

cliopsy

revue électronique

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

www.revuecliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n° 16
octobre 2016

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Nanterre)
Rédacteur en chef
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA)
Secrétaires de rédaction
Patrick Geffard (Circeft, Paris 8)
Catherine Yelnik (Cref, Paris Nanterre)
Françoise Bréant (Cref, Paris Nanterre)
Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes)
Arnaud Dubois (EMA, Cergy-Pontoise)
Laurence Gavarini (Circeft, Paris 8)
Caroline Le Roy (Circeft Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)
Illaria Pirone (Circeft, Paris 8)

Comité scientifique

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

Sommaire

Éditorial	5
Louis-Marie Bossard	
Articles de recherche	
Accompagner son fils adolescent : Freud entre père et fils Florian Houssier et Jean-Yves Chagnon	9
Le traitement d'enfants en groupe hétérogène au sein de l'Éducation à visée thérapeutique : conséquences pour les pratiques d'inclusion à l'école Cristina Keiko Inafuku de Merletti, Maria Cristina Machado Kupfer, Rinaldo Voltolini	29
La solitude des enseignants : se sentir seul ou être en capacité d'être seul ? Catherine Yelnik	41
Quels objets de désir au collège ? Éléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants Mej Hilbold et Patrick Geffard	55
La question de l'origine et ses rapports avec l'identité chez l'adolescent à La Réunion Christian Petit	71
Corpo al sapere. Il corpo docente e la sfida degli affetti Stefania Ulivieri Stiozzi	87
Du corps au savoir. Le corps enseignant et le défi des affects Stefania Ulivieri Stiozzi	95
Harmoniques	
Faire avec les manques. Enseigner quand même Dominique Ottavi	103
Autres écrits	
Recensions	115
Thèses	121
Résumés - Abstracts	125
Appel à communication Congrès CLIOPSY 2017	132

Éditorial

Ce seizième numéro de la revue *Cliopsy* apporte quelques nouveautés.

Nous ouvrons en effet une nouvelle rubrique intitulée « Harmoniques ». Comme nous avons souvent été sollicités par des auteurs proches de notre champ, nous avons décidé de leur ouvrir cet espace lorsque leurs propositions se situent en résonance avec notre orientation et en proximité avec les objets de notre champ. Cette rubrique viendra à la suite des articles de recherche.

Parmi les articles de recherche, nous avons déjà publié des articles d'auteurs étrangers qui avaient été rédigés en français par leurs auteurs et/ou traduits par des membres du comité de rédaction. Nous avons aussi publié des articles écrits dans une autre langue que le français. Cette fois, nous proposons un article écrit en italien accompagné de sa traduction française effectuée par l'auteure et avec l'aide de deux membres du comité de rédaction.

Ce sont Florian Houssier et Jean-Yves Chagnon qui, pour commencer, explorent la vie de Freud en tant qu'adolescent dans sa relation à son père, mais également de Freud en tant que père d'adolescents. Ils soutiennent l'hypothèse selon laquelle, à l'adolescence, Freud ne s'est pas senti accompagné par son père quant à sa sexualité post-pubère, ce qui l'aurait laissé comme un adolescent désemparé et peu équipé pour faire face à cette déferlante pulsionnelle, sur fond d'abstinence et/ou de moralisme sexuels. Ce qui les conduit à penser une articulation entre ces éléments biographiques et la théorie freudienne.

Cristina Keiko Inafuku de Merletti, Maria Cristina Machado Kupfer et Rinaldo Voltolini nous emmènent ensuite auprès d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique, dans un service d'assistance lié à l'origine à l'Université de São Paulo, au Brésil. Dans ce contexte, ils mettent en place des groupes à visée thérapeutique. Cette expérience leur permet d'analyser les conditions d'une « éducation pour le sujet » et d'en tirer quelques conséquences pour les pratiques d'inclusion à l'école. Ils discutent en particulier les modalités d'interventions liées à l'hétérogénéité, caractéristique de l'école inclusive.

Catherine Yelnik interroge la solitude des enseignants : le fait d'être seul en classe face à des enfants ou des adolescents entraîne-t-il nécessairement un sentiment de solitude ? Ce sentiment pourrait provenir de la manière dont

l'enseignant investit inconsciemment sa place unique et centrale dans la classe comme source de réassurance narcissique. Mais plus les assises narcissiques de l'enseignant sont fragiles, plus les difficultés de la relation avec ses élèves sont susceptibles de générer de l'insécurité et un sentiment de solitude. L'exercice du métier supposerait d'acquérir la « capacité d'être seul » au sens de Winnicott.

Mej Hilbold et Patrick Geffard, membres du collectif de chercheurs de l'université Paris 8 St Denis travaillant sur le décrochage scolaire, rendent compte de leur expérience d'animation d'un groupe de réflexion avec des enseignants d'un collège. Ils montrent comment ils ont mis au jour des phénomènes d'intrusion et de porosité entre espaces privés et publics, familiaux et scolaires. Ils indiquent plus particulièrement comment, à l'aide d'une élaboration du fonctionnement de leur binôme d'animateurs, ils ont repéré des enjeux de pouvoir associés au genre et faisant indices de certaines modalités relationnelles entre les enseignants et les collégiens.

Nous retournons dans l'hémisphère sud avec Christian Petit qui se pose la question de la représentation de l'identité chez les adolescents de La Réunion « en contexte plurilingue créolophone et insulaire » en lien avec leurs difficultés pour retrouver la trace de leurs origines. À partir d'entretiens effectués auprès de lycéens réunionnais, il montre comment la question *d'où viennent les enfants ?* fait résonner le passé tragique de l'esclavage qui marque ainsi, encore aujourd'hui, la population de l'île.

Le dernier article de recherche est celui annoncé au début de cet éditorial et qui nous vient d'Italie. Stefania Ulivieri Stiozzi présente l'analyse d'un parcours de recherche-formation pour un groupe d'enseignants volontaires qui s'est déroulé dans un lycée. Au départ, l'objectif était de comprendre comment un groupe d'enseignants pouvait mettre en place un espace permettant d'analyser leur pratique et le malaise du système scolaire, afin que les participants en prennent conscience pour eux-mêmes. Animé selon une approche inspirée de la théorie de Bion, le groupe est parvenu à exprimer les souffrances ressenties par chacun et a pu commencer à pouvoir en tolérer l'impact.

C'est une proposition de Dominique Ottavi qui inaugure la nouvelle rubrique « Harmoniques » en présentant une réflexion philosophique sur la question du manque en lien avec l'enseignement. Alors que la société de la connaissance met en avant l'apprentissage plutôt que l'enseignement, l'auteure se demande si ce dernier a encore un avenir. Elle se tourne alors vers *Le Banquet* de Platon puis vers la lecture critique qu'en a faite Lacan. Notre époque éprise de connaissance positive peut-elle en même temps reconnaître ce fondement du désir de savoir et un idéal de vérité fondé sur l'expérience ? Comment repenser le sens de l'« apprendre » dans une relation à l'enseignement ?

Ce numéro se clôture par les rubriques habituelles.

Catherine Yelnik propose une recension du livre de Linden West : *Distress in the city*.

Les résumés des thèses de Christine-France Peiffer (*De la créativité et de ses expressions chez les étudiants en grandes écoles*), Kinjal Damani (*Les pratiques enseignantes sur les réseaux sociaux : les enseignants entre fantasmes et réalité*), Betty Toux (*Le professeur des écoles à l'épreuve du handicap entre souffrance et créativité*) et Yves-Olivier Chatard (*Enseignants en souffrance et groupalité psychique : approche psychanalytique de groupes d'enseignants en souffrance professionnelle*) complètent l'ensemble.

Très bonne lecture,

Louis-Marie Bossard

La parution de ce numéro est l'occasion d'annoncer officiellement à nos lecteurs que le prochain congrès Cliopsy se déroulera les 19 et 20 mai 2017 à l'université Paris Descartes, rue des St Pères à Paris 5^e (voir l'appel à communications en dernières pages).

Rappel : tous les articles publiés depuis le premier numéro (avril 2009) sont maintenant accessibles directement sur notre site (www.revuecliopsy.fr) et téléchargeables indépendamment les uns des autres.

Accompagner son fils adolescent : Freud entre père et fils

Florian Houssier et Jean-Yves Chagnon

Dans la théorie freudienne comme dans les diverses biographies de S. Freud, l'adolescence en relation avec le lien père-fils est globalement peu traitée, d'où la démarche que nous poursuivons dans cet article : reprendre ces deux directions pour les croiser dans une démarche de recherche et faire ressortir les points saillants qui en émergent. À partir de nos travaux récents sur l'adolescence de Freud, nous nous appuyons sur l'articulation entre les éléments biographiques livrés par Freud ou ses commentateurs et la théorie freudienne, notamment à propos de ses conceptions éducatives. Aux prémisses de la théorisation de la psychanalyse, Freud rencontre régulièrement, y compris à travers sa pratique de médecin consultant au chevet du malade (Houssier et al, 2015), des jeunes gens que nous considérons aujourd'hui comme des adolescents ; à cette époque, on ne reconnaissait pas encore leur place singulière dans la société ni la spécificité des conflits psychiques liés au processus d'adolescence. À la fin du dix-neuvième siècle, la sexualité est associée au mariage et donc comme accolée au monde supposé adulte. De nombreuses vignettes cliniques traversent l'ouvrage central de cette période, comme *L'interprétation des rêves* (Freud, 1900), montrant l'importance de la clinique de l'adolescence au moment où Freud crée les fondements de la théorie psychanalytique (Houssier et Christaki, 2016).

Pour Freud, le constat clinique concernant la frustration ressentie par les jeunes gens (Freud, 1900) se transforme en théorie des origines de la névrose de l'adulte. Ce point de vue s'articule avec le fondement de sa position concernant la pédagogie psychanalytique (Houssier, Marty, 2007) : celle-ci vise la prévention des névroses à partir d'une plus grande liberté sexuelle. Cette réflexion d'ensemble est un préambule de la position de Freud sur la pédagogie ; elle est moderne dans le contexte social et moral de son époque (Schorske, 1983) et elle s'attache à sa conception de la névrose actuelle qui présente de véritables points de jonction avec l'adolescence telle qu'elle était vécue au 19^e siècle en Europe en termes de répression sexuelle et de symptômes consécutifs à celle-ci. L'adolescence est implicitement posée comme condition de la névrose et du symptôme psychosexuel, d'où l'importance d'une pédagogie qui porterait aussi sur les pratiques sexuelles adolescentes (Freud, 1912a). Cette conception est prise

dans les enjeux psycho-pédagogiques (Houssier, 2007) de son temps à propos de la libération des mœurs des jeunes gens avant le mariage ; Freud considérait en effet que la répression sexuelle et l'usage de la masturbation pouvaient provoquer des affections névrotiques telles que la neurasthénie ou la névrose actuelle. Son propos est sous-tendu par une préoccupation persistante : soutenir une moindre répression des pulsions face aux prescriptions religieuses à un moment où celles-ci sont encore impliquées dans les conduites morales et sociales à tenir, au risque d'une contenance libidinale inélaborable à l'adolescence.

Les réflexions de Freud sur la pédagogie psychanalytique proposent une articulation jamais démentie au fil de son œuvre entre le caractère interne du conflit et l'influence de facteurs externes favorisant voire déterminant la névrose. Cette direction reprend la tension entre événement traumatique et conflit interne, et entre l'actuel et l'infantile, dimensions propres à ce que convoque l'adolescence. Ainsi, lorsqu'il s'intéresse aux vicissitudes de la vie sexuelle génitale, notamment à la masturbation puis à l'impuissance ou à la frigidité, l'abstinence comme les pratiques solitaires constituent un élément causaliste déterminant venant prolonger la fixation infantile incestueuse. L'adolescence, sans toujours être nommée comme telle, est perçue comme une période de contrition, créant les conditions du refoulement des désirs sexuels source d'affection névrotique ; l'adolescent est ainsi contraint de se répandre en fantasmes dans l'attente de la réalisation du coït, commente Freud (1905b). En 1895, dans une lettre à Fliess, Freud indiquait déjà que si des moyens contraceptifs inoffensifs existaient, il serait nécessaire d'« autoriser les libres rapports entre jeunes gens et jeunes filles de bonne famille » (1887-1904, p. 66).

Existe-t-il des points de jonction entre la vie d'adolescent de Freud et ses constructions théorico-cliniques ? Nous soutenons cette hypothèse en articulant certains points théoriques avec ce que Freud a vécu adolescent (Houssier, 2015a) ; pour centrer notre propos, nous reprenons plus particulièrement les épisodes saillants du lien père-fils dans une perspective éducative et intergénérationnelle : nous explorons la vie de Freud en tant qu'adolescent dans sa relation à son père, mais également de Freud en tant que père de fils adolescents.

L'hypocrisie, une source d'impréparation traumatogène

Avant de reprendre certains éléments biographiques, reprenons les positionnements de Freud sur l'éducation de l'adolescent. Ceux-ci ne touchent pas seulement la théorie, mais également la pratique de psychanalyste. En 1899, il se trouve embarrassé avec la cure d'une adolescente hystérique, Dora (Freud, 1905a), qui l'envahit de son amour transférentiel actualisé. Dans cette période de construction théorico-clinique, le « traitement psychanalytique peut, *grosso modo*, être considéré comme

une sorte de rééducation qui enseigne à vaincre les résistances intérieures » (Freud, 1904, p. 21). Comme avec les patients dont le médecin a la charge, il ne s'agit pas de considérer ses propres désirs en tant qu'éducateur, ajoute-t-il (Freud, 1912b), mais de prendre en compte et de respecter les capacités de l'enfant.

L'abord critique de Freud concernant la répression sexuelle des jeunes gens prônée dans la famille comme dans la société se prolonge par des prises de position concernant les voies à encourager quant à la construction de la personnalité de l'enfant. L'éducation de son époque se prête au refoulement de forces indispensables à des formations réactionnelles sources de vie et de créativité : « Nos plus hautes vertus se sont élevées, par des formations réactionnelles et des sublimations, de nos pires dispositions. L'éducation devrait scrupuleusement s'empêcher d'enterrer de si précieux ressorts d'action et devrait se limiter à encourager les processus par lesquels ces énergies empruntent des voies saines » (Freud, 1913a, p. 190). Elle se révèle aussi trop prégnante dans la vie de l'enfant alors que l'éducateur devrait rester dans l'ombre et accompagner les processus en jeu plutôt que d'imposer son idéologie personnelle et morale à l'enfant.

Une critique plus précise émerge bien après la période des débuts de la psychanalyse ; elle touche la curiosité sexuelle des adolescents à laquelle les parents répondent généralement par un discours moral ou le silence. C'est l'occasion pour Freud de dénoncer l'hypocrisie consistant à cacher le rôle de la sexualité aux adolescents ; il passe par une métaphore pour illustrer son propos : ne pas leur dire la vérité concernant le rôle de la sexualité revient à les envoyer au Pôle Nord habillés de vêtements d'été. Ce mensonge par omission fait passer l'adulte pour un être dont la vertu est irréprochable, impliquant que l'adolescent doit adopter la même position. « Équiper » l'adolescent d'un tel bagage psychique est considéré comme une agression par impréparation (Freud, 1932, p. 77), impréparation à l'agression qui rappelle un des signes cliniques associé à un concept clé de la théorie, le traumatisme.

À travers cette position, Freud souligne en creux l'importance d'un étayage de l'adolescent qui ne passe pas par une réponse morale mais plutôt par une explication dénuée de jugement sur les interrogations de l'adolescent concernant sa « nouvelle » sexualité génitale. Cette dimension explicative, non sans écho avec sa pratique de consultant au cours desquelles il parlait avec des adolescents perturbés (Houssier et Christaki, 2016), laisse la place à un ton plus désabusé à la fin de son œuvre. Freud reconnaît ainsi qu'il a surestimé la possibilité de changement lié à l'environnement et à la prévention. L'enfant, même s'il reçoit une éducation sexuelle non répressive, conserve ses propres théories sexuelles, plus en accord avec son organisation libidinale, constate-t-il de façon plus réaliste (Freud, 1937).

À rebours de son parcours scientifique, l'examen de l'adolescence de Freud offre de nombreux points de contact avec ces différents éléments :

l'accompagnement pendant l'adolescence, l'abstinence ou encore le moralisme sont autant de problématiques qui touchent de près Freud adolescent, laissant supposer l'existence d'une théorie biographico-créée (Houssier, 2015b) et non auto-engendrée (Jones, 1958).

L'épisode que nous relatons ici peut paraître anecdotique ; il représente pourtant le premier indice de l'hypothèse que nous soutenons : à l'adolescence, Freud ne se sentit pas accompagné par son père quant à sa sexualité post-pubère, le laissant désemparé et peu équipé pour faire face à cette déferlante pulsionnelle. La question de l'éveil des sens à l'adolescence se retrouve dans la génération des fils adolescents de Freud. Martin Freud (1958), né en 1889, raconte par exemple une expérience liée à la fréquentation de bains mixtes : avec un ami, il fut émoustillé par la possibilité de voir le corps dénudé d'une fille en train de se changer ; son ami fut trop effrayé à l'idée d'être puni par son père, ce qui ne fut pas le cas de Martin qui osa regarder dans la cabine voisine ; il dit à son ami, désenchanté par rapport à ses attentes, que « les filles sans leurs habits sont juste comme des garçons sans habits. Ce n'est rien d'autre qu'une escroquerie » (*id*, p. 7). Il imagine que son père aurait bien ri de cet incident, avant de relater un autre souvenir ; Freud constata un jour que ses enfants ne faisaient pas la différence entre un bœuf et un taureau. Il s'exclama alors : « Ces choses doivent vous être dites » (*ibid.*) ; mais comme la majorité des pères, il ne fit rien dans ce sens selon le point de vue de son fils.

Une femme sort de l'eau

Lorsque Freud (1901) analyse un de ses rêves dont la scène a lieu dans une piscine, il souligne l'image d'un bassin de natation où les baigneurs semblent fuir de tous les côtés ; à un certain endroit, une personne se penche par-dessus bord vers une personne occupée à se baigner, comme pour l'attirer hors de l'eau. Freud associe sur son rêve de la sorte : « Nous trouvons ici la combinaison d'un souvenir de l'époque de ma puberté et de deux tableaux dont l'un était la Surprise au bain (en fait le Parjure) dans les tableaux de Schwind sur Mélusine (baigneurs fuyant de tous côtés) et l'autre un Déluge de l'école italienne. Quant au petit incident remontant à l'époque de ma puberté, il est dû à une réminiscence de l'école de natation et au spectacle du patron aidant à la sortie d'une dame qui s'était attardée à l'heure des messieurs » (*id*, p. 96). Anzieu (1959) considère que le thème du rêve est lié à la curiosité du garçon à l'égard de la nudité féminine et les dangers encourus pour cette curiosité. Le mythe de Mélusine est cependant plus riche que ne le propose la lecture d'Anzieu.

L'histoire de cette jeune fille sous le coup d'une malédiction maternelle raconte le récit d'un interdit : la jeune fille ne doit pas être vue nue un jour par semaine sinon son futur époux découvrira qu'elle porte une queue de

poisson au niveau du bas de son corps, comme une sirène. Ici, Freud est identifié au futur époux découvrant le secret de sa fiancée ; à la curiosité sexuelle infantile s'ajoute l'intensité de ce qu'il a appelé la curiosité de la puberté (Freud, 1905b), le désir d'explications sexuelles, soit le désir d'être accompagné au moment de la découverte de la sexualité génitale face aux fantasmes de dangerosité liée à la femme représentée dans le mythe. Citons notamment le déluge qui recouvre tout à la façon d'une mère des premiers temps, ou encore la sirène, une femme qui cache une queue et qui, dans la mythologie, représente un danger pour les marins hypnotisés. La sirène représente à la fois une séduction mortifère et une figuration de la bisexualité – une femme dotée d'une queue –, deux éléments qui résonnent avec la question de l'intégration du corps sexué, centrale au moment de l'adolescence. Freud revient sur des considérations plus réalistes lorsqu'il associe ce rêve à la main de sa fiancée caressée sous la table, lui le timide et pudique jeune homme chargé de ces fantasmes concernant la rencontre sexuelle avec une femme et découvrant tardivement les plaisirs de la chair ; lorsqu'il propose à Martha de prendre patience pour leur mariage à venir, il ajoute que disant cela, il oublie « tout ce que l'on perd quand on ne peut l'obtenir immédiatement et qu'il faut le payer de notre propre jeunesse » (Freud, 1873-1939, p. 34), propos qui résonne avec son ascétisme sexuel et sa pente phobique vis-à-vis des jeunes filles pendant l'adolescence.

Dans une lettre adressée à Martha alors qu'ils sont séparés, il fait à nouveau référence au mythe de Mélusine et aux interdits de voir et de toucher qu'il a ressentis pendant son adolescence. La curiosité est donc mêlée à l'intensité des désirs sexuels que les corps plutôt dénudés de la piscine permettent d'entrevoir, entre envie et honte. Rajoutons que la femme qu'il voit sortir de l'eau est âgée, probablement plus proche de la génération de sa mère ; la vue du corps nu de sa mère fut interprétée par Freud comme la source centrale de ses désirs sexuels, avant d'envisager qu'un des fantasmes typiques de l'adolescence est d'être initié sexuellement par sa mère, soit un fantasme d'éducation sexuelle permettant d'échapper aux dangers névrotiques de la masturbation (Freud, 1908-1939). Ce fantasme incestueux que Freud considéra comme typique de l'adolescence s'articule avec des éprouvés intenses, comme le suggère la vue des baigneurs fuyant de tous côtés, soit la figuration d'un vécu coupable et désorganisateur face à la vision érotisée d'un corps de femme pour le jeune Freud. Cette scène de peur panique face à la vue d'une figure maternelle dont le corps est visible est triangulée par l'homme qui aide cette femme à sortir du bain, soit une autre source de culpabilité. Ce rêve illustre comment l'adolescence fait remonter à la surface à la fois l'intensité de l'angoisse oedipienne mixée avec des angoisses plus primitives que le mythe représente (engloutissement, indifférenciation, figure maternelle non castrée).

Au-delà du souvenir érotique de sa mère, ce fut sa nourrice, « Nanni », qu'il considéra comme son professeur de sexualité pendant l'enfance, pendant que ses parents lui apprirent chacun à sa façon à lire et écrire.

Devenir Professeur, éduquer ses fils

Non sans écho avec ce rêve de piscine, ce sont ses rêves récurrents de nudité, dits typiques, qui révéleront à Freud ses tendances exhibitionnistes surgies de l'adolescence ; ces rêves s'estomperont par la suite, au moment où ses fils deviendront adolescents à leur tour (Blum, 2001). La préoccupation de Freud (1887-1904) concernant ses enfants s'inscrit dans son rapport à la mort, alors qu'il confie à Fliess qu'il craint de ne pas dépasser les cinquante et un ans selon une théorie magique et superstitieuse. La crainte concernant sa mort imaginée comme proche articule l'avenir de ses enfants à leur adolescence. Dans la partie consacrée à l'égoïsme du rêveur, Freud écrit ainsi à partir de l'analyse d'un rêve sans titre concernant son ami Otto, qui n'est autre que le Dr Oscar Rie, le pédiatre de ses enfants : « Mais mon ami Otto est cette personne que j'ai priée, pour le cas où il m'arriverait quelque chose, de veiller à l'éducation corporelle de mes enfants, spécialement à l'époque de la puberté » (Freud, 1900-2, p. 311). Par une série d'associations, il aboutit à cette interprétation : « Je veux donc, une fois de plus, devenir Professeur ! Oui, même "sur le tard" est un accomplissement de souhait, car il dit que je vivrai assez longtemps pour accompagner - « surveiller » dans la première traduction - moi-même mes garçons à travers la puberté » (*id.*, p. 312). Cette fois il n'y a pas d'équivoque concernant la confusion possible entre puberté¹ et adolescence : accompagner ou surveiller ses fils à travers la puberté inclut l'ensemble de la traversée adolescente et non le seul événement physiologique. Freud laisse aussi apparaître un investissement particulier ; c'est « spécialement » pendant l'adolescence qu'il se préoccupe de la protection de ses fils et de leur éducation.

Si Freud, dans sa correspondance avec Fliess, se soucie régulièrement de la santé de ses enfants, garçons et filles, en lien avec tous les problèmes somatiques qui les touche, son rêve prend ici une autre tournure. Après avoir relevé qu'il a confié la santé de ses enfants pubères à son ami Otto, il précise peu après que son rêve indique qu'il ne pourrait en vérité pas attendre grand secours somatique de son ami qui lui apparaît dans le rêve comme souffrant de symptômes morbides. Le désir profond de ce rêve est donc de vivre assez longtemps pour veiller sur l'adolescence de ses fils tout en confiant leur santé à un médecin de peu de valeur, ambivalence qui recoupe le lien à son père. L'adolescence est désignée comme une source de troubles à surveiller ; selon nous, cela désigne en creux le père de Freud comme celui qui n'aurait pas été suffisamment étayant pour accompagner l'adolescence de son fils notamment face à l'intensité de ses conflits sexuels.

1. Seul le terme « Pubertät » était usité au temps de Freud, laissant place à diverses traductions et interprétations en fonction du contexte.

Roudinesco (2014) considère que la relation de Freud à son père est marquée, depuis l'enfance, par une chute constante de la figure paternelle de son piédestal, nourrissant notamment une ambivalence sans fin dans ses amitiés masculines (Houssier, 2016). Un souvenir souvent évoqué dans la littérature psychanalytique peut être repris ici : à dix ou douze ans, son père lui raconte comment il a été humilié dans la rue par un chrétien qui jeta le chapeau du père de Freud par terre en criant : « Sors de mon chemin, juif », le père ramassant son chapeau sans rien dire. Freud s'identifia, autour de désirs de vengeance, au magnifique sémite Annibal, qui avait juré de venger Carthage.

Un rêveur solitaire

Quand il relate certains épisodes infantiles, par exemple quand il urine dans la chambre de ses parents et qu'il est découvert par son père qui aurait dit qu'on ne fera rien de cet enfant – blessure narcissique supposée majeure dans la vie de Freud (Roudinesco, 2014) –, ce dernier n'exprime pas de réticences particulières quant à l'exposé de ce récit. Existe-t-il un équivalent comparable concernant sa sexualité d'adolescent ? Les récits d'adolescence sont plus tamisés, comme recouverts par un voile de respectabilité, confirmant l'impression que l'infantile sert parfois d'écran au pubertaire. Ce que Freud confirme lorsqu'il commente le rêve botanique en évoquant son engouement pour la lecture ; la bibliophilie de Freud prend sa source dans le souvenir de l'effeuillage d'un livre partagé avec sa sœur Anna, mais ce souvenir vient faire écran à celui concernant son adolescence (Houssier, 2015b) : « J'ai toujours ramené cette première passion de ma vie, depuis que je réfléchis sur moi-même, à cette impression d'enfance, ou plutôt, j'ai reconnu que cette scène d'enfance est un "souvenir-couverture" pour ma bibliophilie ultérieure. Naturellement, j'ai aussi appris de bonne heure qu'avoir des passions amène facilement à en pâtir » (Freud, 1900, p. 209).

Comme dans la continuité d'un dialogue intérieur avec la figure paternelle, Freud (1900) reprend cette séquence autobiographique en se souvenant qu'adolescent, la dette contractée auprès de son libraire préféré avait entraîné une réaction négative de son père, pendant que Freud, lui, considère que sa passion pour les livres était ainsi bien dirigée par rapport à d'autres possibilités. De façon allusive, un fantasme de castration affleure selon nous dans le commentaire de Freud : son père aurait pu considérer que les livres étaient de meilleurs compagnons que la passion des filles ou de la masturbation, mais il ne prit pas en compte la sagesse de son fils et critiqua la dette, ce que Freud semble encore regretter au moment où il écrit l'ouvrage sur les rêves. Ce malentendu participe à notre sens du reproche latent de Freud envers son père : au lieu d'accepter de bonne grâce le déplacement du plaisir, partagé avec sa sœur, de l'effeuillage d'un livre vers la lecture, ce dernier reprend son fils devenu adolescent à propos de cette

dette. L'espoir déçu de Freud, même dans l'après-coup de son adolescence, est d'autant plus vif que sa libido était cette fois largement investie dans sa passion pour les livres, passion qu'il doit notamment à son père ; l'intervention de son père ne pouvait ainsi être vécue que sur le versant de la castration et de la surprise ; ce père autrefois bienveillant envers sa sexualité infantile ne l'est plus lorsqu'il est question de sa vie libidinale d'adolescent. Silence et reproche sur la sexualité, voilà qui n'est pas sans rappeler la métaphore polaire que nous avons relevée ci-dessus (Freud, 1932).

L'ambivalence sur fond de défaut d'étayage dans le lien à son père traverse également les relations avec les jeunes filles, comme le souligne la rencontre de Freud avec celle qui serait son unique amour d'adolescence, Gisela Fluss, enfant d'une famille amie des Freud à Freiberg, lieu de naissance et de vie de Freud jusqu'à ses trois ans. Lorsque, au moment où son auto-analyse se poursuit, Freud (1899) revient sur cette passion soudaine, il utilise un autre dédoublement en se faisant passer pour un patient de trente-huit ans qui se souvient d'un coup de foudre pour une jeune fille de quinze ans alors qu'il en avait seize. La jeune fille, écrit-il, retourna au collège et cette séparation, après une rencontre fugace, ne fit qu'exacerber sa nostalgie sur fond de ballades. « Des heures durant j'allais solitaire par ces magnifiques forêts retrouvées, occupé à bâtir des châteaux en Espagne qui étrangement ne tendaient pas vers l'avenir mais cherchaient à améliorer le passé (*id*, p. 123) ». Le passé semble alors rehaussé par l'idéalisation dont il fait l'objet. Les regrets de ce « patient » qui se remémore sa jeunesse émergent ainsi : « si seulement j'étais resté dans mon pays natal [...] et si j'avais ensuite repris la profession de mon père et finalement épousé la jeune fille qui bien sûr serait devenue tout à fait intime avec moi » (*ibid.*), comme pour laisser entendre que l'inscription dans la voie tracée par son père a connu un autre destin, plus proche du souhait maternel de devenir un grand homme. Il écrit ainsi dans une lettre à Emil Fluss, le frère aîné de Gisela dont il s'est rapproché, que, tout à sa passion, il n'a pas éprouvé de hiatus entre l'idéal et la réalité, constatant qu'il se sent incapable de se moquer de Gisela (Freud, 1871-1881). Derrière l'amour courtois, la flambée pulsionnelle des désirs adolescents lui font craindre des actes immoraux et répréhensibles qui inhibent l'action la plus anodine, entrer en relation avec elle soulevant à nouveau la question de la solitude de Freud face à la virulence de ses fantasmes. Dans le dialogue qu'il entame avec ce « patient », il est question « d'audacieux fantasmes » de défloration, de désirs d'un « jeune vaurien » aux fantasmes « grossièrement sensuels » (Freud, 1899, p. 126), autant d'éléments contrastant avec sa timidité lors de cette rencontre. Ce fantasme de défloration et son caractère sadique seront notamment repérés par D. Anzieu (1959) et à sa suite par B. S. Rocah (2002) ; cette reconstruction souligne que Freud considère cet épisode amoureux avant tout comme un symptôme.

L'expérience Gisela a probablement eu un effet traumatique (Eissler, 1978) comme les passions amoureuses peuvent les susciter. Après cet épisode amoureux intense, bouleversant, mais de courte durée seulement, le jeune homme d'autrefois seize ans se serait tenu presque entièrement à l'écart des femmes pendant une dizaine d'années, jusqu'à son amour pour Martha, et ceci au prix d'une grande solitude intérieure et d'un sentiment de malheur.

Fille et mère, ou la mauvaise éducation

À l'adolescence, Freud négligeait les repas familiaux pour manger seul, souvent plongé dans ses livres (Roudinesco, 2014). Dans l'intimité de son bureau et de ses lectures, le corps est chargé d'une érotique de l'abstinence ascétique qui contraste à la façon d'un couple d'opposé avec les images corporelles disséminées ici et là dans ses lettres d'adolescent ; en témoigne par exemple la charge pulsionnelle de cette expression à l'adresse de son principal ami d'adolescence, Eduard Silberstein : « Je brûle de te revoir » (Freud, 1871-1881, p. 76).

Avec Eduard, la relation passe également par une jalousie féroce envers celle qui se dresserait entre lui et son ami en séduisant ce dernier. Lorsque Eduard lui écrit pour lui raconter sa rencontre avec une jeune fille à l'occasion d'un cours de danse, Freud reconnaît dans sa réponse qu'il a tendance à faire un sermon à son ami, tout en lui demandant de ne pas omettre de lui parler de la couleur des yeux et des cheveux de la jeune fille séduite. Freud ironise sur le fait qu'Eduard prend plus de plaisir à ce cours de danse qu'avec d'autres cours.

Le contraste avec ce qu'on comprend de la réponse d'Eduard est saisissant : ce dernier aime la compagnie des jeunes filles et le fait savoir, il se sent dans une séduction légère quand, dans le même temps, la compagnie des deux sœurs Fluss pèse à Freud, probablement face à l'impossibilité de trouver un moyen plus privilégié et personnalisé d'entrer en contact avec Gisela Fluss. La position idéalisante envers les jeunes filles que son ami et lui appellent les « principes » passe par un romantisme chevaleresque qui n'est pas sans évoquer la position d'un Don Quichotte ; l'œuvre de Cervantès fut le point de départ de la création de leur idiome castillan, sorte de néo-langage appris sans professeur et bricolé au sein de leur société savante à deux nommé « l'Académie espagnole ».

Dans les lettres de la fin du mois de février 1875, Freud (1871-1881, p. 134-138) utilise un ton plus grave ; il signifie que son ami se fait « grand tort », qu'il se prépare à de « graves difficultés » et lui de « lourds soucis ». L'affaire en cause est « l'inclination irréfléchie » qui menacerait Eduard et qui provient d'une jeune fille de seize ans qui sera suivie d'un échec relationnel si Eduard venait à en profiter. Freud évoque alors sa crainte qu'Eduard ne provoque une situation qui pousse cette « jeune fille tout juste

sortie de l'enfance [...] à enfreindre pour la première fois la règle légitime des convenances, de faire des rencontres condamnées par ses parents et d'avoir une correspondance avec un étranger ». La correspondance potentielle d'Eduard avec cette jeune fille est critiquée et considérée comme inutile voire nocive : « à quoi sert que tu te plonges dans le mensonge d'une passion et qu'elle se plonge elle-même dans le rêve d'une passion ? », en appelant à son sens de l'honneur et le « premier pas » qu'il lui ferait ainsi franchir sur le chemin de l'indignité. Cette liberté anticipée est alors considérée comme « dangereuse et illicite » au regard d'un « caprice romantique ». Conscient de son ton de « prêcheur », il enjoint Eduard de cesser les rendez-vous et la correspondance secrète avec celle qui se pose comme une rivale dans leur lien amical et qui sollicite chez Freud une position moraliste. Cette demande d'exclusivité inclut un monde de secrets posé par Freud comme une condition à leur correspondance.

« Elle ne doit même pas avoir beaucoup d'éducation [...] si elle promet si légèrement ce que tu me dis » ; l'éducation est considérée comme un rempart de la vertu, montrant qu'il est bien question, là aussi, de la défloration d'une jeune fille, ce qui choque Freud qui insiste par une mise en garde de son ami en parlant de « jeu périlleux », avant d'apporter une touche finale : « Ma honte serait grande si, une fois que tu seras revenu à Vienne, je devais taire à nos connaissances et à mes parents un épisode de ta vie à Leipzig ». Malgré les protestations qu'on devine dans la réponse d'Eduard, Freud reste convaincu que la mère met en avant les charmes de sa fille pour mieux séduire son ami, avant de conclure sur une proposition concernant les effets de l'adolescence : « Franchement, j'aimerais mieux que tu te débarrasses de ce reste de *Sturm und Drang* (tempête et passion). Tu le feras sans doute bientôt, sans le regretter particulièrement plus tard ». Cette phrase pourrait bien renvoyer Freud à lui-même tant on peut inférer son souhait de se dégager des tourments d'adolescence et des conflits qu'ils mobilisent : à travers ce qu'il dénonce chez son ami, il est question d'un conflit qui s'agite en lui entre une position surmoïque moralisatrice et des désirs sexuels débordants au caractère quasi-persécutif.

La relation passionnée avec Silberstein est régulièrement traversée par un intense mouvement d'identification de Freud à son ami qui représente un alter ego voire un double (Houssier, 2013). La comparaison entre les environs de Freiberg et de Vienne alimente l'ambivalence vis-à-vis de Vienne, au point qu'il demande à Eduard, lui qui est près de Freiberg, à Roznau, d'aller dans la première prairie, « en face de la maison où ma mère habitait l'année précédente » (Freud, 1871-1881, p. 65), pour trouver les rameaux odorants d'un thuya ou d'un cyprès et lui en envoyer des échantillons. La nostalgie d'un monde maternel dont il a été arraché est palpable, sur fond d'ambivalence envers un père qui n'a pas pu protéger sa famille de la pauvreté et du déménagement à Vienne alors que Freud avait trois ans. Ce sentiment d'un défaut de protection se relie au champ sexuel

au moment de l'adolescence, avant de se reprendre en son inverse à travers un fantasme de réparation d'un père envers ses jeunes fils.

Le désir de retrouver Eduard à Roznau se heurte à la volonté du père de Freud : « mon père semble avoir la ferme intention de ne pas me laisser partir pour ce lieu, et je ne peux ni ne veux m'opposer à lui » (*id.*, p. 51). Dans cette lettre du 2 août 73, le refus du père est étroitement lié au projet d'envoyer son fils à Manchester auprès de la famille du père qui a émigré et réussi en Angleterre. À ce moment là, le père s'inquiète du peu de contact de son fils aîné avec les filles et souhaite lui faire rencontrer Pauline, la petite fille associée dans ses souvenirs d'enfance aux jeux avec son cousin John (Freud, 1899). Malgré son ennui, il s'interdit à demi-mot de critiquer son père en évoquant de façon allusive que « ce qui devait changer ayant été changé » (*id.*, p. 64) pour ce voyage manifestement repoussé à l'année suivante. L'inhibition de Freud ne concerne donc pas seulement le champ sexuel ; elle touche également les désirs parricides retenus – ne pas critiquer son père alors que celui-ci souhaite diriger sa vie sexuelle en se mêlant de qui il doit rencontrer dans la famille ; de quoi créer le complexe d'Œdipe ?

La jeunesse enviée

À l'occasion du 50^e anniversaire de son lycée, on propose à Freud (1914) d'écrire une contribution qui provoque chez lui des sentiments multiples : face à cette commande, il se sent obéissant comme un soldat aux ordres, étonné de son propre empressement à répondre favorablement. Son trouble ne s'arrête pas là : alors qu'il approche les soixante ans, Freud (*id.*, p. 228) se souvient avoir croisé dans la rue un de ses anciens professeurs et avoir pensé : « Comme il a donc l'air juvénile, alors que toi-même as tant vieilli ! Quel âge peut-il donc bien avoir aujourd'hui ? Est-il possible que ces hommes qui jadis représentaient pour nous les adultes eussent si peu d'années d'avance sur nous ? ». Un fantasme émerge, celui d'une différence des générations trop faible pour ne pas interroger Freud, lui qui est désormais surnommé « Professeur » par ses élèves-psychanalystes parfois de la même génération que lui. Vis-à-vis de son projet de devenir un grand homme, le temps presse et il aimerait pouvoir retrouver la vigueur de sa jeunesse tout en conservant ses connaissances actuelles, à la façon d'une reconstruction rétroactive.

À ces impressions s'ajoute un souvenir qui explore une autre facette de ces souhaits de jeunesse. Dans un nouvel ajout daté de 1919, Freud (1900) fait le récit d'un rêve impliquant son fils aîné parti à la guerre. « Soudain je vois apparaître mon fils, il n'est pas en uniforme, mais plutôt en costume de sport collant (comme un phoque ?), avec une petite casquette. Il grimpe sur un panier qui se trouve sur le côté, près d'une armoire, comme pour poser quelque chose sur cette armoire. Je l'interpelle ; pas de réponse. Il me

semble qu'il a le visage ou le front bandé ; il arrange quelque chose dans sa bouche, y introduit quelque chose. En outre, ses cheveux ont un reflet gris. Je pense : serait-il si épuisé ? Et a-t-il de fausses dents ? Avant que je puisse l'interpeller à nouveau, je me réveille sans angoisse, mais avec des battements de cœur. Ma pendulette de nuit marque 2 heures ½ » (Freud, 1900, p. 613).

