

cliopsy

revue électronique

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

www.revuecliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n°20
octobre 2018

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Nanterre)
Rédacteur en chef
Louis-Marie Bossard (Cref, Paris Nanterre)
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 fédérale 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 Nanterre
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Nanterre
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

Louis-Marie Bossard 5

Articles de recherche

Conflit entre le soi-musicien et le soi-enseignant sur la scène didactique. Élaborations autour de l'opéra Brundibár
Sophie Lerner-Seï 9

La Clinica della formazione in Italia 23
Jole Orsenigo et Stefania Ulivieri-Stiozzi

La Clinique de la formation en Italie 39
Jole Orsenigo et Stefania Ulivieri-Stiozzi

L'entre-deux comme posture pédagogique auprès d'élèves autistes de type Kannérien : trouver sa voix – sa voie ?
Thierry Hélié et Laurence Thouroude 55

La psychanalyse, l'éducation spécialisée et la formation des enseignants : écriture, lecture et rature 71
Simone Zanon Moschen, Carla Karnoppi Vasques et Cláudia Bechara Fröhlich

Redonner de la saveur aux savoirs : une approche philosophique de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire 89
Julien Ledoux

Parcours de chercheur

Transmettre la capacité à rêver sa recherche 111
Françoise Bréant

Entretien

Engène Enriquez 129
Laurence Gavarini et Antoine Kattar

Reprises

Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles 145
Eugène Enriquez

Autres écrits

Recensions 161
Thèses 175

Résumés - Abstracts 179

Appel à contributions pour le numéro 22 186

Éditorial

Comme un bouquet d'automne, c'est la variété qui caractérise ce vingtième numéro puisque le lecteur y trouvera, entre autres, des articles de recherche d'auteur·e·s français·es et d'auteures étrangères, un entretien, un parcours de chercheur et la réédition d'un texte ancien.

Le premier article de recherche est proposé par Sophie Lerner-Seï. Dans son texte *Conflit entre le soi-musicien et le soi-enseignant sur la scène didactique. Élaborations autour de l'opéra Brundibár*, l'auteure interroge les mécanismes à l'œuvre dans la construction de l'identité professionnelle du sujet enseignant et, plus particulièrement pour un professeur de musique, le conflit entre son soi-musicien et son soi-enseignant. À partir du récit d'une situation de classe, elle montre comment le travail d'élaboration des mouvements psychiques conscients et inconscients à l'œuvre dans cette situation d'enseignement-apprentissage de la musique peut ouvrir pour l'enseignant un espace de dégagement et l'étayer dans sa pratique.

Puis, comme dans le numéro 16 de la revue, nous avons retenu un article écrit en italien et accompagné de sa traduction française effectuée par les auteures avec l'aide de deux membres du comité de rédaction, Iaria Pirone et Patrick Geffard. Jole Orsenigo et Stefania Ulivieri Stiozzi présentent ce qu'en Italie on appelle *Clinica della formazione*, Clinique de la formation, un dispositif conçu par Ricardo Massa. Se positionnant en héritières de ce modèle complexe et original de recherche qui est en même temps une pratique de formation, de supervision et de conseil, elles nous le font découvrir en le replaçant dans son contexte historique et épistémologique. Sa mise en œuvre au sein d'un groupe d'étudiants lors d'un travail à partir d'un film montre comment il permet d'explicitier les dimensions latentes de l'événement éducatif et à quel point il est nécessaire qu'existent des espaces d'élaboration pour soutenir la pensée des groupes de travail.

Dans *L'entre-deux comme posture pédagogique auprès d'élèves autistes de type Kannérien : trouver sa voix – sa voie ?*, Thierry Hélié et Laurence Thouroude présentent le fruit de leur rencontre scientifique, l'un étant enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes et l'autre maîtresse de conférences auteure de travaux sur le concept d'entre-deux en éducation. Après avoir relaté les différentes étapes d'une expérience menée avec un élève autiste âgé de sept ans, les auteurs font ressortir la nécessité de prendre en compte les particularités de l'enfant, en particulier ses

compétences liées aux perceptions sensorielles, afin de pouvoir mettre en place un espace d'enseignement. Ainsi, la « pédagogie de l'entre-deux » permet d'initier, d'une part, le lien qui unit les élèves aux enseignants et, d'autre part, le lien qui unit les élèves aux savoirs scolaires. Ces liens peuvent alors ouvrir la voie vers des processus de symbolisation.

Avec le texte intitulé *La psychanalyse, l'éducation spécialisée et la formation des enseignants : écriture, lecture et rature*, Simone Zanon Moschen, Carla Karnoppi Vasques et Cláudia Bechara Fröhlich nous présentent les éléments d'une expérience d'enseignement et de recherche articulés à partir du dialogue entre psychanalyse et éducation spécialisée. Ont participé à cette expérience quatorze enseignants qui travaillent avec des élèves souffrant de troubles envahissants du développement dans des réseaux d'éducation spécialisée ou dans des réseaux scolaires ordinaires d'éducation élémentaire de la municipalité de Porto Alegre et de l'État de Rio Grande do Sul au Brésil. Après avoir présenté en détail le dispositif retenu, les auteures mettent en évidence le rôle de la « construction du cas » et l'importance fondamentale de l'élément « temps » dans tout processus de formation.

À partir du constat que l'enfant ne peut pas laisser ses affects sur le pas de la porte de la classe, ceux-ci n'étant plus pris en charge par la société ni par la culture, Julien Ledoux propose d'utiliser l'approche philosophique de la littérature de jeunesse comme médiation culturelle pour permettre à l'élève de donner sens aux apprentissages scolaires. Dans *Redonner de la saveur aux savoirs : une approche philosophique de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire*, l'auteur rend compte d'une recherche-action menée dans une classe de CP et destinée à rendre de la saveur aux savoirs et au cours de laquelle il est, à la fois, l'enseignant de la classe, le concepteur et meneur des séances d'enseignement et le chercheur observateur tentant d'analyser ce qui s'y passe. Les récits de deux situations d'élèves viennent illustrer comment la fiction littéraire permet aux élèves de penser certaines questions existentielles liées à la condition d'être humain et comment l'enseignant peut être médiateur entre ce type de savoir et les élèves.

Après ces articles de recherches, dans la rubrique « Parcours de chercheur », Françoise Bréant retrace les éléments-clefs de son parcours de praticienne chercheuse clinicienne, depuis l'obtention d'une licence en psychologie et en lien avec sa fréquentation de l'École de la Cause Freudienne jusqu'à l'animation de groupes d'analyse de pratique et de supervision ou d'ateliers d'écriture.

