

cliopsy

revue électronique

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

www.revue.cliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 12
octobre 2014

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Rédacteur en chef
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA)
Secrétaire de rédaction
Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Brigitte Charrier (Cref, université d'Artois – IUFM)
Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes)
Arnaud Dubois (EMA, Cergy-Pontoise)
Laurence Gavarini (Essi, Paris 8)
Patrick Geffard (Essi, Paris 8)
Caroline Le Roy (Essi, Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)

Comité scientifique

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

Sommaire

Éditorial	5
Claudine Blanchard-Laville, Catherine Yelnik et Louis-Marie Bossard	
Articles de recherche	
Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée Sylvie Canat	7
Enseigner à des adolescents « difficiles » : rencontrer pour transmettre Vincent Di Rocco	19
L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet Alexandre Ployé	29
Rôle de médiation et d'éveil à partir d'une position d'évaluateur d'un projet culturel Virginie Valentin	41
La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS Frédéric Heuser, Marie-France Carnus et André Terrisse	53
Jacky Beillerot	
Le monde de demain Françoise Neau	67
Désir, désir de savoir, désir d'apprendre Jacky Beillerot	73
<i>Jean Barois</i> de Roger Martin du Gard ou <i>Le drame du savoir</i> Jacky Beillerot	91
Traces d'une relation formative Viviana Mancovsky	101
Entretien	
Bernard Pechberty Philippe Chaussecourte	105
Autres écrits	
Recensions	129
Thèses	137
Appel à contributions	139
Résumés - Abstracts	141

Éditorial

Comme nous pouvions nous y attendre, ce numéro 12 s'inscrit encore en partie dans le prolongement du colloque d'avril 2013 sur la transmission. En effet, les trois premiers articles de recherche qui figurent dans ce numéro sont des textes issus de communications présentées lors du colloque et largement retravaillées. Sylvie Canat propose une réflexion sur la nature des troubles du comportement de certains élèves et en quoi la Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA) est intéressante face à ces troubles ; elle indique que si cette pédagogie refuse de considérer l'élève uniquement par rapport à ses besoins éducatifs particuliers, elle en tient cependant compte tout en s'appuyant sur leurs singularités. À partir d'un repérage des situations limites ayant un effet de blocage sur les pratiques éducatives avec des adolescents « difficiles », Vincent Di Rocco montre que les pratiques alternatives alors suscitées sont perçues comme hors du champ professionnel des enseignants ; il indique qu'elles nécessitent un accompagnement par des dispositifs de réflexion inter-institutionnels et illustre cette proposition par l'exemple d'une pratique d'enseignement en milieu carcéral. Alexandre Ployé avance comment, dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, il importe d'élaborer les liens qui unissent le chercheur à son objet de recherche ; il se penche en particulier sur le travail psychique du chercheur pouvant s'effectuer dans l'après-coup d'un entretien.

Les deux articles qui suivent sont proposés, l'un par Virginie Valentin, et l'autre par Frédéric Heuser, Marie-France Carnus et André Terrisse. Le premier interroge la position de l'évaluateur dans le cadre d'un projet sur l'altérité culturelle et propose une intégration de l'ethnologue-expert dans la boucle de transmission. Se réclamant de la didactique clinique, le second étudie les écarts entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné à partir d'un cas singulier de la pratique d'un enseignant de karaté en EPS.

Vient ensuite un dossier consacré à Jacky Beillerot en lien avec le dixième anniversaire de sa disparition en septembre 2004. Au sein du comité de rédaction, nous sommes plusieurs à avoir connu Jacky Beillerot, à l'avoir côtoyé et beaucoup apprécié, que ce soit en tant qu'étudiants ou collègues. Pour beaucoup d'entre nous, notre parcours intellectuel a été marqué par sa pensée, sa capacité d'analyse, ses questionnements et son érudition. Sa manière d'être et de nous accompagner reste très vivante dans notre mémoire. Nous n'oublions pas non plus qu'il a contribué à promouvoir et à soutenir la dimension clinique dans le cadre des recherches sur la question des savoirs et du rapport au savoir. La revue *Cliopsy* a vu le jour cinq années après sa disparition et nous imaginons que son existence le

réjouirait, même s'il n'aurait pas manqué de nous inciter à publier plus souvent et davantage. C'est peut-être son attachement à la dimension collective du travail qui inspire encore aujourd'hui une partie d'entre nous dans la réalisation des colloques Cliopsy et de cette revue. C'est pourquoi nous avons tenu à lui rendre hommage en republiant deux de ses écrits ainsi qu'en sollicitant deux témoignages inédits de personnes qui ont été ses étudiantes.

Le premier texte, *Désir, désir de savoir, désir d'apprendre*, figurait dans un livre collectif publié en 1996 chez L'Harmattan, *Pour une clinique du rapport savoir* ; le deuxième, *Jean Barois* de Roger Martin du Gard ou *le drame du savoir*, a fait l'objet de sa dernière leçon à l'université de Nanterre et a été publié par la suite dans la *Revue du Centre de recherche en éducation* de l'université de St-Étienne en 2002. Le premier texte a fait date pour les chercheurs s'intéressant à la notion de rapport au savoir dans une orientation psychanalytique et le deuxième nous touche particulièrement dans la mesure où nous avons le sentiment qu'en parlant de Jean Barois, Jacky Beillerot évoque des éléments personnels de son itinéraire intellectuel et de son propre rapport au savoir, cette notion qu'il a énormément contribué à faire connaître, à enrichir et dont il nous a fait partager l'intérêt dans le champ des recherches en éducation et formation.

Les témoignages sont ceux de Françoise Neau, professeur de psychologie clinique et psychopathologie à l'université Paris Descartes – qui rapporte un souvenir de lycéenne à l'époque où Jacky Beillerot était professeur d'histoire et géographie – et celui de Viviana Mancovsky, enseignant-chercheur à l'Universidad Nacional de Lanús de Buenos Aires (Argentine), qui nous fait part de souvenirs liés à la direction de sa thèse.

À la suite de ce dossier, nous poursuivons notre série d'entretiens grâce à Philippe Chaussecourte qui a rencontré Bernard Pechberty, devenu tout récemment professeur émérite à l'université Paris Descartes.

Les rubriques habituelles (thèses et recensions) viennent compléter ce numéro.

Nous ne pouvons terminer cet éditorial sans rendre hommage également à Jacques Nimier, disparu au printemps de cette année. Il a longtemps animé un site internet consacré aux « facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes », site sur lequel il a accordé une place importante à la clinique en lien avec la formation des enseignants et les recherches de notre champ.

Claudine Blanchard-Laville, Catherine Yelnik et Louis-Marie Bossard

Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée

Sylvie Canat

Cadre et problématique

Cette réflexion sur la nature des troubles du comportement des élèves et la Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA) à ces troubles s'adosse à une longue expérience professionnelle (20 ans) en tant qu'enseignante en Institut de Rééducation et, plus récemment, en tant que psychothérapeute pour enfants souffrant de troubles psychiques ou du comportement. Je ne reprendrai pas toutes les situations éducatives, pédagogiques ou thérapeutiques rencontrées, mais celles-ci sont en filigrane et le cas du petit Wil (*Wil et l'énigme de ses origines*) éclaire mon propos sur la pédagogie qui me semble la plus adaptée aux besoins des élèves très troublés dans les liens à autrui et qui expriment leur logique relationnelle à travers leur comportement. Ce que j'appelle leur *littérature comportementale*.

Ma pratique d'enseignante ou de psychothérapeute a toujours été interrogée et élaborée grâce à un double travail d'analyse : des pratiques de type Balint en équipe pluridisciplinaire et d'analyse du transfert/contre-transfert en supervision psychanalytique individuelle. Conjointement à cela, j'ai théorisé les situations pédagogiques et thérapeutiques rencontrées grâce à la métapsychologie freudienne (Freud, 1915) et aux textes de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles. Mes références théoriques, pour la recherche et dans ma pratique d'enseignante et de psychothérapeute, sont essentiellement empruntées à Jean et Fernand Oury, François Tosquelles, Jacques Pain et Aïda Vasquez.

Les rencontres, dans la relation pédagogique, avec des êtres « troublés » ou « troublants » m'ont conduite à réfléchir à un cadre, une pratique, un regard, une analyse qui n'épinglent pas ces sujets à leur manque, leurs défaillances, leur handicap, leurs troubles, mais qui ne les dénie pas pour autant. La *Pédagogie institutionnelle adaptée* (Canat, 2007) aux troubles psychiques et cognitifs que je tente d'élaborer et de transmettre s'est construite pour répondre aux impasses pédagogiques et relationnelles dans lesquelles je me trouvais, impasses partagées par les enseignants spécialisés que je forme en master 2 de PIA¹ et qui sont évoqués en fin d'article.

Ce qui m'autorise à penser ainsi, ce sont les discours que j'ai pu recueillir en analyse des pratiques pédagogiques ou des situations éducatives dans le

1. La maquette générale de ce master est présentée dans le numéro 54 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* et peut être consultée sur le site de la Faculté d'éducation de Montpellier.

cadre de ce master 2 et de la formation CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) dans laquelle j'interviens.

Je fais l'hypothèse que si ces enfants agités, parfois agressifs sur la scène scolaire, ont échoué dans leur scolarité, ils ont, par contre, réussi à me faire comprendre certains impensés de l'institution, de la relation pédagogique vis-à-vis de leur singularité. Mes rencontres avec le délire, le « hors-norme », les comportements troublés et troublants m'ont renseignée sur les limites de l'éducation, de la pédagogie ou des thérapies pensées pour des névrosés stabilisés par les processus de défense secondaires (dont en priorité le refoulement). Leurs troubles psychiques et du comportement m'ont appris à « désapprendre » et à entendre des logiques de sujets organisés par d'autres gestions de l'affect, des sensations, des représentations, du comportement et du corps, liées sans doute à des processus de défense plus archaïques que ceux de la névrose stable.

L'origine de cette pédagogie leur appartient ; ils me l'ont dictée – à leur manière ou selon leurs modalités – et je n'ai fait que traduire ce dont ils avaient besoin dans l'espace, les relations, les mots et les discours. Cette PIA. est donc faite de signifiés élaborés et théorisés à partir de conduites ou de comportements signifiants chez des enfants de l'échec et du trouble. Elle tente de prendre en compte les problématiques singulières d'élèves définis par la loi de 2005 et la scolarisation pour tous comme des élèves à « besoins éducatifs particuliers », afin de les convertir en productions scolaires moins centrées sur le trouble, plus fluides et moins souffrantes dans les liens à l'autre, au groupe classe et à la connaissance.

J'essaie de rester fidèle à ce que j'appelle leur *littérature comportementale et somatique*. La littérature comportementale n'est pas la somme des ouvrages consacrés à ces jeunes, mais leur usage esthétique et singulier du langage. « Esthétique » doit être envisagé ici au sens grec du terme *aisthêtikos*, sentir. Ces enfants ont un usage esthétique de la littérature comportementale qui fait œuvre dans leur vie et échec dans leur scolarité.

Cette littérature s'écrit du lieu d'une hypersensibilité avec des agitations et des comportements signifiants qui mettent en actes un pré/texte. Ce pré/texte demande à être traduit et passé par le tamis langagier. Ce tamis peut être tissé grâce à l'analyse du comportement, des passages à l'acte, des obstacles psychopédagogiques construits par ces élèves et grâce à l'analyse du contre-transfert de l'enseignant. Je fais l'hypothèse qu'ils obéissent davantage à la tyrannie de leur problématique subjective faite d'un Moi peu construit, mal défendu, qu'à la demande scolaire qui leur est adressée. C'est pourquoi il me semble important de les aider à déplacer leur réponse et leur pré/texte pour fabriquer avec eux de la transitionnalité vers d'autres textes faits de mots et de récits.

Ces élèves m'ont ainsi livré une énigme à résoudre : quelles pratiques pédagogiques peuvent contenir leurs débordements, leurs troubles, leurs

passages à l'acte et tisser, à partir d'un « prétexte », un texte plus élaboré et en lien avec leur scolarité ?

Avant d'expliquer ce que j'entends par *Pédagogie institutionnelle adaptée*, il me semble nécessaire de présenter ce que recouvrent pour moi les « troubles du comportement ».

La nature des troubles du comportement

Pour ces enfants envahis par le trouble, lancer la bobine du langage pour aller vers les apprentissages est impossible car le fil est collé à celle-ci. Autrement dit, le langage emmène avec lui tout l'être du sujet représenté par ses troubles liés à une structure traumatique et à des processus de défense passant par le corps plutôt que la représentation et le refoulé. Ce sont des enfants otages d'une répétition que je qualifie de *blanche* : c'est-à-dire une répétition hors représentation, liée à des « capsules traumatiques ». Ces enfants transportent sur la scène sociale ou scolaire ce qui tombe dans l'oubli pour l'homme ordinaire, c'est-à-dire une part d'ombre, faisant pour eux objet de rémanence plutôt que de réminiscence.

Une logique traumatique les organise tout en les déviant par rapport à un projet scolaire stable et tourné vers un avenir. Le leur est encore « a/venir » et frappé d'impossible. Cette théorie du traumatisme, que j'ai développée dans la note de synthèse produite dans le cadre de mon habilitation à diriger des recherches (Canat, 2013) et qui fera l'objet d'une publication, m'a invitée à différencier deux inscriptions ou formes traumatiques que je nomme *progrédiente* et *régrédiente*. En différenciant le trauma progrédient du trauma régrédient, j'ai voulu mettre l'accent sur un noyau originaire traumatique progrédient partagé par tous et cause des processus de subjectivation. Par subjectivation est entendue la mise en place de la vie psychique du sujet qui s'éloignera de l'archaïque et des sensations pour entrer dans le monde du compromis, de la transitionnalité et des échanges sociaux et langagiers.

D'autres noyaux peuvent être régrédients, partagés par les enfants ou les sujets marqués par un événement ou une inscription traumatiques. La naissance est un chaos, *l'infans* est expérience d'effractions multiples. Si le rapport est équilibré entre effractions troublantes, d'une part, et effractions contenues et métabolisées, d'autre part, le sujet se construit, étaye sa vie psychique et devient capable de différencier et d'organiser ses affects grâce au jugement d'attribution qui est un progrès dans les processus de subjectivation et de défense. Plusieurs personnes psychotiques que j'ai accompagnées dans le cadre d'un hôpital de jour n'avaient pas atteint ce degré de différenciation. Le jugement d'attribution n'était pas posé et ne pouvait ordonner le monde et leur rapport au monde. Jean pouvait alors manger tout le contenu des poubelles et boire les eaux stockées pour le jardin et David avalait les cailloux qu'il ramassait dans la cour de l'hôpital psychiatrique. Le jugement d'existence était également mal posé ou était

brouillé – du coup, une représentation pouvait être traitée comme une perception réelle (hallucination visuelle ou auditive). Le sujet était dans la confusion des mondes internes et externes et dans la confusion entre catégorisation et perception.

Le trauma régrédient, même si les élèves troublés ne sont pas psychotiques, gèle ou altère les jugements d'attribution et d'existence et organise leur vie subjective autour de ce gel. Les élèves troublés réinterrogent la représentation, la limite moi/non-moi, la limite dedans/dehors...

Ils ne se défendent pas par un décrochage massif de la réalité comme avec le recours aux délires ou aux hallucinations de type psychotique. Paradoxalement, ils s'accrochent à la réalité alors qu'elle les écorche car elle ricoche sur des traumatismes régrédiants non métabolisés par le langage ou par l'autre qui aurait pu les « désintoxiquer » de leurs « drogues comportementales ». Ils se protègent *a minima* par des passages à l'acte, de la violence, du refus, de l'agressivité. L'inscription traumatique régrédiente met en place des défenses très archaïques et moins élaborées que dans la névrose stable et moins déréalisantes que dans la psychose. Il n'y a pas de forclusion et le refoulement secondaire est peu ou moins opérant que dans la névrose classique. Ce sont donc des défenses greffées sur le refoulement originaire.

Ce trauma régrédient peut être considéré après coup si l'on se réfère à une régression aux effractions originaires, mais on peut l'imaginer dégrafé de cette origine et faisant seconde origine pour le sujet. Ce trauma crée alors des capsules traumatiques autonomes dans le corps, le soma, le système neurovégétatif. Il génère des symptômes ou troubles traumatiques importants qui laissent penser que le pare-excitation n'a pas protégé la vie psychique du sujet de l'afflux des excitations. Face à l'effroi, les chemins de la représentation ont été gelés et ont donc convoqué un système beaucoup plus archaïque où le refoulé est absent. Mais peut-on considérer ces troubles du comportement comme un « retour » ou une « écume » traumatique ? Ou est-ce au contraire, un non-retour, un toujours déjà-là qui ne peut se refouler et faire histoire ?

Ces processus semblent attachés au refoulement originaire qui enclenche beaucoup de répétitions des troubles traumatiques, ce que je nomme une *répétition blanche* sans contenu refoulé. Une répétition blanche dans le cadre du traumatisme régrédient serait une répétition sans représentation refoulée, une répétition se présentant comme une onde de choc à l'infini. Ces modalités défensives archaïques m'invitent à repenser le cadre pédagogique car l'école et les méthodes pédagogiques ont été pensées pour des structures psychiques stables et organisées grâce au refoulement des matériaux archaïques (haine, violence, passage à l'acte...).

Dès que les processus de défense font appel à des actes posés dans le Réel (Lacan, 1981) plutôt que dans le registre de la représentation (par exemple, les passages à l'acte, l'hyperréactivité, les somatisations limites...), les rapports à l'autre, à l'enseignant, au groupe, deviennent très complexes et

très troublants. Les enseignants ont beaucoup de mal à dialoguer avec cette littérature comportementale ancrée dans le registre du Réel.

Actuellement, que cela soit en ITEP (Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique), en lycée professionnel, ou en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté), les enseignants doivent apprendre à composer avec ces modalités troublantes, voire menaçantes.

La Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA) à la nature de ces troubles

L'enseignant spécialisé doit mener un double travail : transmettre des connaissances et bâtir des ponts entre l'élève troublé et le savoir troublant. Il me semble important d'envisager l'enseignement spécialisé comme un enseignement qui prend soin de l'enfant qu'il accompagne vers l'élève, c'est-à-dire vers une fonction sociale étayant le sujet pour le libérer de ses troubles relationnels et de ses gels de pensée. Il s'agit donc d'une pédagogie qui prend soin de l'autre en grandes difficultés relationnelles, sociales et scolaires. Elle est parfois curative, mais sans le viser. C'est en fabriquant des ponts symboliques pour rejoindre les savoirs que le sujet modifie sa logique et ses troubles et, du coup, développe d'autres modalités pour converser avec l'autre et les savoirs. Tout en visant la transmission de connaissances, en faisant un choix motivé des supports et des contenus, l'enseignant remplit sa mission de pédagogue, mais d'une façon non arbitraire et adaptée à la singularité du sujet qui, par les connaissances, apprend alors autre chose que, par exemple, une leçon de grammaire. C'est sa grammaire subjective que le sujet réétaye.

L'enseignant, et encore plus l'enseignant spécialisé dans les troubles cognitifs et psychiques, ne peut pas être qu'un simple maître des représentations et des savoirs ; il doit être aussi le traducteur d'obstacles psychopédagogiques mis en acte par de la répétition blanche sans représentation et par des phrases somatiques et comportementales automatiques. Comme il doit aussi contenir des affects déliés, déréglés, et surprenants la plupart du temps. Il doit apprendre à dialoguer avec les représentations de chose, les représentations de mots et les répétitions blanches. L'enseignant se spécialisera en apprenant à contenir, métaphoriser, déplacer, construire des ponts, substituer à la répétition blanche un savoir signifiant pour l'élève et le groupe.

La PI Adaptée aux troubles traumatiques est née de ces hypothèses cliniques et pratiques. Le savoir enseigné sans construction de ponts symboliques entre celui-ci et les élèves troublés risque de souffler sur le feu du trouble ou bien d'être rejeté massivement par des pollutions comportementales défensives du type identification à l'agresseur ou retournement de la pulsion sur le corps propre, provoquant des littératures somatiques multiples, variées et handicapantes pour la vie scolaire de ces élèves.

La PIA met l'accent sur le sujet qui « trace » parfois un texte sans mot, du lieu de sa singularité et de sa littérature comportementale et somatique variée, rigide et puissante. Comme elle met l'accent sur la capacité de l'enseignant à adapter ses activités pédagogiques. Adapter suppose une écoute de ces « littératures troublantes » et une formation des enseignants qui leur donne les bases nécessaires pour entendre, analyser et convertir les excès de langue étrange dans une autre langue, plus sociale, plus scolaire.

Cette production, qui ne se conjugue pas automatiquement aux apprentissages scolaires, donne néanmoins des clés de traduction et de transposition en activités psychopédagogiques bien souvent de type transitionnel. Car la production dessine les coordonnées subjectives de l'enfant-élève et, métaphorisée, elle s'élèvera et l'élèvera à un au-delà du corps en mouvement, en hypertension ou en hyperréactivité.

Cette approche de type clinique de l'être à l'école de l'enfant-élève ne vise pas uniquement l'interprétation de fantasmes secondaires ou des imaginaires à l'œuvre ; elle vise une traduction d'un corps-texte. L'enjeu de cette traduction n'est pas de dégraffer et de recoller le signifié au signifiant. Cette traduction fait appel à un « bilinguisme cognitif et psychique » lié à la langue originaire et à la langue secondaire. Ce bilinguisme, ces propositions psychopédagogiques visent ainsi une pratique pédagogique spécialisée aux publics les plus troublés.

Pour éclairer mes propos, je présenterai la vignette clinique du petit Wil, orienté en Institut de Rééducation pour échec scolaire lié à des troubles importants et graves du comportement. Wil savait pratiquer ce bilinguisme en permanence : littérature comportementale (en mouvement constamment, en conflit en permanence) et langue ordinaire (sans déficience mesurée, accédant à la lecture, la compréhension, la numération...).

Grâce à l'analyse de l'échec scolaire de Wil et de ses répétitions comportementales troublant le travail scolaire, celui-ci finit par accéder à un bout de lien pacifié en classe et à une présence stabilisée, construite autour de la pensée et d'une intériorité moins posée au-dehors.

Wil et l'énigme de ses origines

Wil a été exclu du milieu ordinaire pour troubles graves du comportement et une incapacité à répondre à la demande scolaire ainsi qu'aux exigences posées par les cadres ordinaires. Il a alors été orienté en Institut de Rééducation. Wil ne souffrait d'aucune déficience ou pathologie déréalisante ; il était capable de réfléchir, de penser, de jouer avec le langage et les logiques mathématiques, mais les obstacles majeurs étaient ses jeux de cache-cache en permanence. Ceux-ci pouvaient être interprétés comme pénibles, insupportables, inadmissibles, agressifs... mais ils pouvaient être aussi lus comme une littérature comportementale et

somatique. Wil était très attachant, convoquant des affects parfois paradoxaux de compassion et de rejet car son hyperactivité dans l'espace classe était étourdissante : jamais là où je l'attendais et toujours là où son intériorité le convoquait – c'est-à-dire dans un « pas-là » illustré par ses cachettes. C'est ainsi que l'idée de rédiger un cahier pédagogique adapté m'est venue. Je l'ai alors pensé en deux feuillets tenus conjointement avec, sur la page de gauche, les productions de Wil, sa littérature comportementale : une quantité énorme de va-et-vient, de jeux de cache-cache, de présence/absence, de disparation, de fugues, de là et pas là ; et sur la page de droite, la littérature scolaire à construire. Entre les deux : une marge pour construire un pont symbolique afin de faire passer Wil sur une autre rive qui lui permette d'être l'auteur d'une langue plus stabilisée et moins effrayante plutôt qu'être le personnage d'un récit qu'il mettait en scène sans en connaître le texte réel (en écho avec ses origines). Élevé par une mère présente et aimante et fils d'un père inconnu (pas-là), ailleurs, au loin dans l'Est de la France alors que cet enfant vivait dans le Sud. Le père, pour des raisons qui lui appartiennent et que je ne jugerai en aucun cas, avait dû abandonner son fils. Je tiens à insister sur la nature de nos jugements portés sur l'éducation parentale, en tant qu'enseignant ou en tant que psychothérapeute. Penser ce père comme un « monstre éducatif » aurait été malveillant et destructeur pour cet enfant. Cette pensée aurait été au service de mon système de défense plutôt qu'au service de Wil. Penser en mal une fonction parentale, c'est adresser à l'enfant qu'il est lui-même engendré par le mal, fils du mal, étayé autour du mal ou du mauvais. Wil n'était ni mauvais ni méchant, même si parfois son comportement pouvait être violent lorsqu'on essayait de casser son jeu de cache-cache de façon autoritaire. Il dansait son histoire à l'école, mais cette danse ne faisait pas *rap*, elle le faisait plutôt dérapier dans sa scolarité.

Il me fallait juger autrement cette situation et écouter ses productions comme des tentatives d'être là par le « pas-là ». C'était ses origines qu'il jouait sur une scène scolaire qui, ordinairement, est plutôt organisée autour du discours scolaire que du comportement. Je devais trouver une méthode pédagogique, un pont, pour passer d'une rive chaotique à une rive plus construite.

Première étape de la méthode : écouter, traduire

J'ai traduit ainsi : « J'ai envie de venir en classe, mais je ne peux pas faire ce que tu me demandes ; être à ma table m'est impossible, être sous ton regard et ton autorité m'est insupportable ; je suis là à condition de ne pas être là ; je peux vivre dans un entre-deux, le ici et l'ailleurs caché ; je suis soumis à une répétition automatique comportementale ».

La traduction est simplement la mise en mots de sa littérature comportementale, cette mise en mots n'est pas proposée à l'enfant – l'enseignant s'énonce à lui-même ce qu'il voit s'agiter sur la scène scolaire. Elle pourrait être travaillée en équipe avec un superviseur mais,

pour le cas de Wil, cette traduction s'est faite dans la solitude, si j'ose dire. Cette traduction (le moins possible surmoïque ou au service d'un jugement négatif posé sur l'enfant) de sa littérature comportementale m'a permis de faire des liens avec ce que Freud élabore dans le jeu du *Fort-da* (Freud, 1920). Wil ne jetait pas l'objet du *Fort-da*, mais se jetait lui-même à travers l'espace classe et les multiples cachettes.

Traduire ne l'a pas piégé par une explication causale reliant son attitude avec une éducation carencée liée à un abandon. Traduire a dessiné ses pas mythiques, origine d'un morceau du pont construit entre lui et moi. Il me fallait construire l'autre bout du pont pour articuler littérature comportementale et littérature scolaire.

Deuxième étape de la méthode : construire un pont signifiant avec Wil

J'ai cherché une activité pédagogique qui allait répondre à ses coordonnées comportementales dont l'abscisse était le « là » et l'ordonnée le « pas là ». La fabrique de masques m'a semblé réunir et contenir ses coordonnées. Nous avons fabriqué des masques et exploité toute la dimension culturelle et psychologique du masque. Le masque, c'est Carnaval, c'est Venise, c'est un autre, ce n'est personne, etc. Le masque, c'est entre lui et les autres ; c'est un pont scolaire signifiant. Il plaça le masque sur son visage et, par ce jeu ou cette partie de cache-cache entre lui et moi, entre son empreinte et l'empreinte culturelle, Wil gagna en présence à l'école et habita autrement l'espace. Son masque lui permit de se stabiliser à sa table et d'augmenter sa concentration et ses performances scolaires. L'obstacle lié à sa littérature comportementale fut franchi grâce à cette substitution de langue. Il a franchi cet obstacle seul et ce choix psychopédagogique (la fabrique des masques et la culture du masque) a été un support pédagogique pour l'ensemble de la classe.

Les coordonnées du jeu de Wil ont été transférées à l'objet pédagogique réel (le masque) et symbolique, un au-delà du masque (c'est-à-dire, l'élévation du masque à des textes, de la transmission, des jeux de semblant des communautés étayées par la culture).

Il y a donc eu une substitution de son « je » ligoté à un jeu répétitif de cache-cache en activité scolaire (le masque) en textes scolaires (support pour les leçons de grammaire, de géographie, d'histoire, etc.) avec la dimension imaginaire du carnaval. Le masque (objet réel aux coordonnées transitionnelles) a permis un déplacement métonymique du jeu de cache-cache alors que les références culturelles et les rituels ont permis un déplacement métaphorique du jeu de cache-cache. L'enfant agité par le biais de ce pont symbolique (le masque) a construit en Wil un élève beaucoup moins agité, suite à ce travail psychopédagogique.

Si la posture de Wil présentait à l'origine de la rigidité comportementale, l'objet masque a permis tout un jeu de substitution et de déplacement signifiant pour Wil qui est sorti de ces attaches troublantes pour s'organiser

autrement autour de ses origines. Wil, au miroir, ne coïncidait plus avec ses troubles, mais coïncidait avec son origine.

L'origine agitant Wil a été dérivée par l'activité scolaire signifiante qui ne tombait plus à côté de cet élève. Le fait d'avoir déplacé la cachette « dans » le masque a permis à Will de jouer avec l'objet masque qu'il pouvait enlever et mettre. Cet objet a ouvert le cercle de la répétition infinie dans laquelle son propre corps se perdait et a du coup permis une métabolisation de son obstacle.

Le jeu n'était plus auto-sensuel. Le masque a tout à la fois construit un miroir concave et un tiers qui a eu une fonction symbolique et culturelle. Quelque chose de l'Idéal du Moi, sans être recherché comme tel, a permis à cet enfant de sortir des pièges du Moi idéal qui, s'il n'est pas dialectisé avec l'Idéal du Moi, laisse le sujet dans un narcissisme qui tourne en rond.

Cette détresse activant des troubles dans le lien a trouvé ainsi un autre (l'enseignante) avec qui il a pu construire un pont pour franchir l'enfermement de son « je » qui ne pouvait tricoter un moi social se conjuguant à la culture. Les enfants-élèves représentés par leurs troubles ou leurs symptômes ont besoin de ces ponts pour rejoindre les savoirs et la culture. L'école peut être le lieu où des supports ou activités signifiantes à valeur symbolique et culturelle pourront réorganiser la vie relationnelle et psychique.

Wil, quelle leçon nous donnes-tu ?

Le regard accompagné de mots que l'on porte sur l'autre en difficultés est fondamental dans le travail auprès d'élèves souffrant de troubles psychiques. Dans une scolarité ordinaire, le regard de l'enseignant est déjà très important, mais, pour des enfants en grandes difficultés, ce regard est déterminant. Il pourra indiquer à l'enfant un au-delà de sa difficulté et un franchissement ou bien, à l'inverse, un renforcement de son échec scolaire.

C'est pourquoi, pour l'enseignant, soigner son propre regard et ses mots portés sur la difficulté de l'autre peut être déterminant pour réaménager la scolarité. Si j'avais cédé à la tentation d'enfermer Wil dans une catégorie imaginaire de mauvais élève caractériel, je l'aurais piégé par un jugement de valeur au lieu de reconstruire avec lui sa propre valeur et je l'aurais investi de la figure du mauvais objet. Ce qui m'aurait peut-être momentanément soulagée.

Traduire la littérature comportementale des enfants permet de les sortir de la répétition traumatique empêchant toute scolarité. Car apprendre ne sollicite pas que des fonctions cognitives sans affects et sans correspondances. Apprendre sollicite le manque, le corps rassemblé dans et par le regard de l'autre. Apprendre dans le regard de l'autre qui apprend aussi au contact de la singularité et des traumatismes redéfinissant l'être au monde. Cette théorie est en écho avec d'autres travaux dans le champ de la psychanalyse. Janine Altounian, spécialiste du trauma collectif, utilise également le terme de « traduction du trauma », dans le cadre de ce qu'elle

nomme l'élaboration d'un héritage traumatique (Altounian, 2008). Réinventer son histoire du lieu d'une autre langue pour des sujets qui se réfugient dans un autre pays est, pour Janine Altounian, un point d'appui thérapeutique. Mais les sujets qu'elle évoque étaient déjà psychiquement construits autour de leur langue d'origine et n'étaient pas dans une logique du pré/texte comportemental. Pour elle, traduire, c'est réécrire sa vie dans une autre langue, alors que, pour ces enfants, traduire, c'est les arrimer au langage, à l'autre, à la distinction moi/non-moi. Il me semble que c'est une traduction encore plus archaïque que celle énoncée par Janine Altounian dans le registre de la prise en charge de sujets ayant survécu à un génocide. Mais cela m'invite à envisager par la suite une étude comparative plus précise entre mes hypothèses et celles de Janine Altounian.

En tant que psychopédagogue, psychothérapeute ou enseignant spécialisé, nous devons apprendre à traduire et à juger autrement, afin de transformer l'obstacle en pont et en possibilités d'accès à des compétences scolaires. L'élève ne doit pas lire dans le regard de l'autre son échec, son incapacité, la gêne qu'il génère par sa présence, son trouble, son autisme, son mutisme, etc., mais une proposition psychopédagogique imaginant un au-delà, un possible une conviction étayante, un retournement de la situation, la transcendance de la parole enseignante.

Par ce renversement de jugement qui redonne de la valeur, on invente à partir d'un trait singulier de l'élève une activité (cf. le cas de Wil), un support, un rythme, un cadre... qui permettent au sujet « à nu » dans ses sensations et perceptions de se réordonner par ce jugement autre et cet imaginaire déplié par l'enseignant. Avec cette vignette clinique, j'ai voulu montrer la puissance de la littérature comportementale de certains élèves qui, s'ils ne trouvent pas de traducteur de celle-ci, seront piégés par une répétition les détournant de toute activité scolaire.

Pour conclure

L'école et l'enseignant dans sa fonction symbolique plus qu'imaginaire doivent être le lieu et le sujet qui signifient à l'enfant qu'il y a toujours un au-delà, des déplacements, des ponts, des substitutions à ses troubles. L'école, si elle ne se fait pas piéger par les leurres du « toujours plus », de la maîtrise, de la phobie de la singularité ou de l'illusion des groupes homogènes, peut être un lieu magique qui sait mélanger les ingrédients du présent avec les murmures du passé. C'est le seul lieu qui accueille et accompagne les temps primordiaux de l'individu qui s'ouvre au monde. Si ce monde transmis par l'éducation scolaire est un monde déjà arrêté, découpé d'une manière obsessionnelle en compétences à atteindre, la joie et la jubilation de se rencontrer dans le savoir et, à côté, dans ce qui fait les marges du savoir risquent d'être confisquées. Savoir vivre à l'école, en communauté, commence par avoir envie de vivre dans cette communauté. Ce n'est pas qu'une question d'estime de soi, c'est aussi une question

d'estime de l'autre qui nous porte symboliquement par son regard et ses pratiques pédagogiques où « je » peux exister en tant que sujet écouté et transformé par une traduction progrédiente. De mon point de vue, cette recherche me permet d'affirmer qu'une formation d'enseignants spécialisés doit être une situation pédagogique dotée d'un dispositif d'accompagnement proposant des temps d'analyse des logiques troublantes des élèves comme des imaginaires des enseignants.

C'est le pari du master 2 de *Pédagogie Institutionnelle Adaptée* aux troubles psychiques et cognitifs que j'ai créé en 2010. Il se déroule à la Faculté d'éducation de Montpellier et la formation CAPA-SH option D (troubles cognitifs) et option F (Pédagogie adaptée au public de SEGPA) s'y adosse. Ce master propose des contenus, des analyses, des méthodes d'analyse et surtout des recherches sur les pratiques pédagogiques et sur les nouvelles problématiques des élèves ou les obstacles psychopédagogiques rencontrés. Il refuse toute « recette » psychopédagogique pour proposer des cadres méthodologiques et des hypothèses psychopédagogiques mais, au final, l'enseignant restera le maître de ses choix pédagogiques. Le cadre institutionnel, les médiations pédagogiques, les étayages conceptuels, les hypothèses qu'il construira seront toujours liés à sa propre singularité, à celle de l'élève accompagné et à la nature de son propre transfert au texte, à la situation, aux logiques psychiques et cognitives de l'enfant. La Pédagogie Institutionnelle Adaptée est une pédagogie de la singularité prenant en compte les troubles des enfants-élèves. Actuellement, ces troubles ne sont plus en sourdine, ils augmentent. L'état de notre société en crise économique et en crise éducative n'offre pas ou peu de liens pacifiés, de sécurité, de permanence des cadres. Les fonctions parentales s'articulent de manière de plus en plus conflictuelle, les enfants sont de plus en plus les enfants du conflit ou les enfants de l'abandon. Un abandon qui peut passer inaperçu car les parents n'ont pas renié l'enfant, mais ils ne le voient pas sauf lorsque celui-ci se met à produire des troubles relationnels qui dépassent ce que l'école peut entendre et contenir.

Notre société se sauvera de ce péril symbolique déjà bien engagé par une éducation scolaire conjuguant l'élève à l'enfant, les troubles à des activités transitionnelles. Les services de pédopsychiatrie, les orthophonistes, les psychomotriciens, les psychothérapeutes, les urgences pédopsychiatriques sont débordés par les demandes de soin pour des enfants souffrant de troubles du comportement ou de la relation et d'échec scolaire ou de socialisation. Les « rééducations morcelées » tentent de rééduquer les yeux, la motricité, le rapport au langage, le rapport à l'autre, etc. Pour les enfants souffrant de morcellement thérapeutique, l'école doit lutter pour maintenir et proposer une école de la singularité, prête à accueillir l'élève, quelle que soit sa littérature comportementale ou cognitive. Les activités pédagogiques de type transitionnel peuvent construire des ponts afin de franchir les difficultés liées aux effets des traumatismes régrédients pour en faire des

traumatismes progradients au service d'une scolarité étayante pour la vie de l'enfant.

Références bibliographiques

- Altounian, J. (2008). De l'élaboration d'un héritage traumatique. *Cliniques Méditerranéennes*, 2/78, 7-22.
- Canat, S. (2007). *Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée*. Nîmes : Champ social.
- Canat, S. (2013). *L'école de la singularité* (note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches non publiée). Université Paul Valéry - Montpellier 3.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard, 1968.
- Freud, S. (1915-1923). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, 1981.
- Oury, J. (1986). *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne*. Nîmes : Champ social, 2005.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Nîmes : Champ social, 1998.
- Pain, J. (1982). *La formation par la pratique*. Nîmes : Champ social, 2000.
- Tosquelles, F. (1984). *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. Mantes-la-Ville : HIaTUS.

Sylvie Canat
Université Montpellier 3

Pour citer ce texte :
Canat, S. (2014). Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée. *Cliopsy*, 12, 7-18.

Enseigner à des adolescents « difficiles » : rencontrer pour transmettre

Vincent Di Rocco

Le point de départ de cette réflexion vient du constat que les évolutions cliniques, mettant en avant une psychopathologie du lien et des limites, et les évolutions sociétales, organisées par des modèles gestionnaires et une idéologie du risque zéro, se conjuguent pour produire ce que l'on peut considérer comme des « situations limites » au sens donné par René Roussillon (1991) à ce terme. Ces « situations limites » se retrouvent notamment dans les pratiques éducatives et rééducatives avec les adolescents dits « difficiles » confrontés à de grandes difficultés psychosociales. C'est-à-dire, au plan clinique, des situations qui poussent à leurs limites les dispositifs existants, qui poussent à leurs limites les cadres de références et les pratiques professionnelles, quelle qu'en soit la nature. Ces situations limites bousculent les pratiques, mais surtout elles engendrent un questionnement – sur les conditions et les préconditions de ces pratiques – porteur d'une dynamique de renouvellement. Les dispositifs de formation clinique et de réflexion sur les pratiques permettent de repérer et de mettre au travail ces mouvements qui parcourent les pratiques professionnelles.

Ces situations limites sont un facteur de déstabilisation des assises professionnelles qui provoque le mal-être des professionnels et nécessite le recours à des dispositifs cliniques spécifiques de réflexion et d'échange permettant à la fois l'élaboration du travail psychique engagé du fait de cette déstabilisation et l'appropriation des transformations de la pratique mises en place intuitivement en réaction à ces situations. C'est cette appropriation qui vient en retour soutenir la professionnalité menacée. Cette évolution se traduit par un questionnement sur la professionnalité qui pourrait se formuler ainsi : comment être « professionnel » quand la pratique ne semble plus permettre l'échange avec les sujets « pris en charge », quand la pratique, pour s'adapter à la situation, en vient à se démarquer des repères habituels de la profession attendus par le groupe d'appartenance ?

Des travaux en sciences de l'éducation et en psychanalyse permettent d'éclairer les situations limites de l'exercice de pratiques d'enseignement, notamment dans leur rencontre avec des sujets en grande difficulté, tels que les adolescents dits « difficiles ». Ils constituent un des espaces d'échanges entre ces disciplines et concernent la réflexion sur les pratiques professionnelles liées à l'enseignement et la formation, réflexion qui se retrouve au cœur des travaux sur l'élaboration des pratiques dans les

dispositifs d'analyse de la pratique (Blanchard-Laville et Fablet, 2000, 2003) permettant la mise au travail des échanges intersubjectifs et notamment de leur dimension transférentielle. Un élément de plus peut être apporté par les travaux actuels des psychanalystes sur la pensée et la pratique clinique (Green, 2002 ; Roussillon, 2012) qui reprennent les bases de la « clinique » définie par Daniel Lagache (1947) en dégagant la dimension clinique des pratiques éducatives et rééducatives. Ces travaux permettent d'éclairer les situations limites de l'exercice de pratiques d'enseignements, notamment dans leur rencontre avec des sujets en grande difficulté, tels que les adolescents dits « difficiles ».

Dans cet article, je propose de repérer brièvement les conditions produisant ces situations limites ayant un effet de blocage sur les pratiques avec ces adolescents « difficiles » tout en suscitant l'émergence de pratiques alternatives. Nous verrons que ces pratiques alternatives sont perçues comme hors du champ professionnel et nécessitent un accompagnement par des dispositifs de réflexion inter-institutionnel. L'exemple d'une pratique d'enseignement en milieu carcéral exposée dans le cadre d'un groupe inter-institutionnel d'analyse de la pratique permettra d'illustrer le rôle de ces dispositifs naissants dans la reconnaissance de ces pratiques limites.

Une double évolution

Dans le travail auprès des adolescents en grande difficulté, des « adolescents difficiles », la déstabilisation des professionnels semble être prise entre deux mouvements, ou plutôt deux évolutions qui se conjuguent. La première est liée à l'évolution gestionnaire des pratiques managériales qui régissent de plus en plus les institutions, la seconde est liée à la nature même des relations engagées avec ces adolescents « difficiles », une relation de plus en plus directe et aux prises avec des processus psychopathologiques.

Les politiques actuelles en matière de prise en charge des mineurs ayant commis un délit sont en pleine évolution. Les institutions concernées par ces jeunes sont traversées par les modèles de fonctionnement venant en appui des logiques quantitatives : la nécessité d'une productivité et d'une rentabilité immédiate, les gains de temps et le besoin de trouver des consensus, d'homogénéiser des pratiques... Les professionnels doivent traduire en actes démontrables et traçables leur rencontre avec les sujets dont ils ont à s'occuper. Ces modèles gestionnaires s'accompagnent de logiques de contrôle et d'évaluation objectivante qui, plus qu'une simple bureaucratisation, tendent à réduire et même à évacuer la subjectivité perçue comme une variable parasite et incontrôlable. Les liens groupaux et institutionnels sont bouleversés par les logiques d'évaluation individualisée, ce qui accroît la souffrance dans les institutions, met en cause les solidarités collectives et isole les professionnels face à une tâche perçue comme impossible. Une des conséquences importantes de ces transformations,

repérée par les cliniciens du travail (Dejours, 1990), est le creusement de l'écart entre la pratique prescrite par le modèle gestionnaire et la pratique réelle découlant des aléas de la clinique des adolescents en grande difficulté. À l'inverse, en cherchant à se conformer à des standards faisant l'objet de consensus, les pratiques prescrites tendent à apparaître comme étrangères à ceux qui les réalisent, niant la dimension subjective du travail et son inventivité. Face à la singularité de la tâche, les aménagements des dispositifs et des interventions sont pourtant nécessairement permanents, donnant au travail son caractère vivant et créatif.

Cette évolution ne touche pas que les professionnels et les actes qu'ils produisent mais aussi directement les personnes accueillies dans les institutions, notamment les mineurs objets des mesures judiciaires. La tendance est à la contrainte et à la fermeture des espaces, rythmée par la durée des mesures de justice. Le recours à des dispositifs fermés a un effet direct sur les pratiques médico-sociales jusque-là ouvertes sur la vie sociale, intégrant le risque de la réitération des actes transgressifs. Le dispositif fermé engendre un contact plus direct, plus angoissant. La médiation du quotidien est réduite, la réitération des agirs violents a pour unique espace le lieu d'accueil ; ces agirs vont atteindre directement les professionnels et leurs pratiques provoquant un sentiment de mal-être et d'impuissance. Le dispositif fermé réduit l'espace de négociation permettant de susciter une relative adhésion de l'adolescent aux dispositifs qui lui sont proposés, voire l'émergence d'une demande d'aide. Le temps et l'espace d'un approvisionnement mutuel se restreignent. La bascule des souffrances intrapsychiques dans le registre intersubjectif, « l'exportation psychique » selon le terme de Jean Pierre Pinel (1999), se fait dans des espaces institutionnels peu déformables, très réglementés et sécuritaires. Le risque d'atteindre un point de rupture est omniprésent.

Une autre évolution tient aux adolescents accueillis. Ils sont souvent désignés par le terme « difficiles » – afin d'éviter une stigmatisation psychopathologique et sociale qu'induirait des termes comme « psychopathie » ou « incasables » – et ils sont rétifs à toute prise en charge. Ils s'opposent frontalement aux institutions censées les accueillir en les mettant en échec dans leur tâche primaire. Cette mise en échec va jusqu'à produire un chaos institutionnel, des crises institutionnelles graves, blessant narcissiquement et intimement les professionnels. Le chaos interne qui envahit les adolescents « difficiles » s'exporte dans les liens groupaux et institutionnels. La massivité de ces problématiques déborde de façon récurrente les professionnels qui sont progressivement gagnés par des sentiments d'impuissance et de désarroi qui s'insinuent au cœur de leurs pratiques provoquant des défenses et des contre-agirs. La succession des ruptures de liens sous la forme d'exclusions ou de fugues représente pour les professionnels une forme d'échec majeur tout en incarnant une grande part de la problématique des adolescents dont ils s'occupent.

J.P. Pinel (2011) trace les grandes lignes de ces pathologies sévères des limites autour de deux grands axes. D'une part, le recours à des agirs massifs, attaquant le corps propre ou autrui, signe du rejet violent de toute dépendance subjective à autrui. D'autre part, l'expression d'une pathologie du contact en lien avec une errance subjective et un déracinement identificatoire. Cette problématique rend toute rencontre intersubjective chaotique et violente, se cristallisant dans ce qui est vécu comme des attaques du lien répétant indéfiniment les ruptures du lien avec l'environnement.

Une pratique poussée à ses limites

L'ensemble de ces éléments contribue à établir ce que R. Roussillon (1991) nomme des situations limites et extrêmes pour les pratiques cliniques d'accompagnement. Ces pathologies des limites sont réactivées par les rencontres cliniques avec un professionnel qui porte attention à la dimension subjective de la relation. Même si ces rencontres ne sont pas motivées par un soin psychique, les simples propositions d'une aide ou d'une reprise d'un processus de développement engendrent l'angoisse. À travers leurs actes, dans une logique de survie psychique, ces adolescents « difficiles » imposent au praticien présent à leur côté un pan de l'éprouvé plus ou moins répudié de leur vie psychique. Le praticien est lui-même pris dans un environnement institutionnel ayant à ses yeux perdu toute malléabilité et perçu comme indifférent ou hostile à sa pratique. Ces situations ne se réduisent pas à l'expression d'affects d'impuissance et de détresse, elles engendrent une profonde désorganisation de type traumatique liée à la perception d'une radicale perte de sens. Les logiques de l'empathie s'estompent au profit de celles de l'agir ou du désinvestissement.