Freud relie ce rêve avec son inquiétude concernant son fils blessé en 1915 qui combat sur le front ; ce dernier n'a pas donné de nouvelles depuis plus de huit jours. Le rêve est associé à la conviction que son fils est blessé ou mort. Freud insiste pourtant davantage sur ce que le contenu manifeste du rêve cache : si son fils meurt, ses camarades renverront ses affaires et il partagera celles-ci entre ses frères et sœurs. Une autre voie associative mène Freud à se souvenir qu'enfant, à deux ou trois ans, après être monté sur un tabouret pour attraper des victuailles, il chuta et heurta le tabouret au niveau de la mâchoire. Reliant les fils associatifs entre eux, il évoque l'hostilité latente envers son fils à travers l'idée qu'il aurait pu, en retour, y laisser toutes ses dents à la façon d'un avertissement. « Ici se profile un avertissement : c'est bien fait pour toi », face à ce mouvement agressif envers son fils, ce brave soldat. En approfondissant l'analyse de ce rêve, il découvre la tendance cachée qui pourrait être satisfaite par l'accident redouté pour son fils. « C'est l'envie envers la jeunesse, que l'homme qui se fait vieux croit avoir étouffé radicalement dans la vie » (*ibid.*).

Ce souvenir d'enfance renvoie à la jeunesse de son fils, devenu un jeune homme, inversant les désirs de mort sur le plan générationnel sur le mode de l'envie et de la jalousie : la jeunesse ressentie par ceux qui voient la mort arriver mobilise les désirs infanticides, en toute résonance avec les désirs parricides. Notons également que l'arrachage d'une dent fait l'objet de plusieurs interprétations ; Freud (*ibid.*) en fait d'abord un symbole de castration dans les rêves ; plus tard, tout en maintenant cette idée initiale, il associera cette image à un rituel de la puberté dans les sociétés dites primitives, rituel de passage associé à l'entrée du garçon dans la communauté en tant que sujet pubère et jeune homme en devenir (Freud, 1913b).

Conclusion

Si on s'intéresse au traitement que Freud réserve à son adolescence, on peut dans un premier mouvement adopter l'idée que celle-ci a été davantage refoulée que son enfance. Dans un second temps, à la lecture de sa correspondance avec Martha (Freud, 1873-1939) ou à travers certaines occurrences de son œuvre, une autre impression se dégage, compatible avec la première : le regard qu'il porte dans l'après-coup rend les brûlures de l'adolescence moins intolérables, les souvenirs et leur lot de reconstruction se révélant moins amers. Les fantasmes ressentis comme

potentiellement pervers pour un adolescent représentent une source d'angoisse à plusieurs titres : l'anormalité, personnelle comme sociale, le sentiment d'avoir des désirs criminels, d'être mauvais, la crainte du rejet, le sentiment extrême de solitude sous-tendu par la conviction d'être le seul à avoir ce type de désirs et d'en être le seul responsable ; sur le fond, parmi les angoisses profondes et diverses qui surgissent, celle qui émerge concerne la peur de devenir fou. Une fois remise dans son contexte, l'adolescence de Freud peut être considérée comme paradigmatique de toute adolescence, impliquant un mouvement de refoulement massif ou de refus de revenir sur ces affects trop brûlants, mouvements comparables à ce qui provoque l'amnésie infantile. L'auto-analyse de Freud lui a permis de revenir sur certains aspects de son adolescence, peut-être de découvrir l'importance de l'après-coup articulant l'infantile au pubertaire, et de laisser finalement émerger des souvenirs personnels apaisés davantage que des brûlures à vif. Les aspects les plus virulents et régressifs du processus adolescent et des remaniements qu'il implique ont probablement été mis à distance ou transformés à la façon d'un travail onirique. Pourtant, l'adolescence continue de travailler en lui comme le montre les liens *a posteriori* entre sa vie actuelle, ses souvenirs et son œuvre.

Du côté de la biographie de Freud, comment ne pas penser l'interprétation du rêve d'Otto à la suite duquel il associe sur son souhait de protéger ses fils pendant l'adolescence comme liée à l'identification de Freud à ses fils – et non à ses filles – sous-tendue par l'idée qu'ils traversent l'adolescence sans compagnonnage, lui qui, adolescent, ressentit si intensément sa solitude, comme il le confia notamment à sa fiancée (Freud, 1873-1939) ? L'idée d'un défaut d'étayage et d'une profonde solitude ressentis par le jeune Freud ne se soutient pas seulement dans le lien à son père, mais pose la question de la formation de soi à l'adolescence ; comment devenir soi en tuant symboliquement son père alors que celui-ci l'a lâché à l'adolescence face à une sexualité au potentiel désorganisateur ? L'idée qui semble se développer dans ce rêve impliquerait la pensée latente : « Pourvu que je puisse leur éviter ce que j'ai moi-même si douloureusement vécu ». Les rêveries ont probablement soutenu intérieurement Freud : avec la fin de l'académie espagnole, il connut la perte de son amitié avec Silberstein, l'inhibition et l'abstinence sexuelle avant le mariage, la pauvreté et l'ambition frustrée. Lorsque son adolescence s'achève, par sa pauvreté, Freud est probablement davantage identifié à son père tout en maintenant une ambivalence certaine aux figures masculines. Pour D. Anzieu (1959), la découverte de la psychanalyse a néanmoins représenté la chance de vivre et de résoudre sa crise du milieu de la vie, laissant cependant des traces de son adolescence, dans sa vie comme dans son œuvre.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1959). *L'auto-analyse de Freud*. Paris : PUF.
- Blum, H. (2001). Freud's private mini-monograph on his own dreams. A contribution to the celebration of the centenary of The interpretation of dreams. *The*

- International Journal of Psychoanalysis*, 82, 5, 953-964.
- Eissler, K. (1978). Creativity and adolescence: the effect of trauma in Freud's adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 33, 461-518.
- Freud, M. (1958). *Sigmund Freud: man and father*. New York: Vanguard Press.
- Freud, S. (1871-1881). *Lettres de jeunesse*. Paris : Gallimard (1990).
- Freud, S. (1873-1939). *Correspondance*. Paris : Gallimard (1979).
- Freud, S. (1887-1904). *Lettres à Wilhelm Fliess*. Paris : PUF (2006).
- Freud, S. (1895). *Esquisse d'une psychologie scientifique*. Paris : PUF (1973).
- Freud, S. (1899). Sur les souvenirs-écrans. Dans *Névrose, psychose et perversion* (p. 113-132). Paris : PUF (1973).
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : PUF (1987).
- Freud, S. (1901). *Sur le rêve*. Paris : Gallimard (1988).
- Freud, S. (1904). De la psychothérapie. Dans *La technique psychanalytique* (p. 9-22). Paris : PUF (1953).
- Freud, S. (1905a). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : PUF (1962).
- Freud, S. (1905b). Fragments d'une analyse d'hystérie : Dora (p. 2-91). Dans *Cinq psychanalyses*. Paris : PUF (1954).
- Freud, S. (1908). La morale sexuelle « civilisée » et la maladie nerveuse des temps modernes (p. 28-46). Dans *La vie sexuelle*. Paris : PUF (1969).
- Freud, S. (1908-1939). *Correspondance avec Stefan Zweig*. Paris : Rivages (1991).
- Freud, S. (1912a). Sur le plus général des rabaissements de la vie amoureuse (p. 55-65). Dans *La vie sexuelle*. Paris : PUF (1969).
- Freud, S. (1912b). Conseils aux médecins sur le traitement analytique (p. 61-71). Dans *La technique psychanalytique*. Paris, PUF (1953).
- Freud, S. (1913a). L'intérêt de la psychanalyse. Dans *Résultats, idées, problèmes, 1* (p. 187-213). Paris, PUF, 1984.
- Freud, S. (1913b). Le motif du choix des coffrets (p. 61-80). Dans *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Gallimard (1985).
- Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen (p. 228-231). Dans *Résultats, idées, problèmes, 1*, Paris : PUF (1984).
- Freud, S. (1932). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*, Paris, Gallimard, 1989.
- Freud, S. (1937). Analyse terminée et analyse interminable (p. 231-268). Dans *Résultats, idées, problèmes, 2*, Paris : PUF (1985).
- Houssier (2013). Sigmund Freud / Edouard Silberstein : une amitié passionnelle et consanguine. *Adolescence*, 31, 219-226.
- Houssier, F.(2015a). Freud adolescent. Dans R. Perron et S. Missonnier (dir.), *Les Cahiers de l'Herne* (p. 31-37). Paris : Éditions de l'Herne.
- Houssier, F. (2015b). L'adolescence de Freud dans « L'interprétation du rêve ». *Les lettres de la SPF (Société de Psychanalyse Freudienne)*, 33, 123-138.
- Houssier, F. (2016). Entre S. Freud et S. Ferenczi, un Œdipe pubertaire ? *Les lettres de la Société Psychanalytique Freudienne*, 35, 157-173.
- Houssier, F. et Christaki, A. (2016). Folie pubertaire et sexualité diabolique dans les débuts de la psychanalyse. *Topique*, 134, 157-170.
- Houssier, F., Vlachopoulou, X., Bonnichon, B. et Capart, N. (2015). Freud consultant. *Revue Française de Psychanalyse*, 4, 1198-1210.

- Marty, F. et Houssier, F. (dir.) (2006). *Éduquer l'adolescent ? Pour une pédagogie psychanalytique*. Nîmes : Les belles Lettres.
- Jones, E. (1958). *La vie et l'œuvre de S. Freud, T. 1 : La jeunesse de Freud (1856-1900)*. Paris : PUF (2006).
- Rocah, B. S. (2002). The language of flowers: Freud's adolescent language of love, lust and longing. *The psychoanalytic study of the child*, 57, 377-399.
- Roudinesco, E. (2014). *Freud en son temps et dans le nôtre*. Paris : Seuil.
- Schorske, C. E. (1983). *Vienne fin de siècle. Politique et culture*. Paris : Seuil.

Florian Houssier

UTRPP

Université Paris 13 Villetaneuse

Jean-Yves Chagnon

UTRPP

Université Paris 13 Villetaneuse

Pour citer ce texte :

Houssier, F. et Chagnon J.-Y. (2016). Accompagner son fils adolescent : Freud entre père et fils. *Cliopsy*, 16, 9-23.

Le traitement d'enfants en groupe hétérogène au sein de l'Éducation à visée thérapeutique : conséquences pour les pratiques d'inclusion à l'école

Cristina Keiko Inafuku de Merletti, Maria Cristina Machado Kupfer, Rinaldo Voltolini

La pratique et le suivi scolaire d'enfants diagnostiqués avec « troubles du spectre autistique » (TSA) ou relevant de l'autisme et de la psychose infantile, soutenus pendant plus de vingt ans par *Lugar de Vida*¹ montrent que, pour ces enfants, fréquenter l'école a un effet thérapeutique, à côté des gains éducatifs et socialisants (Kupfer et Lajonquière, 2014 ; Kupfer, Pinto et Voltolini, 2010 ; Pinto, 2009). À l'école, la rencontre avec d'autres enfants différents de lui, l'alternance de lieux et de fonctions ainsi que la référence à une loi qui organise – et qui peut être flexible dans certaines écoles – conduisent à des changements dans la tendance à la rigidité et à la répétition idiosyncrasique vécues par ces enfants.

Les traitements des enfants porteurs de ces troubles à *Lugar de Vida* sont, dans la plupart des cas, des traitements en groupe où l'éducatif est aussi présenté. On y constate également les effets structurants du scolaire. Mais c'est surtout l'hétérogénéité de ces groupes qui permet des changements psychiques importants pour ces enfants. Ils y rencontrent, d'abord, des enfants névrosés qui leur offrent de nouvelles possibilités de constructions identificatoires, la base pour la construction d'un moi (Tiussi, 2012). Dans les groupes hétérogènes, des échanges et des collaborations entre eux peuvent ensuite avoir lieu.

La notion d'hétérogénéité est ici choisie à la place de celle de diversité. Cette dernière, plus répandue dans le vocabulaire des pratiques scolaires inclusives, est plutôt généraliste et ne saisit pas ce qui est spécifique de la rencontre entre deux sujets. Nous entendons que l'hétérogénéité sert davantage à mettre à jour « l'inquiétante étrangeté » qui se révèle lors de la rencontre entre, d'une part, une école qui n'a pas été conçue dès le départ pour des enfants psychotiques et autistes et, d'autre part, un élève portant ces caractéristiques. Le mot hétérogénéité marque cette différence, cette non-coïncidence que le mot diversité ne laisse pas entendre.

Nous nous demandons alors si l'expérience avec les groupes thérapeutiques-éducatifs accumulée à *Lugar de Vida* peut être transportée au groupe-

1. Le centre fut créé en tant que service d'assistance dans l'Université de São Paulo, au Brésil, sous le nom de *Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida* [Pré-école thérapeutique *Lugar de Vida*]. En 2007, il fut converti en organisation non gouvernementale sous contrat avec l'université mais située hors du campus. Son statut est relativement équivalent à celui d'une association loi 1901 en France. Cf. le site www.lugardevida.com.br

classe, à l'école, étant donné notre présupposé selon lequel les enfants dits porteurs de troubles autistiques doivent aller à l'école.

Ainsi, l'intention de ce texte est de réfléchir sur les possibilités de transposer au contexte scolaire les bénéfices de la rencontre d'enfants dans l'espace du traitement et du soin. Il s'agit alors de proposer la prise en compte du *groupe-classe*, et pas seulement de l'élève présentant ces troubles, au moment où l'enseignant effectue des pratiques inclusives. Ce qui veut dire que le regard, l'écoute, la construction de stratégies éducatives et l'action de l'enseignant ne se centrent pas seulement sur « l'élève en situation d'inclusion », mais sur toute sa classe considérée aussi comme un groupe, un *groupe-classe*. Tel est le défi vécu par la majorité des enseignants « inclusifs » dans leur tâche d'inclusion scolaire, celle d'articuler la production idiosyncrasique et le désir singulier de leurs élèves dans un travail d'inclusion avec les demandes du collectif-classe et du quotidien réglé de l'école.

La notion d'inclusion adoptée par *Lugar de Vida* rejoint celle d'autres auteurs, tel que Ebersold (2010). Selon cet auteur, l'inclusion ne se fait pas seulement par l'inscription d'un enfant présentant des troubles autistiques à l'école, mais elle est surtout un impératif posé au système scolaire d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tous les élèves, affectés ou non de TSA.

La pratique de l'Éducation à visée thérapeutique – EVT – développée au *Lugar de Vida* sera la base de la réflexion décrite ci-dessus ; elle est le point de départ pour la transposition vers la classe ici proposée.

L'Éducation à visée thérapeutique

L'EVT est un ensemble de procédures thérapeutiques et éducatives visant le rétablissement ou la construction de la structuration psychique d'enfants du spectre de l'autisme. Ces procédures, à caractère multidisciplinaire, sont adressées aux enfants, à leurs enseignants et à leurs parents. Une telle pratique rassemble, sous la forme d'un dispositif institutionnel singulier, toute une série d'activités éducatives en groupe avec les enfants, l'écoute des parents dans des rencontres de groupe, ainsi que le pilotage de la scolarisation des enfants dans des écoles régulières dans le contexte de l'inclusion scolaire. (Bastos, 2012).

Selon Kupfer et Lajonquière (2014), la psychanalyse constitue ici l'axe principal de la réflexion interdisciplinaire sur l'enfance en difficulté psychique. En soulignant la division structurale entre le je et le moi, la psychanalyse nous permet de pointer les limites d'une certaine conception éducative qui met à l'écart tout ce qui concerne la position subjective (je) et ne prend en compte que le comportement de l'enfant (moi). « Au delà » du croisement des diverses disciplines de savoir qui cherchent à comprendre et à expliquer « l'enfance en difficulté psychique », soit ses déterminismes, la

psychanalyse nous rappelle qu'il y a un sujet chez l'élève. Un sujet qui, de par son acte, montre une certaine liberté par rapport à ces déterminismes, situant alors la psychanalyse dans une position particulière quand nous proposons un projet interdisciplinaire pour l'éducation.

La psychanalyse oriente ainsi le dispositif de l'Éducation à visée thérapeutique et permet de penser l'éducation à partir d'une autre perspective, au delà des frontières des méthodes comportementales d'enseignement qui, d'une façon générale, visent l'adaptation de l'élève : « La possibilité de formuler l'hypothèse selon laquelle l'éducation pourrait être thérapeutique s'appuie sur deux prémisses fondamentales : d'une part, la psychanalyse ne se substitue pas à l'éducation et, d'autre part, l'éducation de toute enfant – normal, handicapé et/ou en souffrance psychique – relève du champ de la parole et du langage » (Kupfer et Lajonquière, 2014, p. 15).

L'inclusion scolaire, de ce point de vue, ne devrait pas se centrer seulement sur l'élève ou sur son déficit supposé, mais sur toute l'équipe concernée, sur ses attentes, frustrations et sur le projet pédagogique, y compris l'écoute et les interventions portant sur les discours institutionnels, ciblant une réflexion sur les pratiques scolaires en cours.

Par rapport aux activités éducatives et d'enseignement telles que la lecture et l'écriture, les professionnels pratiquant l'EVT ne cherchent pas dès le début à alphabétiser l'enfant, en termes pédagogiques, mais le but est de permettre à l'enfant de s'approprier l'écriture de façon significative. « Écrire c'est faire la dialectique entre le désir et la loi. Entre la grammaire et le style. Entre le moi et le sujet. Entre le corps et la lettre » (Kupfer, 2010, p. 274).

L'EVT soutient un type de scolarisation où l'idée d'alphabétisation et de suivi scolaire est distincte de la pédagogie traditionnelle car, outre la cognition, la dimension subjective de l'élève est prise en compte. Les graphismes divers, les traits, les marques, les ratures ou les soi-disant « erreurs » d'écriture dans ce travail ne sont pas prises en tant que telles, mais elles fournissent des pistes pour la compréhension des différentes façons d'écrire dont se sert l'enfant pour « se dire », pour se faire entendre. Les erreurs supposées sont considérées comme des essais d'alphabétisation, des hypothèses idiosyncrasiques de l'enfant dans la construction de son écriture, de ses connaissances et de la reconnaissance de son savoir. Il s'agit d'une éducation et d'une alphabétisation pour le sujet, qui considère et respecte la position subjective de l'élève dans le processus d'apprentissage et l'émergence de son désir, même s'il n'en est qu'une ébauche, dans cette tâche. Si l'enfant autiste n'arrive pas à parler comme les autres, il pourra néanmoins accéder aux lettres et prendre l'écriture comme une deuxième opportunité pour rentrer dans le langage. (Bernardino, 2015 ; Bialer, 2015).

Toutes les pratiques éducatives et scolaires peuvent être inclusives, dans la mesure où l'élève et son *groupe-classe* sont considérés et inclus en leur diversité langagière. Les différents modes de subjectivation et

d'apprentissage de chaque enfant ont leur place à l'école dite inclusive, qui devient alors hétérogène et renonce ainsi à la quête « homogénéisante » d'un « enfant idéal prêt pour l'apprentissage ».

Dans ce champ dit de l'Éducation à visée thérapeutique, une place spéciale est réservée aux groupes hétérogènes.

Le dispositif thérapeutique groupal : entre le singulier et le collectif

L'histoire de *Lugar de Vida* est marquée par un essai permanent de travailler en groupe avec les enfants atteints de TSA. Dès l'inauguration de cette institution, en 1990, les effets thérapeutiques du contact des enfants entre eux étaient visibles et lisibles. Suite à chaque composition des groupes thérapeutiques, les professionnels de *Lugar de Vida* constataient que face à la diversité des enfants – qui se manifestait au niveau de leurs habiletés, leurs difficultés, leur structure clinique, leur niveau socioculturel – les enfants modifiaient leur position les uns par rapport aux autres. En un mot, la diversité était thérapeutique. L'émergence de demandes adressées à un autre participant du groupe, les changements de position discursive après les rencontres, les échanges et les apprentissages entre eux se passaient plus souvent et plus rapidement, en comparaison avec des groupes homogènes (Kupfer, Voltolini et Pinto, 2010). Au moment où les professionnels se sont posé la question de ce qu'un enfant pouvait faire pour un autre, ils ont constaté que ces effets étaient liés à l'hétérogénéité dans le groupe, à l'établissement d'échanges symboliques entre ses membres et à la position particulière dans le lien social qu'un enfant peut occuper, cette position étant très différente de celle occupée par un adulte face à l'infantile et au sexuel. Une petite fille névrosée peut obtenir, par exemple, l'attention et même l'amitié d'un enfant autiste en se servant de la séduction, ce que l'adulte coordinateur ne peut pas faire.

Pour la composition des groupes, nous prenons en compte certains critères, tels que l'âge variable, mais relativement proche, l'hétérogénéité du diagnostic ou de son hypothèse clinique, un maximum de 6 à 8 participants dont l'entrée est précédée par des visites au groupe, composé d'enfants et de jeunes avec différentes conditions cognitives et de langage. La construction de projets, la proposition de jeux plus ou moins structurés, le soutien de jeux de la culture, le choix de matériaux et de jouets, l'offre simultanée de certaines activités ou de coins d'activité et la proposition de certaines tâches collaboratives sont pensées par l'équipe clinique et menées par deux coordinateurs, tout en considérant la composition du groupe, la dynamique transférentielle entre les enfants, leurs demandes et les possibilités de supporter l'autre au moment de leur entrée. La définition des deux coordinateurs est faite par la construction d'un transfert de travail, cherchant à minimiser les effets imaginaires identificatoires, promoteurs de rivalités ou de positions adhésives ou cristallisées également entre les adultes de l'équipe. Les changements des pairs, ainsi que la participation

régulière et périodique de stagiaires à côté des coordinateurs et dans les discussions cliniques sont des stratégies permettant l'alternance de places entre les adultes, et non pas l'absolutisation du savoir sur les enfants, ainsi que le soutien d'une altérité face à l'institution de traitement.

Dans cet article, nous privilégierons surtout l'axe de l'hétérogénéité pour essayer de le voir en marche à l'école, étant donné son importance mais aussi la difficulté de le mettre à l'œuvre.

Est-il possible, alors, de supposer que le principe de l'hétérogénéité pourrait être appliqué aux participants du *groupe-classe* ? Notre pari est que cet axe contribue aux processus d'apprentissage collaboratif, ou à ce que les pédagogues appellent « l'enseignement productif », un type d'enseignement où les agents de l'apprentissage sont surtout les élèves mieux préparés qui aident leurs camarades en petits groupes de travail. Cette approche poursuit les premières directions indiquées par Vygotsky (1991) et développées par Ferreiro et Teberosky (1979).

L'hétérogénéité favorise encore la flexibilisation de positions discursives et de comportements des enfants et elle permet à l'enfant en proie à des difficultés dans la constitution de son image corporelle un éprouvé de situations d'identification possibles. Elle permet encore une plus grande performance face à l'altérité et aux différences, s'orientant vers la construction de nouveaux modes de faire face à l'inouï du quotidien, avec les rencontres et les incohérences des liens à l'autre, en élargissant considérablement l'interaction entre les élèves, l'établissement des liens sociaux à l'école et l'ouverture à de nouveaux apprentissages.

L'effort de transporter cette expérience à l'école ordinaire doit, néanmoins, prendre en compte ce qui se joue quand on essaie d'introduire des modifications dans le fonctionnement des écoles ordinaires de notre temps. En fait, est-il possible d'introduire des pratiques comme celles que nous proposons sans que rien n'y change ? Quels sont les principaux enjeux de la politique d'inclusion scolaire de nos jours ? Que peut signifier l'adoption du principe de l'hétérogénéité dans une école orientée par un souci d'homogénéisation ?

La dialectique inclusion vs exclusion : l'école inclusive et l'école spéciale pour autistes

La question de l'école inclusive, emblématique du souhait démocratique de l'école actuelle, doit être comprise et discutée plus largement, au delà des présupposés de sa conception, dans les conditions de son implantation et de son fonctionnement et dans les conditions les plus générales de l'école brésilienne actuelle.

Les enseignants mettent en question non seulement la politique d'inclusion scolaire, mais aussi le concept même d'inclusion, de collectif, et les bases du système éducatif moderne soutenu par les classes sériées, par des contenus

peu flexibles et par une attente de l'enseignement qui tend à une homogénéisation des élèves et à la formation de masse. Le discours d'une enseignante de l'enseignement ordinaire publique montre ce souci : *« l'école telle qu'elle est organisée ne permet pas l'inclusion et la scolarisation d'un élève autiste ou porteur d'une autre difficulté / elle ne favorise pas l'apprentissage pour la plupart des enfants [...] je pense qu'il s'agit d'une hypocrisie de parler à propos d'écoles inclusives / pour autistes handicapés sourds etc. / quand en réalité nous devrions penser à une école pour tous »*. On peut dialectiser cette question en affirmant qu'il n'existe pas de groupe qui puisse inclure « tous », dans la mesure où un groupe ne se constitue que quand il marque une différence d'avec celui qui n'appartiendra pas au groupe. Tout ce qu'on fait quand on pense à inclure est de repousser vers un autre lieu la ligne qui délimite ceux qui sont dedans et ceux qui sont dehors. Ainsi, une autre minorité est créée (Voltolini, 2004). Cette interpellation logique, toujours sur le plan conceptuel de la notion d'inclusion, est utile pour montrer le risque intrinsèque d'une proposition dont le point de départ s'appuie sur les découpages du discours sociologique, celui-ci étant fondé sur des *régularités discursives* qui excluent souvent les *singularités discursives*. Cette observation dans le champ de la logique ne doit pas décourager les pratiques inclusives. Au contraire, le désir d'inclure, en réponse aux forces sociales qui excluent, est renforcé quand on considère le besoin de l'homme de se ségréguer. Ce besoin de ségrégation acquiert une forme et plus de force à partir des caractéristiques politiques de notre temps et réapparaît, paradoxalement, à l'intérieur même du discours inclusif actuel conçu pour lutter contre la ségrégation. C'est une occasion pour nous rendre compte de l'ancienne maxime qui énonce qu'il est possible de combattre les ségrégationnistes, mais jamais la ségrégation.

De nombreuses institutions (aussi bien du domaine de la santé que du domaine de l'éducation) ou certains groupes familiaux défendent la proposition de services de santé spécialisés pour les enfants porteurs de TSA ou le retour des écoles spéciales pour des élèves autistes, uniquement pour ceux qui ont reçu ce diagnostic médical actuel. Même si on peut comprendre et respecter la spécificité et les demandes dans plusieurs cas ainsi que les particularités et le besoin de différentes interventions pour d'autres sujets, la demande d'écoles spécialisées montre justement la quête d'homogénéité dans un groupe, mettant en avant une « égalité » prétendument absolue (une école exclusive pour les autistes, une institution pour les autistes, des groupes d'autistes). Ce mouvement, maintes fois appuyé et encouragé par le discours juridique (basé sur la Politique Nationale de Protection des Droits de la Personne avec Troubles du Spectre Autiste – Loi 12.764 du 27/12/12) et allié au discours scientiste renforce, encore, l'effet provoqué par l'idée d'inclusion quand elle constitue, de façon intrinsèque et paradoxale, ce qui est exclu, ce qui reste en dehors, en créant un autre groupe bien caractérisé, dont les membres se rejoignent par des similitudes définies et classées d'avance.

Le traitement juridique donné à cette problématique œuvre avec des catégories qui sont utiles à désigner, avec une ligne de démarcation nette, Il concerne la part de la population qui doit être comprise dans cette délimitation et, dès lors, accueillie en ses droits spécifiques (Voltolini, 2014). Ainsi conçue et formalisée par le discours du droit, ayant comme caractéristique la construction de tableaux abstraits (en fin de compte, on ne peut pas légiférer à partir du cas unique, soit la singularité), l'idée d'inclusion porte en elle la tendance à l'homogénéisation, fruit des typifications diagnostiques qui mettent au premier plan un besoin administratif au détriment d'une condition pédagogique inclusive. On comprend ici que, en légiférant, le législateur prescrit des principes généraux ordonnant les liens sociaux entre les citoyens dont les droits doivent être les mêmes par rapport à ces principes, mais non pas qu'il ait à prescrire l'homogénéisation entre leurs membres, ce qui implique l'effacement des différences : égalité et équité ne sont pas des synonymes. Le sujet de droit et le sujet de la science dans la perspective de l'universalisation produisent *L'Enfant* et *L'Autisme* (comme des entités absolues), ce qui empêche l'application directe de lois régies par la perspective de l'universel et la bascule nécessaire entre le singulier et le collectif dans les liens sociaux (Merletti et Leão, 2014).

Si l'inclusion et l'hétérogénéité ne sont pas faciles à être mises en place, elles sont néanmoins impérieuses. L'éthique de la psychanalyse oriente tout travail qui vise à s'adresser à un sujet et à l'étayage de conditions permettant à ce même sujet de se dire. L'EVT, orientée tant par la psychanalyse que par son éthique, ne pourra donc pas reculer devant ce défi.

Récit d'enseignants : la reconnaissance de pratiques d'inclusion et de leur acte éducatif

Si le défi est de taille, le pari devra en être à la hauteur. Face à cette discussion, on suppose que le principe de l'hétérogénéité, qui a bien montré sa pertinence dans les groupes d'EVT, peut également être transposé à l'école pour des raisons liées à la conception de l'inclusion et par l'impératif de l'hétérogénéité présentées ci-dessus.

Examinons deux vignettes scolaires qui nous apporteront un appui à ce pari. Elles sont issues des groupes de parole pour enseignants, mensuels, coordonnés par un professionnel de *Lugar de Vida*, qui portent sur les difficultés affrontées dans le quotidien scolaire suite à l'accueil d'un élève autiste en classe.

Ces situations ont eu lieu dans des écoles situées à São Paulo-Brésil, au sein d'un mouvement pour l'inclusion pas toujours bien réussi, mais qui néanmoins propose des moments où des pratiques inclusives ont l'occasion de se présenter.

Classe 1 : le « non savoir » de l'enseignant, la prise en compte d'un savoir chez l'élève et les découvertes dans l'apprentissage.

L'enseignante A disait que le plus grand défi apporté par son élève autiste, dans la première année du cycle fondamental I (pour des élèves âgés de 6 à 7 ans), concernait le fait qu'il ne pouvait pas rester trop de temps en classe (il y restait pendant 1 heure et demie ou 2 heures, mais le temps de cours était de 4 heures). Après ce temps, l'élève essayait d'ouvrir la porte avec insistance et, quand il y arrivait, il s'en allait en courant. S'il en était empêché, il cognait sa tête contre les murs ou voulait battre les autres élèves. Comme d'habitude, l'enseignante, sous la pression de l'exigence institutionnelle qui demande la suppression des comportements déviants, doit faire face au besoin d'empêcher ses « fugues » (il serait intéressant de distinguer ici ce que signifie une fugue pour l'enfant et pour l'institution). Au début, elle ne voulait que le garder en classe, même s'il criait, s'il pleurait, s'il battait les autres sans réaliser aucune activité proposée. Un jour, l'enseignante, dépassant grâce à sa décision singulière la pression « homogénéisante » du contexte institutionnel, a eu la curiosité de savoir ce que l'élève ferait si elle lui permettait de sortir de la classe. Ainsi, elle lui a adressé la parole au lieu de le retenir avec son corps comme elle le faisait souvent : « *pourquoi veux-tu quitter la classe / qu'est-ce qu'il y a dehors de plus intéressant qu'ici / ou qu'est-ce qu'il y a ici d'aussi gênant pour toi* ». Ce fut la première fois que l'enseignante vit l'élève diriger le regard vers elle, arrêter de pleurer pour l'entendre sans essayer d'ouvrir la porte. L'enseignante décide alors de faire quelque chose de rarement autorisé par l'école, elle accompagne l'élève hors de la salle en demandant à l'auxiliaire scolaire de poursuivre les activités en classe.

En l'accompagnant ainsi, elle se rend compte que ce garçon connaissait parfaitement tous les espaces de l'école. Dans la cour, il ramasse de petits cailloux, des feuilles et des brindilles. Dans le couloir proche de la cantine il s'arrête devant un tableau indiquant le menu du jour qui est écrit en grosses lettres accompagnées de figures illustratives des aliments. L'enseignante fut surprise par le geste de l'enfant montrant qu'il sentait l'odeur de la nourriture. Il l'a regardée et a fait un grand effort pour prononcer un « *pa-pa* ». Elle a immédiatement traduit sa vocalisation, en la prenant comme des mots qui lui ont été adressés, en accentuant la syllabe qu'elle a reconnue : « *veux-tu dire des pâtes / ça sent bon et on dirait qu'il y a la sauce aux tomates / t'aimes bien les pâtes / allons voir la cuisinière* ». L'élève ébauche un sourire que l'enseignante n'avait jamais vu et accepte de lui prendre la main pour aller à la cantine. En ce moment, l'enseignante a avoué sa grande crainte, car elle a imaginé qu'il pourrait encore s'échapper, partir en courant et foncer sur les aliments. Elle a décidé alors de lui adresser encore la parole : « *dans la cantine il y a un four des poêles grandes et très chaudes / nous ne pouvons pas nous approcher mais nous pouvons poser des questions / appelons donc la cuisinière peux-tu m'aider* ». Et, à la porte de la cuisine l'enseignant parle à haute voix :

« Madame F. pouvez-vous nous dire ce que vous préparez pour le déjeuner / ça sent tellement bon et cela semble très appétissant / nous avons faim parlez fort pour que nous puissions entendre d'ici / je sais que là où vous êtes il fait très chaud et nous ne pouvons pas entrer ». La cuisinière répond aussitôt qu'elle prépare des pâtes à la bolognaise et l'enseignante s'adresse à son élève : « tu as vraiment compris tu as un très bon odorat / retournons en classe pour raconter aux collègues ce que nous allons manger d'ici peu ». L'élève accepte d'y retourner et reste en classe avec ses petits cailloux, ses feuilles et brindilles jusqu'à l'heure du déjeuner, ayant dit tout bas aux autres enfants, avec l'aide de l'enseignante, qu'il y aurait du « pa ». À partir de ce jour, l'enseignante a introduit dans les activités générales de la classe les noms et les figures d'aliments et de plats, en travaillant sur les premières syllabes, tout en poursuivant son processus d'alphabétisation. Elle a aussi proposé aux élèves de quitter la classe pendant quelques instants certains jours de la semaine pour ramasser dans leur trajet ce qu'ils trouvaient d'abandonné, perdu ou jeté. Des cailloux, des feuilles, des boutons, des gommes, des papiers de bonbons, des pailles et d'autres objets qui sont devenus un grand panneau construit collectivement.

La participation de l'élève autiste aux activités pédagogiques, l'extension de ses vocalisations syllabiques associées aux figures et aux lettres ainsi que son temps de permanence en classe ont été stabilisés à la fin du semestre.

Les productions idiosyncrasiques d'un élève ont ainsi été prises en compte par l'enseignante : cependant, elle les a partagées avec la classe. L'élève autiste a eu l'occasion de participer à une activité traditionnelle de la classe, d'aider dans l'alphabétisation de tous et de permettre aux copains d'expérimenter la « balade » dans la cour (permise auparavant seulement pour l'élève autiste) et de trouver des matériaux pour le travail de création et d'art.

Dans cette séquence, la classe entière a pu profiter de ce qui a été « proposé » par l'enfant autiste. Il y a eu des échanges collaboratifs, un des axes du groupe hétérogène proposé au *Lugar de Vida*. Donc, ce n'est seulement pas l'enfant autiste qui bénéficie de l'école, mais l'école bénéficie également de la présence de l'enfant autiste. Dans cet exemple, le regard, l'écoute, la construction d'une stratégie éducative ainsi que l'action de l'enseignant ne se sont pas centrés seulement sur « l'élève en situation d'inclusion », mais sur tout le *groupe-classe*, comme nous l'avons dit à l'introduction de ce travail.

De la créativité de l'enseignante, accrue par l'état de *ne pas savoir que faire avec*, on peut extraire une espèce de formule ou de recommandation pour l'inclusion. Néanmoins, il ne s'agit pas ici d'une recette, la distance étant celle qui va de l'éthique à la morale, soit celle qui va de l'accent mis sur la loi à l'accent mis sur la règle.

L'enseignante dialectise l'univers réglé de l'institution en atteignant ici le niveau de la loi de l'institution où sa fonction radicale est inscrite, son *éthos* original qui est sans nul doute, dans le cas de l'institution scolaire,

d'apprendre, d'éduquer. Ainsi les institutions créent des règles pour normaliser leur fonctionnement et établissent des contrats entre leurs relations pour créer un univers stable, réglé par les exigences d'une discipline – pour reprendre un terme décisif de M. Foucault (1987) et pour mettre en valeur cette fonction.

L'enseignante, à son tour, en considérant le comportement déviant de l'élève comme un désir d'apprendre, d'explorer ce qui l'intéresse, reprend l'éthique institutionnelle au détriment de la normalisation. Encore plus, quand elle change le fonctionnement ordinaire de la classe en détournant le programme pour y inclure le besoin spécifique de l'élève qui finit par se partager et prendre sens entre lui et toute la classe. L'hétérogénéité est ainsi un principe qui oriente la composition du groupe classe, mais elle atteint aussi l'ensemble des pratiques qui deviennent, en conséquence, hétérogènes et variées selon les évolutions des enfants perçus par l'enseignante.

Classe 2 : voir, comprendre et conclure

Temps 1 (temps de voir) - L'impact, l'horreur et l'impuissance de l'enseignant

Le récit qui suit est prononcé par l'enseignante de la classe, qu'on nommera ici *enseignante B*, ainsi que par *l'enseignante C*, responsable de la classe d'AEE (Accueil Éducatif Spécialisé) où sont reçus les enfants autistes en temps supplémentaire à celui de la classe régulière. Ce récit exprime l'horreur et l'impuissance connus par tant d'éducateurs au cours d'un processus d'inclusion scolaire d'élèves porteurs de graves problèmes dans leur développement global.

Enseignante B : « *Cet élève m'a bouleversé / il a mis par terre tout ce que j'ai appris à la fac de pédagogie // je n'ai pas fait ces études pour enseigner à des élèves comme lui* ».

Enseignante C : « *Il ne ressemble pas à un garçon / c'est plutôt une bête enragée quand il est contrarié // il ne s'intéresse à rien et à personne / marchant d'un côté à l'autre sans jamais s'asseoir / mettant dans la bouche tout ce qu'il prend sans discrimination // quand il s'énerve il tire les cheveux de la personne la plus proche se mord ou se gratte jusqu'à saigner // il n'a jamais prononcé un mot / que des cris et des hurlements / comme un animal* ».

Enseignante B : « *Le fait de se retrouver avec un enfant comme ça est désespérant effrayant / on ressent de la rage et de la pitié en même temps // dans certains moments on a bien envie de tout lâcher / de ne plus enseigner à cause de ces élèves d'inclusion // je n'ai pas appris à travailler avec des élèves comme lui qui ne s'intéressent pas à lire ou écrire et ne peuvent même pas rester enfermés en classe // pourquoi doivent-ils alors venir à l'école* »

Enseignante C : « Très souvent je pense que l'inclusion est fausse hypocrite / nous faisons semblant d'enseigner et ils font semblant d'apprendre ».

Temps 2 (temps de comprendre) - L'élève éveille la curiosité de l'enseignante

Quand les mots pour décrire un tel vécu d'horreur sont achevés, l'animateur du groupe de parole demande aux autres participants s'il y avait un aspect qui leur faisait penser à cet élève comme un garçon.

Enseignante B : « Je me souviens qu'il est obsédé par les petites voitures, les dinosaures et les vidéos. Il prend toutes les voitures en les alignant en groupes de couleurs différentes ».

Enseignante C : « Il sépare les dinosaures par leurs caractéristiques communes, ailés ou pas, les pattes longues ou courtes et par couleurs ».

Enseignante B : « Ce sont des histoires de garçon, sait-il qu'il est un garçon, et qu'un garçon est différent d'une fille ? »

Enseignante C : « Il est également obsédé par les ventilateurs. En été il n'y avait pas de problème, il se positionnait en bas du ventilateur et passait son temps à le regarder, et il savait régler la vitesse, ce que je trouvais bizarre... Cependant, en hiver, il a fallu changer de salle, passer à une salle sans ventilateur ».