On trouvera ensuite la restitution d'un dialogue avec Eugène Enriquez, Professeur émérite de sociologie à l'Université Paris Diderot et membre fondateur du CIRFIP, enregistré le 2 décembre 2017 à l'université Paris 8 Vincennes-St-Denis. La rencontre a eu lieu lors d'une manifestation organisée dans le cadre des actions proposées par l'association *Cliopsy* et avec l'aide de l'équipe *Clinique de l'éducation et de la formation* du CIRCEFT

de Paris 8 et le CAREF (Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation) d'Amiens. Interrogé par Laurence Gavarini et Antoine Kattar, Eugène Enriquez évoque son parcours, la création de l'ARIP (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologique), le lancement de la revue *Connexions*, le côté « impossible » des métiers de l'éducation, sa façon de se poser des questions que personne ne pose, son intérêt pour la psychanalyse et, enfin, les auteurs qui l'ont nourri et influencé.

Pour terminer, et en lien avec ce qui précède, la rubrique « Reprises » propose un texte d'Eugène Enriquez, peu accessible aujourd'hui, et pourtant toujours aussi actuel, *Petite galerie de formateurs en mal de modèles*.

Comme d'habitude, les recensions puis les résumés des thèses et des articles de recherche viennent clore ce numéro.

Les recensions ont été rédigées par : Marc Guignard à propos du livre *Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales* dirigé par Arnaud Dubois ; de Laurent Gutierrez pour le livre *Jacky Beillerot et les sciences de l'éducation* de Nicole Mosconi ; et de Pascaline Tissot qui a lu *Présences du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques*, ouvrage dirigé par Mireille Cifali, Sophie Grossmann et Thomas Périlleux.

Les thèses concernent David Lopez (*Les troubles du comportement : une maladie de la culture qui fait symptôme dans le lien social et interroge l'école*), Anne-Clémence Schom (« *L'institution suffisamment bonne ?* » À partir de la clinique quotidienne des pouponnières à caractère social), Luís Adriano Salles Souto (*L'école et le lien fraternel : réflexions sur la proposition actuelle d'une éducation à la sociabilité démocratique au Brésil*) et Laure Lafage (*Du conseil de classe en lycée. Étude clinique à partir d'observations et d'entretiens*).

Bonne lecture,

Louis-Marie Bossard

Conflit entre le soi-musicien et le soi-enseignant sur la scène didactique

Élaborations autour de l'opéra *Brundibár*

Sophie Lerner-Seï

« *Le rang* » crie le maître. « *Hervé, carnet de correspondance !* ». Les élèves de CM2 sont alignés dans le couloir le long du mur de la classe. Ils attendent le signal d'entrée. Les corps se figent, au garde-à-vous, devant le regard menaçant et la stature imposante de leur enseignant. Puis celui-ci, avec une voix tonitruante, profère : « *le silence* » ! C'est alors que, d'un claquement de doigt énergique et sonore, il indique l'avancée du rang dans la salle de musique. Les élèves s'exécutent, ils entrent un par un ; une fois qu'ils sont tous installés, il s'en va.

C'est dans ce climat quasi militaire que s'effectue, depuis la rentrée scolaire, l'arrivée des élèves de cette classe de CM2 à mon cours de musique hebdomadaire. Pour la musicienne et enseignante que je suis, cette prise de contact ne facilite pas l'entrée dans le monde des arts tel que je l'envisage et encore moins dans celui de la musique. En effet, je considère que la fonction du silence ne peut se réduire à l'arrêt du bavardage ; le silence fait partie intégrante de la musique et mon rôle consiste à en faire vivre l'expérience aux élèves. Certes, le silence et l'écoute conditionnent tout apprentissage, mais n'y-a-t-il pas d'autres moyens de les convoquer ? De sorte que la préparation des élèves que cet enseignant réserve à ma discipline d'enseignement et la conception qu'il semble en avoir me semblent bien éloignées des miennes et de l'orientation qu'en donnent les Instructions Officielles de l'Éducation Nationale : « Développer la sensibilité et les capacités de création, faire découvrir des œuvres d'art et faire saisir des démarches d'artistes ». Comment, avec ce type de relais d'enseignement, puis-je accompagner les élèves dans mon projet didactique musical tel que je le conçois ? Comment faire éprouver à chacun d'eux l'expérience du plaisir de la musique et de ses silences, plaisir d'en écouter, d'en jouer, d'interagir en groupe au moyen de ce langage ?

La situation que je viens de décrire et dont je poursuivrai le récit plus loin, est issue d'une expérience professionnelle que j'ai vécue au début des années 2000, alors que j'étais professeur de musique. Parallèlement, je préparais une thèse en sciences de l'éducation, soutenue en 2009 et

intitulée : *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Étude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline*. En guise d'apologue, à la fin de ma recherche doctorale, figurait le récit de la situation que je viens de présenter et l'analyse clinique que j'en faisais. Ce dernier chapitre venait faire écho à un autre récit placé, lui, en début de texte, pour introduire mon propos sur la complexité du *lien didactique*. Il s'agissait d'un récit, extrait de l'ouvrage de Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre* (1999), qui donnait à voir l'issue dramatique de la *rupture du lien didactique* (Blanchard-Laville, 2001) à travers une scène durant laquelle un élève et son professeur d'instrument s'affrontaient, pris l'un comme l'autre dans un rapport de force et une escalade de violence. Il est vrai que l'élève décrit par l'auteur présentait certains troubles psychiques et était loin de répondre aux attentes de son professeur, mais ce dernier était, de son côté, probablement peu enclin à s'intéresser à un élève aussi différent de l'élève qu'il avait lui-même été. Or, cet écart est le lot de toute situation didactique et concerne tout enseignant, quelle que soit son ancienneté, quelle que soit sa discipline d'enseignement et quel que soit l'âge des élèves ou leur environnement culturel et social. Tout enseignant, dans la singularité de son soi professionnel, est amené inévitablement à intégrer cet écart pour être en capacité d'affronter, quotidiennement, des situations et des attitudes d'élèves qui peuvent entraver la conduite de son enseignement.

Dix années se sont écoulées depuis cette expérience et si je propose d'en reprendre le récit et l'analyse dans cet article, c'est que j'entrevois dans ce premier texte, les prémisses de ce que j'ai tenté de développer depuis lors, à savoir montrer comment le travail d'élaboration des mouvements psychiques conscients et inconscients à l'œuvre dans une situation d'enseignement-apprentissage de la musique peut ouvrir pour l'enseignant un nouvel espace de dégagement et l'étayer dans sa pratique.