Les dispositifs interprofessionnels d'analyse de la pratique montrent que l'écart entre le travail prescrit et la difficulté du travail réel suscite l'émergence de stratégies de survie, de bricolages, vécus par les professionnels qui les mettent en place comme des expédients ou des tricheries et, à ce titre, peu partageables. Le mal-être du professionnel devient une partie de la situation clinique. Il témoigne de la rencontre avec l'expression des souffrances narcissiques identitaires portées par ces jeunes. Il signe aussi la grande difficulté à utiliser la pratique professionnelle comme support à une relation, une pratique qui au mieux n'est pas investie ou, au pire, est récusée d'emblée et attaquée directement. Mais ce mal-être témoigne également du sentiment de faire un écart par rapport à cette pratique professionnelle impossible à mettre en place, en recourant à des alternatives permettant une rencontre clinique avec ces sujets souffrants. La difficulté à mettre en place un cadre classique pousse vers des pratiques intuitives qui sont souvent vécues comme un rafistolage, un pis-aller, un échec face à un idéal professionnel. Ce sont ces pratiques improvisées, peu orthodoxes, qui échappent aux dispositifs classiques d'élaboration des

pratiques car elles sont souvent vécues comme fautives ou honteuses, comme un renoncement à une posture professionnelle.

Une clinique de la rencontre

Dans ce contexte, il apparaît que les premiers temps du travail éducatif et rééducatif avec ces adolescents « difficiles » se fondent sur une logique de rencontre permettant une reconnaissance mutuelle, plus que sur une demande explicite ou la mise en œuvre d'une pratique cadrée. Il s'agit de travailler sans demande formulée, sans attentes explicites, tout en respectant les stratégies de survie psychique mises en place par les sujets rencontrés. Cette rencontre mobilise ce que R. Roussillon (2012) nomme l'identification narcissique de base, la capacité à considérer autrui comme un semblable. Moins l'identité du sujet est assurée, plus les modalités de présence du professionnel sont immédiatement sollicitées. Celui-ci doit tolérer la dissymétrie présente dans la relation – qui donne le sentiment d'une communication impossible – et s'atteler à construire un code commun pas à pas. L'attention est portée aux « petits riens » et aux « pas grands choses » porteurs de sens, ou du moins qui font « signe » et qui émergent par moments. Bref, on se frôle, on se jauge, on s'apprivoise avant d'être réellement en contact. Il s'agit bien de s'apprivoiser, dans un premier temps. Mais à la différence du renard et du Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry, cet apprivoisement se fait au contact de l'autre, la distance est à établir.

Il n'y a donc pas de demande à attendre dans l'immédiat, une demande impliquant la possibilité d'une réponse. Il est encore moins possible de repérer l'expression d'un quelconque désir dans le tumulte des premiers échanges. D'où la nécessité de prendre comme point de départ une logique spéculative. Une spéculation sur là où en est le sujet, sur les difficultés qu'il rencontre. Il s'agit, en quelque sorte d'une spéculation sur les besoins du moi, au sens donné par Winnicott (1965) à ce terme. Autrement dit, en référence au modèle de la mère suffisamment bonne, une spéculation sur ce dont le moi a besoin pour son travail de métabolisation psychique ; être porté, contenu, retenu et soutenu, avec aussi la nécessité d'être stimulé, d'avoir des éléments d'auto-information, afin d'éprouver une continuité, de sentir une appartenance. Du côté du professionnel aussi, il ne faut pas trop en demander, ne pas exiger un investissement immédiat, tout en anticipant une dynamique possible. Il y a une sorte de pari sur ce qui est mobilisable, entendable par le mineur. C'est aussi ce pari qui marque l'investissement du professionnel, son attention pour l'autre, et c'est un des éléments de la rencontre clinique. Pour passer contrat, pour soutenir l'identification narcissique de base, une forme d'engagement est nécessaire.

L'illustration clinique que je propose est issue de ma pratique de psychologue clinicien responsable d'un Diplôme Universitaire consacré aux adolescents « difficiles » au sein duquel sont mis en place des dispositifs

inter-institutionnels de réflexion sur le modèle des groupes d'analyse de la pratique et se réunissant selon une fréquence mensuelle durant un an. Dans ces dispositifs, des professionnels de tous horizons en contact avec des adolescents « difficiles » (éducateurs, psychiatres, enseignants, surveillants de l'administration pénitentiaire, gendarmes, avocats...) échangent sur leurs pratiques. Le cadre du Diplôme Universitaire est clairement tourné vers une logique de formation et les groupes de réflexion inter-institutionnels ont pour vocation première de permettre l'appropriation de la formation et de démystifier les rapports entre les différentes institutions. Mais il est apparu que ces groupes favorisaient aussi l'expression de pratiques vécues comme marginales ou inadéquates par les professionnels, des pratiques « non-dites » dont ils ne parlent pas à leurs collègues quel que soit le cadre de l'échange. Après un premier temps où sont évoqués les vécus d'impuissance et de désespérance communs à tous les membres de ces groupes (quelle que soit leur profession), apparaissent des récits d'allure anecdotique sur des pratiques créant les conditions du déploiement d'une aire de jeu. Ces récits permettent de comprendre les logiques de la rencontre et de découvrir une clinique de la rencontre faite d'ajustements, de ruptures et d'inventions.

La situation que je rapporte – après quelques transformations par souci de confidentialité – est issue de ce dispositif. Il s'agit d'un enseignant dans une institution pénitentiaire auprès de mineurs. Pour lui, dans un premier temps, sa pratique pédagogique lui paraît impossible à utiliser avec ces adolescents incarcérés : elle perd sa dimension intermédiaire et elle est attaquée directement par ces adolescents « difficiles ». En effet, comme si la boucle se bouclait, ces jeunes retrouvent l'institution scolaire dans le milieu carcéral alors que leurs premières difficultés se sont déroulées la plupart du temps en milieu scolaire, conduisant à leur exclusion répétée. Du coup, tout travail semble complètement aléatoire, la plupart du temps bloqué dès les premiers instants ou, au mieux, chaotique.

L'enseignant nous fait le récit d'un de ces moments « chaotiques » à l'occasion de l'accueil d'un petit groupe composé essentiellement de nouveaux venus. Son objectif est d'évaluer le niveau de chacun afin d'organiser un travail individualisé qui corresponde à la pratique pédagogique qu'il maîtrise. Il a préparé soigneusement des fiches d'exercices qu'il distribue. Mais, d'emblée, le groupe s'oppose à ce travail... à tout travail.

L'un des adolescents déclare : « *On ne travaillera pas... Crois pas que tu vas nous aider à nous en sortir avec tes cours... On en a rien à foutre... On allait déjà pas à l'école avant, c'est pas ici qu'on va commencer. Range tes fiches et fais-nous pas chier* ». L'ensemble du groupe se range derrière ces propos violents et cette position de refus frontal. L'enseignant explique sa fonction, son rôle et, imperturbable, il distribue ses fiches d'évaluation.

L'initiateur de ce refus radical, tout en restant assis à sa place, prend un stylo, lève son bras et dit : « *Si tu distribues tes fiches, je te plante le stylo*

dans la carotide. Ici, c'est nous qui décidons ». Calmement, l'enseignant se dirige vers le jeune, baisse son col et présente son cou. Surpris de cette attitude, le jeune bredouille : « *Mais vous êtes fou... Je rigolais* ». L'enseignant lui fait remarquer que même si c'était de l'humour, il avait verbalisé et mimé cette menace. L'ensemble des jeunes demande alors à l'enseignant de les comprendre, ils ne veulent pas travailler, « *ici c'est trop dur* ».

L'enseignant explique à nouveau sa mission. Les jeunes demandent à faire autre chose, un débat par exemple. L'enseignant reste sur sa position. Il leur explique qu'il n'est pas là pour ça, qu'un débat ne s'improvise pas. Les jeunes insistent, argumentent, ils veulent parler du tribunal, de la prison, de ce qui leur est arrivé. Puis l'enseignant hésite, il pense qu'il lui faut adhérer à cette proposition pour faire baisser la tension en faisant le pari que, s'il fait un pas, les jeunes accepteront son enseignement, qu'ils feront eux aussi un pas.

L'idée de faire un jeu de rôle est émise par l'un d'entre eux : le jugement d'un mineur dans un tribunal. L'enseignant fait part de sa méconnaissance du fonctionnement d'un tribunal et propose de jouer le rôle du mineur délinquant. Rapidement, les jeunes se distribuent les rôles, le substitut du procureur, le juge, le greffier et l'avocat. Ils s'alignent devant l'enseignant. Le juge explique dans un langage soutenu les motifs de la comparution du mineur : trafic de drogue et braquage. Puis il donne la parole au mineur. L'enseignant répond de façon vulgaire et injurieuse. Il constate que les jeunes écarquillent les yeux, stupéfaits, restant silencieux pendant quelques secondes. Le substitut réagit le premier en s'adressant aux autres : « *Il est malade lui. C'est un fou* ». Alors le juge s'adresse au mineur en lui disant : « *Mais Monsieur, on ne parle pas comme ça au juge, vous êtes marteau* ». L'enseignant répond presque naïvement : « *Ah bon. Moi je croyais que vous parliez au juge comme vous vous adressiez à moi tout à l'heure. Pourquoi y aurait-il une différence, je ne comprends pas* ». Le jeu se poursuit avec plus de modération. Le juge fait remarquer à l'avocat qu'il n'est pas à la bonne place, du coup celui-ci va se placer au côté du mineur et entame une défense en expliquant que le jeune n'a pas de famille, qu'il vit dans la rue, qu'il est influencé, qu'il se drogue pour oublier. Le juge le condamne à 20 ans de prison ferme, l'avocat réagit en soulignant que le condamné est mineur. La peine est réduite.

Le jeu terminé, l'enseignant demande d'expliquer la fonction de chaque magistrat puis de retracer au tableau le parcours d'un mineur délinquant du moment où il est arrêté jusqu'à son incarcération. C'est l'initiateur du mouvement de refus qui se porte volontaire pour aller au tableau. Au cours suivant, l'enseignant pensait avoir à reprendre quelque chose de cet épisode. Mais les élèves ont demandé d'emblée à étudier.

« Qui je suis quand je fais ça ? »

Ce récit a été décortiqué avec plaisir par le groupe selon différentes logiques : le jeu de miroir et le renversement des rôles, l'importance donnée aux mots, l'absence d'escalade dans la violence, l'absence de rapport de force qui n'exclut pas la fermeté. Une micro-clinique de la rencontre a pu se déployer. Je souhaite souligner ici la malléabilité de l'enseignant, de son écoute de la situation, sa capacité à transformer les conditions de la rencontre. Quand la pratique pédagogique ne fait pas médiation d'emblée, c'est l'enseignant qui fait médiation, qui se propose comme « médium malléable » au sens donné par R. Roussillon (1991) dans sa théorisation des médiations utilisées dans le cadre des psychothérapies. C'est-à-dire, qui tolère une certaine déformation, sans être détruit, qui se prête au jeu tout en gardant sa consistance, qui accepte l'agressivité sans retrait ni rétorsion. Il a à construire une réponse sur-mesure dans le souci de faire baisser la tension, une réponse pare-excitante, tout en apportant des éléments, des outils aux jeunes à propos de leur propre fonctionnement et de ses effets. Cette réponse est à entendre comme une réponse de l'environnement aux actes des jeunes. Une réponse qui souligne que le besoin est entendu sans pour autant avoir à s'y conformer, sans pour autant avoir à y répondre à tout prix. Dans ces situations limites, aucun changement n'est envisageable sans cette écoute et sans cette acceptation préalable de l'autre tel qu'il se présente. Une forme de solidarité humaine de base, en écho à la détresse, se met en place face à ce qui est potentiellement perçu comme une demande de soumission passive à une pratique aliénante. Une sorte d'aire de jeu peut se créer sans atteindre pour autant le cadre global de l'exercice professionnel mis en place par l'enseignant, pour permettre la reprise d'un processus de pensée, ou du moins pour libérer un espace de pensée où pourra avoir lieu une transmission de savoirs. Les pratiques étant attaquées et, à travers elles, celui qui les met en œuvre, résister, survivre psychiquement, c'est entendre ces attaques comme un moyen désespéré de s'assurer de l'existence du lien et de faire partager ce qui a été enduré. L'enseignant se montre « saisissable » et disponible, sans retrait ni rétorsion, il fait vivre le lien menacé.

La formulation de ce type de pratique suppose un travail d'appropriation spécifique, travail qui ne peut pas s'effectuer dans la solitude et est aussi difficile à mener au sein de l'institution d'appartenance où il est souvent vécu comme en marge de la tâche primaire. Un des effets de la constitution de dispositifs de rencontre inter-institutionnels à la croisée du travail social et du travail soignant, comme les Diplômes Universitaires « adolescents difficiles » impulsés par Philippe Jeammet ou les Commissions Départementales « adolescents difficiles », est de troubler les repères professionnels identitaires autour des situations vécues comme des échecs et d'ouvrir des espaces d'échanges et d'élaboration à propos de ces pratiques atypiques. Ces pratiques sont en écart avec la norme d'emploi, avec ce que Paul Fustier définit comme une « professionnalité de niveau 1 »

(Fustier, 2000) basée sur les actes du métier que suppose le contrat salarial ; elles entrent plutôt dans une « métaprofessionnalité » (*id.*) qui rend le professionnel capable de laisser venir, de contenir et d'intégrer au travail des situations qui sont hors du premier niveau de professionnalité.

Ces pratiques « bricolées » peuvent trouver un lieu de mise en récit, de partage et d'élaboration dans des dispositifs pluriels, eux-mêmes « bricolés », aux marges des institutions impliquées auprès de ces adolescents. Des dispositifs interprofessionnels de mutualisation des pratiques sont le lieu où est déposée cette « action en train de se faire », occasion d'un travail de mise en commun des points de butée, des points de souffrance, mais aussi révélateur des ingéniosités, des trouvailles, des intuitions. Cette clinique de la survivance psychique dans les situations limites demande des dispositifs permettant le partage de l'expérience affective pour sortir de la solitude de l'éprouvé, un espace pour « se déprendre en lieu et place de se défendre », selon l'expression de Georges Gaillard (2002, p. 85). Des espaces eux-mêmes aux limites des institutions qui encadrent ces pratiques, des espaces interstitiels échappant aux logiques gestionnaires.

Ces espaces – Diplômes Universitaires ou Commission Départementale – n'ont pas été pensés initialement pour recueillir l'expression de ces pratiques et leur écart avec les normes d'emploi, d'où les formes multiples que peut prendre le cadre de ces dispositifs. Mais leur fonctionnement interroge les limites des dispositifs classiques d'analyse de la pratique dans leurs confrontations à des pratiques vécues comme honteuses par leurs auteurs. Ces pratiques intuitives sont souvent perçues comme un rafistolage faute de pouvoir pleinement exercer son art. Une sorte d'échec face à un idéal de l'exercice de sa pratique. « *Qui je suis quand je fais ça ?* » peut se demander, avec un certain malaise, le professionnel. Pourtant, c'est bien dans cet écart qu'il crée les conditions de possibilités de sa pratique. Ce qui est mis en commun dans ces groupes où se mêlent différentes institutions et différentes professions est peut-être avant tout le mal-être lié aux atteintes de l'identité professionnelle, cette mise en commun constituant le socle sur lequel peuvent être abordées les stratégies de chacun visant à établir une rencontre avec ces adolescents « difficiles ».

Références bibliographiques

- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : l'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (2003). *Théoriser les pratiques professionnelles*. Paris : l'Harmattan.
- Dejours, C. (1990). Nouveau regard sur la souffrance humaine dans les organisations. Dans J.F. Chanlat, *L'individu et l'organisation* (p. 687-721). Québec : Eska.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement*. Paris : Dunod.
- Gaillard, G. (2002). Le cheval d'Itzig, la formation à partir de la pratique et l'université. *Connexions*, 78, 2, 79-90.

- Green, A. (2002). *La pensée clinique*. Paris : Odile Jacob.
- Lagache, D. (1947). La méthode clinique en psychologie humaine. in *Œuvres Complètes*, vol.1. Paris : PUF.
- Pinel, J.P. (1999). Intervention clinique en institution et « nouvelles » problématiques pathologiques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 32, 143-57.
- Pinel, J.P. (2011). Les adolescents en grandes difficultés psychosociales : errance subjective et délogement généalogique. *Connexions*, 96, 11-26.
- Roussillon, R. (1991). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Roussillon, R. (2012). *Manuel de pratique clinique*. Paris : Masson.
- Winnicott, D.W. (1965). *La famille suffisamment bonne*. Paris : Payot (2006).

Vincent Di Rocco
Université Lumière Lyon 2

Pour citer ce texte :

Di Rocco, V. (2014). Enseigner à des adolescents « difficiles » : rencontrer pour transmettre. *Cliopsy*, 12, 19-28.

L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet

Alexandre Ployé

Longtemps le paradigme scientifique expérimental a affirmé la nécessité, au nom de l'impératif d'objectivité, de séparer l'objet de la recherche de la subjectivité du chercheur. Longtemps, dans un mouvement parallèle, les pères fondateurs de la psychanalyse se sont méfiés dans la conduite de la cure du transfert de l'analyste, pensé comme réaction au transfert du patient et nommé contre-transfert. Ainsi Freud (1910) donne-t-il pour tâche au médecin de maîtriser son contre-transfert.

Puis vient le temps où ces deux modèles se trouvent remis en cause. Paula Heimann la première (Heimann et al, 1949), s'appuyant sur la description de l'identification projective par Mélanie Klein, montre à propos du contre-transfert que l'idéal de « l'analyste détaché » émotionnellement de ce que ses patients apportent en séance ne tient plus. Elle constate au contraire que l'élaboration du contre-transfert est un mode de perception du psychisme du patient. Dans le lien intersubjectif tissé par le *setting* de la cure, le patient dépose des fragments de son fonctionnement psychique qui rencontrent les propres objets internes de l'analyste. Un dialogue s'instaure ainsi.

G. Devereux, à son tour, écrit que vouloir défaire le chercheur de sa subjectivité est une illusion intenable (Devereux, 1967). La démarche clinique d'orientation psychanalytique, dans la perspective de laquelle je m'inscris, a repris à son compte cette posture épistémologique. Après la note de synthèse qui insiste sur la nécessité d'une « prise en compte de la subjectivité du chercheur dans cette approche » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005, p. 123), Laurence Gavarini a pu réaffirmer que dans les sciences humaines, « dès lors que nous sommes en présence, face à des autres, et que nous les considérons comme des sujets et non comme des objets, quelle que soit la disparité sociale de la situation qui nous rassemble, la question de la subjectivité est incontournable » (Gavarini, 2007, p. 3). Cette question pose celle du contre-transfert du chercheur. Qu'en faire ? L'élaborer d'abord, le rendre public ensuite. C'est autour de ce second point, en ce qu'il conditionne la validité des recherches cliniques en sciences de l'éducation, que s'articule cet article car, ainsi que l'écrivent les auteurs de la note de synthèse citée ci-dessus, « il peut sembler nécessaire de rendre publics des éléments de cette élaboration pour permettre aux lecteurs d'appréhender la pertinence des résultats et donc, en ce sens, on peut considérer que cela fait partie du processus de validation de ce type de travaux » (Blanchard-Laville et al.,

2005, p. 124). Ainsi, si cet article n'a pas pour ambition de retracer l'histoire épistémologique d'un concept issu de la psychanalyse – le contre-transfert du chercheur –, il se donne néanmoins pour objectif de réfléchir à un moment singulier de mon parcours de recherche qui engage la question de la place du contre-transfert dans la production de nouveaux savoirs pour le chercheur en sciences de l'éducation que je suis. Quelle attention le chercheur doit-il donner à ses éprouvés ? Par quels liens est-il attaché à son objet de recherche ?

Chantal Costantini (2009) avait décrit, dans son article sur le chercheur sujet-objet de sa recherche, comment sa propre recherche l'avait conduite à explorer des pans de son histoire jusqu'alors restés dans l'ombre. Pour ma part, dans cette filiation clinique, je propose de m'arrêter sur un moment singulier de l'exploration de mon terrain de recherche, dans lequel il me semble possible de montrer que non seulement l'élaboration des éprouvés contre-transférentiellement ressentis au cours d'un entretien clinique à visée de recherche me permet des intuitions à propos de la situation exposée mais qu'au-delà de cette dimension, elle donne également lieu à des *insight*. Si on reprend la définition que le Dictionnaire international de la psychanalyse (2013) donne de ce terme, à savoir « le processus par lequel le sujet se saisit d'un aspect de sa propre dynamique psychique », à la rubrique « contre-transfert » rédigée par R. Perron (p. 861), alors il faut considérer que ces éprouvés contre-transférentiels parlent également du chercheur lui-même et de son histoire, à condition que celui-ci se donne l'autorisation de les écouter.

Je vais, au détour de l'analyse de cet entretien clinique, montrer par quelles modalités la recherche me donne l'occasion de mettre au jour, dans mon propre fonctionnement psychique, le travail d'un objet transgénérationnel (Eiguer, 2001) jusque-là sourdement transmis. Cet article vise donc à avancer quelques réflexions autour de ce qui circule de l'inconscient du chercheur à ses objets de recherche. Définissons d'emblée avec Alberto Eiguer (*id*, p. 104) ce que sont ces objets transgénérationnels : « l'objet transgénérationnel se réfère à un ancêtre, à un des grands-parents (aïeul) ou à un autre parent ou collatéral des générations antérieures, qui suscite des fantasmes et des affects, qui provoque des identifications ; celles-ci interviennent dans la constitution d'instances psychiques chez l'un ou plusieurs membres de la famille ». C'est donc à déplier un moment singulier de la transformation d'un objet transgénérationnel en objet de recherche pour le chercheur que je suis que je vais consacrer ces quelques pages.

Je montrerai d'abord comment, dans le vif d'un entretien clinique à visée de recherche, a pu se manifester, dans le ton particulier de mes relances, une volonté de *savoir* qui s'opposait à la logique jusque-là dominante du refoulement de la honte et du secret, logique dont je fais l'hypothèse qu'elle opérait aussi bien pour moi que pour mon interlocutrice. Le contre-transfert du chercheur est ici pensé comme le lieu de transmissions psychiques inconscientes entre le chercheur et le sujet interviewé ; cet article aura donc

également pour objectif de montrer combien l'élaboration de la dynamique transféro-contre-transférentielle dans la recherche organise un détour par soi, son histoire, les angles morts de cette histoire ; détour qui, loin des effets de confusion que l'on pourrait redouter, permet certaines lumières dans le clair-obscur des situations dont on cherche à atteindre un sens potentiel. Puis j'essaierai de tirer les conséquences épistémologiques de cette expérience afin de montrer que, parfois, le chercheur se dévoile à la lumière de son objet.

Le double destinataire d'une relance

Mon entrée en recherche doit beaucoup à un moment *princeps*. Alors formateur d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves handicapés mentaux ou psychiques, je venais pour la troisième fois visiter un enseignant spécialisé en formation dans l'institut médico-éducatif où il effectuait son stage en alternance. Il avait en face de lui quatre adolescents déficients auxquels il proposa un jeu de bataille navale, prétexte à travailler le repérage dans l'espace sur une grille orthonormée. La situation d'apprentissage déplut tant à l'une des quatre élèves qu'elle refusa le travail d'une manière que son enseignant, selon mon interprétation, vécut comme menaçante. Un conflit violent opposa alors le maître et l'élève : entre attaque sadique et repli masochique, l'enseignant me donna à voir en acte les « potentialités sadomasochistes » telles que décrites par Claudine Blanchard-Laville (2006) dans lesquelles s'abîme parfois le désir de l'enseignant. Mais ce qui me surprit le plus fut l'entretien qui suivit. Il s'agissait d'un entretien de formation au cours duquel le formateur est censé accompagner le stagiaire dans l'élaboration immédiate de sa pratique. Il se déroule immédiatement après l'observation de la séance d'apprentissage. Pendant la conduite de cet entretien, je fus à mon tour, en écho de la situation observée, traversé par une violence singulière, incapable de maîtriser ma colère et la retournant contre l'enseignant à qui j'adressais, avec une sorte d'acharnement, reproches et conseils impérieux.

Après ce moment, je dus me convaincre de faire une place à ma propre agressivité que j'avais découverte dans le miroir tendu par l'enseignant de l'IME. Une réflexion commença qui, partant de cet éprouvé personnel, voulut interroger ceux des enseignants qui, comme moi, travaillaient ou désiraient travailler avec des élèves handicapés mentaux. La mise en recherche commença autour de cette séance observée et des violences diffractées qu'elle suscita, avant de prendre un tour décisif avec l'entretien que je vais maintenant évoquer. L'un des effets les plus importants à titre personnel de cette entrée en recherche fut de m'inviter à reconsidérer mon cheminement professionnel comme une découverte tardive de mon intérêt pour la question du handicap : j'ai enseigné quinze années l'histoire-géographie en collège. Mon « rapport au savoir » était alors doublement « disciplinaire » : transmettre les objets incontournables de mes deux disciplines d'élection

(l'histoire davantage que la géographie) et *discipliner* des classes pensées comme rétives à cette transmission. C'est au détour de la réorientation professionnelle de l'un de mes proches vers l'enseignement spécialisé que j'ai « découvert » mon désir d'enseigner auprès d'un public handicapé mental. J'ai alors suivi une formation en ce sens, avant de devenir formateur à mon tour. Ainsi devais-je reléguer l'enseignement de l'histoire au second plan et quitter le collège, la question du handicap devenant alors le cœur de mes investissements.

J'ai nommé Claire mon interlocutrice dans l'entretien de recherche que je vais désormais présenter. Claire est une étudiante de deuxième année du master *Métiers de l'éducation*. Elle se destine à devenir enseignante du 1er degré. Comme l'ensemble du groupe de formation auquel elle appartient et auprès duquel j'ai pu intervenir pour des cours de méthodologie, elle fait partie de mon terrain de recherche. Je crois aujourd'hui ce choix de mêler terrain professionnel et terrain de recherche révélateur de ma volonté de poursuivre, par la médiation de la recherche, mes élaborations à propos de ma propre identité professionnelle. Le groupe que composent ces étudiantes (le groupe est exclusivement féminin) a été pour moi un support d'identification. Je cherche en effet à comprendre auprès de ces étudiantes qui écrivent leur mémoire professionnel autour du thème de l'école inclusive l'impact de la rencontre avec l'élève handicapé sur leur parcours de formation et de construction de leur identité professionnelle, de même qu'au travers de cette recherche je cherchais à comprendre la place de ma connaissance intime du handicap dans mes choix professionnels. À quels éprouvés ces étudiantes sont-elles convoquées par la rencontre avec la somme d'étrangeté que représentent parfois les handicapés mentaux dans les classes ? C'est dans ce cadre que je sollicite auprès de Claire un entretien clinique à visée de recherche dans lequel je l'invite à raconter l'histoire de son désir de devenir enseignante et de travailler avec des enfants handicapés autour de la consigne suivante : « J'aimerais que vous me racontiez pourquoi vous avez voulu devenir enseignante et pourquoi finalement vous avez fait de manière parallèle le choix de cette option de recherche dont le thème est l'école de la diversité et le handicap. » Ma consigne pose donc implicitement l'hypothèse qu'il existerait un lien entre ce désir et l'histoire du sujet – voire sa préhistoire.

Au cours de cet entretien, Claire narre son parcours d'étudiante. Elle témoigne de son attrait pour les questions de l'enfance et du langage. Ainsi, le signifiant « enfant » la conduit-elle à évoquer sa mère et sa grand-mère qui toutes deux travaillent ou travaillaient auprès de très jeunes enfants à l'école. Claire fait un lien entre son désir professionnel et le fait d'avoir toujours eu des enfants autour d'elle. Plus loin, elle évoque son petit-frère ; elle laisse entendre qu'il n'est pas pour rien dans sa vocation. A ce moment de l'entretien, j'ai l'intuition que Claire masque l'essentiel. Elle se dérobe derrière un discours lisse qui répond scrupuleusement à la consigne initiale. Elle a planté un décor, y a situé des personnages – la constellation

familiale – mais elle les a vidés de toute substance. Je suis alors envahi du sentiment contre-transférentiel que si le discours est presque entièrement lisse, délivré d'une voix monocorde, il est également porté par une certaine mélancolie tout juste scandée par quelques moments plus euphoriques quand Claire évoque notamment son désir de savoir, son appétit pour des connaissances nouvelles autour des troubles du langage. Je me souviens avoir alors pensé que le voile posé par le refoulement que je croyais deviner était léger et qu'il suffirait de le bousculer pour que se dévoile un propos d'une tout autre profondeur.

Je me suis intéressé dans l'après-coup de l'analyse à la tonalité particulière de mes relances au moment de la bascule de l'entretien, c'est-à-dire à partir du moment où quelque chose qui ressort de la pulsion de savoir – en savoir plus – a été attisé chez moi, en écho de ce que je j'entendais chez Claire. Je suggère en effet que ce désir de savoir qui s'actualise dans le transfert est circulaire. Il se transmet dans un premier temps de Claire à moi par son ambivalence (elle dit/ne dit pas mais laisse entendre ; les ellipses me paraissent l'outil de rhétorique qu'utilise Claire, inconsciemment, pour exprimer à la fois son désir de dire et son besoin de taire) ; puis dans un second temps, de moi à Claire par mes relances plus impératives. Ainsi, au milieu de l'entretien, je lui demande : « *alors le handicap dans tout ça* ». On tombera d'accord, d'un point de vue méthodologique, pour juger la portée de mon propos bien supérieure à celle d'une relance usuelle. Il s'agit bien davantage d'un rappel à l'ordre, celui de la consigne initiale qui contenait le mot handicap qu'évitaient jusqu'alors les propos de Claire. Cependant il me semble possible de poser l'hypothèse que cet énoncé a pu également fonctionner comme une interprétation, au sens que donne la psychanalyse à ce terme. Ainsi, comme l'affirme Jacques Angelergues dans le Dictionnaire international de la psychanalyse (p. 878), « l'interprétation vise à la mise en évidence, dans le cadre de la méthode analytique, du sens latent des paroles et agirs d'un sujet ; il s'agit de dégager les désirs inconscients et les conflits défensifs qui s'y attachent ».

L'agressivité contenue du ton de ma relance, le mépris qu'on pourrait entendre pour ce qui a déjà été dit par Claire dans le « *tout ça* » sont sans doute bien éloignés de l'attitude clinique qui sied à ce type d'entretien au regard de la démarche que j'ai adoptée. Cependant, je propose de penser que cette relance agacée et pressante produit un effet de bascule ; en effet, Claire déplie ensuite l'histoire qu'elle « cachait » jusqu'alors. Dans le cadre du transfert de Claire à son formateur, la relance-interprétation aurait à mon sens permis la levée de certaines résistances. J'ai ainsi le sentiment que le discours de Claire se réorganise autour d'un objet central qui n'était manifestement pas apparu dans la première partie de l'entretien : son attrait pour les questions des troubles du langage renvoie à son jeune frère gravement épileptique dont le langage est très troublé, au point d'avoir été longtemps incompréhensible. Elle évoque également un « mystère des origines » concernant ce handicap du petit frère. Elle rapporte en effet ce

que sa mère a coutume de raconter, à savoir que le bébé aurait souffert de crises d'épilepsie pendant la grossesse. Une sorte d'incrédulité semble présider à cette « révélation ». Claire fantasmait-elle le travail de recherche lié à l'écriture de son mémoire professionnel comme l'endroit où elle allait enfin pouvoir en savoir plus au sujet de ce mystère des origines ? Je mesure la force de cet investissement fantasmatique quand j'entends l'étudiante évoquer l'intense frustration et la colère qu'elle ressentit quand son directeur de mémoire l'invita à abandonner l'objet de recherche tel qu'elle le dessinait dans les premiers mois de sa réflexion pour travailler à des thèmes qui l'engageraient moins affectivement : les fonctions du langage chez Jacobson. C'est ce mouvement de déprise imposée qui pourrait avoir provoqué la mélancolie qui perce dans l'entretien. Ainsi ces quatre lignes : *« comment dire c'est pas que ça me motive moins mais euh / peut-être parce qu'il y a aussi plusieurs choses à côté qu'on doit préparer la classe aller en cours tout ça c'est peut-être difficile / là j'ai l'impression d'être beaucoup moins dedans cette année le mémoire alors est-ce dû au sujet est-ce dû euh au rythme euh là je je sais pas mais /// ça m'intéresse mais je suis moins dedans »*.

Je fais l'hypothèse que Claire est dépositaire d'un double objet transgénérationnel au sens d'Eiguer. Cet objet serait composé par la honte qu'aurait éprouvée la mère d'avoir donné la vie à un enfant handicapé. Cette honte s'attacherait au traumatisme narcissique qu'implique la naissance d'un tel enfant. Par ailleurs un éprouvé de culpabilité vraisemblablement partagée par la famille s'ajoute à cet affect, peut-être attachée à la violence des pensées mobilisées contre l'enfant handicapé. Albert Ciccone et Alain Ferrant (2012) ont montré la force de ces « affects mêlés » dans l'intersubjectif familial. La honte en particulier est un affect susceptible d'un « travail d'enfouissement, d'encapsulation d'expériences traumatiques » (p. 21). Le secret honteux compose une crypte, cachant un objet psychique résistant au travail d'élaboration et d'intégration.

Ainsi, le désir de Claire de devenir enseignante, et plus encore auprès d'enfants présentant des troubles du langage, résonne-t-il autrement pour moi dans l'après-coup : il serait le résultat, projeté sur la scène professionnelle, du travail de ces « objets du deuil » maternels (Eiguer, 2001) dans le psychisme de Claire. C'est à elle qu'il incombe de traduire le fantasme familial de réparation de l'enfant handicapé. C'est avant tout la première partie de l'entretien qui me permet de poser une telle hypothèse : Claire évoque à plusieurs reprises sa mère et sa grand-mère ; elle s'inscrit dans les pas des femmes qui l'ont précédée et qui s'occupent d'enfants ; dans la deuxième partie de l'entretien, elle évoque le destin parallèle au sien de sa sœur qui a entrepris les mêmes études avec le même but professionnel : devenir enseignante et s'occuper des enfants au langage troublé. Par ailleurs, j'ai pu dire comment j'avais été affecté par la tonalité mélancolique de l'entretien, Claire donnant à penser sa tristesse de ne pouvoir mieux comprendre le handicap de son frère au travers de la

problématique de son mémoire. Ainsi, le deuil familial (impossible ?) autour des idéaux narcissiques blessés par la naissance d'un enfant handicapé aurait constitué pour Claire, et peut-être aussi pour sa sœur, un objet auquel elle aurait identifié son devenir professionnel, sur le mode du deuil mélancolique décrit par Freud (1917). C'est au sens que longtemps cet objet est demeuré difficile à intégrer psychiquement pour Claire que je l'associe à ce que disent Nicolas Abraham et Maria Torok des objets encapsulés dans les cryptes du psychisme : ce sont des objets sur lequel le travail de la pensée ne s'exerce pas, se soustrayant donc à l'intégration psychique, des fantômes. Or, il arrive que « lors des réalisations libidinales, à minuit, le fantôme de la crypte vienne hanter le garçon du cimetière, en lui faisant des signes étranges et incompréhensibles, en l'obligeant à accomplir des actes insolites, en lui infligeant des sensations inattendues » (Abraham et Torok, 2001, p. 266).

Ainsi donc la relance « *alors le handicap dans tout ça* » permet à Claire de dire quelque chose de cet objet d'un deuil familial agissant sourdement sur son devenir professionnel. Cependant, j'ai compris dans l'après-coup qu'au moins autant que l'étudiante j'étais le destinataire de cet énoncé. Ainsi faut-il compléter l'hypothèse que j'énonçais plus haut, selon laquelle la relance pourrait avoir constitué dans le cours de l'entretien une interprétation : la capacité de celle-ci à lever le refoulement m'aurait concerné autant que Claire. En effet, les contenus transmis dans l'entretien, dans le discours manifeste ainsi que dans le latent contre-transférentiellement entendu, ont contribué à réactualiser chez moi des éprouvés jusque-là refoulés, liés au secret dont je me suis senti habité après avoir entendu celui de Claire. Je considère avec Ciccone que « le transfert est un exemple type d'identification projective, en tant que processus d'interaction intersubjective impliquant une action sur l'autre. Le transfert engage un double processus de transmission : l'un intrapsychique, l'autre intersubjectif » (Ciccone, 2012 p. 33). La situation transférentielle dans l'entretien clinique est le lieu d'une projection de mon monde interne et réciproquement de celui du sujet interviewé dans le lien intersubjectif créé notamment par le protocole de l'entretien de recherche. Un dialogue inconscient s'engage. Catherine Yelnik (2007) a pu montrer combien la situation de l'entretien clinique pouvait induire des mouvements transférentiels : « (l)entretien de recherche est l'objet d'investissements forts ». Qu'investit le chercheur ? Sa « quête », son « histoire », sa « problématique personnelle ».

Ce qui s'est pour moi transmis dans la situation transférentielle liée à l'entretien, c'est la nécessité du travail autour d'éprouvés mis au secret, c'est-à-dire autour d'objets transgénérationnels incorporés au sens d'Abraham et Torok (2001). Ainsi, l'analyse de l'entretien a pu constituer une sorte de point d'orgue d'un parcours de deux années au cours duquel j'ai cherché à élaborer les racines conscientes et inconscientes de mon objet de recherche – le lien des professionnels de l'éducation au handicap – dans

mon histoire. En ce sens, la relance « *alors le handicap dans tout ça* » serait à entendre également comme l'admonestation que je m'adresse : qu'ai-je fait, dans mon histoire, du handicap avec lequel j'avais dû composer dès mes premières années ? Qu'avais-je fait des affects liés à la rencontre avec mon cousin, invalide moteur cérébral ? Le choix même du prénom donné à l'étudiante de master m'apparaît maintenant traduire ce lent travail de dévoilement : ne s'agissait-il pas d'y voir enfin clair dans une histoire maintenue dans l'obscurité ?

Eiguer montre que les objets transgénérationnels déposés dans le psychisme provoquent la honte et « déterminent les parents à proférer un interdit de la pensée à l'enfant » (Eiguer, 2011, p. 21). Dans mon histoire, c'est tout le lien objectal à mon cousin handicapé, au deuil jamais transformé en langage des parents et grands parents qui est resté silencieux au nom de la honte et du secret. Le contrat narcissique par lequel mes parents et grands-parents ont anticipé ma venue au monde (je suis le deuxième des petits-enfants) n'était-il pas plein d'une peur de la répétition et du fantasme de la réparation ?

C'est l'entrée dans la recherche et la méthodologie clinique (parce qu'elles invitent à s'intéresser aux liens entre les objets de recherche et le psychisme du chercheur) qui ont pu, pour moi, constituer un espace potentiel (Winnicott, 1971). Si le psychanalyste anglais l'envisage comme le lieu de la séparation du psychisme de l'enfant de celui de la mère par le jeu et l'expérience culturelle, je dirais que cet espace fut pour moi le lieu et le moment d'une séparation d'avec des objets internes jusqu'alors inélaborés. La recherche engage à une créativité psychique qui a permis un début de métabolisation de l'objet transgénérationnel chez le chercheur. J'ai pu comprendre que j'avais été d'une certaine manière sollicité pour remplir des « missions au titres des ancêtres », missions qui peuvent se réaliser « à un niveau professionnel [...] tout cela dans un but de compensation face à une injustice ayant pu s'abattre sur la famille ancestrale » (Eiguer, 2001, p. 105).

La notion de « contrat narcissique » qui renvoie au travail de Piera Aulagnier (1975) peut caractériser de telles missions générationnelles : en échange de sa reconnaissance par la famille, le bébé est investi d'une mission. Il s'agit, selon Ciccone d'une « alliance inconsciente » : les parents transmettent à l'enfant le devoir d'accomplir leurs vœux idéaux. En ce qui concerne Claire, en ce qui me concerne, sans doute y-a-t-il quelque chose autour du vœu de conserver dans le creux de nos psychismes l'objet d'un deuil soustrait au travail du langage. Ciccone (2012, p. 82) fait l'hypothèse que les objets transgénérationnels provoquent un « empiètement imagoïque » qu'il décrit comme « le processus par lequel une imago parentale (un objet psychique du parent) s'impose ou est imposée comme objet d'identification de l'enfant (l'enfant est identifié comme réplique, dépositaire ou héritier de l'imago) ». Cet objet effectue un travail que Ciccone décrit comme toxique ; la question est donc de savoir comment ce travail peut être transformé pour devenir

créatif. Je fais l'hypothèse que, pour le chercheur, l'entrée en recherche est le lieu d'une créativité nouvelle qui joue le rôle d'espace transitionnel. Je propose ainsi de penser qu'il existe, par la dynamique transféro-contre-transférentielle, une analogie entre la situation de la cure et celle de l'entretien clinique de recherche, voire de la recherche clinique dans son ensemble : le sens y est le fruit d'une « coconstruction, une copensée, une cocréation » (Korff-Sausse, 2013, p. 183). Il s'agirait alors, comme le propose Simone Korff-Sausse à propos de la relation analyste/patient, de penser que le chercheur ne travaille pas sur la personne interviewée, mais avec celle-ci.

Au final, la situation clinique de l'entretien entre Claire et moi pourrait être pensée comme un moment où, dans le lien intersubjectif (d'autant plus complexe à analyser *a posteriori* qu'il mêle formation et recherche), se réverbère une problématique commune de non-élaboration autour d'un objet transgénérationnel. Cet objet contient les traces de la honte familiale autour de la perte possible des idéaux familiaux liée à l'irruption du handicap. Ces effets de deuil de l'idéal narcissique familial ont été particulièrement mis en valeur dans la clinique du handicap par Ciccone dans son ouvrage récent sur les transmissions psychiques inconscientes (2012).

L'analyse dans l'après-coup donne à cet objet une fluidité nouvelle pour moi et me permet d'écrire *une* histoire de mon objet de recherche. Ainsi, l'aventure de l'écriture du mémoire s'est avérée l'occasion d'une reprise d'un processus d'écriture biographique que je nommerai à la suite de Piera Aulagnier « processus d'historisation » (Aulagnier, 1989). Pour se construire, le soi-professionnel du chercheur a eu besoin de s'étayer sur un « fonds de mémoire » (Aulagnier) dont je n'avais jusque-là pas conscience. La honte familiale liée au handicap de l'un des membres de ma famille, le secret entourant la grossesse envahie de vœux de morts de la mère de cet enfant, constituent sur un mode traumatique l'objet transgénérationnel qu'on me transmet et qui devint par la vertu perlaboratrice du travail du chercheur clinicien le point d'ancrage du travail d'historisation.

Vouloir savoir

Les premières années de ma vie professionnelle sont comme une période de latence au cours de laquelle cet objet transgénérationnel resta dans sa crypte. Comment expliquer alors qu'il accepta d'en sortir dès lors que je me mis en recherche ? La double adresse de la consigne « *alors le handicap dans tout ça* » me paraît significative de l'affirmation d'une volonté de savoir à laquelle je vais essayer de donner sens dans la fin de cet article.

L'expérience du master et l'entrée en thèse me permettent d'envisager la recherche, malgré l'apparent romantisme du mot, comme une quête. Tant l'entretien avec Claire que la reprise biographique de ma propre relation au handicap ont résonné pour moi comme l'expression d'une quête visant à

connaître les origines d'un traumatisme constitué par la survenue du handicap dans l'histoire familiale. Quelles sont les sources pulsionnelles d'une telle volonté de savoir ? Je crois possible de déplier davantage cette idée de la quête et de son rapport à la posture du chercheur. Je m'appuierai ici sur les travaux de Sophie de Mijolla-Mellor autour de la question du plaisir de pensée (1992).

Ma posture de chercheur est ambivalente : l'angoisse et la jubilation sont les deux faces d'une même médaille. De même que Claire, dans l'entretien, manifeste tour à tour de l'enthousiasme pour sa propre recherche qui doit la conduire à en savoir toujours plus à propos de son petit frère, puis de la déception quand elle devine que l'objet lui échappera malgré tous ses efforts, j'ai pu éprouver au long de ces deux années de mise en recherche la jubilation d'enfin trouver le terrain où pouvait se métaboliser l'objet de ma quête et le profond désarroi de voir sans cesse se faire et se défaire le questionnement de la recherche. L'objet de recherche, finalement, appartiendrait à une double temporalité : il est, suivant la belle expression des historiens Éric Conan et Henry Rousso d'un « passé qui ne passe pas » (1994) ; un passé qui s'actualise sans cesse sur le terrain de la recherche ; mais en même temps, il est un horizon qui recule à mesure qu'on avance. Il demeure à la fois lové dans le creuset du psychisme et point de mire qu'on a l'illusion de pouvoir saisir à pleines mains. L'objet de recherche est ainsi deux fois inatteignable. Ce qui relie ces deux pôles inatteignables, c'est la pulsion de savoir. Sophie de Mijolla montre que la pulsion de savoir, ou encore la pulsion de recherche, est une tension ne s'apaisant jamais entre une pulsion d'emprise infantile face à un objet qui ne cesse de s'échapper et la transformation de ce mouvement premier en appétit pour les savoirs. J'ai senti l'écho de cette pulsion d'emprise infantile dans la véhémence de certaines de mes relances dans l'entretien. Mais j'ai également senti que c'est à l'appétit de savoir que je dois d'avoir contenu l'angoisse et maintenu le plaisir de pensée qui sous-tend la recherche et permet notamment de s'engager à écrire.

Sophie de Mijolla compare ce plaisir de pensée au *flash* de la prise d'une drogue : il y a cette jubilation qui fait croire momentanément à la toute-puissance de la pensée, laquelle réactive l'illusion infantile. Puis vient la rechute. Pour exprimer le sentiment qui s'empare du sujet à ce moment précis, elle parle de désarroi, comme pour l'élève Törless (Musil, 1995). La tension entre jubilation et désarroi décrit ma posture de chercheur ces dernières années. N'est-elle pas, par ailleurs, une caractéristique de la recherche, en général ? Sophie de Mijolla propose de penser l'alternance jubilation/désarroi comme la condition du renouvellement de l'expérience. Elle indique également que la dimension de l'énigme qui soutient la pulsion de recherche implique que le sujet « se tienne au plus près de l'objet d'angoisse afin de ne pas risquer d'être à nouveau débordé par lui de manière traumatique » (Mijolla-Mellor, 1992, p. 177). Chercher et continuer de chercher, c'est donc domestiquer l'angoisse. L'angoisse et la pulsion de

savoir sont liées pour lutter contre ce que Musil appelait la « mélancolie des pensées refroidies » (cité par Mijolla-Mellor, p. 172).

