Henri, A.-N. (2009). Penser à partir de la pratique. Entretien avec Oguz Omay, coordonné et présenté par Georges Gaillard. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution, Scène, jeux, enjeux.* Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Lagache, D. (1949). Psychologie clinique et méthode clinique. L'Évolution *psychiatrique*, fascicule II, 155-178.
- Laplanche, J. (1975). Psychanalyse à l'université, Psychanalyse à l'université, T.I nº 1,

5-10.

Laplanche, J. (1979). À propos d'une enquête sur l'enseignement de la psychanalyse, Psychanalyse à l'université, T 4 n° 14, 349-352.

Moreau-Ricaud, M. (2000). MICHAEL BALINT, le renouveau de l'École de Budapest. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Palmade, G. (1977). *Préparation des décisions, l'étude de problèmes*. Paris : L'Harmattan, 2008.

Rabant, C. (1968). L'illusion pédagogique, L'Inconscient n° 8, 89-118.

Rabant, C. (1978). Délire et théorie, Paris : Aubier.

Salmona, M. (1994). Les paysans français, le travail, les métiers, la transmission des savoirs. Paris :L'Harmattan.

Topique (1969), n° 1, La formation du psychanalyste.

Topique (1976), n° 18, Trajets analytiques.

Valabrega, J.-P. (1968). La psychanalyse savante, L'inconscient, n° 8, 7-26.

Valabrega, J. P. (1969). Les voies de la formation psychanalytique, *Topique* n° 1, 47-70.

Jean Chami psychologue EPS Ville-Evrard, 93330 Neuilly-sur-Marne

Pour citer ce texte:

Chami, J.(2010). L'analyse des pratiques professionnelles à l'université, *Cliopsy*, n° 3, p. 55-69.

De la relation à l'élève à l'élaboration du « je » pratiquant la pédagogie Freinet

Anne-Marie Jovenet

L'objet de cet article sera de montrer comment l'analyse clinique des pratiques enseignantes dans un cadre de pédagogie alternative, la pédagogie Freinet, peut déboucher sur la proposition concrète d'une forme spécifique de dispositif de professionnalisation.

La recherche dont sont issues les données servant de base à cet article a été menée au sein de l'équipe didactique Théodile, devenue à l'heure actuelle une des composantes du Cirel. La commande en avait été fixée afin d'évaluer la pertinence « d'une expérience atypique dans le paysage scolaire français : la mise en œuvre de la pédagogie Freinet dans l'intégralité d'une école primaire située dans un réseau d'éducation prioritaire » (Reuter, 2007, p. 9), école qui se trouvait alors dans une situation de déperdition d'élèves et de démotivation des enseignants. Visant les effets de cette pédagogie sur l'apprentissage et les résultats des élèves de milieu populaire, quelques chercheurs non didacticiens participaient à cette recherche pour porter un regard complémentaire sur l'instauration des normes et la construction de la citoyenneté face aux phénomènes de violence, grâce aux techniques particulières de cette pédagogie comme l'entretien, les conseils de classe et d'école, la mise en valeur des compétences des parents à travers les ateliers du soir. Pour ma part, je m'intéressais particulièrement aux élèves ayant changé d'école pendant leur cursus élémentaire en tant qu'enfants en souffrance en raison de leur situation familiale ou élèves en souffrance dans un contexte d'échec ou de rejet dans d'autres écoles. Observant également les élèves dans les classes ou en passation individuelle, j'en suis venue rapidement à m'intéresser aux pratiques des enseignants à travers des entretiens cliniques. Précisons pour compléter cette présentation que dans tous les domaines de recherche, des analyses comparatives ont été réalisées. Après avoir vu, en collaboration avec une collègue didacticienne des mathématiques, des élèves réalisant des tâches de symétrie, j'ai demandé à chaque enseignant des deux écoles, l'une en pédagogie Freinet, l'autre en pédagogie dite « classique » - soit cinq enseignants du CP au CM2 de chaque école - de me dire « comment ils voyaient ces élèves en classe ».

C'est dans ce cadre d'entretien, que j'ai été confrontée à la souffrance des enseignants : celle des enseignants de « l'échantillon de comparaison » qui se sentent observés, jugés et réclament plus de moyens, et celle des enseignants de cette école qui - s'ils le montrent moins - savent qu'ils n'ont pas droit à l'erreur quant à leur efficacité puisque l'institution attend leurs résultats. Pour mieux pénétrer ce qui est difficile à vivre dans un milieu REP, j'ai complété la comparaison par d'autres entretiens plus approfondis du point de vue clinique et je commencerai cet article par cette approche.

Mon propos s'organisera ainsi en trois temps.

Dans un premier temps j'ai choisi de montrer à travers les propos d'une enseignante qui, en se référant à une pédagogie dite « classique », défend

pour ce milieu ZEP le travail en groupes de niveau et se laisse conduire dans l'entretien à aller très loin dans la révélation d'elle-même, comment le rapport à l'enfant en souffrance met en souffrance tout le « je » personnel de l'enseignant.

Cette analyse me permettra de mettre en lumière ressemblances et dissemblances de ce point de vue, entre enseignants qui pratiquent la pédagogie Freinet et enseignants qui pratiquent une pédagogie dite « classique ». Que donnent-ils à voir de ce qu'ils vivent comme étant difficile pour eux-mêmes, dans leurs pratiques d'enseignement ? Je mettrai l'accent sur deux aspects :

- se sentent-ils acteurs dans leur pratique ou dépendants des élèves ?
- comment vivent-ils les « obligations de résultat », « obligations de réussite » dont parlait déjà M. Cifali en 2002, et qui se font plus pressantes dans les préconisations officielles en 2009 à l'égard des élèves en difficulté ?

C'est à partir de cette analyse et d'un travail d'échanges en cours au moment de l'écriture de cet article sur les pratiques en pédagogie Freinet que je tenterai de proposer des pistes d'orientation pour un dispositif ouvert aux enseignants chevronnés ou nouvellement engagés dans le « mouvement Freinet » et dans ses structures d'organisation et de formation.

Des choix pédagogiques ou didactiques qui ne se comprennent qu'en référence à « je »...

M'inspirant de Winnicott (1971), je pourrai dire que l'entretien progresse d'un « je » qui fait à un « je » qui est et qui s'effondre... C'est cette progression que je vais tenter de rendre visible. Pour caractériser le développement émotionnel de l'enfant, Winnicott (1971) disait que le « je suis » doit précéder le « je fais », sinon ce « je fais » n'a aucun sens pour l'individu. Sachant combien ce « je » devenu adulte peut devenir un « faux je » (un faux self pour Winnicott), la question peut se poser pour l'enseignant. Quel sens a pour lui sa pratique enseignante ? Le lien du « je suis » et du « je fais » est-il différent selon le type de pédagogie ?

La consigne de départ de l'entretien étant la suivante : « ce que j'aimerais que tu puisses me dire, c'est comment tu¹ te sens toi en tant qu'enseignante par rapport à des enfants dits entre guillemets en souffrance, comment tu vois ces enfants, et éventuellement comment tu te sens », l'enseignante, en déclarant qu'elle a réfléchi à la question depuis la prise de rendez-vous, répond d'abord à une question qu'elle se pose à ellemême : « qu'est-ce qui fait par exemple, j'ai choisi d'aller en REP, donc finalement de me retrouver obligatoirement avec des enfants en difficultés ». Elle ajoute : « je pense que d'abord en premier lieu j'ai pensé à difficultés peut-être scolaires, peut-être plus mais, mais bon j'ai été très vite confrontée au problème de la souffrance des élèves... ».

Elle énumère alors des situations de souffrance d'élèves, et dans cette description, deux constantes reviennent : une action en direction de l'élève, qui se résume à lui permettre de parler et donc prendre le temps de l'écouter, et le jugement qu'elle porte sur la situation en termes de dualité : la réalité et l'apparence, la réalité cachée et douloureuse, l'apparence « bonne élève » qui ne montre rien. Dualité qui semble l'habiter puisque, lorsqu'elle constate que l'élève ayant vidé son sac, manifeste son intérêt en

1. Cette enseignante ayant été contactée par le biais de relations professionnelles, la consigne est présentée ici en « tu ». classe, ce résultat reconnu positif n'efface pas le jugement qu'elle porte sur elle-même (sa grande crainte étant de passer à côté de quelque chose qu'elle n'aurait pas vu). La source de la crainte est dans ce qui est caché... ainsi en est-il de souffrances qui font dire à « je » : «des souffrances moins graves comme des enfants où là je sens qu'ils ont peur de rater, ils ont peur d'être en échec (...) alors là moi j'y suis très sensible, parce que, peut-être parce que j'ai vécu la même chose quand j'étais gamine ». Là, l'action est fermement justifiée : « ça c'est terrible de faire entendre raison aux parents en disant 'écoutez, bon, il y a peut-être des erreurs dans la dictée mais c'est pas...' la dictée... pour eux on dirait que c'est le baromètre de la réussite de l'élève ».

Ne peut-on deviner à travers ces propos, un « je » qui agit tout en continuant de craindre ce qui se cache ?

L'enfant en souffrance peut aussi être un élève difficile par son comportement « il y a les enfants qui apparemment sont bien dans leur peau... mais on sent vraiment qu'ils sont laissés à eux-mêmes ». Sur le modèle évoqué précédemment, elle présente son action : la sévérité, la rigueur dans l'attitude, mais aussi son jugement à travers le retour du respect dans une scène inattendue, bien après que l'élève ait quitté l'école : « parfois je me dis 'est-ce que je n'ai pas été un petit peu trop brutale dans ma réponse ?' et puis finalement j'ai une réponse positive qui me revient des années après ». L'attitude de sévérité développée, justifiée ne laisse filtrer la crainte que lorsque celle-ci n'a plus lieu d'être : l'élève apporte luimême le réconfort quand il demande que « sa » maîtresse soit respectée « c'était, enfin moi ça m'a fait un bien fou, je me suis dit bon, avec ce gamin-là, t'as dû faire ce qui fallait. C'est une réponse, longtemps après, mais qui fait plaisir ».

Un « je » qui a besoin d'une réassurance de l'autre ?

Cette progression entraîne un long temps d'exposé de pratiques, dans l'entretien. Il y sera question des difficultés des premiers postes et du choix du milieu REP, puis de ce qu'elle va annoncer comme étant « l'aspect scolaire » c'est-à-dire l'organisation du travail différencié en fonction des niveaux des élèves. Cette description des pratiques se dit à travers les valeurs qui sous-tendent les relations aux élèves : « avoir de l'ambition pour eux », « mettre en valeur un enfant ». Ces valeurs s'explicitent ellesmêmes à travers l'attitude de « je » : « je leur dis 'y a des groupes de niveau ça veut pas dire qu'y a des gens supérieurs et des gens inférieurs, on est là pour travailler ensemble, quoi et on a chacun des dispositions, donc on va utiliser les dispositions de chacun' ».

On peut alors se demander si dans l'entretien il est question d'autres « je » enseignants, de leurs valeurs, de leurs craintes, c'est-à-dire des collègues de l'école : « j'ai cette chance d'être dans une école, encore que là il y a un grand remaniement au niveau du personnel il y a souvent du remaniement au niveau du personnel, parce que les gens n'ont pas forcément envie de s'investir à longue durée, parce que c'est aussi usant quand même mais bon jusqu'à présent... » La crainte vient de perdre un consensus fragile entre enseignants. Quant aux collègues du collège, ils semblent uniquement décrits par leurs actions (ou leur absence d'actions similaires) : « au collège le prof il a 4-5 classes qui défilent, il a pas le temps de percevoir, mais ceci dit, j'ai l'air de dire qu'en primaire on les perçoit mieux... oui je crois quand même, j'en veux beaucoup aux profs du collège... alors moi je me dis que mon petit élève pour lequel je travaille en petits groupes de trois, quatre...

où je suis toujours en train de lui dire 'bon c'est bien, tu progresses'... » Là les angoisses osent se dire en parlant des élèves : « après le CM2 il faut décider s'ils vont en 6° ou pas, bon et là c'est moi qui suis en souffrance quand arrive le mois de mai, là c'est vraiment tous les ans un moment où je suis mal, mais vraiment mal dans ma peau »

Un « je » isolé, impuissant face aux collègues...

Ce « je » qui a laissé transparaître quelque chose d'un « je » passé, refoulé, peut-il en dire un peu plus, qui relierait un « je qui fait » et un « je qui est » ? Au bout de quarante-cinq minutes d'exposé de pratiques, je vais tenter de l'aider à dire : « au début il me semble que t'as évoqué un petit peu ton passé personnel d'élève, est-ce que t'as envie de dire quelque chose ou pas ? »

Certes le « je » qui est s'était dit à travers quelques formules déjà soulignées : « j'y suis très sensible, parce que, peut-être parce que j'ai vécu la même chose quand j'étais gamine ». Mais la question ici provoque une crainte, aussitôt minimisée par le rappel des règles de la recherche que se fait à elle-même l'interviewée : « mon nom ne sera pas cité, j'ai rien de scandaleux à raconter ». Ce que redoute l'enseignante en remontant le passé, il semble bien que cela ait à voir avec ce que Winnicott appelle la crainte de l'effondrement qui a déjà eu lieu (Winnicott, 1989). Elle révèle de fait combien les angoisses actuelles de ne « pas voir ce qui est caché » ont déjà eu lieu, quand elle se devait de montrer l'apparence d'une excellente élève cachant la réalité d'une enfant angoissée de ne pas satisfaire (de ne pas réparer) un milieu familial lui-même en détresse. Et l'effondrement a bien eu lieu le jour où l'excellente élève a revêtu les habits de l'élève en révolte en se sauvant de l'école, seul moyen de tenter d'échapper à tant de pressions et d'être reconnue juste comme ce qu'elle était, une enfant contrainte de n'être qu'une élève. Dans l'après-coup au sens freudien, les événements passés prennent leur sens. Le traumatisme devient visible. L'entretien fait remonter un flot de souvenirs dans une vague d'émotion forte : quelque chose qui ne s'était pas dit, qui n'avait pas le droit de se dire, la crainte de ce qui pouvait arriver à la petite fille si elle disait tout ce qui lui faisait si mal, mêlée à un désir si fort de faire savoir, pour se cacher encore sous une formule qui se cherche et permet de minimiser en montrant que l'effondrement, s'il a eu lieu, est dépassé mais pourtant trébuche sur une formule en forme de lapsus : « bon faut relativiser, hein, c'est pas... y a des choses bien pires que ce que j'ai pu vivre, enfin je veux dire, enfin il en reste toujours quelque chose et je pense que c'est sûrement pour ça que je suis très à l'écoute de, de, de cette souffrance qui est peut-être moins

Dans le mélange du présent vécu à l'école, du présent dit dans l'entretien, et du refoulé qui affleure : un « je » qui fait, se relie au « je » qui est... dans la douleur.

Ainsi en est-il d'une enseignante en pédagogie dite « classique ». En est-il de même pour l'enseignant en pédagogie Freinet, autrement dit, la pédagogie a-t-elle un impact sur la rencontre entre le « je qui fait » et le « je qui est », telle est la question à examiner à présent.

L'enseignant en pédagogie Freinet : un « je qui fait » ou un « je qui est » face à l'enfant en souffrance ?

Comme je l'ai annoncé dans l'introduction, des observations ont été menées

avec des élèves des cinq niveaux élémentaires de deux écoles de la même circonscription accueillant des élèves ayant sensiblement les mêmes particularités, réalisant les mêmes tâches portant sur la symétrie orthogonale à la suite desquelles j'ai pu m'entretenir avec leurs enseignants. La consigne leur proposait de parler de ces élèves et ouvrait donc un échange sur leurs relations à ces élèves-là. Une première donnée est apparue évidente dans la comparaison : l'association spontanée faite entre l'élève X ou Y et son milieu familial. Aucun de ces enseignants, quel que soit le type de pédagogie pratiquée, ne parle d'un élève, de son comportement, de ses résultats, de ses difficultés scolaires sans faire référence au milieu familial et social dans le quel il vit. L'explication de la réussite ou de la difficulté – à maîtriser la langue, à entrer dans les apprentissages, à persévérer – se situe là. Le milieu familial s'impose à l'enseignant.

Un deuxième lien apparaît : la façon dont ils associent dans leur discours l'élève X et l'action de l'enseignant. Toutefois, dans cette deuxième forme d'association, l'orientation est à préciser : soit la pédagogie est posée en premier (« pour le texte libre, X s'en est bien emparé »), soit l'élève est premier et l'action de l'enseignant vient comme une conséquence de l'attitude de « cet élève-là » : « Y, il faut sans cesse avoir l'œil sur elle ».

Pour comprendre l'intérêt de telles comparaisons, il faut spécifier en quoi la pédagogie Freinet est particulière. Je le ferai rapidement en citant Y. Reuter (2007). L'école est constituée comme « une société (qui) s'appuie sur un idéal démocratique » (p. 17) et « construit une culture commune » (p. 18) sur la base de techniques d'apprentissage particulières comme le texte libre, les recherches mathématiques, les présentations à la classe et la conservation des travaux des élèves comme patrimoine, le quoi-de-neuf, l'objectif du dispositif étant toujours centré sur l'apprentissage. Dans cette société chacun a une place spécifique et reconnue : l'élève a droit au respect comme le maître, le règlement est construit sur l'autonomie pour l'élève comme pour le maître : le premier peut se déplacer seul, et à certains moments choisir ses activités dans son plan de travail, le second organise ses enseignements à partir des apports des élèves, des relations externes avec les correspondants de la classe, des événements extérieurs à l'école. Mais les relations des uns et des autres construites à partir du travail collectif et de cette culture s'inscrivent dans le programme officiel et préparent l'entrée au collège.

Revenons aux entretiens menés avec les enseignants. Dans l'ensemble du corpus des dix entretiens, les comparaisons chiffrées sont éloquentes : le nombre de liens entre élève et milieu familial dans le discours est équivalent (28 occurrences chez les enseignants Freinet, 30 chez les enseignants de l'autre école) mais le fait que l'action de l'enseignant soit commandée par l'élève est beaucoup plus présent dans l'école en pédagogie classique (31 occurrences contre 8), alors que le fait que la pédagogie soit posée en premier est majoritaire dans l'école Freinet (75 contre 18).