Enseignante B : « Il ne parle pas, il fait des mouvements avec la bouche, des grimaces, même tandis qu'il joue avec les legos ou avec les lettres en bois. Nous ne pouvons pas nous approcher, il les organise vraiment vite de façon à ce que la construction du lego soit symétrique, et de même avec les lettres, sans former des mots. Je ne comprends pas ce qu'il fait, comprend-t-il ce qu'il fait ? »

C'est cette dernière formulation de l'enseignante B qui a déclenché un changement chez les deux enseignantes face aux productions idiosyncrasiques de l'élève. Nous voyons surgir, petit à petit, des observations nouvelles sur l'enfant.

Enseignante C : « Nous voyons maintenant qu'il connaît les couleurs et même sans prononcer leurs noms / quand on lui demande un objet de telle ou telle couleur il le prend rapidement // de même avec les petites voitures et les dinosaures qui nous amènent à comprendre qu'il est capable de construire des catégories entre les choses // en fin de compte il a les bases cognitives pour apprendre à lire et à écrire / mais pourquoi ne parle-t-il pas ».

Enseignante B : « Ce garçon m'interpelle // pourquoi n'apprend-il pas comme les autres s'il semble avoir une intelligence et une organisation cognitive concrète même au-delà des autres de son âge // il ne s'est jamais intéressé à nous / je ne l'ai jamais vu nous regarder ou sourire ».

Enseignante C : « Il est difficile de se sentir ignoré comme un mur dans la salle // d'autre part pendant longtemps nous l'avons également ignoré

car il s'est exclu et a évité notre contact / alors nous l'avons laissé tomber comme s'il était une table ou un ventilateur toujours à la même place ».

Temps 3 (temps de conclure) - L'acte éducatif de l'enseignant, son désir et le désir de l'élève

Lors de la deuxième rencontre du groupe, le récit de l'enseignante B montre un moment décisif dans le travail avec cet enfant.

Enseignante B : « Je ne pouvais plus me sentir comme un mur alors j'ai eu l'idée d'établir une compétition avec ce ventilateur aussi désiré / je voulais devenir plus importante que le ventilateur // les élèves travaillaient avec les maths les notions de quantité les figures géométriques / avec du papier de différentes couleurs nous avons découpé des triangles et j'ai proposé de créer des jouets avec ces triangles // nous avons alors construit des girouettes et l'élève autiste qui n'avait jamais participé aux activités de la classe s'est soudain intéressé / a quitté son coin et est venu s'asseoir à la table où nous avons construit les jouets / il a essayé d'en prendre un à un autre élève mais celui-ci lui a refusé en disant / tu peux construire le tien avec l'aide de l'enseignante / va apprendre // surpris il est venu me voir / il a pris les triangles et me les a donnés / dans sa maladresse il cherchait à imiter chaque étape du montage // c'était la première fois où il m'a regardée et son sourire de satisfaction devant sa girouette-ventilateur m'a aussi été adressé // je n'oublierai jamais le fait d'avoir vu un élève autiste participer comme un enfant parmi les autres / en soufflant sa girouette fruit de son désir et de son travail / je pense qu'à partir de ce jour je suis devenue l'enseignante et lui un élève de la classe / un apprenti potentiel et un garçon qui joue avec les autres // il ne parle toujours pas, mais son sourire et son regard disent beaucoup de choses ».

On peut observer le changement de position de l'enseignante quand celle-ci, intriguée, passe du sentiment d'horreur et de frustration à l'attribution d'un savoir à l'élève, en le subjectivant et en laissant en suspens ses connaissances pédagogiques. On assiste aussi à « l'incorporation » progressive de « son élève différent », qui devient un élève parmi d'autres. Voilà un effort à entreprendre, sans quoi l'élève sera tout le temps vu comme hors-norme. Cette enseignante, à partir d'une thématique qu'elle travaillait avec la classe, a proposé une activité qui a éveillé l'intérêt de l'élève et a accueilli son angoisse exprimée par les mouvements répétitifs et les mouvements de fixation aux objets. Au moyen de l'objet qui tournait, il a soutenu un lien à l'autre. Pour lui, l'acceptation de la barrière mise par son camarade a été décisive, mais pour son camarade aussi, puisqu'il a su mettre en fonctionnement la loi de la classe. En fin de compte, l'élève autiste doit être traité comme les autres, semble-t-il lui dire. En même temps, son camarade légitime le savoir et l'autorité de l'enseignante, montrant à l'élève autiste qu'il peut apprendre *comme lui* et *avec elle*.

Conclusion

La pratique de l'EVT implique un montage institutionnel soutenu par une éthique et une méthodologie de travail dans ses dispositifs et stratégies. Dans ce montage, il faut réévaluer, reconsidérer toute intervention, inventer, créer des activités et permettre à chaque sujet d'occuper différentes places. Quand l'enfant a de grandes difficultés dans son champ imaginaire et symbolique, son corps devient la seule manifestation possible, réelle, rigide et répétitive ; c'est à nous, enseignants ou soignants, de lui offrir les conditions initiales de flexibilisation imaginative de nos propositions éducatives ainsi que l'extension des formes symboliques d'apprentissage à la pédagogie et à l'institution scolaire.

Ce travail vise ainsi à la construction de pratiques éducatives inclusives prenant en compte aussi bien le savoir de l'enseignant que le savoir de l'élève, les rendant protagonistes du processus d'apprentissage symbolique et toujours singulier.

Les enfants autistes, en particulier, semblent provoquer chez ceux qui les prennent en charge, que se soit les cliniciens, les enseignants ou leurs parents, le passage permanent et alterné entre une position d'impuissance et celle d'omnipotence (comme la situation du deuxième exemple), les deux faces de la même pièce qui montrent l'aridité symbolique et le manque structurel incontournable du langage d'un être qui, dans les cas les plus graves, ne nous rend pas notre propre image en retour et ne reconnaît donc pas l'autre comme semblable.

On peut dire alors qu'un enfant peut faire quelque chose pour un autre dans la mesure où l'adulte qui les prend en charge est « bien positionné » et même plus que bien intentionné. Cette position se réfère à celle qui lui permet de regarder à partir d'autres perspectives, aussi bien que d'écouter différentes syntopies dans son groupe d'élèves. Ces conditions de départ étant assurées, le groupe-classe pourra mettre en place un champ d'ouverture des possibles pour les échanges entre les élèves, en extrayant les effets de l'identification entre les pairs dans la construction de l'image corporelle de l'élève autiste, par la réalisation de quelques activités partagées ainsi que par le soutien de l'altérité et de références ordonnatrices, quotidiennes, face aux vécus de fragmentation et d'inconsistance qui terrorisent le sujet autiste.

Le problème de l'autisme et les défis affrontés dans son inclusion dans le champ scolaire, le champ social par excellence de l'enfant moderne, mettent en échec et mènent aux ultimes conséquences ce qu'on conçoit comme institution scolaire, subjectivation et apprentissage, ainsi que les modes par lesquels on cherche à attribuer et à soutenir pour un sujet sa condition d'humanité, de lien social et d'existence singulière au monde. Cette façon d'éduquer apporte des effets thérapeutiques pour les élèves autistes ainsi que d'humanisation pour l'institution scolaire comme un tout. Nous

laisserons, pour terminer, la parole à une enseignante qui a formulé ceci :
« *De nouveaux paradigmes doivent être proposés pour penser les voies de l'éducation / nous ne devons pas adapter les élèves à un format enfermé de l'école // les enfants incitent l'école à changer* ».

Références bibliographiques

- Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar : desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo* [online]. São Paulo : Institut de Psychologie, Université de São Paulo. (Thèse de doctorat non publiée) [accès 2016-02-28]. Disponible en: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-21092012-105601/>>.
- Bernardino, L.M.F. (2015). A importância da escrita na clínica do autismo. *Estilos da clínica. Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, v. 20, n. 3, 504-519.
- Bialer, M. (2015). *Literatura de autistas: uma leitura psicanalítica*. Curitiba: CRV.
- Brasil, LDB. (2013). Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8ª Edição. Brasília: Edições Câmara,
- Brasil, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei 12.764/2012 (Loi ordinaire) 27/12/2012 – link http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Ebersold, S. (2010). Idéologie de la réussite, réinvention des institutions et reconfiguration du handicap. *ALTER - European Journal of Disability Research*, 4(4), 318–328. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2010.09.005>
- Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura y el desarrollo del niño*. México : Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Kupfer, M.C. (2010). A Educação Terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In M.C.Kupfer et F.S.C.N. Pinto (dir.). *Lugar de Vida, 20 anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica* (p. 259-279). São Paulo: Escuta/FAPESP.
- Kupfer, M. C. et de Lajonquière, L. (2014). Quelle place pour les parents d'enfants autistes dans le soin ? Le dispositif Lugar de Vida au Brésil. *Dialogue*, 4(206), 11-22. www.cairn.info/revue-dialogue-2014-4-page-11.htm. DOI : [10.3917/dia.206.0011](https://doi.org/10.3917/dia.206.0011).
- Kupfer, M.C., Voltolini, R. et Pinto, F. S. C. N. (2010). O que uma criança pode fazer por outra: sobre grupos terapêuticos de crianças. In M.C. Kupfer et F.S.C.N. Pinto (dir.), *Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica* (p. 97-112). São Paulo : Escuta/FAPESP.
- Merletti, C. K. I. et Leão, S. C. S. (2014). *A Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo: uma análise sobre os seus efeitos nas relações entre a família, a criança e os profissionais da saúde e educação*. Actes du X Colloque international LEPSI " Crianças públicas, adultos privados". Récupéré en 02/07/2015, de <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=13&some=1&id=36028>
- Pinto, F. S. C. N. (2009). *Grupo Mix: um campo de linguagem para a circulação da heterogeneidade*. Dissertation en Master2, Institut de Psychologie, Université de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.47.2009.tde-30112009-151327. Récupéré en 2016-10-03, de www.teses.usp.br.
- Tiussi, C. C. (2012). *Grupo em educação terapêutica com crianças: alcance e limites de um dispositivo*. Dissertation en Master2, Institut de Psychologie, Université de São Paulo, São Paulo. Récupéré en 2013-02-25, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-03122012-103923/>
- Voltolini, R. (2004). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas*. São Paulo, vol. 09, n.16, 92-101.

Voltolini, R. (2014). Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma ? *Estilos da Clínica*, 9, 16, 92-101. Disponible en : <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/45974>>. Acesso em: 28 Jun. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v9i16p92-101>.
Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes

Cristina Keiko Inafuku de Merletti

Doctorante, Institut de Psychologie
Université de São Paulo, Brésil

Maria Cristina Kupfer

Professeur Titulaire Senior
Université de São Paulo, Brésil

Rinaldo Voltolini

Enseignant HDR
Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo,Brésil

Pour citer ce texte :

Keiko Inafuku de Merletti, C., Machado Kupfer, M. C. et Voltolini, R. (2016). Le traitement d'enfants en groupe hétérogène au sein de l'Éducation à visée thérapeutique : conséquences pour les pratiques d'inclusion à l'école. *Cliopsy*, 16, 25-39.

La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ?

Catherine Yelnik

La solitude des enseignants est un thème récurrent, que ce soit dans des écrits d'enseignants, des articles de presse (par exemple, l'éditorial du *Parisien* du 12 octobre 2015), des enquêtes journalistiques sur le métier (comme en 2008 dans *Le Monde de l'Éducation*), certains rapports officiels (tel le Rapport d'information rendu en juin 2012 par Mme Brigitte Gonthier-Maurin, Sénateur) ou encore tout récemment l'entretien d'Emmanuel Davidenkoff dans les Cahiers Pédagogiques (2016) intitulé : « ce qui m'a le plus frappé c'est la solitude des enseignants ».

C'est ainsi que l'on peut lire, par exemple, dans l'étude du journaliste Hervé Hamon, *Tant qu'il y aura des élèves*, que « le corps professoral d'un établissement, en règle générale, est une juxtaposition d'individualités... un patchwork de solitudes » (2004, p. 182). Cela peut paraître étrange, si l'on pense à l'importance du registre relationnel dans l'exercice de ce métier, que de nombreux enseignants disent avoir choisi par amour des enfants ou des adolescents. Certes, lorsqu'il fait cours, l'enseignant est la plupart du temps le seul adulte avec un groupe d'enfants ou d'adolescents. Mais cette situation n'implique pas nécessairement de « se sentir seul », d'éprouver un « sentiment interne de solitude » qui, selon Mélanie Klein, ne dépend pas des circonstances réelles : « on peut l'éprouver aussi bien au milieu d'amis qu'en étant aimé » (Klein, 1963, p. 121). Qu'en est-il vraiment ? Les enseignants se sentent-ils seuls ? Quelle serait la source de ce sentiment de solitude, pour reprendre la question que pose M. Klein dans son essai intitulé *Se sentir seul* ?

Je postule, dans l'orientation psychanalytique qui est la mienne et à la suite des nombreux travaux qui l'ont mis en évidence (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005 ; Cifali, 1994 ; Filloux, 1974 ; Imbert, 1996), que l'inconscient est à l'œuvre dans les situations d'enseignement. Peut-être plus que d'autres situations professionnelles, la relation pédagogique sollicite chez l'enseignant, l'enfant ou l'adolescent qu'il a été, même s'il a besoin, pour tenir sa position, de prendre de la distance avec ces figures, voire de les oublier. Elle favorise des transferts chez les élèves et chez les enseignants, au sens où elle réactive des affects et des désirs inconscients éprouvés dans le passé ou actuels, mais liés à des figures parentales et déplacés sur les personnes présentes. Chacune des

dimensions de la relation pédagogique (les savoirs, l'enfance, l'adolescence, le rôle éducatif...) peut être investie de significations inconscientes singulières. Je me propose d'explorer ici plus particulièrement ce qui se joue, sur le plan psychique, pour des enseignants, autour de cette place unique et centrale qu'ils occupent le plus souvent face à un groupe d'élèves.

Dans le cadre d'une recherche qui était centrée sur le rapport au(x) groupe(s) chez des professeurs du second degré (Yelnik, 2003, 2005b), je m'intéressais à la manière dont les professeurs percevaient et vivaient les dimensions groupales des classes. Il me semble que la question de la solitude renvoie au moins pour une part à celle de la groupalité. C'est pourquoi j'ai revisité les entretiens que j'avais réalisés alors. En m'appuyant sur la théorisation de M. Klein dans son essai intitulé *Se sentir seul*, je fais aujourd'hui l'hypothèse que le sentiment de solitude que peuvent éprouver certains enseignants est lié à certains des enjeux psychiques de leur relation avec les élèves et s'enracine dans la vie psychique de leur prime enfance.

Mes propositions sont également nourries par des témoignages recueillis lors de mon expérience professionnelle en tant que formatrice au cours de nombreux stages de formation continue destinés notamment à des enseignants.

« Seul maître à bord » ou un parmi d'autres

Être seul peut évoquer l'individualisme des enseignants fréquemment souligné et critiqué. Dans ma pratique de formatrice, au cours de laquelle étaient mises au travail les dimensions psychosociales du métier, j'ai constaté, chez de nombreux enseignants, une grande réticence par rapport au travail en équipe ou en groupe, que ce soit celui des élèves ou celui entre collègues, une absence de confiance dans les relations de coopération, dans les possibilités du collectif et une tendance à préserver leur liberté dans le cadre de leurs classes. « *Je suis un ours qui hésite à descendre de sa montagne* », m'avait dit par exemple un professeur au cours d'une réunion dans un collège où j'étais sollicitée en vue d'une formation à la méthodologie du travail en équipe. Il me semble que cette image suggère une solitude choisie et révèle une certaine appréhension par rapport au fait de se trouver dans une situation de travail avec d'autres.

Le statut d'enseignant est en effet souvent associé à l'idée d'une certaine indépendance, d'une liberté pédagogique qui est souvent jalousement défendue, d'un certain pouvoir exercé hors des regards extérieurs (Hamon, 2004). Selon Patrice Ranjard, dans son ouvrage *Les enseignants persécutés*, « l'enseignant est quelqu'un qui n'a d'ordre à recevoir de personne. [...] Il décide seul de son travail et de son organisation quotidienne [...] pas de chef pas de concurrents ni de clients » (Ranjard, 1984, p. 162).

La relation entre un professeur et ses élèves est une relation inégalitaire entre un adulte et des enfants ou des adolescents, qui n'est pas sans rappeler la relation familiale. Sur le plan symbolique, quelle que soit la différence d'âge réelle entre le professeur et les élèves, on peut dire que c'est un rapport intergénérationnel. Le professeur est investi d'une autorité institutionnelle, il a la responsabilité de conduire la classe. Il est « celui qui parle, qui sait, qui donne, qui peut ; face à ceux qui se taisent, ignorent, demandent, ne peuvent pas grand chose » (Ranjard, 1984, p. 158), il est « le grand face aux petits » (*id.*, p. 163).

Au contraire, dans des groupes de pairs, dans certaines réunions, que ce soit des équipes constituées autour de classes communes, de projets interdisciplinaires ou de problèmes à résoudre, les relations sont horizontales, plus égalitaires. Les places et les rôles de chacun sont à négocier, selon les ressources individuelles et les contraintes organisationnelles et institutionnelles. Personne ne peut se revendiquer d'une quelconque autorité, du moins statutaire ; on est un parmi d'autres. On est amené à défendre son point de vue, à argumenter, à négocier, on peut se trouver en rivalité, en conflit avec d'autres, être l'objet de leur agressivité et mettre en œuvre la sienne propre. De plus, quand on se met autour d'une table pour chercher des solutions à un problème, on ne sait pas d'avance si on en trouvera ni en quoi elles consisteront. Ces situations peuvent être ressenties comme insécurisantes. « Travailler en groupe », écrit P. Ranjard, « suppose que chaque membre soit assez fort pour communiquer vraiment, assez sûr de soi pour entrer en relation sans éprouver l'angoisse de se perdre dans le groupe, assez installé dans sa personne (et non dans un personnage) pour ne pas se sentir diminué de n'être que membre d'un groupe » (*id.*, p.162). Les enseignants, selon lui, seraient particulièrement intolérants à l'insécurité, ce qui expliquerait leur individualisme. Être seul avec ses élèves permet, du moins sur le plan fantasmatique, d'occuper légitimement une position de domination, centrale et exclusive, et d'échapper aux rivalités et aux conflits entre pairs.

Trait culturel du système scolaire

On pourrait objecter que cet individualisme quasi-légendaire est une des caractéristique du fonctionnement du système scolaire en général, de sa culture, davantage qu'un trait de caractère personnel. La structure scolaire dominante se caractérise par des réseaux de communication centralisés et descendants. La classe est un ensemble d'élèves juxtaposés, l'enseignement est pensé comme une transmission d'informations, partant du maître, relevant de sa seule action et descendant vers chaque élève individuellement, comme l'atteste la disposition habituelle des tables dans les classes. Les communications latérales ou horizontales entre les élèves restent peu tolérées et peu valorisées. Ce modèle vertical et pyramidal se

retrouve au niveau de l'établissement et de l'ensemble du système. Malgré les injonctions à travailler en équipe, le fonctionnement des établissements scolaires est souvent caractérisé par le cloisonnement, le manque de coopération et l'individualisation des responsabilités. Certains chefs d'établissement ne favorisent guère les équipes ou les initiatives collectives. L'idée prévaut souvent que si chacun fait consciencieusement son travail dans son domaine, il ne doit pas y avoir de problèmes. Chacun est en quelque sorte seul responsable de ce qui se passe, renvoyé à ses propres incompétences ou faiblesses supposées, à l'autorité qu'il a ou pas, les uns accusant les autres de ne pas faire leur travail ou d'être incompétents (Yelnik, 2010, 2011). Il semble même parfois difficile de concevoir que chercher collectivement à comprendre et à résoudre les problèmes peut permettre de faire évoluer les situations.

Il n'en demeure pas moins que le manque de communication, de concertation et de cohérence entre les différents acteurs est fréquemment déploré par eux-mêmes et peut générer un sentiment de solitude. Faute du soutien, de l'entraide dont il aurait besoin lorsque, par exemple, il se trouve en difficulté avec ses élèves, un professeur peut se sentir seul avec ce qu'il ressent comme un échec et la culpabilité qui y est associée. « Car ce fameux statut est une machine à isoler, à segmenter [...] le huis clos tourne au guet-apens », écrit encore Hervé Hamon pour qui la « solitude absolue » serait le prix à payer pour « l'indépendance absolue » (*id*, p. 180-181).

Enjeux narcissiques

La prégnance de ce modèle organisateur du système ne s'explique pas seulement par le fait qu'il s'impose aux individus de l'extérieur, sous l'effet des normes et des contraintes externes et que ceux-ci en ont été imprégnés lors de leur expérience d'élève. C'est aussi qu'il est intériorisé, « incorporé » par eux. Si, comme l'ont montré notamment Elliott Jaques (1965), René Kaës (1996) et Jean-Claude Rouchy (1998), chaque individu cherche à retrouver, dans le monde externe, des configurations qui correspondent à son monde interne, si les enjeux inconscients qui sous-tendent l'investissement dans une activité professionnelle trouvent une forme de réalisation dans les structures sociales et organisationnelles, on peut supposer que le statut d'enseignant, dans la configuration psychosociale du système scolaire, est perçu fantasmatiquement par certains comme permettant d'atteindre des bénéfices psychiques inconsciemment recherchés.

La recherche que j'ai menée sur le rapport des enseignants au(x) groupe(s) m'a permis de mettre en lumière certains enjeux narcissiques inconscients à l'œuvre dans la relation pédagogique, autour de l'unicité de la place de professeur (Yelnik, 2003, 2005b). J'ai réalisé des entretiens cliniques de recherche uniques auprès de dix professeurs de collège et de lycée de

différentes disciplines et différents âges. Ces entretiens étaient non-directifs ; les sujets étaient invités à parler à partir d'une phrase introductive qui leur indiquait le thème (en l'occurrence, leur manière de vivre les groupes). Les enregistrements de ces entretiens ont été entièrement transcrits en reproduisant le plus fidèlement possible l'énonciation, puis analysés de manière à approcher les logiques propres de chacun des sujets, les significations conscientes et inconscientes liées pour eux à l'idée de groupe (Yelnik, 2005a). Les extraits de ces entretiens cités ici sont en italiques et entre guillemets. Les prénoms sont fictifs.

Certains enjeux narcissiques des enseignant-e-s étaient repérables, par exemple, dans l'expression d'un besoin de « *répondant* » de la part de leurs élèves, qu'ils « *jouent le jeu* », qu'ils aient « *envie* » de parler. Françoise n'accepte pas les signes d'ennui ou de fatigue : « *les bâillements en classe ou quelque uns qui se mettent à s'étirer / non* ». Elle n'admet pas que les élèves lui renvoient « *qu'ils ont leur vie par ailleurs* », elle veut qu'ils montrent qu'ils sont « *contents d'être là* », de même qu'elle s'efforce de se montrer sous son meilleur jour.

Les enseignants guettent dans les attitudes des élèves, le désir ou le refus d'apprendre, de recevoir ce qu'ils essayent de leur donner, c'est-à-dire les savoirs qui, sur le plan psychique, sont une sorte de nourriture (Kaës, 1973). « Le dialogue recherché avec les élèves a une fonction de miroir », soulignait déjà Janine Filloux (1974, p. 54). C'est pourquoi les regards des élèves revêtent une importance considérable. Ils permettent à Corinne, par exemple, de ressentir l'atmosphère du groupe et l'état d'esprit de ses élèves. Dans certains regards – « *de vrais regards* » – elle vérifie qu'elle est ou a été « *quelqu'un* », un « *adulte ou un professeur important pour eux* ». Elle y voit une « *reconnaissance de ce qu'elle leur donne* ». Mais, de leur côté, les élèves observent tous ses gestes et la jugent, « *ils sont à l'affût du moindre faux pas* », de sorte qu'elle se sent « *un peu en danger quand même en classe* » et qu'elle est « *à l'affût aussi* », très sensible aux signes éventuels d'hostilité qu'elle peut déceler. Entre l'enseignant-e et ses élèves, une forme de « *séduction narcissique* » semble bien être à l'œuvre (Racamier, 1991), analogue à la « *fascination narcissique mutuelle de la mère et de son bébé* », par laquelle « *chacun participe à la reconnaissance de l'autre* » (Blanchard-Laville, 2001, p. 212, 227-229). Comme l'a montré D. Winnicott (1971), le visage de la mère joue un rôle de miroir pour le bébé. De même, pour les élèves, le regard de l'enseignant-e, qui « *soutient une certaine continuité* » et traduit une confiance, joue un rôle d'étayage (Blanchard-Laville, 2001, p. 212). Or, au cours de l'entretien, c'est sur sa perception des regards des élèves que Corinne met l'accent, dans lesquels elle cherche à se rassurer. De même que le regard de l'enfant joue, pour la mère, le rôle d'un miroir dans lequel elle se constitue comme mère (Winnicott, 1971) de même, on peut penser que, dans la relation

pédagogique, les attitudes, les regards des élèves jouent un rôle d'étayage pour l'enseignant.

Françoise dit que, si une classe fonctionne bien, si les élèves « *jouent le jeu* », c'est « *très porteur* ». Cette idée de se sentir « porté » par le groupe d'élèves évoque la notion de « *holding* » de Winnicott (*id.*), la manière dont l'enfant est porté par la mère. Dans la situation d'enseignement, c'est le professeur qui, par son mode d'organisation spatio-temporelle, son regard, sa voix et ses attitudes non-verbales, exerce une *fonction de holding*, comme C. Blanchard-Laville l'a montré, en construisant une « enveloppe psychique contenant » pour les élèves à l'instar de la mère pour son bébé (*id.*). Or ici, Françoise dit que c'est elle qui se sent « portée » par le groupe d'élèves, comme d'ailleurs par d'autres groupes où elle puise son énergie (Yelnik, 2005b).

Si l'on en croit M. Klein, la « première relation satisfaisante à la mère [...] fonde l'expérience vécue la plus complète qui soit – celle d'être parfaitement compris et aimé » (Klein, 1963, p. 122) et nous en gardons la nostalgie, nous aspirons à retrouver dans notre vie une semblable expérience de complétude. Cet espoir inconscient pourrait être à l'œuvre dans le désir de devenir enseignant. N'est-il pas question, dans la relation pédagogique, d'être compris et de comprendre ? Dans le discours de ses interviewés, J. Filloux relevait « l'idéal d'un rapport maître-élève sous le principe du plaisir, sans contrainte » (1974, p. 52-53), d'un climat de classe où il éprouverait « un bonheur intimiste d'un monde clos sans conflit, sans séparation... » (*id.*, p. 147). Dans les entretiens que j'ai menés, Corinne disait par exemple éprouver « *un véritable plaisir à les avoir en face* », « *un bonheur d'être devant eux* », un « *grand bonheur* ». Ainsi, il arrive que l'enseignant-e, trouvant auprès de ses élèves une reconnaissance narcissique, se sentant « porté-e » par la dynamique des interactions dans le groupe, éprouve une forme de bonheur ou de sentiment de complétude.

Dangers

Mais être seul au centre des regards peut également être périlleux. La vie quotidienne des classes n'est pas toujours harmonieuse ; elle expose à des dangers, réels ou imaginaires.

La confrontation aux élèves peut être difficile si leurs attitudes sont trop différentes de l'idée que s'en faisait l'enseignant-e. En effet, sa construction identitaire, son investissement dans le métier reposent à la fois sur l'identification à des enseignants qu'il/elle a connus et sur l'image qu'il/elle se fait de l'élève qu'il/elle a été, qui détermine pour une part celle des élèves qu'il/elle s'attend à avoir en face de lui (Filloux, 1974 ; Giust-Desprairies, 2003). Or, les élèves ne correspondent pas tous et pas toujours à ces attentes, parfois l'enseignant-e ne se reconnaît pas en eux. Gérard, par exemple, déplore de ne plus trouver, avec les siens, « *de langage*

commun, d'expérience commune » (Yelnik, 2005b). Dans les groupes que j'ai animés, j'ai souvent entendu des enseignants s'indigner des comportements de leurs élèves en invoquant le souvenir de leur propre comportement quand ils étaient élèves (Yelnik, 2011). « Ce que sont les élèves dans la réalité de leurs caractéristiques socio-culturelles, écrivait J. Filloux, est vécu comme obstacle, source de négativité pour le rôle [...] L'image qu'on a de l'autre, en ce qu'elle est différente de l'image attendue, [...] s'inscrit contre sa propre recherche narcissique de plénitude et d'unité » (Filloux, 1974, p. 108).

De plus, les enfants et les adolescents résistent toujours plus ou moins à la discipline et aux tâches scolaires, ils ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs, ils ne connaissent pas ou n'adhèrent pas à certaines règles ou principes implicites qui, pour l'enseignant-e, vont de soi. Enseigner et éduquer impliquent inévitablement d'aller contre la spontanéité des enfants/élèves, d'exercer des contraintes, d'imposer des obligations, des règles, des interdictions et de porter sur eux des jugements qui auront des effets sur leur avenir. La relation pédagogique est par nature conflictuelle : des tensions, des mouvements agressifs de part et d'autre, sont inévitables et démentent le fantasme d'une relation harmonieuse, gratifiante, sans heurts.

L'hostilité des élèves, réelle ou perçue, est déjà en elle-même une raison pour l'enseignant-e de se sentir seul-e, ou encore le sentiment qu'il/elle ne comprend pas les attitudes de ses élèves, que ceux-ci ne comprennent pas ce qu'il/elle essaie de leur transmettre ou ce qu'il/elle attend d'eux. Si l'un des enjeux de la relation pédagogique pour un enseignant est d'être compris et aimé, les occasions de se sentir seul ne manquent pas. Les écarts entre l'idéal et la réalité infligent des déconvenues, de la frustration et par là même des blessures narcissiques.

Une autre dimension contribue au sentiment de solitude, le groupe en lui-même, souvent ressenti comme force dangereuse (Yelnik, 2005b). Les travaux de psychanalystes sur les groupes ont montré que la situation groupale éveille des « angoisses archaïques », notamment celle de perdre son unité physique et psychique (Anzieu, 1975). Le groupe est ressenti par chacun de ses membres comme un miroir à multiples facettes qui lui renvoie une image de lui-même déformée et morcelée. « Tout le monde risque sa peau dans un groupe », dit Eugène Enriquez et « l'appartenance au groupe signe aussi la possibilité d'être rejeté, d'être brisé par les autres, et fait émerger nécessairement les angoisses de morcellement et de persécution » (Enriquez, 1999, p. 737-747). L'enseignant-e se trouve non seulement dans un groupe lorsqu'il/elle fait cours, mais, du fait de son statut, il/elle y occupe une place particulière, unique et centrale, donc très exposée. On peut comprendre que se trouver seul adulte face au groupe-classe puisse être ressenti comme dangereux et susciter un sentiment de solitude. Certains mots qui émaillent les propos des professeurs que j'ai interviewés,

quand ils parlent de leurs classes, – « *masse* », « *bande* », « *clan* », « *caste* », « *magma* », « *meute* » – évoquent l'hostilité, le chaos, le désordre, le morcellement, la sauvagerie. Plusieurs des professeurs que j'ai interviewés décrivent chez leurs élèves les pressions, la domination des uns sur les autres, les manipulations, les rapports de force, la violence brute parfois, l'intolérance, l'exclusion, le rejet de ceux qui ne sont pas conformes aux normes ou plus faibles, voire une expression pulsionnelle débridée (Yelnik, 2005b). Si le groupe en général suscite des angoisses, un groupe composé d'enfants ou d'adolescents peut être d'autant plus anxiogène qu'en effet, les enfants et/ou adolescents sont davantage que les adultes en proie à des mouvements pulsionnels ; c'est bien là l'un des enjeux de l'éducation, de l'école en particulier. Ainsi, on peut comprendre les métaphores animales fréquentes dans les discours des professeurs quand ils parlent de leurs classes – « *l'arène* », « *la fosse aux lions* », « *la cage aux fauves* », « *le cirque* », « *la meute* » – comme « figurant le troupeau désordonné des instincts non encore dominés, socialisés, le ça de la topique freudienne », comme le suggérait Jacqueline Barus (1970).

Par ailleurs, si l'on admet, avec R. Kaës, que les activités de formation sont sous-tendues par des fantasmes, celui de « l'affrontement avec la bête », la sauvagerie, est une « mise en scène de l'affrontement du formateur et de l'être en formation avec la mort et la dé-formation, avec les pulsions destructrices et dégénéralrices » (Kaës, Anzieu et Thomas, 1973, p. 84-85).

On peut ainsi comprendre que l'insécurité, la peur de perdre le contrôle, de ne pas maîtriser la situation conduisent l'enseignant-e à investir la place centrale, unique. Vouloir être seul aux commandes peut répondre à un besoin d'être rassuré comme Claudine Blanchard-Laville, Louis-Marie Bossard et Catherine Verdier-Gioanni en font également l'hypothèse : « On peut interpréter le fait de s'efforcer de se positionner au centre du dispositif d'enseignement comme une tentative de se procurer une certaine assurance. Ceci se traduit plus particulièrement par la manière dont Benoît énonce que les travaux qu'il propose aux élèves soient réalisés pour lui, qu'ils lui soient destinés » (2014, p. 121).

Mais les dangers tiennent aussi au monde interne de l'enseignant-e. Au cours de son expérience d'élève, chacun-e a connu des professeurs qu'il/elle a admirés, craints, aimés ou haïs. L'enfant/élève s'est senti « petit », impuissant et dépendant par rapport à eux, il a rêvé d'être comme eux au centre de l'attention, d'être à son tour « le grand ». Si l'on admet que les enfants se construisent en s'identifiant à des figures d'adultes, il se peut que ces désirs aient joué un rôle dans le projet de devenir enseignant. Pour l'enfant, grandir et devenir adulte peut signifier, sur le plan inconscient, prendre la place de ses parents ou des adultes qui ont occupé une place importante. Devenir enseignant peut signifier prendre la place des « Maîtres » ou « Maîtresses » et exercer à son tour la toute-puissance qu'il leur attribue, ce qui peut générer un sentiment de culpabilité.

Qui plus est, les activités d'éducation et de formation sont sous-tendues par des fantasmes et des pulsions destructrices inconscientes qui « ont pris corps dans le rapport à la mère », comme l'a montré R. Kaës (1973, p. 85). Reconnaître les mouvements négatifs, les tendances destructrices en soi-même, est difficile.

L'un des mécanismes de défense contre l'angoisse et la culpabilité générées par les mouvements destructeurs en soi-même consiste à les refouler et à se référer à un idéal du Moi très exigeant. Ainsi le désir d'enseigner ou de former serait uniquement mû par des intentions généreuses, altruistes, l'amour des enfants, le désir de transmettre, de donner, d'aider. « Tous les métiers de l'humain traînent derrière eux l'idéal d'une absence de sentiments négatifs », écrit M. Cifali (1994, p. 175). La relation pédagogique est imaginée sans conflit, sans agressivité, sans violence. L'obéissance devrait s'obtenir sans exercer de contrainte, par la séduction ou une autorité « naturelle ». Le fantasme d'un « *contrat pédagogique* », ainsi que J. Filloux l'a nommé, « fait passer pour un échange interne au rapport singulier de chaque enseignant avec sa classe, la véritable nature des relations » et masque « l'existence essentielle d'un rapport de force et de violence » (Filloux, 1974, p. 112-113).

Les propos d'Évelyne me semblent manifester un conflit interne de cet ordre. Elle dit avoir été une élève timide et « *très réservée* », « *qui essayait de se faire très discrète* ». Elle n'osait *pas* « *dire* », « *donner son avis* ». Dès qu'elle a commencé à apprendre l'anglais, en sixième, elle a désiré devenir professeur d'anglais, mais n'osait pas imaginer qu'elle en serait capable : « *je me disais mais est-ce que j'arriverai à être devant un tableau à parler à un public euh / se faire accepter à la rigueur* ». Elle a dû lutter contre elle-même et surmonter sa timidité pour y parvenir. En m'appuyant sur des éléments verbaux et non-verbaux de son discours, j'ai fait l'hypothèse qu'Évelyne était animée d'un fort désir de « *se mettre devant un tableau* », « *devant un public* », de dominer, de prendre « *le dessus sur les autres* », c'est-à-dire d'être à la place de « *grand* » en face de « *petits* ». Ce désir entraînait en conflit avec des normes intériorisées, selon lesquelles il ne faut pas être « *égoïste* », se mettre en avant, laisser « *le moi prédominer* ». Sa timidité, son inhibition à dire, l'effacement de soi peuvent se comprendre comme résultant de la sévérité de son Surmoi, une défense contre la culpabilité liée à ces désirs ainsi qu'à l'agressivité qu'elle a pu éprouver contre ceux qui étaient « *au-dessus des autres* » – notamment les enseignants – (Yelnik, 2005b, p. 166-170). Étant donné les significations inconscientes associées pour elle au fait d'occuper cette place, Évelyne ne pouvait s'autoriser à l'occuper et à s'y sentir légitime qu'en s'efforçant de se conformer à un idéal professionnel très élevé, constitué de l'image idéalisée des enseignants qu'elle avait connus et admirés. Au cours de l'entretien, elle me semble – ou s'efforce de me donner l'impression d'être – très exigeante vis-à-vis d'elle-même sur le plan pédagogique, toujours soucieuse de faire

mieux pour ses élèves. Colette donne un autre exemple de conflit interne : elle laisse entendre comment elle lutte contre sa propre agressivité sous-jacente et son désir de contrôler les autres, élèves et collègues, en s'efforçant d'être irréprochable, parfaite et aimée de tous (*id.*, p. 107-121).

Cet idéal professionnel très élevé à l'aune duquel ils se mesurent permet également de comprendre que les enseignants soient souvent réticents à échanger sur leurs pratiques avec leurs collègues ou d'autres adultes de l'établissement, à parler de leurs difficultés, à chercher de l'aide auprès d'eux : ils redoutent le jugement d'un regard extérieur sur lequel ils projettent leur propre sévérité. Le repli sur soi, l'isolement peuvent être alors une forme de protection.

Un autre mécanisme de défense contre la culpabilité liée aux mouvements négatifs qu'on ne parvient pas à accepter en soi-même consiste, selon M. Klein, dans « la projection de parties clivées du moi dans d'autres personnes » (1946, p. 288). Dans la relation entre le nourrisson et sa mère, « chaque fois que les pulsions destructives apparaissent avec une certaine intensité [chez le bébé], la mère et le sein maternel sont, du fait de la projection, perçues comme persécuteurs. Le tout jeune enfant sent inévitablement sa sécurité menacée et cette insécurité paranoïde est une des sources du sentiment de solitude » (Klein, 1963, p. 122-123). L'objet, auquel les mouvements négatifs du sujet ont été inconsciemment attribués, devient source de danger pour lui, selon le mécanisme que M. Klein a appelé « identification projective : la projection « des parties du soi dans un objet [...] peut aboutir à ce que l'objet soit perçu comme ayant acquis les caractéristiques de la partie du soi projetée en lui » (Segal, 1969, p. 24-25). En classe, dans la relation pédagogique, des élèves individuellement mais aussi le groupe d'élèves en tant que tel, la groupalité par opposition aux relations interindividuelles (Yelnik, 2005b, p. 235), peuvent ainsi devenir pour l'enseignant-e des supports de projection de leurs propres mouvements négatifs. Lorsqu'il y a des tensions, des conflits, l'enseignant peut se sentir d'autant plus menacé que, en proie à la colère, à la frustration, voire à la haine, il/elle se sent entraîné-e à mettre en œuvre sa propre violence. Les « mauvaises parties de soi non intégrées », selon les termes de M. Klein, clivées et projetées sur les élèves, contribuent au sentiment de solitude (Klein, 1963, p. 123-124).

C'est ainsi qu'on peut comprendre la vigilance et la sensibilité de certains professeurs aux signes qu'ils perçoivent chez leurs élèves. Corinne, qui n'est pas exempte d'agressivité envers les élèves – elle reconnaît qu'elle les critique beaucoup –, donne l'impression que ses propres sentiments (la peur, l'angoisse de dévoration) se confondent avec ceux qu'elle perçoit chez ses élèves. Elle se dit à *l'affût*, comme ils le sont par rapport à elle (Yelnik, 2005b, p. 151-153). Françoise se souvient de l'ennui qu'elle ressentait ou du regard critique qu'elle pouvait avoir sur ses professeurs quand elle était élève (*id.*, p. 75). Je fais l'hypothèse que ce que Françoise et Corinne

redoutent de trouver dans les regards ou les comportements de leurs élèves, ce sont des projections de parts d'elles-mêmes (*id.* p. 234-237).