Ainsi donc conclurai-je en revenant à l'héritage du travail de Devereux et au titre de cet article. La psychanalyse introduit de l'incertitude à l'endroit de l'idée qu'il existe une dissociation entre le sujet-chercheur et l'objet qu'il observe. Fethi Ben Slama (1989, p. 142) résume en montrant qu'il existe un lieu où se rejoignent « les investigations rationnelles universelles et l'imagination créatrice dont les racines sont dans le sujet singulier ». La recherche se nourrit d'une volonté de savoir qui s'est déplacée d'un terrain (l'intime du chercheur) à un autre : le terrain de la recherche. Nous croyons enquêter sur un objet qui nous serait parfaitement étranger, mais il se pourrait fort bien que nous ne fassions en fait qu'enquêter sur l'ombre portée de nous-même. Ainsi, il s'agit de considérer qu'il n'y a pas de dehors absolu pour celui qui produit des savoirs scientifiques. L'objet du dehors est aussi vu, observé, pensé en fonction de l'objet interne et de la manière dont il organise le psychisme de l'observateur. L'extériorité radicale n'existerait pas.

Il y a donc bien un problème pour l'épistémologie classique fondée sur la séparation rigoureuse entre le phénomène et celui qui l'observe : la psychanalyse montre, notamment par l'attention qu'elle a portée au phénomène du contre-transfert, que cette séparation n'est qu'illusion, voire même qu'elle serait quelquefois une modalité défensive n'ayant d'autre but que de masquer au sujet la part de lui-même projetée sur l'objet. Ainsi, si l'objet de recherche naît à l'ombre du chercheur, il est aussi, par un retournement que la clinique met en lumière, ce qui éclaire les propres cryptes du chercheur.

Références bibliographiques

- Abraham, N. et Torok, M. (2001). *L'écorce et le noyau*. Paris : Champs essais.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF (2010).
- Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, 191-221.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In Revault d'Allonnes et al., *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-150). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans la pratique. *Connexions*, 86, 103-119.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Ciccone, A. (2012). *La transmission psychique inconsciente*. Paris : Dunod.
- Ciccone, A. et Ferrant, A. (2012). Emboîtement d'affects dans la clinique du handicap. In S. Missonnier (dir.), *Honte et culpabilité dans la clinique du handicap* (p. 19-35). Toulouse : Erès.
- Conan, E. et Rousso, H. (1994). *Vichy, un passé qui ne passe pas*. Paris : Fayard.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.

- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion (2012).
- Eiguer, A. (2011). Transmission psychique et trans-générationnel, L'esprit du temps. *Champs psychosomatique*, 60, 13-35.
- Heimann, P., Little, M., Reich, A. et Tower, L. (1949). *Le contre-transfert*. Paris : Navarin Editeur (1987).
- Freud, S. (1910). *Les chances d'avenir de la thérapie psychanalytique*. Œuvres complètes, X. Paris : PUF. (1993).
- Freud, S. (1917). *Deuil et mélancolie*. Paris : Petite bibliothèque Payot (2011).
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *Actes du colloque Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg.
- Korff-Sausse, S. (2013). Qu'est-ce que la psychanalyse apporte à la clinique du handicap ? In J.-P. Raynaud et R. Scelles (dir), *Psychopathologie et handicap de l'enfant et de l'adolescent* (p. 173-188). Toulouse : Erès.
- Mijolla, A. de (dir.) (2013). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Fayard/Pluriel.
- Mijolla-Mellor, S. de (1992). *Le plaisir de pensée*. Paris : PUF (2006).
- Musil, R. (1995). *Les désarrois de l'élève Törless*. Paris : Points.
- Winnicott, D. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Folio essais.
- Yelnik, C. (2007). Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation. *Actes du colloque Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg.

Alexandre Ployé

Université Paris-Est Créteil Val de Marne
Laboratoire CIRCEFT (Paris 8 St Denis)

Pour citer ce texte :

Ployé, A. (2014). L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet. *Cliopsy*, 12, 29-40.

Rôle de médiation et d'éveil à partir d'une position d'évaluateur d'un projet culturel

Virginie Valentin

Il m'a été donné de réaliser le volet évaluation d'un projet mené par le service des relations avec le public des Rencontres chorégraphiques Internationales de Seine-Saint-Denis, portant sur les conceptions culturelles de la beauté et le rapport au corps. Intitulé « Masculin/féminin, la fabrique de la beauté », ce projet visait à toucher les jeunes de diverses manières, tout d'abord en changeant leur regard sur les cultures, en développant une forme de relativisme culturel et donc une autre approche de l'altérité, ensuite en développant leur sensibilité esthétique et en travaillant leur rapport au corps afin de développer leur capacité créative dans les ateliers de danse contemporaine qui leur étaient proposés. Je définis l'altérité comme représentant la diversité culturelle et, de manière plus générale, la pluralité humaine (Laplantine, 2001, p. 18-19), culturelle, physique, incluant la différence sexuelle. Dans ce cadre, la question de l'altérité se posait en terme d'altérité sexuée. En effet, parmi les objectifs du projet déposé par le service des relations avec les publics¹, la question du déplacement du rapport à la connaissance était corrélée à celle de l'harmonisation des rapports entre les sexes, qui était affirmée comme centrale. Il s'agissait également de déplacer le regard porté sur l'autre sexe à travers une initiation à différents objets culturels où la question de l'identité sexuée apparaissait.

Ce projet s'est présenté sous la forme d'une initiation des jeunes² à la diversité culturelle et, en particulier, à l'art contemporain à travers la pratique de la danse contemporaine. Il concernait une classe de seconde, dite de « rattrapage », qui a bénéficié d'environ deux ateliers par mois durant six mois. Différentes interventions permettant de nourrir la réflexion des jeunes leur étaient également proposées : d'une part, celle d'un ethnologue sur la question du rapport au corps et de la dimension culturelle du modelage corporel et, d'autre part, des interventions du responsable des relations avec le public sur la question de la dimension culturelle de la beauté. Les jeunes ont aussi visité deux musées et étaient invités à assister à quatre spectacles de danse contemporaine. Nous étions plusieurs à les encadrer (le responsable des relations avec le public du festival, leur professeur d'éducation physique et la documentaliste du collège parfois) au cours des sorties comme au cours des ateliers, avec le souci que la parole des adolescents reste assez libre et qu'ils puissent s'adresser autant à l'intervenant qu'aux autres responsables du projet alors présents. J'ai cherché, durant ce projet, à relayer la parole des intervenants ou, le cas

1. Les différents objectifs autour de l'altérité ont été énoncés dans le projet remis au fonds d'expérimentation sociale, organisme étatique proposant des subventions pour de telles actions culturelles.

2. Étant donné qu'il s'agit d'un projet qui déborde l'aspect purement institutionnel du lycée et propose un autre rapport au savoir et à la culture, j'emploie préférentiellement les vocables « jeune » ou « adolescent ».

échéant, à donner des pistes d'interprétations concernant les différentes œuvres d'art qu'ils découvraient. J'ai aussi profité de ma position d'évaluateur pour intervenir assez librement durant les différents ateliers.

Afin d'évaluer l'effectivité du projet sur les lycéens, j'ai voulu définir un cadre qui donne un sens à ces interventions et aux interactions qu'elles suscitaient. Tenir à la fois une position d'ethnologue et d'évaluateur impliquait pour moi de participer au projet, de l'évaluer en m'y incluant et donc de penser ma place. Je me propose de développer une réflexion sur cette position dans l'interlocution et, de manière plus générale, dans l'interaction, ce qui inclut les interactions non verbales et pose la question du corporel. Il m'a semblé nécessaire de penser et théoriser cette liberté d'interaction avec des adolescents, c'est-à-dire de définir mon champ d'action et d'intervention et de proposer une méthode adaptée à celui-ci³.

3. Vincent de Gaulejac, Florence Giust-Desprairies et Ana Massa soulignent à la fois l'importance de penser la place du chercheur dans la situation dans laquelle il est impliqué et le fait que des dispositifs, mais aussi une méthodologie adaptée aux matériaux de l'enquête, sont à inventer (2013 : 8-9).

Je propose donc une réflexion qui porte sur le cadre des interactions avec les adolescents et les conditions de transmission de la question esthétique, ainsi qu'un témoignage portant sur le changement de position subjective des adolescents dans leur rapport à l'altérité que j'ai pu tout à la fois constater et soutenir, dans ce cadre. J'évoquerai ici trois aspects de cette expérience, à commencer par la question du rapport à l'objet esthétique tel qu'il a été pensé dans la théorie psychanalytique. En m'appuyant notamment sur les travaux récents d'anthropologie de la réception, je montrerai ensuite l'intérêt de la place de « tiers médiateur » dans le cadre de ce type d'action artistique, dans l'orientation de l'émotion esthétique des adolescents. Enfin, je reviendrai sur les autres types d'interactions que j'ai utilisés pour construire ma démarche.

Dans la lignée de la réflexion de l'école de Francfort, je pense la question éthique sur le mode d'une méthodologie de l'interaction en me référant à la sociologie mais aussi à la psychanalyse qui, comme Paul-Laurent Assoun l'a souligné dans son ouvrage sur l'école de Francfort (2012, p. 107-109), constitue une référence en ce qui concerne la technique d'analyse et les modalités d'interprétation des œuvres qui peut s'appliquer fructueusement dans le domaine de la culture. Pour définir une éthique de la médiation culturelle, je m'intéresserai donc à cette technique. Je propose une réflexion sur le cadre et les conditions de la transmission et des interactions avec les adolescents sur la question esthétique. Pour ce faire, je me référerai à l'anthropologie du sensible proposée par François Laplantine, nourrie de la pensée de Spinoza. Ces différents théoriciens constituent une référence pour définir un cadre éthique dans lequel inscrire une clinique de la culture.

Étrangeté de l'objet esthétique

Dans l'ensemble, pratiquer la danse contemporaine a tout d'abord déstabilisé la plupart des jeunes dans leurs habitudes corporelles, voire dans leur conception de ce qu'est la danse. Notamment, un jeune homme prenant la parole en début de parcours a affirmé que « *c'était définitivement*

bizarre », ce qui résume assez bien la manière dont les ateliers de danse étaient ressentis au début du projet.

Avec le responsable des relations avec le public, qui menait le projet, nous nous sommes arrêtés sur cette réflexion venant à la fin d'un atelier pour inciter les élèves à réfléchir : qu'est-ce que l'étrangeté, le mal défini, le non connu... ? Cela m'a fait penser à l'expression de Freud dans son article *Inquiétante étrangeté* ou « *Das Unheimlich* » (1988, p. 221-223). Ce terme désigne en allemand ce qui n'est pas (*un-*) « *heimlich* », c'est-à-dire « le chez soi », « le foyer ». Lorsqu'il introduit cette expression, Freud l'utilise dans le premier sens d'étrange, pour finalement s'apercevoir que ce qui est ressenti comme si inquiétant est, en réalité, quelque chose de l'ordre du « bien connu » : « l'inquiétante étrangeté vécue se constitue lorsque des complexes infantiles refoulés sont ranimés par une impression ou lorsque des convictions primitives dépassées paraissent à nouveau confirmées » (*id.*, p. 264). Pour Freud, le sentiment d'inquiétante étrangeté est donc une forme de retour du refoulé. Il évoque également le sentiment de toute-puissance lié aux désirs inconscients et à la recherche de réalisation de ces désirs. Or la créativité en tant que telle n'a-t-elle pas à voir avec la puissance du désir qui s'origine dans le désir inconscient ? L'objectif du projet était, précisément, de développer la capacité créative des jeunes que ce désir est à même de soutenir. Avec sa théorie de l'espace transitionnel, Winnicott (1975) a avancé qu'une vie créative est la seule vie qui vaille et qu'elle est indissociable de la capacité à « jouer ». Cette capacité permet d'élaborer une capacité à être en rapport avec l'objet. L'objectif de ce projet sur l'esthétique était bien de rechercher une mise en rapport harmonieuse de soi et de l'objet et, au bout du compte, d'améliorer les rapports entre les sexes. Le cadre que nous proposons au cours de ce projet visait à développer l'intérêt des jeunes gens pour la danse contemporaine qui est un moyen d'expression de soi (Valentin, 2011), mais aussi un moyen de développer une aisance corporelle dans le rapport à autrui. D'autres objets culturels venaient également soutenir cette ouverture, les marquages corporels abordés en classe et la visite au musée du quai Branly en particulier, deux ateliers qui tendaient à souligner la manière dont les sexes sont culturellement construits et le fait que le modelage corporel vise à symboliser et à favoriser la fécondité (*id.* p. 141). Mais, comme nous l'avions repéré en début de projet, pour les jeunes que nous accompagnions, les questions de la créativité et de l'art contemporain semblaient être de l'ordre de l'étrangement inquiétant, selon la définition paradoxale que Freud a donné de cette expression.

Développer le sens esthétique des jeunes consiste, comme le proposent Donald Meltzer et Meg Harris Williams (2000, p. 194) dans leur ouvrage sur la question de l'esthétique, à « tenir le rêve », ce qui « renvoie à une congruence ou à une réciprocité entre objet interne et objet externe dans la pleine connaissance de l'espace ». C'est aussi ce que propose Françoise Hatchuel (2010, p. 118-120) en ce qui concerne le fait de se construire et

de devenir adulte : l'école est un étayage pour permettre la négociation psychique entre la manière de « se rêver » et la réalité. Pour elle, l'école doit soutenir cette capacité à « se rêver ». Cette tension entre rêve et réalité a à voir avec le fait de « retrouver l'objet » au sens où, dans *Les trois Essais sur la théorie sexuelle*, Freud parle de retrouvailles de l'objet au moment de l'adolescence (1985, p. 164-166). L'objet d'amour est forgé sur le modèle premier du sein et, de manière plus générale, de la mère. À l'adolescence, après une période de latence, ce rapport à l'objet extérieur est réactivé, toute la question étant de pouvoir réorienter le désir sur un autre objet avec une intensité aussi grande que celle qui lie chacun au premier objet d'amour⁴.

4. Sur cette question, voir l'ouvrage de Monique Schneider *La détresse aux sources de l'éthique* (2011) qui analyse la notion de *Nebenmensch* introduite par Freud dans son *Esquisse d'une psychologie scientifique*.

Meltzer et Williams ont, pour leur part, montré que l'esthétique est indissociable de ce rapport à l'objet premier (2000, p 17-28). Les sensations et émotions liées à cet objet sont réactivées. Dans son article sur l'inquiétante étrangeté, Freud souligne qu'il s'agit de savoir supporter cette inquiétante étrangeté qui appartient, précise-t-il, au domaine de l'esthétique. De même, Meltzer et Williams soulignent l'aspect « conflictuel » par lequel il faut passer pour atteindre à nouveau les rivages de l'esthétique. Ces réflexions témoignent du fait que la dimension esthétique est une dimension à éduquer ou plutôt, si l'on tient compte de la dimension biographique, à rééduquer. L'art contemporain a d'autant plus à voir avec cette « inquiétante étrangeté » qu'il est comme en avance sur son temps : « il ne vise pas nécessairement l'harmonie mais plutôt des ruptures avec un schéma perceptif institutionnalisé », comme l'affirme pertinemment Umberto Eco (2007, p. 378). De même, une sociologue, Nathalie Heinich, dans son ouvrage *L'art contemporain exposé aux rejets* (1997) a souligné cet aspect inquiétant et inclassable de l'art contemporain. Les études sociologiques montrent que la danse contemporaine a un public très restreint, le plus restreint parmi les sorties culturelles des français (Guy, 1991). La tâche, dès lors, n'était pas mince. La réalité du terrain le confirme puisque la danse contemporaine était pour la plupart des élèves de ce projet une discipline totalement nouvelle, quasiment aucun d'entre eux n'en ayant jamais vu.

Il s'agissait donc de trouver le moyen de développer la capacité des adolescents à ressentir des émotions qu'ils considèrent comme nouvelles, même si elles ont à voir avec un éprouvé originel, et qui aient un impact sur le rapport qu'ils entretiennent avec leur corps. La question se posait ainsi de la place à adopter pour que ces émotions puissent naître, se développer et être source de créativité chorégraphique. Bien qu'évaluatrice, j'avais convenu avec le responsable des relations avec le public que j'adopterais une position de chercheur en anthropologie avec sa méthode, celle d'observateur-participant. Accompagner le groupe lors des différents ateliers paraissait être la meilleure place pour évaluer quelque chose de ce qui se passait durant ce projet. Mais il fallait penser la manière de pratiquer cette ethnographie : il m'est apparu que je ne pouvais tenir une place

satisfaisante qu'en « participant » au projet et en me mettant en position de transmettre un certain savoir aux jeunes. Il fallait donc penser le cadre de l'évaluation sur le mode de l'interaction et de la transmission. J'ai tâtonné quant à la mise en œuvre de cette participation, d'une position à la fois intérieure et extérieure au projet. En tant qu'ethnologue, je souhaitais transmettre aux jeunes quelque chose de mon savoir sur la danse contemporaine et non l'utiliser seulement pour « juger » le projet ou les élèves. Je m'interrogeais donc sur ce que devait être ma place dans la transmission.

Position médiatrice

Une première chose m'est apparue d'emblée importante pour qu'au cours de ce projet un cadre puisse tenir : il fallait soutenir l'idée que pouvoir « jouer avec son corps » était quelque chose de sérieux. En effet, au cours des premiers ateliers de danse, ce que le danseur proposait aux adolescents leur semblait si bizarre, si incongru par rapport à leurs habitudes d'élèves de seconde, qu'ils étaient gênés, qu'ils ne pouvaient travailler et s'investir. Ils se regardaient les uns les autres en gloussant et restaient ensemble par petits groupes pour se protéger de ce à quoi ils se sentaient exposés. Afin précisément qu'ils puissent trouver plaisir à ce « jeu » corporel, au sens de Winnicott, il fallait faire passer le message qu'il s'agissait là d'une activité « sérieuse ». Très vite donc, vers la fin d'un cours, après en avoir parlé avec le professeur d'éducation physique qui était présent et avec le responsable des relations avec les publics, je leur dis haut et fort que cette activité était sérieuse. Le professeur d'éducation physique, qui ne savait pas comment intéresser ses élèves aux cours de danse qu'elle proposait par ailleurs, m'a ensuite affirmé qu'elle avait réfléchi et trouvait cette idée pertinente afin de mobiliser les élèves. Nous étions donc arrivés à l'idée apparemment paradoxale que jouer était quelque chose de sérieux et il nous fallait tenir ce paradoxe.

Durant les cours de danse contemporaine, j'ai adopté une position médiane entre la participation et l'observation qui consistait à relayer la « commande » du chorégraphe qui dirigeait l'atelier. Cette position me permettait à la fois de leur transmettre quelque chose et de juger dans quelle mesure ils se saisissaient dans l'immédiat de ce qui leur était proposé. Dans le cadre de ce projet, le danseur qui dirigeait l'atelier proposait aux jeunes une forme de danse-contact, avec une première séance sur le rapport au beau et à la laideur, une deuxième séance faite d'exercices sur la question de « la parade amoureuse », une autre sur celle du rapport aux sens. Toutes ces séances avaient largement recours à un rapport tactile à l'autre. Lors de la séance sur les sens, le danseur commençait par un exercice à deux où les jeunes devaient se toucher l'un l'autre à différents niveaux corporels afin de sentir davantage le corps, de « prendre des informations » ou de « scanner » ces parties du corps,

comme disait le chorégraphe, en inversant les rôles. Lors de cet exercice, on percevait la difficulté de certains à toucher « leur camarade de classe ». La question se posait de savoir comment changer de registre et faire tomber les barrières de la bienséance habituelle dans notre culture, qui sont liées à la forte dichotomie entre corps et esprit ainsi qu'à la survalorisation de l'esprit sur « le sens pratique » tel que Pierre Bourdieu l'a défini (1991, p. 208-209). Celui-ci parle « d'intelligence du corps » et s'intéresse à la manière dont on s'adresse directement au corps dans les métiers artistiques et sportifs, en évitant la compréhension intellectuelle qui inhibe ce qu'il appelle la « compréhension par corps » et l'effectuation corporelle. Cette dichotomie a fait de la distanciation une norme et du rapport au corps une forme de transgression.

Pour faciliter le travail chorégraphique, j'ai donc adopté une position de « relais de l'information » ou de « tiers » : je tentais d'utiliser une voie moins institutionnelle que celle du professeur pour inciter, rassurer ceux qui n'osaient pas, pour que les élèves se sentent plus à l'aise et puissent développer un rapport ludique à leur corps. Ma place était donc d'abord d'inciter à prendre ce travail au sérieux en utilisant mon propre corps dans sa globalité, en particulier le regard et la voix. Je me suis ainsi engagée dans les différents ateliers en soutenant les activités proposées et en cherchant à renvoyer aux jeunes une image positive d'eux-mêmes. Un peu à la manière de la mère qui « envisage » son enfant comme le dit joliment Marcelli (2006, p. 39) dans son ouvrage sur le regard. Winnicott, dans son article sur le rôle de miroir de la mère (1975), souligne aussi l'importance fondatrice du regard qui, d'une part, relie aux autres, mais surtout renvoie au nourrisson sa propre capacité créative. Pour lui, le regard de l'autre est un miroir complexe, essentiel pour stimuler la créativité (*id.*). Il s'agissait donc, au moyen du regard, de créer une impression positive, engageante qui soutenait l'activité des jeunes. Pour ce faire, je m'approchais doucement de chacun des groupes de danseurs et signifiais mon intérêt par ma présence, ma complicité. Lors des moments sensibles, il s'agissait de faciliter l'accès à certains mouvements, à certaines actions. De la même manière, j'entrais dans la sphère plus proche des jeunes en les encourageant à utiliser le bassin lorsqu'ils avaient tendance à ne se toucher que par les bras et les jambes, sans aborder la partie centrale du tronc et du bassin, en disant simplement par exemple : « *tu peux utiliser le bassin* ». Ce type d'interaction calme et bienveillante, utilisant corps, regard et voix, m'a semblé avoir un effet incitatif. Dans son ouvrage *l'Image du corps*, Paul Schilder (1980) souligne l'importance des interactions avec autrui dans son élaboration : « les processus qui collaborent à la construction de l'image du corps ne se situent pas seulement dans le champ de la perception, ils ont aussi leurs développements parallèles dans le champ libidinal et affectif. Les objets d'amour extérieurs, nos relations aux autres et l'attitude des autres à notre égard ont ici une importance considérable ». Comme le danseur s'adressait aux adolescents de manière générale, en lançant la commande à tous, cette position de relais donnait une autre tonalité à l'exercice, rendant

les jeunes plus confiants dans cette entreprise. Lors du bilan effectué avec le responsable des relations avec le public, celui-ci m'assura que ma présence avait apporté de la douceur aux ateliers.

Perceptions et interprétations partagées : de l'émotion au jugement esthétique

Une manière de relayer les propositions des intervenants et de mettre en œuvre la façon dont j'avais conçu mon rôle dans ce dispositif fut d'accompagner les jeunes au théâtre et d'utiliser ce cadre pour entrer en interaction avec eux. J'ai voulu être présente comme médiateur mais aussi comme interlocuteur au sujet des œuvres chorégraphiques afin que les jeunes puissent les faire « leurs » ou du moins s'en approprier quelque chose, se les rendre familières. Jean-Marc Leveratto (2006) – qui a développé une anthropologie du corps en situation spectaculaire – prolonge la pensée de Marcel Mauss en définissant la position de spectateur comme une « technique du corps de repos actif ». La parole échangée après les spectacles est une parole véritablement humanisante qui sert à interpréter et à s'approprier émotionnellement l'œuvre d'art. Selon Jacques Rancière, dans son ouvrage *le Spectateur émancipé*, le théâtre renferme une communauté de spectateurs et d'acteurs qui partagent « l'interprétation » du spectacle, les spectateurs étant des interprètes-traducteurs des œuvres théâtrales (2008, p. 27-29). Pour ce faire, j'ai concentré mon énergie sur les interactions avec les jeunes lors de ces sorties. N'étant pas en position d'élèves, ils pouvaient davantage parler en leur nom et dire ce qu'ils ressentaient mais aussi s'adresser à nous (le responsable des relations avec le public et moi-même) pour savoir ce que nous ressentions, connaître notre avis et ainsi s'identifier à nous dans cette position-là. À la sortie d'un spectacle humoristique qui déconstruisait l'univers classique, proposait un spectacle décalé et caricaturait, de manière intelligente à mon goût, les danses de salon pour mettre en avant le plaisir de danser, une jeune fille que j'interrogeais sur sa réception de la pièce a voulu savoir ce que j'en pensais. J'ai senti que c'était pour elle une nécessité de se positionner par rapport à la « spécialiste de la danse contemporaine et des questions d'esthétique », ainsi que j'avais été présentée. J'ai dit mon plaisir de spectatrice et la jeune fille a pu en retour me dire qu'elle avait aimé ce spectacle. Nous étions, dans ce cadre, les référents des adolescents en matière de *goût culturel*. Lors des quatre spectacles qu'ils sont allés voir, j'ai cherché à conforter leur position de spectateur, à leur donner goût à l'esprit de la danse contemporaine, en faisant office de modèle. Il faut préciser que ce sont surtout des filles qui sont venues voir ces spectacles, en particulier des filles d'origine maghrébine. Les garçons ont eu beaucoup de mal à suivre et ont parfois prétexté qu'ils avaient une réunion de famille ou une manifestation sportive.

Lors des ateliers, nous reprenions ensuite une véritable discussion sur ce qu'ils avaient pensé des spectacles. C'était aussi une manière d'institutionnaliser cette nouveauté culturelle en présence du professeur d'éducation physique et de négocier l'interprétation, voire les diverses interprétations possibles, qu'on pouvait partager. Nous étions les « garants » de cette « parole interprétante ». Mon rôle – c'est ainsi que je le concevais – consistait d'une part, à aiguiller la pensée des jeunes et, d'autre part, à libérer leur capacité d'interprétation, ce qui était une manière de développer leur créativité. Ceci a donné lieu à des discussions fructueuses sur le statut du corps dans notre culture et leur a communiqué une idée du plaisir que l'on peut retirer des œuvres chorégraphiques.

Dans l'ensemble, les jeunes ont préféré les spectacles performatifs, qui s'adressaient au public de manière parfois humoristique et sollicitaient plus directement le pulsionnel, contrairement au travail corporel de la danse contemporaine pure qui leur a paru difficile d'accès. Nous en avons donc discuté et j'ai tenté de souligner comment on pouvait ressentir la « beauté » de tel ou tel spectacle, à quoi elle tenait, afin qu'ils puissent aussi s'ouvrir à un type d'esthétique qui ne sollicite pas les pulsions de manière directe mais fasse appel à l'émotion esthétique. Par exemple, les adolescents ont trouvé ludique et plaisante une performance au cours de laquelle une personne s'adresse au public et chante une chanson, alors qu'en regardant une chorégraphie où les danseurs effectuent seulement des mouvements de danse contemporaine sans interruption, presque sans costume ni décors et sur une musique aux sonorités assez stridentes pour une oreille occidentale, évoquant l'Opéra chinois, ils se sont ennuyés. Ce spectacle était en effet davantage un spectacle virtuose au sens de *virtu*, ce que le sociologue Jacques Gleyse (1997) nomme « l'art des pointes » ou l'art des cimes : la virtuosité est, pour lui, la capacité à réaliser une action avec brio, élégance et efficacité. Cette danse était effectivement d'un abord émotionnel moins facile. Il nous fallait travailler sur les images qui avaient marqué les jeunes et leur avaient plu, afin de développer chez eux ce type d'émotion esthétique, un goût, un sens de la nouveauté esthétique, ou selon la métaphore de Michel Onfray, citée par Jacques Gleyse (*id.*) : « le point au-delà duquel peuvent s'appréhender autrement des pratiques, une sorte de premier jour pour une année neuve ». Il fallait créer une image mnésique permettant qu'un fraying de ce type d'émotion puisse s'activer ou se réactiver. Si l'on considère que la nouveauté consiste en une réactivation d'émotions connues, comme je l'ai développé plus haut, il faut donc plutôt parler de retrouvailles d'un plaisir esthétique.

Le travail d'accompagnement que j'ai tenté dans l'interprétation spectaculaire comme dans le travail corporel prend son sens si l'on admet, comme le soulignait Freud dans *l'Esquisse d'une psychologie scientifique*, que « parfois s'exerce sur les perceptions nouvelles une activité de jugement sans but » (1956, p. 346-349). Ce jugement qui peut faire barrage à une perception se fonde, écrivait-il aussi, sur des expériences

somatiques, des sensations et des images motrices.

Nous avons travaillé de la même manière pour les spectacles qu'ils avaient aimés, en les incitant à se souvenir et à mettre en mots non seulement l'aspect visuel, mais aussi la mise en scène sonore, en particulier dans le spectacle qui déconstruisait les codes du ballet classique pour proposer une esthétique basée sur d'autres codes, notamment dans le jeu et le rapport de couple. À partir de ces éléments des spectacles et de la projection d'un extrait de film où l'on voyait un homme dénudé, une discussion autour de la question de la monstration de la nudité s'est amorcée. Ce débat nous a permis de faire passer l'idée que le corps humain, mis en scène autrement que comme la société le montre habituellement dans la publicité ou la pornographie, pouvait susciter autre chose que le désir de consommer. Il me paraissait important de soutenir qu'il pouvait par lui-même susciter une émotion esthétique. Une jeune fille, qui était voilée en dehors de l'école, a réagi avec véhémence à l'exposition du corps féminin, dont elle ne comprenait pas la « nécessité ». Il m'a semblé pertinent de lui répondre en soutenant le propos du chorégraphe, que montrer un corps féminin tel qu'il est, marchant librement sur scène, dans une société du paraître comme la nôtre, représente une position artistique intéressante, qui consiste à porter un regard réenchanté sur les choses. Durant cette discussion qu'avait suscitée cette question de l'utilisation de la nudité dans les spectacles de danse contemporaine, le professeur d'éducation physique avait énoncé l'idée du regard du dessinateur sur son modèle. Je l'ai trouvé féconde et l'ai reprise : c'est ce regard-là qu'il s'agit de porter sur le monde et, en premier lieu, peut-être, sur le corps humain, un regard qui correspond aussi à l'idée Winnicottienne de « création de l'objet ». Enfin, un « partage » collectif de la parole est, comme l'écrivait Jean-Philippe Bouilloud (2013, p. 275), une manière de se sentir exister et vivre.

Des entretiens : retour sur une expérience esthétique

Au début du projet, j'avais distribué un questionnaire aux lycéens leur demandant ce qu'ils pensaient de la culture, ce qu'était la beauté, ce que l'art contemporain représentait pour eux. J'avais pris soin d'y inscrire mon nom et ma profession afin qu'ils sachent à qui ils s'adressaient. Dans un premier temps, il s'agissait d'éveiller leur sens critique. En fin de projet, j'ai réalisé des entretiens avec chacun d'entre eux afin de saisir ce qu'ils en avaient retenu, ce qui leur avait plu ou ce à quoi ils étaient restés étrangers, ce qu'ils avaient ressenti. Je leur demandais leur avis sur ce qu'ils avaient vécu et si leur vision de la beauté, notamment à travers sa mise en perspective avec d'autres sociétés où la beauté est liée à d'autres critères que dans la nôtre, avait été modifiée au cours du projet.

Le philosophe Spinoza souligne l'importance du *conatus*, terme qu'il utilise pour désigner l'effort pour persévérer dans son être, la force intérieure de l'être qui engage sa sensibilité et son intelligence. Chez lui, cette notion,

dynamique et liée aux affects abolit le dualisme corps/esprit. La sensibilité est incorporée à l'œuvre dans le langage. Dans cette perspective, interroger la sensibilité esthétique des jeunes serait leur permettre d'exprimer leur corporéité. La sensibilité est aussi la pierre de touche de l'anthropologie, selon François Laplantine (2008), pour qui l'esthétique s'oppose à un univers dans lequel on ne ressent plus ni plaisir, ni désir. D'autre part, il s'agit d'orienter un goût pour une culture qui soit « bonne » au sens de l'École de Francfort : cette expression, reprise d'Aristote et utilisée tant par Adorno dans ses *Minima Moralia* (1944) que par Habermas et plus récemment par Honneth (Durand-Gassel, 2012, p. 420), signifie combattre tout « *malaise dans la civilisation* » et les perversions de la culture⁵. Comment définir cette vie bonne ? Et peut-on, dans ce contexte, parler de clinique de la culture ?

5. Voir aussi Richard Sennett (2002), *La chair et la pierre*, sur le déni du corps dans notre société

Je propose d'ébaucher ce qu'elle peut être à partir, d'une part, d'entretiens portant sur la culture et, d'autre part, des différents propos théoriques sur la culture tels ceux de Freud et d'autres chercheurs travaillant sur la culture mais aussi sur la notion déjà évoquée de « vie bonne ». Lors des entretiens, les jeunes étaient invités à témoigner de ce qui s'était passé pour eux lors de ce projet afin d'évaluer dans quelle mesure l'expérience qu'ils avaient vécue avait pu modifier leurs perceptions de la réalité et leur jugement esthétique, que ce soit de la culture, de la beauté, du corps ou encore de l'autre sexe. Le but était aussi, en ménageant une interaction verbale avec chacun des adolescents, de marquer la fin du projet par une parole adressée à une personne en propre afin que chacun puisse donner un sens subjectif à cette expérience.

Sigmund Freud définissait la culture comme participant à l'économie libidinale mais il affirmait aussi qu'elle engendre des frustrations et peut conduire au renoncement pulsionnel ; comme le rappelle Paul-Laurent Assoun (2008, p. 166-173), la *Kultur*, selon l'acceptation allemande, est une limite aux revendications de la pulsion. C'est dans cet entre-deux – peut-être de « bonne économie libidinale » – que je me suis proposé d'orienter les jeunes au cours du projet mais aussi durant ces entretiens, en particulier lorsqu'ils se questionnaient sur le sens de certains objets culturels : un renoncement à des plaisirs trop faciles sans pour autant oublier qu'Eros doit orienter le désir.

La position médiatrice que j'occupais m'a ainsi permis de souligner des propositions et interactions qui me paraissaient fructueuses dans le cadre du questionnement sur l'esthétique et sur le rapport au corps. J'ai travaillé sur les perceptions des adolescents et accompagné leur appréciation esthétique à la manière du *Nebenmensch* qui accompagne le nourrisson dans sa découverte du monde extérieur (Schneider, 2011, p. 103-274). C'est à travers cette place de tiers que j'ai donné un cadre clinique et défini une éthique en orientant le regard vers l'émotion esthétique. Cette position ainsi théorisée permettait, à partir des images motrices proposées, que ce soit lors des spectacles ou lors des différents ateliers (danse, histoire de la beauté avec films projetés), que des idées puissent surgir et être

interprétées. Une véritable réflexion sur le corps s'est amorcée en commun, relayée ensuite par des entretiens. Pour Antoine Hennion, sociologue, qui a étudié les grands amateurs et l'attachement aux objets culturels, commencer une réflexion autour d'un objet, c'est commencer à le goûter, à l'aimer : « ce caractère réflexif du goût est presque une définition, un geste fondateur, celui d'une suspension, d'un arrêt sur ce qui se passe – et symétriquement, une présence plus forte de l'objet goûté : lui aussi s'avance, prend son sens, se déploie » (Hennion, 2003, p. 291).

Je fais mienne cette définition du rapport à l'objet culturel qui témoigne de l'importance de la subjectivité et des émotions dans le jugement de goût. Si les diverses modalités d'adresse, du questionnaire écrit à l'entretien personnel, avaient pour but d'évaluer le projet, elles visaient aussi à ce que ce projet prenne une valeur singulière et humanisante aux yeux des adolescents, autrement dit, qu'il soit vecteur de subjectivation⁶ dans la culture.

6. Que le corps apparaisse central dans un renouvellement de la réflexion sur la culture ne doit pas entraîner un effacement de la question du processus fondamental de subjectivation, notion prise en compte par la psychanalyse et les disciplines se réclamant de la clinique, la sociologie clinique notamment. Vincent de Gaulejac rappelle d'ailleurs la place du corps dans ce processus (De Gaulejac, 2009, p. 123-125).

Références bibliographiques

- Adorno, T.-W. (1980). *Minima Moralia, réflexions sur la vie mutilée*. Paris : Payot.
- Assoun, P.-L. (2008). *Freud et les sciences sociales. Psychanalyse et théorie de la culture*. Paris : Armand Colin.
- Assoun, P.-L. (2012). *L'école de Francfort*. Paris : PUF.
- Bouilloud, J.-P. (2013). Penser collectivement. In V. De Gaulejac, F. Giust-Desprairies et A. Massa (dir.), *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 269-278). Toulouse : Erès.
- Butler, J. (2014). *Qu'est ce qu'une vie bonne ?* Paris : Payot et rivages.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est je ? Sociologie clinique du sujet*. Paris : Le Seuil.
- De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F. et Massa, A. (dir.) (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Toulouse : Erès.
- Durand-Gasselien, J.-M. (2012). *L'École de Francfort*. Paris : Gallimard.
- Eco, U. (dir.) (2007). *Histoire de la laideur*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Gallimard, 1988.
- Freud, S. (1905). *Trois Essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard, 1985.
- Freud, S. (1895). Esquisse d'une psychologie scientifique. In *Naissance de la psychanalyse*. Paris : PUF, 1956.
- Gleyse, J. (1997). Hédonisme philosophique matérialiste et philosophie du goût et de l'odorat. *Corps et culture*, 2. Mis en ligne le 24 septembre 2007, Consulté le 28 février 2014. URL : <http://corpsetculture.revues.org/374>.
- Guy, J.-M. (1991). Les publics de la danse. *Ministère de la culture et de la communication, Direction de l'administration centrale, Département des études et de la prospective*. Paris : La Documentation française.
- Hatchuel, F. (2010). L'école lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique. *Nouvelle revue de Psychosociologie*, 9, 105-120.
- Heinich, N. (1997). *L'art contemporain exposé aux rejets : études de cas*. Paris : Hachette.
- Hennion, A. (2003). Ce que ne disent pas les chiffres... Vers une pragmatique du goût. In O. Donnat et P. Tolila (dir.), *Le(s) public(s) de la culture* (p. 297-304). Paris : Presses de Sciences po.

- Leveratto, J.-M. (2006). *Introduction à l'anthropologie du spectacle*. Paris : La Dispute.
- Laplantine F. (1987). *L'anthropologie*. Paris : Payot, 2001.
- Laplantine, F. (2008). *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre.
- Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux, l'énigme du regard*. Paris : Albin Michel.
- Meltzer, D. et Williams, M.-H. (1988). *L'appréhension de la beauté. Le conflit esthétique, son rôle dans le développement, la violence, l'art*. Paris : éditions du Hublot, 2000.
- Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique éditions.
- Schilder, P. (1980). *L'image du corps. Étude des forces constructives de la psyché*. Paris : Gallimard.
- Schneider, M. (2011). *La détresse aux sources de l'éthique*. Paris : Le Seuil.
- Valentin, V. (2011). Esthétique et élaboration du féminin : l'apport des cours de danse amateur. *Civilisations*, 59, 2, 125-143.
- Winnicott, D.-W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Virginie Valentin

Université Evry Val d'Essonne
Laboratoire CERLIS

Pour citer ce texte :

Valentin, V. (2014). Rôle de médiation et d'éveil à partir d'une position d'évaluateur d'un projet culturel. *Cliopsy*, 12, 141-155.

La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS

Frédéric Heuser, Marie-France Carnus, André Terrisse

Introduction : contexte et objet de la recherche

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique clinique de l'EPS (Terrisse et Carnus, 2009). Elle interroge le rapport singulier qu'entretient l'enseignant aux savoirs qu'il choisit de transmettre. En effet, face à la contingence fondamentale de l'épreuve d'enseignement, chaque enseignant élabore des savoirs qui s'actualisent au fur et à mesure de son adaptation aux incertitudes de la classe. Ce parti-pris de nous concentrer sur ce qui est contingent nous amène à nous attacher aux ruptures plutôt qu'aux continuités, aux écarts plutôt qu'aux rapprochements. De plus, nous considérons le sujet enseignant comme « singulier, assujetti et divisé » (Carnus, 2004, 2009, 2012) et pris dans le didactique.

L'étude des conceptions en karaté nous indique que celles-ci sont multiples et parfois en tension, voire en contradiction. Nous constatons aussi que le sujet enseignant est toujours singulier, qu'il est plus ou moins assujetti à l'institution scolaire et inéluctablement et structurellement divisé dans et par son inconscient ; ce qui est perceptible au travers des écarts dans ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il faudrait qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire (Heuser, 2009). Ce postulat de l'existence d'un inconscient au sens freudien est au fondement des recherches didactiques cliniques d'orientation psychanalytique (EDiC, UMR-EFTS, Toulouse). Ainsi, cette élaboration théorique intègre de manière explicite la dimension de l'inconscient. L'inconscient qu'introduit Freud n'est pas simplement ce qui ne relève pas de la conscience. Par inconscient, Freud entend à la fois un certain nombre de données, d'informations, de désirs tenus hors de la conscience et certains processus – comme le refoulement – qui empêchent certaines données d'y parvenir. Cette « hypothèse freudienne » (Sauret, 2002) permet, entre autres, d'éclairer une part d'insu, mais une part seulement. Car tous les phénomènes insus, s'ils échappent à un moment donné à la conscience, ne relèvent pas forcément de manifestations de l'inconscient au sens freudien. Ils peuvent renvoyer à des mécanismes fortement intériorisés, voire intégrés, que les sujets ne questionnent plus. Certaines routines professionnelles des enseignants semblent relever de ce type de mécanismes, nous avons pu en faire à maintes reprises le constat, notamment à partir du remaniement des contenus d'enseignement. Centrés sur le suivi des enjeux de savoirs dans le cadre d'une relation ternaire entre

savoir, sujet-enseignant et sujet-apprenant, nous recherchons les traces des écarts entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné, autrement dit entre ce que l'enseignant prévoit d'enseigner et ce qu'il enseigne effectivement dans l'épreuve de l'interaction. Ces écarts renvoient à ce que nous avons nommé en didactique clinique la *Référence* de l'enseignant (Heuser, 2009). Nous définissons celle-ci comme résultant d'un ensemble d'influences internes et externes qui se conjuguent, s'activent et s'actualisent dans les enjeux de savoirs, à l'insu du sujet. Ce processus d'activation peut expliquer l'aspect dynamique, labile et contingent de la *Référence* qui devient un outil de lecture de l'activité professionnelle du sujet enseignant, clé de compréhension de ce qu'il enseigne et des raisons de son enseignement (Carnus et Terrisse, 2013).

Cette analyse des rapports en termes d'écarts entre ces différents états du savoir pour un professeur qui enseigne du karaté en EPS nous amène à notre principale question de recherche : quelle est la référence d'un enseignant singulier et comment s'élabore-t-elle en lien avec les influences externes, culturelles et institutionnelles et les influences internes, personnelles et propres à chacun ?

Influences culturelles plurielles du karaté et de son enseignement : vide institutionnel scolaire et pluralité culturelle

Si les programmes d'EPS en collège comme en lycée mentionnent l'obligation d'enseigner les activités de combat, aucune indication n'est donnée quant au traitement du karaté contrairement à d'autres pratiques de combat comme la lutte ou la boxe française qui sont les plus enseignées dans ce groupe d'activités. Ainsi, nous sommes en présence en quelque sorte d'un vide institutionnel scolaire concernant le karaté.

Pourtant, nombreuses sont les influences culturelles du karaté. En effet, le karaté est une activité bipartite à la fois sport de combat avec une dimension sportive, compétitive, moderne, mais également art martial avec sa dimension traditionnelle de méthode de combat pieds-poings et de formation de l'individu. C'est une activité pour laquelle il existe différentes écoles qui peuvent diverger entre elles sur certains aspects. Il s'avère en effet que ces écoles, bien qu'elles fassent toutes parties de la famille *karaté do*, n'ont pas les mêmes traditions, ni les mêmes fondements techniques, ni les mêmes approches stratégiques. De ce fait, les savoirs et les modes de transmission sont variables d'une école à l'autre. Sans entrer dans le détail, l'entraînement au combat de self-défense n'a rien à voir avec celui qui prépare à la compétition (plus assimilable à une escrime des poings et des pieds). Nous sommes donc en présence d'un karaté pluriel qui va générer des expériences corporelles distinctes et contrastées chez les pratiquants et de ce fait orienter différentes conceptions et intentions de l'enseignement de cette discipline. Ainsi, les influences vont être multiples et empreintes à la fois de l'expertise en tant que pratiquant de cette activité, de l'expérience

acquise en tant qu'enseignant et de ses conceptions de l'activité à enseigner, de l'histoire du sujet et de ses *déjà-là* (Carnus, 2002).

Toutefois, si l'histoire et l'évolution de l'activité ont montré que le karaté est particulièrement pluriel, notre expérience de formateur des cadres fédéraux¹ nous permet de dire que la méthode traditionnelle représente un mode très répandu de transmission de l'activité, en club en tous cas. Cette méthode, très techno-centrée, repose sur une procédure d'enseignement-imitation du modèle du maître qui est considéré comme ayant la connaissance. En effet, le Maître en karaté et dans nombre d'arts martiaux est plus qu'un enseignant. C'est un guide spirituel dans la mesure où son enseignement ne s'arrête pas aux portes du dojo mais influence la vie quotidienne de l'élève, au travers de valeurs, d'habitudes de vie.

Ainsi, vide institutionnel scolaire et pluralité culturelle sont deux caractéristiques du karaté de nature à influencer le traitement que les enseignants de cette activité peuvent en faire. Pour autant, on peut attendre d'un enseignant d'EPS, de par sa formation initiale et de par son expertise de didacticien des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA), qu'il parvienne à s'affranchir de ce conservatisme propre à l'enseignement du karaté. Cette situation paradoxale nous a alors conduits à reformuler nos questions de recherche : quels choix l'enseignant d'EPS, spécialiste en didactique des APSA, peut-t-il effectuer pour l'enseignement du karaté en EPS ? Autrement dit, comment le professeur gèrera-t-il le paradoxe évoqué ? Quelle(s) influence(s) culturelle(s) va-t-il convoquer dans son enseignement ? Que va-t-il produire ou reproduire avec les élèves ? Va-t-il reproduire la méthode traditionnelle ou fera-t-il des choix didactiques différents quitte à dénaturer la pratique originelle ? En même temps, quels *déjà-là* ancrés dans son histoire de sujet influenceront, à un moment donné, ses choix d'enseignant ? En d'autres termes, l'objet de cette recherche est d'identifier quels sont les différents aspects qui agissent et structurent la *Référence* du sujet enseignant telle que nous la définissons.

Options conceptuelles : la prise en compte des influences internes

Deux options conceptuelles majeures de notre cadre théorique permettent d'articuler les dimensions didactiques et cliniques au cœur de notre orientation scientifique : la transposition didactique et la théorie du sujet pris dans le didactique. Ainsi, lorsque nous utilisons certains concepts de la didactique des mathématiques pour rendre compte de la transmission d'un savoir en EPS, nous sommes amenés à les revisiter, voire à les modifier dès lors que nous intégrons à notre observation les sujets de l'interaction didactique, notamment lorsque ces concepts ne permettent pas de proposer une explication à la pratique d'un enseignant.

Par ailleurs, la notion centrale de cette recherche est celle de *Référence*² (Heuser, 2009). A l'origine de l'élaboration de cette notion, nous nous

1. À l'École des Cadres de la Ligue Midi-Pyrénées de Karaté au niveau du Diplôme d'Instructeur Fédéral (DIF).