Avant de reprendre le récit de la situation commencé au début de l'article, j'exposerai, brièvement, le cadre théorico-clinique dans lequel, depuis ma recherche doctorale, j'interroge les mécanismes à l'œuvre dans la construction de l'identité professionnelle du sujet enseignant. Celui-ci est en constante recherche d'équilibre et de compromis face aux tensions et influences réciproques entre son identité personnelle et son identité professionnelle. C'est, pour ma part, ce qui m'a conduite à m'interroger sur l'inévitable conflit entre le *soi-musicien* et le *soi-enseignant* pour un professeur de cette discipline. Ces deux composantes du soi professionnel sont, dans la pratique quotidienne, en recherche permanente de dialogue et d'ajustement pour tenter d'aller vers un enrichissement mutuel, en particulier lorsque des conditions de réflexivité sur la pratique sont favorisées comme dans certains dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. Après ce rappel, je reviendrai au récit et à son analyse clinique en la complétant par des propositions interprétatives que j'entrevois maintenant en après-coup au sens psychanalytique (Chaussecourte, 2017).

Ce texte sera également l'occasion d'initier un nouveau champ de réflexion sur l'utilisation métaphorique d'une œuvre d'art, ici un opéra, comme moyen d'éclairer des mécanismes inconscients à l'œuvre dans une situation didactique. Au-delà de la compréhension de ces mécanismes, cet article vise à montrer l'intérêt et le bénéfice de l'analyse clinique de la pratique enseignante, conduite dans un dispositif d'accompagnement et de formation.

Éléments du cadre théorique

Lors de ma recherche doctorale, j'avais mis en évidence que le rapport à la musique des professeurs de cette discipline d'enseignement était un rapport subjectif et, pour une grande part inconscient et que, de plus, il sous-tendait de manière prégnante la pratique effective des enseignants. Je montrais que ce rapport était ancré dans l'histoire du sujet, non seulement dans celle de son parcours d'élève musicien, mais aussi dans l'histoire de la dynamique familiale telle qu'il l'avait intériorisée, c'est-à-dire dans une période antérieure à celle où l'enfant accède à cet objet culturel socialisé, le plus souvent dans un cadre institutionnel (conservatoire, école de musique etc.). J'avais alors proposé de nommer *soi-musicien* la part psychique de l'identité professionnelle constituée par ce rapport à la musique, m'inspirant des travaux cliniques de l'équipe nanterroise sur le rapport au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996). Ces hypothèses de recherche sur la construction du soi-musicien se sont vues confirmées dans des travaux ultérieurs, utilisant comme matériel clinique des séances d'analyse de pratique enseignante proposées à des professeurs de musique en formation initiale (Lerner-Sei, 2016, 2017).

Parallèlement et en m'appuyant sur les travaux de recherche de Claudine Blanchard-Laville concernant le *transfert didactique*, j'ai proposé l'idée selon laquelle le soi-musicien s'actualise dans *l'espace psychique d'enseignement* (2001) et plus particulièrement au plan de la dynamique relationnelle et transférentielle que le professeur installe dans une classe ou dans un cours individuel s'il s'agit d'un cours d'instrument. Dans ce contexte, le soi professionnel de l'enseignant musicien s'exprime à travers son discours et les activités qu'il met en œuvre, y compris dans les aspects non verbaux de cette transmission : sa gestuelle, sa voix, son regard.

Dans cette perspective, je soutiens l'hypothèse d'un conflit entre ces deux composantes du soi professionnel, le soi-musicien et le soi-enseignant, au moment de l'exercice professionnel qui entraîne la mise en place par le sujet, pour y faire face, de mécanismes défensifs plus ou moins souples ou à l'inverse, de mécanismes de dégageant qui favorisent l'unité et la créativité du soi professionnel. Autrement dit, j'essaie de comprendre comment le sujet musicien-enseignant s'organise psychologiquement pour que ces différentes composantes de son soi communiquent, se relient sans se

confondre, se différencient sans s'opposer, en résumé, cherchent à s'accorder.

Récit de la situation de classe

En introduction de cet article, j'ai décrit de quelle manière un professeur des écoles me confie ses élèves au moment d'entrer dans la salle de musique où je les accueille chaque semaine pour le cours d'éducation musicale. Or, depuis le début de l'année scolaire, je ne parviens pas à instaurer un cadre de travail satisfaisant et un climat agréable dans cette classe. Quelques élèves inattentifs, excités, m'obligent trop fréquemment à interrompre les activités pour faire revenir le calme et de ce fait, à ralentir la progression que j'ai envisagée. Irritée par leur comportement, je me vois contrainte de les « reprendre » systématiquement pour tenter de les calmer, de leur refuser de participer malgré leur demande et j'en viens même à punir ceux qui dépassent les limites. Ces élèves n'ont pas de difficultés particulières selon moi et, quand bien même ce serait le cas, mon expérience de plusieurs années dans le secteur de l'enseignement spécialisé (ASH) m'a habituée à rencontrer des élèves bien plus problématiques. Cette situation m'intrigue d'autant plus que je ne rencontre pas ce problème avec l'autre classe de CM2 dont j'ai la charge, alors que le cadre de travail que j'instaure et les activités musicales que je propose sont semblables.

Pour décrire plus précisément ce qui génère chez moi une forme d'agacement et d'irritation particuliers, je dirais que ces élèves, sans aucune agressivité ou violence à mon égard, cherchent à mobiliser mon attention par une attitude décalée par rapport à leur âge. Ils me font penser à de petits élèves d'école maternelle qui ne trouvent pas leur place dans le groupe, s'y sentent mal à l'aise et recherchent de la part de l'enseignant une attention exclusive. Une sorte de jubilation à peine dissimulée chez certains se laisse entrevoir lorsqu'ils m'observent en train d'interrompre l'activité en cours et lorsqu'ils m'écoutent leur rappeler certaines règles qu'ils connaissent déjà. Certes, la pratique musicale, *a fortiori* en groupe, requiert une certaine maîtrise de soi pour écouter les autres et intervenir au bon moment, cependant, non seulement ces règles sont adaptées aux capacités des enfants de cet âge, mais elles font partie intégrante du jeu musical et c'est là tout le plaisir qu'ils pourraient en retirer. Si ces observations m'apportent quelques éléments de lecture de la situation, elles ne me sont d'aucun secours lorsque je suis face à eux. Les semaines passent et je ne parviens pas à modifier le comportement de ces élèves immatures qui contaminent tout le groupe-classe. De leur enseignant, je ne connais que la démonstration de sévérité presque caricaturale que j'ai décrite au début de ce texte : il nous quitte immédiatement après l'entrée des élèves dans la salle de musique et je ne le revois pas à la fin du cours. L'idée selon laquelle les élèves qui perturbent le cours attendraient de moi que j'adopte sa manière de conduire la classe me semble possible, car il est indéniable qu'ils perçoivent nos différences et, qu'avec moi, ils disposent d'une marge de

négociation bien plus grande qu'avec lui. Un évènement survenu à la fin du premier trimestre va me permettre de prendre la mesure de l'emprise qu'il exerce sur eux comme sur moi.

