

Un an après...

Catherine Yelnik

Au moment de la parution de ces lignes, un an sera passé depuis le quatrième colloque Cliopsy que j'étais chargée, avec Marta Souto, de conclure en tant que « grand témoin ». Voici, avec le recul, quelques unes des réflexions du moment accompagnées de celles qui me sont venues depuis lors.

Ce colloque a eu lieu à l'université Paris 8 Saint Denis. Si d'un point de vue institutionnel, il se situait à l'université, sur le plan organisationnel et matériel, il était installé en deux lieux : dans des salles de cours de l'université et dans le nouveau bâtiment des Archives nationales qui, bien que situé sur le territoire de la ville de Pierrefitte, est tout proche de l'université de Saint Denis. Chaque lieu, par sa configuration spatiale, ses caractéristiques matérielles et les circulations physiques qu'il impose, participe de l'atmosphère d'un regroupement, de ses circulations psychiques, conscientes et inconscientes. Pour ma part, j'ai été sensible au contraste entre les deux espaces : d'un côté, l'architecture complexe, hétéroclite et dispersée de l'université, de l'autre, un gigantesque parallélépipède de métal et de verre, flambant neuf, abritant de vastes espaces clairs et un auditorium capitonné. Aux circulations en tous sens dans les couloirs et les espaces extérieurs de l'université correspondaient, aux Archives, des itinéraires étroitement balisés, des grilles, des portiques de sécurité, qui ont suscité en moi un mélange de rébellion du registre enfantin contre les contraintes, les limites à ma liberté d'aller et venir et un respect proche du sacré en pensant aux trésors que renferme ce bâtiment. Je ne pouvais d'ailleurs m'empêcher de penser que quelque part à l'intérieur de ce gigantesque coffre-fort se trouvaient des documents qui concernent ma famille. Cette ambivalence ressentie m'a semblé figurer un aspect de l'éducation : les limites, les interdits qui émanent de l'autorité, à la fois assurent la protection, la sécurité et génèrent de la frustration, de l'agressivité. En tant qu'enseignants, éducateurs, formateurs, travailleurs sociaux, psychologues, n'avons-nous pas affaire à cette dualité ? Le contraste entre l'aspect rigide et glacial du bâtiment et le confort, la chaleur de l'auditorium figuraient pour moi cette biparentalité dont Albert Ciccone nous a parlé lors de sa conférence : la construction psychique d'un enfant suppose de trouver à la fois un appui sur du « dur », du solide — dimension dite « paternelle » — et un accueil, une enveloppe chaleureuse, de la douceur, pour le versant dit « maternel ».

Le passage entre les Archives et l'Université me suggère d'autres associations avec les thèmes mis au travail dans ce colloque : d'un côté, la formation de jeunes adultes, l'avenir, de l'autre, la conservation du passé. À l'université, des savoirs anciens ou récents se construisent, se renouvellent et se transmettent dans des relations humaines entre enseignants et étudiants. Aux Archives, un patrimoine, des documents transmis par les générations précédentes, traces du passé laissées par les ancêtres disparus, sont une source de savoirs à laquelle s'abreuvent les historiens et les généalogistes, pour en transmettre quelque chose aux nouvelles générations, par l'enseignement ou des publications. Ce sont là deux déclinaisons de la transmission. Comme l'ont évoqué Patrick Rayou et Laurence Gavarini lors de leurs allocutions d'introduction au colloque, si la possibilité de profiter des locaux des Archives nationales résultait d'un concours de circonstances, elle était particulièrement bienvenue par rapport à la problématique du colloque et en lien avec la période de transition entre générations que vivent les organisateurs de ce colloque.