2. Que nous écrivons avec un R majuscule pour marquer son caractère singulier et propre à chaque sujet et la différencier de la référence telle que l'utilise Jean-Louis Martinand (2001).

sommes inspirés des travaux de Jean-Louis Martinand qui partage le questionnement qu'introduit la transposition didactique (Verret, 1975, repris par Chevallard, 1985) pour rendre compte de la transformation du savoir pour qu'il soit enseignable à l'élève. Cette notion a déjà fait l'objet d'une attention particulière dans un plus ancien travail de recherche (Heuser, 2001) où nous avons étudié l'écart entre le savoir enseigné et le savoir appris, toujours en karaté en EPS. Le travail que nous présentons aujourd'hui en est en quelque sorte le prolongement, même si les questions se sont déplacées de l'élève à l'enseignant.

Martinand (2001) fait le constat que le processus de transposition didactique s'apparente à une composition sous influences sociales, politiques, idéologiques, pédagogiques. Il propose alors la notion de pratique sociale de référence, plurielle par essence et davantage adaptée à sa discipline – les sciences physiques et chimiques – pour laquelle il n'existe pas de savoirs savants mais des pratiques sociales de référence, comme dans la discipline EPS qui fonde son enseignement sur les APSA. Ses travaux ont le mérite de souligner la dimension complexe et dynamique de cette notion dont nous nous sommes emparés et que nous avons revisitée pour rendre compte de l'évolution des enjeux de savoirs dans le champ de la didactique clinique de l'EPS. La notion de pratique sociale de référence apparaît comme une entrée macroscopique à l'origine des choix didactiques relatifs aux contenus d'enseignement et révélateurs de la culture et des valeurs que l'on cherche à transmettre. Ces choix, sous influence culturelle, constituent ainsi l'identité de la discipline enseignée. L'historique de l'EPS nous montre combien cette influence a changé au cours du siècle : entraînement militaire, entretien hygiénique, compétition sportive, loisir. Chaque fois, ce changement d'influence inscrit l'EPS dans une conception particulière, très représentative du contexte social et politique de l'époque considérée mais aussi des options éducatives : « la particularité de l'enseignement actuel de l'EPS est d'utiliser les APSA comme pratiques de référence, dominées surtout par le sport de compétition, phénomène social » (Ministère de l'Éducation Nationale, 1985). Il n'existe pas de pratique neutre. L'enseignement de l'EPS se trouve « à la croisée des options éducatives, des pouvoirs politiques et des pressions sportives » (Terrisse, 2001). Toutefois, l'option clinique en didactique se fonde sur le constat, maintes fois renouvelé dans les résultats de recherche, que certaines influences internes, et parfois même intimes, du sujet enseignant – notamment les expériences corporelles vécues dans le plaisir et/ou la souffrance – sont potentiellement agissantes sur l'enseignement dispensé (Carnus, 2001 ; Loizon, 2004). Contingente labile chez un même sujet en fonction des contextes et des moments, variable d'un sujet à l'autre, il ressort de nos travaux que cette *Référence* est un élément compréhensif de l'activité enseignante (Heuser, 2009). À l'échelle microscopique, cette *Référence* est à l'image du sujet : unique, singulière, variable, évolutive, mais aussi complexe et empreinte de contradictions. Nos travaux ont montré comment la *Référence* se tisse et s'élabore au carrefour de diverses influences : culturelles, institutionnelle et

personnelle (*op. cit.*). En ce sens, elle apporte dans ses dimensions dynamique et fonctionnelle, un éclairage supplémentaire au rapport personnel (et souvent fusionnel) qu'entretient le sujet à l'activité qu'il enseigne.

Ainsi, entre vide institutionnel, pluralité culturelle et histoire personnelle, la *Référence* du sujet enseignant est une construction émergente qui s'actualise à un moment donné, dans un contexte particulier et oriente son enseignement en partie à son insu.

Options méthodologiques

La méthodologie constitutive de notre approche est essentiellement qualitative. Nous opérons « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999). Dans l'espace imparti pour l'article, nous avons choisi ici la présentation d'un unique cas d'enseignant que nous avons prénommé « Giovanni ».

Contexte d'intervention de Giovanni

Giovanni enseigne dans un collège urbain avec une classe de quatrième dont les élèves adolescents et adolescentes (13-15 ans) manifestent parfois des comportements faits de violences verbales ou physiques, ou au contraire liés à des attitudes de repli ou d'inhibition. Sa classe est présentée par l'ensemble de l'équipe éducative comme immature. Autrement dit, les élèves pensent plus à s'amuser en cours qu'à travailler, et ce trait est particulièrement exacerbé dans certaines matières comme l'EPS où ils s'imaginent en récréation. Pour autant, si l'EPS est le lieu où ces comportements peuvent s'exprimer, elle donne aussi les moyens de les dépasser, notamment dans les activités de combat (Dampenon, 2000).

Méthodes de recueil et de traitement des données

« Fidèle à une observation la plus précise possible du sujet enseignant, le recueil des données le suit dans son activité. Nous utilisons une méthodologie "temporelle", selon les trois temps de l'activité professorale » (Terrisse, 2009) : le *déjà-là*, l'*épreuve* et l'*après-coup*. Nous nous intéressons aux pratiques « ordinaires », non prescriptives, en intégrant l'apport de preuves qui constituent des traces singulières et authentiques que l'on cherche dans les productions orales et écrites de l'enseignant : ses planifications, ses interactions avec les élèves lors des leçons et son discours durant les entretiens.

L'enregistrement audio et vidéo de Giovanni sur la première et la dernière séance du cycle nous donne ainsi accès à l'entrée dans l'activité, aux savoirs en jeu dans le cycle enseignés et évalués par l'enseignant. Notre corpus est constitué des *verbatim* de l'enseignant à partir de l'outil audio, retranscrit soit à partir du dictaphone porté par l'enseignant, soit à partir du son enregistré avec l'image vidéo. En effet, la vidéo nous sert surtout à

contextualiser le discours de l'enseignant, pour savoir par exemple s'il s'adresse à un moment de la leçon à un élève ou à un groupe d'élèves. À chaque étape, nous faisons un entretien *ante* séance, un *post* séance et enfin un ou deux entretiens *d'après-coup* (Carnus, 2011) qui interviennent plusieurs mois après la fin du cycle. Les entretiens sont tous semi-dirigés afin de laisser une part importante d'expression libre et non contrainte à l'enseignant (De Ketele et Roegiers, 1996).

Nous avons questionné les enseignants dans l'après-coup car, comme le souligne André Terrisse, « à la manière des cliniciens, nous postulons que seul le sujet peut dire quelque chose dans ce qui lui arrive et en tirer les conséquences » (2000, p. 96). En effet, cet entretien est « le moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position » (Terrisse, 2009, p. 27).

Le traitement des données s'effectue en quatre temps chronologiques afin de rendre compte des savoirs à enseigner et enseignés dans les deux premiers temps, de pointer les écarts entre ces différents états des savoirs dans le troisième temps. C'est au cours de cette phase qu'ont été sélectionnés des extraits de *verbatim* significatifs de ces écarts afin de préparer les entretiens *d'après-coup*. Le quatrième et dernier temps permet grâce à l'analyse des entretiens *d'après-coup* de proposer des énoncés interprétatifs afin de faire émerger les différents aspects de la *Référence* du sujet enseignant.

Pour l'étude longitudinale du cas Giovanni, nous cherchons à repérer tout au long de l'analyse certains écarts, notamment « entre le dire et le faire » (Terrisse, 2010). Cet indicateur « pointe la différence entre deux modalités de sa fonction. Certes, le professeur d'EPS a l'intention de transmettre des savoirs, mais une résistance à cette transmission, qui pourrait apparaître comme facile et linéaire, s'observe dans la plupart des cas. Elle tient à la difficulté (à l'impossibilité) de tout transmettre de sa propre expérience et à demander aux élèves des efforts significatifs pour acquérir le savoir, efforts qu'ils ne sont pas toujours prêts à effectuer » (*op. cit.* p. 3).

Résultats : Giovanni ou « la rencontre avec soi-même »

Le déjà-là de Giovanni

Giovanni a un parcours d'enseignant que l'on pourrait qualifier d'atypique. Il a commencé sa carrière comme forgeron dans l'enseignement technique et est devenu enseignant d'EPS par les voies des concours internes. Il est aussi professeur de karaté depuis plus de vingt ans en club et peut donc être qualifié d'expert dans cette activité. L'analyse de l'entretien *ante* séance réalisé avec Giovanni fait émerger quelques-unes de ses intentions d'enseignement centrées autour de deux types de savoirs. Le premier est stratégique : Giovanni parle de « *confrontation* » ; dans son optique, il

compte renforcer le travail du défenseur : « *la priorité est mise sur le blocage. Ne pas prendre le coup avant de penser à le rendre, c'est fondamental pour moi* ». Le second est éthique : il souligne l'importance de l'aspect martial avec « *le salut, le respect* » et sa volonté de transmettre à ses élèves le « *karaté originel* ». Mais il va aussi apporter une nuance à ces propos quant à la difficulté d'enseigner cet aspect des choses dans un établissement scolaire public : « *il y a tout le rituel, le salut, le respect du professeur que l'on ne peut pas trop appliquer dans un établissement scolaire par rapport à une mentalité qui est différente qu'en club* ». Dans le même ordre d'idée, il précise ce qu'il entend par « *karaté originel* » : « *le karaté, c'est pour se défendre pas pour attaquer. Tous les katas commencent par un blocage* ». Cette conception du karaté est d'ailleurs complètement en accord avec l'enseignement que prévoit Giovanni, centrée sur le travail du défenseur et tournée vers les aspects défensifs, martiaux ou d'autodéfense. En effet, dans une situation de self défense, il y a un agresseur à l'initiative de l'affrontement, et un agressé qui va répondre à l'agression. Dans le strict respect de la légitime défense, cette réponse doit s'effectuer de manière mesurée, c'est-à-dire que la contre-attaque doit être proportionnée par rapport à l'attaque et quasi simultanée dans le temps, car si elle ne l'est pas, la contre-attaque va alors s'apparenter à une vengeance (Cazalbou, 2013). Giovanni semble très attaché à cette conception défensive du karaté et c'est ce qu'il semble vouloir transmettre à ses élèves.

Dans l'épreuve d'enseignement

Giovanni va présenter l'activité aux élèves en commençant par un exposé historique. Son discours se veut ensuite plus philosophique : « *le karaté va au-delà de la simple activité sportive. C'est aussi un travail sur soi, trouver son propre chemin mais aussi sa propre rencontre parce-que vous allez aussi vous rencontrer vous-même. C'est la pire des rencontres de se rencontrer soi-même* ». On peut imaginer ce qu'une telle annonce peut avoir comme effet sur certains élèves n'ayant aucun intérêt pour quelque activité scolaire que ce soit, même pas pour l'EPS. Giovanni livre ici à sa classe un élément nodal constitutif de sa *Référence* : ainsi le karaté ne permettrait pas seulement à Giovanni de se protéger des autres, mais aussi de lui-même. Pour lui, le karaté semble être avant tout une rencontre avec soi-même au bout d'un parcours intime et au prix d'un travail sur soi, et c'est ce qu'il veut transmettre à ses élèves même si la rencontre s'annonce très difficile, voire redoutable.

Giovanni est confronté à ce que la didactique clinique nomme « l'impossible à supporter » (Carnus et Terrisse, 2013), outil conceptuel pour analyser les manifestations qui sont insupportables à un sujet confronté à l'épreuve d'enseignement (en parole et/ou en actes). Il révèle un écart entre ce que le sujet enseignant sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Ainsi, Giovanni ne supporte pas que les élèves ne suivent pas sa voie puisque, pour lui, ce qu'il enseigne vient de ce qu'il a reçu. Il semble que le

danger que Giovanni déclare à ses élèves, c'est effectivement d'être l'objet de la pulsion ce qui peut conduire à se détruire soi-même. À ce sujet Freud distingue quatre modalités de destin des pulsions : le renversement dans le contraire, le retournement sur la personne propre, le refoulement et la sublimation (Freud, 1915). Il préconise la quatrième voie, celle de la sublimation qu'il a lui-même choisie, soit de transformer la pulsion en œuvre d'art ; ici en activité de combat acceptée, socialisée, avec des règles qui la différencient de la rixe ou du combat à mort. Mais ce chemin n'est peut être pas encore effectué par ses élèves.

Dans l'après-coup

Le premier entretien d'après-coup

Dans le premier entretien d'après-coup, Giovanni explicite un aspect original des arts martiaux en général : l'importance que prend le professeur, l'influence que peut avoir le Maître, le *senseï* qui veut dire « celui qui est devant » et qui nous guide. Cette place du Maître est déterminante chez Giovanni et il le confirmera quand il nous dit : « *lorsqu'on est apprenant, on est un petit peu sous la coupelle du Maître. Et lorsqu'on devient professeur, on reproduit la façon dont on a soi-même vécu l'activité* ». Nous repérons ici une illustration très explicite d'une forme d'assujettissement du sujet à une personne qui a une influence particulière sur lui au niveau de ses choix didactiques, mais aussi pédagogiques : sa manière d'enseigner, le rapport qu'il instaure avec ses élèves, c'est un rapport émancipateur au Maître. C'est d'ailleurs dans le second entretien d'après-coup que Giovanni évoquera le rapport au père, au Maître : « *quand le karatéka acquiert le grade de ceinture noire, il y a une émancipation qui se fait et à ce moment-là, il peut exister par lui-même et il a sa propre réflexion, qu'il avait déjà mais qu'il peut exprimer* ». Voilà donc peut-être ce qu'a permis le karaté pour Giovanni : être lui-même. Ce constat se justifie lorsque nous lui demandons en fin de compte quelle est sa *Référence*, il répond spontanément : « *si j'ai une référence elle sera typiquement f...lienne* » – il emploie son nom de famille auquel il ajoute ce suffixe – [...] « *parce que c'est par rapport à mon vécu. Si je n'avais pas eu ce vécu, je serais mal à l'aise de proposer un cycle de karaté parce que je pense qu'il faut avoir un vécu dans cette activité pour la proposer* ». Giovanni ne peut enseigner cette activité autrement qu'en référence à lui-même car c'est par le karaté qu'il s'est construit en tant qu'homme et en tant qu'enseignant. Il évoquera aussi particulièrement son professeur, qui à un moment donné a dû jouer ce rôle du père « *absent* » selon ses dires dans l'entretien *ante* séance. Giovanni confirme cette interprétation quand il parle de l'enseignement du karaté et dit : « *je l'ai reproduit comme moi je l'ai appris* ». L'élément dominant de la *Référence* de Giovanni semble être lui-même, sa propre expérience de karatéka ou, autrement dit, son *déjà-là* expérientiel.

Le second entretien d'après-coup

Au fur et à mesure de l'avancée de notre recherche, nous nous sommes aperçus qu'il y avait des étapes auxquelles nous n'avions pas pensé initialement et qui s'imposaient à nous. C'est le cas de ce moment de la clinique, qui vient « après l'après-coup », comme une clé de lecture de ce qui précède. L'analyse du cas Giovanni laissait en effet des questions sans réponses, des écarts encore présents car inexpliqués dans le premier entretien d'après-coup ou des aspects à préciser. En effet, Giovanni s'est totalement livré au niveau de son histoire personnelle, ce qui nous a conduits à faire un second entretien d'après-coup, en essayant de réorienter Giovanni sur les questions que nous lui avons posées et auxquelles, en définitive, il n'avait pas répondu, préférant parler de son itinéraire professionnel.

Au cours d'un second entretien, nous sommes revenus sur cet aspect de sa *Référence*. De manière lucide, il a évoqué cette utilité du karaté : « *il est certain que pour moi le karaté a été une thérapie dans mon histoire personnelle et il est fort possible qu'à mon insu peut-être, j'attends en présentant cette activité, une transformation de l'individu* ». Ici, l'enseignant verbalise l'existence de l'un de nos éléments explicatifs des pratiques du sujet : l'insu. Le karaté fait partie de la formation de Giovanni, cette activité l'a transformé et il confirme que la transmission qu'il en fait lui-même n'est pas sans conséquences : il « attend » que le karaté transforme ses élèves comme lui-même a été transformé par le karaté. En effet, le karaté est envisagé par Giovanni comme « *une rencontre avec soi-même* ».

Ainsi, pour Giovanni, le karaté en EPS serait d'abord un moyen de transformer l'élève, tant au niveau physique que psychologique. Les aspects éducatifs du karaté sont de ce fait mis en avant par Giovanni. Lorsque nous sommes revenus avec lui sur ce point au cours de cet entretien, il a déclaré : « *on enseigne ce que l'on est parce que ce que l'on est, c'est la façon dont on s'est construit, bon. Je suis persuadé que l'on ne peut transmettre que ce que l'on est parce que ce que l'on est c'est la façon dont on a été façonné, forgé au sens littéral du terme. C'est ce qui nous a permis d'être et de devenir* ». On notera que tous les aspects de la vie de Giovanni semblent avoir une importance dans la construction de sa personne, et pas qu'en karaté. Il revient en effet à plusieurs reprises sur son expérience de forgeron. C'est ce métier qu'il a appris en premier et qu'il a exercé et il a tendance à faire le parallèle entre la construction de sa vie, de sa personne et la forge d'une pièce, quand on la façonne peu à peu pour lui faire obtenir la forme voulue. C'est de cette manière qu'il pense s'être formé, « *forgé* » comme il dit, et il l'envisage là dans toutes les dimensions de sa personne. En même temps, il garde un esprit critique par rapport à son propre parcours et envisage une question fondamentale : « *peut-on dépasser l'isomorphisme pourquoi pas ?* ». Il y répond lui-même en disant dans le second entretien d'après-coup : « *certes mais il faut à ce moment-là se décentrer énormément de soi et sûrement transmettre autre chose de*

l'activité que ce qu'on a vécu et là on rentre dans la didactique qui prend en compte les besoins des élèves, des autres, et qui ne correspondent pas à ses propres besoins. C'est alors une attitude qui nécessite une grosse réflexion didactique et une prise de distance assez importante ». Son analyse est intéressante mais questionne, car il semble dire qu'il ne peut y avoir de didactique que si l'on envisage une totale distanciation par rapport à son vécu. Giovanni semble en effet dire d'une certaine manière que le professeur enseigne « pour ses propres besoins » qui ne correspondent effectivement pas à ceux des élèves. On comprend alors mieux sa dernière remarque quand il dit : « *je le dirais comme cela : on franchit une porte pour entrer dans le karaté mais il faut pouvoir en sortir pour y revenir sans vouloir y rester* ». Cette métaphore de Giovanni explicite la « rencontre avec soi-même », quand l'individu doit un jour voler de ses propres ailes, quitter le nid familial, ses parents qui lui ont tout appris, sans pour autant les abandonner, faire sa propre vie et pouvoir y revenir mais différent, émancipé.

Synthèse

Cette analyse didactique clinique permet d'apprécier les remaniements de la *Référence* de Giovanni au cours des différents temps de la méthodologie. Les termes utilisés comme « *sa propre rencontre* », « *comme moi je l'avais appris* », témoignent d'une certaine intériorisation des phénomènes. Giovanni enseigne le karaté comme il l'a vécu et appris, pour que les élèves se rencontrent eux-mêmes, comme lui l'a fait au contact de l'activité. D'une certaine manière, cette *Référence* à lui-même et à son histoire rend compte d'une difficile prise de distance par rapport au karaté à enseigner en EPS, qui le conduit à son insu à ne pas prendre en compte la spécificité du contexte scolaire. Giovanni semble ne pas pouvoir concevoir le karaté autrement que ce pourquoi il a été inventé, c'est-à-dire se défendre avec un maximum d'efficacité. Pour autant, ce n'est pas la seule entrée possible dans l'activité, notamment en EPS. D'autres enseignants font en effet le choix d'une entrée dans l'activité par l'étude d'un kata (combat imaginaire contre plusieurs adversaires « chorégraphié ») ou d'une entrée par les sensations de frappe, d'ancrage au sol (stabilité et équilibre). Cette conception culturelle du karaté en tant que méthode de self-défense que l'on trouve dans le *déjà-là* de Giovanni peut être analysée comme une autre défense, celle de se protéger des autres certes, mais peut-être de lui-même dans cette rencontre dont il parle. N'est-ce pas en effet terrifiant, même si c'est l'un des enjeux de l'adolescence, se rencontrer soi-même ? Dans le cas de Giovanni, on pourrait dire à la limite que conception du karaté et conception de l'enseignement du karaté en EPS s'excluent car sa *Référence* a été construite pour lui, à partir de lui et de son histoire.

Discussion

« L'après après-coup »

Cette évocation de l'insu par le sujet enseignant dans le second entretien d'*après-coup* montre le poids de l'inconscient dans les pratiques enseignantes que le chercheur ne peut ignorer. Ceci renforce et justifie une théorie du sujet enseignant singulier, assujetti et divisé en tension permanente entre ce qu'il prévoit d'enseigner et ce qu'il ne peut s'empêcher d'enseigner.

Pour comprendre le rapport de Giovanni au karaté, on peut étudier quelle position symbolique est déterminante pour lui, en tant que « sujet supposé savoir » (Lacan, 1966) dans l'enseignement du karaté en EPS. « En classe, le sujet enseignant a aussi une position symbolique à assumer, il est le représentant du savoir dans l'institution classe » (Buznic-Bougeacq, Terrisse et Margnes, 2010). Dans le cas Giovanni, les entretiens d'*après-coup* font ressortir la place du père, du *senseï*, la « *coupelle du Maître* » comme il dit. Cette position du professeur qu'il apparente à un guide, un père spirituel, donne une piste sur la manière dont Giovanni envisage de transmettre le savoir. Pour aller plus loin, on peut étudier les facteurs qui lui résistent pour enseigner comme il le voudrait. Par exemple, Giovanni nous révèle dans l'entretien d'*après-coup* que les élèves ne savent pas écouter : « *Les jeunes d'aujourd'hui, il leur manque la castration orale. C'est la frustration de savoir se taire et écouter* ». En effet, lorsque l'on demande à Giovanni quel savoir il faut selon lui enseigner en priorité en karaté en EPS, il dit : « *savoir se taire. Cela veut dire qu'on est dans le contrôle et qu'on est à l'écoute* ». C'est aussi comme cela que Giovanni définit le karaté. Pour lui, « *le karaté, c'est la notion de respect, envers celui qui transmet* ».

Dans l'absolu, il aimerait enseigner le karaté en EPS comme dans un dojo traditionnel avec, d'un côté le Maître qui sait et guide et, de l'autre, les « disciples » qui écoutent. La « *rencontre avec soi-même* » que veut mettre en place Giovanni pour chacun de ses élèves semble impossible à mettre en œuvre : question d'époque, de contexte d'enseignement, et de caractéristiques d'élèves (adolescents en recherche d'identité). Les élèves ne sont en effet pas là pour cela, et surtout n'ont pas choisi l'activité.

En définitive, ces illustrations de l'insu permettent de répondre à la question du savoir que transmet Giovanni, comment, pourquoi il transmet son propre rapport au karaté. Cela donne aussi des éléments tangibles d'explication quant au fait qu'il se met en apparence en difficulté avec ses élèves : l'objet de savoir de Giovanni dans son cycle de karaté en EPS est la rencontre avec soi-même, apparemment mal comprise par la plupart des élèves car peut-être trop angoissante et certainement trop éloignée des contenus habituels de l'EPS, tels que nous avons pu les observer avec d'autres professeurs d'EPS qui enseignaient le karaté.

Cette étude de cas nous sensibilise au fait que l'enseignant n'enseigne pas toujours que pour les élèves mais qu'il y a une forme de construction de soi-même, voire de reconstruction dans le fait d'enseigner. C'est justement parce qu'il se met à la place du Maître qu'il n'enseigne pas comme un professeur centré sur la transmission de savoirs scolaires. Giovanni est centré sur la transmission de ce qu'il est, d'une position qu'il a, en tant que sujet, et qu'il déclare assumer. C'est la raison pour laquelle nous pensons que la *Référence* de Giovanni, c'est tout simplement lui-même, sa *Référence* est « expérientielle ».

Conclusion

Les conclusions de ce travail à partir de l'étude du cas Giovanni mettent en exergue la singularité de la *Référence* enseignante qui influence à son insu les choix du sujet enseignant à des moments de son enseignement et produit des effets sur le savoir enseigné. Ainsi, la *Référence* de Giovanni telle que nous la définissons en didactique clinique est empreinte d'une option didactique qui travaille à l'insu du professeur son enseignement du karaté en EPS. Cette permanence des aspects singuliers de la *Référence* rend compte de la logique de chaque enseignant et renvoie à son épistémologie. Notre recherche tente ainsi de montrer à travers et au-delà de la singularité du sujet observé, que cette *Référence*, propre à chaque enseignant, est liée à son histoire personnelle.

La *Référence* enseignante apparaît alors comme une composition originale et singulière fortement influencée par l'expérience du sujet bien antérieure à celle du sujet enseignant (dans le sens où le sujet n'est pas né enseignant). Activée/réactivée à l'insu de l'enseignant au cours de l'épreuve d'enseignement, cette *Référence* influence les savoirs à enseigner et enseignés aux élèves. C'est cette notion d'activation/réactivation qui nous semble expliquer son aspect dynamique et son caractère symptomatique en tant que réalisation du désir inconscient. En définitive, la *Référence* en didactique clinique peut être considérée comme une clé de lecture de la pratique enseignante, clé de compréhension de ce qu'il enseigne et des mobiles de son enseignement à un moment donné du processus de transposition didactique, ce qu'un certain nombre de chercheurs de l'EDiC regardent comme une transposition expérientielle (Jourdan, 2008) ou une conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes, 2010).

Références bibliographiques

- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en EPS. *Revue eJRIEPS*, 20, 26-47.
- Carnus, M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université Toulouse III Paul Sabatier.

- Carnus, M.-F. (2002). Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : le cas de l'ATR et du repérage. *Revue EPS*, 57, 160-164.
- Carnus, M.-F. (2004). La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites. *5^{ème} congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche*, Paris.
- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Étude de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). In A. Terrisse et M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* (p. 63-82). Bruxelles : De Boeck.
- Carnus, M.-F. (2011). La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège, *Revue Française de Pédagogie*, 173, 19-40.
- Carnus, M.-F. (2012). Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation des enseignants. *Revue eJRIEPS*, 26, 53-56.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Cazalbou, P. (2013). La légitime défense appliquée aux sports de combat et arts martiaux. In F. Heuser, A. Touboul et A. Terrisse, *Éthique, sports de combat et arts martiaux* (p. 21-35). Toulouse : presses de l'Université Toulouse I Capitole.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dampenon, M.-E. (2000). Enseigner le ju-jitsu à une classe de quatrième filles. In A. Terrisse, *Recherches en sports de combat et en arts martiaux. État des lieux*. Paris : Éditions Revue EPS.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie de recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.
- Heuser, F. (2001). *Analyse de l'écart entre savoir transmis et savoir appris : le cas de l'enseignement du karaté en EPS*. Mémoire de DEA non publié, sous la direction de A. Terrisse, LEMME, EA 3042, Université Toulouse III Paul Sabatier.
- Heuser, F. (2009). *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse III Paul Sabatier (éditions Edilivre, 2011).
- Jourdan, I. (2008). Le rapport au savoir comme révélateur des logiques professionnelles : deux études de cas en formation initiale en EPS. *Revue eJRIEPS*, 15, 113-128.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse III Paul Sabatier.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse, *Didactique des Disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Sauret, M.-J. (2002). *Freud et l'inconscient*. Paris : éditions Milan.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, 7, 62-87.
- Terrisse, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In A. Terrisse, *Recherche en sports de combat et Arts Martiaux : état des lieux*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Terrisse, A. (2001). La référence en question. In A. Terrisse, *Didactique des disciplines, les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse et M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (p. 13-31). Bruxelles : De Boeck.

- Terrisse, A. (2010). Les analyseurs des pratiques d'enseignement des professeurs d'EPS en didactique clinique. *Colloque GRIDIFE « regards des didactiques »*, Toulouse.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris V. (Lille : librairie Honoré Champion).

Frédéric Heuser

Université Toulouse I Capitole
UMR EFTS, EDiC

Marie-France Carnus

ESPE Toulouse Midi-Pyrénées
Université Toulouse Jean Jaurès
UMR EFTS, EDiC

André Terrisse

ESPE Toulouse Midi-Pyrénées
Université Toulouse Jean Jaurès
UMR EFTS, EDiC

Pour citer ce texte :

Heuser, F., Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 12, 53-66.

Le monde de demain

Françoise Neu

Une adulte se souvient et raconte une histoire ancienne. Elle n'avait pas quinze ans, c'était juste la fin des chaussettes avec des élastiques dans les revers, avant l'entrée dans le monde des collants. Elle adorait l'école : mieux qu'à la maison ! Elle adorait l'histoire, le programme de la classe de seconde (la Révolution Française), et son professeur d'histoire qui devait avoir une trentaine d'années : si peu d'hommes dans ce lycée de filles, si peu d'hommes – et de révolution – dans sa vie d'adolescente... Non, elle n'était pas amoureuse de lui, elle avait déjà été amoureuse d'un professeur, mais pas de lui. Quand il demande, en classe, « *comment se transmet l'information dans la France de l'Ancien régime ?* » – ou pendant la Révolution, elle ne sait plus très bien – elle répond avec la fougue de qui connaît la bonne réponse, sans hésiter : « *par le bouche à bouche* ». Le professeur d'histoire éclate de rire et la moitié de la classe aussi, à sa suite. Rouge de honte, terriblement gênée, elle prend le parti d'en rire, un peu moins fort. Plus tard, à la composition d'histoire, sur « L'Église dans la Révolution », elle brillera à nouveau, seule à avoir pensé aux transformations dans la conception de Dieu. La langue fourche mais pas la plume : il la félicitera, elle rougira encore. Écrire reste moins risqué que parler et le souvenir de sa honte d'alors reste vif. Des lapsus, à cette époque, elle ne *savait* rien : Freud n'était pas au programme.

Après-coup, aujourd'hui, elle y repense. Derrière la gêne, la honte, elle essaie de retrouver ce qui l'a touchée au vif. Comme si (le « comme si » est ici le régime imposé des constructions d'après-coup), comme si, du « bouche à oreille » au « bouche à bouche » quelque chose lui était arrivé, et malgré elle. Quelque chose d'inconvenant bien sûr : derrière la réanimation, c'est le sexuel qui s'anime, un sexuel dont les chaussettes à élastiques s'acharnaient à la protéger encore. Deux bouches au lieu d'une seule, et qui se touchent dans sa phrase à elle, sous sa langue, au vu et au su de tous, et d'abord dans son oreille à lui, l'adulte. Non pas tant un désir donné, pense-t-elle maintenant, peut-être en y résistant aujourd'hui comme hier, que la force même du désir, la puissance du fantasme inconscient, inconnue d'elle-même : elle a dit ce qu'elle ne savait pas... Voilà, elle n'est plus maître en sa demeure, elle vient d'en faire l'expérience ; elle ne possède pas la langue, c'est la langue qui la possède et la sienne la trahit.

Cette force que tous les élastiques du monde ne suffisent pas à endiguer, elle ne l'appelle pas « inconscient », bien sûr, ce sont là mots d'adulte. Comme est d'adulte le rire si éclatant du professeur d'histoire (et, à sa suite, de cette moitié de la classe qui était, elle, déjà à l'âge des collants) : sans mépris aucun, mais éclatant du plaisir – son plaisir à lui – pris au « sens dans le non sens » pour le dire maintenant dans les mots de Freud, à ce double sens forcément sexuel qui à lui n'échappait point, plaisir d'adulte pris à entendre les processus primaires passer à l'improvisiste, à assister à la levée imprévue du refoulement – du moins c'est ce que l'autre adulte qu'elle est devenue, analyste de surcroît, imagine de l'adulte rieur qu'il était. Bien sûr, pour elle non plus cette expérience de l'inconscient n'était pas nouvelle : les cauchemars répétitifs qui plus jeune lui faisaient redouter de s'endormir l'avaient déjà emmenée dans la terre étrangère interne ; mais la traversée était restée secrète, sans témoin, inédite : jamais dite, sans oreille.

Ce qu'elle reconstruit maintenant, à froid, toute honte bue, le rire de l'adulte lui avait fait deviner : la cartographie manquait encore mais, c'est sûr, son rire à lui indiquait une *terra incognita* aussi réelle qu'énigmatique . Bien sûr, elle ne distinguait pas clairement les dessous du lapsus, mais ce rire les lui avait fait sentir. Quelque chose lui était arrivé, le plus simple, le plus ordinaire de sa vie d'élève lui était un instant devenu le plus étranger, son lapsus l'avait dénoncée et lui avait révélé comme une vérité, celle d'un savoir ignoré d'elle, faite d'idées involontaires et d'« images verbales vagabondantes » comme dit à nouveau Freud (1916, p. 117). Quelque chose lui était arrivé et, de cet envoi-là dont il était le destinataire présumé, il accusait réception.

Aujourd'hui, elle se dit que c'est peut-être cette expérience-là qu'il lui a transmise, sans le savoir ni le vouloir, à part le goût de l'histoire : les mots ont un double sens et celui qui nous échappe est sexuel. Et pour entendre ce deuxième sens, il faut passer par une troisième oreille ; autrement dit, seule l'adresse à un autre *in praesentia* peut nous le faire entendre quand sans doute nous restons sourds à nous-mêmes, c'est-à-dire souvent. Comme une preuve de l'existence de l'inconscient, qu'elle ne cherchait pas mais qui la trouvait, la créait peut-être.

Si le souvenir du dévoilement aussi intime qu'involontaire de l'adolescente est resté si vif à l'âge mûr, c'est vraisemblablement à la force d'une sorte d'agir transférentiel qu'il convient de l'imputer. Une sorte d'agir transférentiel : le transfert levier de la cure, le transfert moteur et vecteur du processus analytique, n'a en apparence pas la même fonction de moteur et vecteur pour le processus enseignant. En même temps, invoquer le cadre et sa spécificité pour distinguer d'emblée comme une évidence les deux types de transfert me paraît un peu illusoire. Pensons à la métaphore qui vient à Freud étonné devant le surgissement du transfert dans la cure : c'est

comme si le feu au théâtre venait brusquement interrompre la représentation en cours, écrit-il. Mais c'est la situation analytique qui crée les conditions de ce transfert, l'analyste s'offrant comme une invitation au transfert : c'est la pièce qui se joue sur scène qui allume l'incendie. Si c'est l'offre (ou la demande) de transmission qui est au cœur du processus enseignant, dans la mesure où, comme l'affirmait fortement Jacky Beillerot dans *La société pédagogique* (1982), « la transmission n'est pas un simple relais », puisque « il y a transformation dans la relation », alors « la transmission est aussi le transfert » (p. 217). Du coup, être transformé aussi par l'acte de transmettre, serait-ce cela, le contre-transfert enseignant ? Je laisse la question ouverte.

Le levier du levier, je veux dire le levier du transfert comme cet outil de transformation et de déplacement, c'est la parole, et son adresse, dans les deux situations, sur le divan et dans la classe. À travers ce qui resterait à constituer comme une « psychopathologie de la vie quotidienne à l'école », quels rapports entre la parole dans la situation analytique et dans la situation enseignante, quand *l'Einfall*, l'idée incidente, vient surprendre les protagonistes ? Par *Einfall*, je veux dire l'imprévu (André, 2004) qui tombe et vient permettre l'expression plus ou moins discrète et défigurée des désirs inavouables.

La parole dans l'analyse est avant tout acte d'énonciation. Mais la parole dans la classe est aussi acte d'énonciation : l'émergence toujours possible des rejetons de l'inconscient en témoigne, même si toutes les formations de l'inconscient, du lapsus au mot d'esprit, du rêve au symptôme, ne sont ni pareillement présentables ni pareillement accueillies. La différence, du divan à la classe, est-elle celle entre psychologie individuelle et psychologie collective ? Mais Freud nous apprend que l'une ne va pas sans l'autre, sur le divan comme dans la classe. La différence n'est-elle pas davantage de degré ? La parole dans la classe ne serait pas *avant tout* acte d'énonciation, ou bien elle serait un acte d'énonciation plus ou moins tempéré *avant-coup* par le refoulement plus ou moins partagé.

Laurence Kahn écrit qu'en analyse, « la parole est sexuelle parce que l'expression est mouvement et que le mouvement est porteur d'entrée de jeu des marques sexuelles du désir infantile » (2012, p. 195). N'est-ce pas là le régime de toute parole à visée expressive ? Que faire, que dire (mais là plus encore qu'ailleurs, dire c'est faire), que dire et faire avec ce sexuel de la parole dans la situation enseignante quand le refoulement se lève ? Ou plutôt, et la question se complique : que faire quand c'est l'inutilisable du sexuel qui fait irruption dans la classe, chez l'un d'entre nous, ou chez plusieurs ? Inutilisable, inéducable dit aussi Freud : l'inéducable, c'est ce qui du sexuel infantile ne peut être utilisé ni pour la sexualité adulte ni pour la sublimation. Ou encore : que font ce sexuel et son inéducabilité dans/à la

parole de l'enseigné(e) et de l'enseignant(e) – il faudrait ajouter la parole de l'analysant et de l'analyste ?

Dans l'histoire racontée plus haut, le professeur d'histoire éclate de rire. Les analystes s'y autorisent nettement moins, neutralité oblige, même si le rire parfois leur échappe. La neutralité (*Indifferenz*), l'indifférence de l'analyste « du point de vue du maniement du transfert, est ce qui permet au patient de tout dire » (id., p. 159), du moins d'essayer. Mais l'élève, l'enseigné, le formé, le destinataire de la transmission, n'a pas, lui, pour consigne de tout dire, ni de dire ce qui vient, tout ce qui vient, sans trier : bien au contraire, ses bêtises, il les garde secrètes. Est-ce pour cela que la neutralité, l'indifférence de l'enseignant ne sont pas de mise dans la transmission, sauf à se détacher du contenu et du destinataire de la transmission, et de l'investissement narcissique dont contenu et destinataire font l'objet ?

Enseigner la psychanalyse à l'Université complique encore un peu plus les choses. Que peut-on en transmettre sous forme d'enseignement quand la psychanalyse est d'abord une pratique ? Comment transmettre un corpus de savoirs sur une pratique (et les théorisations qu'elle fait naître), une pratique liée elle-même à l'expérience vécue de la cure et à l'épreuve de l'étranger en soi, pour dire vite, à qui n'a pas traversé cette expérience-là, à qui n'a encore rien partagé de cette pratique ? La question reste pour moi une énigme – ou une tension – à affronter quotidiennement, même si elle n'empêche pas d'enseigner (un peu comme la théorie n'empêche pas d'exister).

Nous pourrions ici aussi parcourir les dédales de la formation analytique elle-même, entre enseignement, apprentissage et transmission, et plus précisément les dédales ou le labyrinthe d'un enseignement de la psychanalyse conçu comme un *Bildungsroman*, comme un roman d'apprentissage (en France, depuis de nombreuses années déjà, dans les associations liées à l'*International Psychoanalytic Association* du moins, le terme d'« analyste en formation » a remplacé le terme d'« élève »). La *Bildung*, la formation, aurait d'ailleurs peut-être sa place dans la série des formations de l'inconscient, comme le rêve, le *Witz* et le symptôme, ou alors des formations du moi, comme l'idéal du moi. Au titre des premières, elle aurait une structure de conflit et de compromis, de satisfaction et d'échec, où le refoulement agit pleinement ; au titre des secondes, elle aurait la structure du narcissisme.

Je me souviens que dans *La Société pédagogique*, Jacky Beillerot proposait, en contrepoint de son chapitre sur « L'accroissement des actions pédagogiques », une réflexion sur les romans d'apprentissage, en particulier à partir de la figure du Simple dans *Simplicius Simplicissimus* de Grimmelshausen et de la figure du Voyageur dans *Wilhelm Meister* de

Goethe. « Comment apprennent les héros des romans d'apprentissage ? Ils apprennent », écrit Beillerot, « des savoirs instrumentaux distincts de la connaissance [...] par des maîtres, des compagnons ou des pairs : un pour l'amour, un pour les armes, un autre pour la médecine [...]. Le héros décide de ses apprentissages ou plutôt décide de profiter des opportunités offertes. Il est celui qui a la liberté de son itinéraire, soumis à aucune contrainte et en particulier à aucune forme d'école » (1982, p. 80). Peut-être l'enseignement de la psychanalyse – celui qu'on essaie de donner, celui qu'on ne cesse de recevoir, et pour commencer des patients – ressort-il de ce type-là de fiction, celle d'un savoir déconcertant, y compris à l'Université.

Voilà : de la transmission de l'information sous l'Ancien Régime – ou la Révolution, je ne sais plus, il y a vraiment longtemps – à ma question actuelle de la transmission de la psychanalyse, les chemins se croisent de nouveau. De ce qui est arrivé avec le lapsus – mon lapsus – et le rire qui le fit résonner un beau jour d'avril 1968, le rire de Jacky Beillerot, professeur d'histoire-géographie au lycée de Hautlieu à Anguiénac avant d'être « chercheur en éducation » (ou en « sciences de l'éducation »), rien ne s'est perdu, ou si peu, même si beaucoup d'autres sont arrivés. Grande est ma dette et ma reconnaissance d'enfant – et d'adulte aussi – devenue enseignante après bien des détours, et préoccupée par les questions de savoir, de transmission et de formation. Si, lors de l'appel à communication pour le quatrième colloque CLIOPSY, j'ai aussitôt pensé à notre petite histoire privée, c'est pour en témoigner, aussi peu que ce soit. Un désir de témoigner dont le passage par l'écrit relance une intuition d'analysante, d'analyste, d'enseignante, toutes ces catégories et quelques autres mêlées : la transmission de l'expérience de l'inconscient ne pourrait se faire que sous la forme de la transformation, du déplacement, de la défiguration de ce qui, de l'inconscient, s'est présenté à la conscience et pourrait s'y re-présenter à ces conditions-là (celles du déplacement, de la défiguration). Cette transmission ne pourrait se faire, finalement, que d'une manière homologue à son objet : non pas comme un transfert de connaissances, mais comme une reconnaissance du transfert.

Premier pas, nécessaire, pour pouvoir ouvrir un autre chantier, moins privé – dirai-je plus scientifique ? – celui de la connaissance du transfert.

Épilogue

La même année, fin avril 1968, Jacky Beillerot accompagne avec ses amis Annie et Gabriel Verger, professeurs de dessin, un groupe du lycée de Jeunes Filles d'Angoulême, dit Bel-Air, pour visiter les expositions sur le Bauhaus et Giacometti, au Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris. Un monde absolument inconnu pour nous toutes. En arrivant gare d'Austerlitz,

Monsieur Beillerot saute du train, achète *Le Monde* sur le quai, et le brandit vers nous en riant: « *Le Monde* de demain, *Le Monde* de demain » !

Références bibliographiques

- André, J. (2004). *L'imprévu en séance*. Paris : Gallimard.
Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris : PUF
Freud, S. (1916-1917). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1965.
Kahn, L. (2012). *L'écoute de l'analyste. De l'acte à la forme*. Paris : Puf.

Françoise Neau

Psychanalyste

Université René Descartes

Laboratoire psychologie clinique, psychopathologie et
psychanalyse, EA 4059

Pour citer ce texte :

Neau, F. (2014). Le monde de demain. *Cliopsy*, 12, 67-72.

Désir, désir de savoir, désir d'apprendre^a

Jacky Beillerot

a. Texte paru dans : *Pour une clinique du rapport au savoir*, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, Nicole Mosconi (dir.), Coll. Savoir et Formation, © Editions l'Harmattan, 1996.

Dans la recherche d'une conceptualisation du rapport au savoir ou de l'apprentissage, ou encore des origines de la pensée et de la connaissance, tous les auteurs font appel à une ou plusieurs notions qui, en fin de compte, tentent de désigner la même chose : la fondation, le commencement, mais aussi le mouvement ou la dynamique renouvelée de force, d'énergie qui meut chaque sujet ou que chaque sujet investit dans la connaissance¹. On pourrait presque faire la liste de ces notions : curiosité, pulsion, envie, besoin, passion, élan, motivation, mouvement, désir, appétit, volonté. Certes, l'usage de chacune a son histoire, son mode d'emploi privilégié, en particulier le champ « disciplinaire » et théorique dans lequel elle se déploie au mieux ; certes encore, on peut parvenir – et c'est l'objectif d'une théorie assez mature – à donner la position d'une notion par rapport à une autre. Pour autant, notre domaine de travail, frontière permanente entre philosophie et sciences humaines, provoque une part d'arbitraire dans le mode de penser et de choisir les concepts. On peut bien entendre que le travail théorique réside justement à réduire cet arbitraire en administrant quelque preuve de rigueur et de cohérence des concepts entre eux. Mais la réduction de l'arbitraire, l'assomption de l'idéologie cachée dans les choix ne doit pas masquer une part d'irréductible, masquer la part qui me contraint à vivre, « si je choisis le terme de désir, c'est que je désire le désir, je désire ce mot et pas un autre ». Dès lors, nous allons trouver quelques arguments à ce choix, arguments dont la limite reste cependant que la certitude ou la vérité deviennent bien relatives².

1. L'ensemble des notes a été regroupé à la fin du chapitre.

Premier mouvement, contester la validité des mots, des notions et des concepts voisins ou proches : le besoin est trop physiologique, la pulsion trop biologique, l'un et l'autre trop mécaniques, la motivation est, quant à elle, trop psychologique. La curiosité et l'envie sont trop banales ou encore du langage commun (malgré l'école kleinienne) et surtout trop restreints pour rendre service dans le champ du savoir.

Le désir, et nous allons le voir plus précisément, devient alors le terme élu pour exprimer au mieux ce que nous cherchons à cerner.

Aucun mot n'est seul. Aucun mot n'est orphelin. Chacun a sa lignée, son histoire (et sa maltraitance), ses accapareurs et ses spécialistes. Et nous voilà happés par tous ceux qui, avant nous, ont usé d'un droit de propriété du mot. Ne pas croire que le mot est net et propre. Il est occupé et a occupé. Jamais je ne pourrais le décaper pour en faire un mot neuf, neuf pour moi seulement (la tentation des néologismes guette toute pensée).

Il faudra donc cohabiter avec les anciens, qui souvent prennent beaucoup de place. Cohabiter sans doute, mais bien déterminé aussi à trouver quand même dans le logis du mot, une place, ou, si l'on préfère, le tailler dans une mesure qui en ferait un habit lumineux³.

Pour engager la réflexion sur le désir et le désir de savoir, évoquons une petite fille, Eugénie, que nous allons écouter⁴. C'est à partir de ce simple « exemple » que nous traduirons les tensions de désirs qu'elle nous révélera. Nous réfléchirons ensuite à ce que peut signifier le mot mystérieux de désir.

Eugénie est en 6e. L'entretien a lieu à la fin de l'année scolaire. Le père est cadre dans une multinationale. La mère n'a pas de travail salarié, et le frère est en 4e.

L'entretien transcrit fait quinze pages. La consigne était : « Tout ce que tu penses, ce qui te vient à l'esprit, à la tête, sur le fait d'apprendre ou de ne pas apprendre d'autres langues que le français ».

« *Il m'en passe beaucoup par la tête en ce moment* », répond-elle d'emblée. Et l'entretien nous instruira en effet sur bien des idées d'Eugénie.

Si apprendre des langues se justifie à ses yeux tout simplement pour communiquer, elle y ajoute une mention originale : « *c'est bien parce qu'on peut communiquer avec des gens qui vivent en général assez loin* ». Dans son esprit, les langues s'associent avec le mouvement d'aller vers les autres, des autres lointains ; pouvoir communiquer avec plus de gens l'attire pour sortir de son monde statique.