Venant un jour chercher ses élèves à la fin d'un cours, il me dit à cette occasion qu'il a l'habitude de monter des spectacles avec sa classe et qu'il dispose pour cela d'une salle équipée d'un matériel technique de qualité, lumières, table de mixage, équipement, qu'il propose de me montrer en évoquant la possibilité d'une collaboration autour d'un projet de spectacle musical en fin d'année. La semaine suivante, vers la fin du cours, nous nous rendons tous dans la salle polyvalente. Il ordonne aux élèves de se disposer sur l'estrade, braque les lumières sur eux et me montre, non sans fierté, l'effet quasi magique de cette mise en scène. Les élèves fixent son regard, leur visage est vide d'expression, leur corps est au « garde-à-vous ». Pourtant un élève s'est légèrement adossé au mur dans une attitude d'indifférence. Le maître le sort du groupe *manu militari* et l'envoie au fond de la salle, réprimant un geste de violence. Il me demande alors de faire interpréter un chant aux élèves comme je le fais habituellement dans mon cours. Je *m'exécute* et les dirige. Je m'efforce de ne pas montrer le malaise que j'éprouve en les voyant chanter sous le contrôle du maître qui nous observe tout en jouant des effets de lumière avec ses projecteurs. Je remarque que les élèves qui, habituellement, perturbent le cours, ont radicalement changé d'attitude et suivent attentivement mes consignes d'interprétation. Je sors de cette séance avec un sentiment de honte et de colère que, dans un premier temps, je retourne contre moi pour le manque de courage dont j'ai fait preuve en me laissant entraîner dans cette situation de soumission. Non seulement je suis confrontée à des difficultés avec les élèves qui m'empêchent de faire mon travail d'enseignante comme je le conçois, mais en plus de cela, je me sens humiliée par un collègue en leur présence. Les séances suivantes, je subis toujours le même climat d'agitation dans la classe. Toutefois, je sens, de la part de certains élèves, un léger malaise lorsque je leur fais remarquer que leur attitude est bien différente en présence de leur enseignant.

C'est probablement peu de temps après avoir vécu cette situation pénible et douloureuse que j'ai pris la décision d'en partager le récit avec une collègue de notre groupe de doctorants, dans le but de comprendre ce qui avait pu, au-delà d'une atteinte à ma légitimité de professeur, me toucher à ce point. Au cours de nos échanges, par associations successives, s'est imposée à moi le souvenir d'un opéra, *Brundibár*, et le désir de l'utiliser dans cette classe à des fins didactiques.

Brundibár

Brundibár est un opéra écrit en 1938 par le compositeur tchèque Hans Krása (1899-1944). Le livret fut écrit par Adolf Hoffmeister, dramaturge tchèque avec lequel H. Krása collabora à deux reprises. C'est une œuvre qu'il avait

composée pour être interprétée par des enfants dans un orphelinat à Prague. Au départ, le projet de cet opéra répondait à l'intention de participer à un concours organisé par le Ministère de l'Éducation et de la Culture. Compte-tenu de la situation politique du pays à cette époque, l'exécution de l'opéra n'a pas eu lieu et il est même probable, selon l'écrivain Joža Karas, que le compositeur ait participé à ce concours de façon anonyme (Karas, 1971, p. 102).

Cet opéra met en scène deux enfants qui, cherchant un moyen d'aider leur mère malade, sans argent pour se soigner, décident d'imiter un joueur d'orgue de Barbarie, nommé *Brundibár*, en chantant comme lui dans la rue. Ce dernier les chasse aussitôt. Le lendemain matin, aidés par les enfants du voisinage, ils chantent néanmoins une berceuse et récoltent de l'argent. C'est alors que *Brundibár* réapparaît et tente de leur dérober l'argent, mais il est vite rattrapé par les enfants. L'opéra s'achève par un chant de victoire.

Avant la guerre, il existait des orphelinats qui étaient des institutions juives socialistes créées sur les territoires de la Tchécoslovaquie. Les enfants et adolescents pris en charge dans ces institutions participaient à des groupes de chant choral et recevaient une éducation culturelle et artistique. Le compositeur de *Brundibár* fréquentait l'orphelinat juif Belgicka Ulice (la rue de Belgique) dans lequel étaient encouragées des activités musicales. Les adolescents de cet orphelinat participèrent à plusieurs productions musicales dont des opéras écrits pour de jeunes interprètes. C'est en juillet 1941 que le chef d'orchestre, Rafael Schächter, prit la décision de monter *Brundibár* et que commencèrent des répétitions hebdomadaires qui durent s'interrompre à plusieurs reprises en raison des déportations. La première représentation eut lieu devant un public de 150 spectateurs, dans la salle à manger de l'orphelinat au cours de l'hiver 1942-1943, malgré l'interdiction d'une telle activité par les nazis. Elle connut un très grand succès. Tous les rôles étaient tenus par de jeunes garçons, la partie instrumentale ne comportait que trois instruments : piano, violon et percussions. À ce moment-là, le compositeur avait déjà été déporté au camp de Terezín ainsi que le chef d'orchestre à l'origine du projet. Quelques mois plus tard, en juillet 1943, ce fut au tour des enfants de partir pour le même camp.

Bien que le III^e Reich ait considéré la musique des compositeurs juifs comme un art « dégénéré » (*Entartete musik*), ils laissèrent se développer des activités culturelles et artistiques à Terezín, avec l'unique intention de montrer leur action exemplaire lors des enquêtes internationales. La pratique musicale demeurait pour tous les musiciens de ce camp une forme de résistance et représentait leur seule force de vie. Entre 1943 et 1944, la plupart des musiciens, enfants et adultes, ont été transférés à Auschwitz et exécutés dès leur arrivée.