Cette notion de clivage me semble éclairer, chez de nombreux enseignants, l'incompréhension qu'ils expriment souvent vis-à-vis des contradictions ou des changements rapides chez leurs élèves, leur difficulté à accepter l'ambivalence, aussi bien en eux-mêmes que chez ces derniers.

Le « cirque »

La métaphore du cirque et du clown illustre ces processus. Le cirque est un spectacle apprécié des enfants qui met en scène des clowns, des dompteurs et des animaux sauvages. Il est fréquent que les enseignants se comparent à des acteurs, voire des clowns : parfois, il faut « *faire un peu son cirque* » dit l'un d'eux (Filloux, 1974, p. 150). Il s'agit de se mettre en scène, de capter l'attention, de charmer l'auditoire, éventuellement de faire rire. Ainsi, Françoise dit qu'elle met du « *blush* » avant d'entrer en classe, pour « *avoir l'air d'être en forme* » et « *d'avoir envie d'être là* », « *bien disposée* » (Yelnik, 2005b, p. 72-76).

Au cirque, des animaux sauvages sont exhibés et domptés, leur dangerosité est maîtrisée. Dans la classe comparée à une arène, les enfants et adolescents sont parfois perçus comme des fauves, figurant les pulsions que le professeur doit dompter. L'enjeu est d'exhiber sa puissance pour surmonter son angoisse et dominer. Quand le professeur ne parvient plus à maîtriser la situation, à obtenir l'ordre, « *c'est le cirque* » dans la classe, au sens du désordre, du chahut. Françoise redoute, si elle dit quelque chose à ses élèves qui n'est pas crédible, d'être « *prise pour un clown* », c'est-à-dire de devenir la risée du groupe, de faire rire à ses dépens. Le professeur n'est plus maître du jeu, le charme n'opère plus. Mais la confrontation à la sauvagerie est peut-être d'autant plus angoissante qu'elle résulte au moins en partie des projections de soi. « La menace vient tout autant sinon plus du dedans, de l'enfant refoulé en lui, que de l'enfant à éduquer face à lui », comme l'avait déjà interprété J. Filloux (1974, p.104).

Les métaphores animales, les figures du miroir et du portage témoignent, s'il en était besoin, de ce que la situation d'enseignement réactualise des mouvements psychiques de la prime enfance.

On le voit, cette place, seul-e face au groupe-classe, peut ainsi être investie de manière ambivalente : à la fois exaltante et angoissante, désirée pour les bénéfiques narcissiques, imaginaires ou réels qu'elle est supposée apporter, et redoutée pour les dangers, imaginaires ou réels eux aussi, qu'elle représente. Plus l'enseignant-e investit inconsciemment son statut et son rôle comme sources de reconnaissance, de réassurance narcissique, comme réparation de blessures archaïques, plus ses assises narcissiques sont

fragiles et plus la relation avec ses élèves est susceptible de générer de l'insécurité et un sentiment de solitude.

La capacité d'être seul

Exercer un rôle éducatif auprès d'enfants et d'adolescents implique d'instaurer un climat de sécurité dans la classe, d'exercer une fonction contenante, une forme de « *holding* ». Cela suppose une sécurité intérieure suffisante, qui permette au professeur de n'être pas excessivement affecté par les attaques des élèves, ni tenté de répondre sur le même mode, mais aussi de ne pas se sentir trop coupable pour les mouvements psychiques négatifs qui se produisent en lui/elle-même. Ce que M. Klein a appelé « la capacité d'intégration – à savoir la possibilité de rassembler les parties du moi séparées par clivage » (Klein, 1963, p. 125) et de ne plus craindre leurs effets destructeurs « constitue l'un des facteurs les plus importants susceptibles d'atténuer le sentiment de solitude » (*id.* p. 136). Cette sécurité permettrait de rester en contact avec son expérience d'enfant et d'élève tout en acceptant que les élèves actuels avec lesquels il est en relation ne soient pas conformes à ces souvenirs et que la relation pédagogique puisse par moments être conflictuelle.

Être seul pourrait alors prendre un sens positif, celui que Winnicott (1958) a donné à « la capacité d'être seul en présence d'autrui ». Cette capacité, qui constitue, selon ce psychanalyste, l'un des signes les plus importants de maturité psychique dans le développement affectif de l'enfant, est fondée sur l'expérience du petit enfant de pouvoir être seul en présence de sa mère. Éprouver l'« existence ininterrompue », la fiabilité de celle-ci lui permet d'intérioriser un « bon objet » qui servira d'étayage dans ses relations ultérieures. En parlant d'une enseignante, C. Blanchard-Laville suggère ainsi que « tout en accroissant sa propre capacité au *holding* pour les élèves, [Stéphanie] apprend *la capacité d'être seule en présence des élèves*. [...] Elle est en train d'acquérir cette capacité à ne pas empiéter sur les territoires psychiques de ses élèves. » Elle n'a plus « besoin que ce soit eux, les élèves, qui assurent une forme de *holding* pour elle » (Blanchard-Laville, 2013, p. 71).

La solitude, dans ce sens, n'est ni une forme de détresse psychique, ni un repli sur soi défensif. Elle permet d'être à la fois en lien avec les élèves et séparés, d'instaurer avec eux des liens qui ne soient pas (ou le moins possible) encombrés de ses propres enjeux psychiques. Sans doute est-ce là un enjeu professionnel.

Références bibliographiques

Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod, 1999.

- Barus, J. (1970). Réflexions sur les structures conflictuelles de la relation enseignante. *Santé mentale*, 2, 19-26.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Bossard, L.-M. et Verdier-Gioanni, C. (2014). L'évolution du je enseignant de Benoît : entre « permanence et changement ». In P. Chaussecourte (dir.), *Enseigner à l'école primaire, Dix ans avec un professeur des écoles* (p. 111-142). Paris : L'Harmattan.
- 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. (1994). *Le lien éducatif : contre jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Davidenkoff, E. (2016) Entretien. *Cahiers Pédagogiques*, 521. <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ce-qui-m-a-frappe-c-est-la-solitude-des-enseignants>>
- Dupuis, M. (2008). Un huis-clos qui oscille entre jubilation et dépression. *Le Monde de l'Éducation*, décembre 2008.
- Enriquez, E. (1999). La rencontre du groupe, dialogue entre Didier Anzieu et Eugène Enriquez. *Revue Française de Psychanalyse*, 3, LXIII, 737-747.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod, L'Harmattan, 1995).
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Gonthier-Maurin, B. (2012). Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice. Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, Sénat, n°601. <<https://www.senat.fr/notice-rapport/2011/r11-601-notice.html>>
- Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris : Le Seuil.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Jaques, E. (1955). Des systèmes sociaux comme défense contre l'anxiété répressive et l'anxiété de persécution. Dans A. Lévy, *Psychologie Sociale, textes fondamentaux* (p. 546-565). Paris : Dunod, 1970.
- Kaës, R. (1973). Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. Désir de toute-puissance, culpabilité et épreuves dans la formation. Dans R. Kaës, D. Anzieu et L.-V. Thomas, *Fantasme et formation* (p. 1-92). Paris : Dunod, 1984.
- Kaës, R. (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institués. Dans R. Kaës, J.-P. Pinel, O. Kernberg, A. Corrales, E. Diet et B. Duez, *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 1-47). Paris : Dunod.
- Klein, M. (1946). Notes sur quelques mécanismes schizoïdes. Dans M. Klein, P. Heimann, S. Isaacs et J. Riviere, *Développements de la psychanalyse* (p. 274-300). Paris : PUF, 1972.
- Klein, M. (1963). Se sentir seul. Dans *Envie et gratitude et autres essais* (p. 119-137). Paris : Gallimard, 1968.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Toulouse : Robert Jauze.
- Rouchy, J.-C. (1998). *Le groupe, espace analytique*. Toulouse : Érès.
- Segal, H. (1969). *Introduction à l'œuvre de Mélanie Klein*. Paris : PUF.
- Winnicott, D. W. (1958). La capacité d'être seul. Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 205-213). Paris : Payot, 1969.
- Winnicott, D. W. (1971). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. Dans *Jeu et réalité* (p. 153-162). Paris : Gallimard, 1975.
- Yelnik, C. (2003). *Discours de professeurs sur le groupe, une approche clinique du rapport au groupe*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris X-Nanterre.

- Yelnik, C. (2005a). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.
- Yelnik, C. (2005b). *Face au groupe-classe, discours de professeurs*. Paris : l'Harmattan.
- Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 12-17.
- Yelnik, C. (2011). *Une modalité de traitement des professeurs en difficulté symptomatique de la crise du système scolaire*. Communication présentée au colloque de l'AECSE « Crise et / en éducation », Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Catherine Yelnik

Équipe savoir, rapport au savoir et processus de transmission
CREF, université Paris-Nanterre

Pour citer ce texte :

Yelnik (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ? *Cliopsy*, 16, 41-54.

Quels objets de désir au collège ?

Éléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants

Mej Hilbold et Patrick Geffard

Cet article prend sa source dans une recherche collective de l'équipe « Clinique de l'éducation et de la formation, approches psychanalytique, socio-clinique et institutionnelle (CLEF-apsi) » de l'unité de recherche CIRCEFT, université Paris 8. Cette recherche, intitulée « S'arrime à quoi ? – Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs », a été cofinancée par la Fondation de France et le Conseil Régional d'Île-de-France, elle a été conduite en partenariat avec l'association Valdocco d'Argenteuil.

Elle a donné lieu à la mise en œuvre et, pour partie, à la conception de différents dispositifs de recueil de données, dans des collèges et associations partenaires, sur plusieurs sites en région Île-de-France : groupes de parole et entretiens individuels avec des collégiens ; observations en classe ; entretiens à médiation par le dessin avec des collégiens ; travail sur des rapports d'incidents rédigés par des enseignants ; groupes de réflexion avec des professionnels exerçant en collège et organisés sur le modèle des groupes d'analyse clinique de la pratique professionnelle (Blanchard-Laville et Fablet, 2000). C'est ce dernier volet qui fait l'objet de notre article.

L'une des questions qui soutiennent notre recherche porte sur la présence potentielle de processus réciproques de ce que nous nommons le « désarrimage scolaire », du côté des adolescents comme de celui des professionnels ou, ainsi que le formule François Le Clère (2013), sur la possibilité que certains adolescents « décrochent les équipes ». Nous en avons eu de nombreux exemples sur des terrains où l'impuissance ressentie par l'équipe enseignante à l'égard des élèves pouvait se manifester selon des registres très agressifs¹.

Mais ce qui est présenté dans cet article échappe à première vue à cette série d'exemples, ce qui a constitué une première surprise pour nous. Cependant, dans sa singularité, le travail conduit avec l'équipe d'enseignants que nous allons présenter s'inscrit bien dans la continuité des résultats obtenus sur d'autres terrains. Après avoir décrit notre dispositif et les sujets rencontrés, nous rendrons compte des thèmes que nous avons retenus comme principaux vecteurs d'analyse des positions subjectives professionnelles ou des modes de relation aux élèves mis en jeu par les enseignants.

1. Un travail en cours, mené par Laurence Gavarni et Mej Hilbold sur des « rapports d'incidents » rédigés au sujet d'élèves d'une classe de 3e dans un autre collège est particulièrement éclairant sur cette question.

Présentation du dispositif

Dans le collège concerné par cet article, le dispositif est porté par deux chercheurs, un enseignant-chercheur titulaire et une doctorante, un homme et une femme. Lors des recherches conduites par notre équipe, c'est une constante de travailler en binômes lorsque nous mettons en place des dispositifs tels les groupes de réflexion ou les groupes de parole, pour des raisons qu'il est utile de préciser. En effet, cette recherche collective prend sa source dans des hypothèses construites par plusieurs membres de l'équipe lors d'une précédente étude sur la construction identitaire adolescente², laquelle avait vu se déployer plusieurs groupes de parole adolescents déjà animés par des binômes. La première cause de la création de binômes d'animateurs était alors la formation des doctorants, mais les résultats obtenus dans les dispositifs groupaux avaient consolidé la volonté de poursuivre selon cette démarche. En effet, celle-ci avait montré la richesse de l'analyse des matériaux découlant des processus transférentiels liés à la mise en présence d'un couple d'animateurs adultes avec le groupe des adolescents. De plus, tous les chercheurs ayant participé à cette première recherche s'étaient félicités de pouvoir s'appuyer sur des regards croisés, permettant de mettre à l'épreuve les hypothèses individuelles et ouvrant à une élaboration plus collective des résultats. Le choix de maintenir la double animation, associant un chercheur expérimenté et une chercheuse en apprentissage, s'ancre donc dans cette première expérience, mais les modalités de sa réalisation ont fait l'objet d'interprétations et d'ajustements par celles et ceux qui étaient amenés à travailler ensemble pour la première fois.

Nous avons mis en place des séances de travail avec une équipe d'enseignants en collège qui ont été présentées comme ayant quelques liens avec ce qui est souvent désigné comme « analyse de la pratique professionnelle ». Ce travail a d'abord été proposé à la direction du collège comme le projet de mener ensemble, enseignants ou autres professionnels du collège et chercheurs de notre équipe, une réflexion qui porterait sur les phénomènes de « désarrimage » chez les adolescents, du point de vue des enseignants, à partir de leur expérience professionnelle. Nous n'étions donc pas véritablement dans un dispositif d'analyse de la pratique, d'orientation Balint par exemple, mais plutôt dans un dispositif qui s'en inspirait tout en visant un autre but, celui de la production d'une réflexion commune sur le thème du « décrochage scolaire ».

Dans cet établissement qui compte une trentaine d'enseignants, une réunion de présentation de la recherche, en présence de la principale et de la principale adjointe, a réuni douze d'entre eux. Huit personnes se sont portées volontaires pour ce travail, sept enseignants et une Conseillère principale d'éducation. Quatre séances d'environ quarante minutes ont ensuite eu lieu entre janvier et mars 2014, auxquelles ont participé, selon les séances, quatre à cinq professionnels du collège, plus les deux

2. Recherche « Copsy-Enfant » (ANR Appel Blanc 2005), portée par les universités de Strasbourg et Paris 8, dont le volet « Les constructions identitaires et subjectives chez les adolescents : problématique des genres et problématique des générations dans le champ scolaire » avait été pris en charge par l'équipe clinique de Paris 8.

animateurs du groupe, enseignants-chercheurs de Paris 8 et auteurs de cet article.

Le groupe ne s'est donc jamais totalement stabilisé, mais deux enseignants ont participé à l'ensemble des séances et trois autres ont été présents à trois séances sur quatre. En termes de répartition « genrée » du groupe de professionnels du collège – puisque nous retenons cet axe d'analyse dans notre réflexion –, la première séance a rassemblé une femme et quatre hommes, durant les deux suivantes le groupe était composé de deux femmes et trois hommes, tandis qu'à la dernière séance étaient présents deux femmes et deux hommes.

Chacune des séances a été enregistrée avec l'accord de l'ensemble des participants. Le cadre de travail offert s'inspirait de celui des groupes d'analyse clinique d'orientation psychanalytique de la pratique professionnelle (Blanchard-Laville et Fablet, 2001), mais le dispositif a été adapté aux impératifs de temps ainsi qu'à la relative instabilité du groupe. Lors de la première séance de travail, nous avons notamment indiqué que nous nous inscrivions dans une démarche clinique plutôt qu'hypothético-déductive et que nous proposons donc de conduire ensemble une réflexion, dans l'espoir de pouvoir produire, dans un second temps, des propositions de compréhension autour d'enjeux relatifs au phénomène de « décrochage » constaté chez certains adolescents. Nous avons présenté des modalités de travail basées avant tout sur la sollicitation des processus associatifs et non pas sur la mise en œuvre d'exposés présentant ce qu'il faudrait faire, ne pas faire ou ce qui aurait dû être fait.

Les changements en termes de participants nous ont toutefois conduits à adapter nos modalités de reprise d'une séance à l'autre, comme ils nous ont écartés de modalités d'échanges permettant que les évocations de situations et les associations se centrent sur un exposé singulier par séance. En effet, le groupe n'étant pas stable en ce qui concernait ses participants, il n'était guère possible de prévoir avec certitude une évocation de situation par personne au fil des séances ou bien un retour à la séance suivante en direction de ce qui avait été précédemment exposé.

À la suite des séances, notre tandem d'animateurs se retrouvait pour « débriefer » et les notes prises à cette occasion servaient de base pour une « reprise » au début de la séance suivante, que l'animatrice a prise en charge. En effet, nous nous étions mis d'accord sur le fonctionnement de notre binôme, étant donné qu'elle était novice dans l'animation de tels groupes et que son collègue en avait une longue expérience. Il a donc pris les rênes de l'animation et elle a suivi sa direction, tout en gardant le rôle de la reprise de chaque séance. Cette répartition des tâches et des rôles a certainement joué dans le déroulement même des séances, comme nous le soutiendrons plus loin.

Voici donc ce qu'il nous a été possible de dégager au stade actuel de notre élaboration, à partir de quatre thèmes retenus lors de l'analyse des

matériaux de recherche recueillis et d'un retour réflexif de notre part sur notre tandem d'animateurs.

Espaces internes et externes

Le premier thème, nous le désignons comme celui de l'apparition dans les discours des enseignants de certains questionnements ou de certaines évocations concernant des espaces internes et externes, en particulier à partir de propos concernant les espaces du collège et de la famille, mais aussi à travers la question d'une possible « intrusion » des enseignants dans l'espace privé de l'adolescent. Cette question est présente d'une manière relativement sous-jacente dès la première séance et elle se poursuit sous différentes formes au fil du temps, pour atteindre un niveau de formulation explicite lors de la dernière séance.

Ce qui est alors convoqué, c'est la figure d'un enseignant se déplaçant jusque dans l'espace privé des familles, sonnant à la porte de l'appartement, entrant dans le lieu de vie du collégien et de ses parents. Deux histoires sont racontées au cours de la quatrième séance, selon des modalités énonciatives qui les élèvent pratiquement au rang de légendes.

« C'était il y a dix ans / on en parle encore aujourd'hui » dit le participant qui fait le récit de la manière dont il a lui-même accompagné un élève jusqu'à son domicile familial pour réclamer les 13 euros que les parents lui devaient pour la photo de classe. Ce premier récit est suivi d'un second, concernant un ancien enseignant aujourd'hui à la retraite, mais toujours en relation forte avec ce collège où il a fait l'essentiel de sa carrière. La scène relatée est celle où ce professeur s'est un jour rendu au domicile d'une famille, a rebranché le téléphone qui semblait ne plus fonctionner et a déclaré : *« voilà / c'est là que ça se branche et maintenant quand je vous appellerai / vous pourrez répondre »*.

D'une part, cette figure de l'enseignant intervenant à domicile nous a semblé être évoquée selon des modalités mettant en scène une forme de transmission de génération en génération, en particulier entre l'enseignant à la retraite « rebrancheur de ligne téléphonique » et celui qui faisait le récit. D'autre part, lors de l'audition de ces deux histoires, nous avons eu l'intuition que se jouait devant nous une transmission du même ordre entre deux des participants du groupe, l'un étant plus ancien dans la profession que l'autre. En effet, celui que nous avons perçu comme étant le récepteur de cette transmission avait vivement réagi à la question de la prise en compte de la vie privée et familiale des élèves par les enseignants. Il s'était écrié au début de la séance : *« Moi j'adore ! »*.

Il faut par ailleurs relever que la possible intrusion de l'enseignant dans l'espace privé des familles est diversement investie : tandis que l'enthousiasme semble être suscité chez certains membres du groupe, c'est

l'embarras qui apparaît chez d'autres, comme lorsque l'une des participantes nous dit : « *parfois par rapport à ce qui peut se passer à l'extérieur moi j'ai du mal à me positionner* ».

En liaison avec les récits qui précèdent, les enseignants nous ont également fait part des objections exprimées par certains élèves face à ce que les professeurs nomment la « *porosité* » entre les deux mondes, celui du collège et celui de l'espace à la fois familial et social. Mais ces objections sont vite balayées par la nécessité, en tant qu'enseignant dans ce type de collège, de « *donner plus* » que le simple cours. La connaissance de la vie privée de l'adolescent, de son histoire ainsi que de ses problèmes familiaux ou sociaux, doit, selon l'opinion alors exprimée par deux enseignants, permettre au professeur d'ajuster le regard porté sur l'élève, de le « *comprendre* ». Est alors donné l'exemple d'une élève harcelée par des camarades sur le chemin du collège et qui, par ailleurs, se montrait très désagréable en cours. C'est la connaissance des difficultés rencontrées par l'adolescente en dehors du collège qui aurait permis de comprendre l'attitude qu'elle manifestait une fois dans les murs. L'idée exprimée à ce moment-là est que ce serait cette connaissance qui permettrait aux professeurs de montrer à l'élève qu'ils se trouvent « *de son côté* », ainsi qu'ils le formulent.

Nous notons que, selon les récits qui ont été faits sur le thème des espaces, c'est toujours l'enseignant, et lui seul, qui est mis en scène comme se trouvant en position de maîtrise de la circulation entre les territoires privés, d'une part, et professionnels ou publics, d'autre part. C'est l'enseignant qui paraît être imaginé comme dessinant lui-même les limites et les frontières des deux mondes, et c'est également lui qui serait en possibilité de décider des éventuelles « *traversées des frontières* », ces passages de limites relevant éventuellement d'une dimension de « *transgression* ».

Une position exhibitionniste de l'enseignant : se donner à voir, être « enviable »

La supposée position de maîtrise de l'enseignant, nous l'entendons à nouveau lorsqu'il est question d'une sorte d'inversion dans la prise en compte de la vie privée, lorsqu'il n'est plus question du domaine privé des familles, mais de celui de l'enseignant. Ce sont alors certaines formes de « *monstration* » de la vie privée de l'enseignant qui prennent le devant de la scène. Sur ce thème, il est à nouveau énoncé par l'un des participants que c'est l'enseignant qui « *gère* ». Comme le dit l'un des professeurs à propos du fait de montrer aux élèves certains éléments de sa propre vie privée : « *ce sont des démarches qui sont intrusives effectivement / ils rentrent dans notre vie privée mais on le gère pour l'orienter vers un / vers quelque chose d'intéressant* ».

L'un des enseignants va jusqu'à exposer l'idée que, selon lui, il s'agit de se mettre en position d'objet désirable pour l'élève, sur le plan de la vie sociale, de la position sociale comme de la vie culturelle et qu'il s'agit donc de montrer aux élèves que « *ça peut être sympa de pas simplement connaître la PlayStation et Cristiano Ronaldo* ».

Ce discours évoquant une forme d'« intrusion » des élèves dans la vie privée de l'enseignant ou, a minima, une mise en contact des élèves avec certains aspects de la vie privée de l'enseignant, convoque une idée d'ouverture vers l'ailleurs de la cité, cette ouverture étant représentée par la personne de l'enseignant au-delà de sa pratique professionnelle dans le cadre du collège. Selon l'un des participants, les élèves sont censés être demandeurs de ces modalités de relation avec l'enseignant et ce serait à partir de cette demande que le professeur pourrait en quelque sorte « reconnaître » qu'il lui faut donner plus que son cours.

Lorsqu'il est question de cette position fort démonstrative que l'enseignant pourrait avoir à tenir au-delà de l'acte d'enseignement, l'un des participants du groupe déclare que laisser les élèves entrer en contact avec certains éléments d'ordre privé chez l'enseignant, « *c'est leur montrer aussi qu'on peut être quelqu'un de / d'agréable d'envia- / de / de / quelqu'un d'appréciable pour eux et en même temps pas partager exactement tout leur / tout leur délire / toute leur / toute leur / toute leur violence* ».

Il nous apparaît que l'enchaînement entre les termes *agréable*, *enviable* (qui a d'ailleurs le statut d'un lapsus si l'on prête attention à l'énonciation) et *appréciable* donne quelques indications sur la difficulté de positionnement de celui qui énonce, alors même que ses propos paraissent se dérouler selon un mode déclaratif venant affirmer la certitude quant à la place à occuper. L'apparente assurance avec laquelle il est énoncé qu'il conviendrait d'entrer en contact sur un mode privé avec les élèves est mise à mal par une énonciation qui peine à trouver les termes adéquats, aussi bien au sujet de la position qu'il s'agirait d'adopter que de ce qu'il conviendrait d'échanger ou pas avec les élèves. La positivité supposée désirable de la personne de l'enseignant est aussi opposée dans cette formulation au « *délire* » et à la « *violence* » des élèves.

La recherche de liens avec les élèves par le tête-à-tête, le face-à-face, voire le corps-à-corps

Le corps-à-corps, au sens de la prise en compte du corps dans la relation avec les élèves, n'est jamais abordé de manière véritablement directe, même si ce thème parcourt lui aussi l'ensemble des séances. Il est essentiellement présent en creux dans le discours des enseignants, par exemple sous la forme du déni de la violence potentielle du côté de l'enseignant, comme lors de la deuxième séance où l'un des participants rappelle le peu de formation reçue sur le plan de la conduite d'une classe en

revenant sur ce qui lui avait alors été conseillé en cas de difficulté. « *Si un élève vous pose un problème vous ne devez pas le toucher* » avait indiqué un formateur. L'enseignant précise que la question qui avait suivi cette affirmation fut : « *oui mais s'il se lève pour nous en coller une* ». Mais cette question ne reçut pas de réponse ce jour-là et quand l'enseignant évoque la scène, c'est l'éventualité d'un passage à l'acte de sa part qui semble flotter dans ses propos.

Lors de la quatrième séance, le thème du corps réapparaît sous une forme sexualisée et à travers un déplacement dans la narration d'un moment de classe où le professeur avait demandé aux élèves d'écrire « *une rédaction où ils devaient raconter un événement de leur enfance qui les avait marqués et transformés* ». Cet enseignant dit alors avoir été surpris par certains contenus, en particulier par le texte d'une adolescente qui racontait des attouchements subis dans l'enfance. Dans le récit qu'il fait au groupe, après avoir indiqué qu'il avait commencé en corrigeant les fautes d'orthographe dans le texte produit par l'élève, l'enseignant enchaîne avec « *d'un seul coup il m'a baissé ma culotte / y a deux t à culotte ah oui, mais bon voilà on sait pas trop quoi en faire [...] j'en ai parlé avec l'élève, j'ai expliqué que mon but c'était pas de tout raconter à tout le monde et de mettre en branle un système qu'elle avait évité jusque-là [...] et puis j'ai j'ai j'ai confié l'bébé ensuite à / à la conseillère d'orientation psychologue et puis il y a eu un travail de fait [...] ça a duré un an* ».

En revanche, et contrairement au corps-à-corps, les tête-à-tête ou les face-à-face avec les élèves sont revendiqués par les enseignants comme des moments privilégiés, susceptibles de favoriser des formes de mises en liens entre enseignants et élèves se distinguant de celles qui adviennent durant les temps de classe. Ces occasions de rencontres ne sont donc pas évoquées à partir des situations formelles d'enseignement, mais elles sont décrites comme se déroulant soit à l'occasion d'activités complémentaires à la situation de cours, en particulier les moments de soutien ou le temps des « clubs », soit à l'occasion de « croisements » dans des lieux que l'on peut qualifier d'interstitiels, devant les portes des salles de classe ou dans les couloirs et les escaliers. Selon un avis partagé dans le groupe, ce sont ces moments qui permettraient la « *compréhension* » entre enseignants et élèves.

Ce que l'une des participantes énonce ainsi : « *ils nous voient différemment / on a une autre relation avec eux / c'est ça qu'ils aiment / cette relation privilégiée presque en tête-à-tête* ». L'une de ses collègues approuve et renchérit en ajoutant « *c'est vrai parce qu'on a pas du tout la même attitude j'ai pas du tout la même attitude pendant le club que pendant les cours même si c'est pas neutre non plus* ».

Tous les membres du groupe sont responsables de moments de soutien ou d'activités proposées au sein de « clubs » thématiques, des tâches qu'ils conduisent sur la base du volontariat en complément de leurs actions

d'enseignement. Ces pratiques professionnelles sont largement évoquées par les enseignants, en particulier lors des troisième et quatrième séances. Au commencement de ces évocations, il nous a semblé qu'un espace particulier de rencontres avec les élèves se profilait, distinct à la fois de l'activité ordinaire d'enseignement comme des moments où se produisent les croisements les plus informels. Lors de ces moments que les enseignants évoquent en nous disant « *qu'en soutien, ils [les] voient plus détendus* », que le temps du club est un temps « *plus léger plus facile* » ou que, lors de ces modes de travail, les collégiens « *ont de l'appétit* », la rencontre entre élèves et enseignants semble se faire autour d'objets potentiellement aptes à devenir des objets communs ou au moins partagés. Pour le dire autrement, nous nous attendions, à partir de l'évocation des « clubs » en particulier, à ce que ces pratiques soient perçues comme susceptibles d'instituer le savoir comme objet désirable. Mais nous nous sommes assez vite aperçus qu'il n'en allait pas ainsi.

Si les clubs sont décrits comme porteurs de caractéristiques favorables à la rencontre et à l'investissement des élèves dans des objets de savoirs plutôt que dans la personne de l'enseignant, les discours tenus à leur sujet nient qu'ils puissent être un espace où pourrait se tenir un « langage commun ». Lorsque l'animatrice suggère la possibilité que le club soit un espace où pourrait émerger un langage de ce type, ce sont des réticences qui se font entendre, l'un des participants évoquant aussitôt d'autres lieux que celui du club : « *le langage commun je pense que ça peut / c'est davantage par des petites touches que ça va se faire [...] le gamin avec qui on tape la discute deux minutes avant de monter dans les escaliers c'est plutôt ces petites choses-là qui font un langage commun* ».

Une hypothèse de compréhension de cette apparition de formules dénégatives nous paraît tenir au fait que s'engager plus avant dans des pratiques par ailleurs valorisées pourrait impliquer le renoncement à s'imaginer pouvoir être soi-même un objet de désir.. Ce qui apparaît là, c'est peut-être une certaine tension entre ce qui peut être soutenu du côté d'un « "idéal du moi professionnel" lié [aux] aspirations idéologiques, pédagogiques ou didactiques » (Blanchard-Laville, 2006, p. 130) et ce qui appartient au registre imaginaire du « Moi idéal » (Freud, 1914).

Pour que les pratiques groupales mises en place à destination des élèves en dehors des heures de cours favorisent véritablement l'inscription des adolescents et des adultes dans une logique d'« accrochage » aux projets éducatifs et de transmission de savoirs, ne faudrait-il pas qu'elles aient quelque proximité avec ce que Jean Oury disait, dans un autre champ, à propos des « clubs thérapeutiques » qu'il désignait comme « autant d'occasions de rencontre où les rôles qu'on avait inconsciemment endossés apparaissent comme tels, où la personne, en en réinvestissant d'autres, prend conscience de l'aspect fonctionnel de son personnage » (Oury, 2001, p. 92).

Les formulations selon lesquelles sont produits ces énoncés nous ont par ailleurs rappelé l'expression « je sais bien, mais quand même... » utilisée par Octave Mannoni dans un article où il distinguait savoir et croyance (Mannoni, 1969, p. 9-33). Et à partir de la perception d'un déni présent dans les propos entendus, il nous semble que l'on peut aussi envisager l'apparition de processus d'inhibition, alors même que nous avons ouvert un espace de parole à visée élaborative. Nous reprenons la notion d'inhibition dans la conception proposée par Freud, pour qui « lorsque le moi est impliqué dans une tâche psychique d'une difficulté particulière, comme, par ex. un deuil, une énorme répression d'affect, l'obligation de tenir en sujétion des fantaisies sexuelles qui remontent constamment, il connaît un tel appauvrissement de l'énergie disponible pour lui qu'il est obligé de restreindre sa dépense en beaucoup d'endroits à la fois, comme un spéculateur qui a immobilisé ses fonds dans ses entreprises » (Freud, 1926, p. 6).

Ces processus d'inhibition ont pu être redoublés par certains effets de discours, notamment quand la parole des participantes fut recouverte par le discours d'autres membres du groupe, dans une forme de relation « pédagogique » entre professionnels adultes, où l'expérience, la « *bouteille* » ainsi qu'il fut dit, doit être transmise, la gravité des cas des élèves évoqués justifiant peut-être le sentiment d'urgence de cette transmission.

L'érotisation des espaces privés des familles ou des espaces extérieurs au collège

En revenant à la notion d'« espaces » précédemment évoquée, nous ajouterons que les espaces externes au collège nous ont paru être à plusieurs reprises fortement investis fantasmatiquement et sous un registre d'érotisation parfois fort peu dissimulé. Cela a été le cas dès la première séance où il a été question d'une mère d'élève dont il est d'abord dit qu'« *elle tenait le bordel dans l'quartier* » puis, se tournant vers nous, l'intervenante précise « *c'est vrai / sa mère tenait [un] bar à hôtesses* ». Dans un humour nettement teinté de provocation, les enseignants présents lors de cette séance évoquent alors la possibilité d'obtenir des prix au rabais dans ce lieu.

Cet épisode peut faire penser à Freud (1905) et à sa théorisation du mot d'esprit « grivois » ou « tendancieux » : « le mot d'esprit tendancieux a généralement besoin de trois personnes : outre celle qui fait le mot d'esprit, il en faut une deuxième, qui est prise comme objet de l'agression à caractère hostile ou sexuel, et une troisième, en qui s'accomplit l'intention du mot d'esprit, qui est de produire du plaisir » (p. 193).

Ici, la cible de l'agression est bien entendu la mère de l'élève, mais il nous semble qu'à travers elle, les femmes présentes dans le groupe le sont

potentiellement aussi. Ce qui va dans le même sens que dans la théorisation de Freud où, des trois protagonistes nécessaires à la grivoiserie, il faut deux hommes et une femme : « voici comment on peut décrire la façon dont les choses se déroulent : l'impulsion libidinale du premier des trois, dès qu'elle voit sa satisfaction inhibée par la femme, manifeste une tendance hostile à l'égard de cette deuxième personne et fait appel à la troisième [...] afin d'en faire son alliée. Du fait des propos grivois tenus par le premier des trois, la femme est dénudée devant ce tiers, lequel [...] se trouve gagné par le fait que sa propre libido est satisfaite sans effort » (*id.*, p. 193-194).

La mère de l'élève est donc dénudée dans le discours, pour le compte des hommes présents dans le groupe, tandis que les femmes du groupe sont placées dans une position ambiguë, tendue entre la masculinisation si elles rient à la plaisanterie et l'humiliation partagée avec la mère si elles s'identifient à la position féminine. Nous reviendrons sur cette question des rapports homme / femme dans le groupe, une question qui fut soulevée à plusieurs reprises.

Cette mère d'élève venait d'être évoquée à propos d'une collégienne pour laquelle le même intervenant ayant évoqué « *le bar à hôtesses* » avait précisé, en parlant des rapports entre la jeune fille et les professeures femmes : « *j'ai l'impression qu'il y avait une forme de rivalité* ». Ce qui est approuvé par l'une des participantes qui ajoute : « *quand on discute un peu avec elle c'est ce qui en ressort aussi // le mot de "compétition" peut ressortir quand on parle avec cette élève des rapports qu'elle peut entretenir avec certains enseignants* ».

Mais, au-delà de cette situation singulière, nous faisons l'hypothèse que ce sont les enseignants eux-mêmes qui sont en quelque sorte travaillés par une mise en concurrence avec les espaces extérieurs. Une concurrence basée sur les attractions opérées par les uns et les autres, le monde extérieur au collège d'une part, dans sa dimension familiale ou sociale et, d'autre part, l'espace de la classe où l'enseignant est amené à s'exposer. D'où peut-être la mise en jeu du corps même de l'enseignant, de sa personne privée, de sa personnalité et de ses goûts, dans une tentative pour contrer d'autres attractions où les liens sont imaginés comme potentiellement plus forts que ceux qui peuvent être tissés au sein du collège.

Sur ce point, la question des activités illégales auxquelles peuvent participer les collégiens, ce que les enseignants désignent par le terme de « *business* », revient régulièrement au fil des séances. Lors du début de la quatrième séance, après que nous avons évoqué le thème du dedans et du dehors qui nous avait paru être présent à plusieurs reprises lors de la séance précédente, l'un des participants reprend en disant que cela le fait penser à un élève avec qui « *il y avait énormément de soucis qui se posaient au niveau de ce qu'il faisait à l'extérieur de l'établissement / beaucoup de "business"* ».

Mais l'attractivité de certaines activités extérieures n'oppose pas véritablement le travail scolaire dans les murs et le trafic en dehors, car ainsi que l'indiquent deux participants dans une forme de dialogue, « *ce que leur propose l'environnement extérieur leur parle plus que ce qu'ils vont trouver à l'école [...] même quand c'est une démarche positive entre guillemets une démarche légale [...] d'autant qu'ils vont penser qu'ils apprennent plus de choses à l'extérieur de l'école que dans l'école parce que pour eux c'est tout de suite applicable* ».

Nous faisons donc la lecture que les espaces extérieurs au collège, parfois chargé d'érotisation, apparaissent dans le discours des enseignants selon des formulations marquées par l'ambivalence, en ce qu'elles oscillent souvent entre le menaçant et le désirable.

Une tentative de compréhension des phénomènes de circulation de la parole dans le groupe, en miroir du tandem d'animateurs

Ce qui nous apparaît dans l'après-coup comme une clé de compréhension de ce qui s'est joué lors de ces séances de travail, c'est l'effet de notre duo d'animateurs sur le groupe, appréhendé par le biais d'une analyse du discours : en cherchant à repérer les types de discours véhiculés par les paroles des participants, celui du discours sexiste nous est apparu comme une évidence, sans doute en partie parce que l'animatrice s'en est trouvée l'une des cibles. Ce discours, nous le qualifions de discours porté depuis une position de pouvoir rendant inintelligibles ou inaudibles les paroles des femmes, disqualifiées.

Nous faisons en effet l'hypothèse que l'un des participants, se mettant au centre de la parole et de l'attention de tous, se chargeant de reformuler, se faisant le porte-parole de l'équipe enseignante face aux chercheurs et entraînant à sa suite au moins l'un de ses collègues, rejouait une modalité de sa relation avec les élèves, déplaçant le rapport de pouvoir avec ceux-ci sur les femmes, mises en minorité symbolique.

Ce qui, d'après nous, a pu faciliter, voire provoquer, ce déplacement est précisément ce que nous lui donnions à voir en tant que couple d'animateurs : une femme, novice, plus jeune, peut-être en formation, à côté de son collègue plus expérimenté, homme et sans doute plus assuré. N'ayant pas présenté notre répartition des rôles aux participants ni les raisons qui y présidaient (nos différences de statut notamment), ceux-ci pouvaient y voir le résultat d'une « domination masculine » redoublée par la différence générationnelle. On peut aussi penser que cette répartition a pu produire des effets de contagion dans le groupe, comme si une forme de hiérarchisation des femmes et des hommes en faveur de ces derniers s'était établie à notre insu à tous ou comme si une équivalence était faite entre masculinité et expérience.

Ainsi, lors d'un début de séance, alors que la chercheuse exposait la reprise qu'elle avait préparée, ce participant prit la parole et corrigea sa formulation, comme il avait pu le faire à d'autres occasions quand des participantes s'exprimaient, mais peut-être aussi selon une modalité utilisée dans la classe.

Il nous faut toutefois préciser que, tout au long des quatre séances, ce même participant a suscité en chacun des animateurs des sentiments assez tranchés. Entre agacement et reconnaissance de la pertinence de certaines de ses interventions, ce sujet ne nous laissait pas indifférents, d'autant moins qu'il fut à l'origine de ce que nous avons envisagé comme pouvant être des attaques au cadre instauré, refusant certaines modalités de travail, coupant la parole à ses collègues, se mettant en position d'animateur.. Les moments de « débriefing » entre animateurs après les séances nous ont ainsi permis de nous dégager en partie de l'attention excessive que nous lui portions, du fait de son omniprésence dans le groupe, en mettant en lumière, par exemple, une dimension d'angoisse qui pouvait expliquer son agitation démonstrative et sa quête de maîtrise, d'autant plus qu'il ne trouvait manifestement pas d'autre voie pour l'exprimer.