Cette façon de justifier l'apprentissage des langues est bien la sienne ; en effet, plus tard, elle opposera à ce jugement les raisons de ses parents qui lui disent que c'est important pour faire un métier, ce dont elle n'est pas certaine (nous y reviendrons).

Les langues ne se réduisent pas à l'apprentissage et à la communication ; à la fin de l'entretien elle nous livrera un élément important de sa philosophie ; après un long silence de réflexion, elle déclare : « *à part peut-être que je pense un petit peu que les langues, les différentes langues représentent un petit peu les différents personnages, enfin (inaudible) en Allemagne ou en, je sais pas moi, aux États-Unis, on n'a pas les mêmes caractères* », comme si la langue était une sorte de reflet de l'âme.

Mais là où Eugénie est la plus loquace, c'est sur l'apprentissage lui-même. Pour elle, tout tourne autour de la *difficulté* d'une part, compensée cependant par quelques avantages qu'elle identifie précisément, et d'autre part, par le *jugement d'elle-même*.

C'est dur d'apprendre. C'est dur d'apprendre les langues ; c'est dur, pour garder son terme, parce que c'est une nouvelle matière lorsqu'on arrive en 6e, c'est dur parce que, avant d'entrer au collège « *j'avais un peu peur*

parce que une nouvelle langue on s'imagine des choses, quand même, on s'imagine que c'est horrible, il va falloir travailler plusieurs heures par jour, je pourrais jamais. En fin de compte, ça me fait peur quand j'y pense ».

Et cette imagination rétrospective lui donne encore des frissons. C'est pourquoi elle voudrait bien aller rencontrer les CM2 pour, forte de son expérience d'élève de 6e, leur dire que « *c'est pas la peine de s'affoler, c'est pas si terrible que ça, c'est au contraire très intéressant* ».

C'est dur encore, parce qu'elle ne s'estime guère soutenue réellement par sa famille. Ses parents, ici, ne lui sont pas de grand secours, d'ailleurs aucun ne parle allemand, sa première langue étrangère, et son frère l'envoie « *balader* », dit-elle, concluant d'ailleurs qu'entre frère et sœur, c'est « *comme chien et chat* ».

C'est dur mais c'est fascinant : alors que l'été qui a précédé sa 6e, elle aurait bien aimé rester en vacances plutôt que d'entrer en classe, ce qu'elle attendait cependant le plus, c'était bien l'apprentissage d'une langue nouvelle.

Pour Eugénie, « *c'est dur* » ne renvoie pas nécessairement à des difficultés précises, concrètes, dont elle donnerait des exemples, sauf celui peu précis : « *c'est dur d'apprendre, d'apprendre le vocabulaire* » et « *c'est dur* » reste toujours l'expression de son vécu, de ses impressions, de ses idées.

Ainsi elle aurait volontiers choisi, dès la 6e, l'anglais réputé selon elle moins dur, et ce, malgré ses petites camarades qui allaient faire allemand. Ce sont ses parents qui l'ont contrainte et pourtant la hantise de la difficulté, associée au travail présumé à fournir, semble encore la terrifier : « *Bah ! c'est pas moi qui ai choisi, non (rires), c'est mes parents. Moi au début, on m'avait toujours dit que l'allemand c'était beaucoup plus dur que l'anglais, et comme moi j'aimais pas beaucoup l'école, alors je me disais si je prends l'anglais, j'aurais moins de travail, alors je voulais prendre l'anglais, mais mon père qui a... qui a, enfin qui a pris l'anglais et il a toujours regretté de ne pas avoir fait d'allemand. Alors il a voulu faire prendre allemand à ses enfants* ».

L'allemand est réputé difficile et si on n'aime pas l'école, comme c'est son cas, il n'est pas pertinent selon sa sagesse d'apprendre une telle langue qui provoquera beaucoup de travail. Et la voilà donc faisant de l'allemand sur injonction de son père, celui-ci compensant le fait qu'il a toujours regretté de n'en avoir point fait.

À ces difficultés réelles et vécues, Eugénie oppose les « *avantages* » ou les facilités dont elle bénéficie.

Le premier est la nouveauté que représente l'apprentissage des langues. À l'école primaire, on reste, comme elle le dit, dans le même cycle, dans la même langue. Avec les langues étrangères, enfin la vie bouge, on s'intéresse à d'autres choses, sous-entendu que le train-train de la vie. Et sans le dire, on sent que cela constitue un soutien de son intérêt.

La deuxième facilité perçue par Eugénie est liée à la spécificité de l'apprentissage des langues ; ici on peut apprendre même si on n'est pas bon, même si on est « *complètement inattentif en cours* ».

Elle tient beaucoup à ces constats « pédagogiques » qu'elle développe dans son entretien. À la fin d'un cours, « *même si on n'est pas bon, on a quand même forcément appris quelque chose* ». L'apprentissage se fait tout seul ou presque et pour elle qui n'aime pas travailler, on en comprend l'avantage : « *y'a des matières où même si on est pas attentif en cours, eh bien on peut très bien arriver à la fin de l'année sans avoir rien appris* » et cela s'oppose à : « *parce que si on est pas attentif au cours de grammaire, à la fin de l'année on saura pas nos règles de grammaire* ».

Mieux même, on n'a pas besoin d'être bon, c'est-à-dire à la fois bon élève et ayant des connaissances. À la différence des autres apprentissages où il faut justement être bon pour continuer d'apprendre, sinon il ne reste rien, en langues, il en reste toujours quelque chose, « *on a quand même entendu les autres* ». L'imprégnation supplée le travail et l'attention. Ainsi on apprend même si on rêve, ce qui est le comble du plaisir.

Ces facilités d'apprentissage sont soutenues par la perception du changement et de la rupture. En langue, on passe du rien à quelque chose. « *on arrive on sait rien du tout, au moins on est sûr en repartant, on sait dire je suis là, je suis pas là, il fait beau, le soleil brille* ». Et finalement, c'est le souvenir de son premier cours qui revient en force, comme une sorte de source de sa découverte.

Enfin, le troisième avantage pour Eugénie, c'est qu'elle aime son professeur d'allemand. Elle n'est pas la seule, tout le monde l'aime « *parce que j'aime tellement mon professeur, j'aime tellement l'entendre, j'aime tellement apprendre une langue d'elle que j'écoute* ».

Le professeur d'allemand, une femme, est son grand amour. Pourquoi tant aimer ce professeur ? Il y a en fait bien des raisons à cela ; d'abord ses qualités : elle est ouverte, elle plaisante. Ensuite sa pédagogie active, dirions-nous. Elle parle toujours en allemand, elle fait faire des sketches, elle impose le silence aux garçons, elle essaie de faire aimer la langue. Allemande elle-même, elle sait à la fois témoigner de son apprentissage du français et de ses difficultés. Elle raconte comment elle a appris, ce qu'elle a vécu : elle y est passée, pourrait dire Eugénie, ça se voit et ça se sait, elle paniquait elle aussi, jusqu'à ne guère aimer plus qu'Eugénie la contrainte d'apprendre. « *Notre prof, elle était allemande et elle peut nous raconter comment, ce qu'elle vécu quand elle a appris le français. Au début elle paniquait complètement (inaudible), enfin ça l'intéressait pas du tout, elle aimait pas cette langue, et en fait, en fin de compte elle est venue en France. Elle parle français comme nous, et même des fois quand on sait pas écrire les mots, elle nous les dit en français. (rires). [...] Ben oui mais enfin*

Madame, mon prof d'allemand, elle dit que c'est pas essentiel, elle non plus n'aime pas la grammaire allemande alors elle nous fait le moins possible de grammaire mais enfin elle nous apprend des choses, elle fait pas... elle fait la moitié du cours en grammaire (inaudible), parce que la grammaire allemande est compliquée. Donc en français on dit pas une (inaudible) « une » air, « une » nid, on dit tout le temps.

Eugénie vue par elle-même

Au début de l'entretien, ses appréciations d'elle-même sont encore tempérées. Plus tard, ses propres jugements seront plus sévères : *« Bof je suis moyenne, je suis pas mauvaise, je suis pas très bonne, je suis lente et pas dynamique du tout »* ; elle en vient même à dire : *« oui j'ai toujours été fainéante »*.

Mais tout de suite elle s'explique là-dessus : *« Bah oui, parce qu'on m'avait toujours dit que l'anglais c'était plus facile que l'allemand, l'allemand c'était pour les bons élèves, comme je me sentais pas vraiment une bonne élève, je préférais prendre l'anglais. (rires) »*. L'allemand, réputé difficile, est donc pour les bons élèves, or, moi Eugénie, *je ne me sens pas* une bonne élève donc j'aurais préféré prendre l'anglais.

Ainsi, si travailler lui est pénible et cela semble vrai, tout autant elle répète ce qu'on dit d'elle, elle a intériorisé le jugement des adultes, pour le reprendre à son compte. Pourtant, elle est aussi capable de dire qu'en matière de langue elle en sait autant que les autres et mieux même : *« y a des gens cette année, au début de l'année, dans ma classe, ils travaillaient deux heures pour apprendre un petit sketch, tandis que moi je travaillais à peine une demi-heure et mon sketch je le savais autant qu'eux »*. Autrement dit, elle ne s'estime ni sotté, ni sans moyen. Et après tout, ses projets montreront que, pour arriver à ses buts, elle ne serait peut-être pas si fainéante que cela.

Enfin, elle reprend aussi à son compte le jugement d'un psychologue à son égard, jugement qui lui fait plaisir ; à propos de l'orthographe, sa bête noire, *« je détourne l'orthographe, la loi de l'orthographe, je détourne la loi, je suis une hors la loi, c'est ce qu'il a dit... je trouve ça marrant »*.

En fait, Eugénie bute sur deux problèmes : le premier est celui de ses rapports avec les membres de sa famille, et surtout sa mère. Le second, lié au premier, est formulé par la question *« à quoi ça sert ? »* Or ces problèmes, qu'elle explicite très bien, sont d'autant plus aigus qu'Eugénie a des intentions et des projets de vie clairs et enthousiastes.

Voyons d'abord les problèmes. Déjà nous avons repéré que son père l'a contrainte à faire de l'allemand et, si elle doit faire de l'anglais en 4^e, c'est qu'elle n'aura pas le choix, dit-elle.

Son frère aîné, comme nous l'avons aussi vu, n'est guère de secours. Mais c'est avec sa mère que les choses sont les pires. Celle-ci l'oblige à lire (alors

qu'elle-même, enfant, on le lui interdisait ; comme le père, la mère compense), à faire du français et surtout à apprendre l'orthographe. Sa mère veut l'aider pour faire ses devoirs, mais en fait la surveillance et rien n'agace plus Eugénie qui met en scène avec beaucoup de verve ses rapports avec sa mère : *« Elle est..., ça m'énerve parce que ma mère chaque fois que j'écris quelque chose il faut qu'elle corrige les fautes. C'est une obsession quand elle lit quelque chose. Viens, viens, Eugénie, Eugénie viens, y'a une faute, y'a une faute, corrige-moi ça, Mon Dieu Eugénie tu fais encore cette faute.*

Tout y est : le ridicule de l'adulte, la persécution de l'enfant qui pourtant n'est pas dupe et comprend bien que l'attention de la mère est son affaire à elle, elle est obsessionnelle. D'ailleurs *qui est l'enfant ?* se demande Eugénie. En effet, quelques minutes plus tard, à propos d'un de ses vœux, elle dira qu'elle ne peut pas en parler à ses parents *« parce que après on va entamer un grand discours, ils vont me demander pourquoi et je saurais... et je leur répondrai ce que je vous ai répondu, et ma mère va faire tout un caprice parce que elle dit mais l'orthographe c'est essentiel dans la vie, on peut pas vivre sans l'orthographe, et patati et patata ».*

La deuxième difficulté d'Eugénie se concentre autour de la question à *quoi ça sert ?* À quoi ça sert de savoir *« ma physique, ma science naturelle, écrire, savoir l'orthographe, tout ça »* pour le métier qu'elle envisage, à quoi ça sert, surtout l'orthographe, puisqu'elle se fait très bien comprendre malgré les erreurs ? *« Moi j'ai jamais compris pourquoi, pourquoi, pourquoi était faite l'orthographe. Moi je sais écrire, quand j'écris on me comprend, même si y'a plein de fautes d'orthographe, si mes lettres sont truffées de fautes d'orthographe, on me comprend, je sais lire les lettres qu'on m'envoie, je sais lire les livres, alors je vois pas pourquoi on me ferait faire encore du français, mes parents m'obligent à lire ».*

La seule chose qu'elle comprend, et elle y revient plus tard, c'est parce que tout le monde vit avec l'orthographe et elle se demande bien à quoi ça sert, ce formalisme, cet académisme de convenance qui en fin de compte, à ses yeux, n'ont pas de lien direct avec ce qui l'intéresse vraiment, communiquer.

Ce n'est pas pour autant qu'Eugénie est sans projet ni intention. D'abord, elle sait ce qu'elle aime : voir des gens nouveaux, communiquer, faire des voyages, aller en Allemagne (alors que, lorsque, avec sa famille, elle est allée en Tchécoslovaquie, *« on ne s'y est même pas arrêté »*) et puis *« j'aime les belles choses, aller à la campagne, en forêt ».*

Et elle aime être française, elle se sent française. À la fin de l'entretien, elle explique avec force et foi, pourrait-on dire, ce que représente pour elle d'être française : *« J'ai l'impression que je sens la France dans ma peau, alors ce serait dur de m'imaginer pas française (rires) moi je sens, je sais, au temps de mes ancêtres sûrement un jour ont fait la révolution française,*

alors euh, puis ils ont fait la guerre euh, et alors vu que les Allemands ont fait la guerre aussi mais contre nous, je m'imagine (?) un petit peu en Allemagne ! Je suppose que les Allemands nous prennent pour des méchants et nous à l'époque on les prenait évidemment pour des méchants ! Alors que c'était pas forcément les Allemands, c'était surtout Hitler, les autres (inaudible) ».

Auparavant elle avait pourtant fait l'éloge de l'Allemagne et des Allemands : *« Les Allemands, non les Allemands c'est moins, un petit peu, un petit peu lents, sans être trop lents. Ils ont des mots qui sont du vocabulaire qui peut être très grossier mais autant que du vocabulaire qui peut être très facile. Les Allemands ils ont un caractère spécial. Les Français sont (inaudible). On se ramollit. (...) Oui moi personnellement je préférerais être allemande qu'être française, je sais pas pourquoi ».*

Elle connaît ses intentions de vie et elle n'envisage pas d'être comme son professeur d'allemand *« parce qu'elle a dû apprendre, approfondir son français, tandis que moi c'est pas vraiment mon intention d'aller vivre en Allemagne »*, même si elle souhaite y séjourner quelque peu.

Par contre elle a deux intentions, une proche et une lointaine : *« J'ai l'intention de faire professeur de cheval, de poney précisément. Professeur de poney, oui oui »*, proclame-t-elle avec assurance et fierté au milieu de l'entretien. Et elle connaît fort bien ce qu'il faut faire pour réaliser son vœu : *« Faut aller jusqu'au bac, puis après faut faire un monitorat, puis après faut faire trois ans de cheval, trois ans d'approfondissement et faut, avant les monitrices de poney elles faisaient de tout, elles apprenaient tout aux enfants, mais maintenant y'a un nouveau truc, où il faut être spécialisée soit mise en selle, soit en attelage, soit en saut, soit en... vous savez les gens qui dansent sur les chevaux »*. Il faut donc beaucoup de choses pour y parvenir et beaucoup veut sans doute dire beaucoup de travail, ce qui n'est pas rien pour elle, comme on le sait ; mais cela ne semble pas la rebuter.

Et enfin, son projet presque immédiat de faire du grec et du latin plutôt que de l'allemand renforcé comme son frère. Le grec et le latin qui lui permettraient d'apprendre des choses nouvelles plutôt que d'approfondir l'allemand, qui sera déjà ancien pour elle, satisfait donc son plaisir de la nouveauté mais aussi sa curiosité : comme le français est une langue qu'elle emploie couramment *« alors j'aimerais bien savoir d'où elle vient, c'est normal et parce que je comprends pas pourquoi c'est comme ça [c'est-à-dire l'orthographe, les mots] ça me semble pas vraiment très utile »*. Ses propos illustrent ici encore la question de l'utilité. Il n'y a pas, à ses yeux, de justification, de raisons aux choses de la langue française. Mais peut-être que le grec et le latin lui donneraient les clés ?

L'analyse de l'entretien avait mis l'accent sur trois phénomènes : le premier est le grand nombre de personnes et de personnages qui sont évoqués par Eugénie ; outre son père, sa mère et son frère, il est question d'un cousin de vingt-quatre vingt-cinq ans qui habite près du Bois de Boulogne, puis de sa famille en général. Il est question encore des copines puis des garçons

pas gentils ou encore des petites Françaises, des petits Allemands et des filles aussi. Outre la Tchécoslovaquie, elle mentionne les Anglais, les Allemands et les Américains, et les langues mortes renvoient aux Grecs et aux Romains.

Le deuxième phénomène est l'opposition entre « dur et mou » qui pourrait organiser sa pensée et, plus largement, le troisième point est celui de la construction en parallèle de son discours. On ne repère pas moins de six oppositions :

1 — Elle vante l'apprentissage des langues en ce qu'il permet d'apprendre sans travailler, sans écouter – « *mais moi j'ai écouté* » – parce qu'elle aime tellement son professeur.

2 — Elle se déclare pas bonne, moyenne, fainéante, mais elle apprend en une demi-heure ce que les autres apprennent en deux heures. Les autres, c'est-à-dire ceux qui travaillent, les déclarés bons élèves.

3 — Elle s'affole à imaginer ce que sera apprendre les langues, d'ailleurs, c'est dur, « *mais c'est pas si terrible que ça* ».

4 — Elle préfère les choses nouvelles aux anciennes et choisit l'ancien, les langues mortes, comme nouveau, le latin et le grec plutôt que d'approfondir l'allemand, langue vivante (en opposition à son frère).

5 — J'aime les petits Français, dit-elle, mais elle déclare en même temps qu'elle n'aime pas les garçons. À être petite Française, aurait-elle une chance d'être aimée par les petits Allemands puisqu'ils n'aiment pas les petites Allemandes ?

6 — Les Français sont mous ; « *moi personnellement je préférerais être allemande, peut-être parce que, je sais pas parce que et je sens la France dans ma peau* ».

Des oppositions jusqu'au paradoxe qui témoignent d'une pré-adolescence agitée, d'une opposition à la mère, mais qui signent aussi une grande dynamique de l'esprit. Eugénie mêle la spontanéité de l'enfant à la maturité de la jeune adulte, jusqu'à une singulière contradiction.

Comment comprendre sa spontanéité et sa marginalité (la « hors la loi de l'orthographe ») ? Commençons par le cheval et tentons une interprétation.

Le cheval témoignerait pour elle d'une compensation à son angoisse de castration allant jusqu'à la compensation de la castration même en envisageant de devenir professeur de cheval (le cheval est ici pris comme discipline, comme on dit professeur d'anglais). Professeur de cheval c'est maîtriser la bête que l'on monte jusqu'à en maîtriser l'énergie.

Le cheval représenterait le substitut du pénis du père à apprivoiser, à dominer, mais dominer un pénis plus grand que celui du père : « j'ai un pénis plus grand que toi » et je suis maîtresse d'un plus grand pénis que celui que tu mets à maman. Or si j'ai un plus grand pénis, c'est pour

rivaliser avec toi, pour dominer ta femme, ma mère. Pour être sûre d'y parvenir, je serai professeur de cheval, c'est-à-dire pouvant dominer et les enfants et les femmes. Au bout du compte, il s'agirait du désir de castration de la mère. On y trouve une bonne confirmation dans le fait que la mère, elle, lui répond dans le réel en la « châtrant » de sa spontanéité et la contraignant à l'orthographe et à la grammaire, tentant de la pénétrer, de l'effracter. Ainsi l'enfant, dans son fantasme du grand pénis, pénétrerait la mère, mieux que son père ne le ferait : rivale du père, elle se retrouve en position imaginaire active d'homosexualité avec sa mère.

Elle « atténuerait » toute cette affaire en passant du cheval au poney, de même qu'elle passe de professeur à monitrice. Atténuation dont on peut penser le ressort comme étant celui de la culpabilité.

La deuxième surprise qu'Eugénie offre est celle de ses désirs de langue ; elle préfère, dit-elle, apprendre des choses nouvelles que d'approfondir des choses anciennes⁵ ; et paradoxe, le nouveau qu'elle annonce est, selon la dénomination courante, les langues anciennes, le grec et le latin. Dans cette famille « moderne » par les études antérieures, les milieux sociaux d'origine, les ambitions et les modes de vie, que viennent faire ces langues ? Il n'y aurait pas tant à s'arrêter à l'opposition aux parents et singulièrement à la mère dans ce désir ; au contraire même : c'est faire plaisir, au fond, à la mère que de vouloir apprendre l'origine des mots, l'origine de l'orthographe ; l'apprendre vraiment pour la comprendre, comme la mère qui a besoin d'écrire pour parler. Eugénie, elle, a besoin d'une norme qui vienne de plus loin que l'injonction contemporaine : aller vérifier dans les temps anciens ou voir pour croire. Elle qui sait qu'on la considère comme mauvaise élève et qui le répète volontiers, elle manifeste ainsi son originalité créatrice, là même où on l'attend le moins, les mots, la grammaire et les genres. À la passivité qui lui est imposée, elle oppose l'activité de son rêve professionnel et de nouveaux apprentissages⁶.

On retiendra pour éclairer, *in fine*, la complexité de la situation, que l'analyse des entretiens du père, de la mère et du frère permettent de mettre en valeur un système de conflits (intrapsychiques et interpersonnels) appuyés (grâce sans doute à l'effet des entretiens) sur le rapport à l'école et sur l'image du bon enseignant. L'apprentissage scolaire s'oppose à l'autodidaxie, toujours présente sans être identifiée ; l'école, très investie dans cette famille, rencontre les stratégies de l'éducation parentale, celle-ci partagée entre l'idée de faire apprendre pour le plaisir et celle de faire apprendre pour réussir socialement. Nous avons repéré également combien tous les apprentissages pour les quatre personnes de la famille donnent lieu à des expressions affectives intenses, marquées par un vocabulaire très explicite sur l'axe de l'amour et la haine.

Cette série d'entretiens permet aussi de s'interroger sur le rapport de chacun au savoir inconnu.

D'un côté on remarque l'apprentissage par l'audition, la répétition, le bain, l'immersion dans l'inconnu en somme. Cette forme serait celle des enfants

qui, eux, savent répéter phonétiquement, encore que le garçon aurait besoin d'autre chose, *il ne sait pas bien faire abstraction de ce qu'il ne connaît pas, il a besoin d'avoir toutes les ficelles* (dira la mère). Cet apprentissage oral, passivité positive, conduit à aimer parler et s'oppose au second mode : apprendre par l'intermédiaire de l'écrit. Il faut voir les mots, leur orthographe, les écrire et les décomposer pour les retenir et en saisir le sens. Comprendre est ici de l'ordre de la vue et du faire où il faut maîtriser les mots pour les utiliser.

Cette opposition n'est pas inconnue : elle renvoie aussi bien aux « profils pédagogiques » qu'aux travaux de la sociologie (Bourdieu par exemple). Ce qui apparaîtrait nouveau ici, c'est la dimension psychologique et familiale de l'opposition : deux formes de maîtrise s'opposent, l'une où la bouche, le discours, le « couler » représenterait l'aspect phallique ; on y trouve d'abord Eugénie, puis le père, puis le frère ; l'autre maîtrise se fait par l'obsession, la grammaire, elle est plus anale et représentée par la mère. À la passivité active s'oppose la résistance active.

L'exemple d'Eugénie a mis en scène une des multiples facettes du désir de savoir et du désir d'apprendre, l'un et l'autre pleins de fureur et de contradiction. On peut maintenant, pour avancer ce texte, se souvenir de quelque propos.

Le désir⁷

Les objets du désir sont multiples, mais le désir lui, est en quelque sorte unique : force, affirmation, puissance, présence, puissance présente donc, puissance limitée, le désir est l'essence de l'homme pour persévérer dans son être. Le désir est fondamental, il est une aspiration première, ce qui le rend infini jusqu'à l'affirmation de Sartre : « Le sens du désir est le projet d'être Dieu ». Le désir atteste ainsi chez l'homme l'aspiration à une plus grande actualisation de son être⁸.

Pour être plus précis, on peut suivre les réflexions d'André Comte-Sponville qui affirme le primat du désir sur tout objet⁹ : c'est le désir qui est cause et non l'objet cause du désir. Le primat du désir s'oppose au désir pensé en tant que manque ; et ce primat rend le désir matériel, le fait passer par le corps : telle serait une philosophie matérialiste du désir. Ainsi, le désir renvoie au plaisir, à la jouissance et à la souffrance¹⁰. Désirer non pas ce qui manque, mais ce qui est là ; c'est le désir en acte, le désir désespéré, qui a nom amour et qui se manifeste à espérer moins, à aimer et vouloir plus¹¹.

Ce que les philosophes et les psychanalystes montrent est qu'autrui est la visée du désir, autrui comme personne ; le désir ne porte que sur un autre désir, il vise ce qui dans l'autre désigne un autre désir. Je désire voir autrui reporter sur moi le désir que j'ai formé à son endroit ; en dernier ressort,

l'essence de mon désir est désir que la valeur que je représente soit reconnue par l'autre ou que mon désir soit désir d'être engendré comme valeur par l'autre. Ce postulat du désir implique qu'autrui devienne mon autre et que je le sois pour lui ; autrement dit, que l'autre soit sujet libre pour que sa parole ait sens, à mes yeux et à mes oreilles ; sinon, je ne pourrai jamais être un autre pour lui (s'il n'est pas libre je deviens objet moi-même) ; si autrui n'est pas libre, si autrui est dominé, je ne serai jamais sûr de ma propre liberté ; la part non domesticable de l'être s'affirme ainsi dans l'essence du désir ; c'est pourquoi l'idée commune que le désir cherche l'apaisement, le non désir, bref que le désir désire ne plus désirer est erronée. Il « faut » brider le désir, mais il demeure¹².

D'où vient le désir ?

Le désir est lié à des traces mnésiques qui entraînent l'hallucination des perceptions devenues signes de la satisfaction ; autrement dit, sous le désir il y a l'expérience précoce de la *satisfaction* et du *plaisir*, mais aussi l'expérience spécifique de l'absence à propos de « quelque chose ». La suite n'est alors que déplacement, répétition, reviviscence d'un conflit que nous reprenons sans cesse ; comprendre le désir devient comprendre les avatars et les mutations du désir jusqu'aux actes et aux œuvres qui sortent du désir¹³. Le désir est d'abord un regret de quelque chose que l'on n'a plus et le désir est tendance constante vers l'objet qu'on se représente¹⁴.

Le désir, ce pouvoir formel dont le ressort nous échappe, vise à reconstituer l'expérience de la première satisfaction¹⁵. Le désir cherche ce qui était originellement bénéfique : ainsi trouver c'est retrouver. Mais nous sommes dans la sphère de l'illusion, le désir est tendu vers le retour à l'état inorganique. Si le désir est proluxe pour s'inventer des substituts, sa plus ultime expression demeure : le désir est le désir (cf. le mot de Yaweh « Je suis celui qui suis »). Le désir peut alors être compris comme constitutif du sujet qui se réalise comme sujet par la réflexivité et la volonté.

Le désir est-il inconscient ? Ou plutôt qu'en est-il du conscient et de l'inconscient dans le désir jusqu'au fantasme originaire ? Ce qui est inconscient est la force, l'affirmation en son principe et son origine mêmes. Et l'inconscient, ici, est proche de la puissance matérielle du vivre même : un ailleurs de la conscience, inconscient tout tissé d'appétit et d'inhibition, d'émotions et de plaisirs, de manques et de souffrances. Inconscientes aussi les substitutions, mais qui peuvent, elles, être mises à jour cependant, par l'interprétation, jusqu'à faire sens pour un sujet du sens de son désir. Ainsi nous pouvons en venir au

Désir de savoir¹⁶

« Les substances chimiques de l'orgasme ou de l'extase artificielle sont connues ainsi que leurs inhibitions ; on agit par médicaments sur le plaisir, l'humeur, l'agitation, la dépression. Mais nous ignorons tout des mécanismes intimes du désir de connaître, du conditionnement psychologique ou culturel qui nous fait éprouver un tel plaisir dans la découverte ou l'élaboration d'un concept, au point que tous les autres agréments de la vie peuvent être temporairement négligés »¹⁷. Seraient donc connus les mécanismes du plaisir mais pas ceux du désir, du désir de connaître particulièrement, qui conduit (comme tout désir) à un plaisir si bizarre et si intense qu'il ferait renoncer, pour un temps, à tous les autres. P. Aulagnier, déjà, dans un texte de 1966, évoquait l'énigme du désir, qui, transformé en désir de savoir, devient le guide des réponses qui apportent la connaissance pour laisser plus mystérieuse, alors, un autre inconnu, l'amour¹⁸.

Quel est le désir de savoir (ou de connaître) dont le plaisir n'a pas de source érogène (encore ?) repérable ? Ce désir-là serait-il le premier ou l'ultime, celui duquel, en fin de compte, dérivent ou auquel se rattachent tous les autres ? Désirer, ne serait-ce pas désirer connaître, même si le désir a comme caractère de se fixer des objets et d'en changer ?¹⁹ Le désir en tant que tel est « pur », en soi si l'on veut, en même temps qu'inexistant sans passer au « désir de ». C'est le « désir de » qui signe et manifeste le désir, sa permanence. À y réfléchir, ne pourrait-on pas, de la même manière, estimer que le désir d'aimer et d'être aimé est lui aussi tout autant fondamental ? Alors nous entrerions dans la concurrence de désirs originaires multiples. Faut-il s'y résoudre, chaque « grand désir » devant trouver sa singularité, et ce serait le cas du désir de savoir ?

Tout en gardant les acquis des réflexions diverses sur la pulsion épistémophilique, en particulier à se souvenir que désir de voir et emprise sont à l'aube du désir de savoir, on peut ajouter aujourd'hui quelques considérations²⁰. Quel est le but de la pulsion de savoir ? Quelle est la visée du désir de savoir ? Quelle satisfaction sexuelle, quel plaisir sexuel peuvent être associés au savoir ?

Si l'on admet le primat du désir sur l'objet, le savoir est désir de maîtrise ; ce n'est pas le savoir qui est visé comme objet de satisfaction ; ce qui est visé c'est l'idée de savoir, le savoir sur le savoir, voire même que le savoir dont il est question est le désir du désir de soi et de l'autre (le désir de savoir comme désir de savoir sur le désir de l'autre)²¹. Mais le désir sur le désir, ardeur sans fin, est de l'ordre de l'imaginaire, ce qui n'exclut pas l'instrumentalisation de l'autre et du savoir. Du désir et non pas un désir, éprouvé dans l'intensité d'une relation pour savoir ou connaître²².

Si le savoir est désir de maîtrise, on comprend mieux la contradiction que porte le désir de savoir : le désir constitue nécessairement l'autre en sujet libre alors que le désir de savoir offre son contraire, faire en sorte que je maîtrise l'autre, pas seulement le dominer, l'utiliser, le transformer, mais que la maîtrise aille jusqu'à le connaître, c'est-à-dire l'atteindre comme objet dans sa propre essence au risque de le détruire, de le perdre et de me perdre. Enfin, si le désir, en son essence, est en soi dépourvu de buts et d'objets déterminés, s'il est cause à la recherche d'une cause, le désir est ce qui a à être interprété, le désir de savoir débouche sur l'interprétation de la contradiction : *être sujet et faire sujet en maîtrisant un objet*.

Le désir de savoir se développe pour faire face à la frustration provoquée par l'absence de l'objet, partiel puis total. Le désir de savoir est à la fois une sorte de compensation, sur fond de manque et de deuil, et une source inépuisable, renouvelable en permanence, qui en fait un désir puissamment constructeur et civilisateur ; c'est là que gît l'ambivalence de ce désir. On pourrait dire que la séparation devient source du désir de savoir. À la rupture du lien qu'impose la séparation se substitue un lien symbolique : religion ou savoir en sont les témoins historiques. Enfin, le savoir sur l'objet est le leurre de l'objet ; c'est pourquoi tout se jouera à s'affranchir de la dépendance primaire à l'objet par la recherche d'idéaux. On imagine alors que si, dans l'histoire d'un sujet, la frustration n'est pas assez compensée par le désir (soit que celle-ci soit trop intense, soit que le désir ne soit pas assez aidé, encouragé, pour se développer), le socle des apprentissages de savoirs ultérieurs est perturbé d'une manière profonde²³.

La relation d'objet, la relation aux premiers objets, la relation à tous les objets matériels et symboliques sont essentielles dans l'évolution du sujet. Lorsque l'objet est le savoir, intervient le désir de savoir qui ne suffit pas à lui seul pour que le savoir devienne objet ; le désir de savoir peut demeurer évanescent, flottant en quelque sorte. L'organisation de la capacité à entrer en relation et à faire d'une réalité un objet, c'est-à-dire de fantasmer puis d'imaginer sa possible saisie, y est nécessaire. Le désir de savoir peut être considéré comme un donné, mais que l'objet du désir devienne le savoir ne va pas de soi. Le désir de savoir doit élire le savoir, du savoir, tel ou tel savoir, ou bien élit d'autres objets comme substitut de savoir. Comment le désir de savoir élit tel ou tel objet en savoir ?²⁴ Quels rapports le sujet entretient-il avec l'élection de ses objets : rapport défensif, jubilatoire, explicite, occulte, soumis, etc., restent des questions ouvertes²⁵.

Les processus de sublimation s'installeront²⁶ ; sublimation du besoin de maîtrise (on a parlé ci-dessus de la contradiction) dont on se souvient que l'énergie en est le désir de voir. La nature de la pulsion change (elle se désexualise c'est-à-dire que le plaisir de représentation se substitue au plaisir d'organe) et le but se transforme jusqu'à devenir socialement acceptable (désir de savoir comment est faite la nature et pas seulement le ventre de la mère)²⁷.

La pulsion peut viser des objets culturellement et historiquement valorisés. Pourquoi ? Comment se crée du savoir pour un sujet dans le cadre des processus sociaux autorisés, puis permis ?²⁸ Toutes ces manifestations sont à la fois créatrices et inhibitrices. Mais que se passe-t-il quand ce n'est pas le cas, c'est-à-dire lorsque les objets visés sont mineurs ou seconds ? C'est ici sans doute qu'il faut introduire la construction de l'Idéal du moi et ses avatars.

On pourrait pour clore cette réflexion sur le désir de savoir, analyser encore les nuances qui s'infiltrèrent à travers le développement du désir. Ainsi qu'en est-il du désir de savoir transformé en volonté de savoir?²⁹ Ou encore comment passe-t-on du désir de savoir au désir d'apprendre ?³⁰ L'un et l'autre cohabitent-ils, l'un prend-il le pas sur l'autre, à certains moments de la vie, sous quelle détermination ? Le désir de savoir lui-même peut se conjuguer différemment selon ses buts : désir de savoir pour savoir ou pour connaître ; désir de connaître pour savoir ou pour connaître. A-t-on enfin remarqué qu'il s'agit bien du désir de savoir et non du désir du savoir ? C'est le verbe, l'action, qui est là indiqué et non l'objet. Quand l'action devient objet, c'est la position du savoir qu'il faut analyser. Comme on le voit, les questions ici encore ne manquent pas.

Le désir de savoir nous importe aussi en ce que son analyse jointe à celle de la relation d'objet constitue, à nos yeux, les soubassements du *Rapport au savoir*. Cette notion dont on a pu montrer qu'elle est née dans l'histoire de la psychanalyse (et il y a lieu de mieux établir le fait, son histoire et sa diffusion) demeure, dès qu'on tente de l'analyser et de la construire, une notion psychanalytique, même si elle n'appartient pas à Freud ni à ses plus proches successeurs. La notion de rapport au savoir est si psychanalytique, pourrions-nous dire, que certains auteurs³¹ n'hésitent pas à expliquer ou à décrire le travail de la cure comme celui, par essence, de l'élaboration par l'analysant de son *rapport au savoir*. « La psychanalyse apparaît comme un lieu absolument original où le savoir peut être interrogé, où le sujet peut être questionné par son rapport au savoir. Espace critique donc, où la théorie est par essence inachevée, où les concepts sont désacralisés. Mais par là même, espace de liberté, où s'offre la possibilité de mettre à l'épreuve les discours constitués, comme de démythifier les discours maîtres » (p. 71). Dans le même ouvrage, les auteurs rapportent les propos de J. Sédat lors d'un entretien, qui affirmait que la psychanalyse offrait « un lieu où chacun, dans une aventure totalement singulière, peut interroger son savoir et évaluer son rapport aux objets culturels qui l'ont marqué ». La cure est alors pensée comme le lieu où le sujet est interrogé sur son rapport au monde, s'interroge et évalue celui-ci. Bref, la cure aurait comme fonction, en somme, l'élucidation par un sujet de son rapport au savoir et des savoirs qui le sous-tendent. Voilà une affirmation de taille. Toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra pas s'affranchir du

soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports qui lient le psychologique au social³² qu'il sera possible de prendre le risque de faire travailler et évoluer la notion ; une évolution qui n'oubliera pas une chose essentielle, sous peine de lui faire perdre son sens : il n'y a de sens que du désir.

Désir avions-nous dit ?

Les pages précédentes peuvent-elles convaincre du bien-fondé de l'usage du terme de désir ? Peut-être faut-il conclure pour un moment la discussion ouverte sur la pertinence des concepts : la conclusion serait alors que le mot désir implique et suggère un au-delà du superflu et l'existence d'une autre réalité que celle de la seule nécessité³³. Le désir témoigne, rend compte, et lui seulement, d'une part irréductible de la quête humaine et s'oppose fondamentalement alors à la maîtrise, à toute maîtrise qui, même récusée, semble si souvent simplement déniée³⁴.

Notes

1. On exclut, pour l'instant, les auteurs souvent regroupés aujourd'hui autour des neurosciences, qui travaillent eux aussi à une explication de la genèse de pensée.
2. On trouve aisément, même dans le journal, la permanence de l'idée de désir. Ainsi, à propos de l'amour du livre, *Le Monde* rapporte des réflexions de D. Lecourt : « Il commence par le plus anodin, cette histoire de besoin. Lire ? Mais lire quoi ? Et s'il s'agissait du désir ? Du besoin au désir, l'abîme. Un besoin, ça se satisfait, un désir justement pas. Vie privée, plaisirs secrets, la lecture, c'est ce qui peut toujours convaincre que le langage sera équivoque, métaphorique. Sans quoi on ne pense pas. La lecture est la voie d'accès au désir. Eh oui ! Elle a affaire au langage : comme la science, qui voudrait bien faire l'impasse sur le désir (l'imaginaire) ». Autrement dit, pour faire vite, ce mot de la fin : « La science, en tant que corps de connaissance – ce corps social organisé autour de la conscience du premier – a le besoin fonctionnel que soit suscité et entretenu le désir de lire dans la mesure où cette lecture sollicite les racines imaginaires du langage, dont dépend le désir de savoir. » (Francis Marmande, « *Le désir de lire* ». *Le Monde*, 11 novembre 1994).
3. On remarquera encore que d'une manière parallèle, mais pas totalement due au hasard, ont été publiés ces dernières années, un nombre important de livres relatifs à la pensée, sa genèse et son fonctionnement. Mais l'air du temps n'est peut-être pas très mystérieux. Il doit beaucoup aux travaux de pédagogie, de didactique, de remédiation cognitive, puis à l'immense nébuleuse des neurosciences, sans oublier les approfondissements de la psychologie, de la psychanalyse et le développement des modèles et des systèmes (jusqu'aux systèmes experts). La réflexion sur toutes ces questions se renouvelle sans doute en profondeur, sans que nous puissions encore, ni sur le plan théorique, ni sur le plan pratique, en avoir une vision d'ensemble. Il va de soi que les changements, actuellement observables, ont été préparés, parfois depuis longtemps, par des pionniers. À titre d'exemple : S. de Mijolla Mellor. *Le plaisir de pensée*. Paris : Presses Universitaires de France, 1992. 413 p.
Anzieu, D. *Le penser — Du Moi-peau au Moi-pensant*. Paris : Dunod, 1994.
Kaës, R. *Les voix de la Psyché — Hommage à Didier Anzieu*. Paris : Dunod, 1994.
Colloque de Monaco. *Naissance de la pensée et processus de pensée*. Journal de la

- psychanalyse de l'enfant, n°14. Paris: éd. Bayard, 1993.
4. Cet entretien a été réalisé dans le cadre d'une recherche collective (M.F. Fave-Bonnet, N. Mosconi, H. Salmona, J. Beillerot), qui s'est déroulée en 1990 au Centre de Recherche en Éducation et Formation de l'université Paris X ; le thème en était l'apprentissage des langues. Le travail a permis de réaliser des entretiens avec tous les membres de plusieurs familles de milieu « cadres ».
 5. Ce qui est peut-être un des modèles de savoir, l'extensif contre l'intensif.
 6. Ce faisant, elle cherche désespérément l'amour de sa mère par contre-identification : l'identification à la « bonne mère » est construite avec la professeur d'allemand.
 7. On consultera d'abord Granier, J. *Le désir du Moi*. Paris : Presses Universitaires de France, 1983 (coll. philosophes d'aujourd'hui). 237 p.
 8. « L'aspiration au bonheur absolu s'appelle désir ». Nasio, J.D. *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Paris : Rivages, 1992. p. 35. Rappelons ici que le désir est un terme majeur chez Lacan. Au besoin biologique, à la demande intersubjective, le sujet entrevoit encore un manque originaire de substance et le désir naît de l'écart entre le besoin et la demande, dit l'auteur.
 9. Comte-Sponville, A. *Traité du désespoir et de la béatitude*. 2 volumes : tome 1 : *Le mythe d'Icare*, tome 2 : *Vivre*. Paris : Presses Universitaires de France, 1984 et 1988. 311 p et 304 p.
 10. On peut se demander si la résistance d'une notion à l'analyse est seulement due à une insuffisance théorique ou à une disette épistémologique ; la résistance doit s'entendre aussi comme un avatar du désir qui est au centre de ce que l'on cherche ; la résistance peut se comprendre comme la résistance du désir à se connaître, dans la crainte que sa percée le fasse s'évanouir ; à moins qu'il s'agisse du désir comme résistance, à la manière de l'intensité du désir amoureux qui peut s'annuler jusqu'à l'impuissance, ou encore qu'il s'agisse du désir de résistance... Le rapport au désir contient la fascination du désir ; dès lors il n'y a pas de désir de savoir sans les autres faces du désir de non savoir et du non désir de savoir : « Je veux ne pas savoir et je ne veux pas savoir ».
 11. On comprend la différence entre A. Comte-Sponville et P. Aulagnier. Le premier est peut-être sur une position volontariste qui a l'avantage d'éviter l'enfoncement dans le manque. Pour la seconde, demeure essentielle l'acquisition du savoir sur le manque, sur l'absence (de pénis chez la mère), découverte qui se fait sous le savoir antérieur qui, lui, était trompeur. Pour autant, si au cœur de tout désir il y a des manques, ce n'est pas le manque qui ferait le désir.
 12. On trouve souvent chez les philosophes des réflexions nombreuses à propos du désir, surtout lorsqu'ils font de celui-ci une fondation de leur pensée. Ainsi, récemment encore, R. Girard estime que chacun désire ce que l'autre désire et que donc, pour comprendre le désir et les conflits qu'il engendre, on doit avoir recours au mimétisme, à la rivalité mimétique.
 13. H. Lefebvre écrit par exemple : penser une chose « c'est représenter hors de la présence, dans l'attente et le manque ou même dans le besoin et le désir ; mais c'est aussi tendre vers le dépassement de la représentation ». *La présence et l'absence*, p. 240. Paris : Casterman, 1980
 14. Il faut insister sur le fait que le désir est un processus hallucinatoire ; la recherche d'une première expérience jamais retrouvée contraint le sujet à la recreation par l'hallucination. La seule satisfaction possible proviendrait des activités de substitution et donc de leurs objets. Ainsi le désir de savoir serait se suffire d'un savoir à la place de quelqu'un : phénomène qui montre les liens profonds entre apprendre et frustration ; nombre d'inhibitions et d'impossibilités d'apprendre ont leur source dans l'insuffisante construction de la tolérance à la frustration.
 15. Cf. Nasio, J.D., op. cit., p. 148. « On comprend que toutes les satisfactions du désir ne peuvent être que des satisfactions partielles, gagnées sur le chemin de la quête

d'une satisfaction totale jamais atteinte. Je voudrais être très clair. Qu'est-ce que l'enfant désire absolument, par principe, hors de tout âge et de toute circonstance concrète ? L'inceste. Cela est impossible et restera une attente à jamais insatisfaite. » On mesure ici la différence entre l'approche philosophique et l'approche psychanalytique : cette dernière proposant et nommant l'ultime du désir, l'inceste.

16. À dire ainsi les choses, on laisse penser qu'il y aurait d'abord désir, puis une forme particulière plus tardive de désir, le désir de savoir. Il faut bien évidemment se garder de telles simplifications : la genèse du désir se confond sans doute avec les principaux mouvements : désir de penser, désir de savoir, désir d'entrer en relation...
17. Moles, A.A. *Théorie des actes : vers une écologie des actions*. Paris : Casterman, 1977. 266 p.
18. Cf. Aulagnier, P. *Les destins du plaisir. Aliénation, amour, passion*. Paris : Presses Universitaires de France, 1979. 268 p.
19. Il y aurait longuement à distinguer désir de connaître et désir de savoir, dont une différence serait de connaître l'être, mais de savoir le monde.
20. Aux deux ouvrages de S. Freud. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard (coll. Idées), 1962 (1ère éd. 1905), 189 p., et *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*. Paris : Gallimard (coll. Idées), 1972. tr. fce. 1927, et à ceux de M. Klein, en particulier, on retiendra quelques auteurs contemporains, psychanalystes, et une partie de leurs travaux : P. Aulagnier (op. cit.) ; A. Green. *Révélation sur l'inachèvement. A propos du carton de Londres de Léonard de Vinci*. Paris : Flammarion, 1992. 123 p. ; D. Anzieu. *Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris : Gallimard (coll. Connaissance de l'inconscient), 1981, 377 p. ; R. Dorey. *Le désir de savoir*. Paris : Denoël, 1988 ; P. Guyomard. *La jouissance du tragique. Antigone, Lacan et le désir de l'analyste*. Paris : Aubier, 1992, 128 p. ; S. de Mijolla-Mellor. *Le plaisir de pensée*. Paris : Presses Universitaires de France, 1992. 413 p. ; puis des commentateurs, et parmi ceux-ci : N. Mosconi. *Femmes et savoir — La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : Paris : L'Harmattan, 1994. 362 p. ; M. Cifali. *Le lien éducatif : contrejour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France, 1994, 297 p.
21. Le désir initial est toujours conditionné par l'intervention de l'autre.
22. Le désir de savoir est recherche de certitude. Le désir de connaître comme un savoir est désir de connaître avec des preuves (cf. Galilée.), à rapprocher de l'interdit de savoir sur la sexualité. On retrouve alors les deux pôles de l'agir et du connaître.
23. Il faudrait aussi développer le point suivant : savoir qu'on peut savoir, que d'autres savent aussi, ou sont supposés savoir, introduisent l'autre et le groupe.
24. On pense aussi à toutes les combinaisons : non désir de savoir, désir de non savoir, non désir de non savoir.
25. Lacan avait déjà évoqué à sa manière le problème ; le désir de savoir n'a aucun rapport avec le savoir ; le désir de savoir ne conduit pas au savoir, ce qui conduit au savoir, c'est le désir de l'hystérique.
26. Depuis Freud et ses réflexions sur la pulsion de savoir, il s'énonce que la libido se soustrait au refoulement et se sublime en désir de savoir.
27. On sait que du point de vue de l'identification, il y a assimilation du parent idéalisé dans la sublimation, projection et destruction du mauvais parent dans l'acting out ; des identifications réussies renforcent les tendances à l'intériorisation et à la sublimation.
28. Cf. les savoirs rebelles de certains adolescents contre celui de l'école, contre les parents, les adultes, les institutions, contre-culture face à la culture enviée et dénigrée.
29. On pourra consulter Park, T.J., *Savoir et volonté de savoir chez Schopenhauer, Nietzsche et Foucault*. Thèse, Université Paris X, octobre 1994.
30. Cf. le travail de S. Boimare et en particulier, *Pédagogue avec des enfants qui ont peur d'apprendre et de penser*, in *Penser, apprendre*. Les colloques de Bobigny,

Paris : éditions Eshel, 1988. pp. 159 à 169, et Les Cahiers Pédagogiques n° 300, janvier 1992.