Lorsque les enfants furent déportés à Terezín, les éducateurs les suivirent pour continuer leur éducation. Dans le camp, les nazis interdisaient l'enseignement mais exigeaient que les enfants soient toujours occupés, par du travail pour les plus de quatorze ans. Un témoin rescapé qui était

responsable de la *Maison des enfants*, explique qu'il lui était défendu de les instruire ; par contre, il pouvait jouer ou chanter avec eux. Il leur proposa toutes sortes de jeux qui permettaient de leur transmettre des connaissances dans tous les domaines. Le chant, pour les plus jeunes, était aussi un moyen d'étudier les langues, les poèmes, la littérature. Il fallait aider les enfants à s'évader spirituellement du camp, « à conserver leur équilibre mental, de façon qu'ils deviennent des enfants comme les autres » (*id.*, p. 95). Ce professeur considérait que la musique devait faire partie intégrante de l'éducation générale et accordait une importance toute aussi grande à la pratique du chant. Les enfants apprenaient le tchèque, l'hébreu et l'allemand par le biais de cette éducation musicale. À côté de la pratique du chant, de jeunes instrumentistes pouvaient également prendre des leçons auprès de musiciens du camp. Certains d'entre eux participaient au travail d'orchestre ou de musique de chambre ; des enseignements d'histoire de la musique et des cours de composition étaient également proposés dans un conservatoire miniature.

Les répétitions de *Brundibár* se poursuivirent dans le grenier d'un bâtiment. Une nouvelle distribution vit le jour, les rôles principaux étaient interprétés par de jeunes musiciens déjà formés au chœur pour la plupart. Profitant de la présence de grands musiciens dans le camp, la partition fut enrichie d'une nouvelle orchestration. Pour préparer la visite du Comité international de la Croix-Rouge, la production de *Brundibár* fut transférée dans une salle de spectacle à l'extérieur des remparts de Terezín qui, contrairement à la salle du camp, disposait d'une scène moderne, d'une fosse d'orchestre et de loges. Car il s'agissait, pour les nazis, de donner avant tout à voir au reste du monde que les artistes étaient bien traités, qu'une vie culturelle était présente et de dissimuler tout signe de rétention et d'enfermement. Il y eut 55 représentations de l'opéra.

Dans un bulletin hebdomadaire clandestin rédigé et publié par les adolescents, *Vedem* (Nous avançons), un membre du chœur témoigne de l'expérience de cette production depuis les premières répétitions. Il décrit l'ennui, l'agitation et le désordre des premières répétitions qui auraient pu décourager les adultes chargés de monter l'opéra s'ils n'avaient pas fait preuve de ténacité et de patience car les jeunes choristes, environ une quarantaine, n'étaient pas tous disciplinés : certains détournaient les paroles du livret ou chantaient, par jeu, avec une mesure de décalage. De plus, les conditions des répétitions, la poussière du grenier et la chaleur ne leur rendaient pas la tâche facile. Dans son témoignage, il écrit : « un sentiment étrange nous habitait, comme un pressentiment que lorsque tout serait achevé, tout serait bien » (*id.*, p. 110). En effet, progressivement, l'intérêt et l'envie de réussite dominèrent, des progrès dans la qualité de l'exécution et du jeu théâtral ne cessèrent d'augmenter, si bien que le spectacle eut un immense succès. Le sentiment de gloire, la recherche du plaisir à jouer l'œuvre et la complicité qui régnait entre eux firent de *Brundibár* une expérience unique qui, comme l'écrit ce jeune choriste dans ce journal écrit

entre 1942 et 1944, « comptera parmi les quelques beaux moments passés à Terezín » (*id*, p. 112).

La réalisation de cet opéra ainsi que son contenu sont chargés de symboles, à commencer par celui de l'avenir et de l'espoir en des temps meilleurs, qu'incarnent les enfants interprétant l'œuvre. L'argument de l'opéra, qui évoque de manière détournée la lutte entre la justice et l'oppression, ne pouvait manquer de toucher le public en lui donnant une signification politique. Dans cette perspective, les paroles des dernières lignes du livret furent modifiées par un poète du camp pour insister sur la valeur de la justice. Ainsi la phrase : « Celui qui aime véritablement sa mère, son père et son pays natal, celui-là est notre ami et a le droit de jouer avec nous » fut remplacée par : « celui qui aime la justice, celui qui lui reste fidèle et qui n'a pas peur, celui-là est notre ami et a le droit de jouer avec nous » (*id*, p. 113).

Quels liens établir entre le fait que cette œuvre se soit imposée à mon esprit et la situation de classe que j'ai décrite auparavant ? Quel rôle a pu jouer mon projet d'aborder cette œuvre en classe dans la transformation de mon rapport aux élèves ?

Hypothèses cliniques sur l'élaboration d'un conflit psychique

Lorsque cette œuvre m'est revenue à l'esprit, bien que connaissant son existence depuis longtemps, je n'avais gardé aucun souvenir du livret de l'opéra et très peu de la musique. Je savais seulement qu'il existait un répertoire d'œuvres d'Europe de l'Est qui avaient été composées et parfois jouées dans un camp en Tchécoslovaquie pendant l'occupation allemande. En revanche, j'avais assisté à une représentation de *Brundibár* à l'Opéra Bastille et je me souvenais précisément de l'émotion très vive que j'avais ressentie en assistant à cette manifestation. L'opéra de H. Krasa était interprété par un chœur d'enfants et des jeunes solistes français, dans la langue originale, en tchèque, mis en scène comme de véritables chanteurs-comédiens. Le public était composé en grande partie d'enfants à peu près du même âge que les interprètes. J'avais été particulièrement intéressée par cette production en tant que musicienne et plus encore en tant que professeur de musique, curieuse de découvrir une production entièrement jouée et chantée par des enfants. La qualité de l'interprétation vocale et scénique, la réception du public et ma propre émotion au contact de cette œuvre firent de cet événement une expérience marquante. Outre le niveau élevé de cette performance artistique, ce qui ressortait de la réalisation de ce travail mis en œuvre par des adultes et des enfants ensemble, c'était la démonstration qu'une expérience de créativité artistique dans un projet pédagogique et éducatif pouvait être très aboutie.

Si le souvenir de cette représentation a resurgi de ma mémoire à ce moment précis, c'est que, de mon point de vue, il me donnait le support nécessaire pour ressentir l'opposition entre ma sensibilité de musicienne

réceptive à cette dimension créative de la musique et mon empêchement à enseigner sur fond de blessure narcissique. Autrement dit, la réminiscence de *Brundibár*, l'œuvre musicale, l'argument, les conditions de sa création et la représentation à laquelle j'avais assisté me donnaient l'opportunité d'élaborer un conflit dans lequel j'étais prise, conflit entre mon soi-musicien et mon soi-enseignant. Penser et réfléchir à cette œuvre me donnait des pistes élaboratives pour éclaircir les liens transférentiels que je vivais dans ma situation d'enseignante. Par exemple, en pensant au travail éducatif et artistique accompli à Terezín, il m'était possible de m'identifier à des musiciens pédagogues ayant fait preuve d'un courage et d'une détermination exemplaires. Cette identification ne pouvait manquer de me bouleverser et de me « porter » en m'aidant à affronter mes difficultés d'enseignante. C'était une manière de me donner la mesure de ma responsabilité d'adulte et de me rappeler l'enjeu de mon rôle d'enseignante sur le plan de l'éducation artistique.