Que disent ces différences du point de vue du « je suis/je fais » ? D'un côté l'enseignant semble dépendant de l'élève. Il fait en réaction à, alors que de l'autre, il semble acteur de sa pratique, pratique qu'il partage avec l'ensemble des collègues et qui dépasse les frontières de cette école : celles du mouvement Freinet, l'Icem². La demande est au lieu de l'autre dirait A. Cordié (1998), ou la demande est endossée par « je ». La pédagogie Freinet en construisant ainsi une posture collective semble réduire ou supprimer toute dépendance, et donc une source de souffrance pour l'enseignant...

2. Institut coopératif de l'école moderne

Un enseignant qui paraît dépendant de l'élève ou acteur d'une pratique collective selon la pédagogie pratiquée...

Un point commun apparaît dans l'analyse comparative : chaque enseignant des deux pédagogies va parler plus longuement d'un élève. Comment le caractériser ? Disons que c'est l'élève qui pose problème... Pourtant le « je » enseignant ne réagit pas de la même manière.

En écoutant une enseignante de l'école classique décrire son impuissance à « rendre heureuse une enfant malheureuse », une élève qui « pourra évoluer... quand elle aura compris qu'elle a sa petite place dans son monde » qu'elle voudrait aider, mais dont elle ne peut que constater le retrait : « elle ne me parle, d'elle-même elle ne viendra jamais me parler de sa famille, ni de ce qui peut lui arriver chez elle », j'ai le sentiment d'entendre cette enseignante me parler de mon enfance. Avec le recul sur cette irruption brutale d'un contre-transfert, je comprends également que si chez cette enseignante s'agite un tel désir d'aider, c'est que l'écho du passé réveille probablement une situation d'impuissance qu'elle voudrait tellement oublier ou dépasser... En s'incluant dans la classe, elle organise autour de l'élève un climat chaleureux destiné à l'aider à prendre confiance en elle : « elle se dénigre tout le temps... nous on dédramatise, je lui dis 'maintenant tu te trompes, tu ne te tromperas plus après, l'erreur on a le droit d'en faire, tout le monde en fait' »

D'un côté, un « je » qui voudrait réparer...

Qu'en est-il à l'école Freinet ? Les pratiques de prises en charge particulières n'existent pas. Il n'y a pas de groupes de niveau, pas de travail de groupe d'ailleurs. Le travail est posé comme central dans la vie de l'école et il est collectif. Aucune relation d'aide entre élèves n'existe de façon durable. L'enseignant n'évoque jamais ce type de relation dans ses pratiques. Au cœur de son discours et de son action, les techniques de la pédagogie sont posées en premier.

Est-ce à dire que les enseignants Freinet sont insensibles aux souffrances élèves? Je citerai ici l'entretien mené avec un des maîtres. Il y est particulièrement question d'une petite fille qui « ne dit rien.. très, très réservée, très en retrait », de sa famille : « une famille au niveau social très en difficulté, très bas...elle a été placée quand elle était jeune dans des foyers, il y a eu un retrait de la famille pendant deux ou trois ans pour alcoolisme...alcoolisme fœtal », de ses difficultés scolaires et des hésitations au moment du passage au collège : 6e normale ou Segpa ? : « elle est limite profil Segpa... en même temps elle bosse, elle est volontaire donc je me dis qu'elle a des envies mais au niveau de ce qui est verbal, elle intervient très, très peu, pratiquement jamais dans les entretiens libres » Il est aussi question de sa honte à l'école : « elle aime pas trop que sa mère ou son père viennent à l'école parce qu'elle a honte, on sent qu'elle est très gênée par rapport à sa maman... bon moi je la vois de temps en temps la maman... mais la maman vient jamais quand il y a d'autres parents ». Conclusion de l'enseignant : « donc ouais bon là ça fait partie... y en a une autre, vous l'avez vue ? qui a un profil un peu similaire » (Jovenet, 2005, p. 140)

Pour identifier une différence entre l'expression de « l'enseignante classique » et celle de « l'enseignant Freinet », il faut voir que la différence est « en creux » : dans le discours Freinet, aucune place pour la remédiation faite par « je », aucun regret exprimé de ne pouvoir «faire quelque chose pour cette élève », aucune trace d'un désir d'aider impossible... Quel désir d'emprise habite l'enseignant face à cette élève ? Comment s'en défait-il ? Il

ne dit rien. Faut-il chercher la réponse dans le « faire », l'action collective, ou dans ce que la pédagogie institutionnelle appelle les transferts latéraux ? De l'autre côté, on semble voir un « je » qui ne dit rien de lui-même, qui ne présente aucune réaction, un « je » qui écoute ce que l'élève vit et retransmet... À quel prix ? Comment y parvient-il ?

La question se pose de façon plus vive dans le cadre actuel des injonctions officielles : tous les élèves doivent réussir. Le Réseau ambition réussite a remplacé le Réseau d'aide prioritaire. Dès 2002, M. Cifali posait la contrainte qui pèse sur les enseignants : « l'obligation de résultats ». Son approche clinique des exigences lui faisait relier ambition de réussite et rencontre de l'échec, acceptation de l'échec pour soi, pour l'autre. On pourrait ajouter aussi compétition avec les autres et avec soi-même. L'exigence de réussite appelle les enseignants à se lancer sans cesse des défis à l'encontre d'euxmêmes, ce qui confronte aussi à la peur de l'échec et à l'angoisse qui en découle.

En 2009 les injonctions officielles prônent la prise en charge individualisée de tout élève soupçonné de difficultés, qu'il soit en maternelle ou à l'université. Tout doit être mis en œuvre pour stopper tout retard, toute incapacité chez l'élève et tous moyens sont à la disposition de l'enseignant : études, soutien, stages sont à organiser pendant la journée, la semaine ou les vacances scolaires. Rien ne doit être négligé pour personnaliser l'aide à apporter à l'élève X ou Y. Mais en même temps rien n'est dit de l'enseignant A ou B qui reçoit ces injonctions, de ce qu'il est, de ce qu'il ressent comme frustration ou de mépris de sa pratique habituelle. Comme le disait C Yelnik du dernier colloque d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation³, l'individualité n'est remarquée que si elle ne répond pas aux attentes. Selon la culture scolaire actuelle « si chacun fait consciencieusement son travail il ne doit pas y avoir de problème... la responsabilité de perturbations ne peut qu'être imputée aux individus ». Dit autrement, l'individu doit « faire » correctement, sinon ce qu'il « est », est/se sent remis en question.

Dans ce nouveau contexte la « réserve Freinet » n'est plus de mise. Parler de « prise en charge spécifique des élèves en difficulté » à l'école Freinet suscite une levée de boucliers contre les pratiques mises en œuvre dans l'éducation nationale. Dès les débuts de la recherche ont été mises au jour des tensions entre les pratiques de dépistage des élèves pratiquées par l'infirmière ou la psychologue scolaire, et cet ensemble de techniques Freinet qui repose sur la coopération entre élèves et entre enseignants. Les tensions s'exacerbent en 2009 et si la recherche clinique peut montrer en quoi ces dispositifs préconisés sont préjudiciables pour les élèves en difficulté, elle est la bienvenue... Elle permettra aux enseignants de montrer en quoi la prise en charge individualisée non seulement ne résout pas les problèmes des élèves, mais peut les accentuer en tuant l'outil essentiel de cette pédagogie à savoir la coopération, et en détruisant du même coup l'identité des enseignants.

Le « je » enseignant Freinet se sent-il menacé par les injonctions d'accompagnement personnalisé ?

Mais une recherche clinique qui permettrait au « je » de mieux expliciter et faire connaître ce qu'il fait pourra-t-elle passer à côté du « je » qui est... et ne supporte pas que « l'élève en difficulté » soit ainsi désigné, montré, mis à part, ou que l'enseignant qui pratique une autre méthode soit soupçonné d'être inactif dans la réussite de chaque élève ?

3. Il s'agit du 3º colloque Cliopsy qui s'est déroulé à Nanterre, les 20 et 21 novembre 2009, http://www.cliopsy.fr

Un dispositif d'analyse des pratiques à naître... où « je suis » pourrait se relier à « je fais ».

Comment concevoir un dispositif d'élaboration clinique de la pratique où chacun des maîtres Freinet, qu'il soit confirmé ou débutant dans cette pédagogie trouve sa place ?

En repartant de l'ensemble des réflexions précédentes, il semble que trois temps sont ici nécessaires et imbriqués pour la construction d'un tel dispositif :

- celui de la prise en compte de la relation à l'élève,
- celui de l'élaboration de ce que signifie l'accompagnement de l'élève, dans sa dimension de rapport aux collègues,
- celui du travail en soi de l'écho renvoyé par le(s) collègue(s).

Buter sur la relation à l'autre, puis arriver à la prendre en compte comme une donnée incontournable de la pratique enseignante

La première enseignante bute au sens propre comme au sens figuré sur l'élève qu'elle retrouve quelques années après à la porte de l'école, comme elle bute sur les élèves dont le comportement doit être canalisé, ou sur l'élève qui n'a pas rapporté le papier signé par les parents et qu'elle invite à parler. Elle bute sur sa propre crainte de « ne pas faire ce qu'il faut » et sur les souvenirs de sa propre enfance qu'elle croyait mieux « enfuis » ou « enfouis »... (le mot tel que prononcé dit les deux à la fois). Mais l'enseignant Freinet ne bute-t-il pas aussi sur l'élève qui a honte de ses parents, comme il bute lui-même sur la décision de la faire passer en 6e normale ou en SEGPA, même s'il ne le dit pas. Que signifie son silence ? A quel prix s'impose-t-il de ne rien révéler de lui-même ?

Pour répondre à la question de l'objectif d'un tel dispositif, on peut se remémorer quelques situations rapportées par des participants à des groupes d'analyses de pratiques (Blanchard-Laville, 2001; Imbert, 1996; Cordié, 1998) et remarquer immédiatement que ces situations ont trait à la relation avec un élève. Qu'est-ce qui vient à l'esprit de Jean (Blanchard-Laville, 2001, p 88) en racontant les reproches d'une élève : « Monsieur, vous ne me répondez jamais, vous ne venez jamais me voir » sinon que « depuis qu'il est tout petit, tout le monde lui reproche de ne pas entendre ce qu'il ne veut pas entendre » ajoutant que cela n'a pas disparu puisque sa femme aussi le lui reproche. La blessure du reproche surgit de la même façon quand « la petite élève parfaite », Sothana, vient troubler l'enseignante (Imbert, 1996 p 159), qui après avoir déclaré qu'elle a toujours été fascinée par ces élèves « parfaits... que les maîtresses regardent d'un œil bienveillant et parfois même admiratif » avoue : « je me souviens de ces moments vécus avec jalousie et frustration, moi qui était plutôt désordonnée, remuante, perdais toujours mes affaires ». Le « je » qui fait, voudrait faire, ne fait pas bien, s'entend reprocher de ne pas faire... est parasité par un « je » qui vient de loin et refait surface tout d'un coup. Le troisième exemple se situe hors du champ de l'analyse « normale » des pratiques, dans un groupe réuni à la demande du rectorat afin de remettre au travail des enseignants en dépression et confié à Anny Cordié en tant que psychanalyste habituée à travailler dans ce sens avec les étudiants de la Fondation de France. Dans ce contexte « obligatoire et surveillé » il a fallu bien longtemps à Raymonde pour pouvoir relier une réussite professionnelle apparente mais non investie par elle-même à l'échec de toute sa vie : l'impossibilité de sortir sa sœur jumelle de sa déficience mentale. Comment « je » peut-il éprouver le désir ou le plaisir de faire réussir « les autres »

quand l'inconscient de ce « je » est marqué par une telle culpabilité ? Trois exemples où la relation difficile à l'élève renvoie au « je » enfoui et entraîne en même temps une relation aux collègues ou à la hiérarchie, douloureuse et/ou conflictuelle.

Travailler ce qui se relie en soi à travers ce qui relie à l'autre

L'objectif de cette élaboration de pratique se situe dans cette zone de turbulences qui va de l'un à l'autre.

Le contexte 2009 fait entrer la relation à l'élève – et donc au « je » – dans une nouvelle dimension. Les injonctions actuelles contraignent les enseignants à accompagner tout élève en difficulté sur un mode personnalisé pour le faire réussir. Que peut signifier pour un enseignant Freinet la pratique d'un tel accompagnement ?

Dans le prolongement de la réflexion précédente sur l'obligation de résultats pour tous, il faut avoir clairement à l'esprit l'idée qu'une réussite attestée (comme elle l'a été pour cette école dans le cadre des recherches comparatives établies) ne signifie pas une réussite facile, qui se fait sans heurts ni souffrances. Les chercheurs didacticiens (Reuter, 2007) étudient les pratiques des enseignants en explicitant au mieux les raisons de ces pratiques dans le cadre de ce mode de travail pédagogique, c'est-à-dire en les reliant aussi bien aux dispositifs particuliers de la pédagogie qu'à l'idéal coopératif sous-jacent. Dans le chapitre d'introduction, Y. Reuter présente le fonctionnement de l'école et fait une place intéressante à « la part du maître » en montrant la finesse de ses ajustements : « le maître se caractérise par une quête quasi obsessionnelle de ce qui pourrait aider chacun sans se substituer à son cheminement » en parlant de « recherche constante d'articulation entre étayage et desétayage » (p. 27). Mais il n'est pas question dans ce registre d'aborder la faisabilité ou la difficulté d'une telle posture, encore moins de questionner le maître à ce propos. Une telle attitude est-elle spontanée, facile à mettre en œuvre, forcément désintéressée ?

M. Cifali, en parcourant les emplois courants (et positifs) du mot accompagner (« la présence de l'un rend peut-être possible la traversée de la vie »), s'interroge sur le terme qui suggère que tout soit facile, qu'il mette à l'abri de toute violence. « Nous savons qu'aucun geste n'est à l'abri du négatif, de la destruction et de la perversion, que même l'amour peut contenir de la haine et viser la destruction de l'autre. Alors l'accompagnement ? Belle posture certes, mais où commencent dérives et pièges ? » (Cifali, 2001, p. 15)

Lors de mes premières analyses comparatives des différentes pédagogies (Jovenet, 2007a, 2007b) je questionnais le fait que l'enseignant non Freinet pourrait transformer l'enfant en souffrance en élève en difficulté, moyen de pouvoir le « réparer » dans une dimension qui lui est accessible, et moyen de réduire pour lui l'état d'inconfort dans lequel le met son impuissance à changer la situation familiale ou sociale de cet élève. J'émettais alors l'hypothèse que l'enseignant Freinet parce qu'il propose un dispositif collectif d'apprentissage ne transforme pas l'enfant en souffrance en élève en difficulté et de ce fait est amené à respecter davantage la souffrance de l'enfant comme une donnée qui ne lui appartient pas en tant qu'enseignant. Voilà un type d'accompagnement qui n'est pas sans conséquence pour l'autre! Dans le même ordre d'idées mais en inversant le paradigme, B. Pechberty (2009) interroge la transformation de la difficulté de l'autre en vulnérabilité, en fragilité comme résultat d'un manque d'élaboration du processus de formation. Deux analyses qui mettent le travail sur la pratique au cœur du processus d'enseignement ou de formation. Est-ce à dire que pour l'enseignant Freinet l'attitude de détachement affiché ne soit pas source de souffrance, ne doive être travaillée en permanence, n'engendre pas de conséquences dans la relation aux collègues ? Une question qui semble bien inexistante dans les injonctions officielles...

Travailler le lien entre le « je » qui fait et le « je » qui ressent

Buter sur la relation aux autres enseignants ou autres professionnels, c'est ce que vivent depuis le début de l'école Freinet, les enseignants qui se sont cooptés pour former cette école particulière, même s'il se dit peu de choses à ce propos. Durant les cinq premières années de l'expérimentation, des faits qui pourraient paraître marginaux ont émaillé le rythme scolaire. On peut citer des difficultés lors des remplacements temporaires des maîtres, le renouvellement de l'équipe lors de départs à la retraite. À cela on pourrait ajouter d'autres petits faits recueillis par l'un ou l'autre chercheur et concernant certaines difficultés de relation entre ces enseignants et le monde scolaire environnant : ceux qui étaient dans l'école et y sont restés en raison de leurs professions : personnel de cantine et d'aide à la maternelle, aide-éducateurs, infirmière scolaire, enseignants du Rased... qui ont pour les uns vécu les relations avec ce nouveau corps d'enseignement comme difficiles, leur attitude leur paraissant parfois mystérieuse, ou pour d'autres se sont sentis atteints dans leur propre rôle professionnel. Un petit faisceau de tensions existe, qui se ravive parfois à l'occasion de visites dans l'école, ou de relations avec certains parents plus difficiles que dans les milieux ruraux où exerçaient la plupart des enseignants avant. Que ressent le « je » qui est venu « ici » pour une aventure tellement exceptionnelle ? Dans le même ordre d'idées on peut se demander ce qu'il en est d'une relation aux collègues qui démarrent en pédagogie Freinet. En effet le « démarrage en pédagogie Freinet » est le fait la plupart du temps d'un enseignant qui se trouve parmi d'autres collègues qui eux, n'ont pas l'envie de modifier leur pratique, dans le sillon de cette initiative personnelle. Que signifie alors pour l'individu d'adopter une position singulière face à un milieu prêt à contester ? Ce peut aussi être le cas d'un enseignant débutant dans le métier. L'accompagner dans ce démarrage se résume-t-il à l'aider à acquérir un savoir faire ? On pourrait citer à titre de donnée recueillie mais non encore traitée, les propos d'une enseignante participant à un échange à la suite de l'atelier Démarrer en pédagogie Freinet au dernier congrès de l'Icem (2009), et qui fait part de son angoisse face au jugement des parents : « j'ai eu le problème de parents 'pénibles' en réunion de rentrée (pas assez de devoirs, pas assez de dictées, pas assez de ceci et de cela) Les parents représentent pour moi LA grande angoisse : ne pas pouvoir se tromper en tant que débutante car les parents nous attendent au tournant ». Un maître plus avancé dans le métier lui répond en termes de pratiques, d'idées utiles pour désamorcer le conflit : rendre les cahiers au moins une fois par semaine, annoter et corriger les cahiers..., mais ne lui propose nullement de parler de cette angoisse.