Si notre hypothèse concernant la mise en scène d'une domination masculine pour donner à voir une modalité de la relation entretenue avec les jeunes collégiens est exacte, la position dans laquelle sont mis ces derniers en serait alors en partie dévoilée : il s'agirait d'une position de passivité, obligés qu'ils seraient de subir l'intrusion dans leur espace privé, l'exhibition de la vie privée de l'enseignant et la mise en discours et en sens de ce qu'ils vivent, sur le mode explicatif : « tu es agitée en cours, mais c'est parce que tu es victime de harcèlement dans la cité », par exemple. Cette dernière modalité de discours se rapproche de ce que Michel Foucault (1976) a pu décrire en son temps du fonctionnement d'un savoir-pouvoir psychologisant ou sociologisant, objectivant, donc ayant des effets de subjectivation, au sens où, selon lui, la subjectivation est un processus à travers lequel se constitue un sujet ou, plus exactement, une subjectivité (Revel, 2002). Ce processus se produit dans des discours qui articulent les savoirs institués par la science (les sciences humaines et sociales, en particulier) et le pouvoir agissant sur les sujets. Au-delà de ce qui peut être attendu comme « résultats », la prise en compte de ce type d'analyse n'est-elle pas d'ailleurs susceptible d'éclairer certains processus en jeu au sein même du dispositif mis en place pour la recherche ?

Le croisement d'une analyse clinique de la situation avec une analyse en termes de pouvoir, voire de domination masculine, peut être opéré ici d'une manière fructueuse. Le lien peut en effet être fait par le recours aux « savoirs situés » (Haraway, 1988) que l'on peut rapprocher du postulat clinique d'une impossible et non souhaitable « objectivité » du chercheur. De fait, c'est par la position de femme de la chercheuse dans le groupe qu'elle se trouve prise dans le discours minorisant du participant homme et c'est

bien de cette position qu'elle parle lorsqu'elle met au jour son discours. Ne cherchant pas à nier la source de cette connaissance, on peut en faire valoir au contraire la potentialité heuristique, à la manière dont la démarche clinique d'orientation psychanalytique se saisit de la subjectivité du chercheur, de ses mouvements contre-transférentiels (Benslama, 1989), de sa capacité à se laisser affecter par le terrain (Gavarini, 2013a), pour atteindre une compréhension des processus psychiques et sociaux à l'œuvre dans les situations observées.

La forte tonalité fantasmatique, par moments même érotisée, du discours ayant circulé dans le groupe tout au long de notre travail nous encourage également à faire ces liens entre savoir, sexualité et genre. L'ambivalence d'un participant à l'égard de la position féminine et des femmes présentes dans le groupe nous a poussés à ne pas négliger cet aspect, ayant peut-être été aidés en cela par notre propre ambivalence dans la réception de ses interventions.

Pour une élaboration des positions subjectives

En ce qui concerne la thématique des espaces que nous avons plusieurs fois évoquée, nous l'appréhendons comme étant elle aussi marquée par l'ambivalence au sens freudien, autrement dit une ambivalence inscrite dans le dualisme pulsionnel à partir de laquelle il peut apparaître, au cours des relations humaines, que « l'un des deux termes de l'opposition demeure inconscient et se trouve réprimé par l'autre, qui se manifeste avec une force obsédante » (Freud, 1913, p. 83).

Il nous semble en effet que deux orientations coexistent au sein des propos tenus : d'une part une insistance sur les oppositions entre le dedans (du collège) et le dehors, en même temps que, d'autre part, des formes de refus de la différenciation des espaces, en particulier à travers les récits de diverses formes de circulation entre ces mêmes « dedans » et « dehors ».

Nous avons aussi évoqué la dimension de l'érotisation des espaces extérieurs ou de la situation pédagogique elle-même. Cette dimension relevant par ailleurs de l'ordinaire dans le contexte professionnel concerné, dans la mesure où nous suivons les propositions selon lesquelles c'est la situation d'enseignement en elle-même qui renvoie aux situations archaïques originelles (Blanchard-Laville, 2001) et qu'elle est par là potentiellement chargée d'érotisation. Mais ce qui nous paraît insister dans les propos recueillis, c'est un certain refus de *renoncer* à la dimension érotisée de la relation avec les élèves. Ne pas renoncer à l'érotisation dans la situation d'enseignement conduirait alors à privilégier la recherche de l'intime, à privilégier la transformation de la relation pédagogique en relation « intime », au sens étymologique du terme, *intimus*, c'est-à-dire ce qui est le plus à l'intérieur. C'est en ce sens que, même si les manifestations en sont peut-être plus discrètes que celles qui apparaissent à l'occasion de

conflits, ce refus du renoncement à certaines formes d'érotisation nous paraît participer à ce que, dans le cadre de la recherche conduite par notre équipe, nous nommons « désarrimage scolaire ». Dans le cadre de notre étude, c'est bien une variante de la « désaffection ou mise en échec de la forme et de la chose scolaires » (Gavarini, 2013b) qu'il nous a semblé parfois rencontrer du côté de l'équipe enseignante.

C'est pourquoi, suite à cette expérience de recherche, la nécessité de dispositifs pour élaborer la pratique nous apparaît toujours aussi primordiale, ainsi que nos observations tendent à le montrer. En effet, les professionnels rencontrés étaient investis dans leur métier, tentaient des expériences pédagogiques, prenaient le risque de la créativité dans l'exercice de leur professionnalité, mais aussi de l'exposition de cette créativité dans le cadre de notre proposition de groupe. Cependant, les limites auxquelles ils se heurtaient nous semblaient être de l'ordre de la difficulté à mettre au travail le positionnement subjectif de chacun en situation professionnelle. Ce qui apparaît ainsi est qu'il ne suffit pas de modifier les techniques de travail (ou de « bricoler » avec les espaces informels) pour atteindre les visées de l'enseignement dans le contexte incertain de l'adolescence au collège, mais qu'un dispositif produisant du cadre collectif et favorisant quelques remaniements des positions subjectives doit également être mis en place.

Ce constat, certes déjà établi par d'autres auteurs en d'autres contextes, est ici à la fois tiré de l'écoute des participants de notre groupe et d'une forme d'observation renversée de notre binôme d'animateurs : ce n'est que par l'existence et la création de dispositifs que nous avons pu progressivement dégager des éléments de compréhension de ce qui nous était donné à entendre. En situation, en présence du groupe, les enjeux étaient loin d'apparaître clairement. Différentes étapes d'élaboration furent nécessaires à la mise en lumière de ces enjeux : nous avons déjà mentionné les moments de « débriefing », mais il nous faut aussi signaler brièvement les autres étapes. D'abord, la préparation de chaque reprise de début de séance par les animateurs donnait lieu à une écoute attentive de l'enregistrement de la séance précédente, avec prise de notes. Puis la dimension collective de la recherche nous a permis de présenter une première réflexion à notre équipe et à nos partenaires au sujet de ce dispositif, suscitant des réactions et discussions. Enfin, les communications personnelles des deux chercheurs, lors du colloque *Adolescence contemporaine et environnement incertain*³, constituèrent de nouvelles occasions de revenir sur nos matériaux et de confronter, par nos deux écritures singulières, nos perceptions et hypothèses que nous avons ensuite conjuguées dans cet article. La forme d'animation par un binôme – qui s'était en quelque sorte imposée dans la logique des recherches précédentes – s'est révélée « faire dispositif » pour nous et a contribué à l'émergence de ces premiers résultats. Il nous semble alors pouvoir faire un rapprochement entre ce que nous avons rencontré au

3. 1er Colloque International en Sciences de l'Éducation, 4 et 5 Juin 2015, Université de Picardie Jules Verne d'Amiens.

sein de l'équipe d'enseignants et ce que nous avons expérimenté dans l'équipe de recherche. Nous ne pensons pas être moins susceptibles que d'autres d'investir notre domaine d'exercice sur la base de motions qui ne nous sont pas forcément conscientes et c'est bien le travail de reprise par la parole, dans un dispositif où le tiers est présent, qui nous paraît permettre que les propositions de compréhension avancées ne répondent pas seulement au registre de nos « fantaisies » singulières.

Références bibliographiques

- Benslama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault D'Allonnes (et coll.), *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-150). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Psychanalyse et enseignement. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 121-134). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. 1, La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1905). *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*. Paris : Gallimard, 1988.
- Freud, S. (1913). *Totem et Tabou*. Paris : Payot, 1971.
- Freud S. (1914). *Pour introduire le narcissisme*. Paris : Payot, 2012.
- Freud S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : PUF, 2011.
- Gavarini, L. (2013a). *Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche*. Communication présentée au congrès de l'AREF, Montpellier. Récupéré du site : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-l%E2%80%99%C3%A9ducation>
- Gavarini, L. (2013b). *Revisiter les façons de voir et de traiter le décrochage scolaire, à l'occasion d'une enquête collaborative sur les partenariats éducatifs*. Communication présentée au congrès de l'AREF, Montpellier. Récupéré du site : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/1695-revisiter-les-façons-de-voir-et-de-traiter-le-décrochage-scolaire-à-l'occasion-d'une>
- Haraway, D. (1988). Savoirs situés : question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle. Dans *Le Manifeste Cyborg et autres essais* (p. 107-143). Paris : Exils, 2007.
- Le Clère, F. (2013). Les adolescents, « décrocheurs » d'équipe ?, *Cliopsy*, 9, 53-64.

- Mannoni, O. (1963). Je sais bien, mais quand même... Dans *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre Scène* (p. 9-33). Paris : Seuil, 1969.
- Oury, J. (2001). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Paris : Ellipses.

Mej Hilbold

Doctorante en sciences de l'éducation
Laboratoire CIRCEFT, équipe CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes-St-Denis

Patrick Geffard

MCF en sciences de l'éducation
Laboratoire CIRCEFT, équipe CLEF-apsi
Université Paris 8 Vincennes-St-Denis

Pour citer ce texte :

Hilbold, M. et Geffard, P. (2016). Quels objets de désir au collège ? Éléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants. *Cliopsy*, 16, 55-70.

La question de l'origine et ses rapports avec l'identité chez l'adolescent à La Réunion

Christian Petit

Ce travail s'inscrit dans le champ de la clinique psychanalytique qui reconnaît la spécificité de l'humain comme être de langage. J'ai choisi de délimiter mon propos sur un aspect d'une recherche menée sur les représentations de l'identité chez les lycéens à La Réunion, celui de la question de l'origine et de ses rapports avec l'identité.

Qui suis-je ? Ce que je suis renvoie bien à la question de mon identité et de mon origine : d'où est-ce que je viens ? C'est avec une acuité particulière que ces interrogations surgissent à cette période sensible qu'est l'adolescence.

L'hypothèse formulée est que le contexte original de La Réunion favorise le questionnement de l'origine qui fonctionne chez l'adolescent comme une transposition de la question initiale et essentielle formulée dès les toutes premières années de sa vie, par l'enfant poussé par cette irrésistible « pulsion de savoir » lorsqu'il se demande *d'où viennent les enfants ?* (Freud, 1905, p. 123). Ce dernier, en précurseur, a expliqué clairement que l'intérêt et la curiosité pour les questions sexuelles infantiles constituent le premier pas de l'orientation autonome de l'enfant dans le monde et de son rapport au savoir. Une histoire de la subjectivité n'est donc elle-même concevable qu'à partir de la reconnaissance de la présence précoce, chez *l'infans*, d'un niveau pulsionnel comme point d'articulation d'une culture avec les fonctions vitales du sujet humain et de son arrimage délicat avec le social et l'inconscient.

Le mythe de l'enfant à propos du questionnement sur son origine est un discours élaboré par l'adulte à partir d'un non-su, d'un indicible qui demeurera sans résolution : « le petit d'homme peut construire et reconstruire le mythe familial de sa propre conception, il n'obtiendra jamais de représentation satisfaisante de cette question qui lui reste impensable, la question de l'origine » (Freud, 1907, p. 10). Les efforts de l'enfant chercheur d'une réponse satisfaisante à l'énigme de son origine ne seront guère récompensés : le mythe gardera toujours le même point d'impossible à dire, il devra renoncer à sa question-énigme et la refouler, au mieux à la sublimer. C'est bien la curiosité de l'enfant devant l'énigme de la sexualité et de l'origine qui détermine l'éveil de l'intelligence. C'est précisément là que Freud situe la cause de la « pulsion de savoir » de l'enfant qui va animer

tout au long de sa vie sa curiosité et son désir de connaître – et en particulier durant l'adolescence.

Notons que c'est Mélanie Klein qui va impulser une investigation inédite sur les liens précoces mère-bébé en plaçant le monde interne et fantasmatique du nourrisson au centre de la vie psychique et modifier ainsi le paradigme de la psychanalyse. En effet, en reprenant le questionnement freudien sur le rapport pulsionnel au savoir, elle introduit la notion de « pulsions épistémophiliques » en lien précoce avec les pulsions sadiques qui « apparaissent très tôt avant même l'acquisition du langage » (Klein, 1932, p. 74). M. Klein se démarque ainsi de Freud au sujet de la période et du contexte d'apparition de cette « poussée au savoir des enfants ». Bion (1962), pour sa part, ira plus loin que Klein en faisant de la pulsion épistémophilique un lien fondateur à part entière qui est à la base des processus d'enseignement-apprentissage et d'acquisition des connaissances.

Contexte de la recherche et cadre méthodologique

Bien qu'elle fasse davantage appel à la philosophie et aux sciences humaines qu'aux concepts de base de la théorie freudienne, l'intention de cette recherche est d'exposer et d'enrichir le concept d'identité à la perspective psychanalytique. Ainsi, je propose de définir l'identité comme un ensemble de procédures affectives, cognitives et institutionnelles qui permettent de gérer la pluralité au plan social et les élaborations subjectives sur le plan psychique. C'est le langage qui va être l'instrument (Petit, 1995 ; Tabouret-Keller, 1987), le lieu et l'expression des représentations de l'identité personnelle et simultanément de son aspiration à des rôles sociaux. Dès lors, processus d'identifications et constructions identitaires apparaissent comme complémentaires : par le jeu indéfini des identifications qui repose sur une opération fondamentalement narcissique centrée sur la nature originairement imaginaire du moi, l'identité, soudée à la problématique du désir, est un processus psychique dynamique qui se situe au cœur de l'élaboration de la singularité de la subjectivité et de sa dimension sociale.

Formé à l'expérience – parfois périlleuse – de la psychanalyse et ayant un vécu professionnel de psychologue clinicien en milieu hospitalier de pédopsychiatrie, j'ai choisi d'inscrire cette recherche dans la perspective d'une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005 ; Castarède, 1983). J'ai ainsi été attentif aux mouvements transférentiels et contre-transférentiels qui se déploient entre le chercheur et son objet d'étude. J'ai été en particulier sensible lors de l'analyse du corpus des entretiens au renvoi à mes propres représentations de mon identité à l'adolescence et aux liens spécifiques à ma propre histoire de vie avec mes origines et mon attachement à l'île de La Réunion.

L'étude se fonde sur un recueil de données d'entretiens individuels non directifs audio-enregistrés et retranscrits, effectués auprès d'une cinquantaine d'élèves de classe Terminale de lycées d'enseignement général situés à Saint-Denis de La Réunion. Conscient de la nécessité du réglage de la distance et de l'implication du clinicien dans la relation dynamique qui le relie au sujet d'étude, c'est en tant que chercheur associé à mon laboratoire de recherche que je me suis présenté aux institutions d'accueil respectives ainsi qu'aux élèves interviewés. Le traitement du matériel de recherche repose ici sur une analyse thématique des discours recueillis (Bardin, 1977). Le point de départ de l'investigation est une question soumise à cet ensemble d'élèves âgés de 17 à 20 ans : « *pour vous, qu'est-ce qu'être réunionnais (e) ?* »

Je restitue ci-après, en appliquant les règles de confidentialité et d'anonymat, quelques fragments de discours que ces adolescents ont élaborés à propos de leurs représentations de la question de l'identité, de ses diverses représentations et de leurs rapports avec leur(s) origine(s).

La problématique de la recherche pose, chez l'adolescent en contexte pluriel et insulaire, l'existence d'un rapport privilégié entre les représentations de l'identité et le questionnement sur l'origine, et que celui-ci va présenter une tonalité particulière en regard des trois registres qui sous-tendent la réalité humaine, Imaginaire-Réel-Symbolique de l'ensemble terminologique et conceptuel qui va servir de référence théorique à ce travail (Lacan, 1974-1975).

Pour tâcher d'avancer dans la question, je vais définir la notion d'origine dont l'étymologie latine, *origo* de *orior*, désigne l'apparition d'un astre à son lever. Globalement, l'origine désigne l'ensemble des conditions réelles, biologiques, familiales, sociales, juridiques et culturelles de la naissance d'un sujet et qui sont déterminantes pour sa vie psychique. À partir de cette définition générale, nous voyons, d'une part, que l'origine se spécifie déjà comme origine d'un sujet ; d'autre part, qu'elle révèle l'ensemble des conditions de sa naissance en rappelant la nuance que la psychanalyse a réussi à préciser entre l'origine et la naissance.

En effet, la psychanalyse a mis l'accent dans le domaine de la psychopathologie sur l'importance, non seulement de l'origine en tant que telle et des conditions de la naissance, mais également sur toute la première enfance. De sorte que l'origine prend ici un sens élargi, ne serait-ce que d'un point de vue temporel, et correspond alors à une période fondatrice, structurante, que l'on peut situer globalement dans la première enfance. Ainsi, l'origine renvoie non seulement à la naissance, puisque l'on sait l'importance croissante que la naissance a prise comme moment déterminant pour toute la vie, mais également comme moment achevant une période antérieure, à savoir, la vie avant la naissance ; et à mesure que s'est développée la théorie psychanalytique, l'origine n'a cessé de reculer d'un point de vue de la chronologie.

C'est pourquoi cette théorie de la naissance n'est pas autre chose que l'achèvement d'une origine qui a commencé à la conception de l'enfant et qui est même repérable dans le discours des futurs parents, bien avant la conception. La naissance, en ce sens, marque l'achèvement d'un moment fondateur qui a très bien pu commencer trois ou quatre générations auparavant.

Les représentations de l'origine et l'Imaginaire

L'Imaginaire désigne le registre psychanalytique qui structure les phénomènes liés à la construction de l'instance psychique du Moi et de ses premières ébauches investies libidinalement : narcissisme, Moi idéal (Freud, 1914), relation à l'image du corps propre, relation à l'autre, notamment à son visage et à son regard (pulsion scopique). L'Imaginaire conçoit l'activité humaine comme étant bâtie sur des effets de double, de reproduction en miroir et d'image du semblable (le Moi spéculaire), de mimétisme, de parade, de leurre, d'illusion, de séduction. L'ensemble de ces processus psychiques et de leurs effets fondent l'identité imaginaire dont l'élaboration gravite autour du rapprochement précoce entre narcissisme et identification. Un effort de définition du narcissisme tel que Freud (1914, 1923) l'envisage s'avère nécessaire afin de clarifier cette idée. Phénomène libidinal qui repose sur un processus fondamentalement conservateur – ne serait-ce qu'au niveau de la conservation de cette image du corps propre qui symbolise le vivant sexué – le narcissisme est l'attitude de l'enfant alors régi par l'auto-érotisme qui oriente sa libido (l'énergie psychique des pulsions sexuelles) sur son moi lors de sa constitution et l'investit comme objet d'amour. Le narcissisme correspond ainsi au déplacement de la libido sur le moi et reconnaît le moi comme réserve de la libido au point de correspondre à la libido du moi et que Freud appelle aussi libido narcissique.

Le rapprochement entre origine et Imaginaire apparaît fortement dans le corpus tels que l'illustrent les fragments d'entretiens suivants, notamment sur le mode de l'Imaginaire scopique par l'articulation resserrée des occurrences de couleurs, de groupes humains et de métissages :

Samir, 19 ans : *« c'est le mélange d'origines multiples qui fait de nous des réunionnais / couleurs de peau variées mais un seul sourire et un seul cœur » ;*

Célia, 20 ans : *« une fusion de races d'origine arc-en-ciel » ;*

Zora, 20 ans : *« les réunionnais forment une main multicolore dont la paume constitue le creuset originel des créoles et chaque doigt va être la ligne d'un groupe humain / pour l'auriculaire les cafres / l'annulaire les zarabes / le majeur les malbars / l'index les chinois et le pouce les mahorais comores et malgaches » ;*

Rodolphe, 20 ans : *« un regard dans le miroir confirme que je porte en moi beaucoup d'origines qui font de moi un métisse de couleur café au*

lait et de sang mêlé // dans ma famille, on est de toutes les couleurs / brun brun clair blanc » ;

On peut parler d'imaginisation lorsqu'un nom, une expression ou un mot donne lieu à des représentations dans le registre de l'Imaginaire. À un niveau relativement simple, la plupart des adolescents interrogés ont répondu que le simple fait de poser la question de leur origine faisait naître une certaine image d'eux-mêmes qui favorise l'évocation de certaines figures de style usant de la métaphore (la condensation) et de la métonymie (le déplacement) : *kaléidoscope de couleurs, main multicolore, paume creuset originel, île métisse-origine aux mille-et-une couleurs, fusion de races d'origine arc-en-ciel, île-Terre aux sept couleurs, palette d'un peintre, peuple multicolore.*

Les extraits des entretiens reproduits ci-dessus rendent aussi compte de la présence d'une densification particulière des rapports entre l'Imaginaire et l'origine selon une tendance à un effet de « surimaginisation » des représentations qui traduit l'originalité des modes de gestion des tensions, de l'hétérogène, de la diversité et du métissage. Un métissage qui est du reste constitutif de l'origine-même de l'histoire du peuplement de l'île qui remonte au XVIIe siècle, puisque les trois premières femmes qui ont donné naissance à des enfants étaient d'origine malgache et s'étaient unies à des français.

Enfin, ce rapprochement entre origine et Imaginaire pointe une perspective qui est à peine effleurée dans les entretiens sous forme d'allusion comme chez Rodolphe : « *un regard dans le miroir* » ou Azara : « *le regard des réunionnais porté sur mes sœurs mahoraises* » ; perspective qui concerne l'interrogation clinique sur le rapport de l'adolescent au monde et à l'autre, dans sa manière de le regarder et d'être regardé. Il s'agit de rappeler à quel point l'adolescence est également une période de mise en question du Symbolique mais aussi celle d'un réaménagement de la pulsion scopique dans l'Imaginaire telle qu'elle peut s'envisager en tant que plaisir du regard et la déclinaison de sa polarité : plaisir de regarder et plaisir d'être regardé.

Les représentations de l'origine et l'incertitude : vers le Réel

Nous touchons là à une dimension que la psychanalyse a pu faire émerger lors de sa théorisation à propos d'une des limites constitutives de l'appareil psychique à symboliser l'origine et à prendre en charge la totalité du Réel. C'est pourquoi, lorsque le questionnement sur l'origine remonte à sa source primitive, il rapproche le sujet d'un point originel de son être qui s'apparente à un vide, un néant qui le fait vaciller vers l'abîme des origines que la psychanalyse a théorisé depuis Freud (1918) avec le concept de la scène des origines (*Die Urszene*). Les fragments de représentations suivants expriment cette dimension d'incertitude de l'origine et la difficulté à la symboliser :

Lucille, 18 ans : « *cette multiplicité des origines est parfois emmêlée et embrouillée* » ;

Laurent, 20 ans : « *nos origines qui restent souvent approximatives sans réponse en souffrance* ».

Certains adolescents expriment une grande incertitude face à l'origine au point d'aller même parfois jusqu'à porter un doute sur l'identité :

Laétitia, 18 ans : « *c'est hériter d'un profond métissage au point de remonter à des origines multiples entremêlées et imprécises que les mots ne peuvent décrire / un réunionnais n'a pas vraiment d'identité* » ;

Ségolène, 17 ans : « *nous les jeunes nous ne savons pas encore totalement qui nous sommes / c'est difficile d'exprimer par des mots notre origine* » ;

Zora, 20 ans : « *qui sait d'où venons-nous vraiment / qui sommes-nous réellement* ».

On repère également des représentations qui touchent à la perte de l'origine :

Clarisse, 19 ans : « *je n'ai pas d'origine fixe et unique / mes ancêtres sont de Maurice l'Inde l'Afrique Madagascar et d'autres pays dont la famille a perdu la trace d'origine* » ;

Mouniroiti, 19 ans : « *un réunionnais est un mélange de plusieurs origines tellement dense qu'il ne parvient pas à remonter à son origine qui reste alors imprécise et se perd dans le temps et l'espace* » ;

Della, 17 ans : « *il y aura toujours quelque chose de notre origine qui s'arrête là sur cette île déserte car il est impossible de retrouver le bateau sur lequel est arrivé mon ancêtre esclave / je porte pourtant le nom d'un esclave affranchi mais au-delà d'une certaine date les registres ont disparu* ».

A propos des « représentations » du Réel, il convient de préciser le champ définitionnel retenu pour cette étude : le Réel désigne d'abord l'ensemble des événements, connus ou inconnus, qui surgissent de manière brève ou continue. Le Réel présente deux pôles : un Réel homogène, connaissable, qui va correspondre notamment au Réel biologique, technique, géologique, linguistique. Dans la présente étude, ce Réel homogène se retrouve notamment associé au Réel géologique de l'île et favorise la tentative d'élaboration de représentations de ce que j'intitule « l'identité au Réel », c'est-à-dire lorsque le sujet se définit selon des indices appartenant au Réel, comme dans les extraits suivants :

Rodolphe, 20 ans : « *le réunionnais a du tempérament il peut être très calme mais aussi avoir le sang chaud comme la braise / il peut se réveiller brusquement comme le volcan de la Fournaise qui pète et entre en éruption* » ;

Jordanne, 19 ans : « être réunionnais c'est avoir comme notre volcan une explosivité que l'on retrouve aussi bien dans le caractère le sport que dans la vie quotidienne ».

Le deuxième pôle du Réel est le Réel insaisissable, hétérogène, imprévisible, impossible à symboliser, proche d'un Absolu ontologique, d'un être-en-soi qui échappe à la perception et à la représentation ordinaires ; c'est ce Réel hétérogène qui rejoint cet impossible à penser entre sexualité et origine, identité et origine, filiation et origine et sur lesquels la psychanalyse porte un regard particulier.

Il ressort ainsi que cette incertitude et cette imprécision face à l'origine apparaissent souvent liées à la complexité et la multiplicité exceptionnelles du métissage qui caractérisent les familles réunionnaises. D'où cet engouement pour les recherches de reconstitution d'arbre généalogique qui se sont développées à la Réunion, en particulier depuis la création du Cercle Généalogique de Bourbon en 1982 ainsi que pour la fréquentation par les jeunes des Archives Départementales dans l'espoir d'y retrouver certaines traces de leurs ancêtres. Un tel engouement peut être compris comme une tentative visant à réduire cette part d'énigme constitutive de l'origine.

Là où les recherches sur l'origine deviennent plus problématiques, c'est lorsque l'on tente de remonter aux ascendants esclaves et affranchis dont les traces historiques sont souvent manquantes, notamment des registres de matricules qui ont disparu et qui en disent long sur le rapport entre origine et filiation.

C'est précisément ce point sur lequel l'orientation lacanienne a insisté en particulier avec la perspective ouverte par Dolto (1982) puis par Legendre (1985) lorsque ce dernier démontre l'importance fondamentale de l'institution de la filiation à la fois comme questionnement de l'origine et comme questionnement vital de l'humanité : « la filiation est l'axe de l'institution généalogique et intervient comme montage de légalité; elle constitue à la fois l'instrument juridique de la socialisation d'un sujet et l'intermédiaire de langage par lequel chacun renoue indéfiniment avec son fantasme des origines » (Legendre, 1985, p. 105). De par sa relation à l'origine, le mécanisme de la filiation comporte une finalité qui régit sa logique : répondre à l'impératif de différenciation en distinguant des places signifiantes indispensables à l'émergence du sujet humain.

C'est dire l'importance de la succession des générations et la valeur que l'enfant peut prendre comme signe de l'aboutissement d'un sens qui s'est en quelque sorte transmis caché à travers plusieurs générations. C'est pourquoi la question des origines en psychanalyse a constamment revêtu un caractère ambigu puisque, d'un côté, il s'agit bien de l'origine d'un sujet ; et de l'autre, il correspond à un aboutissement, un avènement, une émergence dans la réalité de toute une série de représentations ou d'un réseau de sens qui peut parcourir plusieurs générations. Le caractère transgénérationnel d'une telle origine offre d'emblée une conséquence : en insistant sur les

rapports de parenté, la psychanalyse a également montré l'extrême morcellement des représentants de cette organisation familiale.

L'origine : vers « l'arkhè du pensable »

C'est bien une des caractéristiques de l'évolution de la psychanalyse qui a porté un intérêt sans cesse croissant sur ces « questions inconcevables » (Green, 1986) d'un « en-deçà archaïque de la psyché » et d'un « arkhè du pensable »¹ liés à l'origine qui obligent à remettre en question les concepts de la théorie du psychisme. On peut remarquer l'approche psychanalytique du concept de « sémiotique » (Kristeva, 1969) qui apparaît comme un codage premier des pulsions régi par la langue maternelle, en mélodies, puis en écholalies de pseudo-consonnes et pseudo-voyelles ; « antérieur au stade du miroir, translinguistique plutôt que prélinguistique, le sémiotique 'engrène' – dirait Racamier – la co-excitation mère-infans » (Kristeva, 2013, p. 162), il relève de l'ordre du prélangage dans lequel s'impriment les sensations, les affects et les signifiants spécifiques des relations pulsionnelles précoces mère/nourrisson.

1. Je propose cette expression à partir de l'étymologie grecque du mot *Arkhè* qui signifie à la fois l'origine, le Principe (ce qui est premier, *Principium*) et le primordial.

Les représentations de l'origine et de l'esclavage

C'est ce qui s'illustre dans la présentation des rapports entre représentations de l'origine et l'esclavage tels qu'ils s'expriment dans les extraits suivants :

Mémouna, 19 ans : « être fier de ses origines y compris les plus tragiques celles de l'esclavage / nous avons le devoir de ne pas oublier les dates qui ont marqué notre île comme le 20 décembre 1848 lorsque Sarda Garriga a décrété l'abolition de l'esclavage » ;

Magalie, 17 ans : « penser au passé tragique de l'esclavage qu'ont enduré nos ancêtres et être fier de ses multiples traditions comme le moringue qui remonte à nos origines et que les jeunes réunionnais aiment pratiquer de nos jours » ;

Lucille, 18 ans : « notre origine est liée aux premiers arrivants nos ancêtres esclaves auxquels nous devons rendre hommage car sans eux nous / les jeunes réunionnais / nous n'existerions pas // en dansant le maloya il faut associer les noirs-marrons qui se sont révoltés et que l'histoire officielle a longtemps refoulés » ;

Le rapprochement entre origine et esclavage renvoie à la dimension la plus sombre de l'histoire du peuplement de La Réunion et constitue la forme originelle de négation du statut d'être humain qu'a vécue une grande partie de la population réunionnaise. Triste métonymie de la colonisation, la période de l'esclavage incarne la dimension chaotique de la question de l'origine et de l'identité à La Réunion. Il faut rappeler que d'un point de vue juridique, un esclave, était considéré comme « un meuble », selon l'article

39 du Code Noir, comme un « objet vivant »², un « zôon organôn », pour reprendre l'expression d'Aristote.

Le rappel de l'article I du Code Noir va servir d'amorce à ma remarque : « tous les esclaves qui seront dans les isles de Bourbon, de France et autres établissements voisins seront instruits dans la religion catholique, apostolique et romaine, et baptisés ». Derrière l'apparent souci prioritaire des législateurs de s'occuper de l'avenir spirituel des esclaves se tient un processus subtil qui, à travers un simple acte de baptême, recouvre en fait l'ensemble des relations qu'un sujet humain noue avec son nom et son prénom. Or, en réalité, il serait plus juste d'affirmer qu'à cette période, on ne baptisait pas à proprement parler les esclaves, mais qu'au contraire, on les débaptisait ! C'est-à-dire stricto sensu : enlever à quelqu'un sa nomination originelle pour lui en donner une autre, réduite à la forme d'un prénom. Dans ces conditions, quels liens ces esclaves pouvaient-ils encore tisser avec l'énoncé intérieur de leur prénom d'origine ?

Et puisque ce forçage juridico-religieux avait également pour effet de constituer une véritable effraction psychique en niant la référence patronymique initiale de l'esclave, la question qui surgit ici est celle de savoir quelle incidence symbolique se crée avec la perte des structures élémentaires de la parenté et de la généalogie.

En corollaire et en regard de ce que la clinique psychanalytique a montré – à savoir que le choix du prénom et du patronyme, symboles de la fonction de nomination du sujet en tant qu'il est généré comme tel, constitue un temps inaugural de la symbolisation car ils forment du même coup le « noyau ombilical de l'identité » – une question se pose : quelles incidences ces changements abusifs de nomination ont-ils pu produire dans l'ordre de la subjectivité chez ces esclaves et affranchis qui avaient été subitement affublés d'aussi étranges prénoms ? Il est en effet fréquent que le nom originel de l'esclave soit simplement abandonné et remplacé par un patronyme fantaisiste issu de l'imagination d'un maître ou d'un marchand que l'on va retrouver inscrit dans les registres de recensement.

Consternante matérialité signifiante de ces prénoms-sobriquets qu'a retenue l'histoire lors d'un état général des Noirs de La Compagnie des Indes paru en 1736 où sont répertoriés des « Jolicoeur, Sans Quartier, Grand Dent, Canard, Brizefert, Chose, Mange Ensemble, L'artichaut, Chicorée, L'Ozeille » (Maurin et Lentge, 1979, p. 460). Un autre processus original d'attribution massive de noms surviendra durant la période d'affranchissement des esclaves dont les possibilités variées seront juridiquement délimitées et imposées à partir de 1832 jusqu'à 1849 (Petit, 2016).

Par ailleurs, les horribles conditions de vie d'esclave ont favorisé très tôt l'éclosion d'un mouvement d'insoumis parmi ceux que le désir de liberté poussait à s'échapper en s'emparant d'un canot et en fuyant par la mer, quitte à y laisser la vie, ce qui peut être alors compris comme un équivalent du suicide : la fuite par la mer était courante chez les esclaves malgaches au point d'avoir été appelée à l'époque le « mal malgache » que je propose

2. Expression employée dans le Code Noir de 1685 aux antilles qu'on retrouve dans le Code Noir des Mascareignes de 1723.

d'intituler « malaise malgache » (Petit, 1995) afin de rendre compte de la dimension de souffrance psychique qui est associée à l'état de détresse que constitue l'esclavage. D'autres parvinrent à s'évader pour vivre retranchés dans la forêt des Hauts de l'île, aujourd'hui marquée symboliquement de leur empreinte toponymique de marron : Anchaing, Cimendef, Dimitile, Tsilaos, Mafate, Saolazy. De nos jours, le marron désigne toujours le rebelle qui choisit la liberté, lutte contre toute forme d'aliénation et que certains lycéens interviewés ont évoqué et qui peut favoriser des identifications au niveau du moi idéal.

Quelles incidences ces représentations de l'identité liées à cette origine « catastrophique » de la géographie humaine de l'île ont-elles sur l'économie psychique des sujets réunionnais descendants d'esclaves, mais aussi des affranchis ? Il est significatif que ces jeunes répondants de la recherche se sentent concernés par cette part tragique de l'histoire au point d'insister sur le devoir de mémoire pratiqué depuis l'instauration – octroyée en 1983 par le gouvernement français – de la célébration officielle de la fête de la libération des 62 000 esclaves réunionnais le 20 décembre 1848. Mais c'est surtout sur un mode festif que ces adolescents investissent cette dynamique porteuse de restauration symbolique de la dette amplifiée par la perte de la subjectivité et des dommages psychiques consécutifs de l'esclavage.

En effet, selon l'anthropologie sociale (Caillé, 1997 ; Mauss, 1923), la dette est la représentation symbolique qui accompagne le circuit donner/recevoir/rendre de l'échange et qui se situe au cœur du phénomène fondateur d'une dynamique transgénérationnelle des liens sociaux. D'un point de vue psychanalytique, l'idée de dette repose sur le paradoxe d'un don qui engendre une contrainte et elle avait déjà été repérée par Freud notamment à propos de la relation de l'homme à la mort alors « que chacun d'entre nous est redevable à la Nature d'une mort et doit être prêt à payer cette dette » (Freud, 1915, p. 26). Cet aphorisme traduit une sorte de loi de l'espèce et rappelle que c'est bien la question d'une mort qui se transmet de génération en génération comme condition de la vie humaine et qui nous permet ainsi de rapprocher la question de la dette de la dimension identificatoire de l'éducation, faisant de l'enfant le sujet d'une société et d'une culture. Cette fonction de l'éducation est en effet impliquée dans ce qui constitue pour Freud le processus primordial de l'identification qui est contemporain de l'apparition de l'idéal du moi, à savoir « la première et la plus significative identification de l'individu, celle avec le père de la préhistoire personnelle » (Freud, 1923, p. 273) qui s'effectue par « incorporation orale » (Freud, 1921, p. 43). La difficulté vient de ce que le sujet aura le plus grand mal à reconnaître sa position de débiteur face à l'Autre et d'héritier d'une dette qui pourtant le constitue comme sujet. C'est peut-être une des missions qui incombe à l'éducation que de sensibiliser l'adolescent à une reconnaissance de son propre être en dette à l'égard de tous ces autres qui ont fait ce qu'il est, confirmant du même coup le lien

entre la dette et le processus identificatoire mis en évidence par la psychanalyse.

En regard de la situation catastrophique de l'esclavage qui se caractérise par une coupure du lien entre la dette et le processus identificatoire, il s'agit bien dans ce cas d'une « dette désaffiliée », voire d'une dette non-reconnue. Plus précisément, c'est bien le système juridico-politique colonial qui a délibérément tronqué et dénié en chosifiant ces hommes par destruction du lien transgénérationnel et mise à mort psychique. Plus que jamais, « la dette est avant tout dette de sens », (Balzaguette, 2002, p. 43) et par là, comme le crime d'esclavage, elle est imprescriptible et inextinguible. C'est pourquoi, derrière la nécessité de la réconciliation, la question de la réparation et celle de la reconnaissance de « l'esclavage comme crime généalogique contre l'humanité » (Petit, 2016) demeurent incontournables. Il incombe alors de recourir à une exigence éthique afin de reconsidérer les liens de transmission et les liens d'obligation qui se tissent entre les hommes à travers les générations car « une relation de dette à l'égard du passé appartient à notre humanité profonde, et à l'idée de dette se rattache la notion de responsabilité dans la mesure où elle implique que nous assumions un passé qui nous affecte » (Couchoud, 2002, p. 24).

Ce n'est donc pas par hasard si un tel travail de restauration symbolique et de recherche de sens accompli par ces jeunes adolescents s'accompagnent de manifestations d'un contre-pouvoir et de résistance face à une culture dominante, telles qu'elles peuvent s'exprimer par l'évocation enthousiaste des pratiques traditionnelles d'hommage aux ancêtres et esclaves à travers le « Service Kabaré ». Il s'agit d'un rite sacré d'inspiration malgache, interdit durant la période de l'esclavage et qui présente une forme originale à La Réunion. Il consiste en une cérémonie nocturne de regroupement familial et d'amis basée sur une danse rythmée aux percussions du maloya, des chants de prières, l'invitation à la manifestation d'esprits pouvant aller jusqu'à la transe, un repas d'offrande aux ancêtres et de demande de protection.

Lors d'une étude précédente sur les représentations de l'identité (Petit, 1995), les adolescents interviewés n'avaient pas vraiment intériorisé cette période de leur histoire, ils n'évoquaient pratiquement pas l'esclavage ni le *moring*³ car l'éducation scolaire n'en parlait pas ; le non-dit, la honte et le déni étaient encore puissants au sein des familles, les responsables de la culture étaient seulement au début de la mise en place d'une politique favorable à une appropriation et à une reconnaissance positives de l'esclavage ; ce n'est que depuis quelques années qu'il est possible d'apprécier la réussite de ce processus de sublimation et d'esthétisation chez les adolescents réunionnais à propos de leur relation à l'origine et à l'esclavage.