Mais regarder cette réalité s'accompagnait aussi d'une grande souffrance et de culpabilité. Comment mettre à distance les affects qu'accompagne la pensée des conditions dans lesquelles les enfants ont pu travailler *Brundibár* et donner 55 représentations dans cette antichambre de la mort ? Sachant que ces représentations sont détournées pour servir de vitrine culturelle et éducative, montrée au reste du monde, le camp figure lui-même un théâtre, les musiciens sont des personnages jouant leur propre rôle, manipulés, entraînés malgré eux dans ce mensonge. La représentation de l'opéra apparaît alors comme le symbole de cette fiction cachant une réalité terrifiante.

En me replongeant dans ces événements tragiques et bien réels, j'ai été renvoyée à mes propres interrogations : comment maintenir la musique, l'apprentissage, l'éducation dans un tel contexte de barbarie ? Confrontée à cette situation, en aurais-je eu la force moi-même ? Au fond, si cette œuvre produit cet effet sur moi, n'est-ce pas qu'elle porte en elle l'intrication de mon rapport à la musique et de mon rapport à l'éducation, ces deux rapports étant intimement liés ? Ce rapport à la musique s'est nourri de transmissions familiales en lien étroit avec l'Histoire qui entoure *Brundibar*. Certaines d'entre elles sont facilement identifiables comme celle de membres de ma famille mélomanes par exemple. De même, en ce qui concerne mon rapport à l'enfance et à l'éducation, l'expérience éducative et artistique que ma mère a vécue dans une Maison d'enfants à la sortie de la guerre, a sûrement joué un rôle dans ma propre éducation et dans la construction de mon identité d'enseignante. Mais ces transmissions « positives » se doublent d'une transmission psychique inconsciente transgénérationnelle (Ciccone, 1999) qui se caractérise par l'impossibilité de communiquer le vécu traumatique de la guerre dont des éléments non élaborés sont néanmoins transmis. Il me semble que ce double rapport à la musique et à l'éducation réinterrogés dans la classe et par le souvenir de cette œuvre a réactivé chez moi, des affects en lien avec cette transmission

que j'associe à la capacité de survivre et de déployer les forces nécessaires contre l'anéantissement.

Pour revenir à la scène didactique, le détour par l'investissement de cet opéra m'a permis d'entrevoir combien des affects de haine pouvaient envahir à mon insu l'espace psychique de la classe : à quelle place je mettais fantasmatiquement les élèves pour pouvoir envisager de la haine à leur égard ? Et à quelle place je mettais fantasmatiquement leur enseignant ? Dans quelle mesure je retournais une part de cette haine contre moi-même dans mon impuissance à contenir les élèves ? Je peux penser aujourd'hui que la culpabilité qui en découlait conduisait à me maintenir dans une posture rigide où alternaient désir d'emprise, rejet des élèves persécuteurs et, en même temps, sentiment compassionnel à leur égard par identification à leur soumission et à leur souffrance fantasmée. L'enveloppe psychique de la classe s'était fragilisée et l'enseignante ne parvenait plus à lui faire jouer son rôle de contenance, d'où les difficultés relationnelles avec les élèves qui étaient révélatrices de sa vulnérabilité et qui déclenchaient son fantasme de représailles.

Lors de la première analyse que j'avais réalisée pour la thèse à propos de mes élaborations autour de mon rapport à l'enseignant de cette classe, je n'avais pas mis en parallèle le vécu de soumission et d'humiliation qu'il avait induit chez moi sans le savoir avec ce que pouvaient vivre les artistes et les éducateurs responsables des enfants dans le camp. Ce parallèle est particulièrement significatif dans la seconde partie du récit de la situation de classe que j'ai racontée précédemment où je me suis trouvée, malgré moi, entraînée avec les élèves dans la salle polyvalente, situation qui s'apparente d'ailleurs à une mise en scène de théâtre (lumières, son) dans laquelle je suis comme prise en otage avec les élèves, contrainte de jouer mon rôle de chef de chœur, sous le regard tyrannique de l'enseignant.

L'intention de mettre l'étude de cet opéra au programme de mon enseignement dans cette classe de CM2 pouvait se justifier d'un point de vue didactique ; mais derrière cette visée objective et rationalisante, ce projet comportait un enjeu plus profond que l'élaboration clinique a permis d'entrevoir. Faire connaître aux élèves l'expérience des enfants qui avaient travaillé l'opéra, en leur faisant découvrir cette œuvre et son histoire, pouvait représenter, au-delà de la promesse de créativité didactique, une expérience de vérité qui leur montrerait l'ambivalence de la soumission. En réalisant ce projet avec les élèves, sans doute aurais-je souhaité montrer à leur enseignant que la musique pouvait être un acte fort, une forme de résistance contre l'intimidation et l'emprise. Les moyens d'expression qu'offrent la pratique vocale et le jeu scénique autour de l'étude de cet opéra pouvaient transcender les peurs, la haine, le sentiment d'impuissance et le désir de vengeance.

Imaginer intérieurement la réalisation de ce projet a ouvert la voie à une transformation de l'espace psychique de la classe. En effet, au fur et à mesure que ce projet mûrissait dans mon esprit et que j'en planifiais les

différentes étapes pour l'aborder après les vacances de Noël, je remarquais que le comportement des élèves changeait, qu'une cohésion de groupe était en train de s'installer. Progressivement, la pensée de cette œuvre a quitté mes préoccupations laissant la place à d'autres activités didactiques sans lien avec elle.

Je propose l'idée selon laquelle l'expérience élaborative qui, rappelons-le, a émergé au cours d'un échange de ressentis avec une collègue clinicienne et s'est poursuivi par des élaborations menées seule, a donné comme issue au conflit entre mon soi-musicien et mon soi-enseignant, une voie de dégagement, en favorisant l'unité et la créativité de mon soi professionnel. L'analyse clinique de la situation didactique a montré que le soi-enseignant avait été envahi psychiquement et atteint au plan narcissique par les tensions psychiques suscitées par le refus de coopérer des élèves, leur violence et celle de leur enseignant. À partir de là, le soi-musicien, pour se protéger de ces attaques et garder ses « bons objets » musicaux en lui, se serait retiré de l'espace psychique de la classe, réalisant un clivage du soi professionnel. On peut rapprocher cette modalité psychique de ce que C. Blanchard-Laville a appelé une « position schizo-paranoïde professionnelle » (2008, p.165), reprenant le concept de Mélanie Klein dans le contexte professionnel. Ainsi, le soi-musicien idéalisé est maintenu à l'extérieur de la classe tandis que le soi-enseignant tente de contenir les forces destructrices qui occupent la scène didactique. La pensée associative autour de l'opéra *Brundibar*, sa réminiscence, sa première évocation partagée et la mise en mots des affects que cette œuvre a mobilisés, ont permis d'amorcer des élaborations du conflit psychique sous-jacent à la situation didactique. En se donnant un temps et un espace pour éprouver psychiquement les affects de solitude dans la classe et en donnant forme aux angoisses par la figuration d'un objet esthétique, entre réalité interne et réalité extérieure, un dialogue s'est renoué entre le soi-musicien et le soi-enseignant. De ces mécanismes de transformation, a pu émerger chez l'enseignante ce que je nommerai, dans la même référence à la théorisation de M. Klein, une « position dépressive professionnelle » co-extensive de ce travail. Le travail psychique que je viens de décrire en a suscité l'émergence.