Quand l'autre n'est plus l'autre-élève, mais l'autre-collègue, ou l'autre-parent, il semble que l'explication de la relation se fasse différente. Cet autre adulte n'a plus la capacité à déclencher des affects positifs, mais plutôt des affects négatifs. Il aurait même le don de faire jaillir des affects de méfiance, d'interdits d'exister. En fait il serait affublé de cette autre tonalité du transfert, il donnerait à voir l'inconscient : l'inconscient dans sa logique propre. L'inconscient dont il faut alors - comme le fait C Blanchard-Laville (1999, citant Enriquez) - rappeler la définition : « inconscient ne signifie pas inconnu ou non exprimable, mais désigne des phénomènes qui,

mêmes repérés, agissent pourtant avec une force et une intensité non maîtrisables et dont les effets sur les conduites persistent, bien que les causes aient disparu et qui surtout obéissent à une logique propre ». (p. 18) Comme dans l'entretien de recherche (C. Blanchard-Laville et S Nadot, 2000), il devient nécessaire de construire une parole qui dise les effets issus de l'ambivalence des sentiments, des conflits internes à l'œuvre, même si ces effets sont liés à des événements ayant disparu, c'est-à-dire liés à ce « je enfui et enfoui ». Le faire exister pour que le sujet commence à en découvrir la réalité dans la relation aux élèves et/ou aux collègues, voilà l'enjeu d'une élaboration en groupe d'enseignants.

Travailler les manifestations transférentielles inconscientes, c'est-à-dire relier le « je » qui entend au « je » qui est

Travailler le transfert est bien évidemment travailler ce « je ». Les travaux portant sur les relations enseignant/élève orientés par la psychanalyse ont imagé cette réalité des manifestations transférentielles : scénario, filtre, holding... en ont décrit les effets et les pièges lorsqu'il n'est pas reconnu en tant que tel dans la relation aux élèves. Dans la thérapie, on sait le chemin que Freud a parcouru pour découvrir le transfert comme le moteur de la cure malgré son ambivalence, puis pour découvrir que lui-même voyait ses propres enseignants dans un rapport de transfert, et enfin pour admettre que le contre-transfert de l'analyste n'est pas un résidu de non-analysé mais l'écho du patient dans l'inconscient de son analyste. Ciccone (1998) après avoir rappelé que « le clinicien-observateur doit (ensuite) porter une attention double simultanée, à la fois à l'autre ou à la situation observée, et à lui-même, à ses propres réactions, aux effets sur lui-même de l'impact de la rencontre avec la situation observée » (p. 37), ouvre avec Meltzer un regard positif sur ce contre-transfert : « La psychanalyse emploie un instrument qui n'est pas simplement analogue à son objet, mais quasiment identique à lui. C'est en utilisant la réponse harmonieuse du contre-transfert que nous étudions les phénomènes cliniques. » (Meltzer, 1984a, p. 203 cité par Ciccone, 1998, p.26).

Ce qui est proposé comme forme spécifique de dispositif de professionnalisation dans l'introduction de cet article repose donc sur ce travail du contre-transfert : laisser pénétrer un autre « je », se laisser aller à écouter l'écho en soi d'un autre « je » qui permettra de comprendre quelque chose de l'autre et de son propre « je » inconnu...voilà qui conduira à l'élaboration de la pratique. Les enseignants Freinet semblent ne rien dire d'eux-mêmes, voire ne rien éprouver en eux-mêmes, comme si tout jaillissement de soi ne pouvait qu'entraver l'action, ne pouvait qu'être négatif, néfaste à la progression de l'élève, à la coopération. C'est bien à un regard positif sur ce qui émerge du « je » que sont convoqués les enseignants Freinet!

Conclusion

La conclusion sera donc brève. Pour que la relation à l'élève ne devienne pas source d'écueil pour l'élève ou de doute sur la pratique, il faut qu'elle soit travaillée. Pour qu'un mode de travail pédagogique continue à faire ses preuves sur l'apprentissage et les résultats d'élèves dans un milieu défavorisé, trois nécessités s'imposent pour une élaboration de pratiques qui puissent se rejouer ailleurs : prendre au sérieux ce que vit l'enseignant dans la relation à l'autre, mettre en question la nature de l'accompagnement de l'élève, laisser résonner en soi joies et bonheurs, difficultés et souffrances

qu'ils viennent de soi ou des autres. Comment l'enseignant en pédagogie Freinet peut-il faire de cette élaboration son indispensable outil de travail sur sa pratique et de communication sur son identité propre ? C'est l'objectif de ce dispositif de professionnalisation.

Prenant acte d'un mouvement de forte contestation au sein des enseignants Freinet quant aux injonctions officielles de prise en charge individualisée des élèves en difficulté, m'appuyant sur un désir toujours renouvelé de prouver comment d'autres moyens pédagogiques permettent d'arriver aux mêmes résultats sinon à de meilleurs, tout en entendant au fil des années combien ces défis représentent des exigence fortes pour les individus, j'ai donc proposé la mise en place de ce groupe de réflexion. Sur la base de ces trois éléments affichés clairement, une première réunion a eu lieu le 9 janvier 2010 où unanimement l'ensemble des enseignants de l'école y compris le maître du Rased travaillant dans l'école, a décidé de sa poursuite. Une consigne pour orienter la parole a été donnée en début de réunion : « qu'est-ce que ça change, dans la relation à l'élève, de pratiquer la pédagogie Freinet ? »

Le groupe, en se distinguant de ce qui se fait jour actuellement sous le titre de laboratoire de recherche de la pédagogie Freinet orienté vers l'amélioration de la technique professionnelle, se construit ainsi sur la base d'une demande de reconnaissance qui ne peut évacuer, ni la prise en compte de la difficulté, ni l'analyse de ce que représente ce besoin de reconnaissance que chacun sera amené à faire.

Bibliographie

- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. Revue Française de Pédagogie, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les Enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. et Nadot, S. (2000). Choix méthodologiques. in C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan, p. 59-71.
- Ciccone, A. (1998). L'observation clinique. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2001). Accompagner: quelles limites? Les cahiers pédagogiques, 393, 15-16.
- Cifali, M. (2002). Travail de notre subjectivité, pour une dignité de nos actes. in A. Picquenot (coord.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Éducation et psychanalyse aujourd'hui*, Dijon: Scérèn, CRDP Bourgogne, p. 159-167.
- Cordié, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Imbert, F. (1996). L'inconscient dans la classe. Paris : ESF.
- Jovenet, A.-M. (2005). Enfants en souffrance à l'école : de la discrimination au traitement par la classe en pédagogie Freinet. in Y. Reuter (dir.), *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*. Rapport de recherche ERTe 1021, Villeneuve d'Ascq : Université Charles de Gaulle-Lille 3, p. 112-142.
- Jovenet, A-M. (2007a). Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance. in Y. Reuter (dir.), *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan, p. 63-88.

- Jovenet, A-M. (2007b). « Élèves en difficulté » et engagement pédagogique : éléments de confrontation des choix. *ANAE*. n° 94-95 : Parler, lire, écrire : troubles ou difficultés ? Remédiations et interventions didactiques, vol. 19 tome 4-5, 213-217.
- Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? *Cliopsy*, 1, 41-49.
- Reuter, Y. (dir.) (2007). Une école Freinet, Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. Paris : L'Harmattan.
- Winnicott, D.W. (1971/1975). Jeu et réalité. L'espace potentiel. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1989/2000). La crainte de l'effondrement. in D.W. Winnicott, *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard, p. 205-216.

Anne-Marie Jovenet

maître de conférences en sciences de l'éducation, CIREL, équipe Théodile université de Lille 3

Pour citer ce texte:

Jovenet A-M. (2010). De la relation à l'élève à l'élaboration du « je » pratiquant la pédagogie Freinet, *Cliopsy*, n° 3, p. 71-83.

Enjeux subjectifs dans la classe institutionnelle

Patrick Geffard

Des enseignants soumis à l'obligation d'échanger

Les éléments de recherche présentés ici font partie d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation actuellement en cours de réalisation. Constitué sur la base d'entretiens cliniques à visée de recherche, mon travail porte sur ce qui semble être à l'œuvre, sur le plan psychique, pour un enseignant d'école élémentaire qui a fait le choix de la pratique de la pédagogie institutionnelle. À travers l'écoute d'enseignants qui évoquent leurs éprouvés dans la classe et dans le groupe de pairs auquel ils participent, les dimensions abordées sont celles de l'intersubjectif dans le groupe de praticiens et dans la classe, mais aussi de l'intrapsychique du côté de l'enseignant. Ces deux dimensions sont prises en compte sans toutefois oublier qu'« une énigme importante demeure quant aux mécanismes et aux modalités de fonctionnement qui mènent de l'interpersonnel à l'intrapsychique » (Golse, 2002, p. 841).

En introduction, je proposerai d'abord quelques repères concernant la pédagogie mise en place par les enseignants écoutés, mais aussi le courant psychothérapeutique auquel elle est historiquement et théoriquement reliée. La pédagogie institutionnelle est une approche d'enseignement très minoritaire, mais elle a une histoire suffisamment ancienne et qui a connu assez de péripéties pour que je commence par préciser ce que cette appellation désigne pour les enseignants rencontrés. Si leur répartition géographique couvre l'ensemble de l'Hexagone, les réseaux professionnels au sein desquels travaillent ces enseignants ont tous pour origine les groupes de praticiens se référant à la pédagogie institutionnelle au sens de Fernand Oury et Aïda Vasquez. La référence principale est le module de travail « Genèse de la Coopérative », fondé en 1978 par des responsables du mouvement Freinet qui s'associèrent alors avec Fernand Oury et Catherine Pochet. Comme il ne peut être question ici que de brèves indications sur ce que représente la pédagogie institutionnelle aux yeux de ceux qui l'ont instaurée ou la pratiquent, je citerai seulement la conclusion du chapitre « D'où viennent cette pédagogie et ces hypothèses ? » figurant dans le premier livre écrit par Fernand Oury et Aïda Vasquez : « C'est peutêtre là, la caractéristique de la Pédagogie Institutionnelle : tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe » (Oury et Vasquez, 1967, p. 248).

Je complèterai cette rapide présentation en indiquant que les enseignants de la pédagogie institutionnelle se réfèrent souvent aux conceptualisations issues du champ voisin de la psychothérapie institutionnelle et en particulier au concept de « Collectif » (Oury J., 1986) élaboré par le fondateur de la clinique de La Borde, par ailleurs frère de Fernand Oury. Si l'ouvrage éponyme construit autour de la question du « Collectif » fut publié en 1986,

les premières réflexions à ce sujet apparaissent dès 1957, notamment lors d'une intervention au congrès de psychothérapie institutionnelle de Zurich, où Jean Oury affirmait que « la dialectique soignants-soignés instaure un ordre particulier qui bouleverse les structures trop anciennes et donne sa signification à tout système médiatif que l'on cherche à créer » (Oury, 1984, p. 60). Il définissait les soignants comme « un groupe hétérogène où l'on peut distinguer des "nous" plus ou moins solides en rapport avec des constellations plus ou moins stables, plus ou moins changeantes » (id.). La fonction du médecin étant alors de « constituer culturellement ce groupe hétérogène afin qu'il soit efficace dans le sens de la désaliénation et qu'il s'articule thérapeutiquement avec le groupe hétérogène des malades » (id.). Je préciserai enfin que mon positionnement personnel est loin d'être étranger aux réseaux de l'approche « institutionnelle ». Pour avoir été un praticien de la pédagogie institutionnelle durant plus de vingt ans et pour avoir participé à l'encadrement de stages de formation auprès de Fernand Oury et de ses compagnons de travail, mon parcours professionnel m'a confronté, en classe ou en situation de formation d'enseignants, à certains questionnements ou « ébranlements » de même ordre que ceux avec lesquels s'articule mon travail en cours. Autrement dit, mon expérience de la classe institutionnalisée et des groupes de praticiens de la pédagogie institutionnelle est à la fois l'origine de ma recherche actuelle et ce qu'il s'agit pour moi d'élaborer sur le plan de mon engagement subjectif.

C'est précisément sur la question des aléas de la subjectivation en situation professionnelle que je suis sensible à la proposition de Claudine Blanchard-Laville selon laquelle le « moi-enseignant » (Blanchard-Laville, 2001, p. 260) se trouve tiraillé entre des forces contradictoires, en un conflit dont la résolution renvoie à la singularité de chaque enseignant. Celle-ci me semble particulièrement porteuse des possibilités d'une meilleure compréhension de l'inévitable souffrance professionnelle à laquelle tout enseignant ne peut qu'être confronté. La même proposition me parait également fort utile à la constitution d'une « clinique professionnelle du lien » (Blanchard-Laville, 2009, p. 157) apte à faire face aux processus de déliaison toujours potentiellement présents en situation d'enseignement.

Mon attention et mon écoute portent donc sur la manière dont les professionnels rencontrés évoquent leur rapport, d'une part, à la structure d'enseignement dont ils sont initiateurs et responsables et, d'autre part, au groupe d'enseignants dont ils font partie, groupe de pairs praticiens de la pédagogie institutionnelle. Mon projet est une tentative visant à rendre compte de certains processus psychiques à l'œuvre, dans la perspective d'un apport à la compréhension de ce qui est en jeu dans le contexte de cette organisation d'enseignement particulière. Dans la forme succincte de cet article, j'aborderai essentiellement des questions liées à la rencontre avec le groupe de pairs et aux enjeux subjectifs afférents à la pratique de la classe institutionnalisée chez l'enseignant qui met en œuvre ce « système [assurant] d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges » pour reprendre une formulation déjà citée.

La rencontre avec la pédagogie institutionnelle et le groupe de pairs

Dès l'origine, se référant à l'injonction faite par Célestin Freinet de « ne pas rester seul », les fondateurs de la pédagogie institutionnelle ont insisté sur la nécessité, pour les praticiens, de s'organiser sous une forme collective : « Le groupe de travail apparaît alors comme un milieu favorable, à l'occasion thérapeutique, capable de compenser l'effet de la situation

bizarre, magistrale et subalterne de l'instituteur [...] Cette place du "maître" que l'on croit "bonne" est en réalité assez dangereuse et ce maître, s'il manque d'ouverture réelle sur le monde des adultes, risque des "s'équilibrer" dangereusement » (Oury et Vasquez, 1967, p. 255-256).

Les enseignants que j'ai rencontrés participent tous à un groupe local de pairs qui se réunit généralement à un rythme mensuel et se structure selon des « institutions » formellement très proches de celles utilisées dans la classe : « Quoi de neuf ? » inaugural (moment de parole sans contenu désigné *a priori*), temps de production autour d'un objet de travail commun (monographie, outil pédagogique), présidences et secrétariats, etc. Au cours de l'entretien, chacun a évoqué ce groupe de travail, mais aussi les modalités par lesquelles il est venu à y participer. Voici maintenant quelques-uns des propos tenus à ce sujet par quatre enseignants de différents groupes :

- Esther : « j'ai pas tout mis en place du premier coup ça a été assez progressif / dans mon école j'avais une autre collègue qui fonctionnait en P.I. aussi c'est elle qui m'avait fait découvrir le groupe de D. et puis donc on fonctionnait bien dans l'école ».
- Marc : « on avait assisté à une conférence de J.L.G. / ma collègue était tout de suite en train de prendre des notes pour qu'on n'oublie pas et c'est comme ça qu'on en est arrivé effectivement à constituer ce document / que j'ai appelé une constitution de la classe ».
- Arthur : « petit à petit je je / je me suis lancé là-dedans, mais avec toujours une relation avec le champignon de G. puisque bon je travaillais avec le groupe de de de / qui était sous la responsabilité de R. L. à l'époque ».
- Bernadette : « Il y avait un petit module pédagogie Freinet qui était animé par M.B. et M.C. qui sont des figures locales importantes dans le mouvement / et ce qui a été dit dans ce lieu ça m'a tout de suite parlé ». Le recours à l'évocation d'une figure singulière, qui plus est celle d'une personne de renom dans trois propos relatés sur quatre, incline à développer des associations avec la thématique des fantasmes originaires qui pourraient être à l'œuvre dans ces groupes, en l'occurrence avec la représentation d'un groupe se pensant issu d'un héros fondateur (Anzieu, 1984, p. 201-202). Dans les propos d'Arthur en particulier, la répétition de la préposition « de », ainsi que l'hésitation dans un énoncé qui paraît d'abord désigner le groupe comme appartenant à son fondateur, tendent à renforcer cette lecture. Mais une interprétation qui s'appuierait sur les seuls éléments rapportés ici serait à l'évidence abusive. J'indiquerai donc seulement pour l'instant qu'il me semble surtout pouvoir déceler là une piste à suivre en ce qui concerne le mode inaugural de liaison entre le praticien de la pédagogie institutionnelle et le groupe de pairs qu'il rejoint. Dans le récit du commencement de leur pratique de la pédagogie institutionnelle, une rencontre de type initiatique est presque toujours évoquée par les enseignants rencontrés. Je pense que c'est l'écoute de comment cette rencontre peut s'être rejouée sur un plan intersubjectif à l'intérieur du groupe de pairs qui est porteuse des possibilités d'une meilleure compréhension des processus psychiques à l'œuvre en ce qui concerne la manière dont chacun se lie avec le groupe.