Si l'on ajoute à cela le fait que le département de sciences de l'éducation de l'université de Saint-Denis réunit cliniciens et historiens de l'éducation, il n'est pas surprenant que des historiens prennent une place plus importante dans ce colloque que dans les précédents. Ce courant de l'approche clinique en sciences de l'éducation a une vie désormais assez longue pour qu'on en écrive l'histoire et « *faire et dire l'histoire des idées et des pratiques en éducation, notamment celles qui se réfèrent à la psychanalyse* », comme l'a énoncé Antoine Savoye, « *est une modalité de transmission* ». Ainsi la présence de l'histoire comme science humaine dans ce colloque me semble avoir mis en évidence deux modes différents de rapport au passé. Du fait de la référence à la psychanalyse, les cliniciens en éducation et formation sont sensibilisés à l'influence de l'histoire des personnes, scolaire et professionnelle mais aussi familiale, sur les phénomènes psychiques actuels dans les situations d'éducation et de formation. Il s'agit là d'une histoire singulière, (re-)construite à partir de souvenirs épars, fragmentés, transformés, tant la mémoire individuelle est, au moins pour une part, régie par l'inconscient, lui-même modelé par les transmissions intergénérationnelles au sein des familles. Nous savons également, grâce aux travaux sur la psychanalyse des groupes et des institutions, que des processus comparables sont à l'œuvre dans les organisations et les institutions. Les mythes fondateurs, les traces des traumatismes et des événements non élaborés, les omissions, les secrets, les passés sous silence agissent, à l'insu des acteurs, sur la vie des organisations et des institutions comme au sein des familles, sur les individus et leurs relations. Face à cette mémoire individuelle et collective, par essence subjective et sélective, l'Histoire avec un H majuscule rappelle, en s'efforçant d'énoncer des faits inscrits dans des contextes sociaux, institutionnels, économiques, politiques, que « dans le singulier des situations, dans la subjectivité du sujet, sont déposés, enchâssés, des composants, des traces du social-historique au sens de Castoriadis », comme le propose l'argument du colloque.

Lors de la première table ronde, intitulée « Mémoire(s), transmission et filiation », nous avons eu une illustration de la confrontation entre deux manières d'aborder le passé : Antoine Savoye a attiré notre attention sur le fait que la note de synthèse de 1987, rédigée par Jean-Claude Filloux¹ et qui retraçait l'histoire des liens entre pédagogie et psychanalyse, en omettait tout un pan, celui de la pédagogie dite « curative ». Il y voyait « *une solution de continuité dans la transmission de ce qui était la psychanalyse au sein des sciences de l'éducation* » dont, du point de vue psychanalytique, nous pouvons nous demander quel est le sens, comme l'a fait Caroline Le Roy au cours de la même table ronde. De même, en introduisant la deuxième table ronde sur le thème de la « transmission dans et par la formation », Philippe Chaussecourte s'interrogeait sur une tendance chez les étudiants à ne pas intégrer dans leurs références les écrits des enseignants qui les accompagnent dans la rédaction de leur mémoire ou thèse : que signifie ce qu'il a appelé cet « *effacement* » des plus proches dans la transmission intergénérationnelle ? Face à cette mémoire capricieuse, infidèle parce qu'affectée par des enjeux inconscients, l'historien a fait la démonstration d'une mémoire factuelle, « encyclopédique » : en réponse à une question de Dominique Ottavi qui cherchait le nom d'un des auteurs d'un ouvrage intitulé *Pour ou contre l'éducation nouvelle*² dont il est probable que bon nombre d'entre nous n'avaient jamais entendu parler, Antoine Savoye a pu le nommer sans hésitation. C'était ferme, sans appel, alors qu'en approche clinique, nous prenons mille précautions pour formuler nos résultats de recherche ou nos analyses dont nous assumons l'aspect hypothétique, partiel, subjectif, incertain, évolutif, mouvant, avec toute l'insécurité que cette position peut comporter. Ces deux modalités de rapport au passé me semblent également traduire la biparentalité que nous a proposée Albert Ciccone. Une connaissance factuelle, objective, systématique, peu ou pas affectée de l'histoire des idées, un souci de rigueur, correspondraient à la dimension « paternelle », tandis que la souplesse, la disponibilité psychique, la compréhension des dimensions fantasmatiques, des mouvements psychiques des sujets correspondrait, dans notre perspective clinique, à la dimension « maternelle ». Ces deux facettes sont ou devraient être, me semble-t-il, à l'œuvre de manière inséparable dans les démarches de recherche comme dans les dispositifs d'éducation et de formation. À l'image des murs et des mesures de sécurité des Archives nationales qui permettent de s'installer confortablement et de se rendre disponibles psychiquement, que ce soit pour écouter des communications ou pour se plonger dans les archives matérielles, la solidité de l'enveloppe externe et la rigueur du cadre dans les pratiques cliniques sont nécessaires pour que des souvenirs et/ou des *insights* puissent émerger et que des élaborations sur des situations professionnelles ou sur du matériel de recherche soient possibles.