Pour conclure

Je rapprocherai cette expérience et l'analyse théorico-clinique dont elle a fait l'objet d'un article dans lequel l'auteure a également fait appel à une œuvre musicale, *L'enfant et les sortilèges* mis en musique par Ravel sur un texte de Colette. Il s'agit de l'article de Janine Méry, intitulé *L'animateur d'un groupe face à L'enfant et les sortilèges* (2009), dans lequel j'ai trouvé des points communs avec l'expérience que j'ai décrite ainsi que de nouveaux éléments de compréhension. L'auteure est psychanalyste et analyste de groupes à médiation. Elle propose d'analyser deux expériences vécues en situation groupale au cours desquelles l'animatrice qu'elle était s'est sentie

mise à l'écart par le groupe, débordée par des affects de violence, comme « sous l'emprise de sortilèges » (Méry, p. 161).

Le conte de Colette mis en musique par Ravel raconte l'histoire d'un enfant de 7 ans qui se voit réprimandé par sa mère et puni pour son refus de faire ses devoirs. Pris d'une rage de colère, il détruit tout sur son passage et s'endort. À son réveil, les objets s'animent et lui demandent réparation. Puis, c'est au tour des arbres et des animaux de se venger de l'enfant « méchant » lorsque, dans leur bousculade, ils blessent un écureuil qui tombe à ses pieds. L'enfant le prend délicatement et « panse la plaie »¹ sous le regard étonné et attendri de tous. La mère réapparaît dans ce moment de sollicitude. La violence de l'enfant et sa rage de détruire au début du conte font écho, pour l'animatrice, à ses propres affects dans l'après coup de la situation qu'elle a vécue. Cheminant avec l'œuvre qu'elle redécouvre et commente, elle prend conscience et verbalise ses affects de solitude puis de haine contre elle-même et contre le groupe. Elle relève les analogies entre le conte et sa situation, élabore les fantasmes qui en découlent et les met en lien avec sa propre histoire d'enfant. Ces élaborations vont lui permettre de comprendre les mécanismes psychiques sous-jacents à la situation d'animation groupale qui l'a mise en difficulté et d'entrevoir une piste de dégagement possible, en puisant ses associations dans la seconde partie du conte.

De plus, sa compréhension de la dynamique relationnelle et transférentielle en jeu dans le groupe, éclairée par le détour de *L'enfant et les sortilèges*, lui a permis de reconnaître l'écart entre le groupe réel et le groupe idéalisé auquel elle rêve en tant qu'animatrice. On pourrait en dire autant de l'enseignante qui, elle aussi, rêve pour sa classe d'un lieu privilégié de plaisir partagé où rien ne s'opposerait à ses attentes, où les élèves seraient toujours disposés à savourer le savoir qu'elle leur propose. C'est en m'identifiant aux différents personnages, fictifs et réels, qui entourent l'opéra de H. Krasa, comme J. Méry le fait avec l'enfant dans ce qui se jouait pour elle comme animatrice, qu'un déplacement de ma posture s'est amorcé ; cela m'a permis, à mon tour, de supporter la frustration inhérente à l'écart inévitable autant que nécessaire entre rêve et réalité de la classe et de renoncer à une position de « mère idéale » en m'acheminant alors vers une position dépressive professionnelle pouvant restaurer l'unité du soi-enseignant. Ce mouvement témoigne que peut être réintroduit, à côté du soi-enseignant, le soi-musicien qui avait déserté la destructivité de la scène didactique.

Références bibliographiques

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (dir) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. *Psychopathologie du quotidien de l'enseignant. Cliniques méditerranéennes*, 77. 159-176.

- Blanchard-Laville, C. et Lerner-Seï, S. (2017). Sensibiliser des musiciens professionnels en formation à l'analyse de leur pratique. Dans A. Dubois, *Accompagner les enseignants. Pratique cliniques groupales* (p. 75-94). Paris : L'Harmattan.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127
- Ciccone, A. (1999). *La transmission psychique inconsciente*. Paris : Dunod.
- Karas, J. (1971). *La musique à Terezín*. Paris : Gallimard.
- Lerner- Seï, S. (2009). *Le professeur d'Éducation musicale au collège : entre le soi-musicien et le soi-enseignant. Étude clinique du rapport de l'enseignant à l'objet de sa discipline*. Thèse soutenue à l'université de Paris Nanterre. Non publiée.
- Lerner-Seï, S. (2016). Pour une approche clinique de la construction du soi professionnel chez des musiciens enseignants. Dans F. Joliat, A. Güsewel et P. Terrien (dir.), *Les identités des professeurs de musique* (p. 65-80). Sampzon : Delatour France.
- Méry, J. (2009). L'animateur d'un groupe face à *L'enfant et les sortilèges*. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 53, 161-170.

Sophie Lerner-Seï

Laboratoire EDA
Université Paris Descartes

Pour citer ce texte :

Lerner-Seï, S. (2018). Conflit entre le soi-musicien et le soi-enseignant sur la scène didactique. Élaborations autour de l'opéra *Brundibár*. *Cliopsy*, 20, 9-21.

La Clinica della formazione in Italia

Jole Orsenigo et Stefania Olivieri-Stiozzi

L'annuncio heideggeriano della fine della filosofia ha spinto molti intellettuali a dichiarare finito il proprio campo di studio e di lavoro. A metà degli anni Ottanta del secolo appena trascorso anche Riccardo Massa, filosofo dell'educazione e pedagogista italiano (1945-2000), ha parlato di *fine della pedagogia* «come di un dato effettivo da assumere esplicitamente in tutta la sua radicalità e in tutta la sua problematicità» (Massa, 1988, p. 7). Al posto di una pedagogia ormai impraticabile secondo i modi tradizionali, suggeriva di impegnarsi in un lavoro preparatorio di *clinica della formazione* in vista di una nuova scienza pedagogica.