31. Bertrand, J.-M. et Doray, B. *Psychanalyse et sciences sociales, Pratiques, théories, institutions*. Paris : La Découverte, 1989. 248 p.
32. L'inscription sociale ne « suit » pas évidemment la production psychique, celle-ci se développant dans un être-là social qui la précède ; mais chaque sujet contribue aussi au développement social d'une part de sa liberté.
33. Cf. Grimaldi, N. *Le désir et le temps*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1992. 504 p. « Or, par rapport à l'immédiateté et à la matérialité du présent, ce qui atteste et fonde le plus radicalement la transcendance de la conscience, c'est le désir. Et ce qui atteste et fonde l'immanence de la nature à l'esprit au point que rien ne s'y produit qui ne le change, c'est le temps. » Avant-propos de la seconde édition, p. I.
34. Le désir de savoir dans la pensée humaine a une longue histoire, d'Aristote à Freud. La curiosité, l'investigation, peuvent même être repérées chez des animaux, si bien que seul le désir serait proprement humain, pour les raisons évoquées dans ce texte, autour des notions de conscience, mais aussi d'élan, d'absence, c'est-à-dire de représentation. On pourra se reporter encore à Cariou, M. *Freud et le désir*. Paris : Presses Universitaires de France, 1973. 135 p.

Jacky Beillerot

Université Paris X Nanterre

Pour citer ce texte :

Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, 12, 73-90, (1^e ed. 1996).

Jean Barois de Roger Martin du Gard ou Le drame du savoir^a

a. Texte paru dans la *Revue du Centre de recherche en éducation* de l'université de St-Étienne en 2002.

Jacky Beillerot

Le texte que l'on va lire est une étude¹ consacrée à un roman du début du XXe siècle. Un roman de formation pourrait-on dire. On sait que cette expression qui se répand en Europe, notamment en Allemagne à partir du XVIIIe, avec l'œuvre maîtresse de Goethe *Wilhem Meister*, désigne des ouvrages qui racontent la formation intellectuelle, morale, existentielle d'un héros. Certes, la notion de roman de formation a été largement discutée voire contestée, ne serait-ce que par la difficulté de lui trouver des frontières ou de décider quels ouvrages faire entrer dans cette catégorie. On peut cependant conserver cette dénomination en ce qu'elle invite à réfléchir à la constitution psychique et sociale d'un sujet qui devient une personne singulière. C'est bien le sens de la remarque de Freud, « les grands auteurs sont nos maîtres », disait-il, attirant notre attention sur ce que l'on doit aux œuvres de fiction et d'imaginaire pour comprendre la réalité humaine.

Roger Martin du Gard (1881-1958) est déjà connu quand il publie *Jean Barois* qui est cependant son premier grand livre. Son œuvre majeure reste *Les Thibault* écrits entre 1920 et 1937 qui lui vaudront le prix Nobel de littérature en 1937. Ses œuvres sont publiées dans la Bibliothèque de la Pléiade.

Roger Martin du Gard n'est pas ces temps-ci un auteur à la mode². On dirait même qu'il est anachronique. Pourtant Camus a écrit de lui : « Il est notre perpétuel contemporain ». Cette caution nous suffira puisque mon propos n'est pas de m'attacher à l'auteur, mais à son roman, écrit de 1910 à 1913, salué dès sa publication comme une œuvre originale, notamment dans sa forme. En effet, il se présente comme une pièce de théâtre, avec des scènes et des dialogues permanents. Un script de film dirait-on aujourd'hui. Le livre est construit comme une série de scènes où les éléments de dialogue sont précédés du seul nom du locuteur et, éventuellement, d'une indication scénique écrite entre parenthèses. On peut ici se souvenir de Michel Tournier qui a dit « le vrai romancier est en fait un auteur de science fiction qui se cache sous les apparences d'un témoin du passé ». Ce jugement convient parfaitement à notre roman qui est, en effet, sans doute un roman d'idées, un drame de conscience ou un drame sentimental mais qui concerne toute une génération d'hommes et de femmes.

En cette même année 1913, à la veille du premier grand cataclysme du siècle dont il n'est pas question dans le roman, l'Europe découvre quelques autres livres marquants comme : Freud, *Totem et tabou* ; Péguy, *La tapisserie de Notre Dame* ; Romains, *Les copains* ; Proust, *À la recherche du*

1. Une première version de cette étude a donné lieu à une « leçon » présentée devant mes collègues et les étudiants de sciences de l'éducation, lors de mon dernier cours à l'Université de Paris X Nanterre, le 25 janvier 2001.

2. Les travaux sur Martin du Gard sont très nombreux. J'ai en particulier consulté la thèse de Bernard Alluin (1989).

temps perdu (premier volume) ; Unamuno, *Le sentiment tragique de la vie*. C'est dire que la période intellectuelle et littéraire est riche, tumultueuse aussi.

Un résumé de Jean Barois

Jean Barois, né en 1866, apparaît au début du livre à 12 ans, avec son père médecin qui le décide à « vouloir vivre » en surmontant son début de tuberculose. La formation de l'adolescent puis de l'étudiant qui s'adonne aux études de médecine et de sciences naturelles, est tissée de ses doutes sur la vérité chrétienne, foi dans laquelle il a été élevé, notamment par sa grand-mère. Marié à une amie d'enfance, Cécile, c'est au moment de la naissance de Marie, qu'il rompt avec sa femme et « brise ses chaînes » pour aller fonder la « Libre pensée ».

La seconde partie de l'ouvrage se déroule de 1891 à 1903. Jean Barois est devenu journaliste et écrivain. Fondateur du *Semeur*, il participe avec un groupe d'amis à la grande bataille de l'affaire Dreyfus dans laquelle il prend une part importante. Il atteint l'apogée de sa pensée et de son action militante lors d'une grande conférence prononcée au Trocadéro qui est consacrée à « l'avenir de l'incroyance ».

Un accident de fiacre lui fait frôler la mort et les années qui suivent sont marquées de nouveau par le doute envers ses idées et ses engagements auxquels il va renoncer lentement. Sa fille entre au cloître pendant que lui-même vit de plus en plus en reclus. La maladie le rattrape dans son refuge : il est revenu dans la maison provinciale de son père, près de sa femme. C'est là qu'il se reconvertit au catholicisme, comme l'avait fait son père, à l'instant de mourir. Le livre se termine par cette dernière phrase : « Une flamme claire illumine la chambre ».

Le roman ouvre à bien des réflexions que je ne peux toutes développer ; ainsi on pourrait se consacrer à l'éducation et à la formation qui sont très présentes tout au long des pages d'autant que le héros a été professeur de lycée (il est agrégé de sciences) ; ou encore, on pourrait étudier les affections et les amours des personnages ; les scènes ne manquent pas où les femmes sont présentes dans tous les rôles que l'on peut attendre, de la soumission à l'autorité, jusqu'aux figures émancipées de deux d'entre elles qui revendiquent leur liberté, l'une dans la foi, l'autre dans la liberté de l'amour ; on pourrait suivre les influences et les relations de trois générations d'hommes, on pourrait surtout revenir à l'histoire charnière d'une double décennie 1890-1910 qui, incluant l'affaire Dreyfus a tant fait pour l'histoire morale et politique de notre pays (voir Annexe 1 : quelques dates de l'affaire Dreyfus).

Je vais commencer par me centrer sur trois aspects qui m'ont semblé particulièrement représentatifs de l'intention de l'auteur, avant de revenir à un aspect du drame mis en scène par Martin du Gard. Auparavant, pour éclairer le lecteur sur les rapports entre une œuvre et ceux qui la lisent, dans le rôle révélateur de soi-même, je me dois d'expliquer le choix de ce texte.

Pourquoi ce roman, pourquoi *Jean Barois* ? Au début du mois d'octobre 1953, je suis arrivé et devenu interne dans un petit collège public de province. Je venais de dévorer pendant les quinze mois précédents – que j'avais passé dans un hôpital – toutes les histoires de la science et particulièrement celles de la physique et de l'atome, esquissant déjà une future éventuelle vocation. Or, le surveillant général, ancêtre de nos conseillers principaux d'éducation, par ailleurs gardien de la bibliothèque du collège, me mit *Jean Barois* dans les mains et me dit : « *Beillerot, ce livre est pour vous* ».

C'est, je crois, le premier roman que j'ai lu et qui m'a fait entrer dans la grande littérature. Il serait incongru de montrer les analogies entre un héros de papier et une vie réelle. Pourtant je n'ai jamais oublié la forme que Martin du Gard avait donné à mon désir de savoir, à l'exaltation de la raison et de la science, à ma foi durable dans le progrès de l'humanité. J'ai simplement appris au long des années que l'avenir n'est pas écrit : il dépend de chacune de nos pensées, de chacun de nos actes. Puisse chacun connaître et reconnaître une œuvre et son passeur.

Premier chapitre : « La vérité est un combat »

La recherche du vrai par chacun est une activité, une action, dans laquelle l'individu s'engage, pour quelques instants ou pour la majeure partie de sa vie. La vérité n'est pas une donnée, comme la vie peut l'être, elle est le fruit d'un mouvement, mouvement de l'intelligence et de la sensibilité.

Or cette recherche s'impose à chacun, même s'il ne le sait pas ou qu'il ne l'identifie pas ainsi. Certes chaque individu répond à la question « qu'est-ce qui est vrai, qu'est ce que la vérité ? » comme il le peut, voire comme il souhaite. En particulier, il peut se donner une réponse, des réponses définitives ; des réponses qu'il n'invente pas de lui-même, mais qu'il puise dans son environnement, des réponses figées de l'opinion ou d'un groupe social, une foi ou une idéologie en somme, à laquelle il adhère et qui le convainc. Mais il y a aussi ceux pour qui, sous les apparences du calme, la réponse n'est pas définitive. C'est bien le cas de Jean Barois, lorsqu'il dit : « J'ai changé. Autrefois, j'avais une vie religieuse tranquille : jamais je n'aurais eu l'idée de réfléchir, de discuter. Maintenant, ça me prend... je cherche à m'expliquer tout ça, je n'y arrive pas... et alors, j'ai des espèces d'inquiétude... » (p. 26). Ou encore : « On se dit « Je crois, et eux, ils ne croient pas... Lequel a raison ? » et malgré soi, on ajoute « C'est à voir... », « voilà le seuil maudit, voilà la formule liminaire de l'athéisme » (p. 44).

Le combat et les combats : les scènes et les allusions de tous les protagonistes, de tous ceux qui bientôt vont se regrouper pour fonder l'entreprise de la création d'un nouveau journal d'idées, sont légion.

Les combats prennent alors de multiples formes :

- Un combat entre des forces sociales complexes qui ne se laissent pas réduire aux dichotomies, malgré les tentations : ainsi Barois et ses amis mettent des mois à imaginer que la République, ses élites et ses états-majors, sont capables de mensonges, de faux, de parjures.

- Combat de forces sociales si bien représentées entre une province bourgeoise, catholique en diable si on ose dire, et un milieu éclairé de la raison qui appartient à Paris, le Paris de la rive gauche, déjà. Avant sa rupture avec sa femme, Barois tente de l'arracher à son bourg, sûr qu'il est que, s'ils s'en viennent à Paris, ils survivront peut-être ensemble.

- Combat entre les idées bien sûr, entre des représentations du monde qui prennent ici, à l'extrême, le visage de la religion contre la science, de la raison contre la foi.

- Combat encore de devoir choisir entre la Tradition et le passé, contre l'avenir dépeint sous les meilleurs auspices.

- Combat, et c'est Martin du Gard qui le dira lui-même, entre « l'hérédité plus ou moins mystique de notre génération et l'éducation positive » (Alluin, 1989, p. 409).

- Combat suprême enfin, entre l'erreur et la vérité.

Mais ces combats que l'individu en quête de vérité doit mener sont au prix des pires épreuves morales et de la mort ; c'est pourquoi le livre de *Jean Barois* est aussi un roman d'initiation, un roman de la grande tradition des *Bildungsroman*, des romans de formation dont le premier grand exemple français reste *Perceval*.

Ces combats contre l'autre et les autres, ne sont pas seulement des soliloques, ne sont pas seulement issus des réflexions et de l'introspection.

Le combat se forme et se forge par le débat. L'œuvre de Martin du Gard illustre à chaque chapitre les dialogues entre les personnages. On discute en permanence dans le roman. On discute et on dispute, entre soi, entre ceux du même bord, d'abord, auprès desquels on « ouvre son âme », pour approfondir, tester ses craintes et ses idées, puis on ferraille, par la plume et la parole avec ceux de l'autre camp. Nous sommes dans un moment historique du développement du débat public, du débat républicain, du débat démocratique.

Enfin la vérité est aussi un *combat intérieur*. C'est sans doute ici que le roman est le plus fort. Camus qui prisait fort Martin du Gard a écrit : « Dans *Jean Barois*, les individus sont intacts et la douleur de l'histoire toute fraîche ».

Il faut d'abord reconnaître que l'on doute ; puis après avoir surmonté la culpabilité du doute, admettre sa légitimité, puis chercher alors le secours auprès des frères, des grands frères plus que des pères d'ailleurs. Chercher le secours de quoi ? De nouvelles idées, d'une nouvelle façon de voir le monde et les humains.

Combat intérieur entre l'expérience et la raison, entre ce que je ressens, ce que je vois et les idées, les concepts dirions-nous, qui organisent ma pensée : le divorce entre les deux mondes est un déchirement dès lors qu'on a compris que « on ne se convertit pas pour des raisons logiques » (p. 118).

Jean Barois devient alors une tragédie.

Deuxième chapitre : Jean Barois, chercheur de vérité

Nous avons évoqué chez le héros les premiers symptômes de la construction du doute. Doute sur lequel il est lucide y compris sur la part non consciente de ce qu'il éprouve, même s'il ne peut pas rapporter les secousses qui le traversent à quelque raison, il écrit : « votre conception symboliste m'offrait l'heureux compromis dont j'avais besoin pour accepter le voisinage d'une orthodoxie dont ma raison ne cessait de repousser les affirmations dogmatiques. Mais ce calme n'était qu'apparent. Une réaction inconsciente travaillait en moi. Comment ai-je été amené à tout remettre en question ? Je ne le vois pas clairement » (p. 86-87).

Jeune homme il avait été averti : « Je vois en vous une tendance un peu trop prononcée à la réflexion » (p. 30) lui dira un des deux prêtres avec lesquels il converse régulièrement ; et c'est pourquoi le même, duquel il n'oubliera pas la leçon, lui dit, dans la même page : « plus je vais, et plus je crois que l'intelligence n'a sa véritable valeur que lorsqu'elle vise un but extérieur à elle, lorsqu'elle cherche à s'appliquer pratiquement ».

Jean Barois découvre comment les tenants de la pensée de tous les catholicismes ne sont plus, à ses yeux qui s'ouvrent, du même monde : faisant sienne la phrase d'un autre : « ils affirmaient et moi je raisonnais » (p. 53), il bascule dans le rationalisme.

Jean Barois devient alors un double chercheur : un chercheur par l'étude ; à la page 328, Martin du Gard, sous prétexte d'interviews de journalistes, récapitule son œuvre impressionnante, il a écrit une vingtaine d'ouvrages.

Recherche par les livres, recherche dans les bibliothèques si conforme à l'Europe de la fin du XIXe siècle où se développent la logique de la théologie, de la philosophie et de l'histoire, mais aussi l'étude sociale suivant déjà les travaux de Durkheim.

Mais Barois est un autre chercheur : il est le juge de la recherche des autres, de la recherche cette fois-ci que nous appellerions maintenant empirique. Plusieurs fois dans le roman, mais particulièrement en deux occasions, c'est à lui que l'on demande de juger les mémoires, dossiers et

memorandums qu'ont réunis deux de ses proches, sur l'affaire Dreyfus. Son plus grand ami, Marc Elie Luce (qui dans son nom rassemble à lui seul la lumière, le lion ailé de Marc et le char de feu de Elie) de 16 ans son aîné, sénateur et professeur au Collège de France, passe huit mois à enquêter dans tous les milieux dirigeants pour se faire une opinion, pour réunir les pièces et les preuves : « En tout cas, il faut chercher, il faut savoir, le doute est horrible » (p. 226-227). Des pages entières sont consacrées à argumenter, à échafauder des hypothèses, à confronter les documents.

Jean Barois est un « chercheur » guetté par une maladie de l'esprit. C'est Luce qui l'a diagnostiquée à leur première rencontre : discutant d'un livre publié par un des fondateurs du Semeur, il dit : son livre « révèle un tempérament très personnel, mais c'est d'un sectaire » ; et il poursuit : « Je voudrais étendre le reproche à tout votre groupe... À vous en particulier » (p. 190-191).

Ainsi Barois a quitté une foi pour de nouveaux dogmes, confondant la rationalité et la rationalisation. Plus tard, il n'aura pas davantage compris que toute désillusion qui n'est que désenchantement et déception, et non une lucidité accrue, est psychiquement insoutenable et politiquement dangereuse par le vide qu'elle laisse.

Rien ne figure mieux son orgueilleuse plénitude, en même temps que sa faiblesse infinie que la grande conférence du Trocadéro suivie de l'écriture de son Testament, lorsque après son accident, il repère ses propres failles et croit se prémunir de l'avenir en professant son athéisme ; mais redevenu catholique, sa femme brûle le texte sans l'avoir lu.

Ainsi Barois connaît les dangereux mouvements qui le font passer de la dépression à l'exaltation, de l'angoisse à la jubilation. Il témoigne que le chercheur est un enquêteur et un quêteur : passer de vérités vraisemblables à une vérité possible. Souvenons-nous passer « d'être en recherche » à « faire de la recherche » pour étayer cependant une nouvelle façon d'être en recherche.

« Je veux savoir », écrit Luce. Et c'est Barois qui esquisse une pensée si contemporaine : « Je suis certain que la science en apprenant aux hommes à *savoir ignorer*, procurera à leurs consciences un équilibre qu'aucune foi n'a jamais su leur offrir » (p. 350).

J'emprunte le titre de mon troisième chapitre à Victor Hugo.

« De l'influence, oui ! du pouvoir non ! »

Le roman met en scène, sur la scène parisienne, la naissance que l'histoire de la période connaît bien, d'un « nouvel acteur social », l'expression est évidemment anachronique, « les intellectuels ». C'est en effet au moment

de l'affaire Dreyfus, que gens de sciences, écrivains, journalistes, politiques mêmes, parviennent dans des démarches proches dont la figure de Zola reste l'emblème, à infléchir l'opinion publique en faveur de la vérité judiciaire.

Émergeant des tenailles sociales constituées par les forces conservatrices, nationalistes et antisémites d'une part, par la bourgeoisie d'État d'autre part, par les forces politiques du mouvement ouvrier, qui ne voit dans cette affaire qu'une lutte des bourgeois entre eux, et il y eut Jaurès pour sauver l'honneur, les intellectuels donc, surent imposer la vérité sur les affaires, déjà, par la presse, par la justice, par l'enquête. Ils inventèrent le rôle de l'intellectuel dans la cité, le journalisme d'investigation dont on s'étonne encore 80 ans plus tard.

Ils appartenaient pour beaucoup d'entre eux à la Libre pensée, ceux dont les ennemis disaient : « ce sont des naïfs, le plus souvent, qui s'imaginent que nous pouvons penser librement » (p. 26), puis à la Ligue des droits de l'homme qu'ils inventèrent alors.

Mais est-ce par hasard que le personnage le plus serein du livre, Luce, dont j'ai déjà parlé, allie en lui la double personnalité d'être un intellectuel, il est professeur au Collège de France, et sénateur. Homme d'influence et de pouvoir, Martin du Gard lui fait jouer le rôle essentiel : c'est lui en effet le héros positif du roman, qui apporte le plus de pièces au dossier Dreyfus, et c'est lui qui en paie le plus grand prix, en perdant son siège de sénateur et le droit à son cours au Collège de France.

Jean Barois : un drame du savoir

Ce sont les figures de Luce et de Barois qui permettent le mieux de comprendre les différences qui peuvent sous-tendre une même action. Luce est l'aîné de 16 ans de son jeune ami et on a vu que c'est lui qui mène l'enquête sur l'Affaire, pour savoir. Au fur et à mesure de ses investigations, de la confrontation des documents et des propos, de l'analyse des circonstances et des situations, son étude le conduit à dégager la vérité de l'affaire Dreyfus. Son travail le conduit doucement, lentement, à se forger une opinion par lui-même. C'est en fait Luce qui occupe la position la plus juste et sereine du chercheur au sens contemporain du terme.

Pour Barois, les choses se passent autrement : il se convertit aux thèses de son ami, adoptant alors aussitôt un point de vue plus radical. C'est que Barois est et demeurera un homme sous influence, un homme influençable. Comme le note très justement B. Alluin, Barois a toujours besoin de guides : « Jean croit n'être mû que par la raison, alors qu'il apparaît sans cesse comme un homme de foi. Tout au long de sa vie, il ressent le besoin de guides spirituels ou intellectuels » (p. 314). Trois prêtres, un de ses camarades du Semeur, Luce. Et pour commencer, son père. Or, poursuit B. Alluin, « ces guides divers l'influencent plus par leur personnalité que par

leurs arguments ». Et son testament matérialiste a la forme d'un « credo », « puisque le vocabulaire de la certitude laisse place à celui de la croyance, phénomène particulièrement mis en lumière par l'anaphore :

Je ne crois pas à l'âme humaine [...]

Je crois au déterminisme universel [...]

Je crois que si tous les phénomènes de la vie ne sont pas encore analysés, ils le seront un jour » (p. 348-349).

Jean est un homme de foi, de croyance ; c'est ainsi qu'il appréhende le monde et les êtres. Le doute alors n'est pas tant l'examen de faits et d'arguments comme chez Luce, le doute est une sorte de poison de l'esprit, signe d'un déchirement, d'une conciliation qui ne se fait pas et ne se fera jamais.

S'il apparaît comme un homme entier et courageux capable de rompre, il est aussi un homme fragile, exalté. La première scène du livre nous l'apprend. Se battre pour guérir ne va pas de soi, il y faut toute la force de persuasion de son père. Est-ce à dire que, pris dans les univers de croyances de ses parents, sa mère très catholique et son père athée mais qui le précédera dans sa conversion sur son lit de mort, le jeune Jean a été construit dans l'emprise d'une foi et de l'adhésion sentimentale qu'elle requiert ? Mieux même, s'il a goûté la foi laïque et scientifique, il a renoncé à faire de la science, comme médecin ou comme chercheur, pour se réfugier dans les idées, les idées politiques et philosophiques. Les idées qui ne déterminent pas une carrière politique par exemple, comme Luce, mais une carrière d'intellectuel engagé.

Jean Barois garde au plus profond de son être, sans le savoir un long moment de sa vie, quelque chose de son enfance, enfouie : la tutelle de sa grand-mère, « une bonté rigide, un peu bornée, une douceur têtue ; de la réserve » (p. 12). Sa mère, « excessivement pieuse », avait refusé de suivre les conseils de son mari médecin et était morte de tuberculose, alors que Jean était encore un petit enfant. Il est donc élevé par sa grand-mère Barois, elle-même bigote, au point d'emmener Jean à Lourdes, sans l'avis du père, qui découvre à son retour son fils atteint de tuberculose. Si l'on ajoute que sa marraine, qui deviendra sa belle-mère est aussi une assidue de l'église, on obtient un univers de femmes croyantes, un père absent, il travaille à Paris, et toute cette enfance se déroule dans un bourg de l'Oise, où les seuls hommes présents sont des prêtres.

La voici peut-être, la source de son angoisse permanente, qui l'oblige à chercher des certitudes et le détermine à avoir besoin de croire.

Au moment de l'accident de fiacre où il frôle la mort, il se remémore avoir alors récité spontanément : « Je vous salue, Marie, pleine de grâces... » (p. 343), et lors de sa convalescence, « soudain, son visage se contracte. Il reste épouvanté, anéanti. Il vient de revivre la minute tragique et,

brutalement, il s'est rappelé le seul cri venu à ses lèvres : "Je vous salue, Marie"... » (p. 345).

Ce n'est donc pas la prière à Dieu qui arrive à l'esprit de celui qui craint de mourir, c'est la supplique à la Mère, à celle dont le nom est aussi celui de la fille de Barois dont on se souvient qu'elle se fera nonne.

Dans le dernier chapitre du roman, aux ultimes pages, Martin du Gard fait mourir les deux protagonistes. Luce qui sait sa fin proche dit : « il me reste à montrer que je n'ai pas peur de la mort, que je la vois venir, que je l'accueille, que je meurs *en confiance*... » (p. 489). Luce qui évoque la fin de Socrate dit encore : « Je suis né avec de la confiance en moi, en l'effort quotidien, en l'avenir des hommes. J'ai eu l'équilibre facile » (p. 490). Est-ce là son secret ? L'équilibre, qui lui évite les tourments, les insatisfactions. Et un témoin dira : « pas un seul jour je n'ai vu fléchir cette adhésion à la vie et à la mort » (p. 490). Luce meurt entouré de tous ses enfants.

Quelque temps plus tard, c'est au tour de Jean Barois de partir, accompagné du prêtre qui l'a converti et de sa femme. Ses derniers mots : « Ah, délivrez-moi !... Ne me laissez-pas souffrir !... » et puis : « Vous êtes sûr qu'*Il* m'a pardonné ? "L'enfer !"... » (p. 492).

Deux façons de mourir, dans deux univers. L'un accomplit sa vie ajustant son courage d'affronter la fin, l'autre s'en allant avec l'angoisse de toute sa vie.

Jean Barois et ses amis ont beaucoup réfléchi au début de leur compagnonnage à la phrase de Lamennais : « Quelque chose que nous ne savons pas se remue dans le monde » (p. 165). L'idée reste très moderne. Car c'est la lutte et le conflit assumés comme le vivant même qui postulent, encore, aujourd'hui et demain, de la tension entre l'horizon d'une conciliation et l'irréductibilité de la mort.

Références bibliographiques

- Alluin, B. (1989). *Martin du Gard, romancier*. Paris : Aux amateurs de livres.
Martin du Gard, R. (1913). *Jean Barois*. Paris : Gallimard, 1972.

Annexe 1 : quelques dates de l'affaire Dreyfus

22 décembre 1894 : le capitaine Dreyfus, accusé d'espionnage, est condamné par le Conseil de guerre à la déportation.

Dès 1895 la famille de Dreyfus et quelques personnes multiplient les démarches pour dénoncer l'erreur judiciaire.

13 janvier 1898 : Zola publie « J'accuse » dans *l'Aurore*.

7 août 1899 : deuxième procès de Dreyfus, à Rennes. Il est de nouveau condamné mais « avec les circonstances atténuantes ».

5 octobre 1902 : Funérailles de Zola. Anatole France déclare : « Envions-le, sa destinée et son cœur lui firent le sort le plus grand : il fut un moment de la conscience humaine ».

13 juillet 1906 : loi de réintégration de Dreyfus dans l'armée.

Jacky Beillerot
Professeur émérite
Université Paris X Nanterre

Pour citer ce texte :
Beillerot, J. (2014). *Jean Barois* de Roger Martin du Gard ou *Le drame du savoir*. *Cliopsy*, 12, 91-100, (1^e éd. 2002).

Traces d'une relation formative

Viviana Mancovsky

El poeta es el que no sabrá decirte nunca cómo se compone un poema. Solo el poeta te enseña a escribir un poema, escribiéndolo con él¹

Fernando Bárcena

1. Le poète est celui qui ne saurait jamais te dire comment se compose un poème. Cependant, seul le poète t'apprend à écrire un poème, en écrivant avec lui.

Changer de décade invite à faire un retour dans le temps. Cela fait dix ans que Jacky Beillerot est décédé. Il y a vingt ans, je quittais mon pays, l'Argentine, pour venir faire des études en France et passer quatre ans comme étudiante étrangère. Cette année, je vais avoir cinquante ans.

Un anniversaire est l'occasion d'oser faire une pause permettant de se réapproprier quelque chose de l'expérience vécue. Un moment où l'on a envie de regarder en arrière, de chercher des traces du vécu et d'interroger ce qui fait sens pour soi aujourd'hui, de soulever d'autres questions et trouver des réponses nouvelles.

Pour ce qui concerne mon *expérience formative* au cours de mes études en France, j'ai le sentiment de poursuivre ma réflexion et de trouver sans cesse de nouveaux sens à ce que j'ai vécu, que ce soit à partir de la thèse que j'ai présentée, de sa bibliographie ou des questions du jury lors de la soutenance, ou encore en repensant à mes échanges avec les autres doctorants et plus particulièrement au dialogue avec mon directeur de thèse. Comme si cette expérience n'était pas terminée, comme si elle ne devait jamais finir, comme si elle était source de transformations permanentes.

Écrire un témoignage sur ma relation formative avec Jacky Beillerot me donne l'opportunité de repenser à cette relation sous un jour nouveau, au moment où je dirige des mémoires de master et des thèses de doctorat.

C'est avec cet enjeu que j'ai commencé à relire mes journaux d'étudiante de DEA puis de doctorante, ainsi que la correspondance postale reçue de Jacky Beillerot et les messages électroniques échangés avec lui et que j'ai gardés. Je regarde aussi quelques photos du jour de ma soutenance de thèse.

Je revis alors mon inquiétude du moment concernant mon absence de maîtrise de la langue française, cette langue « étrange » qui m'a appris tant de choses. Ce souvenir a laissé en moi la trace de l'effort et de la sensation

permanente d'avoir à trouver « le bon mot » afin de pouvoir partager mes pensées et mes sentiments.

Écrire un témoignage ? Je pense que ma thèse de doctorat est déjà un témoignage. Elle est le signe d'une expérience singulière, celle de s'autoriser à devenir auteur, sujet d'énonciation, de savoirs mis au jour et argumentés de façon rigoureuse. Son écriture témoigne des décisions épistémologiques, théoriques et méthodologiques prises à partir de la problématique de recherche dans laquelle elle s'inscrit. Ces choix se sont tissés, d'une part, à partir du discours appuyé sur les savoirs « déjà dits » et, d'autre part, avec un autre discours, en cours d'élaboration, constitué de savoirs « à dire ».

Toute thèse témoigne de ce processus de création d'un discours propre qui mène vers l'autonomie intellectuelle, la thèse étant une œuvre singulière et par certains aspects collective. Sa soutenance signe l'entrée dans la communauté scientifique par son « rituel de passage ». Pour moi, cette entrée était particulière puisqu'il s'agissait de l'effectuer en français et non dans ma langue maternelle, ce qui aurait été plus confortable. D'où un *entre-deux* où je devais oser m'aventurer et me reconnaître, et la nécessité d'une double autorisation à me donner, ce qui a pris un certain temps en dehors de celui nécessaire pour toute formation doctorale. Ce temps a été indispensable pour effectuer le travail psychique d'élaboration nécessaire me permettant de surmonter mes blocages subjectifs et de construire une identité enrichie à partir de ce projet formatif de métissage.

Compte tenu de mes difficultés avec la langue française, j'avais pris la décision d'enregistrer les réunions de travail que j'avais avec mon directeur de thèse Jacky Beillerot. Après chaque rencontre, rentrée chez moi, j'effectuais la retranscription littérale de chaque enregistrement en reprenant ses commentaires et nos dialogues. Je garde ainsi dans mes cahiers « la parole dite » de Jacky Beillerot² autour de mes questions relatives à l'avancement de ma recherche. Ce sont les transcriptions de ces échanges que je peux relire encore et auxquels je peux trouver de nouveaux sens.

Lorsque Jacky Beillerot parle, il rend transparent ce qu'il pense et comment il tisse entre elles ses pensées. Il ne cache rien, au contraire. Parfois il n'est pas clair, d'ailleurs il ne s'efforce pas toujours d'être compréhensible ; ce qu'il veut, c'est être honnête à tout prix. Il expose sa curiosité à l'égard de ma problématique de recherche et sa manière singulière de questionner ses propres savoirs à ce sujet. Assez souvent, il parle en marmonnant, il se parle à lui-même, il réfléchit à haute voix et je l'observe. Il montre comment il met en question ce que l'on sait déjà, ce qui bouscule mes certitudes. Il témoigne de sa façon de pétrir ses savoirs, de mettre sur la table ses propres questions et ses hésitations à propos de ce qui nous résiste. Il partage sans réticence sa pensée en construction. Et, ce faisant, il provoque mon propre processus de pensée. Il me déstabilise tout en m'encourageant à supporter de ne pas savoir afin de soutenir ma recherche de savoir.

2. Par ailleurs, je dois dire que je garde toujours les cassettes d'enregistrement de nos réunions de travail. À mon retour en Argentine, elles ont fait partie de mes bagages. Cependant, je n'ai pas encore osé les réécouter.

Mes rencontres avec Jacky Beillerot me laissent le souvenir de sa manière de rendre visibles ses processus de pensée qui provoquaient mon propre travail de pensée. Aujourd'hui, cela fait écho à mon inquiétude concernant le travail d'accompagnement de mes doctorants, un travail qui exige un questionnement éthique permanent, autrement dit, un travail sur soi continu³.

3. Cf. Cifali, M., Théberge, M. et Bourassa, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.

Viviana Mancovsky

Universidad Nacional de Lanús
Buenos Aires, Argentina

Pour citer ce texte :
Mancovsky, V. (2014). Traces d'une relation formative.
Cliopsy, 12, 101-103.

Entretien avec Bernard Pechberty

par Philippe Chaussecourte

Philippe Chaussecourte : *Je te propose quatre points à explorer : un premier sur ton itinéraire, à la fois clinique et professionnel ; un deuxième autour de tes travaux ; un troisième sur tes modalités d'accompagnement des étudiants ou comment former à la clinique en sciences de l'éducation ; et enfin, comment envisages-tu les temps qui viennent ? Donc, si tu veux bien, nous pouvons commencer par ton itinéraire clinique et professionnel. La première fois où j'ai entendu parler de toi et que je t'ai rencontré, c'était au moment où Claudine Blanchard-Laville a obtenu son congé par le Conseil National des Universités : elle t'avait alors demandé de la remplacer dans le séminaire Démarche clinique à Nanterre.*

Bernard Pechberty : Oui, c'est un moment où on a pu se rencontrer ou entendre parler l'un de l'autre. Cette période marque pour moi une étape d'un parcours déjà bien engagé sur le plan professionnel. Alors, je commencerai par quelques éléments chronologiques, puis j'en viendrai à mon expérience universitaire. Enseigner à l'université n'a pas été mon premier métier. J'ai d'abord enseigné la philosophie comme maître auxiliaire dans les années 1969 : je n'avais pas les diplômes « nobles » de l'agrégation, je n'étais pas encore certifié. Cette non inscription dans le cursus classique marquait déjà mon ambivalence envers ce parcours et ce premier choix.

Philippe Chaussecourte : *Tu avais fait une maîtrise de philosophie ?*

Bernard Pechberty : J'avais fait une partie de mes études à Nanterre, puis je suis parti rejoindre ma première compagne à Rennes et j'y ai poursuivi une maîtrise de philosophie avec un mémoire dirigé par Edmond Ortigues, philosophe, ancien théologien, qui avait publié en 1966 un ouvrage majeur *Œdipe africain* faisant des liens entre l'anthropologie et la psychanalyse ; il nous faisait découvrir le positivisme logique anglo-saxon, peu transmis alors. Ce premier cheminement était un choix tourné vers la philosophie. La philosophie m'avait passionné en Terminale, elle m'ouvrait par ses mots et ses concepts à de nouveaux mondes et à des mises en sens inédites de l'expérience. J'ai toujours aimé lire et j'ai dévoré beaucoup de textes philosophiques à cette époque.

Philippe Chaussecourte : *Tu avais rencontré un professeur de philosophie très accrochant en Terminale ?*

Bernard Pechberty : Oui, ce professeur s'appelait Aimé Patri, il n'était pas pris très au sérieux par la classe où je me trouvais parce qu'il ne se présentait pas comme *tout-sachant* ; et pourtant, il nous faisait découvrir beaucoup de choses. J'étais un de ceux qui l'écoutaient, il me semblait

s'adresser souvent à moi en classe, enfin, je me sentais valorisé et la discipline qu'il transmettait m'intéressait beaucoup. Finalement, j'ai fait l'expérience avec ce savoir de ce que Mélanie Klein décrit avec sa formulation de *monde interne*. Cet enseignement a fait jouer cela, une expérience de mise en forme d'un monde interne en résonance avec les conceptions philosophiques qui prétendent penser ou maîtriser la totalité du monde. Évidemment l'imaginaire est là très présent, mais à cette époque, cette question a été créative pour moi. Sans doute, la post-adolescence était-elle concernée dans cette tension entre l'expérience singulière et l'ouverture intellectuelle et psychique à des possibles illimités, par la pensée.

Philippe Chaussecourte : *C'était donc un bac philo. Dans un établissement parisien ?*

Bernard Pechberty : Oui, au Lycée Condorcet. J'y ai fait une grande partie de ma scolarité, mes parents et mon frère aîné s'étant installés à Paris à la suite de déplacements familiaux et générationnels, entre le sud de la France et la Bourgogne.

Philippe Chaussecourte : *Et pourquoi ensuite le choix de Nanterre ?*

Bernard Pechberty : C'était au niveau administratif, en fonction d'un lieu de résidence. C'est là que j'ai rencontré des enseignants, des philosophes comme Mikel Dufrenne, dont l'enseignement sur la phénoménologie m'intéressait beaucoup.

Philippe Chaussecourte : *Les religions également ?*

Bernard Pechberty : Oui absolument et, avec ce courant, le projecteur était porté sur l'expérience immédiate. J'aimais ce style de philosophie qui permettait sur le plan psychique, un autre contact avec le réel et cette orientation qui ramenait au vécu quotidien. Ce premier choix philosophique était celui d'un monde spéculatif et culturel mais ma motivation profonde n'était pas d'enseigner ni de faire des recherches dans cette discipline.

Philippe Chaussecourte : *Tu avais conscience que tu ne voulais pas poursuivre dans ce champ ?*

Bernard Pechberty : Confusément. Je me suis orienté quand même dans ce métier : il fallait gagner sa vie et à ce moment là, sauf l'enseignement en philosophie, je n'avais pas clairement d'autre voie, ou je ne voulais pas alors en inventer d'autre. Donc à Rennes, j'ai fait mon mémoire de maîtrise sur un texte psychanalytique avec Edmond Ortigues. Ce mémoire n'était pas très bon, sans doute parasité à l'époque par mon désir de travailler vite et par les turbulences de la vie. Je pensais engager quelque chose du côté de la psychanalyse sans savoir encore bien comment. J'ai travaillé sur le texte de Freud *L'homme aux rats*. Et après cette maîtrise de philosophie, j'ai commencé à enseigner comme maître auxiliaire dans la région du Mans, peu après 1968, et il y avait alors toute une effervescence dans laquelle je m'impliquais. Et puis dans la transformation de mon parcours vers la psychologie clinique, la psychanalyse, puis les sciences de l'éducation, il y a

eu la rencontre d'un maître qui était philosophe et nous amenait à relire Sigmund Freud, ou à le lire tout court, plutôt : c'était Pierre Kaufmann, agrégé de philosophie, ami de Jacques Lacan, et dont l'enseignement nous secouait.

Philippe Chaussecourte : *Il était professeur à Rennes ?*

Bernard Pechberty : Oui, il faisait des cours en psychologie clinique et nous introduisait à la lecture de Freud. Sa transmission nous changeait des conventions et des routines de penser. Je commençais donc à naviguer de la philosophie vers de nouvelles connaissances. Institutionnellement, j'étais inscrit en maîtrise de philosophie mais je m'intéressais beaucoup à ce qui se passait dans ces enseignements de psychologie clinique. J'ai le souvenir d'une conférence de Max Pagès, dans la filiation de Carl Rogers, et d'un débat homérique avec Pierre Kaufmann.

Philippe Chaussecourte : *En fait, tu allais écouter ces cours en auditeur libre, d'une certaine façon...*

Bernard Pechberty : Absolument.

Philippe Chaussecourte : *J'ai une représentation de la psychologie à Rennes assez lacanienne il me semble.*

Bernard Pechberty : C'est vrai, c'était assez lacanien ; il y avait Philippe Lévy, maître de conférences, Pierre Kaufmann, professeur, mais qui ne jurait pas par Jacques Lacan à toutes les phrases. Il nous disait : « *On va lire Freud* » et il nous emmenait sur la sublimation, le rapport au social, mais de façon rigoureuse, par les textes : cela me permettait une passerelle et une transformation de ma première orientation. Cela s'est passé ainsi. Mes premiers postes d'enseignement ont été en littérature : maître auxiliaire, je faisais partie du prolétariat de l'Éducation Nationale ; de cette place, j'ai appris beaucoup de choses. Je suis devenu plus tard certifié quand je suis revenu à Paris. À ce moment, j'ai découvert que mon orientation profonde n'était pas d'enseigner la philosophie et de l'approfondir en tant que recherche intellectuelle. Donc c'était bien du côté de l'approche clinique que quelque chose me travaillait et j'ai poursuivi dans ce sens.

Philippe Chaussecourte : *Tu as obtenu un poste en région parisienne dont tu étais titulaire ou tu étais encore condamné aux déplacements fréquents et toujours avec un statut précaire ?*

Bernard Pechberty : Je prenais le train pour aller enseigner dans le Val d'Oise, à Taverny, à Luzarches. Cela changeait parfois tous les ans. Ensuite, en 1976, je suis devenu psychologue clinicien après des études de psychologie entreprises avec une partie d'équivalences, de nouveau à la faculté de Nanterre.

Philippe Chaussecourte : *C'est drôle, cela...*

Bernard Pechberty : Je suis alors, d'un côté enseignant en philosophie à temps partiel ou à plein temps et, d'un autre côté, j'ai besoin d'autre chose : j'ai donc mené ce cursus de psychologie. Entre-temps, j'ai commencé ma

première « tranche » d'analyse avec Claude Chassagny. Cet analyste a fondé une méthode de rééducation du langage écrit, par l'associativité partagée, qui s'est transmise dans les milieux orthophoniques. Membre de l'École Freudienne de Paris fondée par Jacques Lacan, il était très reconnu par Françoise Dolto qui écrivait dans sa revue *Pratique des mots*. Il a fait une thèse, plus tard, avec Didier Anzieu dans son jury.

Philippe Chaussecourte : *Et comment avais-tu trouvé ce nom-là ?*

Bernard Pechberty : Sans doute transférentiellement. Claude Chassagny venait professer à Rennes sur les troubles du langage dans un cursus de psychotechnique ; son travail de rééducateur et d'enseignant m'a inspiré confiance. Pour la petite histoire, avant de partir en Bretagne, j'avais beaucoup d'interrogations anxieuses et j'ai rencontré Jacques Lacan qui était une figure culturelle importante, hautement symbolique et imaginaire. Il m'a reçu très empathiquement, je lui posais des questions assez stupides mais il était là, très présent.

Philippe Chaussecourte : *Donc, c'est resté en jachère.*

Bernard Pechberty : Oui mais un premier contact était cette fois pris dans la réalité. Plus tard, je suis allé voir Claude Chassagny dans la région parisienne. Comme je voulais quitter Rennes, j'ai commencé ainsi cette première « tranche ».

Philippe Chaussecourte : *Tu deviens psychologue clinicien en 1976 ?*

Bernard Pechberty : Oui. Mes stages en psychologie ont concerné la psychothérapie institutionnelle avec adultes et enfants. Je continuais d'enseigner pendant ces études mais avec le titre de psychologue, je suis rentré dans un réseau de soin et de formation. Cela s'est fait rapidement. J'ai travaillé dans des structures de soin variées, parallèlement à mon travail d'enseignant : au dispensaire de Versailles avec des adultes toxicomanes, en Institut médico-éducatif à Montereau. J'ai co-animé une formation sur les thèmes du groupe, de la communication, à l'École d'infirmiers psychiatriques des Mureaux, dans les Yvelines, avec des collègues dont Pierre Michard, philosophe devenu spécialiste de la thérapie contextuelle. Il y avait là l'équipe de Jacques Pain qui travaillait sur l'institution. Mes collègues et moi étions du côté groupal, orientés par la psychosociologie clinique, il y avait des tensions entre les deux équipes mais qui s'élaboraient et avaient des effets de formation. Avant la réforme de 1992, la formation des infirmiers psychiatriques était de trois ans. De véritables connaissances psychopathologiques liées à l'expérience étaient transmises. Jean Oury pensait que la réforme qui a supprimé cette formation a été une mort de la psychiatrie.

Philippe Chaussecourte : *À propos des liens opérés dans ton parcours, dirais-tu que, comme enseignant, tu as eu l'impression que tes études de psychologie t'amenaient à te comporter ou à percevoir les élèves différemment, ou était-ce clivé ?*

Bernard Pechberty : Cela me conduisait dans ce sens et confirmait plutôt mon style de transmission. Lorsque j'enseignais la philosophie, je choisisais particulièrement le travail sur les textes, je mettais en place des interactions sur ce que le texte induisait comme questions mais aussi de ressentis, par des échanges, des discussions. Bien sûr, il y avait l'aspect magistral mais, même avant mes études de psychologie, j'encourageais un rapport à l'élève considéré comme un sujet. Les questions venues de la philosophie sont très proches des formations de l'inconscient : l'au-delà, l'amour, le lien social, le sens des choses inconnaissables ou pas. Ce sont des théories et constructions étranges au regard de l'utilité, de la réalité ambiante, du moins dans un premier temps. Ce que j'apprenais et retrouvais, par la dimension clinique, c'était le rapport à l'expérience dans sa singularité. Ceci se croisait avec de nouveaux savoirs comme la nomination du diagnostic et l'approche psychanalytique. Donc oui, il y avait dans ma pratique d'enseignant, une sensibilité aux réactions des élèves, à leurs écrits, aux alliances de groupe dans la classe et, parfois, sans doute des interrogations à me dire : « *mais est-ce que cet élève-là ne serait pas à soigner ?* » à propos de comportements, d'éventuels troubles de la pensée à l'œuvre dans la scolarité, etc. Des questions apparaissaient, renforcées par ces nouveaux chemins. C'est à l'École Normale d'Instituteurs des Batignolles, en 1979, juste avant la création des IUFM (Instituts universitaires pour la formation des maîtres), que j'ai enseigné de façon continue, plusieurs années, comme formateur clinicien dans l'enseignement spécialisé, avec des enseignants qui passaient leur certification de spécialisation, le CAEI.