3. Le *moring*, cet « art guerrier réunionnais » (Fuma, 1992) au rituel codifié qui s'apparente à un art martial. Il constitue un autre aspect du réinvestissement récent de la culture réunionnaise qui vise une revalorisation symbolique de ses traditions.

Les représentations de l'origine et la place du Symbolique

Le Symbolique désigne la catégorie anthropologique générale qui recouvre un système de représentations fondé sur le langage qui détermine le sujet humain lorsqu'il exerce sa fonction de symbolisation par l'inconscient et par la conscience. C'est sous l'influence notamment de J. Lacan que la psychanalyse a de plus en plus insisté sur l'importance de l'environnement verbal, de la présence d'un bain langagier maternel dans les phases précoces de la vie en tant que moments fondateurs pour l'enfant. La psychanalyse a mis ainsi en évidence le rôle identificatoire du langage au cours de son apprentissage, ainsi que la vertu de lui fournir un point de repère possible de sa propre identité et constituer ainsi son identité Symbolique. A ce niveau, la thèse lacanienne de la suprématie du signifiant qui vient imposer structurellement jusqu'à « la lettre » une rythmicité discontinue au cours de cette période fondatrice de l'origine porte en filigrane l'idée d'une disjonction qui ne cessera de s'accroître au fil des années entre le vécu et l'ordre du langage. En effet, l'entrée de l'enfant dans l'ordre symbolique installe une distance par rapport au réel vécu, organise pour chaque sujet la trame de l'inconscient et l'incontournable élaboration de la « réalité psychique ».

Une première illustration de l'identité symbolique et de son rapport avec l'origine se retrouve dans le corpus des entretiens à travers la parole suivante : « *comme l'indique son nom R-É-U-N-I-O-N c'est une île qui rassemble les origines de tous ces hommes qui forment le peuple réunionnais* » (Andjafati, 18 ans).

Il y a lieu de souligner qu'à la Réunion, le rapport à la langue créole est fondateur de l'origine puisqu'elle correspond à la langue maternelle de la grande majorité des réunionnais, langue qui est investie pulsionnellement comme un véritable objet d'amour. Il faut ajouter que la situation sociolinguistique plurilingue révèle depuis l'apparition, dans les années 1990, d'un mouvement migratoire en provenance des îles de l'Océan indien, avec la coprésence, aux côtés de la langue créole et du français, de langues minoritaires telles que le shimahorais, le swahili, le malgache. La Réunion a été placée dans un processus de densification de la complexité dont la situation de conflits linguistiques et/ou culturels a favorisé deux processus généraux : d'une part, l'investissement pulsionnel d'une langue comme « objet primordial » et comme « langue originaire » ; d'autre part, l'utilisation d'une langue comme défense contre d'autres systèmes verbaux menaçant la parole :

Andréa, 17 ans : « *notre langue commune c'est une poésie / le créole réunionnais est et sera toujours la langue de nos ancêtres mais aussi notre langue maternelle la langue de notre origine* » ;

Mathias, 20 ans : « *parler une langue originale / le créole / qui n'existe dans aucun autre pays / la langue créole est la marque de l'origine de l'âme réunionnaise* ».

C'est pourquoi cet environnement verbal maternel trouve son importance aussi dans le fait qu'il véhicule les désirs des parents : il est la série des réseaux de signifiants et de représentations qui constitue ce milieu ambiant originaire dans lequel l'enfant, très précocement, va trouver du sens. D'où le rapprochement particulièrement marqué entre origine et langue créole qu'effectuent les répondants :

Lucille, 18 ans: « *l'être réunionnais est unique en son genre / il partage une langue typique le créole qui est sa langue maternelle mélange des langues des premiers colons qui sont venus peupler la Réunion dont l'accent chante son origine* ».

Ainsi, la langue créole peut être rapprochée de cet autre objet oral qu'est la cuisine réunionnaise dont on peut dire qu'elles fonctionnent comme deux marqueurs fondamentaux de l'identité réunionnaise et de ses rapports avec l'origine tels qu'ils se présentent dans la parole d'Angélique, 17 ans : « *aimer parler le créole et aimer manger la cuisine réunionnaise / se reconnaître dans ses plats typiques cari-bichiques cari-Tang cari-la-patte-cochon / nos origines multiples sont réunies dans la marmite créole dont les ingrédients viennent d'Europe, d'Afrique, de Madagascar, d'Inde, de Chine* ». Langue créole et cuisine réunionnaise apparaissent bien ici comme deux objets oraux inscrits dans un processus psychique de sublimation et qui favorisent l'identification imaginaire sur un mode oral. Ils permettent de rappeler l'importance centrale de l'investissement pulsionnel du carrefour verbo-alimentaire où langue réunionnaise et cuisine réunionnaise se rencontrent pour constituer l'essentiel du mode oral des constructions de l'identité à La Réunion.

Un autre rapprochement a été repéré entre origine et langage du corps à travers la gestuelle, les mouvements sémantiques de la tête, la façon de parler et le versant pulsionnel de la voix (pulsion invocante) : « *les réunionnais ont une façon à eux de bouger de parler/ cet accent créole chantant si caractéristique ces gestes si personnels pour appeler quelqu'un pour dire oui qui rappellent notre origine* » (Julia, 18 ans).

L'identité symbolique est donc constituée des indicateurs permettant d'assurer la permanence de l'être. Ce qui fonde cette permanence sont les éléments du nom patronymique, du prénom (formant le « noyau ombilical de l'identité »), de la sexuation, du lieu de naissance, des langue(s), de la famille, de la religion, des formations culturelles, des origines.

On comprend mieux alors que le sujet humain puisse avancer ainsi, le regard tourné vers l'origine, et même si la notion d'origine elle-même reste en partie mythique, ce mouvement du sujet humain par rapport à son origine se présente comme une progression à reculons puisque, finalement, il avance à partir de la structuration de l'inconscient, constamment tourné vers les différents aspects de l'origine. Dès lors, la fameuse phrase de

Freud : « *Wo es War, soll ich werden* », traduite par : « Là où Ça était, je dois advenir » (Lacan, 1966, p. 254) est sans doute la formulation la plus condensée qui peut rendre compte de cette avancée à reculons de l'être humain, le regard tourné vers son origine.

En effet, du point de vue de cette théorisation freudo-lacanienne, on peut dire que le temps que le sujet ne cesse de rencontrer devant lui, ce n'est pas autre chose que son passé ou les quelques caractéristiques essentielles et notamment signifiantes de l'origine du sujet. De sorte que ce qui caractérise fondamentalement cette relation du sujet humain parlant à son origine selon Lacan, est « le futur antérieur ». Ainsi, à partir d'une telle importance accordée à l'origine, on pourrait formuler métaphoriquement que l'homme avance dans son devenir à reculons, le regard tourné vers le futur antérieur, ébloui par son origine et par son enfance. Et d'une enfance non pas au sens de la poésie ou du merveilleux de l'enfance, mais d'une manière beaucoup plus implacable et dramatique, avec le sentiment d'un enchaînement incontournable et plus déterminant pour l'existence qu'un simple embellissement du passé par la mémoire, par exemple.

Et si chaque sujet humain peut miser sur la discontinuité de son devenir, il ne pourra pour autant, échapper à celle de son origine. C'est un thème qui est du reste présent en littérature et que démontre la clinique psychanalytique des psychonévroses, à travers l'extrême difficulté de l'être humain à s'arracher à ses premiers objets qui ont contribué à l'élaboration de la réalité psychique de son origine. Ainsi, toute identification, toute recherche identitaire, toute stabilisation de l'appareil psychique s'élaborent à partir de ce qui reste comme trace mnésique des différentes étapes constitutives de l'origine.

Conclusion

Cette étude montre que le questionnement des adolescents sur les origines et leurs rapports avec l'identité présente une grande complexité des problématiques et est alimenté sur le plan pulsionnel par le désir de savoir qui apparaît comme une reprise à l'adolescence, de la question centrale de l'origine formulée au cours de la petite enfance : d'où viennent les enfants ? Laquelle renvoie à celle de la scène originelle et à la question : *qu'est-ce qu'un homme ?*. Question fondatrice dont on a confirmé qu'elle offre une portée symbolique et ontologique majeure. La question de l'origine apparaît bien comme celle qui, par son lien historique à la science juridique, atteste que la vie humaine pour se reproduire, doit être instituée.

La question de l'origine sur fond de fantasmes originels projette ainsi la pensée aux limites de ses possibilités de symbolisation, dans une région proche de cet « arkhè du pensable » dont on a rappelé la richesse conceptuelle à propos de la théorie du psychisme apportée par les psychanalystes post-freudiens.

C'est pourquoi la référence à l'origine finit par se confondre avec la connaissance elle-même, les questions sur l'origine étant des interrogations fondamentales qui inaugurent la connaissance et qui, par l'activation de la pulsion épistémophilique, sont particulièrement actives durant l'adolescence, telle qu'en témoigne cette étude.

L'analyse des représentations des entretiens par le modèle de la « ternarité » Imaginaire, Réel et Symbolique favorise le repérage de quatre composantes de l'identité : identité Imaginaire, identité au Réel, identité Symbolique et identité au symptôme (pour laquelle le corpus des entretiens fondé sur la base d'un interview unique n'a pas permis de valider un indice clinique précis). L'analyse du modèle ternaire donne confirmation de ce que le questionnement de l'origine s'inscrit et se déploie selon une configuration originale : « surimagination » sur le versant de l'Imaginaire, tendance à une restauration du Symbolique (devoir de mémoire, dette, célébration de l'esclavage, moring, service-Kabaré, langue créole, recherches généalogiques), confrontation densifiée avec le Réel lorsque la pensée se risque à une question insoluble pour le sujet humain, *d'où je viens ?* ou bien celle de sa venue au monde ou encore celle de l'arrivée dans l'île de son ascendant. Interrogations qui occupent une place importante tant sur le plan de la subjectivité que sur celui de l'identité d'un sujet, en particulier durant la période de l'adolescence et sur laquelle ont souvent buté les sujets de la recherche. Cette question insiste et persiste tout au long de la vie chaque fois que l'origine est en jeu, que ce soit à l'occasion d'une maladie, de la naissance d'une sœur ou d'un frère, ou lorsque la mort entre en jeu. La problématique de l'origine se retrouve ainsi à tout moment et particulièrement en regard de l'investigation des entretiens, au niveau de tout ce qui peut concerner le devenir, le rapport entre l'identité et l'identification d'un sujet.

Références bibliographiques

- Balzaguette, G. (2002). Dette, surmoi et compassion. *Topique*, 79, 41-54.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (2003).
- Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF (1979).
- 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.
- Caillé, A. (1997). Sacrifices, don et utilitarisme. In *Sacrifice(s), enjeux cliniques* (p. 29-49). Paris : L'Harmattan.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. In C. Chiland (2013) *L'entretien clinique* (p. 139-172). Paris : PUF.
- Couchoud, M.-T. (2002). Méditations autour de la dette. *Topique*, 79, 7-24.
- Dolto, F. (1982). *Séminaire de psychanalyse d'enfants*. Paris : Seuil.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris : Gallimard (1987).
- Freud, S. (1907). Sur les éclaircissements sexuels apportés aux enfants. In *La vie sexuelle* (p. 7-13). Paris : PUF (1969).

- Freud, S. (1914). Pour introduire le narcissisme. In *La vie sexuelle* (p.81-105). Paris : PUF (1977).
- Freud, S. (1915). *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort. Essais de psychanalyse*. Paris : PUF (1981).
- Freud, S. (1918). *L'homme aux loups. Cinq psychanalyses*. Paris : PUF (1971).
- Freud, S. (1921-1923). *Œuvres complètes XVI. Psychologie des masses. Le Moi et le ça*. Paris : PUF (1991).
- Freud, S. (1923). Le Moi et le ça. In *Œuvres complètes XVI* (p. 255-301). Paris : PUF (1991).
- Fuma, S. (1992). *Le Moring, art guerrier réunionnais, ses origines afro-malgaches. Commentaires des techniques fondamentales J.-R. Dreinaza*. Université de La Réunion : FLSH et Centre de Documentation et de Recherche en Histoire Régionales.
- Green, A. (1986). Réponses à des questions inconcevables. *Topique*, 37, 11-30.
- Klein, M. (1932). *La psychanalyse des enfants*. Paris : PUF (1978).
- Kristeva, J. (1969). *Semiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil (1978).
- Kristeva, J. (2013). *Pulsions du temps*. Paris : Fayard.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1974-75). *R.S.I. Séminaire XXII*. Paris : Publication revue Ornicar ? (n°2 à 5).
- Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission*. Paris : éd. Fayard.
- Maurin, H. et Lentge, J. (1979). *Mémorial de La Réunion Tome 1, Des origines à 1767*. Réunion : Australes éditions.
- Mauss, M. (1923). *Essai sur le don*. Paris : PUF (2010).
- Petit, C. (1995). *Essai sur l'identité à La Réunion*. Thèse de Doctorat de Psychologie, Université de Strasbourg.
- Petit, C. (2016). Genèse de l'identité et de la normativité juridique à La Réunion. *Revue Questions vives. Recherches en éducation*, (A paraître).
- Tabouret-Keller, A. (1987). Identités, processus d'identification, nominations. Présentation. *Revue Enfance*, p. 5-7.

Christian Petit

Laboratoire Icare EA 7389
Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation

Pour citer ce texte :

Petit, C. (2016). La question de l'origine et ses rapports avec l'identité chez l'adolescent à La Réunion. *Cliopsy*, 16, 71-86.

Corpo al sapere

Il corpo docente e la sfida degli affetti

Stefania Olivieri Stiozzi

Il rapporto tra educazione e psicoanalisi è sempre stato controverso, ambiguo, paradossale. Il progetto che a Ferenczi appariva come un'utopia - curare i popoli con la psicoanalisi - e a Freud un'illusione prospettica visto il carattere costitutivamente repressivo dell'educazione - assume, oggi, un nuovo senso. La società postmoderna chiede una rinnovata alleanza tra educazione e psicoanalisi, sia perché stiamo assistendo da alcuni anni a un declino dell'educazione, sia perché tale crisi si esprime sul doppio versante sociale e soggettivo come due osservatori sensibili della medesima matrice di «malêtre» (Kaës, 2012).

Sul versante collettivo si assiste a un imbarbarimento delle relazioni che lede i fondamenti di una cultura dell'umano (Varvin - Volkan, 2003). Questo bombardamento di violenze efferate attenta ai sistemi di pensiero, ai processi di regolazione delle emozioni, fino a mettere in crisi la percezione del proprio confine corporeo e i processi di identificazione «proto-etica» (Sparti, 2003) con gli altri.

Sul versante pedagogico le chiavi di lettura mutuata dalla psicoanalisi sono indispensabili per riconferire spessore emozionale a un discorso educativo svuotato, privo di eros. Come scrivevo in un testo pubblicato di recente: «l'angoscia dilagante che si respira in un momento di crisi economica, sociale, culturale, quale quella che stiamo attraversando, prende, sempre più le forme di una patologia collettiva che si affida alla tecnica come una panacea; la paura collettiva oggi viene strumentalizzata come una grande malattia sociale su cui è fiorita un'industria» (Olivieri Stiozzi, 2013, p. 25).

Oggi assistiamo a un impoverimento del *pensiero profondo* che si esprime a due livelli: un impoverimento dei legami, della capacità di entrare in un rapporto intimo ed empatico con il vissuto dell'altro e a un impoverimento della capacità introspettiva di entrare in rapporto con i contenuti della propria vita emozionale.

Bollas parla a questo proposito di personalità «normotica» (Bollas, 2014, p. 144) come una figura del soggetto post-moderno, che sembra ben adattata all'esterno, ma in realtà è incapace di entrare in contatto con i propri stati d'animo interni, una personalità de-soggettivata dove per elemento soggettivo Bollas intende: «il gioco interiore di affetti e idee che dà origine e spazio all'immaginazione, che informa in modo creativo il lavoro e dà risorse inesauribili ai rapporti interpersonali» (*ibid.*).

Come scrive Recalcati: «il nostro tempo è il tempo di un naufragio dell'esperienza del soggetto dell'inconscio (...); l'uomo senza inconscio sarebbe l'uomo ridotto all'efficienza inumana della macchina, al suo funzionamento automatico privo di desiderio» (Recalcati, 2010, p. 3); una personalità che «è un'acquisizione artificiale, come se non fosse stato fatto alcun lavoro mentale nella costruzione di questa identità» (Bollas, 2014, p. 145).

Questa dimensione di impoverimento simbolico tocca anche *quel che resta* delle istituzioni: la scuola, oggi, appare "smarrita", un soggetto sfuocato che sembra non incidere nella formazione dei bambini e dei ragazzi e che non consente alle nuove generazioni di sperimentare il desiderio di apprendere, un'erotica del piacere di imparare grazie alla contaminazione prodotta dal desiderio del docente (Orsenigo, 2010). Si potrebbe parlare di *scuola normotica*, che ha trasformato gli apprendimenti in oggetti materiali, in merci o in feticci e dove il lavoro mentale della trasformazione dell'esperienza pedagogica in classe sembra un processo sempre più inutile e dispendioso, un lusso che va contro gli obiettivi di efficienza e di efficacia dei suoi programmi ministeriali.

La scuola che abbiamo di fronte spegne le sollecitazioni del suo inconscio e stempera la vitalità di ciò che entra nella vita della classe, riducendola a pura interferenza, per la paura di contaminare l'istruzione (o la proceduralizzazione dell'istruzione) con la vita.

Il ritratto di una *scuola senza inconscio* contraddice radicalmente il progetto pedagogico di Massa che, negli anni Novanta, ne parlava come di un dispositivo di *elaborazione secondaria dell'esperienza vissuta*: un luogo in cui la cultura si fa spazio insaturo per apprendere ad apprendere, a diventare soggetti in ricerca grazie alla passione respirata dall'ispirazione del maestro, sapientemente instillata nel corpo della classe (Massa, 1997).

Restituire profondità simbolica alla materialità della vita della scuola, mobilitando il livello emozionale dei docenti, è stato uno degli obiettivi verso cui ha teso un percorso di consulenza svolto con un gruppo di docenti di un liceo.

La dirigenza della scuola, tempo fa, ha chiesto alla nostra équipe di condurre una prima analisi del malessere della scuola, per comprenderne meglio le cause e cominciare a individuare delle strategie di cura. Nella scuola infatti, da molto tempo, il disagio era in aumento e andava a impattare su tutti i componenti, insegnanti, genitori, ragazzi. Abbiamo proposto loro di condurre un gruppo di una quindicina di docenti resisi disponibili a partecipare al lavoro.

L'obiettivo principale del progetto è stato comprendere come un gruppo di docenti potesse istituire uno *spazio terzo-meta riflessivo*, per guardare a se stessi e al disagio del sistema scuola, prendendone consapevolezza attraverso la propria pelle e attraverso la pelle del gruppo.

I gruppi nella scuola oggi si autorappresentano sempre più come contenitori organizzativi e diventano spesso il fulcro di una sofferenza organizzativa endemica e sommersa (Ulivieri Stiozzi, 2013). La sofferenza che i gruppi esprimono è legata alla pressione che la sfera organizzativa esercita sul «campo emozionale e somato - psichico» (Correale, 1999) del gruppo stesso, rendendolo «asfittico» e incapace di esprimersi. Le emozioni non viste, non curate, che non riescono a trasformarsi in cultura degli affetti, remano contro il lavoro mentale, impediscono il radicarsi di una cultura di gruppo e assumono un carattere persecutorio: più i disagi aumentano, più la scuola, nelle sue diverse componenti, erige massicce difese all'incontro con la sofferenza (Riva, 2004).

In queste condizioni di diniego del disagio si moltiplicano i casi di studenti che stanno male, e che nella multiformità dei loro sintomi, agiscono la sofferenza per una mancanza della «funzione specchio» (Winnicott, 1971) della scuola: una scuola che non risponde, che si esautora dal compito di pensare la sofferenza, che espelle su altri soggetti (famiglia, servizi) la responsabilità del vedere e del farsi carico di ciò che si vede.

Il gruppo è stato condotto con un approccio che si ispira alla teoria bioniana (Bion, 1970) secondo la quale un gruppo, a differenza di un aggregato di persone, è un'unità traspersonale capace di metabolizzare le emozioni dei membri e trasformarle in pensieri. Secondo Bion il gruppo è rappresentabile come un campo che può essere percepito materialmente, (attraverso i climi e le atmosfere che si respirano al suo interno) e analizzato in rapporto a come si modificano nel tempo le sue vicende ideative, rappresentative, emozionali, legate al suo compito di lavoro. Centrale, in questa prospettiva di lavoro, è la capacità del conduttore di ascoltare dentro di sé le risonanze prodotte dai movimenti del gruppo, così come si evince dal modello dell'«osservazione istituzionale» (Hinshelwood, 2013). L'approccio della clinica della formazione (Massa, 1992) è stato indispensabile per comprendere, in una prospettiva di ascolto psicoanalitico i temi emergenti espressi dal «portavoce» (Pichon Riviere, 1985) del gruppo¹. Sono stati inoltre previsti momenti di confronto e supervisione con il responsabile dell'equipe per garantire l'inter-soggettività nell'analisi dei processi implicati.

Vorrei ricostruire due forme di questa sofferenza soffermandomi su alcuni passaggi dei cinque incontri in cui si è articolato il percorso di consulenza/supervisione. Vorrei inoltre spendere qualche parola su come la sensibilità e lo sguardo psicoanalitico abbiano consentito di mettere mano a queste e sofferenze e cominciare a tollerarne l'impatto.

Distinguerai i due livelli di questa sofferenza che riguardano uno il versante individuale e l'altro a quello del gruppo:

La mancanza del corpo del docente

La mancanza del corpo docente.

Il primo livello fa riferimento a una modalità *disincarnata* di usare il linguaggio da parte dei docenti, in particolare nel primo incontro, quando

1. « Il portavoce è colui che, nel gruppo, a un certo momento dice qualcosa e questo qualcosa è il segno di un processo gruppale che fino a quel momento è rimasto latente o implicito, come nascosto all'interno della totalità del gruppo » (Pichon Rivière in Neri, 2004).

per narrare il disagio a scuola, si esprimono in termini impersonali: «*l'insegnante è colui che / non è più colui che*», «*lo studente è quello che / che non fa più, il genitore non è più*».

La crisi della scuola viene raccontata con un distacco "sociologico" e con il rimando a un ideale nostalgico di scuola che funziona come modello vuoto. La crisi è del sistema, dei ragazzi, della famiglia; insomma è di tutti e di nessuno. Nessuno si sente attore della crisi ma tutti si alternano come da una cabina di regia e operano un diniego del disagio proprio nel momento in cui provano ad aggredirlo. Il pensiero del gruppo è scisso dalla sensibilità. Si avverte la mancanza di un contenitore che permette alle parole di coagulare, di trovare una nuova forma e questo mi pare un sintomo di altro, del ruolo che la parola ha nella classe, una parola senza corpo, senza desiderio, senza «trasformazione degli oggetti del sapere in corpi erotici» (Recalcati, 2014, p. 84).

A fronte della scuola *acefala* denunciata da Recalcati (2014), rintraccio in questo gruppo le forme della scuola *macrocefala*, intellettualizzante e autoreferenziale che appartiene alla tradizione gentiliana della nostra scuola italiana². Una scuola che non si pone il problema di come l'apprendimento sia un processo che investe il corpo, sollecita le emozioni e le trasforma in pensieri e che non ha consapevolezza che, laddove questo processo si interrompa, è l'adolescente a sentirsi tagliato fuori dalla sua stessa storia di studente, a dover patteggiare un «Falso Sé» scolastico (Kohut, 1971) e a dover operare un profondo meccanismo di scissione tra la sua identità di studente e il suo percorso biografico personale.

La questione si pone in tutta la sua radicalità alla fine del primo incontro quando un insegnante esordisce dicendo: «*Come è possibile insegnare Omero o Dante a ragazzine che sono sempre più invisibili // i casi di anoressia sono in aumento nella nostra scuola e queste ragazzine è una pena vederle assottigliarsi di giorno in giorno, come se si dileguassero davanti ai nostri occhi*».

È come se il gruppo per la prima volta *venisse investito da una parola che colpisce nel segno, che tocca perché rende visibile materialmente*:

il disagio esistenziale e psicologico delle proprie studentesse;

il problema della qualità nutritiva del proprio sapere: come rendere il proprio sapere un cibo buono?

il problema del corpo del gruppo perché la riflessione del docente comincia a fare da catalizzatore di uno sguardo di *tutti intorno a un centro del gruppo* (i corpi delle ragazze che giorno dopo giorno si eclissano). Intorno a questa immagine che suscita un silenzio attonito, il gruppo comincia a costruirsi un confine e un'identità che gli consente di distinguersi da altre forme di contesto di gruppo presenti nella scuola. Comincia da quel momento a modificarsi progressivamente il campo del gruppo, che orientato dal consulente, inizia ad avvertire le parole come

2. La Riforma Gentile ha rappresentato la seconda grande riforma del sistema scolastico italiano.

Introdotta nel 1923 da Giovanni Gentile, Ministro dell'Educazione sotto il primo Governo Mussolini, ha contribuito a ridefinire radicalmente il sistema scolastico, mettendo in campo una visione di scuola centralizzata e gerarchica.

«emergenti» di affetti latenti (Pichon-Rivière, 1980) e a creare uno spazio di fiducia che consente alle emozioni di nutrire i pensieri.

Nel secondo incontro una docente esordisce dicendo che «chiedere a delle ragazzine sofferenti degli alti livelli di performance è come produrre ogni giorno un trauma nella loro vita». Domando che cosa fa loro venire in mente la parola trauma e come mai, a loro avviso, fa il suo ingresso nel gruppo. I docenti cominciano a spostarsi dal piano professionale al piano personale: una insegnante racconta di come sia stata difficile la sua vita liceale, di come si sentisse costantemente misconosciuta nelle sue fatiche, di come arrancasse dietro a segnali di approvazione che non arrivavano mai. Dice che il suo incontro mancato con le insegnanti delle superiori è stato l'imprinting su cui ha costruito il suo desiderio di fare la docente. Le storie biografiche si moltiplicano, alcune felici sostano su ricordi di insegnanti autorevoli e generosi, altre si aprono a scenari familiari, a ricordi di genitori e nonni- maestri che hanno lasciato una traccia.

Le dinamiche relazionali del gruppo si modificano profondamente e si assiste all'emergere progressivo di una «mente del gruppo» unica e transpersonale che supporta il lavoro di elaborazione emozionale dei singoli componenti (Neri, 2004).

Emerge progressivamente la *funzione adulta del pensiero del gruppo* che consente alle emozioni di essere tollerate. Il gruppo comincia a mettere al vaglio il proprio pensiero, i propri modelli educativi impliciti, le proprie modalità relazionali e comportamentali. Dal pensiero conformistico si avvia verso l'esercizio sempre più evidente di un pensiero critico. Inoltre la percezione di una nuova unità consente di distinguere ciò che è dentro il gruppo da ciò che è fuori e di mettere a fuoco con più chiarezza il proprio obiettivo di lavoro: individuare le aree di disagio nella scuola per poterle anche trattare.

Nel terzo incontro il gruppo approfondisce la natura del sapere come cibo buono, nato dal collegamento metaforico con il disagio anoressico, attraverso un episodio che consente alla materialità della vita della scuola di entrare nel gruppo.

È un episodio che ha visto coinvolto un gruppo di studenti compiere dei plateali gesti di trasgressione in classe mirati a delegittimare la figura di un professore. Il gruppo riflette sull'intenzionalità profonda di questi gesti come *effetti prodotti dal contesto* e formula l'ipotesi che possano essere delle risposte *contro-transferali* (Fabbri, 2012) a un vissuto di esproprio del proprio desiderio da parte di un docente interessato solo ai prodotti, alle verifiche e ai voti.

Di fronte a questo episodio il gruppo si ritrova accomunato dall'idea che occorra prendersi cura delle domande che covano sotto i gesti dei ragazzi, come se proprio quelle domande fossero gli indizi di spazi di rapporto non ancora abitati.

Nel frattempo i docenti cominciano a parlare dell'affetto per il nostro spazio di supervisione, per quella terra di mezzo, dove «*anche se si lavora tanto ci si riposa perché il clima è propizio, caldo e ci si sente nutriti*». Cominciano a emergere le paure di separazione per l'imminente fine di questa fase di lavoro e il gruppo si avventura a domandarsi: «*come continuare / cosa ci sarà dopo di noi*».

La domanda è ricca di ambivalenze, trepidazioni, aspettative: fuori c'è da lottare perché «*noi siamo stati aiutati a cambiare*» ma i colleghi fuori no. Emerge il bisogno di pensare a come diffondere la pratica di questo lavoro, come renderla più stabile e farla sedimentare nella cultura della scuola.

In questa fase il gruppo sta pensando a un'ipotesi da realizzare il prossimo anno: monitorare un consiglio di classe, coadiuvato dalla figura di un consulente, per agire là dove le divergenze e i conflitti sono più spinti, duri e radicati.

Questo progetto mi ha reso ancora una volta consapevole del bisogno che ha la scuola contemporanea di operare una manutenzione della sua vita affettiva sommersa. Infatti a fronte della frammentazione dell'esperienza scolastica odierna occorre lavorare per costruire un corpo docente che sia in grado di pensare il proprio compito, di interrogarlo e di trasformarlo. In assenza di questo dispositivo i gruppi regrediscono a livelli più involuti di pensiero ed esprimono massicci meccanismi di difesa all'insorgere di angosce primitive inconsce, fossilizzandosi sulla ripetizione del noto e sull'adempimento burocratico del compito.

Sostare nell'incertezza, sostenere la *capacità negativa* degli insegnanti, supportare il processo del loro nascere come mente di gruppo è un'operazione di resistenza, contro le derive del sapere standardizzato e di un tecnicismo che sta trasformando la scuola in un esame, retto da pericolose logiche di profitto.

Bibliografia

- Bion, W.R. (1970). *Attention and interpretation*. London: Tavistock. [trad.it.: *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1973].
- Bollas, C. (1987). *The shadow of the object*. London: Free Association Book. [trad. it.: *L'ombra dell'oggetto*, Borla, Roma, 2014].
- Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*. Borla, Roma.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. FrancoAngeli, Milano.
- Hinshelwood, R. (2013), *Research on the Couch: Single-Case Studies, Subjectivity and Psychoanalytic Knowledge*. Routledge, Oxon.
- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 13-40.
- Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. Int. Univ. Press, New York. [trad. it.: *Narcisismo e analisi del Sé*. Boringhieri, Torino, 1976].
- Massa, R., a cura di (1992). *La clinica della formazione*. FrancoAngeli, Milano.

- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Laterza, Bari.
- Neri, C. (2004). *Gruppo*. Borla, Roma.
- Orsenigo, J. (ed.) (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. FrancoAngeli, Milano.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal*. Nueva Visión, Buenos Aires. [trad.it.: *Il processo grupale. Dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*. Libreria Editrice Lauretana, Loreto, 1985].
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio*. Cortina, Milano.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini Scientifica, Milano.
- Sparti, D. (2003). *L'importanza di essere umani*. Feltrinelli, Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Sándor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*. FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Il counseling formativo. Individui gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi*. FrancoAngeli, Milano.
- Varvin, S. et Volkan, V.D. (2003). *Violence or dialogue? Insights on Terror and Terrorism*. London: IPA limited. [*Violenza o dialogo? Insight psicoanalitico su terrore e terrorismo*, «Rivista di Psicoanalisi-Monografie», Borla, Roma 2006, p. 132-145].
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock. [trad. it : *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali*. In *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974].

Stefania Ulivieri Stiozzi

Università degli Studi Milano - Bicocca

Pour citer ce texte :

Ulivieri Stiozzi, S. (2016). Corpo al sapere. Il corpo docente e la sfida degli affetti. *Cliopsy*, 16, 87-93.

Du corps au savoir

Le corps enseignant et le défi des affects*

adaptée par Laurence Garvarini avec l'aide d'Ilaria Pironne.

Stefania Olivieri Stiozzi

« Un lien n'est pas seulement un connecteur d'objets subjectifs qui interagissent : il possède sa consistance propre. Dans un lien, les sujets sont dans des relations d'accordage, de conflit, d'écho et de miroir, de résonance avec leurs propres objets internes inconscients et avec ceux des autres. Le lien se fonde essentiellement sur les alliances inconscientes nouées entre eux. C'est parce que le lien se fonde essentiellement sur ces alliances que j'appelle lien la réalité psychique inconsciente spécifique construite par la rencontre de deux ou plusieurs sujets. »
R. KAËS (2010).

La crise de l'éducation de nos jours

L'éducation et la psychanalyse entretiennent depuis la naissance de la psychanalyse un rapport controversé, ambigu, paradoxal. Le projet de soigner les peuples à travers la psychanalyse que Ferenczi considérait comme une utopie et que Freud considérait comme une illusion d'optique, compte tenu de l'aspect fondamentalement répressif de l'éducation, prend aujourd'hui un sens nouveau.

La société postmoderne requiert une nouvelle alliance entre psychanalyse et éducation, d'une part, du fait du déclin de l'éducation auquel nous assistons ces dernières années et, d'autre part, par ce que cette crise exprime tant sur un versant social que subjectif d'une même matrice de « malêtre » (Kaës, 2012).

On assiste au niveau de la société à une barbarisation des rapports qui affecte les fondements d'une culture de l'humain (Varvin et Volkan, 2003). Ce bombardement de violences brutales porte atteinte aux systèmes de pensée, aux processus de régulation des émotions, au point de compromettre la perception des limites corporelles propres et les processus d'identification « proto-éthique » (Sparti, 2003) à autrui.

Sur le versant de la pédagogie, les clés de lecture empruntées à la psychanalyse apparaissent nécessaires pour redonner une épaisseur émotionnelle à un discours vide sur l'éducation, privé de l'éros. Comme je

l'ai écrit dans un texte publié récemment, « l'anxiété généralisée qui règne dans une période de crise économique, sociale, culturelle, comme celle que nous vivons, prend, de plus en plus, la forme d'une maladie collective qui repose sur la technologie comme une panacée ; la peur collective est aujourd'hui instrumentalisée comme une grande maladie sociale qui fait prospérer l'industrie » (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 25).

On assiste actuellement à un appauvrissement de la *pensée profonde* qui s'exprime à deux niveaux : un appauvrissement des liens, de la capacité d'entrer en relation intime, empathique avec le vécu de l'autre et un appauvrissement de la capacité d'introspection, d'entrer en contact avec les contenus de sa propre vie émotionnelle. Bollas évoque à ce propos, la personnalité « normotique » (Bollas, 1987, p. 144), comme figure du sujet postmoderne qui extérieurement paraît adaptée mais est en réalité incapable d'entrer en contact avec ses propres vécus internes, une personnalité dé-subjectivée, Bollas entendant ici la subjectivité au sens du « jeu intérieur des affects et des idées qui permettent de faire naître et de développer l'imagination, qui enrichit de manière créative le travail et fournit des ressources inépuisables aux rapports interpersonnels » (*ibid.*).

Comme l'écrit Recalcati, « ce qui caractérise notre époque c'est le naufrage de l'expérience du sujet de l'inconscient [...] ; l'homme sans inconscient serait un homme réduit à l'efficacité inhumaine d'une machine, à son fonctionnement automatique privé du désir » (Recalcati, 2010, p. 3) ; une personnalité produite par « une acquisition artificielle, comme s'il n'y avait eu aucun travail mental dans la construction de cette identité » (Bollas, 1987, p. 145).

Une école « normotique » ?

Cette dimension d'appauvrissement symbolique touche aussi ce qui reste des institutions : l'école apparaît aujourd'hui « perdue », un sujet flou qui ne semble pas avoir d'impact sur la formation des enfants et des jeunes et qui ne permet pas aux nouvelles générations de faire l'expérience du désir d'apprendre, de la charge érotique liée au plaisir d'apprendre qui s'actualise dans le contact avec le désir de l'enseignant (Orsenigo, 2010). On pourrait parler d'une *école normotique*, qui a transformé les apprentissages en objets matériels, en marchandises ou en fétiches et où le travail mental de transformation de l'expérience pédagogique réalisé en classe est considéré comme un processus de plus en plus inutile et coûteux, un luxe allant à l'encontre des objectifs d'efficacité et d'efficacité des programmes ministériels.

Nous nous confrontons à une école qui éteint les sollicitations provenant de l'inconscient et qui dissout la vitalité de tout ce qui fait irruption dans la vie de la classe, en le réduisant à l'état de pure interférence et ce, par crainte de contaminer par la vie l'instruction (ou sa protocolisation).

Le tableau d'une *école sans inconscient* contredit totalement le projet pédagogique de Massa qui, pendant les années quatre-vingt, parlait de

l'école comme d'un dispositif *d'élaboration secondaire de l'expérience vécue* : un lieu où la culture peut devenir un espace non saturé pour apprendre à apprendre, à devenir des sujets en recherche grâce à la passion respirée auprès d'un maître inspiré, inspiration sagement insufflée dans le corps de la classe (Massa, 1997).

Une expérience de recherche-formation dans un lycée: le dispositif de groupe

Un des objectifs d'un récent parcours de recherche/formation effectué auprès d'un groupe de professeurs d'un lycée a été précisément de rendre une profondeur symbolique à l'aspect matériel de la vie scolaire, en impliquant les enseignants au niveau émotionnel.

Il y a quelques mois, la direction de l'établissement a demandé à notre équipe de mener un premier travail d'analyse du malaise de l'école, pour mieux en comprendre les causes et commencer à identifier des voies pour en sortir. Depuis longtemps, en effet, le malaise augmentait et finissait par atteindre tous les membres de l'institution scolaire : les enseignants, les parents, les élèves. Nous leur avons proposé de réunir un groupe d'une quinzaine d'enseignants disponibles pour participer à ce type de travail.

L'objectif principal du projet fut donc de comprendre comment un groupe d'enseignants pouvait mettre en place un *espace tiers permettant une méta-réflexion*, afin d'analyser leur pratique et le malaise du système scolaire, pour en prendre conscience *sur leur propre peau et à travers la peau du groupe*.

Les groupes existant au sein de l'école ont aujourd'hui une représentation d'eux-mêmes toujours plus comme des contenants organisationnels et deviennent fréquemment le noyau d'une souffrance endémique et enfouie au sein de l'organisation (Ulivieri Stiozzi, 2013).

La souffrance exprimée par les groupes est liée à la pression que la composante organisationnelle de l'institution exerce sur le « champ émotionnel et somato-psychique » (Correale, 1999) du groupe, en le transformant en un espace asphyxiant et incapable de s'exprimer. Les émotions, invisibles, non prises en charge, ne peuvent se transformer en une culture des affects et vont à l'encontre du travail mental, elles empêchent alors l'enracinement d'une culture de groupe et finissent par prendre un aspect persécuteur : ainsi plus les malaises augmentent, plus l'école met en place, à travers ses différents membres, des défenses puissantes contre la souffrance (Riva, 2004).

Dans ces configurations de déni du malaise, on assiste à la multiplication de cas d'élèves qui vont mal et qui, avec des symptômes multiples, passent à l'acte : ils expriment une souffrance liée au manque de « fonction miroir »

(Winnicott, 1971) de l'école, une école qui ne répond pas, qui renonce à sa mission de penser la souffrance, qui renvoie vers d'autres sujets (la famille, les services sociaux-sanitaires) la responsabilité de voir et de prendre en charge ce qu'elle voit.

Le groupe a été animé selon une approche inspirée par la théorie bionienne (Bion, 1970) selon laquelle un groupe, à la différence d'un agrégat de personnes, *est une unité transpersonnelle* capable de métaboliser les émotions de ses membres et de les transformer en pensées. Selon Bion, le groupe peut se représenter comme un champ perceptible physiquement (à travers les climats et les atmosphères qu'il dégage) et peut s'analyser en lien avec la façon dont se modifient, dans le temps, ses vicissitudes idéatives, représentationnelles et émotionnelles en lien avec son travail groupal. L'approche de la clinique de la formation (Massa, 1992) nous a été indispensable pour comprendre, dans une perspective d'écoute psychanalytique, les thèmes émergents exprimés par le « porte-parole »¹ du groupe (Pichon-Rivière, 1971). Il était également prévu des moments de supervision avec le responsable de l'équipe pour garantir une intersubjectivité dans l'analyse des processus impliqués. Dans cette optique de travail, la capacité de l'animateur à écouter en lui-même les résonances produites par les mouvements du groupe est déterminante comme en témoigne le modèle de « l'observation institutionnelle » (Hinshelwood, 2013).