Émergence des affects et formulations paradoxales

S'il est une autre constante dans les propos recueillis au cours des entretiens, c'est l'évocation quasi systématique d'une rencontre avec un

élève particulier, présentée comme ayant été l'occasion d'une mise en difficulté de l'enseignant, voire d'une véritable souffrance professionnelle. Dans ces moments-là, ce n'est pas seulement un élève singulier qui est évoqué, mais aussi la rencontre dans sa dimension groupale, que ce soit à propos des institutions de la classe, du groupe des élèves ou du groupe de pairs avec lequel l'enseignant travaille. Je rapporterai ici quelques éléments du discours de trois enseignants :

- Marc : « c'est un enfant / qui avait déjà comparu deux fois au pénal pour des faits graves / un enfant absolument incontrôlable / j'ai eu droit régulièrement à des insultes à des / à des / des gros mots / des crises où il bazardait tout enfin / c'était une situation extrêmement difficile à vivre / le matin j'arrivais avec un poids / un poids et / et le fait de pouvoir effectivement parler de cet enfant avec des collègues c'était en quelque sorte / une thérapie hein / quand on est seul à partager ça c'est terrible terrible terrible terrible / c'est un enfant qui / qui pendant un an a fusillé la classe / et si en ce qui me concerne je n'avais pas eu des temps de parole ailleurs je sais pas trop comment j'aurais survécu à cette affaire-là ».
- Erwan : « Il y a des moments où émotionnellement c'est fort / ça arrive que certains élèves ou certains enfants sortent des choses qui / ont quand même une sacrée importance quoi / quand il y a un enfant qui vous dit que son père va aller en prison parce que parce qu'il / parce qu'il lui a touché le zizi / on sait pas forcément quoi dire mais / ça touche aussi et parfois on vit des situations qui sont pas évidentes / les institutions c'est aussi un garant pour se protéger pour me protéger moi parce que / j'ai pas de relation duelle avec les élèves en fait / y'a toujours moi enfin l'adulte l'enfant et le groupe ».
- Gabriel : « j'avais fait tout ce que je pouvais et rien / tout avait foiré quoi / enfin c'est l'impression que j'avais avec quelques enfants qui / qui figeaient le groupe si on peut dire / soit dans l'imitation mais vraiment un espèce de truc d'identification massive et les autres étaient comme tétanisés de trouille quoi surtout les garçons et moi je me sentais impuissant par rapport à ça j'arrivais pas à débloquer la situation / une imitation entre eux / imitation du leader négatif / y'avait un leader négatif ». Lorsque Marc se met à parler de son expérience particulièrement difficile avec cet enfant « incontrôlable », c'est à la fin d'un temps où il vient de raconter ses difficultés d'organisation de la classe en début d'année, un temps pendant lequel il a utilisé à plusieurs reprises le terme de « groupe ». Je formule l'association qui me vient à ce moment-là en rappelant qu'au début de notre entretien il a mentionné le groupe local de praticiens. Marc enchaîne alors avec ce nouveau récit. À l'évocation de cet épisode professionnel, je ressens l'accablement qui semble l'envahir, je remarque la répétition du mot « terrible », les termes « fusillé » ou « survécu » et les images d'exécution ou de péril qu'ils suscitent. Je note encore que si Marc a été mis en danger sur un plan psychique durant cette période, il dit aussi que c'est la possibilité d'avoir pu en parler dans le groupe de pairs qui lui a permis de survivre. Mais je relève surtout sa déclaration paradoxale lorsqu'il évoque la possibilité d'être « seul à partager ça ». Il me semble que cette formulation contient d'une part la possibilité ou l'espoir d'un partage avec le groupe et donc une possibilité d'élaboration de la situation qui provoque la souffrance professionnelle, mais aussi, d'autre part, une dimension de « partage en soi », autrement dit de clivage. Je pense ici au « clivage important entre la part professionnelle et la part personnelle » (Blanchard-Laville, 2001, p. 104) souvent présent chez les enseignants et qui les empêche d'être en situation d'accueillir « les mouvements psychiques internes que les situations professionnelles provoquent » (id.).

Paradoxales et même contradictoires, les paroles d'Erwan paraissent l'être aussi quand, dans la même séquence, il dit à la fois ne pas avoir de « relation duelle avec les élèves », mais aussi vivre des moments émotionnellement forts à partir de propos tenus par l'un d'entre eux. Je relève également le double usage du mot « toucher », à une aussi grande proximité l'un de l'autre si j'ose dire, et l'association qu'elle suscite aussitôt en moi d'un contact physique avec l'élève. Mais je note aussi le recours immédiat fait par Erwan à la dimension groupale, à travers les institutions de la classe et le groupe, dans une apparente tentative d'établir une sorte de « barrière de protection ». Je m'interroge enfin sur le sens de la dernière expression employée par Erwan : « moi enfin l'adulte l'enfant et le groupe », non pas tant du côté de la signification du « moi » utilisé que de celui du « je » de l'enseignant auquel la formulation pourrait renvoyer. Je pense ici à la « capacité d'être seul » (Winnicott, 1992, p. 325-333). En prenant appui sur la proposition de Winnicott selon laquelle « la capacité d'être seul est basée sur l'expérience d'être seul en présence de quelqu'un » (id., p. 330), je crois que, dans le développement du travail en cours, il y aura lieu d'interroger le fonctionnement des institutions et du groupe de pairs en tant que potentialité d'expérimentation de relations intersubjectives aptes à renforcer le sentiment de sécurité qui permet le « je suis seul ». Mais je crois aussi qu'il sera nécessaire de questionner ce fonctionnement comme représentant un risque de se constituer en mode de défense contre cette même expérimentation. Dans ce deuxième cas, le maintien d'un certain type d'illusion groupale compliquerait alors l'accès au « je suis seul ».

Quant aux propos tenus par Gabriel, ils me semblent eux aussi porteurs d'un paradoxe, mais d'un autre type que ceux envisagés précédemment. Il se trouve qu'à certains moments de l'entretien, cet enseignant fait part de son cursus universitaire référencé à la psychosociologie et de sa formation auprès d'une association de psychanalyse groupale. Il mentionne également sa participation, de longues années durant, aux travaux de plusieurs groupes de praticiens de la pédagogie institutionnelle. Pourtant, en l'écoutant, je suis sensible au fait que sont souvent convoqués ensemble la dimension de l'échec ou de l'impuissance, comme dans les paroles rapportées plus haut, en même temps que des conceptualisations dont on pourrait attendre qu'elles aient été une aide dans les situations professionnelles difficiles. Il me semble que pointe là un écueil peut-être méconnu par les praticiens de la pédagogie institutionnelle, ceux-là mêmes qui ont posé en postulat la prise en compte de l'inconscient freudien et de ses effets dans la situation d'enseignement. Cet écueil serait celui d'une objectivation ou d'une « chosification » des processus à l'œuvre par, en quelque sorte, leur rationalisation au détriment de leur prise en compte dans une dimension véritablement subjective. Je mettrai cette proposition en relation avec ce que Florence Giust-Desprairies formule à propos des effets de l'internalisation du principe d'explication causale sur les processus subjectifs et intersubjectifs quand elle écrit que « l'imaginaire de la maîtrise rationnelle qui s'étend à une représentation de la maîtrise de soi et de l'autre confronte à un vide lorsque les situations réintroduisent le trouble inhérent à la situation et la conflictualité constitutive des sujets » (Giust-Desprairies, 2008, p. 23).

Du « Je » dans le groupe

La plupart des enseignants rencontrés ont commencé par évoquer leur pratique de la pédagogie institutionnelle sous la forme d'un récit où

figuraient les étapes de leur mise en œuvre des techniques de travail ainsi que les modalités de leur rencontre avec le groupe local. Ce groupe de pairs réapparaît ensuite au cours de l'entretien, généralement en relation avec le travail fait auprès du groupe-classe, et il est alors souvent question de « partage » comme dans deux des trois extraits ci-dessous.

- Erwan : « moi la première année où j'ai commencé à travailler ici quand je parlais de l'accueil du "quoi de neuf ?" ou du texte libre je me faisais regarder comme un hurluberlu par les collègues / et il y a un moment forcément où émotionnellement je pense qu'il y a aussi des choses qui se passent dans cette classe et que / on a besoin de partager / et y'a aussi des difficultés que l'on peut pas / on peut forcément trouver de solution tout seul ».
- Esther : « ça permet de partager / de façon formelle ou plus informelle pendant le casse-croûte des / des / des difficultés qu'on a rencontrées ou quoi / c'est vraiment agréable et / assez indispensable / moi je me souviens les premières fois que j'entendais les collègues parler des enfants et tout ça j'avais envie de pleurer quoi tellement je trouvais ça émouvant / c'est pas ce qu'on entend d'habitude dans les cours de récréation / je m'y suis retrouvée ».
- Marc : « le groupe d'enseignants / j'attendais pas de réponse / par rapport à / à ce que je pouvais formuler / j'attendais pas de réponse de leur part quoi / bon à certains moments des collègues m'ont dit ben tu pourrais essayer / le sociogramme de Moreno et effectivement / j'ai renvoyé individuellement les résultats de ce sociogramme / et bon cet enfant en question ça l'avait quand même fortement interpellé / à certains moments grandir ça passe aussi par ça quoi ».

À travers les propos tenus au cours des entretiens, il me semble que cette dimension de « partage » peut, certes, être entendue au sens de « diviser », de distinguer plusieurs « parts » (nous avons précédemment rencontré certains mécanismes de clivage), mais je crois qu'il faut aussi prendre en compte la dimension d'« échange » à laquelle ce terme peut renvoyer. Que ce soit Erwan qui craint d'apparaître comme extravagant ou Esther que l'émotion envahit lorsqu'elle entend ses collègues parler des enfants, n'est-il pas question dans ce qu'ils évoquent d'un mouvement de subjectivation à l'œuvre, même si celui qui le vit ne focalise pas son attention sur ce processus ? Je pose ici cette question en faisant référence à René Kaës pour qui « il serait [...] illusoire de penser que la subjectivation se fait une fois pour toutes, que le dépassement ne laisse aucun reste. La vie psychique oscille entre des mouvements contraires dans le processus de devenir Je. Le sujet en devenir dans le Je recompose sans cesse son histoire au fur et à mesure qu'il se subjectivise » (Kaës, 2007, p. 218).

Et c'est peut-être lorsque, comme le dit Marc, il n'y a pas de réponse attendue de la part des collègues du groupe de travail que les échanges intersubjectifs sont les plus fructueux parce que les plus propices à soutenir la continuelle constitution du Je, du fait même de la nature pour partie inconsciente de ces échanges. Car, à entendre les paroles de Marc, ne peut-on penser que « grandir » ne concerne pas que les élèves si on inclut une dimension psychique à cette idée de croissance ?

Pour conclure...

À partir des entretiens effectués, je tenterai de soutenir l'idée que les échanges intersubjectifs opérés dans le groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle peuvent, au moins partiellement, être compris comme appartenant au processus d'« auto-historisation » tel que l'a défini Piera Aulagnier. Un processus au cours duquel le Je se donne pour tâche d'édifier « une construction historique qui apporte à l'auteur et à ses interlocuteurs le sentiment d'une continuité temporelle » (Aulagnier, 1984, p. 196). La situation de l'enseignant ayant « choisi » la pratique de la pédagogie institutionnelle me paraît caractérisée par le fait que son positionnement psychique en situation professionnelle est sans cesse remanié par au moins trois types de confrontations. Je distinguerai, sans poser ici de hiérarchisation, celles avec l'élève singulier, présentes dans toute activité d'enseignement, puis celles avec un groupe-classe structuré par des institutions régissant les relations interpersonnelles, et enfin celles existant au sein d'un groupe de pairs dont le travail s'appuie pour une part importante sur le postulat de l'inconscient freudien et de ses effets. C'est l'étude de la manière dont se lient, pour chaque enseignant, ces trois modalités de relations intersubjectives qui constitue la suite de mon travail, en une approche qui devra, pour conserver quelque cohérence interne, faire toute sa part à l'implication subjective de celui qui la conduit.

Bibliographie

- Anzieu, D. (1984). Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal. Paris : Dunod, 2e éd.
- Aulagnier, P. (1984). L'apprenti historien et le maître-sorcier. Du discours identifiant au discours délirant. Paris : PUF, 2004.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Les Enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2009). Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, in A. Vergnioux (dir.), 40 ans des sciences de l'éducation. Caen: PUC, p. 153-162.
- Giust-Desprairies, F. (2008). Significations sociales et enjeux culturels d'une parole adressée en groupe. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, n° 50, p. 19-31.
- Golse, B. (2002). Intersubjectif / intrasubjectif, in A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire internationnal de la* psychanalyse. Paris: Calmann-Lévy, p. 840-841.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.
- Oury, J. (1984). Intervention au congrès de psychothérapie institutionnelle de Zurich, août 1957. in F. Tosquelles, *Éducation et psychothérapie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 2006, p. 59-62.
- Oury, J. (1986). Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne. Nîmes: Champ social, 2005.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle ? Vigneux : Matrice, 1998.
- Winnicott, D. W. (1958). De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris : Payot, 1992.

Pour citer ce texte:

Geffard, P. (2010). Enjeux subjectifs dans la classe institutionnelle, *Cliopsy*, n° 3, p. 85-91.

Entretien avec Mireille Cifali

par Louis-Marie Bossard

Louis-Marie Bossard : Quelles sont les grandes lignes de votre parcours universitaire ? Pourquoi avoir choisi un cursus en sciences de l'éducation ?

Mireille Cifali: Mon cursus en sciences de l'éducation fut second et pas premier. J'ai grandi dans une ville de montagne dans le canton de Neuchâtel, La Chaux-de-Fonds. Après mon baccalauréat, m'est venue l'envie de faire médecine, mais les études étaient trop longues et je n'avais quère de talent pour les disciplines scientifiques. S'est posée aussi la question d'aller à l'Université de Genève pour suivre des études de psychologie. J'étais amoureuse de Francis Jeanneret, un premier amour à qui j'ai écrit de nombreuses lettres qui tentaient, pour la première fois aussi, de parler de mon enfance autant que des sentiments forts que je lui adressais et auxquels il n'était pas toujours en mesure de répondre par une présence. Francis, le poète et futur écrivain, avait opté pour des études de lettres à Neuchâtel, nous avions eu des professeurs remarquables en français, Yves Velan en particulier. La littérature me passionnait ; adolescente, je me réfugiais dans la lecture, mode de défense et de découverte. J'ai donc choisi de réaliser des études de lettres à Neuchâtel, ville proche de ma ville natale, avec trois disciplines, dont deux principales : le français et l'histoire ; et une discipline secondaire que j'ai abandonnée au moment de la « demilicence »¹: la philosophie. Ce furent des études redoutables, qui m'ont fait détester la littérature, l'histoire et la philosophie. Au sortir, je ne lisais plus de romans, j'en avais assez des dates et des batailles, et il faut avouer que la philosophie ne m'avait pas été facile d'approche par la manière dont elle y était enseignée. Nous nous sommes séparés avec Francis après guelgues

Ces premières études se sont terminées en 1970. Restait à travailler, et le plus simple était évidemment de retourner à La Chaux-de-Fonds et de devenir enseignante dans le secondaire inférieur² ou peut-être supérieur : il me fallait donc un certificat pédagogique complémentaire. Je n'en pouvais plus de passer des examens « pour rien ». Je me souviens de m'être dit : « Si je choisis l'enseignement, je fais des études qui en valent la peine » et j'ai alors pris contact avec l'université de Genève pour comprendre en quoi consistaient les études en sciences de l'éducation. J'étais aimée par un physicien alors que moi-même je ne savais pas bien l'aimer, Jean-Paul Pellaux, qui rédigeait son doctorat à Neuchâtel. Nous nous sommes mariés en quelque sorte pour pouvoir continuer nos deux vies séparées, lui à Neuchâtel et moi à Genève.

Les études en sciences de l'éducation à Genève prenaient leur essor grâce à Michael Huberman, mais nous étions seulement une dizaine d'étudiants. Il était rare qu'une personne ayant déjà une licence reprenne des études dans ce domaine. Très vite, en 1973, j'ai dû trouver du travail, et suis devenue assistante administrative de Michael Huberman, puis de Constance Kamii, une piagétienne dans le préscolaire. Mes études de sciences de l'éducation se sont donc déroulées en parallèle d'un travail d'assistanat.

Louis-Marie Bossard : Vous avez très tôt rencontré la psychanalyse : pouvez-vous nous dire dans quelles circonstances ?

 La licence suisse correspond à quatre années universitaires.

 Le cycle secondaire inférieur correspond à la fin de la scolarité obligatoire, le cycle supérieur correspondrait au lycée français.

Mireille Cifali : Ce que je viens de retracer n'est qu'une partie de l'histoire. Durant mes premières études en Lettres, je n'étais pas très bien dans mon corps, je ne savais pas où je voulais aller, ce que je voulais faire. Entre déprime et productions de symptômes corporels, j'ai dû consulter un psychiatre de La Chaux-de-Fonds. Au bout d'une heure de séance il avait posé son diagnostic qui me fut transmis maladroitement par mon médecin traitant : je souffrais de symptômes maniaco-dépressifs. Il m'a assurée cependant que j'étais assez intelligente pour commencer une psychanalyse. Ce diagnostic m'a révoltée. Dépressive oui, maniaque non. Et comment pouvait-il, après si peu de temps, savoir de quoi je souffrais ? Je me suis tout de même rendue chez une psychanalyste neuchâteloise, qui interprétait mes réticences à entreprendre une psychanalyse comme des défenses, alors que je n'étais pas certaine du bien-fondé de m'engager dans une psychanalyse qui, disait-elle, exigeait de moi de rester à Neuchâtel, de ne prendre aucune décision importante. Je résistais bien sûr à m'engager car j'avais la conviction que, si je restais à Neuchâtel, je m'enliserais, et qu'une partie de mon malaise venait du fait que je ne savais pas où était ma place professionnelle. Je n'ai donc pas entrepris ce travail psychanalytique, et je suis partie à Genève. C'est ma première rencontre avec la psychanalyse. Sinon dans mes études de lettres, j'avais abordé un peu la psychanalyse par les cours d'un professeur de philosophie ; j'étais davantage portée à cette époque par des analyses politiques. Mes études de lettres se sont passées aux alentours de 1968, nous avons contesté, à la manière suisse, mais contesté tout de même! La Chaux-de-Fonds était une ville ouvrière, le collège où j'avais poursuivi mes études était de gauche, et j'ai pu mener mes études grâce à une politique d'ouverture vis-à-vis de tous les adolescents, quelle que soit leur classe sociale.

Mon parcours intellectuel a été marqué par des choix « rationnels », mais aussi par des rencontres amoureuses. À Genève, j'ai rencontré Mario Cifali. Mario faisait des études de psychologie, et était passionné par la psychanalyse. J'ai quitté Jean-Paul et j'ai divorcé. Mario s'est installé comme psychanalyste à Genève. Nous avons vécu la passion psychanalyse jusqu'à l'intérieur de notre couple. Mon malaise était toujours là. Je ne me souviens plus comment j'ai pris la décision de faire une psychanalyse, elle s'est imposée. Je ne pouvais pas la faire à Genève, les séances étaient trop chères pour mon salaire d'assistante, je suis allée à Paris. Nous avions de l'intérêt pour les apports de Jacques Lacan, et j'avais rencontré Elisabeth Roudinesco.

Louis-Marie Bossard : Je suppose que cette rencontre a été importante ?