Pour ce qui concerne nos liens à la psychanalyse, nos collègues du monde anglo-saxon, Isabelle Lasvergnas du Québec et Linden West du Royaume Uni, ont exprimé leur étonnement vis-à-vis de la vitalité de cette référence,

1. Filloux, J.-C (1987). Note de synthèse. Psychanalyse et pédagogie, ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 81, 69-102.

2. Il s'agit d'un même ouvrage en deux parties paru en 1968 chez Berger-Levrault (Paris) de Gilbert Robin, *Contre l'éducation nouvelle* et André Berge, *Pour l'éducation nouvelle*.

alors qu'ils la trouvent marginalisée en de nombreux endroits. Isabelle Lasvergnas a salué « *la présence vivante de la réflexion psychanalytique dans l'interrogation sur la transmission [...] un véritable savoir très métabolisé, très subjectivé dans les murs de l'université* » et Albert Ciccone a considéré que « *notre niveau de réflexion concernant la méthode et la posture cliniques [était] susceptible de faire envie* ». Ces paroles réconfortantes contrebalancent un peu le manque d'intérêt de la part des psychologues et des psychanalystes vis-à-vis des sciences de l'éducation et plus particulièrement de notre approche clinique référée à la psychanalyse. En confortant notre légitimité, elles viennent à point nommé dans ce moment de retour réflexif sur notre courant.

Certes, nous ne pouvons le nier, cette marginalité a pu favoriser une certaine liberté : nous ne nous situons ni sur le terrain de la cure, ni dans le cadre de la psychologie comme discipline universitaire et nous ne nous intéressons pas de manière prioritaire à la psychopathologie, sinon à celle « de la vie quotidienne », pour reprendre le titre d'un ouvrage de Freud³. Nous n'avons pas eu à passer sous les fourches caudines d'une école de psychanalystes. Mais cette liberté de penser et la créativité dont font preuve les praticiens et les chercheurs dans le champ de l'éducation et de la formation ne nous dispensent évidemment pas d'une vigilance tant épistémologique qu'éthique, notamment quant à la manière dont nous utilisons les concepts avec les publics auprès desquels nous travaillons. Comme le soulignait l'argument du colloque, « le savoir issu de la clinique psychanalytique n'est pas un savoir expert sur l'autre, dont il pourrait être fait un usage instrumental et normatif ». Nous devons nous garder d'avancer les concepts psychanalytiques comme des étendards ou, selon l'expression d'Albert Ciccone, de « faire le soignant, le psy », le formateur clinicien, pourrions-nous ajouter.

À cet égard, si au cours de ce colloque, l'appropriation d'idées, de notions psychanalytiques s'est donnée à entendre dans de nombreuses communications, il n'est pas surprenant que la notion de posture ait été particulièrement prégnante, que ce soit celle de chercheur, d'enseignant/formateur, d'animateur de groupes d'analyse de pratiques ou de supervision. Car l'approche clinique que nous soutenons en sciences de l'éducation n'a pas recours aux savoirs psychanalytiques uniquement pour comprendre les processus éducatifs, d'enseignement, de formation que nous étudions ou dans lesquels nous sommes engagés. Elle se caractérise notamment par une attention de l'enseignant, du chercheur, du formateur, à son implication, à son rapport aux savoirs, aux objets de recherche, aux sujets concernés par son action, en évitant d'opérer un clivage qui serait par trop défensif entre les dimensions professionnelles et personnelles et dont Régine Prat a évoqué la persistance dans certains domaines professionnels. Linden West, en exposant sa démarche de recherche, a également insisté sur la nécessaire attention aux « *sentiments du chercheur, à ses fantasmes, ses associations* ».

3. Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot, 1969.

Nous avons entendu des témoignages ou des exemples de situations dans lesquelles était à l'œuvre la posture « clinique », qui est une posture psychique, comme le rappelait Bernard Pechberty en introduisant une table ronde. De manière surprenante et décalée, en parlant de deux expériences éducatives du XIX^e siècle, Leandro de Lajonquière, nous a montré l'importance de l'implication de l'éducateur ou de l'éducatrice dans la relation éducative, de sa façon inconsciente de s'adresser à l'enfant, de son désir de parler avec lui et de sa capacité à le voir comme un sujet lui-même animé de désir.

Mais la réflexion sur cette posture ne portait pas seulement sur ce qui la caractérise, la manière dont elle se manifeste en situation, l'attitude ou les modalités relationnelles qu'elle implique chez les professionnels de l'éducation et de la formation ou chez les chercheurs. Plusieurs orateurs au cours de ce colloque ont témoigné de ce que l'engagement dans une recherche et/ou des actions de formation, dans la perspective clinique, représentait une expérience intérieure qui les avait amenés à un retour sur eux-mêmes, à une élucidation de leurs investissements inconscients, des liens entre leur histoire personnelle et leur activité professionnelle ou leur recherche, des mouvements contre-transférentiels à l'œuvre dans leurs pratiques. Jose-Luis Atienza s'est interrogé devant nous sur sa propre manière de mettre en place et de tenir le cadre de son dispositif d'analyse de pratiques et sur quelques uns des enjeux personnels et des fantasmes qui ont sous-tendu sa posture.

Depuis le précédent colloque, en 2009, nous avons pu constater une multiplication des lieux où la clinique en sciences de l'éducation a pris sa place, au gré des thèses soutenues et des recrutements sur des postes universitaires. Né à Paris Ouest Nanterre, ce courant a essaimé, il est désormais porté par un nombre croissant de jeunes praticiens et chercheurs, notamment à Paris 8-Saint Denis, ce dont nous nous réjouissons, même si cela ne va pas sans une certaine inquiétude, chez les fondateurs, quant à la manière dont il va évoluer sans eux. L'exposé de Patrick Geffard nous a donné, à propos du mouvement de la Pédagogie Institutionnelle, une idée des enjeux inconscients qui pouvaient être à l'œuvre dans la fondation puis dans les moments de transmission et de refondation d'un groupe.

La question reste de savoir comment se transmet cette posture ou ce « geste clinique » qui est avant tout du registre psychique, car s'il est possible, dans une certaine mesure, de l'observer ou du moins de repérer sa traduction dans des comportements (paroles, expressions non-verbales...), on ne saurait l'imiter comme un geste physique ou technique sans en avoir éprouvé les effets sur soi-même. C'est sur cette dimension, au cœur de notre approche clinique, que le renouvellement des personnes peut nous faire redouter des ruptures dans la transmission, tant elle est liée aux composantes personnelles, au style, à l'empreinte des prédécesseurs.

4. Formation à l'Intervention et à l'Analyse de Pratiques.

On peut toutefois se réjouir de ce que dans certaines universités, des dispositifs de formation d'orientation clinique ont vu le jour : le Master FIAP⁴ à Nanterre, évoqué par Claudine Blanchard-Laville, l'enseignement obligatoire de l'approche clinique de la relation éducative en licence de sciences de l'éducation à Nanterre également, y compris sous sa forme « à distance » évoquée par Brigitte Charrier et une formation par l'écriture mise en œuvre par Françoise Bréant à Rennes, pour ne citer que ceux qui ont été présentés lors des tables rondes. Ces dispositifs montrent bien qu'il est possible, au sein des universités, de créer les conditions dans lesquelles les étudiants peuvent acquérir cette posture clinique ; à n'en pas douter, ils jouent un rôle de transmission.

Catherine Yelnik

Université Paris Ouest Nanterre
Équipe *Clinique du rapport au savoir* du CREF

Pour citer ce texte :
Yelnik, C. (2014). Un an après... *Cliopsy*, 11, 11-16.