1. « Le porte-parole est celui qui, dans le groupe, à un certain moment dit quelque chose et ce quelque chose est le signe d'un processus groupal qui jusqu'ici était resté latent ou implicite, comme caché à l'intérieur du groupe » (Pichon Rivière in Neri, 2004).

Les étapes du groupe de travail

Je voudrais retracer deux formes de cette souffrance en m'arrêtant sur certains moments des cinq rencontres du parcours recherche/formation. Je souhaiterais en outre ajouter quelques mots sur l'importance qu'ont eu la sensibilité et le regard psychanalytique pour parvenir à approcher ces souffrances et commencer à pouvoir en tolérer l'impact.

Je distinguerais deux niveaux dans l'expression de cette souffrance, un premier concerne le versant individuel, un second celui du groupe : *le manque de corps de l'enseignant* et *le manque du corps enseignant*.

Le premier niveau renvoie à l'usage d'un langage désincarné de la part des enseignants, en particulier lors de la première rencontre. Lorsqu'il s'est agi de décrire le malaise de l'école, ils se sont exprimés par des termes impersonnels : « *l'enseignant est celui qui n'est plus celui qui* », « *l'élève est celui qui / qui ne fait plus / le parent n'est plus* ». Ils racontent la crise de l'école avec un détachement « sociologique » et en faisant référence à une image nostalgique idéalisée de l'école, un idéal d'école qui toutefois fonctionne comme un modèle abstrait. Les causes de la crise sont attribuées au système, aux élèves, à la famille, en somme tout le monde et personne n'est responsable. Personne ne se perçoit comme un acteur de la crise, mais tous semblent se relayer comme dans un poste de contrôle et finissent par dénier le malaise alors même qu'ils tentent de s'y attaquer.

La pensée du groupe est clivée de toute sensibilité. Je perçois le manque d'un cadre qui permettrait aux mots de s'assembler, de trouver une forme nouvelle. C'est selon moi le symptôme de quelque chose d'autre, du rôle que la parole a au sein de la classe, une parole sans corps, sans désir, sans « transformation des objets du savoir en corps érotisé » (Recalcati, 2014, p. 84).

À l'opposé de l'école *acéphale* dénoncée par Recalcati (2014), je retrouve à l'intérieur de ce groupe les caractéristiques typiques d'une école *macrocéphale*, intellectualisante et centrée sur elle-même, appartenant à une tradition héritée par notre école italienne de la réforme Gentile². Une école qui ne se pose pas la question de l'apprentissage comme processus impliquant le corps, sollicitant les émotions pour les transformer en pensées et qui n'est pas consciente du fait que si ce processus est interrompu, c'est l'adolescent qui se sentira exclu de sa propre histoire d'élève et qui devra négocier un « Faux Self » scolaire (Kohut, 1971) et devra mettre en place un profond mécanisme de clivage entre son identité d'élève et son parcours biographique individuel.

La question est posée de manière radicale à la fin de la première rencontre lorsqu'un enseignant prend la parole pour dire : « *comment peut-on enseigner Homère ou Dante à des jeunes filles qui sont de plus en plus invisibles // les cas d'anorexie sont en augmentation dans notre lycée et c'est désespérant de voir ces jeunes filles rétrécir de jour en jour comme si elles disparaissaient sous nos yeux* ». Pour la première fois, le groupe semble se faire porte parole de mots qui font mouche, qui touchent car ils rendent visible concrètement :

le mal-être existentiel et psychologique de ces lycéennes ;

le problème de la qualité nutritive de son propre savoir, avec la question « comment transformer la connaissance en une bonne nourriture ? » ;

la question de la corporéité du groupe, parce que la réflexion de l'enseignant devient le catalyseur d'un regard de tous vers le centre du groupe (le corps des jeunes filles qui jour après jour s'éclipse). En effet, autour de cette image qui provoque un silence abasourdi, le groupe commence à se construire un contour et une identité qui lui permettent de se différencier des autres contextes de groupe présents au sein de l'école.

Le champ du groupe commence, à partir de ce moment là, à se modifier progressivement et, orienté par l'animatrice, il commence alors à ressentir les mots comme « l'émergence » d'affects latents (Pichon-Rivière, 1971) et à créer un espace de confiance permettant aux émotions de nourrir les pensées.

Lors de la deuxième rencontre, une enseignante prend la parole en disant que « demander à des jeunes filles souffrantes des performances de haut niveau revient à produire chaque jour un traumatisme dans leur vie ». Je leur demande ce que leur évoque le mot traumatisme et comment ils expliquent son entrée dans le groupe. Les enseignants commencent alors à

2. La Réforme Gentile est la deuxième grande réforme du système scolaire italien. Introduite en 1923 par Giovanni Gentile Ministre de l'Éducation Nationale sous le premier gouvernement Mussolini, elle redéfinissait rigoureusement le système scolaire suivant une vision de l'école centralisée et hiérarchique.

passer d'un niveau professionnel à un niveau personnel : une enseignante raconte comment sa propre vie lycéenne a été difficile, comment elle sentait constamment que ses efforts étaient mal compris, comment elle espérait des signes de reconnaissance qui n'arrivaient jamais. Elle explique que cette rencontre manquée avec les professeurs du lycée a produit un *imprinting* sur lequel s'est construit son désir d'enseigner.

Les histoires autobiographiques se multiplient alors, les plus heureuses s'arrêtent sur des souvenirs de professeurs respectés et généreux, d'autres évoquent des situations familiales, des épisodes concernant les parents et grands-parents - instituteurs qui ont su laisser une empreinte.

Les dynamiques des relations à l'intérieur du groupe évoluent profondément au point de faire naître progressivement un « espace psychique groupal » unique et trans-personnel qui soutient le travail d'élaboration émotionnelle des membres du groupe (Neri, 2004). On assiste graduellement à l'émergence d'une fonction adulte de la pensée du groupe rendant les émotions tolérables. Le groupe commence alors à examiner sa propre pensée, ses propres modèles éducatifs implicites, ses propres modalités relationnelles et comportementales.

La pensée conformiste est progressivement délaissée au profit de l'exercice de plus en plus affirmé d'une pensée critique. Le fait de se percevoir comme une unité nouvellement acquise permet par ailleurs au groupe de faire la distinction entre ce qui lui appartient et ce qui lui est extérieur ainsi que de mieux cibler son objectif de travail propre : déterminer les zones de mal-être existant au sein de l'école pour pouvoir aussi les traiter.

Le groupe envisage, lors de la troisième rencontre, la question du savoir en tant que bonne nourriture, à travers un lien métaphorique avec la souffrance anorexique, à la suite d'un événement qui permet à la matérialité de la vie scolaire d'entrer au sein du groupe. Il s'agit d'un épisode durant lequel un groupe de lycéens a commis des gestes flagrants de transgression dans la classe, visant à délégitimer un professeur. Le groupe s'interroge sur l'intentionnalité profonde de ces gestes et se demande s'ils peuvent être des réponses au contexte et il émet alors l'hypothèse qu'il s'agit d'une réponse de « contre-transfert » (Fabbri, 2012) d'un vécu d'expropriation de leur désir par rapport à un enseignant concentré uniquement sur les résultats, les contrôles et les notes.

Face à cet épisode, le groupe partage l'idée qu'il faut s'occuper des questions qui couvent sous les comportements des élèves et les traiter comme les indices d'espaces de relation pas encore habités.

Entre temps les enseignants commencent à parler de leur affection pour notre espace de supervision, pour cet entre-deux, où « *même si on travaille dur on se repose car le climat y est propice chaleureux et on s'y sent nourri* ». Les angoisses de séparation commencent à poindre en raison de la fin imminente de cette phase de travail et le groupe ose se demander « *comment continuer / qu'est-ce qu'il y aura après nous* ».

La question est pleine d'ambivalences, d'appréhensions, d'attentes : dehors il faudra se battre car « *nous on nous a aidé à changer* », mais pas les collègues à l'extérieur. Le besoin émerge de penser un moyen pour diffuser la pratique de ce travail, pour faire en sorte qu'il se stabilise et puisse appartenir à part entière à la culture de l'école. Le groupe réfléchit actuellement à une hypothèse à mettre en place l'année suivante : superviser un conseil de classe, à l'aide d'un consultant, afin d'agir là où les désaccords et les conflits sont plus durs, enracinés, profonds.

Conclusion

Ce projet m'a permis de réaliser encore une fois à quel point l'école contemporaine a besoin d'effectuer une maintenance de sa vie affective immergée. Il faut en effet, face au morcellement de l'expérience scolaire actuelle, travailler à la construction d'un corps enseignant capable de penser sa propre mission, de la questionner et de la transformer. Lorsqu'un tel dispositif est absent, les groupes régressent à des niveaux de pensées plus rudimentaires et mettent en place des mécanismes de défense massifs contre des angoisses primitives, en se fossilisant dans la répétition de ce qui est connu et dans un accomplissement bureaucratique des tâches.

Apprendre à se trouver dans l'incertitude, soutenir la *capacité négative* (Bion, 1970, p. 169) des enseignants, étayer le processus de création d'un espace psychique du groupe, constituent un acte de résistance contre les dérives d'un savoir standardisé et d'une technicité qui est en train de transformer l'école en machine à examen, soutenu par de dangereuses logiques de marché.

Références bibliographiques

- Bion, W.R. (1970). *Attention and interpretation*. London: Tavistock. [trad.it.: *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1973].
- Bollas, C. (1987). *The shadow of the object*. London: Free Association Book. [trad. it.: *L'ombra dell'oggetto*, Borla, Roma, 2014].
- Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*. Borla, Roma.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. FrancoAngeli, Milano.
- Hinshelwood, R. (2013), *Research on the Couch: Single-Case Studies, Subjectivity and Psychoanalytic Knowledge*. Routledge, Oxon.
- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 13-40.
- Kaës, R. (2012). *Le Maître*. Paris : Dunod.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. Int. Univ. Press, New York. [trad. it.: *Narcisismo e analisi del Sé*. Boringhieri, Torino, 1976].
- Massa, R., a cura di (1992). *La clinica della formazione*. FrancoAngeli, Milano.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Laterza, Bari.
- Neri, C. (2004). *Gruppo*. Borla, Roma.

- Orsenigo, J. (ed.) (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. FrancoAngeli, Milano.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal*. Nueva Visión, Buenos Aires. [trad.it.: *Il processo gruppale. Dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*. Libreria Editrice Lauretana, Loreto, 1985].
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio*. Cortina, Milano.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini Scientifica, Milano.
- Sparti, D. (2003). *L'importanza di essere umani*. Feltrinelli, Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Sándor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*. FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Il counseling formativo. Individui gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi*. FrancoAngeli, Milano.
- Varvin, S. et Volkan, V.D. (2003). *Violence or dialogue? Insights on Terror and Terrorism*. London: IPA limited. [*Violenza o dialogo? Insight psicoanalitico su terrore e terrorismo*, «Rivista di Psicoanalisi-Monografie», Borla, Roma 2006, p. 132-145].
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock. [trad. it : *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali*. In *Gioco e realtà*, Armando, Roma,1974].

Stefania Ulivieri Stiozzi
Università degli Studi Milano - Bicocca

Pour citer ce texte :
Ulivieri Stiozzi, S. (2016). Du corps au savoir. Le corps enseignant et le défi des affects. *Cliopsy*, 16, 95-102.

Faire avec les manques

Enseigner quand même

Dominique Ottavi

Aujourd'hui, la « société de la connaissance », qui se présente comme une modification majeure de l'économie dans laquelle le savoir représente un investissement et une valeur d'échange, met en avant l'apprentissage plutôt que l'enseignement (Ritzen, Marconi et Sasseo, 2014). L'individu « apprenant » se positionne dans la compétition du marché du travail et se forme pour y évoluer. Il cherche et trouve dans une offre elle-même constituée en marché. Nous avons affaire à un renversement des priorités traditionnellement établies, au sens où jusqu'ici, apprendre quelque chose signifiait s'approprier ce qui était proposé, en amont, comme un enseignement ou la transmission d'un savoir-faire. Aujourd'hui, *apprendre*, pensé comme une dynamique qui trouve sa source dans l'individu et non dans la nécessité de transmettre un acquis précédemment réalisé, *apprendre* au sens d'activité – avant d'avoir le sens de « apprendre ceci ou cela » ou « apprendre à » – constitue une innovation dans l'usage du mot même. Cette transformation se présente volontiers sous le jour d'un progrès de l'émancipation des individus à présent libérés du poids de l'autorité et du travail imposé. Lorsque *apprendre* est considéré comme l'activité du sujet qui apprend, il devient l'auteur de son savoir et, en quelque sorte, l'auteur de lui-même. Ne réalise-t-il pas alors le rêve de Pestalozzi, ce grand pédagogue disciple de Rousseau, qui disait que le but de l'éducation était de faire une « œuvre de soi-même » ? Ne concrétise-t-il pas également l'idéal des méthodes actives par lesquelles, loin de recevoir d'en haut un savoir à apprendre, loin d'une écoute et d'une réceptivité passives, l'élève crée son savoir par sa curiosité et ses expérimentations ? La vertu émancipatrice de la société de la connaissance semble en effet s'imposer comme une sorte d'évidence en dépit de dénonciations déjà anciennes de cette conception (Laval, 2004).

Nous voudrions contribuer à réintroduire le doute face à ces évidences partagées et, corrélativement, repenser le sens de l'« apprendre » dans une relation à l'enseignement. Une critique négative du processus en cours n'est pas suffisante si l'on ne reconstruit pas en parallèle une alternative. Ceci suppose de s'interroger sur la portée anthropologique de l'apprendre par rapport à quoi la tradition philosophique s'avère d'un grand secours. Certains textes, tels que *le Banquet* de Platon, peuvent être lus et relus à travers l'histoire, parce qu'ils ont atteint ce niveau de questionnement. On y

trouve l'idée qu'apprendre est un processus interne de transformation du sujet, à condition toutefois d'inclure dans ce processus la dimension du désir et de la relation à l'autre. Si, parfois, l'usage des classiques conduit à un confortable repli dans la certitude que « tout a déjà été dit », rétablir la connexion entre ces textes et nos problèmes contemporains, en l'occurrence grâce à la psychanalyse, nous permet de trouver la bonne distance avec ce monument quelque peu écrasant.

Un mythe moderne ?

Revenons sur les conceptions actuelles de l'apprendre qui s'imposent comme une nouvelle norme. Apprenant, l'individu se réaliserait de façon autonome et exercerait sa liberté tout en prenant place dans ce monde comme une partie d'un grand tout, en développant le cas échéant cette connaissance sous l'égide de l'innovation.

Nous voyons dans l'optimisme de ce discours aujourd'hui bien huilé – qui concilie différents apports de la philosophie et de l'histoire de l'éducation – un mythe moderne dans un double sens : un mythe peut être mystificateur, si l'on se réfère à la définition sémiotique du mythe ; ensuite, le mythe se propage et se répète, se rapprochant plus du sens de « légende ». Il est facile de l'identifier sous cette forme dans les nombreux manuels de développement personnel qui ornent les rayons de grandes librairies où autrefois, c'est-à-dire il y a vingt ou trente ans, dans ce monde lointain où s'affichaient le conflit et la lutte des classes, on trouvait la littérature critique de l'école de Francfort ou d'Illich et Marcuse, sans oublier les émules de Marx et Engels. Les ouvrages sur le développement personnel expliquent qu'il existe une harmonie préétablie entre la réalisation de soi, le bonheur et l'épanouissement du sujet économique et professionnel. Une sorte de plénitude proche du moi idéal, en quelque sorte, qui abolirait la tension vers la recherche de l'idéal du moi.

Si la nostalgie n'est pas de mise et que l'on veut bien admettre que la culture du conflit n'est pas une fin en soi, l'unanimité appelle le soupçon. Une opinion dominante assigne comme but de la vie bonne l'harmonie préétablie entre la réalisation de soi, de son destin, de ses goûts, de son moi et la valorisation des compétences en vue de l'employabilité, la conversion des talents en « retour sur investissement », rémunération ou contrat de travail. Mais la société de la connaissance n'a pas encore produit le nouveau paradis terrestre qu'elle promet. Quand former et se former aboutissent à la culpabilité devant l'échec, à l'impasse de l'inadaptation, quand, comme le dit Jean-Pierre Boutinet (1998), beaucoup de rêves se fracassent sur la « crise de l'âge adulte » et que le sujet s'expérimente comme défaillant, il faut bien sûr critiquer et déconstruire les mythes et proclamer comme Kant qu'aucune harmonie ne redressera le bois tordu de l'humanité. Et même sans ce rappel à quelques fondamentaux, on doit s'interroger plus profondément sur une conception sous-jacente du sujet

comme « plein ». Sa croissance, ses apprentissages consisteraient à combler en permanence l'écart qui le sépare de ce grand tout, de la participation fusionnelle à la société conçue comme la somme des intérêts individuels bien compris. Ne voit-on pas ressurgir là, dans une sorte de régression à l'échelle collective, l'illusion de plénitude du moi idéal si bien approfondie par Mélanie Klein ?

Soupçonnant le mythe, faut-il alors s'abandonner au pessimisme et renoncer à sa promesse de concilier la formation, l'apprentissage et la satisfaction subjective ? Pas forcément, mais il faut accepter de repenser ce qu'est apprendre, ce qu'est enseigner, dans une tradition occidentale qui est à la fois prolongée et trahie par l'idéologie actuelle de la « société de la connaissance ».

Redonner place au manque

Loin de ce « plein » nous voudrions revenir sur la notion de manque. Le manque est constitutif non seulement du désir de savoir, mais encore de la relation d'enseignement. Le redécouvrir et envisager que l'horizon d'une plénitude et de l'harmonie soit inatteignable, c'est ce qui permet à l'enseignement d'être réévalué sur de nouvelles bases.

En effet, on peut se demander si l'enseignement aujourd'hui peut avoir un avenir face à la montée en puissance de l'apprentissage et au sens de l'apprendre évoqué plus haut, qui tend à réduire toute relation pédagogique à un accompagnement de l'activité de l'individu qui s'accomplit, se remplit, se *réalise* comme on dit quelquefois. De plus, le mot d'« enseignement » peut-il encore recevoir un sens positif après avoir été associé aux notions d'autoritarisme et d'inculcation ? Le projet de transmettre les connaissances, la posture du professeur, ont été la cible des théories modernes de l'éducation pendant tout le vingtième siècle. Pour des raisons très variées et parfois incompatibles entre elles, *enseigner* est devenu synonyme de prise de pouvoir, d'emprise, de violence symbolique et autres atteintes à la liberté et à la dignité de l'élève. Les propos de Freud sur *l'impossible métier* – qui oscille entre le Charybde du laisser-faire et le Scylla de l'interdiction – n'ont pas contribué à éclaircir l'horizon de la pratique, même si l'on doit reconnaître un grand pouvoir de clarification à cette alternative. Elle désigne le caractère inatteignable de l'enseignement comme projet : si un but déterminé est fixé à cette relation éducative, l'adulte qui porte ce but se heurte à la résistance ou à la fuite de l'élève. Les tentatives de contrôle ou de rationalisation de l'éducation et de l'enseignement en ce sens-là comporteront toujours une grande part d'échec ou de déception. En même temps, persister à vouloir éduquer sans avoir un projet et des buts, c'est s'exposer à exercer une emprise injustifiée, vide de sens, sur autrui, ce que l'élève ne manque pas de renvoyer tôt ou tard à son éducateur. La visée éducative finit toujours par achopper sur le désir, sur le fait que le sujet, en dépit parfois de sa volonté déclarée (je veux progresser, j'accepte un

contrat), n'est pas malléable, mais désire ou ne désire pas recevoir ce que d'autres veulent lui transmettre. Faut-il alors, poursuivant le pessimisme freudien, admettre que la position d'enseignant est vraiment intenable ?

Il est nécessaire ici de se tourner vers la philosophie de l'Antiquité qui a pensé autrement que comme un échec l'inadéquation de l'enseignement, l'écart entre les projets et leur réalisation et, par avance, l'articulation du désir – en particulier le désir de savoir – au manque. C'est là que la notion de manque comme condition du désir prend tout son sens : si le sujet se transforme, cherche la parole d'autrui, fait des efforts, ce ne peut être parce qu'il obéit ou reçoit simplement ce qui lui est transmis ; c'est qu'il manque, qu'il s'expérimente comme incomplet. Que l'on désigne ce manque par la castration ou qu'on l'origine dans la répression des pulsions inhérente à toute histoire du sujet humain, il faut garder à l'esprit qu'il ne peut être comblé. Il faut alors y voir l'origine d'une dynamique de recherche incessante à laquelle l'enseignement, au même titre que n'importe quel autre apport, ne peut mettre un terme. La frustration et la déception ne sont pas loin alors, car le but de l'éducation et le résultat de la relation éducative ne sont jamais ce qui est projeté, attendu, espéré. Cependant, ceci ne doit pas être pensé comme un échec, mais comme le fondement de la dynamique même de l'apprendre. Dans un certain sens, le manque ouvre la possibilité même de la relation et de l'enseignement. L'enseignement alors, loin de représenter un apport étranger au moi et un forçage, construit le sujet. Ce détour nous ramène plus facilement qu'on pourrait le croire aux problèmes contemporains.

Retour à Platon

On peut faire remonter à Platon la formulation de l'idée que le savoir procure l'accomplissement de soi-même ; et sans vouloir reprendre entièrement l'interprétation d'un texte aussi célèbre que *le Banquet*, on peut essayer de délimiter la manière dont il nous aide à nous ressourcer aujourd'hui.

Il est vrai que ce dialogue n'aborde pas n'importe quel type de transmission et d'apprentissage car il concerne la relation de maître à disciple dans la poursuite de la sagesse, dans la démarche philosophique. Il montre à sa manière que l'apprendre repose sur l'activité d'un sujet : le désir de savoir se nourrit du manque. Le manque fait que l'individu s'éprouve comme incomplet, insuffisant, et ceci ne lui est pas signifié de l'extérieur, il en fait l'expérience intime. Platon laisse aux Sophistes le soin de s'adresser à ceux qui veulent apprendre « pour » quelque chose, fût-ce pour une bonne cause, pour prendre place dans le fonctionnement démocratique de la cité par exemple. Le caractère très dérangeant, pour notre modernité, de la critique de la démocratie par Platon est bien connu. Sa conviction était qu'un tel régime ne peut se maintenir dans le temps car il devient forcément le théâtre d'ambitions personnelles et de captation du pouvoir par la

démagogie. Les ambitieux peuvent entrer en « apprentissage », éventuellement à un haut niveau théorique : ils peuvent apprendre la rhétorique, l'éloquence, l'argumentation et nourrir leur mémoire, et même leur logique, d'œuvres importantes. Mais les connaissances instrumentalisées ne permettront jamais que la communication et la manipulation. Là est le cœur des reproches que l'œuvre de Platon adresse aux Sophistes, alors même qu'on doit supposer parmi eux l'existence de gens sincères et de grand talent. Le manque qui n'est pas manque « de » quelque chose, comme le manque d'efficacité ou de persuasion, mais manque « tout simplement », conduit à rechercher la vérité pour elle-même et à rechercher la parole d'autrui et un maître, quelqu'un qui est supposé avoir ce dont le sujet manque. La relation de maître à disciple conserve la forme de la relation amoureuse, de l'éraïste à l'éromène chère à la civilisation de la Grèce ancienne. Platon (l'amour platonique est bien nommé) a voulu dépasser la dimension physique de l'Eros, mais sans minorer la circulation du désir entre amant et aimé ou entre maître et disciple. L'un n'existe pas sans l'autre : aimant et aimé acquièrent une signification métaphorique qui signifie que le maître a besoin du disciple pour atteindre l'expression de sa pensée ; que serait en effet le travail de pensée sans personne à qui l'adresser ? Et le disciple a besoin du maître pour aller au bout de ce sentiment du manque qui le pousse à apprendre et surtout à chercher pour compléter son être.

Au-delà du principe, rappelons les faits : *Le Banquet* est un dialogue sur l'amour qui fait intervenir différents participants au banquet sur ce thème et présente, à travers eux, différentes facettes de l'amour. Le dialogue culmine avec les propos d'une prêtresse nommée Diotime, propos rapportés par Socrate. C'est elle qui présente la distinction entre Vénus Céleste et Vénus physique, la Vénus physique veillant à la reproduction des corps pendant que la Vénus Céleste préside à l'engendrement de la pensée.

S'il y a une dimension de séduction dans la relation de maître à disciple, l'amour philosophique s'en écarte bientôt pour devenir un progrès intellectuel appuyé sur un dialogue. La relation d'enseignement ainsi définie ne peut ainsi conduire à une emprise et à une inféodation du disciple à un « gourou », car le progrès intellectuel est aussi un progrès vers l'autonomie. Les personnes n'y entrent pas dans une relation fusionnelle ou de sujétion, mais progressent de concert par la médiation du travail théorique et du cheminement dans les idées.

Un doute de Lacan

Mais n'y a-t-il pas quelque chose de « trop beau » en quelque sorte dans cette théorisation de la relation entre maître et disciple ? L'énergie de l'amour mise au service de la théorie, la sublimation de l'instinct, une réorientation en quelque sorte de la libido vers la vraie réalité, celle des idées, offre enfin une solution aux impasses de la relation amoureuse.

Le message du *Banquet*, souvent interprété à partir de ce discours de Diotime qui en est le point culminant, est un classique de la pédagogie. Nous voulons dire par là qu'il fait partie des grands textes de théorie éducative et qu'il permet de classer Platon parmi les grands pédagogues, même si son apport à la philosophie de l'éducation ne se réduit pas à ce dialogue. Il procure en effet une grande satisfaction intellectuelle en permettant de penser une expérience, assez largement partagée, qui est celle d'une initiation à la connaissance plutôt qu'une transmission de savoir. Mais de quelle initiation s'agit-il au fond, au-delà de l'intensité de la relation maître-disciple ? Y a-t-il là un simple travestissement du désir érotique, selon la métaphore chimique de la sublimation ? Quel est l'arrière-monde vers lequel ce mouvement permet-il une sortie ? Jacques Lacan a risqué une lecture critique de ce texte célébrissime en dirigeant l'attention sur la circulation de ce désir plus que sur le mouvement ascendant d'une victoire de l'esprit sur le corps.

Le séminaire sur *Le transfert* (Lacan, 2001) invite à considérer que la « solution » présentée par Diotime est apparente. *Eros* comme moteur du désir renvoie à une transcendance, la recherche intellectuelle mène à une réalité supérieure, loin des entraves matérielles que représentent la vie terrestre et le corps, tombeau de l'âme. Lacan se demande – sans répondre à la question – si, dans notre époque éprise de connaissance positive, il est cohérent d'acquiescer à un idéal de vérité fondé sur l'expérience et en même temps de s'extasier sur cette théorisation du désir de savoir qui envisage une gradation vers un monde supérieur.

Détournant son attention du discours de Diotime, – discours rapporté, il faut le rappeler, et dont on peut douter qu'il reflète exactement la pensée de Socrate –, il met en lumière les conditions même du *Banquet*, une réunion d'hommes éméchés, rappelle-t-il. Dans ce contexte, une anecdote divertissante se trouve avoir plus de sens qu'il y paraît. Socrate est comparé par Alcibiade à une statue de Silène telle qu'on la voit dans l'atelier des sculpteurs, statue qui s'ouvre et contient une image de dieu. Laid à l'extérieur, il a une beauté intérieure et si Socrate déroge ainsi à l'idéal du *Kalos kaghatos* en ne présentant pas aux sens une image séduisante, il n'en inspire pas moins l'amour philosophique. Lacan fait remarquer que ce petit jeu d'esprit détend l'atmosphère quelque peu alourdie par les tentatives de séduction et des jalousies qui circulent justement dans le *Banquet*, à un niveau plutôt au-dessous du modèle donné par les propos de Diotime.

Mais est-ce un jeu ? Un libre propos plutôt, qui recèle une vérité profonde. Nous sommes ici dans un système d'images qui se contiennent et renvoient les unes aux autres. Comme si nos échanges, nos mots, nos recherches, nous menaient vers des manières de dire plus belles, plus divines si l'on veut, mais qui restent des manières de dire. Les statues, les *agalmata*, donnent l'apparence de la vie et, dans cette civilisation qui liait le culte à la beauté, elles affirment l'existence des forces divines. L'or intérieur est sagesse et vérité, mais en tant qu'un sujet en répond, quand bien même il

est conscient des limites de son savoir. L'éloge de Socrate en tant que Silène qui contient une intériorité divine peut renvoyer alors à l'idée de l'infinité contenue dans la circulation du langage. Les discours circulent, s'échangent, pour s'engendrer les uns les autres, dans les réponses, questions, interprétations, qui supposent des interlocuteurs désireux de cet échange. D'où l'importance d'un enseignement ; et, même si l'accès à une transcendance n'est pas la garantie de sa valeur, l'entrée dans le monde des signes et l'échange de la parole est la condition qui permet au sujet de révéler l'or qui, peut-être, sommeille en lui, ou la part de vérité qui lui est accessible.

L'enseignement

Après ce retour à Platon, il est possible de réfléchir à nouveaux frais sur la place et le sens de l'enseignement dans la culture, même dans celle d'aujourd'hui. En quoi consiste l'acte d'enseigner ? Quels sont ses enjeux ? Peut-on considérer qu'il s'agit d'une entreprise obsolète, sommes-nous devant une alternative opposant deux points de vue irréconciliables ? Rappelons l'alternative possible :

1- la transmission de savoir est destinée à être remplacée par un apprentissage individuel dans lequel l'activité du sujet, ses choix, ses besoins, sont les moteurs d'un parcours dans la connaissance. Alors les pratiques basées sur une maîtrise du savoir, une autorité provenant de cette maîtrise et des choix faits en amont sur ce qu'il est important de savoir, sont périmées.

2- Si cette conception est fautive, doit-on alors garder quelque chose de ce modèle « descendant » malgré son discrédit ?

Contestons d'emblée un aspect de cette alternative : l'opposition rigide entre une conception de l'apprendre basée sur l'activité du sujet et une vision de l'apprendre basée sur la transmission d'un savoir de façon descendante.

Dans la pédagogie platonicienne, l'enseignement consiste à considérer et parfois à adopter le point de vue de celui qui reçoit, pas seulement de celui qui transmet, l'amour des idées ne laissant aucun détail dans l'indifférence. Comment apprend-il ? Comment les efforts pour transmettre sont-ils efficaces ? Que renvoie-t-il d'un savoir reçu, d'un discours entendu ? Et d'ailleurs, que peut-on attendre au juste quand on enseigne ? Se poser ces questions peut sembler évident, mais elles ne reçoivent pas toujours l'attention qu'elles méritent. Aujourd'hui, avec un modèle psychologique individualiste et utilitariste de l'apprentissage qui s'impose, comme nous l'avons dit plus haut, on accrédite une représentation selon laquelle apprendre est une activité autonome, une construction interne, qui utilise un savoir extérieur disponible dans la mesure des besoins, dans une appropriation laissée au libre choix de chacun. Un enseignant parfait selon le

modèle serait celui qui, rompu à une psychologie qui n'existe pas encore, mais qui promet un pouvoir infini, pourrait entrer dans l'esprit d'autrui, de l'élève ou du formé, assisterait de l'intérieur à son apprentissage, lui fournirait exactement les outils et connaissances dont il a besoin au moment opportun. En attendant la réalisation de cet idéal d'intrusion, il se contentera d'évaluations incessantes pour traquer les modifications dues à ses stratégies.

Mais le contraire de cette attitude, est-ce alors la conception cumulative des savoirs, un idéal qui consisterait à obtenir la conformité à un modèle, l'assimilation à l'identique d'un savoir élaboré à l'avance ? Cette caricature souvent brandie contre les méthodes actives et les théories psychologiques de l'apprentissage ne fait que renforcer la première position. Or, Platon l'avait bien compris et exprimé, s'il existe de telles transmissions qui peuvent être utiles dans certaines situations, elle n'ont rien à voir avec enseignement et recherche. Il peut être utile, par exemple, d'acquérir des connaissances et même des automatismes qui permettent le bon choix et l'efficacité dans un environnement professionnel, surtout s'il présente des risques : on peut penser aux règles d'hygiène ou de sécurité. Le sujet qui les acquiert a bien sûr le droit et il est même hautement préférable qu'il sache pourquoi de tels automatismes sont utiles et qu'il considère cet apprentissage comme légitime : la compréhension des risques ne peut que favoriser l'application des règles. Mais il faut garder à l'esprit qu'apprendre et se former dépassent de toute façon le niveau du comportement. Enseigner, parler, comprendre, choisir, ne se contentent pas de modifier celui qui est destinataire du discours, mais se modifient en retour de sa présence et de ses réactions. De là, d'ailleurs, la gravité de l'impasse constatée par beaucoup d'enseignants en milieu scolaire aujourd'hui. Si les élèves manifestent une absence psychique malgré une présence physique et sont non concernés par la relation éducative, la tentative d'enseigner, littéralement, ne porte plus. C'est cette manière d'être « concerné par », même en cas de désaccord, de doute, ou d'incompréhension, qui fait la substance de la relation d'enseignement.

Quant à l'« œuvre de soi-même » voulue par Pestalozzi, évoquée plus haut, ce n'est pas le cheminement aveugle de l'individu qui s'adapte, mais le lent travail sur soi qui permet de dépasser la surface des choses, de penser le monde au lieu d'adhérer à ses contraintes. Certes, Pestalozzi mettait en avant le travail et l'activité pratique, mais l'aspect le plus original de sa pédagogie est d'avoir voulu donner sens à l'expérience par la maîtrise du langage, sa pédagogie consistant, quelque soit l'âge des élèves, à leur apprendre à parler. Mettre des mots sur l'expérience, utiliser les signes en général, comme ceux de la géométrie, change la nature de cette expérience. C'est ce qui permet d'entrer dans le patrimoine commun de savoirs préalablement élaborés, y compris dans le domaine des techniques. Dans cette pédagogie active, les élèves devaient non seulement recevoir du maître la connaissance des signes, mais encore les utiliser de leur propre

initiative. C'est ce qui justifie la bruyante liberté de parole dont témoignent les observateurs étonnés de ces classes du XVIIIe siècle.

Loin de la clôture du savoir imposée par la posture magistrale autoritaire, loin aussi de la clôture infligée à l'apprendre par l'adéquation supposée de l'apprentissage à des besoins individuels, n'a-t-on pas ici une autre circulation autour d'un manque ? Le manque d'une belle conclusion de la leçon, d'une certitude, le manque d'un sujet de leçon même, disaient parfois les observateurs... Comme cette fois où Pestalozzi, travaillant sans matériel, avait proposé l'observation et le commentaire d'une couverture usagée en arguant qu'aucun objet n'est indigne de l'attention de l'esprit humain.

Platon parlait de circulation des discours en théorisant la relation élitiste de maître à disciple. Pestalozzi, à la recherche d'un modèle d'école démocratique, mettait en avant le pouvoir de communiquer, de nommer, de représenter. A leur suite et du point de vue d'aujourd'hui, il nous paraît plus important d'insister sur les enjeux de cette entrée dans le monde des signes que sur des techniques pédagogiques.

Il n'est pas besoin de supposer un monde intelligible séparé du sensible ni d'entrer dans le débat entre idéalisme et empirisme pour acquiescer à l'idée que la réalité ne nous est accessible que par le langage et plus généralement les signes qui permettent de s'y orienter, de la décrire et de la questionner. Quant au sujet, c'est dans l'existence de ces signes autant que dans sa vie biologique qu'il se développe, loin d'une complétude de moi idéal auquel il ne manquerait rien. Car les signes, en permettant et même en étant la pensée, sont aussi toujours imparfaits.

Une triple orientation

La philosophie d'Augustin prolonge de manière précieuse, sur ce point, la réflexion de Platon en insistant sur cette imperfection constitutive du langage et en évoquant les limites de la communication et de l'enseignement. Dans le *De Magistro* (Augustin, IVe siècle), il est dit qu'*enseigner*, c'est mettre en signes : les mots reflètent un effort pour penser la réalité, un état de la pensée. Ils proposent une manière de s'orienter dans le monde. Sinon, l'expérience inorganisée n'est qu'une suite de sensations confuses. Or, rien n'assure que ce qui est dans un enseignement est compris tel qu'il a été transmis. Que veut dire vraiment apprendre, comprendre ? Ce qui est reçu, entendu, est un point de départ, mais il faut s'approprier la connaissance et penser aussi par soi-même. D'où l'importance, quel que soit le contexte et la période historique considérée, du langage. Chercher des mots justes, définir les termes que l'on emploie, c'est aider l'autre à penser par lui-même, même si l'« explication » peut laisser croire qu'un détenteur de vérité impose son point de vue. Et même si certains approchent plus de la vérité, leur recherche demeure plus précieuse que leur résultat et, dans la transmission, c'est elle qui doit être imitée.

Entrer dans le monde par les signes est donc un préalable à l'autonomie qui suppose de commencer par l'hétéronomie de la relation.

A l'intérieur du monde des signes, la connaissance elle-même constitue un monde : la pensée des autres se présente parfois dans une langue étrangère qui nécessite une traduction ; certaines formes de pensée anciennes nécessitent une interprétation ; ou encore, les prétentions à la vérité doivent être critiquées. Alors, si la pensée requiert les signes, elle nécessite aussi de s'orienter dans les connaissances en tant que patrimoine, traces accumulées, disciplines constituées, hypothèses et paradigmes. Une orientation dans le savoir, une pensée de la pensée, est en quelque sorte nécessaire.

L'enseignement consiste à transmettre des repères dans ce monde en soi qu'est la connaissance élaborée au fil des siècles. Le risque existe toujours d'en faire un patrimoine figé, mais l'enjeu est d'en maintenir l'ouverture possible.

L'enseignement ne peut échapper à un « état des connaissances » car on ne peut demander aux jeunes ou aux néophytes de se plonger dans les doutes du dernier état des recherches. Mais il doit rester ouvert aux sollicitations et questions des élèves ou des formés : il n'y a que très peu de questions inutiles car l'apparition du manque est le commencement de l'activité.

Socrate disait : « je sais que je ne sais rien ». Il voulait signifier ainsi que sa connaissance pouvait toujours être modifiée, au fur et à mesure de l'étude, de la réflexion et des échanges avec autrui. Il se réservait toujours la possibilité du doute, de réviser ses convictions, ce qui est la condition de l'ouverture de la connaissance. Mais il y a surtout ici une éthique du savoir : chercher le vrai est aussi un travail sur soi-même, une œuvre de sagesse. Le « je sais que je ne sais rien » signifie que l'acquis des connaissances est toujours peu par rapport au réel et que son prix vient aussi des intentions qui nous animent. Il y a une honnêteté qui consiste à vouloir éviter erreur et illusion, mais aussi à refuser de répéter les certitudes telles qu'on les a reçues ou à se plier aux autorités qui monopolisent les signes. L'individu se définit ainsi comme capacité de négation, de réintroduire le manque par rapport au trop plein des affirmations, adhésions, qui produisent une vision magnifiée de l'être soi.

Loin des alternatives rigides comme celle qui existe entre la transmission et l'activité, la véritable nature de l'enseignement, que la société de la connaissance ne peut reconnaître, consiste donc à permettre au sujet davantage qu'une réalisation et une efficacité, une orientation. Il s'agit, pour lui, d'entrer dans l'univers des signes et le travail de la pensée, de se situer triplement dans le monde, dans la connaissance et dans le rapport à soi-même.

Références bibliographiques

- Augustin, *De Magistro*, IV^e siècle.
- Freud, S., « Eclaircissements, applications orientations », 6^e conférence des *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard, 2004.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'Immaturité de la vie adulte*. Paris : PUF.
- Lacan, J. (2001). *Séminaire VIII, Le transfert*. Paris : Le Seuil.
- Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise*. Paris : La Découverte.
- Pestalozzi, X. (1997). *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Lausanne : Payot.
- Platon. *Le Banquet*. Paris : les Belles-Lettres, 1989.
- Ritzen, J., Marconi, G. et Sasseo, S. (2014). *University Policy needs To Beef Up For Europe To Be More Innovative, Second EEU Report on the State of University Policy for Progress in Europe*. Empower European Universities.

Dominique Ottavi

Équipe savoir, rapport au savoir et transmission
CREF
Université de Paris Nanterre

Pour citer ce texte :
Ottavi, D. (2016). Faire avec les manques. Enseigner quand même. *Cliopsy*, 16, 103-113.