Mireille Cifali : Ce fut une rencontre nodale, je vous la relate telle qu'elle est restée dans mon souvenir. Mario et moi avions lu les textes d'Elisabeth Roudinesco, notamment l'un des ses tout premiers livres, Le discours au réel. Texte difficile que j'avais beaucoup annoté. Nous étions au Festival d'Avignon, et nous avions vu qu'Elisabeth Roudinesco faisait une intervention à l'occasion d'une manifestation autour de la revue « Action poétique », à laquelle elle participait ; nous y sommes allés. Je m'étais imaginé qu'Elisabeth Roudinesco était une vieille femme, tant elle avait déjà écrit. Je me souviens de ma stupéfaction quand je l'ai vue : elle avait mon âge. Je me suis entendu dire : « Mais qu'as-tu fait jusqu'ici ? ». Je venais de rédiger mon deuxième mémoire, cette fois en sciences de l'éducation. Je murmurais : « Mais toi, qu'as-tu écrit, qui es-tu de ne pas écrire » ? J'ai osé aller vers elle, je lui ai glissé que j'avais fait un mémoire à partir de Laurence Lentin, j'avais travaillé en crèche pour saisir le langage d'enfants socialement défavorisés. En fait, j'avais suivi deux enfants qui avaient

produit surtout des jeux symboliques et leurs difficultés dans la langue n'étaient peut-être pas seulement ce que Lentin en disait, une affaire de handicap social. J'ai informé Elisabeth de ce mémoire et que j'avais envie de le publier ; elle m'a répondu : « Écrivez un article ». C'est à elle que je dois mon premier article : « Propos sur une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse » en 1976.

Louis-Marie Bossard : Vous lui avez demandé de commencer une psychanalyse avec elle ?

Mireille Cifali: Oui, je me suis tournée vers Elisabeth Roudinesco. Elle a décliné la proposition d'être ma psychanalyste, puisque nous avions un autre lien, et m'a donné le nom d'un lacanien, Pierre Thèves. C'est ainsi que j'ai commencé une analyse, des voyages, des séjours à Paris. Une analyse particulière, tous les quinze jours avec quatre séances en deux jours. Avec des rêves de train, les entre-deux des voyages qui duraient plus de six heures, mon amour de Paris. Mon analyse a duré de 1975 à 1984, avec une interruption entre 1981 et 1982.

Louis-Marie Bossard : Le titre de votre thèse « Éléments pour une démarche psychanalytique dans le champ éducatif » met en relation éducation et psychanalyse ; quelle était alors votre démarche ?

Mireille Cifali : J'étais alors assistante d'une professeure américaine, Constance Kamii. Elle tentait de réfléchir à une éducation préscolaire piagétienne : une application de Piaget dans le domaine de l'éducation. De mon côté, plus j'entrais dans la démarche psychanalytique, plus il m'apparaissait que celle-ci avait peut-être quelque chose à apporter à ce monde de l'éducation et de l'enseignement. S'agissait-il d'une application, comme l'indiquait la formule de « psychanalyse appliquée » ? J'en doutais. En faisant le lien entre psychanalyse et éducation, je pensais innover. Comme il me restait tout de même un intérêt pour la démarche historique, j'ai eu l'envie de rechercher dans le passé si un tel lien avait déjà été tissé. J'ai alors découvert que la Suisse avait été le terrain d'une entrée de la psychanalyse par le monde des pédagogues, autant que par celui des médecins et des pasteurs. Que la section des sciences de l'éducation avait abrité des psychanalystes, comme Ernst Schneider, Charles Baudouin et Sabina Spielrein. Que les fondateurs de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1912, Edouard Claparède et Pierre Bovet, n'étaient pas éloignés de la psychanalyse, que Piaget, etc. Je n'étais plus originale, mais j'avais une assise historique.

J'ai soutenu ma thèse en 1979. Elle est composée de plusieurs « fragments », car il était possible à cette époque de rédiger une thèse basée sur des articles. J'ai repris toute l'œuvre de Freud pour reconstituer comment il se rapportait à l'éducation. J'ai d'abord travaillé sur son œuvre pour repérer ses positions. Puis j'ai consulté les auteurs qui traitaient des rapports entre psychanalyse et éducation, plutôt du côté des psychanalystes. Se tenait alors un débat aigu dont l'un des enjeux était : la psychanalyse n'a rien à faire avec l'éducation. J'étais plus nuancée. Cette partie de ma thèse, que j'avais conçue alors comme un dialogue entre Freud, un psychanalyste et un pédagogue, a donné lieu à un livre plus classiquement écrit Freud pédagogue? Psychanalyse et éducation dont Michel de Certeau a fait la préface. Il s'était trouvé que, peu avant, Catherine Millot avait publié son Freud anti-pédagogue. Se soutenaient ainsi, face à face, nos deux interprétations.

Louis-Marie Bossard : Ce n'est là qu'une partie de la thèse ?

Mireille Cifali : Il y a d'autres fragments dans cette thèse, comme une fausse lettre écrite par Oscar Pfister, pasteur psychanalyste suisse, à Freud. Celle-ci n'a pas été publiée. J'avais renoué avec mon intérêt pour une démarche historique. J'ai continué en vue d'écrire une histoire de la psychanalyse en Suisse, qui m'a mobilisée durant des années, je n'en ai publié que des fragments, essentiellement dans le Bloc-Notes de la psychanalyse et aussi dans la Revue internationale d'histoire de la psychanalyse, dirigée par Alain de Mijolla. Ce travail d'historienne est resté en jachère, je vais aujourd'hui le transmettre à La Fondation des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau pour que d'autres le reprennent éventuellement. Ne pas avoir publié l'ouvrage que je projetais reste un regret mais mon enseignement m'éloignait de plus en plus d'un travail d'historienne. Il me fallait choisir. J'ai choisi de travailler dans le présent, en ayant la conscience de l'histoire. Je me suis arrêtée en cours de route dans l'écriture de cette histoire que je voulais épistémologique, suivant en cela la manière dont Michel de Certeau la concevait : réaliser le récit de comment, sur le territoire suisse, la psychanalyse a entamé les domaines de la médecine, de l'éducation, de la religion, et comment elle en fut également transformée.

Louis-Marie Bossard : Votre directeur de thèse était Michel de Certeau ; pouvez-vous nous dire quelle influence sa pensée a eue sur vos travaux ?

Mireille Cifali: Une influence incommensurable. J'ai écrit à ce propos deux articles. L'un juste après sa mort: Adresse à Michel de Certeau en 1987. L'autre plus récent en 2000: Psychanalyse et écriture d'une histoire chez Michel de Certeau. Je n'ai pas encore compris comment cette influence s'est réalisée. Michel de Certeau n'a pas été pour moi seulement un directeur de thèse. Aujourd'hui encore, je m'aperçois combien je suis fidèle à ce qu'il m'a appris sans que je le sache. Il n'était pas question d'un rapport de Maître à élève, Michel de Certeau n'occupait cette position vis-à-vis de personne, il n'a pas créé une École.

Toutes mes hypothèses de travail viennent de lui : la manière de concevoir l'articulation entre psychanalyse et éducation ; la place du récit dans la construction du savoir ; la place de la littérature ; l'invention du quotidien ; l'éloge de la marche comme le rappelle le titre de l'ouvrage que lui a consacré François Dosse en 2002, Le marcheur blessé. Il a également influencé ma manière d'enseigner, mon rapport aux étudiants. Jusqu'à ma façon d'accompagner les étudiants dans leur travail de thèse et de mémoire. Je viens d'écrire un article à ce propos, Généalogie d'un accompagnement de thèse et de mémoire, car je trouvais que ma façon de faire est assez particulière et peu conforme aux normes habituelles de l'accompagnement scientifique. Je vous y renvoie.

D'ailleurs, au fur et à mesure que j'avance dans les étapes de la vie, je le retrouve, je le relis. Quand il avait mon âge, je m'étonnais du fait qu'il n'avait plus le temps de travailler à sa propre œuvre : il était sans cesse au téléphone, recevant les personnes qui le sollicitaient, toujours en lien avec d'autres qui avaient besoin de sa voix pour continuer leur propre œuvre. Ces dernières années, je me suis aperçue qu'une même nécessité m'habitait, à ma manière. Je suis davantage intéressée à être là au bon moment pour quelqu'un que d'écrire encore un article. Je pars à la retraite en septembre 2010, c'est l'étape du vieillissement, du corps qui cède et de la mort. Michel de Certeau sera également là dans cette étape. Je lirai les traités de « bonne mort » du dix-huitième siècle comme il l'avait fait. J'apprendrai encore et encore, ce qui ne peut s'apprendre. Je trouverai ma manière, du moins je l'espère. Peut-être aurai-je, comme lui, de la force dans ce

passage, il avait la foi, moi je ne sais pas si ce qui me tient peut être nommé par ce terme.

Louis-Marie Bossard: Comment l'avez-vous rencontré?

Mireille Cifali: J'ai donc commencé ma thèse vers 1976, j'avais 30 ans. J'avais tenté de mener cette démarche avec d'autres professeurs à l'université de Genève et tous me posaient les questions rituelles : « quel est ton objet de recherche ? », « ta méthodologie ? ». Moi, je soutenais déjà que je construirais ma méthodologie en cherchant, que mon objet s'y dévoilerait aussi mais que je ne l'avais pas au départ. Je m'étonne de mon obstination et de mes positions d'alors. Quand Michel de Certeau est venu à Genève pour enseigner une année, l'évidence était là : je le voulais comme directeur de thèse. Il a accepté. Je voulais travailler autour de l'œuvre de Freud et du rapport de la psychanalyse à l'éducation. Il m'a dit « oui, vas-y, c'est intéressant ». Après, lorsque je venais avec mes fragments d'écriture, dans son appartement parisien, il me disait : « oui ça va, continue ». Je me souviens avoir été prise dans tous mes morceaux que j'avais peine à relier, l'angoisse me tenait, je travaillais en me levant à quatre heures du matin, il fallait construire ma pensée, trouver le chemin : il était là, un soutien qui m'a autorisée. Il n'a jamais eu une position critique mais une position d'encouragement, de confiance, de présence. Mon rapport à lui n'était pas de soumission mais d'estime, pour tout son savoir, pour sa position épistémologique dans le champ de l'histoire. J'étais admirative.

C'est après-coup que je l'ai compris : la posture qu'il avait eue avec moi ne m'avait pas seulement autorisée à rédiger une thèse, mais aussi à occuper posture épistémologique originale, à constituer mon éthique professionnelle de chercheure et de professeure. C'est au moment où il est mort, en 1986, que je me suis rendu compte de la qualité de ma dette à son égard. La position qu'il m'a transmise, je l'ai qualifiée de mystique, c'est-àdire de recherche : recherche de compréhension, de mise en mouvements vers... Il m'a transmis une confiance vis-à-vis des étudiants dans leur construction de l'objet, un respect de l'autre « là où il est » dans les balbutiements de son savoir, un respect toujours renouvelé du plus faible, de qui est en vulnérabilité. Il m'a transmis une position psychanalytique dans un autre champ, que cela soit celui de l'histoire ou des sciences de l'éducation, et une éthique de l'usage de mon savoir. J'aimais son souci du détail, du quotidien. Ainsi j'ai construit tout en même temps mon savoir, ma personne et mon éthique professionnelle : un savoir qui n'est pas coupé de l'essentialité de la vie.

Louis-Marie Bossard : C'est ainsi qu'il a accompagné votre travail de thèse ?

Mireille Cifali: Michel de Certeau a été beaucoup plus critique au moment de la soutenance de thèse, il m'a poussée à revenir sur mes nœuds. Il travaillait au niveau de l'écriture de l'histoire sur la place de l'absent et, dans son accompagnement, il était à la fois présent et absent; il favorisait ma propre pensée plutôt que la sienne, il m'encourageait plutôt qu'il me dirigeait; tout cela a construit ma position dans le savoir. Dans un parcours de chercheur, la rencontre avec celui qui nous guide est importante. Cette rencontre m'a été particulièrement bénéfique, mais elle peut aussi s'avérer meurtrière, un directeur de thèse peut vous interdire de construire vos objets, si par exemple il se pose en rivalité, s'il sait et impose son savoir, s'il met son propre narcissisme dans votre production de textes. J'ai des exemples de personnes qui ont été détruites dans leur rapport au savoir, dans leur confiance, par la manière dont un professeur les a accompagnées. Aujourd'hui, nous sommes davantage crispés sur des critères scientifiques,

des normes de production. Cela a peut-être comme bénéfice d'aller plus vite, de publier davantage avec moins d'obligation à articuler à la fois l'intériorité et l'extériorité, le savoir et la construction psychique. Cette manière de construire le savoir n'est pas la mienne. Michel de Certeau m'a transmis sa manière d'être dans la science et de la faire, une manière qui ne clive pas le rationnel et l'affectif.

Cette manière d'être dans le savoir m'a rendue vulnérable; j'ai, par exemple, l'impression souvent de ne pas pouvoir compter sur un savoir qui me donne une garantie *a priori*; je suis obligée d'être constamment dans une interrogation de la limite de ma compréhension, de mes failles. J'ai de l'incertitude quant à mes propres capacités et à mes constructions, ce qui est lourd à porter. Face à des personnes qui savent, je ne peux pas opposer mon savoir dans une telle affirmation. Dans les moments d'affrontement, je mobilise des ressources qui m'étonnent. Mon intelligence est cependant fragile, je me mets dans une position masochiste, toujours en train de me dévaloriser. Il m'a fallu lutter contre moi-même et ce que je concevais comme mes fragilités.

Louis-Marie Bossard: Est-ce toujours vrai aujourd'hui?

Mireille Cifali: En fin de carrière, je suis tout aussi vulnérable, même si peut-être différemment qu'au début. Je ne me suis pas forgé une carapace de savoir qui me protège. J'ai certes des habiletés dans la parole, un jeu de scène, une capacité d'affronter. J'ai appris à aimer cette vulnérabilité, elle est garante de mon éthique. Je vais partir de l'université, ce qui m'a construite et passionnée tout au long de ces années, c'est ma recherche de compréhension par une approche scientifique mais aussi par d'autres approches d'intériorité, toujours dans un essai de saisir ma place dans ce monde. Cette compréhension n'est jamais donnée une fois pour toutes, parce que le monde change. Quelle position vais-je prendre ? Quelle intelligence mobiliser dans le monde qui vient ? Cette recherche est infinie. Chaque période m'oblige à la remanier. Est-ce que je peux comprendre mes erreurs commises, mes fausses hypothèses? Ma remise en question ne vient pas des sciences positives, elle surgit avec des auteurs qui puisent leur savoir dans des philosophies différentes, par exemple dans des philosophies orientales.

Louis-Marie Bossard : Vous avez très rapidement enseigné à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de Genève ; pour quel type d'enseignements ?

Mireille Cifali: J'ai eu de la chance. J'ai fait six ans d'assistanat, avec une grande liberté, le temps pour me consacrer à ce qui m'importait, à mes objets. Je n'étais pas prise dans une équipe, dans des impératifs, des normes auxquelles souscrire. J'arrivais à ce que ma manière de mener de la recherche soit acceptée, même si elle restait marginale. Ce ne fut pas facile, il y eut bien des angoisses, des errances, des heures de travail, un corps nié. J'ai obtenu ensuite, après la thèse, une bourse d'une année pour aller à l'étranger, je l'ai passée surtout à écrire mon ouvrage Freud pédagogue ? Et puis des heures de cours ont été libérées par Thalia Vergopoulo, quatre heures de charges de cours. Elle faisait de la dynamique de groupe. Les professeurs de l'époque m'ont fait confiance, et je les en remercie, Pierre Dominicé, Daniel Hameline, Jean-Paul Bronckart, Michael Huberman, Laurence Rieben, Linda Allal, Édouard Bayer. La plupart n'étaient pas portés vers la psychanalyse, mais, après bien des débats, je le suppose, ils m'ont octroyé ces quatre heures de charges de cours, avec un cours de premier cycle destiné aux futurs enseignants du primaire. C'est un cours ex cathedra. Les premières années d'enseignement ont été éprouvantes, mais cet espace a institué ma parole adressée aux étudiants. Ce fut dès lors mon terrain de recherche, le centre de mon professorat. J'ai parlé de mon dispositif de cours, avec la spécificité de sa modalité d'évaluation dans un article de 2004 : Variations autour d'un dispositif d'enseignement. Écrire et raconter des histoires.

Je me suis rendu compte que, dans un cours ex cathedra, il pouvait se transmettre de la compréhension clinique des phénomènes éducatifs. J'ai fait des choix épistémologiques, j'ai fait écrire les étudiants à partir de situations qui leur posaient problèmes, j'ai lu leurs travaux, je leur ai répondu, je me suis mise à penser à propos de leur manière d'aborder les événements, de leur position dans l'enseignement. Aux étudiants, jeunes en formation ou professionnels en exercice, je dois ce qui m'a permis de penser et de comprendre. Ce fut ma passion. Ils ont été mon soutien institutionnel, par leur manière d'apprécier le cours, certains sur la défensive, d'autres dans l'approbation que l'on touche dans un cursus de formation des éléments qui font partie de soi, mais qui ont une influence sur les gestes professionnels. De ce dialogue avec les étudiants, j'en ai tiré un livre qui date mais qui continue d'être réédité : Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique. Au fil des années, je me suis insérée dans le secteur Formation d'Adultes. Mes cours se sont diversifiés, mes références théoriques aussi. Mais mon cours de premier cycle, celui par lequel j'ai commencé, est demeuré central.

Louis-Marie Bossard : Vous n'êtes pas restée seule ?