Philippe Chaussecourte : *Tu t'es adressé à des gens post-bac ?*

Bernard Pechberty : Oui, il s'agissait d'enseignants qui étaient en formation et assez vite, les études de psychologie et l'analyse convergeaient. Finalement, je me suis fait connaître et j'ai été reconnu par ma posture clinique qui intéressait les enseignants spécialisés ; dans le cadre du Centre d'Adaptation et d'Intégration Scolaire, dirigé par Emmanuel Diet, agrégé en philosophie, dont la réflexion était orientée par la psychanalyse. Après, cette expérience s'est poursuivie dans le cadre de la Mafpen (Mission académique pour la formation des personnels) de Paris juste avant d'entrer à l'université.

Philippe Chaussecourte : *Sur le plan du statut, est-ce que tu es toujours maître auxiliaire mais avec une forme de pérennisation ?*

Bernard Pechberty : Oui, mais sur le plan des enseignements et du sens, il y a désormais une continuité. Dans cette équipe, il y avait Jean Biarnés, qui deviendra plus tard professeur à Paris 13 en sciences de l'éducation, Claude Lecoq, Marie-Claude Veney – psychanalyste, ex-enseignante spécialisée et psychologue – et Emmanuel Diet qui, au niveau théorique, défendait la psychanalyse, les approches groupales, institutionnelles. Il y a eu aussi des tensions mais certains éléments vifs de la clinique circulaient. J'étais content de participer à ce travail collectif, aux regroupements des stagiaires dans la formation qui permettaient une élaboration institutionnelle. J'ai formé des

enseignants de l'option F travaillant en Segpa (Section d'enseignement général et adapté) et de l'option D concernant les hôpitaux de jour et les structures pour enfants et adolescents psychotiques. Donc il s'agissait de cours et de formation, du côté du savoir clinique lié aux pratiques des enseignants spécialisés. Ces commandes donnaient une cohérence supplémentaire à mon parcours.

Philippe Chaussecourte : *À partir de quand est-ce que tu as arrêté les cours en lycée ?*

Bernard Pechberty : À mon entrée à l'École normale des Batignolles. Par ailleurs, dans mon parcours de soignant, en 1978, j'entre au CMPP (Centre médico-psycho-pédagogique) de Boulogne, dans les Hauts de Seine, où je travaillerai jusqu'en 2013. Et ce sera une expérience clinique institutionnelle approfondie avec familles, enfants et adolescents. J'ai été recruté par le directeur du CMPP, le docteur Christian Portelli, pédopsychiatre, qui m'avait, je crois, choisi aussi parce que j'avais l'expérience de l'Éducation Nationale. Je pense que je représentais pour lui ces deux dimensions, que je me suis gardé de mettre en scène parce que j'arrivais comme psychologue clinicien, du côté de la thérapie psychanalytique. Je n'allais pas incarner une figure totale de soignant et d'enseignant.

Philippe Chaussecourte : *Donc, à partir de 1979, tu es formateur au futur IUFM de Paris, au Centre de l'adaptation et de l'intégration scolaire, qui était encore l'École Normale et en même temps psychologue clinicien en CMPP ?*

Bernard Pechberty : Oui, cette seconde expérience se décline en consultations et en thérapies. Les séances duraient une demi heure ou plus, et il y avait le temps de prise de notes, de synthèse, de réunion. Dans ce contexte, j'ai beaucoup appris par l'expérience et la clinique des enfants. J'ai entrepris ma thèse en 1990.

Philippe Chaussecourte : *Et pendant ce travail, est-ce que tu avais l'expérience de supervisions ?*

Bernard Pechberty : Plutôt celle de groupes de travail avec des collègues analystes d'enfants, de l'intervision. Dans cette équipe soignante, un temps, il a été question d'un superviseur extérieur mais cela ne s'est pas réalisé.

Philippe Chaussecourte : *Cela veut dire aussi que, puisque c'était un CMPP, des gens étaient plus étiquetés que toi du côté de la pédagogie. Quels contacts avais-tu avec ces collègues psychopédagogues et quelle était leur formation ?*

Bernard Pechberty : Ils n'étaient pas désignés comme psychopédagogues. Ce n'était pas une appellation reconnue dans ce centre. Par contre, j'ai travaillé avec des collègues orthophonistes ou psychomotriciens à propos d'enfants ou d'adolescents co-suivis en rééducation et en thérapie. Il y aurait des recherches à mener sur ces doubles prises en charge et leurs effets sur les enfants et les praticiens. Dans des institutions de soin, il y a encore des psychologues qui sont désignés comme psychopédagogues, par exemple au Centre Étienne Marcel à Paris. La recherche en sciences de

l'éducation a mis en cause cette appellation mais le titre, signifiant de quelque chose, perdure dans la pratique.

Philippe Chaussecourte : *Il y avait des orthophonistes dans ton expérience du CMPP, du côté de la pédagogie ?*

Bernard Pechberty : Oui, il n'y avait pas d'enseignants spécialisés, ce qu'il a pu y avoir avec l'exemple de Serge Boimare qui a codirigé le Centre Claude Bernard. Il y a beaucoup d'associations de Centres médicopédagogiques avec des fonctionnements différents, en France. Dans mon expérience, il n'y avait pas de directeur pédagogique mais une direction médicale forte, avec des aspects positifs et négatifs. Dans ces centres travaillent des orthophonistes, dont beaucoup sont très influencés par une approche clinique.

Philippe Chaussecourte : *On comprend pourquoi, finalement, tu avais été engagé : en terme d'image, c'était peut-être intéressant de dire que cette personne qui était psychologue clinicien était en même temps formateur d'enseignants ?*

Bernard Pechberty : En tout cas, je n'ai pas mis cette double appartenance en valeur, parce que la commande était de pratiquer des bilans psychologiques et des psychothérapies psychanalytiques.

Philippe Chaussecourte : *Tu as donc fait passer des bilans ?*

Bernard Pechberty : Je ne suis pas sûr d'être un grand expert des bilans psychologiques ! Oui, avec des tests, Wisc et projectifs. Je n'étais pas formé comme les psychologues actuels aux tests cognitifs qui sont des outils à s'approprier, à penser. Effectivement un diagnostic pluri-professionnel est fait dans les premières consultations. Dans le centre dont je parle, celles-ci sont faites par les médecins pédopsychiatres souvent analystes, de différentes écoles, et après il y a une indication, par exemple en rééducation ou en psychothérapie. J'ai écrit sur le fait que dans les milieux du soin, la plupart des praticiens se désignent « thérapeutes ». Il y a là un signifiant qui organise comme une fascination du thérapeutique. Mais qu'en est-il du thérapeutique, de sa différence avec le soin, le *care* présent au sein des rééducations, des consultations ? Il y a des enjeux complexes, des reconfigurations des pratiques rééducatives, enseignantes et soignantes, dans ces établissements à l'histoire dense.

Philippe Chaussecourte : *Et tu as animé des groupes à ce moment-là ?*

Bernard Pechberty : Pas au début de cette expérience : il a fallu penser ce mode de travail et le faire reconnaître, avec des indications pertinentes. Ensuite, j'ai travaillé plusieurs années en co-animation, avec une collègue psychiatre, puis avec une psychologue clinicienne, avec des enfants à l'âge de la latence. J'ai écrit sur cette expérience dans le livre extrait du symposium du Réseau d'éducation francophone animé par Mireille Cifali, consacré au négatif, en 2011, à Louvain La Neuve. Ces dernières années, nous avons travaillé cinq ans avec des groupes où il s'agissait pour les enfants d'inventer une histoire ensuite mise en scène ; puis il y avait un jeu

sur cette trame où nous pouvions également, comme animateurs, jouer ; il y avait enfin des échanges, des associations sur ce qui s'était passé au niveau de l'histoire et au niveau groupal. Ce dispositif n'est pas facile à mettre en place à cet âge. Ce travail m'a beaucoup intéressé. Je trouve qu'il y a une homologie à penser entre le couplage des thérapeutes et celui du lien groupal entre enfants.

Philippe Chaussecourte : *Ensuite, en 1995 c'est la thèse. Lors de ton inscription, est-ce que tu avais passé un DEA ?*

Bernard Pechberty : Oui. Je me suis inscrit à Paris VII dans ce diplôme avec Claude Revault d'Allonnes comme directrice de mémoire et je travaillais, comme par hasard, sur les enseignants de philosophie présents dans les lieux de soin ! Je n'ai pas poursuivi en thèse, mais j'ai suivi les séminaires du DEA et j'ai eu le plaisir d'écouter Jean Laplanche dont j'admire la série de ses problématiques sur l'œuvre de Sigmund Freud.

Philippe Chaussecourte : *Tu as été accompagné par Claude Revault d'Allonnes ?*

Bernard Pechberty : Oui, on peut dire cela, enfin, pas vraiment accompagné ! Je sentais, un peu projectivement aussi, que mon sujet ne l'intéressait pas beaucoup. Et, de fait, ce n'était pas mon sujet, fondamentalement.

Philippe Chaussecourte : *C'était à Paris VII ; pourquoi est-ce que tu n'as pas voulu faire ton DEA à Nanterre ?*

Bernard Pechberty : Je crois que dans l'idée que j'en avais, il y avait une orientation psychanalytique qui m'intéressait plus à Paris VII.

Philippe Chaussecourte : *Donc plutôt du côté lacanien ?*

Bernard Pechberty : Non. Jean Laplanche ou Claude Revault d'Allonnes n'étaient pas lacaniens. Ma thèse s'est engagée plus tard avec Jacqueline Lanouzière dans les années 1990 et je l'ai soutenue en 1995.

Philippe Chaussecourte : *Comment s'est fait le choix de cette directrice ?*

Bernard Pechberty : Par le choix du sujet. J'avais besoin de rechercher à partir de mes expériences professionnelles et d'interroger un double rapport au savoir qui se jouait pour moi, d'une part, du côté de l'enseignement et des savoirs qui se transmettent et, d'autre part, un savoir d'expérience qui se mettait en forme du côté de la clinique avec les enfants. Donc il me fallait penser cela, revenir aux origines et à l'histoire, comprendre la manière dont les psychanalystes d'enfants interrogeaient la métapsychologie freudienne et ce qu'ils avaient dit de leur travail. J'ai décrit les liens entre cette clinique et les théories qui s'étaient mises en place, les concepts inventés, comment cela bousculait l'héritage freudien et les transmissions opérées. La tension entre le soin psychique et la dimension éducative latente du travail des analystes d'enfant tenait une place centrale dans ma thèse, sujet peu abordé. Mon jury comprenait Jacqueline Lanouzière, Pierre Fédida, Philippe

Mazet et Mireille Cifali ; j'avais apprécié les textes de Mireille sur l'histoire des liens entre Sigmund Freud et la pédagogie.

Philippe Chaussecourte : *Donc un jury composé de psychologue, psychanalyste et pédopsychiatre.*

Bernard Pechberty : Oui. Le titre de ma thèse est : « L'enfant et les psychanalystes : une mise à l'épreuve de la théorie freudienne ». Le livre qui en est sorti, en 2000, remplace « l'enfant » par « l'infantile » dans son titre devenu *L'infantile et la clinique de l'enfant*. Le choix de cette directrice de thèse s'est fait sur cette base. J'ai demandé conseil, Jacqueline Lanouzière avait dirigé un CMPP, elle était professeur en psychologie clinique à Paris 13, donc elle était une directrice idéale. J'ai eu beaucoup de plaisir à travailler dans son séminaire. Elle était rigoureuse sur les textes étudiés et a soutenu mon travail très positivement. Je continue de la revoir avec d'autres docteurs qu'elle a formés.

Philippe Chaussecourte : *Enfin, tu as fait cette thèse en cinq ans en travaillant au CMPP et en étant formateur aux Batignolles : cela devait être de grosses journées...*

Bernard Pechberty : Oui, un désir de recherche était là. De fait, la continuité s'est organisée du côté clinique, dans l'enseignement et la formation en AIS et dans la conduite de consultations et de thérapies avec enfants, adolescents et familles.

Philippe Chaussecourte : *Il y a une grande cohérence dans ton parcours : terminer ta carrière universitaire comme professeur en sciences de l'éducation clinique à Paris Descartes, accompagner des enseignants spécialisés sur leurs travaux de recherche, tout cela est dans la continuité. Et là, chronologiquement, on s'approche de ton travail à Nanterre ?*

Bernard Pechberty : Absolument. 1995, c'est ma soutenance de thèse et le congé accordé par le CNU (Conseil National des Universités) à Claudine Blanchard-Laville qui a lieu en 1997. Donc je l'ai remplacée un semestre au séminaire sur la *Démarche clinique de recherche* qu'elle m'a fait l'honneur de me confier. Cela m'a inscrit davantage dans notre discipline et légitimé par rapport à la recherche et au parcours universitaire. J'avais rencontré Claudine Blanchard-Laville en 1992, j'ai assuré l'enseignement *Approche clinique de la relation pédagogique* après d'autres cliniciens. Une EC, comme on disait, conduite en licence pendant deux ans. Plus tard, j'ai enseigné dans le DESS *Cadres pédagogiques de la formation* où j'ai eu le plaisir de travailler avec Jacky Beillerot et d'autres cliniciens comme Jean Chami ou Chantal Humbert. Mon cours était situé dans le parcours *Analyse de pratiques* et Claudine Blanchard-Laville y animait un groupe de supervision. Dans l'entretien mené par notre regretté collègue et ami, Dominique Fablet, et par Claudine Blanchard-Laville, publié dans *Recherche et formation*, Jacky Beillerot indique qu'il a été responsable à partir de 1981 de ce DESS qui était à Nanterre bien avant le partenariat avec le Cnam. J'ai vécu ce passage en 1999, dans un DESS qui s'intitulait : *Les processus de formation et le*

développement des compétences dans la conduite de projet. Cette collaboration fera perdre, à mon sens, une partie de l'orientation clinique du master.

Philippe Chaussecourte : *À ce moment-là, est-ce que tu es toujours à l'IUFM comme formateur ?*

Bernard Pechberty : Le passage vers l'IUFM se fait mais je ne suis pas encore maître de conférences. Cette réorganisation permet de tout transformer et d'éjecter les gens qui n'ont pas un statut clair, comme moi. J'ai du jongler avec ces changements : je suis alors administrativement rattaché à un lycée où je devrais faire normalement des cours de philosophie ! Donc, je m'arrache les cheveux car ce n'est plus du tout mon parcours. Finalement, au vu des compétences acquises, je suis mis à disposition dans les Mafpen du second degré. Je n'enseignerai plus en lycée. Je fais des cours et des interventions en formation continue sur site. Je suis cinq ans dans l'académie de Paris, avec un passage dans l'équipe d'André Philip dédiée aux enseignants de Segpa, dont je garde un très bon souvenir. Je rencontre des équipes d'enseignants, formateurs aux cultures très différentes. Je mets en place des stages sur la relation pédagogique, des accompagnements de projets d'équipe en établissement ou des groupes cliniques d'analyse des pratiques. J'ai tenté de soutenir une posture clinique comme formateur et accompagnateur et j'ai été intéressé par la variété de dispositifs de formation existants, et par l'expérience des autres formateurs, même si nous n'avions pas les mêmes présupposés.

Philippe Chaussecourte : *Revenons aux suites de ta thèse...*

Bernard Pechberty : J'ai candidaté après ma qualification en sciences de l'éducation ; j'avais demandé aussi une qualification en psychologie et ne l'ai pas obtenue, ce qui est logique car j'avais surtout des publications professionnelles.

Philippe Chaussecourte : *Malgré la publication de ton livre ?*

Bernard Pechberty : Le livre n'est sorti qu'en 2000. Et je pense, encore aujourd'hui, que les psychologues font très attention, pour les recrutements, de choisir des candidats aux parcours situés en psychologie ; j'avais un profil atypique : venu de la philosophie, enseignant, je n'étais pas dans les normes attendues.

Philippe Chaussecourte : *Tu as donc candidaté en sciences de l'éducation à Descartes et à Nanterre. Est-ce que tu avais candidaté ailleurs ?*

Bernard Pechberty : Oui, à Rennes, j'ai été classé mais ça ne s'est pas fait. Je me suis donc formé à la culture des sciences de l'éducation grâce à mes collaborations avec l'équipe de Nanterre et j'ai été recruté à Paris Descartes où la tradition clinique existait grâce au travail de Jean-Sébastien Morvan, de Nicole Boucher et de Janine Filloux. Celle-ci partait et Jean-Sébastien Morvan a soutenu ma candidature ; j'ai été recruté comme maître de conférences à partir de 1998. En 2003, j'ai soutenu mon habilitation à diriger des recherches : *La difficulté d'apprendre et d'enseigner, entre soin*

et formation. Ma « marraine » est Claudine Blanchard-Laville, mon jury comprend Nicole Mosconi, Laurence Gavarini, Jean-Sébastien Morvan, André Sirota et Serban Ionescu. C'est une confirmation de mon inscription dans le réseau clinique *Cliopsy*, sa revue, ses colloques, dont celui que toi et moi organisons à Paris Descartes en 2006, année où je deviens professeur à la suite de Jean-Sébastien Morvan. J'ai alors mis en place une collaboration avec nos collègues brésiliens, L. De la Jonquière, C. Kupfer, R. Voltolini, S. Francesca et F. Moura. À l'époque, au laboratoire EDA de Paris Descartes, il fallait défendre la clinique psychanalytique pied à pied contre des attaques aux formes subtiles et j'étais assez seul. Nicole Boucher et moi avons très peu travaillé ensemble. Ta nomination comme Maître de conférences et l'enseignement de Louis-Marie Bossard en Licence ont permis de maintenir une transmission de la clinique. Aujourd'hui, le laboratoire EDA a évolué positivement, des préjugés sont tombés avec le recrutement de collègues situés dans d'autres paradigmes. L'arrivée des linguistes avec qui j'ai initié une collaboration a été aussi féconde et je souhaite la poursuivre. Voilà comment je me suis acculturé positivement aux sciences de l'éducation. Ainsi, j'ai toujours dit et pensé que l'usage du concept de *rapport au savoir* m'apparaissait une clé essentielle pour comprendre les professions éducatives ou soignantes. Grâce à nos collaborations, j'ai participé au dossier de la *Revue française de pédagogie* coordonné par Claudine Blanchard-Laville en 1999 et à la note de synthèse de 2005 sur les *Recherches cliniques d'orientation psychanalytiques en éducation* parue dans cette même revue ; et aussi aux séminaires du REF, animés avec brio par Mireille Cifali. Je m'approprie ainsi une autre façon de penser cliniquement les phénomènes éducatifs ou formatifs, insue en psychologie clinique. J'apprends aussi beaucoup jusqu'à aujourd'hui grâce aux étudiants que j'accompagne dans leurs mémoires ou leurs thèses et à leur engagement.

Philippe Chaussecourte : *On pourrait maintenant reprendre le lien avec ton parcours analytique personnel ?*

Bernard Pechberty : Ma première analyse avec Claude Chassagny m'a beaucoup apporté ; il avait des pratiques parfois peu orthodoxes – mais comme Sigmund Freud après tout ! Il m'est arrivé entre deux séances de loger chez lui – domicile qui incluait un lieu professionnel collectif. Il habitait Bourg-la-Reine et son pavillon est devenu un hôpital de jour pour enfants. Un bel hommage. Il est décédé en 1981.

Philippe Chaussecourte : *C'est l'époque de la dissolution de l'école freudienne en 1980 et aussi la mort de Lacan en 1981 ?*

Bernard Pechberty : Oui, Claude Chassagny me semblait un très bon analyste ; quand il était souffrant, cela lui arrivait de faire des séances courtes ; il disait : « *je suis fatigué, donc la séance sera plus courte* » pour indiquer que ce n'était pas un caprice de sa part. J'ai été au plus près de son décès dans le travail analytique.

Philippe Chaussecourte : *Est-ce que tu as eu un espace pour élaborer, après cela ?*

Bernard Pechberty : Je suis allé voir un autre analyste qui m'a conseillé de ne pas reprendre tout de suite. C'était un bon conseil. Plusieurs années après, j'ai retravaillé avec une analyste d'enfant et d'adultes, lacanienne dans ses affiliations, mais qui a toujours parlé à chaque séance, dont la durée était régulière. Comme quoi, les clichés et les généralisations ont la vie dure, partout ! Je crois qu'au-delà des écoles, il y a la façon singulière de travailler avec des parcours fermés ou ouverts. J'ai participé à des séminaires, à des réunions avec des praticiens ou amis. Je me suis aussi formé par les cours reçus dans le cursus de psychologie à Nanterre d'abord – où enseignaient Didier Anzieu, Roger Dorey, Jean-Michel Petot – puis avec ma directrice de thèse. Ensuite, il y a eu la rencontre avec le réseau *Cliospy* où j'ai mieux connu d'autres courants comme l'école anglaise, ou encore la participation au séminaire de l'association de recherche sur l'analyse des pratiques fondé par Claudine Blanchard-Laville. Voilà, ces éléments diversifiés ont dessiné un cheminement fécond pour moi. Après la dissolution de *l'École Freudienne*, j'ai fréquenté brièvement *l'École de la Cause Freudienne* fondée par Jacques Lacan et gérée par Jacques Alain Miller, et j'y ai trouvé un rapport au maître et au savoir tellement figé, monolithique, que j'en suis vite parti. J'avais appris à travailler et à penser autrement. J'ai abandonné ce qui m'apparaissait comme un appauvrissement de la pensée clinique, y compris celle de Jacques Lacan qui discutait contradictoirement avec ses élèves. Après, j'ai fréquenté *Espace Analytique*, l'association dirigée par Maud Mannoni. Ainsi, je n'ai pas un parcours continu dans les sociétés analytiques. Je me suis formé comme beaucoup, par la clinique, en CMPP, dans des réseaux plus informels, dans des pratiques de groupe. Ou en suivant des séminaires, comme celui de Françoise Dolto sur les dessins d'enfants. Je ne le regrette pas, sauf que cela ne fait pas une continuité d'investissement ou de « carrière » dans les institutions analytiques.

Philippe Chaussecourte : *Oui, c'est un rapport à un certain type de légitimité. Je pense que cela vient toucher des éléments intimes comme la filiation et beaucoup d'éléments de cet ordre, non ?*

Bernard Pechberty : Certainement, par exemple le fait de ne pas s'inscrire dans une filiation sur le modèle vertical père-fils. Cela renvoie bien sûr, à des résonances dans l'histoire singulière.

Philippe Chaussecourte : *Et en même temps cela fait quand même deux « tranches », une fois avec un homme, une fois avec une femme ?*

Bernard Pechberty : Avec entre temps, un passage bref dans le groupe psychanalytique de Salomon Resnik. Il l'animait dans sa jolie habitation parisienne et j'ai senti qu'il avait une façon d'accueillir le contre-transfert, le dit du ressenti, avec une proximité surprenante. Ce groupe de parole était composé de personnes en grande souffrance psychique, certaines

psychiatrisées, et des professionnels, dont des psychologues comme moi. Ce mixage était intéressant, mais pour des raisons de contraintes horaires, je n'ai pu le poursuivre. À propos de la formation clinique groupale que je trouve indispensable, j'ai partagé les travaux sur la relaxation de l'équipe de Michel Sapir, j'ai été aussi observateur dans un groupe de psychodrame, animé par Colette Flament-Blanchon. Au niveau technique, je prenais des notes en séance et, à la fin, je devais faire une interprétation plutôt thérapeutique, positivante. Il fallait que je prépare mon interprétation en écoutant, en notant, et j'étais angoissé de devoir dire quelque chose ! Donc voilà pour les expériences et le passage par les associations analytiques. Je m'inscris ensuite dans la culture clinique des sciences de l'éducation, avec la légitimité universitaire, le travail en réseau de *Cliopsy*, et cette collaboration créative qui transforme la solitude professionnelle très répandue dans notre milieu universitaire.

Philippe Chaussecourte : *Est-ce que tu as suivi des patients en individuel ?*

Bernard Pechberty : J'ai travaillé en libéral dans le quartier des Gobelins à Paris et j'ai conduit la thérapie analytique de plusieurs patients adultes. J'étais alors formateur aux Batignolles, mais j'avais un choix à faire sur les cadres de travail, les temporalités, et j'avais le sentiment de faire trop de choses. J'ai donc fait le choix de l'université et de continuer à travailler au Centre médicopsychopédagogique comme clinicien et analyste.

Philippe Chaussecourte : *En effet, tu aurais pu abandonner ce centre et travailler en libéral. En t'entendant parler de tes amis psychanalystes, je vois davantage dans ces connaissances des personnes qui ont fait le choix du CMPP et du cabinet.*

Bernard Pechberty : Voilà, c'est cela, ou encore des psychologues cliniciens « purs » qui ont arrêté l'université après leur formation. Je crois que ces différents cheminements sont éclairés par nos recherches en sciences de l'éducation, en particulier grâce aux notions de rapport au savoir et de pratique, comment ces dimensions se sont construites depuis l'enfance jusqu'à l'exercice professionnel adulte, domaine qui est impensé par les psychanalystes. Ceci concerne aussi la différence entre formation et recherche : il n'y a pas les mêmes cultures et je ressens fortement cet écart quand des cliniciens extérieurs à l'université disent ne pas comprendre ce que nous faisons dans nos travaux. Il y a entre pratique et recherche clinique des chemins qui se croisent et diffèrent, où les rivalités sont présentes, aussi. Ainsi, dans le cours *Démarche clinique* que j'ai donné cette année à Nanterre, des psychologues venus en sciences de l'éducation pour le Master FIAP (Formation à l'intervention et à l'Analyse des Pratiques) attestent : « *On nous demande de parler de notre histoire familiale, scolaire, pour travailler notre objet de recherche, on n'a jamais fait cela dans notre formation* ».

Philippe Chaussecourte : *Je m'interroge beaucoup à propos de toutes ces dimensions.*

Bernard Pechberty : Il me semble que les psychologues ou les analystes praticiens ne font pas assez valoir, dans le champ social et culturel, la défense de la psychanalyse avec ses ouvertures sur d'autres domaines comme l'éducation, ce dont témoigne sa riche histoire. Il ne faut pas se laisser piéger par l'opposition entre praticiens et chercheurs car la place de la recherche psychanalytique est évidemment centrale et stimulante à l'université et aussi pour la formation des psychologues et analystes. Elle permet de sortir de l'entre-soi des associations analytiques, nécessaires mais aussi corporatistes. C'est l'enrichissement de la pensée clinique, comme écrit André Green qui est en jeu. Du moins, je le crois.

Philippe Chaussecourte : *On voit bien ta filiation et cette position originale que tu es arrivé à construire où tu n'es pas dogmatique par rapport à la psychologie clinique et où tu n'es pas non plus quelqu'un qui affirmerait qu'il est seulement psychologue clinicien en sciences de l'éducation. C'est sans doute cette position qui t'a permis de développer des notions propres comme cette question du narcissisme à laquelle tu tiens et puis celle du soin psychique dans la professionnalité. Pourrais tu nous dire comment cela s'est en quelque sorte « tricoté » ?*

Bernard Pechberty : Concernant le lien entre notre discipline et la psychologie clinique, j'ai trouvé passionnantes nos collaborations récentes avec Florian Houssier et nos autres collègues qui ont abouti au livre *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne – convergences interdisciplinaires*. Par ailleurs, sur le narcissisme, bien sûr, il y a des résonances personnelles : la question de temps de séparation où la dimension narcissique m'est apparue très sensible – décrite, par exemple, dans la phase du miroir par Henri Wallon puis par Jacques Lacan – au moment du passage, pour faire vite, du partiel à la totalité de l'image de soi. Dans ma thèse, dans mon livre sur l'infantile et la clinique de l'enfant, et dans mon habilitation qui porte sur la difficulté d'apprendre et d'enseigner, cette thématique est présente, déclinée de façon variée parce que le travail avec les enfants et avec les professionnels – dont les enseignants, mais pas seulement – confronte à cette dialectique entre l'être sexué et les premiers niveaux de la construction du soi, ce qui met en jeu le narcissisme comme solution de repli, mais aussi comme ressource créative, quant à l'investissement de soi et la reconnaissance par l'autre.

Philippe Chaussecourte : *Dans ton livre sur l'infantile, il y a aussi ce débat entre Mélanie Klein et Anna Freud qui fait ressortir cette problématique du narcissisme ; avec les deux théories des pulsions de Freud.*

Bernard Pechberty : Oui. En ce qui concerne la dimension narcissique, je trouve que c'est une notion carrefour extrêmement stimulante. On peut la lire du côté kleinien, penser à la position dépressive, à la perte, au deuil, on peut évoquer les transformations de l'image ou du sentiment de soi, ou encore, sur un plan économique, les énergies pulsionnelles qui se focalisent. Ce qui m'intéresse dans la professionnalité éducative, c'est la question des

ressources narcissiques qui fonctionnent au niveau individuel et groupal ; c'est pour cela que la notion classique d'illusion groupale de Didier Anzieu – dans sa dimension de faire groupe et de se protéger de l'angoisse, mais aussi de transitionnalité entre l'intérieur et l'extérieur – est très heuristique. Je suis sensible au fait qu'historiquement, avec la question du narcissisme, on a été longtemps enfermé dans la pathologie, la fixation. La thématique des ressources narcissiques, selon moi, suppose un espace interne de sécurité dans lequel on peut se réfugier, se replier, mais qui est aussi potentiellement porteur de créativité. C'est pour cela que j'apprécie les travaux d'Alberto Eiguer, parce qu'il insiste dans ses livres, *La folie de Narcisse, Du bon usage du narcissisme*, sur ce point. D'autres auteurs comme André Green sont allés dans une direction analogue, avec le thème du narcissisme de vie et de mort. Je trouve intéressante l'idée que le narcissisme fait lien entre ces aspects, parce que cet axe perdure toute la vie. Donc, quelque chose sous-tend les identifications sexuées, un espace-temps qui peut être d'enfermement sans rapport à l'autre mais qui est aussi inscrit dans le lien intersubjectif fondateur de la socialité. Avec des répercussions sur le lien social, comme le montrent les travaux de Laurence Gavarini sur la place actuelle donnée à l'enfant. Il s'agit de se reconnaître soi ou de reconnaître une partie de soi dans l'autre, qu'il soit parent, éducateur ou enseignant. Dans une phase de reconnaissance en miroir et au delà. Une relation d'ordre professionnel et des savoirs peuvent alors être investis par cette expérience. C'est ce que j'ai mis au travail dans mes recherches. Cela s'est affiné grâce aux travaux de nos collègues, de ceux de Claudine Blanchard-Laville à propos de la définition du soi dont on parle, le soi privé, le soi professionnel, dimensions que je tente d'approfondir à ma manière. Mais se reconnaître dans l'autre, cela indique aussi la distance, l'étrangeté ou la familiarité, jusqu'à la fusion, il y a plusieurs modalités relationnelles qui sont fécondées par cette dimension du narcissisme telle que je la comprends. C'est pour cela que mes travaux interrogent les enseignants et les professionnels confrontés au handicap avec, dans ce cas, la prise directe des éléments narcissiques et des instances idéales dans la professionnalité. C'est par là que j'ai décrit la fonction du prendre soin, latente dans l'enseignement, dans les dynamiques psychiques des praticiens et aussi entre formé et formateur, élèves et enseignants.

Philippe Chaussecourte : *Est-ce que cette notion du narcissisme ne se situerait pas à une forme de jonction entre ta clinique de l'enfant « dysfonctionnant », ton expérience de formateur clinicien et ton adresse aux adultes professionnels ?*

Bernard Pechberty : Si, sûrement. J'ai d'ailleurs choisi de faire cours en Master 1 sur le narcissisme en éducation et en formation, en reprenant des textes classiques en psychanalyse et en sciences de l'éducation. Mon article dans le dossier de 1999 de la *Revue Française de Pédagogie* évoque les conflits identificatoires et je présente des vignettes venues des deux champs de la thérapie d'enfants et des groupes cliniques d'analyse des pratiques

professionnelles. J'ai renouvelé ce parallélisme dans les travaux des symposia du REF. Cette mise en comparaison systématique veut faire entendre une question, une passerelle possible. Non pas pour mélanger les domaines différents du soin et de l'enseignement, le groupe clinique d'analyse des pratiques n'est pas une thérapie, ni des sujets ni de personne. Mais il y a des invariants ou des concepts qui éclairent ces deux champs.

Philippe Chaussecourte : *Ton itinéraire dans l'enseignement est finalement très en résonance avec ton parcours de clinicien. Comme s'il y avait une analogie entre l'histoire de cette notion, ce que tu en fais, et tes transformations professionnelles ; et il me semble qu'il y a aussi des résonances du côté de la philosophie, avec le narcissisme, comme quelque chose qui serait du côté d'une limite fondatrice.*

Bernard Pechberty : Je crois qu'au niveau philosophique, au moment de l'adolescence, du devenir adulte, ce qui est à la fois original et assez fréquent dans notre contexte culturel, la découverte philosophique peut être très narcissisante - sans doute grâce à cette part d'illusion de pouvoir comprendre et de maîtriser le monde par les idées.

Philippe Chaussecourte : *Cela nous mène aussi du côté de l'accompagnement. Il y a une part de ton itinéraire où tu participes à une expérience : le master FIAP créé en 2005 et dans le cadre duquel Claudine Blanchard-Laville t'a sollicité pour co-animer la supervision.*

Bernard Pechberty : J'ai été heureux de cette collaboration qui renvoyait à une expérience plus ancienne : nous avons co-animé un groupe Balint mis en place par Danielle Scheier, à l'IUFM de Paris. Cela a élargi mon expérience des pratiques de formation et d'accompagnement en institution où, de fait, on ne relie pas de la même façon le soi privé, le soi scolaire, le soi infantile avec la professionnalité. Ce que propose Claudine Blanchard-Laville dans son mode d'animation de ces groupes est une approche radicale qui évite le clivage, la dissociation entre le professionnel et le privé. C'est une position que nous partageons comme cliniciens de groupes, et je suis sûr qu'il y a beaucoup de recherches à faire dans cette direction. Plus tard, j'ai eu une autre expérience de co-animation avec Catherine Yelnik avec des enseignants en difficulté, et nous avons inventé une façon de travailler qui mêlait échanges de groupe et implication singulière. J'apprécie de varier les protocoles, d'expérimenter ainsi.

Philippe Chaussecourte : *Peut-on maintenant aborder la question de tes recherches ?*

Bernard Pechberty : J'ai engagé des recherches cliniques centrées sur les élèves et les enseignants confrontés à la vulnérabilité et au handicap, y compris en faisant moi-même des entretiens non directifs. D'abord avec une recherche conduite par Jean-Louis Adrien, professeur en psychologie cognitive à Paris Descartes, avant que je devienne membre associé au laboratoire de *Psychologie clinique et de psychopathologie* dirigé alors par François Marty. Cette collaboration avait été proposée à Nicole Boucher et

moi par Jean-Sebastien Morvan. Elle concernait les liens entre les familles d'enfants autistes et la scolarisation, volet dont je m'occupais. Dans la revue *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, je décris les résultats des entretiens cliniques menés avec des instituteurs (désignation courante en 1992) qui accueillaient en classe ordinaire des élèves autistes, avec un accompagnateur présent. C'était précurseur du dispositif de travail avec les auxiliaires de vie scolaire. J'avais réfléchi là-dessus à partir de questions portant sur les changements du rapport au savoir, de la transmission, et sur le lien avec un autre adulte présent dans la classe, situation inédite en France. Sur cette base, nous avons exposé les résultats cliniques, dans un cadre où des parents d'enfants autistes étaient présents tout au long de la recherche. C'était avec eux qu'il fallait mesurer l'effet de nos propos. Jean-Louis Adrien a été respectueux de nos différences.

Philippe Chaussecourte : *Tu t'es donc inscrit dans la collaboration avec Jean-Sebastien Morvan. Il me semble qu'il utilisait plutôt des entretiens semi-directifs dans ses recherches cliniques, non ?*

Bernard Pechberty : Oui. Mais aussi d'autres méthodologies, par exemple des entretiens de groupe. Ses recherches à partir des données venues de futurs enseignants, travailleurs sociaux et éducateurs, ont donné lieu à des développements sur le plan théorique qui se transmettent aussi chez les praticiens. Ceux-ci retrouvent dans ces résultats de recherche des éléments qu'ils connaissent bien dans leur expérience. Ce travail clinique important de Jean-Sébastien Morvan sur la représentation de situations de handicap et ses recherches suivantes ont été isolés en sciences de l'éducation. Le handicap dans notre discipline est peu exploré dans une perspective clinique, mis à part les travaux de Charles Gardou, ceux de Christian Sarralié ou de Sylvie Canat. Ensuite j'ai mené une autre recherche avec des enseignants ordinaires, cette fois du second degré, qui travaillent avec des contextes de classes spécialisées ou difficiles. Ce travail a donné lieu à des communications, des publications. J'ai décrit les postures psychiques et professionnelles que l'enseignant peut prendre, en redevenant inconsciemment apprenant et élève, militant, ou encore réparateur. Le texte d'Eugène Enriquez dans sa *Petite galerie de formateurs en mal de modèle* m'a aidé à donner sens aux expériences des enseignants ordinaires confrontés à des classes difficiles, ou à des sujets présentant des handicaps. On observe alors la mobilisation des conflits identificatoires, une transformation du rapport au savoir en fonction de la familiarité et de la distance avec ces nouveaux publics. Ces configurations permettent à la position enseignante de soutenir sa place face à des situations inédites et éprouvantes, non seulement pour faire face, mais pour continuer à créer.

Philippe Chaussecourte : *Il y a eu cette deuxième recherche et puis cela s'est complexifié avec la collaboration que tu as menée avec Philippe Robert, une recherche que je me permettrais de qualifier de recherche de la maturité professionnelle.*

Bernard Pechberty : Cette recherche, à laquelle tu nous fais l'amitié de collaborer, porte sur les professionnels des établissements médico-éducatifs ; cette fois, ce n'est pas seulement la position soignante potentielle des enseignants face aux élèves difficiles ou vulnérables – que je nomme la tentation thérapeutique – qui est mise en valeur. En collaboration avec Philippe Robert, chercheur du laboratoire de *Psychologie clinique et de psychopathologie* de Paris Descartes, spécialiste de la psychanalyse groupale, ce sont les institutions médico-éducatives et les expériences de professionnels divers, enseignants, éducateurs, soignants ou responsables de services, qui deviennent objets de recherche. On interroge les places prises par ces différents praticiens et les enjeux propres à une institution, un établissement, avec son histoire et ses mythes. On veut comprendre comment tout cela s'intériorise et met en scène certaines conflictualités pour chaque praticien mais aussi dans les liens entre professionnels au quotidien et dans un contexte institutionnel et historique donné. Notre méthodologie croise les discours des « experts » que sont les psychologues, les soignants, les éducateurs et les enseignants, avec d'autres discours tenus par les décideurs, responsables des services ou des équipes. Des observations de réunions ont été aussi menées. Les résultats aident à comprendre certaines raisons de la souffrance psychique des professionnels, les alliances ou les isolements vécus, par exemple chez les enseignants présents dans ces institutions qui sont facilement l'objet de projections de la part des autres métiers éducatifs ou soignants.

Philippe Chaussecourte : *Est-ce que cette recherche n'a pas aussi permis de créer une dynamique entre tes doctorants ?*

Bernard Pechberty : Oui et nous avons un projet d'écriture, une publication collective à destination d'un large public de professionnels pouvant être concernés par nos résultats, mais qui s'inscrit sur une véritable recherche, avec un matériel conséquent. Comment écrire, transmettre à des milieux plus larges que les seuls universitaires, sans « perdre notre âme » de chercheurs ? Il y a un là un vrai défi d'écriture clinique qui m'intéresse beaucoup.

Philippe Chaussecourte : *De même, il y a eu plusieurs thèses soutenues que tu as dirigées.*

Bernard Pechberty : Il y a eu la thèse de Serena Hyo-Jung Kim sur la position psychique de l'éducateur spécialisé en santé mentale. Sa recherche a mis en valeur le rapport au savoir éducatif dans ce ce contexte. Merav Sellam a soutenu sa thèse consacrée à la posture des enseignants spécialisés, domaine peu abordé dans les travaux cliniques. Sophie Michon s'est placée dans une position transversale, avec des éléments anthropologiques, cliniques et philosophiques, sur la formation des vétérinaires et elle introduit la question, absente de notre discipline, du rapport à l'animal. Ce thème est abordé dans le soin thérapeutique mais il mérite d'être déplacé du côté du formatif, de l'éducatif et du rapport au

savoir de ces professionnels. Catherine Luce a travaillé sur le passage de la fin de cycle élémentaire, donc CM2-6^e, à propos de ce que l'Éducation Nationale nomme la grande difficulté scolaire, ses enjeux psychiques et institutionnels, interrogée dans une pluralité de contextes culturels qui font intervenir des éléments anthropologiques. Dans plusieurs de ces recherches apparaît une notion qui me semble productive et que j'ai encouragée chez mes doctorants. Elle vient de Daniel Lagache et concerne les postures de dégage­ment dans la mise en tension du couple défense/dégage­ment. Ce qui ouvre à l'idée féconde de sublimation professionnelle. Sur un plan plus théorique, Daniel Lagache disait que le mot *défense* insiste trop sur l'aspect restrictif en français : « je me défends ». Le dégage­ment, c'est quelque chose qui permet de transformer, comme dirait Wilfried Bion, qui non seulement aménage le symptôme mais qui permet, dans le meilleur des cas, d'être créatif à partir du conflit psychique.

Philippe Chaussecourte : *Il y a incontestablement des liens entre les travaux de ces docteurs et ton propre itinéraire.*

Bernard Pechberty : Oui, il y a une variété de rencontres, des condensations, je ne sais pas comment dire, qui opèrent autour des questions de la difficulté, du handicap et des professionnalités diverses que mes travaux veulent comprendre. Ceci s'inscrit effectivement dans une cohérence où j'essaie de penser quelque chose du soin, du prendre soin, à travers des pratiques d'enseignement ou d'éducation auprès de publics désignés comme plus vulnérables que d'autres et avec qui on ne sait pas comment faire au niveau de l'enseignement.

Philippe Chaussecourte : *Tu es professeur émérite à Paris Descartes ; est-ce que tu peux nous dire deux mots de l'accompagnement de tes doctorants actuels ?*

Bernard Pechberty : L'accompagnement concerne une diversité de sujets. On retrouve la question du handicap avec Thierry Hélie qui enseigne à des classes d'enfants autistes et qui travaille la médiation artistique, ce qu'elle peut ouvrir éventuellement avec ce type de public. Céline Rossli a pour sujet l'écriture des professionnels du travail social dans les contextes actuels de mutation de ces métiers. Camille Beaudoin avec laquelle nous travaillons, toi et moi, fait sa recherche sur les enjeux psychiques de la fonction tutorale dans les métiers du soin.

Philippe Chaussecourte : *Par ailleurs, tu as arrêté du jour au lendemain le Centre médicopsychopédagogique. Or tu as toute une expérience capitalisée : est-ce que cela pourrait donner lieu à un projet d'écriture ?*

Bernard Pechberty : Oui, j'aimerais revisiter ces questions du soin psychique et de l'éducatif, c'est-à-dire reprendre des textes que j'ai écrits, les retransformer. Je pense que j'ai abordé des questions assez peu traitées, par exemple les symptômes à forme scolaire dans les thérapies d'enfants, ou encore l'impensé éducatif de la psychanalyse de l'enfant. J'avais commencé à développer cela dans le dossier de 1999 de la *Revue française*

de pédagogie. Je trouve que cela mérite d'être repensé, y compris avec les concepts avec lesquels nous travaillons en sciences de l'éducation.

Philippe Chaussecourte : *Avec le rapport au savoir, par exemple ?*

Bernard Pechberty : On y faisait allusion tout à l'heure, avec cette fois l'image de la boucle qui va de la clinique de l'éducation qui éclaire des travaux de psychologie clinique d'orientation psychanalytique et réciproquement. Des projets d'écriture, j'en ai à titre personnel et collectif, et je souhaite aussi continuer à contribuer au réseau *Cliopsy* où il y a vraiment un lien amical et de travail : c'est assez rare dans nos milieux pour avoir à en faire état.

Philippe Chaussecourte : *Tu animes aussi des groupes d'analyse de pratiques.*

Bernard Pechberty : En effet, je co-anime avec Aurélie Maurin un groupe clinique intercatégoriel d'analyse des pratiques professionnelles et nous projetons d'écrire à partir de cette expérience. La question de la co-animation est notre premier thème à approfondir, d'autant que nous animons ensemble depuis peu. Donc la question du groupal continue vraiment de me concerner.

Philippe Chaussecourte : *Et on peut penser que tu serais la bonne personne pour faire de la supervision de thérapeutes d'enfants.*

Bernard Pechberty : Oui. Je pense que je vais aussi avoir un peu plus le temps pour lire les travaux de mes collègues ! J'ai imaginé que le vide allait dominer dans cette nouvelle vie, ce n'est pas du tout ça : c'est plus une transition où l'accompagnement des étudiants et des professionnels prend le pas sur les enseignements. J'ai aussi envie de continuer à explorer d'autres champs, par exemple celui des formes artistiques. Des thématiques m'intéressent comme l'évolution des diagnostics cliniques et la façon dont ces savoirs sont remaniés par l'expérience et l'histoire. Je pense que les sciences de l'éducation sont concernées par cette question de la nomination d'enjeux psychiques, au croisement du soin et de l'éducatif.

Philippe Chaussecourte : *Y a-t-il d'autres questions que tu voudrais évoquer ?*

Bernard Pechberty : Un mot sur la notion d'histoire : je l'ai reliée à certains concepts, éducation, soin, soin psychique et narcissisme. J'ai voulu penser effectivement la question de l'évolution d'une expérience et du sens venu de la clinique des enfants selon moi, par rapport aux sciences de l'éducation et ce qui pourrait s'ensuivre comme direction de recherche dans ce domaine. Peut-être que cela me conduit à revisiter la notion de l'infantile. Tu m'avais questionné : « *Pourquoi l'infantile ?* ». Aujourd'hui, je pense que c'est relié à l'intérêt porté, par exemple dans les groupes d'analyse de pratique, à l'historisation des récits proposés. On pense à Piera Aulagnier, mais si l'infantile me parle – même si je l'utilise moins – c'est parce qu'il fait la différence avec l'archaïque ou avec le refoulé, pour être classiquement freudien. L'infantile conduit à penser autrement la temporalité psychique.