Linden West

Distress in the city. Racism, fundamentalism and a democratic education

Catherine Yelnik

West, L. (2016). *Distress in the city. Racism, fundamentalism and a democratic education*. London: UCL Institute of Education Press.

Linden West est professeur de sciences de l'éducation à l'université Christ Church de Canterbury. Il coordonne le réseau européen de recherches en histoires de vie et biographies et il exerce en tant que psychothérapeute psychanalyste. Le titre de son ouvrage, paru au Royaume Uni cette année, peut être traduit ainsi : « Souffrance dans la ville » ou « Une ville en souffrance », avec pour sous-titre : « Racisme, fondamentalisme et éducation démocratique ».

Dans cet ouvrage, Linden West s'est intéressé à la ville de Stoke-on-Trent, située dans les Midlands au Royaume Uni. Cette ville industrielle était autrefois prospère et a contribué au développement de la richesse nationale avec ses mines, ses industries métallurgiques et son usine de faïence ; elle connaît aujourd'hui un taux de chômage très élevé, une paupérisation, de la souffrance psychique, des maladies mentales ainsi qu'une montée de la violence, du racisme, de l'extrême-droite, de l'islamisme radical et de l'attrait pour le djihad parmi les jeunes. À cela s'ajoutent une diminution importante

des aides de l'état et le déclin des traditions de solidarité ouvrière. Cette ville est, selon Linden West, emblématique des difficultés et des souffrances résultant de la désindustrialisation, de la mondialisation et du néolibéralisme. Le propos de ce livre est, pour son auteur, de comprendre cette situation et de réfléchir à ce qu'il serait possible de faire pour y remédier.

Linden West décrit des processus sociaux, économiques et politiques à l'œuvre dans cette ville et leurs effets socioculturels, psychologiques et politiques. Il met l'accent sur l'ampleur de la mauvaise santé mentale et de la souffrance psychique liées à la pauvreté et à l'absence de perspective ressentie par les habitants. Il constate l'affaiblissement de la démocratie représentative et l'abandon de cette ville par les élites et les responsables politiques. Il déplore la réduction des espaces où les problèmes pourraient être exprimés dans un langage commun.

Il réfléchit ensuite à des formes d'action et de vie démocratique possibles : « comment la démocratie elle-même, en tant qu'expérience vécue de relations égalitaires et de débat, à travers les différences, dans plusieurs espaces publics, peut être renouvelée ». Il soutient que, malgré les difficultés, des ressources existent pour remédier à ces souffrances et décrit des expériences qui pourraient inspirer des pratiques dans le sens d'une amélioration de la société. Parmi les « sources d'espoir », Linden West soutient l'idée d'une « éducation démocratique » ouverte à tous, tout au long de la vie et fondée sur le dialogue ; une éducation qui fait

confiance aux gens ordinaires, encourage la curiosité et la mise en question de connaissances établies et repose sur des démarches de recherche ouverte. Dans le passé, les cours pour adultes, l'association éducative ouvrière (*Workers' educational association, WEA*) et plus récemment le « pub philo », jouaient un rôle important dans ce sens. Une autre source d'espoir réside dans une expérience de 2012 qui a ramené à la mémoire collective un épisode de l'histoire de la ville. En 1942, en représailles contre l'assassinat, à Prague, de Reinhard Heydrich, l'auteur de la *Solution finale de la question juive*, les Nazis ont massacré une grande partie des habitants de la petite ville de Lidice en République Tchèque et décrété son éradication (« Lidice mourra »). Des mineurs de Stoke ont alors organisé une manifestation de protestation sous la bannière « Lidice vivra » et levé des fonds pour aider à sa reconstruction. En 2012, des habitants de Stoke ont pris l'initiative de commémorer ce mouvement. Les survivants de Lidice ont été invités à Stoke, les enfants ont été incités à interroger leurs grands-parents sur ce qu'ils savaient de cet épisode. La découverte de l'histoire oubliée de ce mouvement de solidarité dans la ville de Stoke a constitué une source de fierté pour les habitants, ainsi qu'une occasion de sensibiliser à la tolérance et à la lutte contre le racisme. Les recherches des élèves sur l'histoire de leur famille, leur appropriation de cette histoire et le partage entre élèves d'origines et de cultures différentes pourraient constituer une modalité d'éducation civique.

Dans le cadre de cette revue, c'est surtout à la démarche que nous nous intéresserons.

Pour cette étude, Linden West a procédé à une enquête sous forme de ce qu'il appelle des « récits auto/biographiques » et à laquelle il a déjà eu recours dans ses travaux antérieurs. Au moyen d'entretiens auto/biographiques, il a tenté d'approcher les expériences et les points de vue subjectifs des personnes, de comprendre notamment les ressorts psychiques du racisme et de la xénophobie, de la radicalisation ou de l'attraction pour l'extrême-droite. Ce type d'entretien est, selon lui, à même de « mettre en lumière » les vies de personnes singulières, avec leurs zones d'ombre et leurs difficultés mais aussi leurs sources d'espoir. Il a recueilli les récits de plus de cinquante personnes appartenant à des milieux sociaux, culturels et professionnels différents, sur une période de cinq ans.

Au cours de cette enquête longitudinale, Linden West revendique un « style clinique ». Dans une relation intersubjective, il est soucieux d'instaurer la confiance, « d'impliquer les sujets dans l'analyse de leurs récits » et se veut « sensible à la dynamique émotionnelle, inconsciente et de pouvoir » dans cette relation.

Cette démarche présuppose que les personnes ne sont pas considérées comme « de simples agrégats de variables sociologiques et épidémiologiques » mais comme des acteurs sociaux qui « font l'histoire autant qu'ils sont faits par elle ». Elle a pour but de « comprendre des vies de l'intérieur », de s'intéresser aux

significations que les acteurs donnent à leur expérience, ce qui demande du temps et « une imagination psychosociale, historique et éducative pour interpréter ce qu'ils disent ». Ces exigences, note Linden West, posent problème dans un contexte où sont favorisées les recherches rapides et peu coûteuses.

Les récits, qui sont toujours des « reconstructions après coup, des retours sur des événements et non ces événements eux-mêmes » et dans lesquels « la culture et les processus inconscients sont présents », fournissent un matériel complexe qui oblige à nuancer les points de vue et à se dégager de certains stéréotypes ou de certaines représentations.

Linden West souligne que ce type de recherche, bien que s'intéressant à la singularité des individus, par opposition aux approches quantitatives, peut fournir des éclairages ou des pistes générales dans la mesure où, comme nous l'enseigne la psychanalyse, les humains ont en commun le fait d'être nés prématurés, d'être dépendants et vulnérables, de connaître l'amour et la reconnaissance comme la haine et le manque de respect, et enfin d'avoir besoin d'être aimés et reconnus, aussi bien au niveau collectif, dans des groupes sociaux, qu'au niveau personnel et intime.

Sur le plan éthique, le chercheur garantit aux sujets la confidentialité et l'anonymat, tout en leur disant que ce n'est pas absolument réalisable. Dans certains cas, Linden West a envoyé des brouillons aux personnes rencontrées pour vérifier leur accord sur ses interprétations. En effet, dans

certaines matériaux qui mettaient en évidence de la souffrance psychique, de l'islamophobie ou des stéréotypes, les sujets risquaient de se voir présentés sous un jour négatif. Il fallait éviter d'aggraver les choses en renforçant les stigmatisations de certains groupes de cette ville.

Linden West souligne que cette méthode de recherche, qui a des points communs avec la psychothérapie, peut avoir aussi bien des effets perturbants que thérapeutiques ; elle n'offre aucune structure de soutien à long terme mais respecte les défenses. C'est pourquoi il importe d'être attentifs à ses limites.

Le style clinique de Linden West se traduit également dans sa réflexion sur la présence et la posture du chercheur. D'une part, ces entretiens auto/biographiques supposent de la part de celui-ci une implication faite d'empathie, d'imagination et de réflexion. D'autre part, Linden West considère que le chercheur/biographe est présent dans le processus de recherche, ne serait-ce que parce que c'est lui qui produit du sens en reconstruisant les récits de ses sujets. C'est pourquoi la prise en compte de sa place dans les relations avec les sujets est « une nécessité interprétative et épistémologique ». Linden West explicite donc différents aspects de sa propre implication dans cette recherche. Tout d'abord, il a choisi d'étudier cette ville parce qu'il y est né et y a grandi et qu'il a été affecté par ce qu'il a appris de son évolution récente. Cette étude est née et s'enracine dans son expérience personnelle, son parcours intellectuel et professionnel « comme activiste

politique, psychothérapeute, psychanalyste, formateur d'adultes, historien, père, mari, patient en santé mentale, professeur d'université et chercheur dans des communautés marginalisées ». Interroger l'histoire des autres l'a amené à se pencher sur la sienne propre et à revisiter son enfance. L'histoire sociale rejoint l'histoire personnelle. Cette recherche l'a notamment conduit à revenir sur ses positions de jeunesse : en 1972, dans le cadre de ses études d'histoire, il avait écrit un article qui dénigrait l'éducation ouvrière à Stoke, comme il était courant de le faire à l'époque, dans une perspective marxiste. Il relie cette opinion à sa quête de reconnaissance universitaire et sociale et à son besoin d'alors de prendre ses distances avec ses racines ouvrières.

Dans la relation avec l'interviewé, Linden West souligne l'importance, pour le chercheur, « d'être conscient de l'effet émotionnel d'un récit » sur lui, autrement dit « de l'autre sur nous », c'est-à-dire de son « contre-transfert ». L'enjeu est non seulement de « créer un espace qui permette que des récits se fassent » mais également « de penser de manière collaborative à ce qui se passe », ce qui suppose que le chercheur explique clairement sa démarche et qu'il négocie avec ses angoisses. Car « la perturbation peut perturber, ce qui peut fournir une intuition (*insight*) de ce que l'autre peut ressentir ».

Le chercheur doit également être conscient de ses enjeux narcissiques, il doit se méfier, par exemple, de son désir d'avoir raison, d'impressionner l'auditoire ou les lecteurs, de faire carrière, ce qui pourrait avoir pour effet de limiter ou d'orienter ses

analyses. Il doit également se méfier d'une tendance à vouloir réparer les torts passés ou soigner les maux. Il doit se garder d'idéaliser le passé, par exemple la culture ouvrière, par opposition aux effets actuels du néolibéralisme. Enfin, il doit être capable de supporter l'incertitude, faire preuve de prudence et ne pas tirer de conclusions trop hâtives, c'est-à-dire lutter contre le « fantasme mégalomane de produire une vérité totale face au chaos et à l'incertitude » ; d'ailleurs, « un fondamentaliste guette en chacun de nous », prévient Linden West.

L'analyse des récits recueillis dans le cadre des entretiens auto/biographiques suppose de s'immerger dans les enregistrements et les transcriptions de manière à ce que se dégagent des thèmes et des réflexions.

Une même « grille » pour tous les récits permet de recueillir des informations sur le contexte des entretiens, les conditions matérielles mais aussi les effets sur le chercheur, des associations avec des lectures théoriques ou littéraires, des idées de collègues en résonance avec le matériel.

Linden West dit appuyer le processus d'analyse sur sa sensibilité psychanalytique ainsi que sur certains principes du formalisme philosophique allemand pour la notion de « *gestalt* » : une forme unificatrice émerge qui donne du sens aux fragments d'entretiens.

Dans cet ouvrage, plusieurs chapitres centrés sur des aspects de la situation de la ville ou d'un quartier en particulier, sont constitués de larges extraits de discours (par exemple

d'autodidactes, de jeunes attirés par le fondamentalisme islamique, de militants...) parfois accompagnés de reformulations ou de commentaires de l'auteur. Leur fonction essentielle est ici de fournir des informations et/ou des points de vue sur les problèmes abordés. Après l'exposé par Linden West de ses conceptions cliniques de la méthode et de la posture du chercheur, on peut regretter que ces extraits se situent simplement au plan manifeste et fournissent peu d'éléments d'analyse résultant de l'approche clinique et de la perspective psychanalytique : par exemple, il est dommage que l'auteur n'explique pas comment des mouvements contre-transférentiels liés à des éléments de discours ont pu favoriser ses « *insights* ». Le matériel livré ne laisse pas voir ce que ces entretiens auto/biographiques ont pu apporter qui n'aurait pu l'être selon d'autres méthodes.

Sur le plan théorique, contrairement à la tendance académique à séparer nettement les perspectives socioculturelles et psychologiques, Linden West revendique une approche interdisciplinaire, « holistique » qu'il qualifie d'« holistique », qui concilie les niveaux des grandes évolutions historiques et des institutions d'une part, et ceux de l'expérience intime et de la dynamique interne des familles d'autre part. Il souligne que la souffrance psychique ne peut être réduite à une affaire personnelle et qu'il faut prendre en compte les interactions entre le niveau « macro » de l'histoire, de la mondialisation et de l'idéologie, le niveau « méso » des autorités locales et des institutions éducatives et celui, « micro », des individus et de leurs relations.

Sur les questions d'éducation notamment, Linden West se soucie de « relier les processus cognitifs et les émotions, ainsi que l'individu et le groupe ».

Linden West revendique ainsi de se référer à plusieurs disciplines et à plusieurs registres d'étude des phénomènes psychosociaux, de s'appuyer à la fois sur son expérience personnelle et professionnelle ainsi que sur plusieurs identités, celles de romancier, de chercheur en sciences sociales, de chroniqueur. En ce qui concerne l'écriture, il se réfère à la conception de l'écriture féminine d'Hélène Cixous pour dépasser les barrières conventionnelles entre écriture académique et écriture personnelle.

Ses analyses ainsi que ses propositions de changements possibles s'appuient sur la psychanalyse et sur les travaux d'Axel Honneth et sa théorie de la reconnaissance. La santé et le bien-être d'un individu dépendent de la qualité des interactions dans les premiers moments de sa vie entre lui et les adultes qui ont pris soin de lui et sont importantes pour lui (*significant others*), ainsi que de l'environnement émotionnel plus large dans lequel il a été élevé. La personne se construit dans les interactions avec les autres personnes et l'environnement. C'est pourquoi nourrir les enfants, selon Linden West, relève aussi bien du politique que de l'émotionnel.

La marginalisation, le fondamentalisme, le racisme et la xénophobie, peuvent également être pensés à l'aide des concepts psychanalytiques : celui de conflit

intrapyschique, celui d'insécurité qui conduit à rechercher auprès d'une autorité extérieure l'ordre et la réassurance, ceux de clivage et de projection sur les autres de ce que nous redoutons ou détestons en nous-mêmes. Si l'on admet l'universalité de ces mécanismes, nous devons garder à l'esprit que ces processus sont présents en chacun de nous ; Linden West nous met en garde : « nous sommes tous enclins parfois à des réactions fondamentalistes », telles que le dogmatisme. Ainsi le personnel, l'intime, est profondément politique, comme l'annonce le titre du chapitre introductif : « le personnel en tant que politique et le politique en tant que personnel ».

Cette méthode de recherche, sous forme d'entretiens auto/biographiques, en offrant aux sujets des espaces d'écoute dans lesquels ils se sentent reconnus, écoutés et respectés, permet de trouver des sources d'espoir dans leurs vies personnelles. Parce qu'il voit dans le besoin de reconnaissance universel un ressort important, Linden West considère qu'elle comporte en elle-même une dimension politique.

De même, il accorde à l'éducation une place privilégiée parmi les ressources. Car, selon lui, des changements sont possibles, même dans le cas d'une histoire familiale très lourde. L'enjeu de l'école, en particulier, serait de créer les conditions permettant aux enfants de faire l'expérience de nouvelles relations, affectueuses, « suffisamment bonnes », dans lesquelles ils se « sentiraient légitimes » et seraient « capables de mettre en question ce qui est considéré comme acquis sans être

paralysé par l'angoisse ». En effet, selon A. Honneth, se sentir reconnu dans un groupe permet à l'individu de reconnaître les autres à son tour et favorise la construction de liens de solidarité. L'école pourrait ainsi contribuer à renforcer la démocratie en instaurant des espaces dans lesquels elle serait mise en pratique, dans lesquels le dialogue et le respect seraient encouragés, ainsi que la possibilité de mettre en question l'autorité, selon le principe de l'apprentissage par l'expérience (et non sur l'expérience).

L'intérêt de l'ouvrage de Linden West dépasse largement le cadre de la seule ville de Stoke en Angleterre. Les phénomènes socio-économiques, psychosociaux et politiques qu'il décrit et analyse ne peuvent manquer de faire écho à nos préoccupations actuelles en France et ailleurs dans le monde. Son originalité réside dans son approche de clinicien, dans les liens qu'il tisse entre histoire et expérience personnelle, dimensions sociales, historiques et politiques.

Thèses

Recension par Louis-Marie Bossard

28 novembre 2015

De la créativité et de ses expressions chez les étudiants en grandes écoles

Christine-France Peiffer

Université Paris Descartes

sd. Françoise Neau (université Paris Descartes)

Jury : Jacques André (université Paris Diderot), Solange Carton (université de Montpellier III), Claude de Tyche (université de Nancy II), Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes), Claire-Marine Francois-Poncet (Psychanalyste au Groupe HEC), Françoise Neau (université Paris Descartes), Benoît Verdon (université Paris Descartes).

Cette recherche en psychanalyse et psychologie projective questionne, sous l'angle de la créativité, le système des grandes écoles en France et celui des classes préparatoires, mode de formation le plus courant pour intégrer ces écoles (établissements élitistes, principalement de commerce et d'ingénieurs). Elle s'intéresse aussi au processus adolescent activement à l'œuvre chez les élèves qui, pour la plupart, trouvent en classe prépa, manière à traiter leurs conflits. Si l'adolescence pousse à la créativité, le passage en prépa favorise la sublimation, destin

pulsionnel privilégié qui peut ouvrir aux plus belles créations. À partir de ces réflexions, étayées par l'analyse métapsychologique de la créativité et de son rapprochement avec la sublimation, nous conjecturons que les étudiants en grandes écoles, issus des classes prépas, pourraient s'avérer particulièrement créatifs. Concourraient à cette disposition une pugnacité au travail, mue par le désir inextinguible d'apprendre, ainsi qu'une certaine forme de nostalgie, relative à l'enfance envolée. Notre rencontre avec vingt étudiants – qui ont accepté de se prêter aux méthodes projectives – vient vérifier cette hypothèse : la distinction entre deux groupes d'étudiants, issus des classes prépas ou bien admis par d'autres voies, confirme l'expression plus aisée du potentiel créateur chez ceux du premier groupe. La recherche s'interroge ensuite sur l'exercice de la créativité après les diplômes, notamment lorsqu'elle se déploie dans le domaine des mathématiques.

10 juillet 2016

Les pratiques enseignantes sur les réseaux sociaux : les enseignants entre fantasmes et réalité

Kinjal Damani

Université de Rouen Normandie

sd. Jean-Luc Rinaudo (université de Rouen Normandie)

Jury : Georges-Louis Baron (université Paris Descartes), Françoise

Bréant (université Paris Ouest Nanterre la Défense), Jean-Luc Rinaudo (université de Rouen Normandie), Jacques Wallet (université de Rouen Normandie)

L'objectif de cette recherche est de dévoiler, de donner du sens et de comprendre ce qui sous-tend les pratiques des enseignants dans leur usage ou leur non-usage des réseaux sociaux notamment Facebook. Ce travail est mené selon l'approche clinique d'orientation psychanalytique. Dans ce cadre, 15 observations non-intervenantes des pages Facebook, créées à l'initiative des enseignants du secondaire, durant sept mois de début septembre 2010 à fin mars 2011, ainsi que 18 entretiens non-directifs ont été réalisées avec des enseignants du second degré en Europe. L'hypothèse avancée est que l'entre-deux de Facebook est un creuset, un melting-pot, où se prépare pour certains, où se restaure pour d'autres, l'identité enseignante. Différentes pistes sont proposées pour comprendre la dynamique de l'entre-deux.

21 septembre 2016

Le professeur des écoles à l'épreuve du handicap entre souffrance et créativité

Betty Toux

Université de Rouen Normandie
sd. Jean-Luc Rinaudo (université de Rouen Normandie)

Jury : Dominique Berger (université Lyon 1), Martine Janner-Raimondi (université Paris 13), Bernard Pechberty (université Paris Descartes), Jean-Luc Rinaudo (université de Rouen Normandie), Régine Scelles (université Paris Ouest Nanterre la Défense)

L'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées promulguées par la loi du 11 février 2005 ont provoqué une augmentation sensible du nombre d'élèves en situation de handicap en milieu ordinaire dans le premier degré. Cette recherche, entreprise selon une démarche clinique d'orientation psychanalytique, vise à comprendre comment les professeurs des écoles vivent subjectivement la présence d'un élève en situation de handicap dans leur classe.

Si les enseignants sont d'accord sur le principe de cette loi, le ressenti d'une inquiétante étrangeté et la perte du sentiment de compétence liés à la confrontation à ces élèves les conduit à nuancer leurs avis. L'étude de cette mise à l'épreuve montre que, dans un premier temps, elle occasionne au niveau psychique un processus de déliaison source de souffrance. Ensuite, si certaines conditions sont présentes, le processus de liaison peut prendre le relais et permettre l'accès à la créativité de l'enseignant participant ainsi à son développement professionnel.

27 septembre 2016

Enseignants en souffrance et groupalité psychique : approche psychanalytique de groupes d'enseignants en souffrance professionnelle

Yves-Olivier Chatard

Université Lumière Lyon 2

sd. Anne Brun (université Lumière Lyon 2)

Jury : Anne Brun (université Lumière Lyon 2), Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes), Jean-Pierre Pinel (université Paris 13), René Roussillon (université Lumière Lyon 2).

Cette recherche est le résultat d'une longue expérience des groupes – notamment d'enseignants en formation – et des interrogations que cette expérience et ce public ont fait naître dans les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels observables dans ce travail groupal. À partir d'une expérience d'analyse de pratique dans le cadre de formations continues d'enseignants en souffrance professionnelle, ce travail de thèse vise à montrer comment les mouvements psychiques qui habitent ces situations groupales, à la fois indiquent des motions qui appartiennent à toute mise en groupe, et des mouvements ravivés par les situations d'enseignement, dont la classe, prototype essentiel de la fonction, lieu d'exercice de base de la profession enseignante. Il s'agit d'explorer comment ces mouvements se construisent d'abord sur une

« corporéité de groupe » proche des formes primaires de symbolisation, sur des alliances autour de mouvements paranoïdes : menaces qui peuvent naître d'idées persécutives, liées aux rapports hiérarchiques, institutionnels et sociaux, mettant aussi en jeu la fonction sociale de l'École. Ces formes de pactes et d'alliances inconscientes évoluent dans le groupe de travail vers une « autorisation collective » à un mouvement dépressif d'où émergent des affects de honte. Le partage de ces affects et leur mise en représentation langagière permettraient leur élaboration groupale d'abord avant d'être introjectées par les individus eux-mêmes.

Ces mécanismes sont liés à l'installation d'un transfert de base groupal et d'un contre-transfert dont la « diffraction » semble un phénomène nécessaire à la mise en lien des niveaux intrapsychique, interpsychique et trans-psychique, soit la mise en place de la groupalité comme transitionnalité possible entre les groupes internes et le groupe réel, et enfin de refaire lien avec l'institution et le tissu social.

Cette évolution groupale, relativement stable à travers les groupes présentés ici, permet la mise en place d'une évaluation centrée sur ces mouvements psychiques produits par le groupe et son effet sur la « transformation » d'une groupalité psychique individuelle.

Résumés – abstracts

Accompagner son fils adolescent : Freud entre père et fils

Florian Houssier et Jean-Yves Chagnon

Résumé

L'adolescence est repérée comme la période la moins connue de la vie de S. Freud. Elle prend pourtant une place importante dans certains rêves biographiques ou encore au cours de la correspondance avec son ami d'adolescence E. Silberstein. Nous soutenons la possibilité d'une articulation entre ces éléments biographiques et leur après-coup au sein de la théorie psychanalytique. Pour centrer notre propos, nous reprenons plus particulièrement les épisodes saillants du lien père-fils dans une perspective intergénérationnelle : nous explorons la vie de Freud en tant qu'adolescent dans sa relation à son père, mais également de Freud en tant que père de fils adolescents. Nous soutenons l'hypothèse selon laquelle, à l'adolescence, Freud ne se sentit pas accompagné par son père quant à sa sexualité post-pubère, le laissant comme un adolescent désemparé et peu équipé pour faire face à cette déferlante pulsionnelle, sur fond d'abstinence ou de moralisme sexuels.

Mots clés : Freud, Rêve, Adolescence, Conflits sexuels, Lien père-fils, Accompagnement éducatif.

Abstract

Adolescence is the less known period of the Sigmund Freud's life. However, adolescence take a certain place in some autobiographic dreams or in the correspondance with his young friend E. Silberstein. We support the links between this biographical points and their differed interpretations in the psychoanalytic theory. We explore more particulary the father-son relation during adolescence in a intergenerational perspective: Freud with his father and Freud as father of young boys. We deal with the idea following: during his adolescence, confronted to his post-puberal sexuality, Freud couldn't feel the support of his father. He feeled distraught facing his boundless drives, alone with his sexual abstinence and moralism.

Keywords: Freud, Dream, Adolescence, Sexual conflicts, Father-son relation, Educative accompaniment.

Le traitement d'enfants en groupe hétérogène au sein de L'Éducation à visée thérapeutique : conséquences pour les pratiques d'inclusion à l'école

Cristina Keiko Inafuku de Merletti, Maria Cristina Machado Kupfer, Rinaldo Voltolini

Résumé

Ce travail a pour but de tirer quelques conséquences du travail en groupe pour les pratiques d'inclusion à l'école, dans le contexte de l'éducation à visée thérapeutique. L'éducation à visée thérapeutique est étayée sur l'expérience des groupes thérapeutiques où sont mises en place les conditions d'une « éducation pour le sujet », outre de proposer une perspective de ce qui est en jeu dans l'éducation et dans le développement psychique des enfants porteurs de « troubles du spectre autistique » ou atteints par l'autisme et la psychose infantile, selon la terminologie psychanalytique. Le principe de l'hétérogénéité présenté dans les groupes thérapeutiques peut être transposé aux pratiques en classe et y provoquer les mêmes effets thérapeutiques que ceux obtenus dans ces groupes. Cet article présente une discussion sur les interventions possibles dans le contexte de l'hétérogénéité, caractéristique de l'école inclusive, par le moyen de deux cas concrets dans lesquels ont été suivis les principes de l'éducation à visée thérapeutique.

Mots clés : Éducation à visée thérapeutique, Autisme, Inclusion scolaire, Psychanalyse, Acte éducatif.

Abstract

This work aims to draw some group work implications for inclusion in school practices, in the context of therapeutic education. The therapeutic education is supported on the experience of therapeutic groups which set up conditions for the "education for the subject", in addition to offer a perspective of what is involved in education and in the psychological development of children carrying "autism spectrum disorders" or affected by autism and childhood psychosis, according to psychoanalytic terminology. The principle of heterogeneity presented in therapeutic groups can be transposed to classroom practices and will cause the same therapeutic effects as those obtained in these groups. This article presents a discussion of possible interventions in the context of heterogeneity, characteristic of the inclusive school, by means of two specific cases in which were followed the principles of therapeutic education.

Keywords: Therapeutic education, Autism, School inclusion, Psychoanalysis, Educative act.

La solitude des enseignants : se sentir seul ou être en capacité d'être seul ?

Catherine Yelnik

Résumé

L'auteur interroge l'idée répandue de la solitude des enseignants. S'il est vrai que, dans leurs classes, pour la plus grande partie de leur temps, les enseignants sont effectivement seuls à cette place, avec des enfants ou adolescents, cette position entraîne-t-elle nécessairement un sentiment de solitude ? L'article s'intéresse, dans une perspective psychanalytique, aux enjeux psychiques autour de cette place unique et centrale. L'auteure s'appuie sur des entretiens réalisés dans le cadre d'une recherche sur le rapport des enseignants au-x groupe-s et montre que cette place, seul-e face au groupe-classe, peut être investie inconsciemment de manière ambivalente : à la fois désirée pour les bénéfices narcissiques que l'enseignant-e en attend et exposée à des dangers, imaginaires ou réels qu'elle représente. En se référant à l'essai de M. Klein « Se sentir seul », le sentiment de solitude pourrait venir de ce que l'enseignant-e investit inconsciemment cette place unique et centrale dans la classe comme source de réassurance narcissique. Plus ses assises narcissiques sont fragiles et plus les inévitables conflits et difficultés de la relation avec ses élèves sont susceptibles de générer de l'insécurité et un sentiment de solitude. L'auteure conclut que l'exercice du métier d'enseignant suppose peut-être d'acquérir la « capacité d'être seul » au sens de Winnicott.

Mots clés : Groupe-classe, Statut, Enjeux narcissiques, Clivage, Projection.

Abstract

The author discusses the common belief that teachers are lonely. If most of the time, in class, they are the only one holding this position with a group of children or adolescents, does it necessarily imply feeling lonely? In a psychoanalytical perspective, this article focuses on what is unconsciously at stake in their relation to this unique and central position. Using some of the clinical interviews she had conducted as part of a research about the teachers' relation to groups, the author suggests that this position is the object of opposite psychic processes. It may be unconsciously sought for as a source of narcissistic gratifications and at times felt full of dangers. Referring to M. Klein's essay "A sense of loneliness", the more this position is vested with the possibility to gain psychic benefits, the more vulnerable they are when facing the inevitable difficulties and conflicts in their relationships with the pupils and the more likely they are to feel insecure and lonely. The conclusion is that holding the teacher's position perhaps involves "the capacity to be alone", as Winnicott phrased it.

Keywords: Class-group, Position, Narcissistic benefits, Splitting, Projection.

Quels objets de désir au collège ? Éléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants

Mej Hilbold et Patrick Geffard

Résumé

Nous proposons de rendre compte ici des résultats d'un des dispositifs d'une recherche collective sur le « décrochage scolaire » au collège ou, comme nous les nommons, sur des phénomènes de « désarrimage » réciproques entre collégiens et équipes enseignantes. Ce dispositif a réuni des enseignants d'un collège invités à participer à un groupe de réflexion avec les enseignants-chercheurs auteurs de l'article. Il a mis au jour des phénomènes d'intrusion et de porosité entre espaces privés et publics, familiaux et scolaires, que nous mettons en lien avec notre hypothèse d'une nécessité d'offrir aux équipes enseignantes des lieux et dispositifs d'élaboration de la pratique. Certains enjeux de pouvoir associés au genre ont été interprétés à l'aide d'une élaboration du fonctionnement de notre binôme d'animateurs comme faisant signe de modalités relationnelles entre les enseignants et les collégiens. La dimension collective de la recherche ainsi que celle du binôme dans l'animation ont en effet suscité des effets d'analyse que nous rapprochons de ceux que peut produire tout dispositif générant des paroles confrontées à un tiers.

Mots clés : Décrochage scolaire, Dispositifs d'élaboration de la pratique, Espaces privés/publics, Genre.

Abstract

This article proposes to report some results of one of the devices set up in a collective research on the 'dropout' in middle school, or as we call them, on the reciprocal phenomena of 'désarrimage' ('undocking'?) between middle school students and teaching staff. This device brought together middle school teachers invited to participate in a focus group with the two teacher-researcher authors of the article. Intrusion and porosity phenomena between private and public spaces, family and school, have been put into light; we link them with our assumption of a need to provide to teachers teams places and devices for the practice development. Some power issues associated with gender were interpreted using the elaboration of the way our pair of facilitators was working, as beckoning of the relational modalities between teachers and middle school students. The collective dimension of research and the work of the pair of facilitators have sparked analytical effects close to those that can be generated by any device producing speeches facing a third.

Keywords: School dropouts, Practice development devices, Private/public spaces, Gender.

La question de l'origine et ses rapports avec l'identité chez l'adolescent à La Réunion

Christian Petit

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le champ de la clinique psychanalytique. La problématique de la recherche pose, chez l'adolescent en contexte plurilingue créolophone et insulaire, l'existence d'un rapport privilégié entre le questionnement sur l'origine et les représentations de l'identité. L'étude se fonde sur un recueil de données d'entretiens effectués auprès de lycéens de La Réunion, inspirés de la méthodologie de l'entretien clinique de recherche (Castarède, 1983). L'hypothèse de ce travail est que cette question est alimentée par un désir de savoir qui est une reprise, à l'adolescence, de la question fondamentale de l'origine formulée au cours de la petite enfance : d'où viennent les enfants ? Question que repère Freud (1907) et qui renvoie à celle de la scène originelle : qu'est-ce que l'homme ?

Cette étude montre que la question de l'origine est juridiquement instituée et présente une dimension chaotique en regard du tragique passé de l'esclavage ; elle projette la pensée aux limites de la symbolisation car elle met en jeu cet impossible à penser entre identité et origine. *Surimaginarisation*, restauration du Symbolique et densité originale du Réel, telles sont les modes de gestion de la diversité appréhendés dans ce travail en regard de la ternarité du Réel-Symbolique-Imaginaire.

Mots clés : Origine, Réel-Symbolique-Imaginaire, Pulsion épistémophilique.

Abstract

This contribution is in the field of psychoanalytic clinical. The problems of research arises, adolescents in multilingual context complex and Creole-speaking islands, the existence of a special relationship between questioning about the origin and the representations of identity. The study is based on a collection of interviews made with high school students, inspired by the methodology of clinical research interview (Castarède 1983). This questioning is powered by a desire to know which appears once, in adolescence, the fundamental question of the origin made during early childhood: where children come? Question identified by Freud (1907), referred to the original scene: what is man?

This study shows that this question can have a chaotic dimension opposite the tragic passed of slavery, plans thinking the limits of symbolization between identity and origin. *Upperimaginarisation*, restoration of Symbolic, original density of Real, these are the diversity management methods as they arise in this study with ternarity of Réel- Symbolic-Imaginary.

Keywords: Origin, Real-Symbolic-Imaginary, Epistemophilic drive.

Corpo al sapere. Il corpo docente e la sfida degli affetti

Stefania Oliveri Oliveiri

Riassunto

L'articolo presenta l'analisi di un percorso di ricerca-formazione svolto in un liceo. Un gruppo di docenti volontari condotti da un formatore, intraprendono un percorso di autoformazione finalizzato a prendere coscienza delle cause e delle forme del malessere che pervade la scuola nelle sue diverse componenti (docenti, studenti, famiglie). Il dispositivo grupppale consente una trasformazione emozionale del pensiero del gruppo. Il processo permette di far emergere una maggiore sensibilità al malessere e rinforza la comunicazione e la coesione del gruppo, operazione che consente ai docenti di sentirsi più competenti nel cercare strategie per prendersi cura del malessere a scuola.

Parola Chiave: Formazione, Gruppo, Affetti, Corpo, Sapere.

Du corps au savoir. Le corps enseignant et le défi des affects

Stefania Oliveri Oliveiri

Résumé

L'article présente l'analyse d'un parcours de recherche-formation qui s'est déroulé dans un lycée. Un groupe d'enseignants volontaires menés par un formateur s'est engagé dans un cours d'autoformation visant à prendre conscience des causes et des formes du malaise qui règnent dans l'école au niveau de ses diverses composantes (enseignants, élèves, familles). Le dispositif groupal a permis une transformation émotionnelle de la pensée de groupe, l'émergence d'une plus grande sensibilité au mal-être et a renforcé la communication et la cohésion du groupe. Il en résulte chez les enseignants un sentiment d'être plus compétents dans la recherche de stratégies pour prendre soin du malaise à l'école.

Mots clés : Formation, Groupe, Affects, Corps, Savoir.

Abstract

The article presents the analysis of a research-training course taking place in a high school. One groups of volunteer teachers, conducted by a trainer, begin a self-training course to develop an awareness of the causes and forms of the malaise that pervades school in its various components (teachers, students, families). The groupal device allows an emotional transformation of in the group thinking. The process brings to light a greater sensitivity to face discomfort; at the same time it strengthens communication and group cohesion. This is an

operation that allows teachers to feel more competent when seeking strategies to take care of malaise in school.

Keywords: Training, Group, Affections, Body, Knowledge.

**Congrès d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique
dans le champ de l'éducation et de la formation
19 et 20 mai 2017**

Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité

APPEL À COMMUNICATIONS

Dans la continuité des colloques précédents (à Nanterre en 2003 et 2009, à Paris en 2006, et à Saint-Denis en 2013), cette cinquième rencontre internationale CLIOPSY prend la forme d'un congrès qui aura lieu à Paris (Université Paris-Descartes). À la suite des rencontres antérieures, et particulièrement au moment du cinquantième anniversaire des sciences de l'éducation, il nous semble nécessaire de saisir cette occasion pour réaffirmer la fécondité de l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. De même que la psychanalyse continue d'avancer à l'intérieur de son propre champ, notre approche produit également des connaissances nouvelles. Il en est ainsi de la clinique du rapport au savoir, des cliniques groupale et institutionnelle dans le champ de l'éducation et de la formation, et de la clinique de l'accompagnement des professionnels.

Dans le contexte sociétal actuel, même si persiste la résistance originelle rencontrée par Freud à l'hypothèse de l'inconscient, de nouvelles propositions émergent pour l'étude des liens éducatifs ou de formation qui prennent en compte les corps, les subjectivités, les émotions et les affects. Par son pouvoir subversif, sa capacité de création, sa nouveauté même, la psychanalyse a introduit une rupture épistémologique qui demeure.

Ce congrès proposera un état des lieux de la question des liens entre la pratique et la théorisation cliniques, dans des contextes de recherche, de formation ou d'intervention. De nouvelles méthodes et médiations sont en effet développées en rapport avec une diversité de références psychanalytiques, faisant émerger des questionnements en matière d'épistémologie et de méthodologie. Le partage de ces questionnements, notamment avec des collègues étrangers, sera un fil rouge des apports et des échanges.

Ce congrès veut marquer une nouvelle étape dans l'identification, le développement et la diffusion des savoirs issus des interventions et des recherches cliniques dans les domaines de l'éducation et de la formation.

Nous vous invitons à proposer une communication de recherche autour de trois grandes thématiques :

- travail clinique avec des publics vulnérables ;
- usages des médiations dans la formation et l'intervention ;
- corps et affects dans les liens éducatifs.

Ces communications alimenteront des ateliers et porteront sur des travaux issus de recherches récentes ou d'élaborations théoriques à partir de vignettes cliniques dans le champ de l'éducation et de la formation. Leur présentation orale d'une durée de 15 minutes sera suivie d'un temps de discussion.

Les **propositions de communication** seront composées de :

- un titre ;
- un texte en langue française résumant la communication orale (2500 signes maximum, espaces comprises) ;
- 4 références bibliographiques au maximum (normes APA) ;
- 5 mots clés.

Devront absolument être précisés : le questionnement, la perspective théorique, les modalités de constitution du corpus et de son analyse.

Le comité de lecture sera attentif à l'adéquation des propositions aux thématiques proposées ci-dessus.

Une page de garde indiquera : nom, qualité et appartenance institutionnelle, adresse électronique et adresse postale complète du ou des auteur(s).

Les propositions de communication seront transmises par courrier électronique à l'adresse congres2017@cliopsy.com au plus tard le **15 décembre 2016**.

Frais d'inscription au congrès (incluant le buffet dînatoire du 19 mai) :

Plein tarif :

- avant le 15 février 2017 : 100 €
- à partir du 16 février 2017 : 120 €
- formation continue : 250 €

Tarifs réduits :

- étudiants de moins de 26 ans, chômeurs : 30 €
- étudiants de plus de 26 ans : 70 €

Toutes les informations complémentaires sont sur le site du congrès :

<http://www.cliopsy.com/congres-paris-2017/>

Le comité d'organisation

Claudine Blanchard-Laville, université Paris Nanterre

Louis-Marie Bossard, université Paris Nanterre

Françoise Bréant, université Paris Nanterre

Philippe Chaussecourte, université Paris Descartes

Arnaud Dubois, université de Cergy Pontoise

Laurence Gavarini, université Paris 8

Patrick Geffard, université Paris 8

Sophie Lerner-Seï, université Paris Descartes

Caroline Le Roy, université Paris 8

Bernard Pechberty, université Paris Descartes

Catherine Yelnik, université Paris Nanterre

Avec le soutien des universités suivantes :