Mireille Cifali: Vous voulez que je parle de mes collaborateurs dans le champ des rapports entre psychanalyse et éducation. Il y eut une première collaboration, celle avec Jeanne Moll. Ce fut l'une de mes premières assistantes et ma première thèse en tant que directrice. Jeanne, française habitant l'Allemagne, avait un long passé d'enseignante. Nous avons partagé la passion de l'histoire et publié ensemble, grâce à Jean-Claude Filloux, un ouvrage en 1985 sur la Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, Psychanalyse et pédagogie. Elle a été nommée Maître de conférences à Strasbourg et constitue une des références de l'AGSAS aux côtés de Jacques Levine, elle a beaucoup publié. Notre amitié m'est précieuse. J'ai eu d'autres assistants, comme Edna Scheidegger ou Anne-Marie Käppeli, qui ont quitté l'université pour d'autres postes. Anne-Marie avec quelque amertume : l'université peut s'avérer cruelle, quand on n'a pas la chance d'être à la bonne place au bon moment. Ce fut peut-être une de mes faiblesses, je n'ai pas fait équipe serrée, même si j'étais à la tête d'une équipe de recherche. J'ai essayé de permettre à chaque collaborateur de développer son intérêt, sans penser qu'il devait en priorité être dans mon champ et dans mes recherches. J'ai encore une conception d'un chercheur certes en lien avec d'autres, mais solitaire, pour développer son originalité. J'aime davantage autoriser que fédérer autour de ce qui seraient mes hypothèses. Je me suis occupée durant ces dernières années du Laboratoire RIFT (Recherche Intervention Formation Travail) avec Marc Durand puis Ingrid de Saint-Georges, qui est une fédération d'équipes. C'est à nouveau le travail de lien et de débat qui m'intéresse.

J'aimerais vous parler plus précisément de ma dernière équipe, celle qui m'a accompagnée plus de douze ans durant. Elle me fut essentielle. Je remercie chacun des membres pour leur présence, notre collaboration s'est transformée en une relation d'amitié et de sécurité. Mario Castiglione, assistant, qui devint thérapeute et enseigne dans notre section des séminaires de développement personnel et interpersonnel. Bessa Myftiu,

assistante improbable, albanaise, venant de la littérature, avec laquelle j'ai signé *Dialogues et récits d'éducation sur la différence*. Elle a développé un champ original de recherche entre littérature et savoir, entre récit et construction de connaissance, entre éthique et écriture. Elle publie les récits de ses étudiants, écrits des romans, a fait sa thèse à partir de Dostoïevski et de Nietzsche. Elle m'a fait découvrir son pays, qui est devenu le mien par une rencontre d'un amour tout aussi improbable, celle d'Estref Bega. Mireille Snoeckx qui a pris place à mes côtés dans la nouvelle formation des enseignants à l'université, avec sa passion pour les relations et la littérature. Claude Laplace qui a fait le parcours, certes pas rectiligne, d'enseignant dans une classe primaire au poste de chargé d'enseignement à l'université; il a développé ses objets autour de la parole en classe et des conseils en classe. Jean-Marie Cassagne, le plus jeune, qui vient d'être nommé Professeur formateur à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, enseignant spécialisé et passionné par le terrain et l'intervention.

J'ai évoqué ici celles et ceux qui ont travaillé en proximité avec moi. J'espère que mes cours continuent d'influencer parfois les pratiques professionnelles de bien d'autres. J'espère également que certains continueront, à leur manière ; ils ont à inventer à partir de ces repères. Il leur reste à comprendre comment la psychanalyse aujourd'hui est malmenée, comment les nouvelles découvertes nous imposent de réaménager parfois nos théories, parfois nos pratiques. Leur terrain sera autrement difficile, les institutions moins tolérantes à des approches dites marginales, si importantes pour sauvegarder une diversité, maintenir une tension afin qu'un discours unique ne l'emporte pas.

Louis-Marie Bossard : En dehors du temps passé à l'université, pouvez-vous nous parler de vos autres expériences professionnelles, notamment auprès d'enfants ?

Mireille Cifali : J'ai travaillé avec des enfants en crèches, dans les temps après 1968 où les Boutiques de Berlin étaient une référence et l'éducation des plus jeunes signifiait un espoir de changement. Puis avec des enfants pas comme les autres, dans une maison qui, au commencement, se référait à Bonneuil de Maud Mannoni. Mais ensuite, j'ai surtout travaillé avec des professionnels. C'est certainement un pan d'expérience qui me manque. Ma pratique thérapeutique s'est également déroulée avec des adultes.

Louis-Marie Bossard : C'est ainsi que vous avez forgé votre expérience d'accompagnement auprès de professionnels ?

Mireille Cifali : Dès le départ, j'ai travaillé avec des professionnels de différents horizons dans des supervisions, groupales ou individuelles. Ce fut l'autre part de mon terrain de recherche. J'ai ainsi fréquenté plusieurs contextes institutionnels : des écoles, des hôpitaux, des institutions spécialisées...; j'ai travaillé avec des enseignants de tous les degrés, des enseignants spécialisés, du personnel en soins infirmiers, des psychologues, logopédistes, des psychomotriciens, du personnel en hôpital psychiatrique, et je dois en oublier. C'était le temps où les institutions donnaient du temps pour penser la pratique quotidienne, les phénomènes de groupe. Du temps pour élaborer ensemble les situations difficiles, les différends entre collègues, les problèmes rencontrés, avec moi qui ne venais pas de leur terrain mais qui les accompagnais, garante d'un dispositif clinique, dans l'élaboration de leur pensée, dans la mobilisation de leur intelligence vive. Était-ce du temps perdu ? Galvaudé ? Je ne le pense pas. Aujourd'hui certaines professions résistent et insistent pour continuer à protéger ces espaces communs de pensée. Mais dans plus d'une institution,

ces dispositifs n'existent plus, le collectif de pensée s'est dissous, la souffrance peut s'avérer grande, avec des replis sur soi. Cette attaque à la pensée dans des institutions de soin ou d'instruction est inquiétante, car les situations rencontrées ont elles aussi évolué, présentant parfois des pans de grande violence. Penser ensemble, dans des dispositifs qui garantissent la sécurité, permet de mobiliser les solidarités. La solitude imposée, l'hyperpsychologisation de l'individu, créent une souffrance individuelle qui a peine à s'élaborer. Les mécanismes de culpabilisation l'emportent. Règne la concurrence, ainsi que la peur.

J'ai fait beaucoup de conférences, rencontré des professionnels, réfléchi avec d'autres sur ces dispositifs d'origine clinique. Aujourd'hui, je me suis arrêtée, non par désintérêt : la réalité résiste, et c'est là que nous pouvons penser. Mais par fatigue du corps et désir de vivre plus lentement. Ces rencontres me manqueront. C'est en proximité avec des professionnels que je me suis souvent surprise à comprendre des processus. C'est avec eux, dans ce partage pour se tirer de situations destructrices, que nous pouvons sentir comment le présent se structure et se déstructure, ce qui apparaît et disparaît, comment on cause, en quels termes, avec quels idéaux. La question de la langue m'a passionnée dès le départ. Cet intérêt, je l'ai encore lorsque j'entends la manière qu'ont de jeunes étudiants et des professionnels de parler d'eux-mêmes. Cette ingénierie de soi, qui envahit notre manière de parler de soi en rapport avec les autres, m'alerte.

Louis-Marie Bossard : Vous avez écrit « De quelques remous helvétiques autour de l'analyse profane » en 1990. Quelle est aujourd'hui votre position en tant que psychanalyste ?

Mireille Cifali : J'ai arrêté ma pratique thérapeutique lorsque les charges institutionnelles universitaires ont été trop lourdes et que ma vie s'est construite entre deux villes, Genève et Paris. J'étais une psychanalyste profane et, pour se maintenir dans cette position, il y a des précautions à prendre, des exigences de contrôle, de travail de groupe. Je n'en avais plus le temps. Je me suis pourtant maintenue à mes propres yeux comme psychanalyste. J'ai affirmé alors être une psychanalyste sans fauteuil ni divan, ce qui ne veut pas dire que j'étais thérapeute dans d'autres lieux que celui de la cure. Non. La position psychanalytique, je la maintiens dans ma manière de donner mes cours et d'accompagner les étudiants, dans mes supervisions. Il s'agit d'une démarche que j'ai associée à celle de la clinique, ce qui a donné lieu à plusieurs symposiums dans le Réseau Éducation Formation dont trois publications collectives sont issues. La première, De la clinique : engagement pour la formation et la recherche, date de 2007 ; la deuxième, Travail de la pensée et formation clinique, est parue en 2008 ; et la troisième vient de paraître en janvier 2010 chez l'Harmattan, Cliniques actuelles de l'accompagnement. Il s'agit d'une manière d'intervenir, de chercher et de former, qui est spécifique. Là encore, le fait de n'avoir pas continué une pratique thérapeutique avec des adultes et des enfants a certainement été un frein à ma pensée, en tout cas une de ses limites. Aujourd'hui, la psychanalyse comme thérapeutique est interrogée par

Aujourd'hui, la psychanalyse comme thérapeutique est interrogée par d'autres approches, et se confronte à d'autres exigences de la vie. Il importe non de renoncer aux fondements et à l'éthique de la psychanalyse, mais de saisir en quoi il lui faut évoluer. La psychanalyse a développé une éthique du sujet qu'il est essentiel de ne pas perdre. Ce qui l'emporte souvent dans notre présent, ce sont des psychologies du moi fort, qui expulsent la destructivité propre à chacun de nous, taisent les éléments conflictuels, l'ambivalence, pour forger un psychisme tout en extériorité et en maîtrise. La conception freudienne du psychisme n'est pas disqualifiée par les

découvertes de la neurologie, elle en est renouvelée. Nous sommes pourtant dans un combat rude, où les nouvelles découvertes tentent d'effacer l'approche psychanalytique jusqu'à la nier dans son existence historique. Ceci m'inquiète pour la formation des étudiants.

Louis-Marie Bossard : En quoi toutes vos expériences ont-elles nourri votre propre démarche de recherche ?

Mireille Cifali : Il est difficile de comprendre où sont les influences et leurs limites, où est ma cécité et où aura été mon originalité. Il est évident pour moi que mes études de lettres, alors que je les avais rejetées, ont influencé ma position épistémologique. Cela n'a pas été sans me surprendre. J'ai retrouvé le goût de l'histoire pour comprendre ma position dans le présent; je suis revenue à la philosophie et à l'éthique pour comprendre ce qui dans les pratiques professionnelles ne pouvait pas être déterminé uniquement par une approche scientifique. Je suis revenue à la littérature, comme mode de construction de connaissance, à travers l'écriture et les récits d'expérience. Si j'avais fait des études de médecine ou de psychologie, mon développement n'aurait pas été le même. Ce qui fait ma spécificité et ma singularité constitue aussi ma limite. Mais pour un penseur, c'est la somme de ses ancrages qui le situent différemment de tous les autres et lui permettent de développer quelque chose à la fois de singulier et d'universel, avec ses points aveugles évidemment. Je ne sais si cette figure d'intellectuel est encore de mise. Elle exige que lui soient accordées une indépendance, une marginalité que le monde universitaire n'autorise peut-être plus pour de jeunes chercheurs. Les critiques du mode de production de connaissance d'aujourd'hui sont nombreuses, et je m'y associe la plupart du temps. Comment mon ancrage culturel aura marqué ma propre position, je ne puis aujourd'hui le comprendre. D'autres plus tard le feront, si je ne suis pas oubliée au niveau de l'histoire de la formation et de l'éducation comme tant d'autres chercheurs et praticiens. Je souhaite souligner que, si ma position dans l'université, en sciences de l'éducation, a été marginale, j'ai eu la chance d'avoir été acceptée ainsi, ma place ne fut pas mise en danger. Cette pluralité assumée dans la Section des sciences de l'éducation a été pour moi un véritable cadeau.

Louis-Marie Bossard : Comment articulez-vous la théorie et la pratique dans la transmission de l'expérience ?

Mireille Cifali: Dès mon premier article, écrit en 1976, j'ai interrogé cette articulation théorie-pratique, en critiquant toute application d'une théorie sur une pratique. Ce débat est toujours d'actualité. Un praticien dans sa classe n'est pas un chercheur dans son laboratoire. Son intelligence des situations n'est pas de la même texture que celle requise pour une expérimentation. Si les recherches permettent de saisir des processus et d'avancer des hypothèses, celles-ci sont des hypothèses et non des vérités. La réalité vivante excède toute théorie.

J'ai travaillé dans l'histoire et dans le présent le rapport des praticiens aux éléments théoriques, leurs mouvements d'attrait et d'espoir et leurs phases de résistances et d'anti-intellectualisme. J'ai fait des choix pour moi-même, dont celui de permettre aux praticiens de penser leurs actions quotidiennes pour que celles-ci ne soient pas destructrices de leurs destinataires et d'eux-mêmes. Penser avec leur tête et leur corps, penser sans exclure l'intuition et les sentiments mais en les travaillant, penser sans barrer leur subjectivité ni celle de ceux avec qui ils travaillent. Penser, élaborer, argumenter. Penser, chercher, être curieux, entendre, comprendre où se situent les répétitions. Se désengager des situations mortifères. Mettre des mots sur l'expérience,

et non pas forcément parler avec les bons concepts. Certes savoir comment chaque discipline a forgé ses outils pour appréhender la réalité humaine, mais ne pas forcément parler qu'à travers eux. Comprendre c'est-à-dire aussi expliquer. J'ai très vite, dans mon enseignement, pris des récits d'expérience comme support à cette compréhension. Les récits provoquent à la fois les sentiments mais aussi l'envie de se confronter à l'énigme. Ils permettent les associations, les remises en mémoire, un mouvement de la pensée qui incite alors à chercher dans les livres, chez les auteurs, pour poursuivre ce qui échappe. Des professionnels ont retrouvé le goût de la lecture. Là aussi, cette option a ses limites. Je n'ai jamais transmis les concepts psychanalytiques comme tels. Nous pouvons nous interroger pour savoir si ce manque est préjudiciable à terme, si la transmission d'une posture, d'une éthique, d'une manière de penser tient sur la longue durée. Il s'agirait de faire l'un et l'autre, mais le temps de la formation ne le permet pas.

Louis-Marie Bossard : Parmi vos préoccupations, pourquoi l'écriture prendelle une place importante ?

Mireille Cifali : Évidemment mes premières études de lettres n'y sont pas pour rien, ce choix qui ne savait pas encore où il me mènerait ; par la suite, j'ai interrogé le lien entre psychanalyse et littérature, la force des récits dans la construction d'une compréhension, la place de l'écriture dans la construction des connaissances, avec l'importance de certains genres d'écriture tels le fragment ou le journal en tant qu'outils de formation et de recherche. Ma thèse fut construite sous la forme d'un dialogue. J'ai travaillé l'écriture de mes textes, trop écrits reprochèrent certains. Les thèses et mémoires que j'accompagne se reconnaissent souvent par leur style.

Nous venons de signer un ouvrage à ce propos avec Alain André, Écrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles. La rédaction de ce livre nous a permis de comprendre comment des anthropologues, en particulier François Laplantine, des sociologues avec Jean-François Laé, des historiens dont Arlette Farge, pour ne citer que quelques-uns des auteurs de langue française, ont posé la question de l'écriture dans la construction de leur connaissance. Il ne s'agit pas d'un caprice esthétique de chercheurs désirant être reconnus comme écrivains, mais d'une des conséquences de leurs positions épistémologiques. Le travail sur la page blanche, sur le style, fait partie de la construction de l'objet. L'esthétique de la forme n'est pas dissociée de son contenu. Dans L'invention du quotidien, Michel de Certeau parle d'une « esthétisation du savoir ». Cette préoccupation de l'écriture se retrouve dans toutes les disciplines des sciences humaines, même si elle n'est portée que par certains de ses chercheurs. J'ai aimé retrouver chez d'autres scientifiques cet intérêt ou mieux, cette nécessité.

Les passions ont été éliminées de la science pour devenir une spécialité littéraire. La fiction est le mode de restitution des sentiments et exige la présence de celui qui écrit. Il n'y a pas de *raconter* ni de *décrire* si le porteur de l'action n'assume pas sa subjectivité et nie l'impact de l'affect dans sa recherche. C'est notre présence dans le texte, et non notre absence, qui donne à cet écrit son intérêt et sa pérennité. Souvent dans une discipline resteraient vivants les textes à qualités littéraires. Dans le registre d'une connaissance scientifique, la jauge est la vérité ; dans la logique de l'action, l'aune est l'authenticité. Un récit ne saurait donc être critiqué en le rapportant à une norme qui ne le concerne pas.

Avec ces auteurs, je me retrouve donc autour de l'importance de la narration et de la description, en un mot du *littéraire*. La narrativité comme

théorisation des pratiques quotidiennes telle que l'avance Michel de Certeau lorsqu'il affirme : « Une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production » ; le raconter que développe Walter Benjamin ; la manière d'ancrer le récit dans l'herméneutique de Ricœur, aboutissent à considérer le « récit » comme le mode de théorisation d'une certaine expérience, nous pourrions même aller jusqu'à lui reconnaître une « légitimité scientifique ». Une telle affirmation permet ainsi de refonder l'écriture des pratiques professionnelles. Cette dernière commence d'ailleurs à intéresser plus d'un chercheur.

Je viens de lire, même s'il est déjà paru depuis quelques années, un ouvrage de Tzvetan Todorov, La littérature en danger. Il fait partie de ces moments de rencontre exceptionnels. Où ce que nous avons construit de notre côté se trouve affirmé par d'autres. Bessa Myftiu, avec son ouvrage Littérature et savoir, moi avec cette inscription littéraire qui insiste dans mon parcours en sciences humaines, rejoignons Todorov qui affirme entre autres que « Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, la littérature permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'humain ». Elle serait nécessaire dans toute formation professionnelle. Avoir pu écouter Todorov parler de son rapport à la littérature et le suivre lorsqu'il tente de répondre à la question : « que peut la littérature ? », a été l'un de mes derniers plaisirs de lecture. Je ne résiste pas à vous en citer encore un autre passage : « La littérature peut beaucoup », écrit-il. « Elle peut nous tendre la main quand nous sommes profondément déprimés, nous conduire vers les autres êtres humains autour de nous, nous faire mieux comprendre le monde et nous aider à vivre. Ce n'est pas qu'elle soit, avant tout, une technique de soins de l'âme; toutefois, révélation du monde, elle peut aussi, chemin faisant, transformer chacun de nous de l'intérieur ».

Louis-Marie Bossard : Comment relisez-vous aujourd'hui les grandes étapes de votre démarche de chercheure ? Quels sont les éléments que vous voudriez mettre plus particulièrement en avant ?