Par exemple, dans le débat entre Anna Freud et Mélanie Klein, il y a vraiment quelque chose de passionnant : Mélanie Klein décrit des positions psychiques plutôt intemporelles et Anna Freud s'oriente vers la psychologie psychanalytique du développement. Son texte sur *La régression, principe du développement normal*, dans *le Normal et le pathologique chez l'enfant* m'avait frappé. Dans les années 1960, il était très novateur et l'idée était : on a besoin de la régression pour se construire. La dialectique entre régression et développement opère sans cesse, ainsi avec l'exemple classique du retour de l'énurésie pour un enfant, lors de la naissance d'un frère ou d'une sœur, ou celui de régression dans les apprentissages. Il y a là un côté un peu balintien dans cette approche, mais je trouve que l'infantile, c'est quelque chose de cet ordre, et qui concerne aussi l'après-coup. Anna Freud rend sensible à cet aspect non plus des stades, mais des phases, où il y a encore des traces d'un infantile qui peut se réactualiser, permettre une progression. Là encore, nous sommes proches des idées de transformation, de dégagement et de créativité. C'est pour cela que je distingue l'infantile de la notion d'archaïque qui, elle, renvoie à quelque chose de répétitif, de non suffisamment transformé et créatif ; c'est cette mise en tension qui m'intéresse. On va de la répétition jusqu'au dégagement, vers une mise en sens, du côté d'une sublimation. Et naturellement, les professionnalités éducatives que nous étudions sont essentiellement concernées par ces débats. Débats qui décrivent aussi les liens psychiques des adultes avec les enfants ou adolescents, dans des contextes culturels évolutifs.

Philippe Chaussecourte : *L'infantile comme élément non calcifié, non rigidifié, pourrait faire une forme de jonction entre Mélanie Klein et Anna Freud ?*

Bernard Pechberty : Ce que j'ai développé c'est que les différents analystes construisaient souvent chacun leur métapsychologie. Dans la clinique de l'enfant, on peut penser à une métapsychologie winnicottienne qui n'est pas du tout celle de Mélanie Klein ou d'Anna Freud. Mais il y a quelque chose de commun dans ces différentes approches. En conséquence, l'infantile m'est apparu comme une notion pertinente dans ce que j'en comprenais, pour penser une évolution psychique qui ne se réduise pas à un développement linéaire avec ses désignations de maturation ou de construction.

Philippe Chaussecourte : *Dans ton livre, il y avait effectivement une forme de plaidoyer pour un retour à une lecture différente et non caricaturale d'Anna Freud.*

Bernard Pechberty : Absolument. C'était une clinicienne remarquable et une femme d'institution, à la différence de Mélanie Klein. Ce qui fait problème chez elle, c'est son relatif enfermement dans la théorie paternelle. Mais cliniquement, ce qu'elle écrit sur la dysharmonie normale de l'enfant élargit notre réflexion sur le normal et le pathologique et interroge la conception de l'enfant élève que peuvent avoir les éducateurs et les enseignants et aussi la partie inconsciente d'eux-mêmes, adultes, qui est activée, de leur enfance

et de leur scolarité. Ce sont des coups de force que je trouve très novateurs. Ce qui distingue aussi ces deux analystes, c'est le rapport aux parents. Anna énonce qu'il faut faire des alliances avec eux, du moins en début de thérapie avec un enfant, alors que Mélanie, même si elle les prend très finement en compte dans sa pratique, l'environnement, les parents ne sont pas présents, ni décrits dans ses textes. Pour travailler avec l'enfant, mieux vaudrait même, selon elle et dit d'une façon rapide, qu'ils ne soient pas là. C'est ce qu'elle semble nous transmettre dans ses écrits, ne serait ce que par leur absence.

Philippe Chaussecourte : *À l'heure où l'on voit une remise en question de la psychanalyse sous le poids d'associations de parents, il y a peut-être à plaider pour un rôle des parents qui ne seraient pas conçus comme des gêneurs mais comme des partenaires ?*

Bernard Pechberty : Absolument. Et la pratique dans les institutions forme à cela. Les parents, dans le travail clinique, éducatif, social avec l'enfant, sont là d'emblée et ne vont pas fréquemment consulter en privé. Donc il y a là une réflexion à approfondir sur la distinction de l'accueil, du suivi clinique et sur la différence libéral/public. Dans le domaine public, il y a des secrétariats, la sécurité sociale. La clinique et le soin sont positionnés autrement, ce qui mobilise les questions de l'institution et du groupe, y compris familial. Avec les thérapies d'enfants, on fait cette expérience où, par exemple, il est possible de réintroduire un parent avec l'enfant dans le cadre de la séance. Avec l'accord de l'enfant, bien évidemment.

Philippe Chaussecourte : *Avec son accord ?*

Bernard Pechberty : Cela peut être à la demande : « *Est-ce que tu voudrais que ta mère vienne à la prochaine séance ?* » L'enfant répond : « *Oui, je voudrais, pour qu'elle entende ce que j'ai à dire* ». Cela m'est arrivé de le proposer pour éclaircir des secrets de famille, donner du sens à des éléments confus. On demande au parent de venir. Est-ce que c'est bien, orthodoxe ou pas, je crois que ces cliniques, comme celle des groupes, conduisent à penser autrement les choses. C'est l'un des avènements de la psychanalyse et nous sommes, là encore, au croisement du soin psychique et de l'éducatif et du formatif. La mise en tension de ces différents pôles me semble très prometteuse de sens pour l'avenir, dans notre discipline.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1975/1999). L'illusion groupale : un moi idéal commun. In D. Anzieu, *Le groupe et l'inconscient* (p. 74-98). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (1999). Approches d'inspiration psychanalytique. *Revue française de pédagogie*, 127, 5-9.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue ?* Paris : Interéditions.

- Eiguer, A. (1999). *Du bon usage du narcissisme*. Paris : Bayard.
- Enriquez, E. (1981). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles. *Connexions*, 33, 93-109.
- Fablet, D. et Blanchard-Laville, C. (2002). Entretien avec Jacky Beillerot. *Recherche et formation*, 39, 103-106.
- Freud, A. (1965/1968). *Le normal et le pathologique chez l'enfant*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1907-1908/1974). *L'homme aux rats : journal d'une analyse*. Paris : PUF.
- Gavarini, L. (2004). *La passion de l'enfant*. Paris : Hachette.
- Ortigue, M.-C. et E. (1966). *Œdipe africain*. Paris : Plon.
- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127, 23-35.
- Pechberty, B. (2000). De la formation à l'intervention : analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire. Dans C. Blanchard Laville et D. Fablet (dir.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (p. 163-187). Paris : L'harmattan.
- Pechberty, B. (2000). *L'infantile et la clinique de l'enfant*. Paris : Dunod.
- Pechberty, B. (2001). Enfance et psychanalyse : une rencontre mouvementée. *Journal des psychologues*, 192, 80-84.
- Pechberty B. (2002). L'inconscient de l'établissement scolaire. Dans A. Picquenot (coord.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle* (p. 142-150). CDRP Bourgogne.
- Pechberty, B. (2003a). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 41, 157-171.
- Pechberty, B. (2003b). *La difficulté d'apprendre et d'enseigner, entre soin et formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 10 Nanterre.
- Pechberty, B. (2003c). Pertinence de l'approche psychanalytique dans la formation des enseignants. *Études de linguistique appliquée*, 31, 265-273.
- Pechberty, B. (2005). L'intégration scolaire des enfants autistes. *A.N.A.E, Approches neuropsychologiques des apprentissages chez l'enfant*, 83/84, 180-182.
- Pechberty, B. (2007). Enjeux narcissiques dans l'enseignement du second degré. Dans J. S. Morvan (dir.), *Espaces éducatifs et thérapeutique* (p. 47-68). Paris : Fabert.
- Pechberty, B. (2008). Accompagner et penser le soin. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 37-51). Bruxelles : De Boeck.
- Pechberty, B. (2009a). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure, *Cliopsy*, 1, 41-49.
- Pechberty, B. (2009b). Particularité de l'analyse clinique des pratiques enseignantes conduite en établissement. *Les cahiers de l'École Doctorale 139 Connaissance, Langage, Modélisation*, 77-82 (Université Paris Ouest Nanterre La Défense).
- Pechberty, B. (2010). L'accompagnement clinique et formatif. Dans M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 99-114). Paris : L'harmattan.
- Pechberty, B. (2012). Expérience singulière et lien d'équipe : enjeux cliniques. Dans C. Sarralié (Coord.), *Actes de la journée d'études « Scolarisation des jeunes traumatisés crâniens »* (p. 55-72). Suresnes : Inshea.
- Pechberty, B. (2013). Groupes de formation clinique et de thérapie : modalités du négatif. *Cahiers de psychologie clinique*, 41, 123-136.
- Pechberty, B., Houssier, F., Chaussecourte, P. (coord.) (2013). *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires*. Paris : In Press.
- Pechberty, B., Kupfer, C. et la Jonquière, L. (2010). La scolarisation des enfants et adolescents dits en situation de handicap mental au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques, *Cliopsy*, 4, 7-20.

- Pechberty, B. et Robert, P. (2013). Enjeux psychiques singuliers et collectifs en institution médico-éducative. In B. Pechberty, F. Houssier et P. Chaussecourte, *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires* (p. 129-146). Paris : In press.
- Pechberty, B., Robert, P., Sellam, M. et Vicente, C. (2012). Effets de la culpabilité et de la honte sur les pratiques institutionnelles et professionnelles. Dans S. Missonnier (dir.), *Honte et culpabilité dans la clinique du handicap* (p. 199-210). Toulouse : Eres.

Pour citer ce texte :

Chaussecourte, P. (2014). Entretien avec Bernard Pechberty. *Cliopsy*, 12, 105-128.

Françoise Hatchuel Transmettre ? Entre anthropologie et psychanalyse, regards croisés sur des pratiques familiales

Eric Chauvier

Hatchuel, F. (2013) (dir.). *Transmettre ? Entre anthropologie et psychanalyse, regards croisés sur des pratiques familiales*. Paris : L'Harmattan.

Il existe les livres qui annoncent d'emblée leur ambition et ceux qui l'exposent en filigrane. Coordonné par Françoise Hatchuel, chercheuse à l'université Paris Ouest-Nanterre, cet ouvrage s'inscrit indéniablement dans la seconde catégorie. Il porte deux projets distincts. Le premier est d'articuler le thème de la transmission avec les démarches de l'anthropologie et de la psychanalyse. Le second, plus ambitieux, est de donner des balises pour engager une approche transdisciplinaire, logeant le débat à un niveau à la fois épistémologique et institutionnel. Si ces deux visées paraissent tout à fait pertinentes, la seconde présente un certain nombre de questions que je souhaiterais poser dans la mesure où elles reflètent un état des lieux de l'anthropologie actuelle.

Commençons par rappeler la première ambition du livre, à savoir croiser une logique représentationnelle avec une

démarche psychanalytique soucieuse de ce que Françoise Hatchuel nomme la « transmission infuse », ce qui revient à intégrer au processus de transmission la portée plus inconsciente de certains choix familiaux. Il s'agit bien *in fine* de « donner à penser et à questionner » les différentes façons familiales de transmettre en fonction de groupes ou de situations culturels : un quartier populaire d'Amiens, la Chine contemporaine, Bali, la Thrace, les enfants en situation migratoire, les voyages d'étude à l'étranger.

L'ouvrage est construit en deux parties correspondant à deux points de vue articulés : la première, composée d'articles de Monique Sélim, Malika Gouirir, Patricia Bouétel et Françoise Hatchuel, interroge les facteurs conditionnant culturellement la venue d'un enfant et, par là, ce qui est transmis dans la relation transgénérationnelle. Au travers des contributions d'Aniko Sebesteny, Charlotte Gamundi, Nelly Askouni et Maria Zogrofaki, la seconde partie épouse le regard de jeunes adultes mis en situation de transmettre. Ces deux perspectives expriment chacune à leur façon un enjeu anthropologique fondamental et, par là même, une sorte de contradiction : « Si nous savions ce que coûte réellement le fait de "faire grandir" un enfant, nul ne s'y lancerait, et les sociétés ont besoin qu'on s'y lance et s'organisent donc pour ce faire. Non pas, bien sûr, que cette organisation soit délibérée, mais tout simplement parce qu'une société qui ne parvient pas à soutenir cette tâche ne se perpétue pas ».

C'est à ce stade que la « teneur » an-

thropologique de la transmission (perpétuer un ordre social) rencontre l'hypothèse psychanalytique d'un étayage psychique, lequel prend nécessairement effet au sein des contextes. Entendons par là que les pratiques en vigueur dans les groupes, les lignages et, par extension, les situations plus ou moins ritualisées de la vie quotidienne, tendent à rendre supportables certains sacrifices afin de perpétuer les groupes sociaux. C'est ce qui permet aux auteures de croiser de façon novatrice l'apport de l'anthropologie et les intuitions de la psychanalyse : « Qu'est-ce qui, dans le monde extérieur, vient aider le psychisme à faire face au chaos pulsionnel ? »

A cette question, les réponses anthropologiques sont aussi nombreuses que les pratiques ethnographiées. Chaque situation sociale ou politique organise la succession des générations en fonction d'un mode de conservation qui renvoie à des modalités d'étayage psychique spécifiques. Deux constantes se dégagent cependant de cet ouvrage qui pourrait finalement être compris comme une typologie anthropologique d'étayages psychiques. La première concerne le caractère provisoire de ces soutiens que les cultures déclinent au gré des circonstances. A cet égard, ces travaux collectifs justifient pleinement le point d'interrogation qui ponctue le verbe *transmettre* dans le titre du livre. Les auteures montrent en effet qu'investir un enfant relève souvent d'une pseudo évidence, d'un processus fragile au sein duquel la transmission est « à la fois la cause et la conséquence de l'investissement », la belle expression

« tenir la fiction » exprimant toute la précarité de cette transmission (je me réfère ici à la « tentation du clone » comme forme la plus développée de « tenir la fiction » dans le chapitre de Patricia Bouétel et Françoise Hat-chuel).

Le livre se dote en outre d'une portée politique indéniable puisque, écrit par des femmes, il apporte une réponse féministe à la question anthropologique de l'étayage psychique : « La tâche d'élever des enfants consiste surtout à faire face à la désorganisation psychique, intense et terrifiante, que provoque l'immaturation de l'enfant et que cette charge psychique, déniée, incombe surtout aux femmes ».

Cette hypothèse se retrouve peu ou prou dans les différents chapitres, parmi lesquels il faut noter la très stimulante contribution de Monique Sélim s'attachant à traquer les formes de transmission « où le faire famille ne peut plus se faire ». La force de ce texte réside dans le fait d'accorder une place importante aux destins singuliers, parfois tragiques, des individus en utilisant les récits de vie comme matériaux ethnographiques. Elle consiste aussi à restituer l'étrange sophistication d'arrangements dans le cas de familles (hyper)recomposées. Ce « brassage généralisé des partenaires » et de « situations embrouillées » permet à l'anthropologue de saisir la difficulté de transmettre dans une « unité familiale toujours détruite » où « réussir à fonder une famille conforme aux noms en vigueur serait l'apanage des classes supérieures ».

En abordant la question des rituels d'offrande à Bali, Aniko Sebestény re-

prend la distinction de Lévi-Strauss entre sociétés chaudes et sociétés froides (« stable sans être fixe ») pour montrer une autre caractéristique de l'étayage psychique : il peut être rituel sans être conscient. Ici, l'opacité du mode de faire n'est que partielle, la participation de l'enfant n'engageant pas sa responsabilité.

Pour Malika Gouirir, la transmission symbolique du prénom en situation migratoire propose un autre étayage possible. Elle s'attache à la surinterprétation de ces usages, montrant notamment que prénommer l'ascendant dans des situations de migration repose sur une ambivalence entre « allégeance nationale » et « loyauté familiale ».

Maria Zographaki et Nelly Askouni s'intéressent pour leur part à une minorité musulmane de Thrace en Grèce, et plus spécifiquement à la scolarisation des filles qui, poursuivant des études longues, sont amenées à rompre avec la tradition. Elles montrent l'importance des rôles tenus par suite d'une différenciation des attitudes parentales dans l'accès au diplôme des jeunes filles.

Enfin, Charlotte Gamundi observe des étudiants en mobilité internationale dans le cadre d'échanges entre la France et l'Argentine et se pose la question du motif de leur départ. Elle parvient à la conclusion que les étudiants partent à la fois « avec » et « contre » leur famille, mobilisant un ensemble de procédés pour répondre à cette exigence.

Une fois admis l'importance du thème abordé et la qualité des contributions qui l'illustrent, se pose à mes yeux

une question d'ordre épistémologique lorsque les auteures se réfèrent à l'anthropologie. Contrairement à la définition théorique de Lévi-Strauss, l'anthropologie n'est peut-être pas aussi épistémologiquement unifiée qu'il n'y paraît. Elle est historiquement parcourue par deux paradigmes, mis au jour par Michel Foucault, parfois incompatibles et inégalement représentés au sein du monde académique : celui du « savoir » et celui de la « connaissance ». En invoquant l'anthropologie positiviste de Maurice Godelier (Françoise Hatchuel retient l'analyse du processus qui institue la transmission, faisant de l'enfant un « producteur et un reproducteur »), Claude Lévi-Strauss (les structures sociales comme étayage psychique de la transmission), le culturalisme de Margaret Mead ou encore l'anthropologie symbolique et les théories de la parenté, les auteures se réfèrent au paradigme de la connaissance. Hérité des Lumières, ce modèle dessine un monde-objet qui pourrait être maîtrisé par la production encyclopédique, close et cumulative de données. Le monde social y serait ontologiquement défini par des lois que les chercheurs, méthodologiquement extérieurs à leur terrain, pourraient retrouver – quoique avec des modalités et une ardeur inégale. Mais en rappelant les travaux de Georges Devereux et l'orientation psychanalytique de l'anthropologie, les auteures adoptent par contre le paradigme du « savoir », soit, selon Michel Foucault, « l'expérience faite de notre modernité ». Pour le dire autrement, le monde social ne pourrait être appréhendé autrement que par l'épreuve phénomé-

nologique et réflexive du monde tel qu'il se donne durant l'enquête.

L'unification de ces paradigmes peut bien être fructueuse et légitime, elle n'en est pas moins peu évidente au sein d'une discipline largement dominée par le modèle de la connaissance. Entendons par là que la réflexivité y est en général ignorée ou simplement mentionnée pour la forme. Lorsque Patricia Bouëtel et Françoise Hatchuel abordent la question de la « symbolisation du lien social », situant l'objet de connaissance dans la performativité du processus d'entretien à partir de quatre entretiens cliniques de recherche, elles proposent bel et bien une expérience de savoir. Or, nous sommes loin, ici, des connaissances encyclopédiques de Claude Lévi-Strauss ou du poststructuralisme de Françoise Héritier, modèles positivistes et objectivistes dominants de l'anthropologie contemporaine. Quant à « élaborer le lien inconscient du chercheur à son objet de recherche », ce projet transdisciplinaire qui, à titre personnel, me semble tout à fait pertinent et nécessaire, se heurte inmanquablement à cette raison scolastique qui domine la discipline. Cette limite institutionnelle ne saurait être ignorée au moment de penser la question importante de la transmission.

**Bernard Pechberty,
Florian Houssier et
Philippe
Chaussecourte**
**Existe-t-il une éducation
suffisamment bonne ?
Convergences
interdisciplinaires.**

Céline Rossli

Pechberty, B., Houssier, F. et Chaussecourte, P. (dir.) (2013). *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Convergences interdisciplinaires*. Paris : In press.

Cet ouvrage correspond à un projet rare. A partir d'échanges, trois chercheurs cliniciens de sciences de l'éducation et de psychologie clinique, de l'université Paris Descartes, B. Pechberty, F. Houssier et P. Chaussecourte ont conçu une journée d'études qui portait le titre de cet ouvrage et qui a été programmée le 26 novembre 2011 à Paris Descartes. Devant le succès de cette manifestation, il a été proposé aux intervenants d'écrire et de publier les travaux réalisés. La seule question posée était celle portant sur l'existence d'une éducation « *good enough* ». La formulation winnicottienne a donc été déplacée de son premier champ, celui de l'environnement maternel vers celui de l'éducation.

L'ouvrage qui en est issu montre le choix affirmé de l'orientation clinique

et psychanalytique pour mieux penser cet objet aux facettes multiples. Le pari a été fait que les diverses appartenances des chercheurs, incluant aussi la linguistique et la philosophie, produiraient un ensemble nouveau qui aurait sa propre cohérence. La traduction du *good enough* est porteuse d'une ambiguïté discutée dans les textes : s'agirait-il d'un idéal, ce que D. Winnicott n'a jamais pensé, ou plus sûrement d'une dimension « qui convient » « adéquate sans plus » où l'éducation se noue à l'intersubjectivité et ses conditions, toujours relatives ?

L'introduction, écrite par les 3 coordinateurs de l'ouvrage, rappelle les liens originaires et sans doute de structure entre psychanalyse et éducation. Un temps fondateur de ce lien concerne le passage de l'intérêt pour l'enfance au concept freudien de l'infantile psychique. La psychanalyse de l'enfant est historiquement un des socles majeurs de ce débat, avec entre autre la question de la place des parents éducateurs dans la cure. La réflexion freudienne sur la culture, puis l'histoire des travaux qui développent cette problématique est ensuite décrite.

La première partie de l'ouvrage « De la recherche à la formation » regroupe trois textes écrits par des chercheurs cliniciens inscrits en sciences de l'éducation. Leur première formation a été mathématique ou philosophique et ils/elles décrivent des itinéraires – le leur ou celui d'un exemple historique – qui montrent trois façons singulières de s'approprier la clinique orientée par la psychanalyse. Avec « En amont d'une

éducation suffisamment bonne d'enseignant-chercheur », P. Chausse-courte revient sur son premier parcours mathématique et la façon dont cette formation a pu agir comme une « éducation suffisamment bonne » sur son positionnement actuel d'enseignant-chercheur-clinicien. Il décrit ensuite certaines affinités et proximités entre la culture mathématique et la réflexion psychanalytique. Les questions de la vérité ou de la cohérence, la culture des structures et des singularités se répondent dans les deux domaines. Certaines références mathématiques utilisées en psychanalyse sont aussi soulignées, ce qui permet d'envisager une ouverture interdisciplinaire. Le texte de C. Blanchard-Laville, « Psychanalyse, éducation et formation – évolution d'un champ de recherche », décrit l'itinéraire de l'auteure qui se confond avec le champ des recherches cliniques d'orientation psychanalytique qu'elle a contribué à construire et à fédérer dans la discipline des sciences de l'éducation. Cet état des lieux permet d'identifier les spécificités de ce champ quant à ses objets, ses méthodes et ses théorisations.

C. Blanchard-Laville décrit par exemple comment les sciences de l'éducation cliniques veulent comprendre la part psychique et professionnelle d'un sujet, à la différence de son histoire personnelle et privée étudiée en psychologie clinique ; de même, les processus éducatifs décrits se différencient de ceux du soin psychique. Les dimensions identificatoires sollicitées chez les chercheurs des deux disciplines ne sont donc pas semblables. Le texte décrit comment

les objets de la discipline des sciences de l'éducation conduisent à transformer les méthodes cliniques, à construire de nouveaux concepts théoriques, comme celui du rapport au savoir, ainsi qu'à envisager autrement le positionnement du chercheur. Très logiquement, l'auteure montre comment son affiliation et ses recherches concernent le rapport entre psychanalyse et éducation, sans avoir à passer par la référence à la psychologie dont la psychologie clinique fait partie. Elle revient ensuite sur l'évolution de ses propres travaux et en quoi ils peuvent se définir comme une théorisation spécifique de recherche sur les situations et les pratiques d'enseignement.

D. Ottavi, philosophe, choisit de revenir, par un exemple historique, sur le parcours de Valentin Jamerey-Duval. Issu d'une famille rurale pauvre, il fugue, devient berger, et par des rencontres de hasard, apprendra à lire et à écrire, puis plus tard, deviendra professeur d'histoire à l'Académie de Lunéville, statut honorifique à cette époque. Elle montre comment ce cheminement s'inscrit dans des environnements culturels où, de façon latente, un nouveau rapport à la lecture, à l'écriture et aux savoirs se diffuse dans la société. La singularité du désir d'un sujet pour savoir et apprendre est ainsi fondamentalement reliée aux environnements, aux autres, au social, analyse en convergence avec les orientations psychanalytiques.

La seconde partie « Accompagner des enfants en souffrance » présente trois textes qui témoignent des rencontres intersubjectives entre analystes

adultes et patients enfants hors-norme, en souffrance, et les façons dont l'éducatif y est convoqué. Les exemples cliniques concernent des enfants autistes ou passant à l'acte ou encore souffrant de maladies graves à l'hôpital. On identifie ici comment l'éducatif « suffisamment bon » est concerné dans les aménagements que le thérapeute invente. L. Danon-Boileau dans « Pour une éducation de derrière les buissons » décrit comment l'analyste doit porter une grande attention au cadre des rencontres, à la fois corporel et psychique, pour que du jeu, du « *playing* », condition du lien à autrui et d'une pensée singulière, adviennent. A. Cohen de Lara, avec « Psychanalyse de l'enfant et tendance antisociale », s'appuie sur son expérience de thérapeute et montre comment le savoir-faire de la cure classique et les hypothèses théoriques qui la soutiennent sont impuissants à créer, seuls, un lien transférentiel auprès de jeunes placés en institution médico-éducative, déprivés affectivement et passant à l'acte : la nécessité d'autres environnements de vie où doit s'inscrire la cure est affirmée. C'est cela qu'apprend cette clinique pour que de l'éducatif – c'est-à-dire une intersubjectivité permettant des apprentissages – se mette en place et pour le patient et pour le thérapeute. Enfin, le texte de M. Gargiulo « L'enfant, sa maladie et la quête de savoir » pose la question de l'investissement du savoir sur la maladie chez des enfants hospitalisés et dans leur famille. La mise en parallèle de ce savoir avec les réflexions freudiennes sur la sexualité infantile, la pulsion

épistémophilique et la culture est développée. Ce texte souligne la collusion entre le désir de savoir, de connaître, et la peur d'apprendre, ainsi que les relations entre enfant, médecin et parents concernés par l'annonce et l'accompagnement de la maladie.

La troisième partie « L'institution entre soins et éducation » apporte deux éclairages sur le passé et l'actualité de la mise en œuvre de cette clinique de l'éducatif. Le texte de F. Houssier « Fantômes de séduction dans l'école d'Hietzing : la pédagogie psychanalytique entre confusion et créativité » relate certains aspects de la recherche historique qu'il a menée sur la première école fondée selon les principes de la psychanalyse. Cette école, mise en place par A. Freud avec les collaborations de D. Burlingham et E. Rosenfeld, a accueilli une vingtaine d'enfants, à Vienne, entre 1927 et 1932 ; la transmission des savoirs se confondait parfois avec des espaces thérapeutiques. Le texte met en valeur le rapport fantasmatique d'A. Freud à la fondation de cette école. Elle était l'analyste de beaucoup de ses élèves et assurait aussi la supervision des enseignants comme P. Blos ou E. Erikson. Cette collusion des espaces d'enseignement et de soin pose, selon F. Houssier, la question des filiations, des transferts multiples et du déni de la violence psychique des élèves adolescents, dans ce lien scolaire et familialiste, où la séduction envers l'idée psychanalytique est omniprésente. Ce texte nous éclaire après-coup sur la problématique des institutions actuelles du soin et de l'éducation.

Dans leur texte « Enjeux psychiques singuliers et collectifs en institution médico-éducative », B. Pechberty, pour les sciences de l'éducation, et P. Robert, pour la psychologie clinique et ses propres apports reliés à la psychanalyse groupale, donnent à voir l'extrait d'une recherche qu'ils conduisent avec d'autres chercheurs et docteurs. Ce travail montre une extension des « applications » de la psychanalyse vers les groupes, les équipes et leur histoire, et aux effets de celle-ci sur la posture professionnelle des adultes soignants et éducateurs. La vignette clinique proposée concerne l'expérience singulière des praticiens de l'enseignement, de l'éducation et du soin accompagnant des adolescents en situation de « handicap psychique », dans le cadre d'un Institut thérapeutique pédagogique et éducatif. Des liens sont faits avec les transmissions psychiques opérées dans l'histoire de l'institution. L'équipe concernée se soude par une pratique de réunions intensives qui lui donnent corps face au vécu de morcellement éprouvé chez les adolescents suivis. Des alliances privilégiées entre professionnels, orthophoniste et psychologue sont décrites ainsi que la place difficile des enseignants en institution de soin.

La postface de F. Marty clôt le livre avec une dimension prospective ; elle insiste sur les éléments psychanalytiques porteurs d'avenirs pour des recherches articulant biologie, psychanalyse et environnements. Ces connaissances en construction relancent le projet d'une éducation, ni idéalisée ni destructrice, mais porteuse d'espoir et ouverte sur les pul-

sions de vie.

Les textes rassemblés répondent donc à la question posée par le titre de l'ouvrage. Chaque auteur l'a prise au sérieux et la pertinence du sous-titre : « Convergences disciplinaires » est démontrée. L'ouvrage permet aux chercheurs cliniciens d'explicitier leurs représentations sur l'éducation. Travailler à partir de l'idée d'une éducation « *good enough* » a pour effet de montrer la diversité des questions, des cadres d'exercice de la recherche clinique, déclinée selon les auteurs et leurs disciplines universitaires de référence. A partir de là, des convergences s'établissent. Sur un plan global, on ne s'en étonnera pas. En effet, et Winnicott le décrit dans le lien mère bébé, le *good enough*, quand il fonctionne bien, croise le désir de la mère et l'utilisation que son enfant fait du lien avec elle, à son insu. La forme éducative est ainsi inscrite dans la structure des premières relations de l'*infans* avec l'autre. La variété des contextes où l'éducatif apparaît ensuite – éducation, formation, enseignement – montre l'intérêt heuristique de ce domaine pour les recherches cliniques.

Des connaissances nouvelles apparaissent en cours de route, comme la référence au paradigme du jeu winnicottien pour penser le lien à l'autre, éducatif, humanisant. On remarque aussi la proximité des domaines du soin psychique et de l'éducatif, attestée par les pratiques cliniques et thérapeutiques. La dimension de l'histoire comme dynamique, accompagne aussi cette réflexion. Qu'il s'agisse des parcours des chercheurs, du développement du champ des re-

cherches cliniques en éducation, de l'étude du passé qui éclaire les situations présentes, les contrastes de ces textes ont des effets de résonance qui ouvrent des perspectives de pensée et d'action.

Enfin, la question des savoirs est déclinée de différentes manières dans la totalité des textes, qu'il s'agisse des disciplines, des itinéraires ou de la réflexion sur les limites de l'acte analytique et donc des savoirs qui le sous-tendent. On assiste aussi à la manière dont les praticiens, les chercheurs apprennent, désapprennent et reconfigurent leurs savoirs pour inventer et connaître. C'est un constat intéressant puisque le courant clinique en sciences de l'éducation a construit avec la notion de rapport au savoir un outil de compréhension essentiel pour aborder les faits éducatifs.

Thèse

Recension par Catherine Yelnik

28 novembre 2013

Les sciences humaines (pédagogie-psychologie-sociologie) dans la formation des maîtres de l'enseignement primaire (1920-1969) : étude historique sur une institutionnalisation discontinuée

Emmanuelle GUEY

Université Paris 8 Saint-Denis.

sd. Antoine Savoye, université Paris 8 Saint-Denis

Jury : Jean-François Condette (université d'Artois), Pierre Kahn, (université de Caen Basse Normandie), Dominique Ottavi (université Paris Ouest Nanterre La Défense)

Cette thèse^a a pour objet l'étude du phénomène d'institutionnalisation discontinuée de trois disciplines, la pédagogie, la psychologie et la sociologie, dans la formation des maîtres de l'enseignement primaire, articulée à l'histoire spécifique de l'enseignement de la science de l'éducation à la Sorbonne, entre 1920 et 1969. Le corpus étudié est composé des cursus de formation des maîtres, entendus comme programme d'études (Forquin, 2008), dont l'analyse met en lumière les enjeux politiques, scientifiques et pédagogiques. Considérés comme des constructions sociales, ces cursus sont étudiés dans leurs versions officielles (curriculum formel) mises au regard de leurs vulgarisations éditoriales que sont les manuels scolaires dédiés (curriculum médian) et en miroir des savoirs sur lesquels ils reposent et qui

les légitiment c'est-à-dire les sciences humaines alors en plein essor dans les facultés des Lettres, en particulier dans la principale d'entre elles, la faculté des Lettres de l'Université de Paris (La Sorbonne).

Cette thèse montre, d'une part, comment les disciplines scolaires ici étudiées (le triptyque pédagogie-psychologie-sociologie) sont issues de leurs aînées académiques alors en voie de constitution et, d'autre part, que ces dernières trouvent sur le terrain des écoles normales une mise à l'épreuve pratique des théories en cours d'élaboration. Ce mouvement alternatif entre théorie et pratique (Perrenoud, 1994) permet aux sciences humaines « primaires » de s'autonomiser vis-à-vis de la matrice universitaire. Accédant au statut de sciences appliquées (1920-1940), elles s'émancipent au point de se transformer en matières nouvelles : psychopédagogie et socio-pédagogie (1947-1969). Ce processus fait apparaître, après guerre, le domaine de la formation des instituteurs comme un lieu producteur de sciences « hybrides ». Mais, alors que l'époque favorise ce dynamisme créatif, cette force s'estompe peu à peu jusqu'à disparaître définitivement, tandis que ces matières nouvelles — sciences humaines revisitées à destination du premier degré — ne parviennent pas à bénéficier de la reconnaissance académique. Plus que simple étude du transfert de disciplines du supérieur au primaire, cette thèse explique un processus complexe et non linéaire de co-construction des savoirs du maître articulant contenus de formation à visée pratique et structuration de sciences humaines.

Ainsi, cette thèse montre, par une analyse longitudinale, que les pro-

a. L'auteure a été l'une des chevilles ouvrières de l'organisation du troisième colloque Cliopsy à Nanterre en 2009.

grammes d'études, spécifiques aux sciences humaines, se réinitialisent à partir d'un existant et se nourrissent à la source des enseignements universitaires, grâce aux auteurs de manuels et des professeurs qui enseignent ces disciplines.

Deuxièmement, l'étude des manuels dédiés, éclairée par des biographies ciblées, souligne qu'ils ne sont pas seulement une traduction des programmes mais sont également porteurs de projets, parfois originaux, conçus par des hommes et des femmes du terrain. La troisième idée qui se dégage de cette thèse est que ce processus d'acculturation, c'est-à-dire d'intégration de nouveaux contenus (savoirs savants) non encore suffisamment stabilisés, poussent les représentants de l'enseignement primaire à imaginer de nouvelles sciences pertinentes pour leur domaine d'action. Mais ces sciences hybrides, comme l'« étude des faits sociaux » ou la psychopédagogie, se révèlent trop polysémiques. Voulant englober l'ensemble des disciplines de sciences humaines appliquées au premier degré, elles « cristallisent l'expérience scolaire, dans sa banalité c'est-à-dire dans ses difficultés »¹, au lieu de servir de base à la création des futures sciences de l'éducation. La thèse montre ainsi que c'est à l'université, par le développement de la recherche pédagogique au cœur de l'enseignement de psychologie d'après guerre, que naîtront les futures sciences de l'éducation et non de la psychopédagogie des maîtres développée dans les écoles normales.

Dans les questionnements initiaux de cette thèse, nous nous interrogeons sur la possibilité que les enseignements de sciences humaines ici étu-

diés puissent servir de levier au renouvellement des pratiques enseignantes. La réponse suivante peut être apportée. L'institutionnalisation des sciences humaines dans le champ de la formation des maîtres – certes au prix de transformations profondes des cursus de formation et des savoirs de référence² – concourt effectivement à changer la représentation du métier d'enseignant et participe à une mutation de leurs pratiques pédagogiques. Mais, simultanément, l'instabilité du métier d'enseignant et de sa formation, qui se joue sur le terrain politique et social et qui devrait pourtant appeler des savoirs stables, entraîne une discontinuité dans l'incorporation des sciences humaines dans le savoir des maîtres. Alors qu'on aurait pu attendre de l'institutionnalisation des sciences humaines qu'elle engendre une nouvelle professionnalité des maîtres, sa discontinuité (aléas et avatars) concourt, au contraire, à une évolution défavorable quant au rôle de ces sciences dans les « nouveaux savoirs » du maître. L'histoire récente de la professionnalité des enseignants montre, en effet, une montée en puissance d'une formation spécialisée tournée vers l'acquisition de « compétences » qui laisse une part mineure aux disciplines (humanités et sciences humaines) pourtant encore au cœur des enseignements universitaires.

2. Hofstetter, R. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In Étienne Richard, *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p. 29-51). Bruxelles : De Boeck.

1. Terral, H. (1994). La psychopédagogie : une discipline vagabonde. *Revue française de pédagogie*, 107, 113.

La Pédagogie institutionnelle aujourd'hui

Appel à contributions

Revue Cliopsy no 14

Dossier coordonné par

Arnaud Dubois et Patrick Geffard

La pédagogie institutionnelle a été principalement fondée par Fernand Oury (1920-1998) et Raymond Fonvieille (1923-2000) dans les années 1960, dans le prolongement de leur engagement au sein du mouvement Freinet. Dès l'origine, une orientation psychanalytique s'est constituée autour des figures de Fernand Oury et Aïda Vasquez. Ce courant pédagogique, qui a toujours été en contact avec la psychanalyse française et en particulier l'École freudienne, est lié depuis sa création avec le mouvement de la psychothérapie institutionnelle. Un lien qui s'est notamment incarné dans la relation fraternelle existant entre Fernand Oury, le pédagogue, et Jean Oury (1924-2014), le psychiatre et psychanalyste fondateur de la clinique de La Borde.

Nous considérons que la pédagogie institutionnelle fait partie des tentatives d'articulation entre psychanalyse et éducation qui prennent leur source dans les relations entre Freud et les éducateurs et qui se développent en France après la Seconde Guerre mondiale. En 1987, dans sa note de synthèse intitulée *Psychanalyse et pédagogie*, Jean-Claude Filloux indique que le « courant institutionnaliste » fait partie des « pédagogies inspirées du savoir psychanalytique ». En 2005, dans une nouvelle note de synthèse intitulée *Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*, Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel et Bernard Pechberty font une place au courant de la pédagogie institutionnelle représenté par les travaux de Francis Imbert et du Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle. Les auteurs de cette seconde note de synthèse précisent que ces travaux se fondent « sur des dispositifs d'élaboration clinique de la pratique enseignante » et proposent « une lecture psychanalytique des récits produits en groupe ».

Où en est la pédagogie institutionnelle aujourd'hui ? Ce dossier ne vise pas à l'exhaustivité, mais il a pour projet d'offrir la possibilité de présenter quelques travaux actuels référés à la pédagogie institutionnelle telle qu'elle se pratique et se pense actuellement.

Les articles proposés pourront porter sur :

- l'histoire de ce courant pédagogique ;
- des recherches récentes ou en cours en lien avec ce même courant ;
- des pratiques actuelles mises en relation avec des propositions théoriques.

L'approche clinique et la référence à la psychanalyse sont fortement attendues.

Date limite des soumissions : 15 avril 2015.

Date de retour aux auteurs : 30 juin 2015.

Date de publication prévue : octobre 2015, dans le numéro 14 de la revue.

Les articles doivent respecter les consignes aux auteurs qui figurent sur le site de la revue (<http://www.revuecliopsy.fr/consignes-aux-auteurs/>). Ils doivent être soumis à la rédaction de la revue, au format DOC ou ODT, exclusivement par courrier électronique, à l'adresse suivante :

contact@revuecliopsy.fr

Résumés – abstracts

Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée

Sylvie Canat

Résumé

La pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) propose une pédagogie adaptée à des élèves souffrant de troubles du comportement adossés à des troubles plus archaïques et traumatiques. Cette PIA refuse d'envisager l'élève par rapport à des besoins éducatifs particuliers ; elle en tient compte mais s'adresse surtout aux singularités particulières. L'enseignant traduit une *littérature comportementale* afin de construire des ponts symboliques qui permettent à l'élève troublé de rejoindre la rive des savoirs et des liens pacifiés.

Mots clés : traumatismes progrédiants et régrédiants, répétition blanche, traduction, école de la singularité, PIA.

Abstract

Adapted Institutional Pedagogy (AIP) offers a pedagogy adapted to children suffering from behavioral disorders associated with archaic and traumatic issues. AIP refuses to consider the child through special educational needs only. Although these are taken into account, the approach focuses on individual singularities. The teacher translates behavioral literature into a bank of knowledge made available to the child who is hence allowed to build symbolic bridges and pacified links.

Keywords: progradient and regredient traumas, blank repetition, translation, school of singularity, AIP.

Enseigner à des adolescents « difficiles » : rencontrer pour transmettre

Vincent Di Rocco

Résumé

La réflexion sur les pratiques professionnelles est un espace important d'échanges et de transmission entre psychanalyse et sciences de l'éducation. Les transformations profondes du contexte social donnent toute son actualité à ce lien. Ces transformations sont un facteur de déstabilisation des assises professionnelles provoquant des « situations-limites » suscitant le mal-être des professionnels les poussant à construire des dispositifs cliniques permettant l'élaboration du travail psychique engagé par ces transformations. La difficulté à mettre en place un cadre « classique » correspondant à sa pratique pousse vers des pratiques intuitives qui sont souvent vécues comme un rafistolage, un pis-aller, un échec face à un idéal professionnel. Dans ce contexte, les premiers

temps du travail se fondent sur une logique de « rencontre » permettant une reconnaissance mutuelle. Lors de la rencontre, les modalités de présence, de « consistance », du professionnel sont immédiatement sollicitées, ainsi qu'une tolérance à la dissymétrie présente dans la relation, la nécessité de construire un code commun pas à pas. Il s'agit, en quelque sorte, d'une spéculation sur les « besoins du moi », au sens donné par Winnicott à ce terme.

La formulation du type de pratique suppose un travail d'appropriation, de repérage et d'élaboration spécifique, car ce travail ne peut pas s'effectuer dans la solitude, l'isolement, et il est difficile de le mener au sein de l'institution d'appartenance, car souvent vécu comme en marge de la tâche primaire. C'est dans cette perspective que les dispositifs inter-institutionnels d'élaboration des pratiques ouvrent des espaces de mise en récit et d'élaboration de ces pratiques atypiques.

Mots clés : Analyse de la pratique, situation-limite, besoins du moi, rencontre clinique

Abstract

Reflection on the professional practices is an important area of exchanges and transmission between psychoanalysis and educational sciences. This link becomes timelier due to the deep changes of social context. These changes are a factor of destabilization of the professional founding, and result in "limit-situations" provoking the unease of professionals and leading to the creation of a clinical plan enabling them to develop psychic work that comes along with the changes. The difficulty to implement a "classical" framework that fits with its practice leads to intuitive practices often experienced as a tinkering, a last resort, a failure against a professional ideal. In this context, first steps of the work are based on an "encounter" approach creating a mutual recognition. During the encounter, the professional's modalities of presence and "consistency" are immediately requested, as well as tolerance to the dissymmetry existing in the relation, the need to build a common code step by step. To some extent, it represents a kind of speculation on the 'ego-needs', as defined by Winnicott.

A work of appropriation, identification and specific development is implied in the articulation of the type of practice, because this work cannot be done in loneliness or isolation, and because it is a difficult work to conduct among the institutional affiliation, often experienced as on the fringe of the primary task. This is the context within which inter institutional plans for development of practices open new areas for the narrative form and elaboration of these atypical practices.

Keywords: Practice analysis, limit-situation, ego-needs, clinical encounter.

L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet

Alexandre Ployé

Résumé

Cet article se propose de montrer quels liens unissent le chercheur à son objet de recherche et comment, dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, il importe d'élaborer ces liens. Je m'appuierai sur l'analyse du contre-transfert du chercheur dans le cadre d'un entretien clinique à visée de recherche. Le travail de métabolisation dans l'après coup de ce qui se tisse dans le lien interpsychique créé par la situation de l'entretien permet de lancer un « processus d'historisation » (Aulagnier) dans lequel le chercheur peut revisiter certains de ses objets internes à la lumière de son objet de recherche.

Mots clés : historisation, objet transgénérationnel, contre-transfert, entretien clinique.

Abstract

This article proposes to show which links unite the researcher with his object of research and how, in a psychoanalytically oriented clinical approach, it is important to work out these links. I will be based on the analysis of the counter-transference of the researcher within the framework of a clinical interview. The work of metabolisation in afterwards of what is woven in the inter-psychical link created by the situation of interview allows to launch a "process of historisation" (Aulagnier) in which the researcher can revisit some of his internal objects in the light of his object of research.

Keywords: historisation, trans-generational object, counter-transference, clinical interview.

Rôle de médiation et d'éveil à partir d'une position d'évaluateur d'un projet culturel

Virginie Valentin

Résumé

Cet article interroge la position de l'évaluateur dans le cadre d'un projet sur l'altérité culturelle. Il propose une intégration de l'ethnologue-expert dans la boucle de transmission, ce qui permet de donner un cadre et d'orienter le projet tout en évaluant l'efficacité. Il s'agit ainsi de théoriser une position médiatrice qui se présente surtout comme une position d'interprète et d'éveil en matière de goût culturel. Différentes modalités d'interactions écrites et orales ont ainsi été pensées et mises en place pour que les jeunes découvrent et puissent apprécier une culture qui ne leur est pas familière jusque-là.

Mots clés : évaluation, altérité, médiation, culture.

Abstract

This article questions the evaluator's position for a project about new cultural perspectives. It suggests integrating the ethnologist-expert in the transmission loop to establish a context and orient the project while evaluating its efficiency. (The position lets us imagine a media viewpoint that can , through modern dance workshops.) It is presented especially as an interpretation and awakening of cultural tastes. Various modalities of interactions (oral or written) were thought and organized so that young people discover and can appreciate a culture to there inaccessible.

Keywords: evaluation, otherness, mediation, culture.

La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS

Frédéric Heuser, Marie-France Carnus, André Terrisse

Résumé

Cette recherche se propose d'étudier, à partir d'un cas singulier, en quoi une pratique enseignante en EPS renvoie à une Référence, ce qui permet de connaître sa fonction dans la transmission des savoirs. L'objet est de rechercher les traces de la Référence de l'enseignant, dont nous faisons l'hypothèse qu'elle peut être extraite de l'analyse des écarts entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné. La méthodologie s'inscrit dans la temporalité de la recherche en didactique clinique, au cas par cas et *in situ*. Le corpus est constitué de l'analyse des *verbatim* de l'enseignant sur la première et la dernière séance d'un cycle de karaté en EPS, ainsi que des entretiens *ante séance*, *post séance* et *d'après-coup*. Nous nous attachons à extraire les traces du savoir enseigné dans le but d'inférer et de présenter la Référence enseignante. Les résultats montrent la singularité de celle-ci qui donne des clefs de compréhension des raisons de ce que transmet le sujet enseignant. La singularité du sujet enseignant transparaît alors dans sa formule : « *rencontre avec soi-même* », que nous définissons comme sa Référence propre.

Mots clés : Référence, didactique clinique, enseignement de l'EPS, karaté.

Abstract

This research is to study, from a singular case study, in which a teacher practice EPS refers to a reference to determine its function in the transmission of knowledge. The object is to find traces of the reference teacher, extracted from the analysis of the differences between the knowledge to be taught and taught knowledge. The methodology stems from a clinical study teaching, case by case and *in situ*. The corpus consists of analysing the transcript of the teacher on the first and last session of a series of karate in physical education, as well as interviews *ante session* and *post session afterwards*. We strive to remove traces of knowledge taught in order to infer and present the teaching reference. The results show the uniqueness of it gives the keys to understanding why that

transmits the subject teacher. The singularity of the subject teacher then reflected in his phrase "*meeting with yourself*", which we define as a reference to itself.

Keywords: reference, clinical didactic, teaching of physical education, karate.