Mireille Cifali : J'ai déjà évoqué quelques-unes de ces étapes. Nous pouvons les énumérer par différents biais :

- Par mes positions épistémologiques maintenues : les Lettres avec la littérature, l'histoire et la philosophie ; la psychanalyse comme processus thérapeutique, la psychanalyse dans ses rapports à l'éducation, l'approche clinique dans la formation, l'intervention et la recherche. Une fidélité entre cette littérature de mon adolescence comme refuge contre le monde et recherche d'intériorité et cette littérature expérience du vivant ; une fidélité au travail psychique dans une intersubjectivité...
- Par mes différentes écritures exercées : de mes lettres amoureuses à la production d'ouvrage en sciences humaines ; ma pratique du journal de terrain, de voyage ou de péril ; les récits d'expérience et leur poids dans la construction du savoir ; la poésie à même la démarche de connaissance ; jusqu'au style administratif qu'il a bien fallu intégrer. Écrire pour penser, écrire pour aimer...
- Par des personnages aimés à travers lesquels j'ai poursuivi mes questions : Sigmund Freud et sa fille Anna ; Théodore Flournoy et l'occultisme, avec Hélène Smith, sa médium ; Cécile V., la mystique de Flournoy ; Charles Baudouin, le psychanalyse genevois marginal, et ses douleurs institutionnelles ; Charles Bailly, le linguiste genevois théoricien de la parole ; Oscar Pfister, un condensé d'helvétisme en tant que pasteur, psychanalyste et pédagogue ; Hans Zulliger, l'instituteur psychanalyste...

- Par mes amours, solitudes, désespoirs, séparations, corps à corps. Les étapes de la chercheure ne vont pas sans mes étapes de femme ; des prénoms dictent les lieux, évoquent les rires partagés, la tendresse assurée et l'amitié qui succède à l'amour : Francis, André, Jean-Paul, Mario, Jacques, Frédéric, Rainer, Jacques, Henri, Claude, Jak, Ronald, Jean, Pascal, Estref...

- Par des villes ou villages, et leurs entre-deux, entre sédentarité et nomadisme : La Chaux-de-Fonds, Neuchâtel, Genève, Paris, Tirana, Chandolin...

Ces étapes, qui déterminent ma position dans le savoir avec un mélange entre vie amoureuse et vie intellectuelle, continueront à être remaniées selon ce que j'aurai demain à vivre. Que va-t-il encore surgir ? Je suis curieuse de l'éprouver.

Louis-Marie Bossard : Quelles sont les personnes qui vous ont marquée ou qui ont été très importantes dans votre parcours ?

Mireille Cifali : Parmi les personnes avec qui j'ai travaillé, de qui j'ai appris, avec qui j'ai échangé, j'en ai déjà nommées que je ne reprendrai pas. Proche de la pédagogie institutionnelle, j'ai collaboré avec Jacques Pain. Portée vers la psychosociologie, j'ai eu le plaisir de débattre et de construire avec Eugène Enriquez et Florence Giust-Desprairies. Dans le domaine des apports de la psychanalyse à l'éducation, ce fut Francis Imbert, Claudine Blanchard Laville et Yves de la Monneraye. Sur la question du travail, Guy Jobert. Au plan de l'histoire et de la philosophie, Daniel Hameline. Au niveau de la pédagogie, Philippe Meirieu. Sur le terrain de l'éthique, Jean-François Malherbe et Eric Walther. Dans la passion de la langue, Leo Barban. Dans la supervision, Josiane Greub. Ce sont celles et ceux avec qui j'ai écrit, échangé. Ils sont devenus des amis. L'amitié est pour moi primordiale, elle demande du travail et du soin, exige du temps et de la lenteur pour s'éprouver. Que certaines relations de travail puissent devenir des relations amicales qui n'ont plus besoin ensuite du travail pour se poursuivre, m'est précieux. Je vais quitter l'université en septembre 2010 comme je vous l'ai déjà dit. Je suis curieuse et inquiète de comment l'amitié va résister, comment elle sera bousculée par ce nouveau statut que je vais endosser, ce hors temps social qui sera le mien, cette transformation de ma place.

Je ne peux pas taire, même sans les citer, tous les auteurs que je n'ai cessé de lire, dans les derniers temps davantage des philosophes et des littéraires, mes lectures trop éclectiques pour notre présent qui veut de la cohérence. Ni passer sous silence les étudiantes qui sont devenus des amies : Francesca Matasci, Anne Brüschweiler, Pauline Gobits, Brigitte Barbu, Françoise Cinter, Hélène Lévy, Lucie Allaman, Dorette Fert, Martine Ruchat, Anne Perréard-Vité, Etiennette Vellas, Maryvonne Charmillot...

Louis-Marie Bossard : Quelle est votre situation aujourd'hui et quels sont vos projets ?

Mireille Cifali : Aujourd'hui, mon temps psychique est pris par mon travail de séparation d'avec l'université. Dès septembre 2009, et même avant, j'ai eu besoin de poser des gestes pour inaugurer ce travail. J'ai ouvert un journal que j'ai intitulé « journal de transition », regroupé mes archives avec Andreea Capitanescu qui m'y aide pour pouvoir les remettre ; je jette, j'éprouve dans mon corps ce que signifie assumer mes derniers cours ; j'ai ressenti de l'angoisse comme au premier temps de mon enseignement, comme si je pouvais une dernière fois échouer, comme si déjà maintenant j'étais à la fois dedans et dehors ; j'ai rêvé d'abondance de pertes, d'actes manqués, d'affolements. J'ai pris des décisions comme celle de détruire les travaux d'étudiants accumulés depuis trente ans ; je les avais gardés

jusqu'ici car ils témoignent de la manière de penser des jeunes étudiants et des professionnels, de leurs préoccupations, leurs douleurs, leurs peurs, leurs angoisses, leurs incompréhensions, leurs idéaux malmenés, leurs expériences fondatrices et celles destructrices. Un matériau inestimable. J'ai décidé de le détruire, car je leur avais fait une promesse, celle que leurs travaux ne seraient lus que par nous et que nous ne les utiliserions pas. Les donner à un Fonds d'Archives, comme je pensais le faire, signifie trahir cette promesse, surtout que je n'ai aucune garantie quant à leur usage. J'ai décidé de les détruire pour les protéger.

Louis-Marie Bossard : Lorsque vous avez annoncé cela au colloque Cliopsy3, une grande émotion a traversé la salle...

Mireille Cifali: Ce sera le geste le plus difficile que j'aurai à poser, je trouverai les moyens pour que cette destruction se réalise accompagnée de gestes symboliques. Je cherche cependant encore s'il est possible institutionnellement d'en garder quelques-uns pour chacune de mes années d'enseignement, en inscrivant une clause qui permette de les lire mais pas de les citer dans le texte et qui les rende anonymes. Je viens en effet d'apprendre que les archives universitaires ont établi des principes pour traiter de tels documents et que des garanties pourraient être données. C'est en chantier pour l'instant. De toute façon je redoute ce moment, comme d'autres aussi.

Ensuite, je ne sais pas. Je ne mets rien en place pour occuper mon temps. Je tente le vide pour considérer ce qui va en sortir. Je tente le rien, en ayant peur de ce passage. Pourtant je suis incapable aujourd'hui de faire des projets, de remplir mon agenda pour ne pas éprouver cette transition. Certainement je vais écrire, certainement je vais m'engager dans d'autres défis. Assurément je vais continuer d'apprendre, d'aller là où cela m'est difficile. J'espère que la réalité sera porteuse d'occasions que je saurai saisir. C'est tout ce que je peux en dire aujourd'hui. Je perds un terrain de recherche, mes cours et les écritures d'étudiants. Tôt ou tard, pour une clinicienne, cette perte est redoutable. Tôt ou tard, si je m'accroche car je ne suis pas capable d'inventer autre chose, je serai décalée.

Je garde mes passions, celles de lire, de penser et d'écrire. Elles ne dépendent d'aucune institution. Comme celle de la musique, de la photographie. Je me rattraperai dans le quotidien de la cuisine, je continuerai à être amoureuse des lumières, des ciels et des nuages, et de marcher aussi loin que possible. D'où renaîtra ma passion de créer, je me réjouis une fois encore de l'apprendre. Je projette d'autres errances, d'autres bonheurs, la reconstruction d'anciennes amitiés et la construction de nouvelles.

Éléments de bibliographie

Cifali, M. (1976). Propos sur une pédagogie de la langue maternelle ou l'histoire d'une impasse. *Action poétique : Enfant, École, Poésie*, n° 67-68, p. 106-133.

Cifali, M. (1982). Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation. Paris : InterEdition.

Cifali, M. (1987). Adresse à Michel de Certeau. *Le Bloc-Notes de la psychanalyse*, n° 7, Genève, p. 269-284.

Cifali, M. (2000). Psychanalyse et écriture d'une histoire chez Michel de Certeau, Institut d'histoire du temps présent, *Figures contemporaines de l'épistémologie de l'histoire*, Cachan : École normale Supérieure.

Cifali, M. (2004). Variations autour d'un dispositif d'enseignement. Écrire et raconter des histoires. in C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (eds), *Entre sens*

- commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner. Bruxelles : de Bœck, p. 69-91.
- Cifali, M. (2010). Généalogie d'un accompagnement de thèse et de mémoire. in M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge, *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan, p. 13-40.
- Cifali, M. et André, A. (2008). Écrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles. Paris : PUF.
- Cifali, M., Bourassa, M. et Théberge, M. (2010). Cliniques actuelles de l'accompagnement. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (2007). *De la clinique : engagement pour la formation et la recherche.* Bruxelles : de Bœck.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (2008). *Travail de la pensée et formation clinique.* Bruxelles : de Boeck.
- Cifali, M. et Myftiu, B. (2006). *Dialogues et récits d'éducation sur la différence*. Nice : les Paradigmes.
- Cifali, M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris, PUF.
- Cifali, M. et Moll, J. (1985). Pédagogie et psychanalyse. Paris : Dunod.
- De Certeau, M. (1990). L'invention du quotidien. Paris : Gallimard.
- Dosse, F. (2002). Michel de Certeau. Le marcheur blessé. Paris : La Découverte.
- Farge, A. (1997). Les lieux de l'histoire. Paris : Seuil.
- Laé, J.-F. (2008). Les nuits de la main courante. Paris : Stock.
- Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élève et les assemblées de classe.* Lyon : Chronique sociale.
- Lévy, J.-L. (2009). Entretiens avec François Laplantine. Paris: Téraèdre.
- Millot, C. (1979). Freud anti-pédagogue. Paris : Ornicar.
- Myftiu, B. (2005). Nietzsche et Dostoïevski : éducateurs ! Nice : les Paradigmes.
- Myftiu, B. (2007). *Le courage, notre destin récits d'éducation.* Nice : Les éditions Ovadia.
- Myftiu, B. (2008). Éthique et écriture. Nice : Les éditions Ovadia.
- Myftiu, B. (2008). Littérature et savoir. Nice : Les éditions Ovadia.
- Roudinesco, E. (1973). Le discours au réel. Paris : Mame.
- Todorov, T. (2007). La littérature en péril. Paris, Flammarion.
- Waters, L. (2008). L'éclipse du savoir. Paris : Alia.

Pour citer ce texte:

Cifali Mireille, Entretien, par Louis-Marie Bossard, *Cliopsy*, n° 3, 2010, p. 93-107.

Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard (dir.)

Processus inconscients et pratiques enseignantes

Guy Hervé

Blanchard-Laville, C. et Geffard, P. (dir.) (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan. Collection Savoir et formation, Série Psychanalyse et éducation, 179 p.

Claudine Blanchard-Laville, professeure de Sciences de l'éducation et Patrick Geffard, rééducateur, doctorant (université Paris Ouest Nanterre La Défense), ont rassemblé dans cet ouvrage neuf textes écrits par des chercheurs, tous enseignants, au fil de leur cursus universitaire (équipe Clinique du rapport au savoir, Paris Ouest Nanterre La Défense). Le titre le suggère : ces auteurs s'intéressent aux effractions de l'inconscient dans les pratiques éducatives.

Le postulat : positionnement du chercheur-clinicien

Certains auteurs, « appartenant à des groupes professionnels », interrogent leur pratique passée (une technique, une attitude, un moment précis partagé avec des élèves); d'autres, « aux prises avec des situations professionnelles complexes », recourent à une démarche clinique sous forme d'entretiens cliniques de recherche ou d'observations.

Si les conditions de recueil du matériel diffèrent dans la forme, l'approche clinique produit des textes de structures voisines, en trois temps:

- Temps 1 : le chercheur présente des faits. Ils varient d'un texte à l'autre : une observation du chercheur centrée sur la gestualité et la voix d'un enseignant de primaire ; la pratique d'un « Quoi de neuf ? » dans une classe institutionnalisée ; un entretien avec une enseignante de maternelle, interrogeant ses pratiques et ses ressentis avec des enfants mutiques, etc.

- Temps 2: à partir de ce matériau, il s'agit d'inférer des hypothèses sur les phénomènes inconscients susceptibles d'être en jeu chez l'enseignant. Jusque-là, nous sommes dans une démarche intéressante, dans laquelle s'articulent théorie et pratique... démarche porteuse, mais classique.

Temps 3 : enfin, bien moins classique, comme prenant du recul, le chercheur « guette » ses perturbations, ses propres résistances au fil de la présentation des « Temps » 1 et 2.

Le postulat de l'ouvrage repose sur ce troisième temps : délaissant le postural (le narratif et la lecture du narratif), le chercheur ne se prétend pas exempt de mouvances inconscientes qui sont au centre même de sa démarche. Davantage, c'est en guettant ces mouvements contre-transférentiels qu'il va repérer les éléments significatifs et sémantiques de sa recherche.

La spécificité de la démarche ici adoptée consiste à opérer ce que Patrick Geffard désigne comme un « travail dans l'après-coup [...] une tentative de prise en compte de son engagement subjectif, à la fois dans sa pratique de classe et dans ses choix de thèmes de recherche » (p. 139).

Cette démarche va permettre d'orienter l'attention sur une problématique bien précise...

Problématique du rapport au savoir

On comprend au fil des textes comment certains élèves, certaines situations, enclenchent chez le sujetenseignant une réelle souffrance personnelle-professionnelle. Cette souffrance instaure alors chez le sujet divers types de défenses inopérantes (projection, déni, clivage, emprise). Ces contournements génèrent des conduites professionnelles inadaptées, bien trop parasitées par les processus psychiques personnels. À terme, ils expliquent



la souffrance professionnelle synonyme d'inertie, de désinvestissement, de déterminismes contreproductifs... a minima.

On retrouve ici la notion évoquée par Francis Imbert d'une classe « accélérateur d'inconscient » (p. 20). Cette souffrance s'organise bien sûr autour de la réactualisation de positions inconscientes du sujet. Au fil des textes, à travers leur éprouvé, les auteurs révèlent l'économie primordiale de la problématique du rapport au savoir dans ses cheminements. C'est bien parce que le rapport au savoir de chacun participe à sa construction de sujetenseignant, le plus souvent à son insu, que les dynamiques inconscientes engagent souffrance et stériles répétitions dans les situations pédagogiques.

Une fois cette économie pressentie, reste à trouver le dispositif susceptible d'en favoriser l'éclairage et, mieux encore, les voies de dégagement...

Dispositif d'élaboration de la pratique professionnelle

Inscrit dans le troisième temps de chaque texte, ce dispositif d'accompagnement du clinicien-chercheur recouvre les propositions de Claudine Blanchard-Laville en matière d'élaboration de la pratique professionnelle. En groupe, accompagnés par un animateur, les clinicienschercheurs présentent leurs travaux tout en repérant les empreintes, les traces, les associations susceptibles de relier certains temps forts (repérés ou contournés) à leurs émotions privées, à leur histoire.

Nous voyons alors combien certaines attitudes, certaines lectures spontanées, certains doutes ou dénis, certaines projections entrent en résonance avec le champ du rapport au savoir, élaboré par chacun au fil de son histoire, de ses pratiques. Le chercheur-clinicien travaille ainsi « dans et sur la relation avec le sujet observé, dans un décalage et une distance rendus opé-

ratoires par le biais des dispositifs qu'il met en place » (p. 13) puis par sa participation à un dispositif qui lui permet d'analyser son positionnement.

Au fil de l'ouvrage, on comprend que ce dispositif comporte diverses stratégies pour garantir la sécurité du sujet. Il ouvre alors sur des prises de conscience aigües de certains remous perso-professionnels. Il permet enfin d'enchaîner sur d'autres démarches, activant l'économie des processus de symbolisation, comme le passage à l'écrit dont témoigne cet ensemble de textes... ou, vraisemblablement, des démarches plus profondes encore.

Plaisirs de lecture

Claudine Blanchard-Laville

nous

aura prévenus dès la préface : dans les recherches sur les pratiques enseignantes, « l'aspect caricatural ou pathologique » de certains des mécanismes psychiques activés reste spontanément mal perçu. Un temps d'élaboration contre-transférentielle est alors nécessaire pour entrer dans la plus riche dimension de la « psychopathologie de la vie quotidienne professionnelle » (p. 14). Le plaisir de lecture oscille autour de cette remarque. Dès l'énoncé faits, tous ces textes « parlent » au lecteur. En fait, on peut mettre au défi quiconque de sentir un pas monologue « s'amorcer » en lui. Bien des remarques, croisées au détour de

tiques...
Personne n'est exempt des mouvements convoqués ici : ces textes
engagent à la réflexion, voire à l'introspection. C'est assez logique !
Qui pourrait prétendre avoir « clôturé » le champ couvert par ces
travaux dans ses pratiques professionnelles ?

l'ouvrage, suscitent en conséquence

de fortes réactions de rejet ou

défensives

ou cri-

d'adhésion,

Parce qu'enchâssée dans les mouvances inconscientes, la question du rapport au savoir pour l'enseignant reste en perpétuelle construction, en perpétuels remaniements. Voilà pour partie ce que cet ouvrage m'a donné à entendre.

Guy Hervé est l'auteur de *Enfants* en souffrance d'apprendre, préface de Mireille Cifali, Paris : L'Harmattan, 2006.

Le colloque Cliopsy 3

Catherine Yelnik, Louis-Marie Bossard

Le troisième colloque international d'actualité de la recherche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Cliopsy 3) s'est tenu les 20 et 21 novembre 2009 à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense avec pour thème : « l'analyse des pratiques : transmission, professionnalisation, recherche ».

Organisé par l'équipe Clinique du rapport au savoir du Cref (Centre de recherche Éducation et Formation) de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, il a bénéficié du soutien des laboratoires de recherches issus de différentes universités regroupées au sein d'un réseau international, le réseau Ruepsy ainsi que de plusieurs associations. Les collaborations ont été les suivantes : l'Université Paris Descartes (laboratoire EDA, équipe clinique), l'Université Paris 8 (ESSI-CIRCEFT, Axes Approches Cliniques en Éducation), l'Université Rennes 2 (Créad), l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes

handicapés et l'enseignement adapté, Suresnes), l'Université de Sao Paulo (Ruepsy - Brésil), deux Universités de Brasilia (Brésil), l'Université de Buenos Aires (UBA-Argentine), l'Universidad autonoma metropolitana (UAM Mexique), l'organisme de formation Transfaire, l'Association de Recherches sur l'Analyse des Pratiques Professionnelles (ARAPP) et Pluralités Consultants.

Argument du colloque : « Dans le contexte social contemporain, l'analyse clinique des pratiques professionnelles offre aux acteurs du champ de l'éducation et de la formation des outils particulièrement pertinents au regard des problématiques et des situations qu'ils rencontrent. Le colloque a pour ambition de rendre visibles les processus qui mettent en difficulté les professionnels dans leurs environnements de travail et de repérer ce qui spécifie l'orientation psychanalytique parmi les différents dispositifs existants. Il cherche également à étudier les modes de transmission et de professionnalisation des intervenants engagés dans l'animation de ces dispositifs d'analyse des pratiques. »

Réunissant plus de 200 participants, le colloque était structuré en 3 tables rondes, une conférence et 2 séquences d'ateliers, dans lesquelles ont été proposés des témoignages de pratiques, des théorisations des processus qui se déroulent dans le cadre des dispositifs cliniques d'analyse de pratiques, des réflexions sur le rôle de celui qui les conduit, ainsi que des analyses plus globales du contexte social dans lequel ce type de travail s'inscrit.

Après les paroles d'ouverture de Pierre Rouillard, Vice-Président de l'Université et de Pascal Mallet, Directeur de l'UFR Sciences psychologiques et sciences de l'éducation, Claudine Blanchard-Laville, Professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre et Leandro de la Jonquière, Professeur à l'Université de Sao-Paulo, Brésil, ont introduit la problématique du colloque.

La première table ronde, modérée par Bernard Pechberty, Professeur à l'université Paris Descartes, était centrée sur l'analyse de pratiques et les souffrances dans les institutions éducatives, avec : Cristina Kupfer (université de Sao-Paulo), Catherine Yelnik (université Paris Ouest Nanterre La Défense), Philippe Robert (université Paris Descartes) et Jean-Luc Rinaudo (université Rennes 2)

Intitulée : Analyse des pratiques, Sujet et lien social, la deuxième table ronde, animée par Laurence Gavarini, Professeur à Paris 8 St Denis, réunissait vendredi soir : Florence Giust-Desprairies (Université Paris Diderot), Gilles Monceau (université Paris 8 St Denis), Jean-Pierre Minary (Université de Besançon, Franche Comté) et Caroline Le Roy (Université Paris 8 St Denis).

Samedi après-midi, la troisième table ronde intitulée « Analyse des Pratiques et Transmission / Professionnalisation » et modérée par Claudine Blanchard-Laville, a vu la participation de : Dominique Fablet (Paris Ouest Nanterre La Défense), Jean Chami (Université Paris Ouest Nanterre La Défense), Sandra Francesca Conte de Almeida (Université Catholique de Brasilia, Brésil), Philippe Chaussecourte (Université Paris Descartes) et Mireille Cifali (Université de Genève,

Suisse).

Le samedi matin, **Georges Gaillard**, Enseignant-Chercheur en psychologie clinique à l'Université de Lyon 2, Psychanalyste, Responsable de la Formation à Partir de la Pratique (FPP), Responsable du DU Analyse de la pratique, a donné une conférence à partir de son travail d'analyse de pratiques auprès d'équipes dans le « champ de la mésinscription ».

Vendredi après-midi et samedi matin, les participants au colloque se sont répartis en ateliers, pour communiquer et/ou écouter et réagir aux 64 communications qui avaient été retenues par le comité scientifique.

La journée de vendredi s'est terminée par un cocktail dans le grand hall du bâtiment B et celle de samedi par l'intervention des « grands témoins », Marta Souto (Université de Buenos Aires, Argentine) et Gérald Boutin (Université du Québec à Montréal) avant la clôture par Claudine Blanchard-Laville, Leandro de la Jonquière, Laurence Gavarini et Bernard Pechberty.

Rendez-vous pour **Cliopsy 4** à l'automne 2012 et avant... sur le site du colloque (http://www.cliopsy.fr/) pour retrouver les résumés des communications et les vidéos des moments les plus marquants (elles seront mises en ligne prochainement).

Résumés Revue Cliopsy n° 3, 2010

Résumés - abstracts

Souffrances professionnelles dans le monde scolaire Catherine Yelnik

Résumé

Certaines composantes de la culture scolaire, l'exclusion des dimensions psychiques et groupales des situations d'enseignement, sont à la fois facteurs de souffrance professionnelle pour les enseignants et font obstacle à la prise en compte de cette souffrance. Ces traits culturels sont d'autant plus prégnants qu'ils ont des correspondances dans le fonctionnement psychique de nombreux professeurs, dans ce qui a sous-tendu leur désir de devenir enseignant. L'élaboration en groupe des dimensions personnelles à l'œuvre dans l'exercice de son métier et des enjeux inconscients dans les situations difficiles, rendue possible par exemple par l'analyse clinique des pratiques, est à contre-courant de la culture scolaire et se heurte à des résistances, à la fois au niveau des décideurs et des individus.

Mots clés

culture, système scolaire, psychisme, groupe, analyse des pratiques

Abstract

Some of the characteristics of the school system, namely the exclusion of both the psychic and the group aspects of teaching situations, are at the same time sources of suffering for teachers and obstacles to its being taken into account. Those traits persist all the more since they have some correspondence within the psychology of many teachers, with what underlay their wish to become teachers. The elaboration, in a group, of the personal aspects at work in one's professional practice, of what is unconsciously at stake in difficult situations, such as it is made possible by clinical analysis of situations, goes against the school culture and encounters resistances, both from the authorities and the individuals.

Keywords

school culture, group, psychic, clinical analysis of situations

Du jeu dans l'institution

Vincent Di Rocco

Résumé

À partir d'une expérience de psychologue dans un service de psychiatrie pour adultes, l'auteur propose une réflexion sur les effets des « bricolages » de la clinique des groupes dits «d'analyse de la pratique » sur les processus d'élaboration théorico-clinique.

Ces groupes ont suscité la mise en place d'un groupe de lecture théoricoclinique, un « groupe de lecture », réunissant des psychiatres, des psychologues et des infirmières de différents services de psychiatrie. Dans ce groupe, chaque membre s'engage à présenter un texte de son choix et s'engage à faire part de « sa » lecture, de son déchiffrage, de sa compréhension, de ses interrogations, des liens avec sa pratique. Il y a donc une sorte de double engagement, proposer un texte et faire part d'une lecture subjective. C'est cette lecture personnelle qui a conduit progressivement les membres du groupe à aller au-delà, à quitter les mailles du filet de la théorie en associant au monde des concepts celui des perceptions, des sensations, en s'appuyant sur des références issues du registre culturel. Ce dispositif atypique crée les conditions permettant le développement de « jeux » soutenant les mécanismes d'appropriation subjective. L'élaboration des éprouvés liés à la pratique fait retour dans la transmission des savoirs théoriques et pratiques, en appui sur des références culturelles.

Mots-clés:

Groupe d'analyse de la pratique, Groupe de lecture, Jeu, Analyse transitionnelle.

Abstract

Based on experience as a psychologist in an adult psychiatry unit, the author proposes a reflection on the effects of clinical workshops that take place in clinical practice analysis groups, on the processes of theoreticoclinical elaboration. These groups initiated the setting up of a theoreticoclinical reading group, made up of psychiatrists, psychologists and nurses from different psychiatric units. In this group, each member agrees to present a text of their choice, but also to share their personal comprehension and interrogations on the text as well as associations with their own clinical practice. Thus there is a sort of double commitment, proposing a text and sharing one's subjective reactions. It is this personal reaction to the text which progressively brought the group members to go beyond the theory by associating perceptions and sensations to the dimension of concepts based on cultural references. This atypical model creates the conditions which allow for the development of « play » which underlies the subjective appropriation mechanisms. The elaboration of feelings connected with clinical practice makes a return through the transmission of theoretical knowledge and practices based on cultural references.

Keywords:

Clinical practice analysis group, Reading group, Play, Transitional analysis.

Une intervention psychologique dans un projet éducatif pour adolescents en décrochage scolaire.

S.M.G. Adamo, S. Adamo, P. Giusti, R. Tamajo Contarini Traduction par Catherine Millasseau

Résumé

Dans ce travail, les auteurs, psychothérapeutes de l'enfance et de l'adolescence orientés vers la psychanalyse, proposent une réflexion sur leur longue expérience, acquise dans le cadre d'un projet expérimental appelé « Chance », actif depuis 10 ans à Naples et dont la finalité est la récupération éducative et psycho-sociale des adolescents en décrochage scolaire depuis l'école primaire. Dès le début, le projet a été soutenu par une collaboration entre les institutions du Bureau Scolaire Régional, la Municipalité de Naples et l'Université. L'équipe des psychologues, issue de cette dernière, lui a donné une structure de formation complexe, ainsi qu'un support et un accompagnement du travail des instituteurs et des éducateurs engagés dans la relation avec ces jeunes fortement problématiques, souvent en proie à des états psychiques violents. Elle a contribué à la construction d'une « école de la seconde chance », une institution qui peut accueillir, prendre soin de ces jeunes et leur permettre de reprendre des parcours éducatifs et évolutifs bloqués ou brisés.

Le modèle de « contenance » de Bion a été leur référence fondamentale

Résumés Revue Cliopsy n° 3, 2010

pour la constitution d'un système basé sur le travail de groupe : des groupes de discussion de situations de travail dans les différents secteurs du territoire, un groupe plus grand pour les déroulements des journées de séminaire adressées à tous les acteurs engagés, une équipe de coordination entre les institutions. Ce système se proposait d'accueillir et de moduler les fortes émotions présentes sur le terrain et de soutenir la réflexion, la conscience de la dimension émotionnelle, le développement d'une attitude de coopération orientée vers la tâche chez les adultes engagés dans le projet. L'intériorisation progressive du modèle a permis le développement de méthodologies utiles à la réalisation de relations éducatives profitables avec les adolescents engagés.

Mots-clés

Adolescents en décrochage scolaire, école de la seconde chance, contexte institutionnel, contenance, intériorisation progressive.

Abstract

In this work the authors, psychoanalytically oriented psychotherapists, offer their observations based on their experience with the Chance project. This experimental project has been running for over ten years in Naples and aims at the psychosocial rehabilitation of adolescents who have dropped out of compulsory education. During this period, the project has been supported by an inter-institutional agreement between the Regional Educational Authority, Naples city council and Naples University. The team of psychologists from the university provided a complex and carefully organised structure for training and supporting the teaching staff in their work with highly problematic and deprived children who are weighed down with violent and explosive emotions. This structure helps to create a "school offering a second chance", capable of welcoming and containing these children and of re-starting educational and developmental processes that have been blocked or interrupted.

The Bionian model of containment represented a fundamental reference point for creating a system of group settings (such as work discussion groups in the various local modules, a large group concerned with dynamics and seminar days meant for all the project staff, and an inter-institutional coordination group); these settings were intended to contain and modulate the strength of emotions and to provide support for the adults involved in the project to help them cope with their difficult task. The gradual internalization of the model has allowed the development of methodologies and settings which are useful for establishing a fruitful educational relationship with the adolescents involved.

Keywords

Teenage drop-outs, second chance school, institutional context, containing, progressive internalization.

Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup Philippe Chaussecourte

Résumé

Il s'agit dans ce texte de la reprise a posteriori du matériel d'une recherche effectuée par observation afin de montrer comment la notion psychanalytique d'après-coup peut, en « s'opérationnalisant », avoir un pouvoir heuristique. On propose alors quelques pistes de compréhension de ce qui pourrait se jouer, au plan psychique, dans une situation d'observation

de séance d'enseignement. Chemin faisant, on sera revenu en détails sur la notion d'après-coup en psychanalyse, notion dont l'originalité, et la modernité en écho aux conceptions du neuroscientifique G.M. Edelman sur la mémoire, sont soulignées.

Mots-clés

Après-coup, recherche, érotisation, observation, enseignement.

Abstract

This text recounts a return a posteriori to research material gathered through observation-process intended to demonstrate how, in being applied, the psychoanalytical notion of the "deferred action" can assume an heuristic capacity. I propose some possible ways of understanding what might be at work from a psychic point of view when observation is effected in a classroom setting. It is in doing so that I will re-examine what in psychoanalysis is called the defered action, a notion whose originality, and whose pertinence today seems that much clearer – I will emphasize this point - in light of its resonance with the neuroscientific conceptions of G.M. Edelman on memory.

Keywords

Deferred action, research, eroticization, observation, teaching.

L'analyse des pratiques professionnelles à l'université Jean Chami

Résumé

Cet article retrace quelques jalons essentiels dans l'introduction de méthodes cliniques d'inspiration psychanalytique à l'université (Sciences de l'éducation). Après avoir fait un bref rappel historique, limité à Paris et surtout à Paris X-Nanterre, l'auteur envisage plus spécialement l'Analyse des pratiques utilisée en vue d'une professionnalisation. Tout d'abord sont rappelés les problèmes touchant l'enseignement de la psychanalyse et de applications. L'approche Balint est évoquée dans ses aspects méthodologiques et théoriques. L'auteur souligne l'intérêt d'utiliser cette méthode à l'université parce qu'elle met en tension des polarités opposées. Le lien est aussi fait avec les données de la psychopathologie du travail. L'Analyse des pratiques est ensuite examinée comme pivot entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, entre caché et manifesté. Sont ensuite envisagés : la place du cheminement personnel, la dimension inconsciente du soin, le rapport des savoirs professionnels à leur vérité et à leur possibilité d'effectuation (mise en acte). Enfin l'article évoque une modalité d'évaluation du parcours des étudiants dans cette expérience d'analyse, et surtout dans la formation et la qualification des animateurs de groupe.

Mots-clés

Analyse, clinique, pratique, professionnel, enseignement.

Abstract

In this text, the author recalls some essential stakes in the introduction of clinical methods derived from psychoanalysis, at university (Sciences of Education). After retracing a brief historical background, limited to Paris and particularly to Paris X-Nanterre University, about these methods, the author more especially considers the approach known as "Analyzes practices", used in the perspective of a possible future profession. To begin with, the problems concerning the teaching of psychoanalysis and its applications are

Résumés Revue Cliopsy n° 3, 2010

pointed out. Balint approach is distinguished in respect to its theoretical and methodological aspects. The author underlines how useful this method is at university, because it dramatically confronts opposite polarities. The link is also established with the data of the psychopathology of work. The analyzes of practices are then viewed as the linchpin between theoretical knowledge and practical knowledge, between what is hidden and what is expressed. Afterwards, different directions are then considered, such as the place of personal progression, the unconscious dimension of care taking, the relation of professional knowledge to their truth, and to their possible efficiency. Finally, this text points out one particular way of evaluating the course of students when they experience these analyzes, and particularly the training and the qualification of group organizers.

Keywords

Analyzes, clinical, practical and professional teaching.

De la relation à l'élève à l'élaboration du « je » pratiquant la pédagogie Freinet

Anne-Marie Jovenet

Résumé

L'objectif de l'article est de déterminer quelle pourrait être la spécificité d'une élaboration clinique des pratiques pédagogiques lorsque l'intérêt est porté sur la relation d'un enseignant travaillant en pédagogie Freinet à l'enfant/élève en souffrance ou en difficulté. Il s'agit dans cette analyse clinique incluant nécessairement la prise en compte des phénomènes conscients et inconscients à l'œuvre dans les choix pédagogiques comme dans les manifestations de transfert et de contre-transfert, de poser la relation à l'enfant/élève en souffrance comme dépendante du « je » personnel de l'enseignant, et de la prendre comme base d'élaboration psychique de la pratique. Comment, dans le contexte actuel des préconisations officielles de prise en charge personnalisée de chaque élève, la pratique peut-elle faire l'objet d'échanges professionnalisant aussi bien pour les enseignants confirmés que débutants dans cette pédagogie ?

Mots-clés

Relation à l'élève, enfant en souffrance/élève en difficulté, élaboration de la pratique, pédagogie Freinet, entretien clinique de recherche.

Abstract

The aim of this article is to determine what the specificity of a clinical report of pedagogical practices could be when focussing on the relationship between a teacher applying Freinet's pedagogy and a child/pupil in sufferance or in difficulty. This clinical analysis necessarily includes conscious and unconscious expressions (eg. transfer and counter-transfer expressions) at work within pedagogical choices. In this analysis, we will consider the relation to the child in sufferance as a relation depending on the personal "I" of the teacher, and we will use it as the basis of the psychical elaboration of the practice. We wonder how it is possible, given current official recommendations for a personalized approach of each pupil, to enable professionals to enter dialogues and exchange ideas, be they beginners or confirmed teachers.

Kevwords

Relation to the pupil, child in sufferance/pupil in difficulty, elaboration of the practice, Freinet's pedagogy, clinical interview.

Enjeux subjectifs dans la classe institutionnelle Patrick Geffard

Résumé

À partir d'entretiens cliniques de recherche réalisés dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation, cet article est une première présentation de quelques processus intersubjectifs et intrapsychiques potentiellement à l'œuvre chez des enseignants de l'école élémentaire qui ont fait le choix de la pratique de la « pédagogie institutionnelle » au sens de F. Oury et A. Vasquez.

Mots-clés

Pédagogie institutionnelle, analyse de pratiques, intersubjectivité, processus de liaison.

Abstract

This article —based on a series of clinical interviews carried out in the course of a thesis in educational science— introduces a number of considerations relating to certain intersubjective and intrapsychic processes which may be encountered by primary schoolteachers who have chosen an "institutional pedagogy" approach of the type proposed by F. Oury and A. Vasquez.

Keywords

Institutional pedagogy, practice analysis, intersubjectivity, processes of linking