Né filosofia, né scienza

Come il pensiero preparatorio heideggeriano, infatti, quest'approccio clinico al campo educativo non ha i tratti astratti di certa filosofia, neppure quelli utilitaristici di certa scienza, piuttosto si configura in quanto inattuale. La *Clinica della formazione* è una pratica, cioè una metodologia educativa e un atteggiamento di ricerca in pedagogia. Ha tre possibili funzioni: una valenza euristica di ricerca e conoscenza dell'oggetto "formazione", consona alla ricerca accademica; una valenza formativa di trasformazione non solo cognitiva ma anche affettiva ed emotiva di chi vi partecipa, cioè un guadagno formativo (sia individuale che di gruppo) tipico del primo livello (educazione) e una valenza di consulenza pedagogica; tipica del secondo livello (supervisione pedagogica).

Volta a esplicitare soprattutto le dimensioni latenti: modelli, fantasmi, codici e dispositivi in gioco nella normalità dei processi educativi e formativi, si interessa alle pedagogie implicite – agenti e agite – in qualunque età della vita e in qualsiasi contesto organizzativo. Si tratterà di attivare un laboratorio di tipo clinico, istituendo uno spazio e tempo ricorrenti di autoformazione in piccolo gruppo, di conversazione riflessiva e di elaborazione mentale intorno ai significati più taciuti e meno scontati, ma radicali di un campo professionale così coinvolgente (ridotto sovente a fervore tecnologico e a consolazione morale) per esercitare sulla formazione un rigore intellettuale ed una spregiudicatezza critica capaci di indurre mutamento e trasgressione rispetto agli stili consueti d'azione. Sono oggetto d'analisi i significati, gli affetti e le strategie che danno origine, nella loro concreta messa in atto, a quel dispositivo latente, cioè incorporeo, che – la

nostra ipotesi – chiama “materialità educativa”. Attivare «uno sguardo loquace» (Foucault, 1998, p. 5) su un tale oggetto strutturalmente sfuggente, significa optare, oltre il paradigma pratico e quello tecnico in pedagogia, per un paradigma clinico, cioè per un’indagine che riguarda soggetti e contesti specifici.

Questa pratica esercita un atteggiamento critico e clinico di ordine pedagogico: se il primo è di stupore e scoperta (senza mai credere, però, in una verità nascosta si tratta piuttosto di una ristrutturazione continua della propria esperienza), il secondo è di comprensione trasformatrice. Postuliamo che una tale consapevolezza possa generare una modificazione stabile (non solo cognitiva) degli atteggiamenti e delle posture.

Una costellazione di pratiche

A partire da questa eredità comune, oggi la Clinica della formazione si è arricchita e contaminata dalle epistemologie di ricerca e dalla sensibilità personale di ogni allievo di Riccardo Massa. La sua personalità poliedrica e il modello proposto piuttosto eclettico, hanno dato il via a una costellazione di cliniche che puntano tutte a punteggiare in modo differente e secondo sguardi diversi il medesimo rapporto singolo/gruppo quando sono in gioco le rappresentazioni, i desideri e dispositivi della formazione. Tra gli allievi c’è chi ha saputo valorizzare grazie alle narrazioni (deissi interna) le fenomenologie esistenziali degli operatori: insegnanti, educatori e formatori; soprattutto per quanto riguarda le professioni sanitarie (Zannini, 2010). C’è chi in pedagogia dell’adolescenza ha ricondotto alla materialità educativa che li articola, l’immagine e il trattamento degli operatori nei servizi socio-educativi (Barone, 2018). C’è chi ha saputo trasformare in sapienza operativa, cioè in una professionalità pedagogicamente fondata, la microfisica che ogni educatore istituisce, realizza e regola, e per questo motivo può anche valutare (Rezzara, 2000), quando calca la scena educativa (Palmieri, 2011 e 2018; Prada 2018). L’educazione infatti è sempre *uno spazio paradossale* (Orsenigo, 2008), in bilico tra disciplina di cui ha parlato Foucault e radura di Heidegger (*Lichtung*), individuo e gruppo (Ulivieri-Stiozzi, 2013). C’è chi ha esplorato, soprattutto grazie ai disegni e ai paesaggi (deissi simbolico-proiettiva), tutte le potenzialità di un gruppo al lavoro impegnato a riconoscere le rappresentazioni e i modelli pedagogici, gli affetti, le fantasie e i desideri, i pensieri – individuali e collettivi legati ai dispositivi in atto nei servizi quotidianamente (Marcialis, 2015). C’è chi ha usato tutte le potenzialità della deissi teatrale (Antonacci-Cappa, 2001). Per tutti noi la pedagogia mette in discorso *la logica di quegli effetti* che la ricerca studia e la pratica educativa agisce (Cappa, 2018).

Il paradigma clinico

L'espressione clinica della formazione con la lettera "c" minuscola appare per la prima volta in un contributo, tradotto in italiano dal francese, di René Kaës intitolato *Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di educare* (AA.VV., 1981, p. 12). In quel testo collettaneo al termine clinica, usato da psicoanalisti, corrisponde la restituzione in forma letteraria e manifesta del materiale analitico raccolto in seduta.

Lo studio si chiede che cosa sia, da dove venga e quale oggetto abbia, la passione a formare ed essere formati; un desiderio del tutto evidente ai protagonisti del mondo della formazione. Gli autori dichiarano che questa passione «anima il problema stesso dell'esistenza» (Ivi, p. 10) e che, a partire proprio dalla sua clinica, è possibile postulare un primato delle pulsioni di vita su quelle di morte.

Si tratta prima di tutto di assicurare il mantenimento, la trasmissione e lo sviluppo della vita contro le forze di distruzione e di morte, sempre presenti al centro e all'orizzonte del progetto di formazione. [...] Il fantasma di formare è una delle modalità specifiche della lotta contro l'angoscia e le tendenze distruttive; per questo esso è anche, nelle sue forme più pure, un fantasma di onnipotenza e di immortalità (Ibidem).

Convinto che il fantasma sia il principio organizzatore di ogni attività e di ogni pensiero, Kaës offre al lettore una prima analisi dei fantasmi che organizzano la formazione, cioè «mobilitano» e «canalizzano» l'energia delle pulsioni di vita. Vuole così descrivere il desiderio di formare ed essere formati. Il progetto, ancora lontano dal costruire un quadro completo, definisce i contorni di una scena atemporale di ordine fantasmatico che spiegherebbe la genesi della posizione del formatore grazie all'effetto Pigmalione, il ciclo infernale dell'auto-formazione e dell'auto-deformazione come rifiuto a entrare in una dialettica di desiderio, la potenza materna o la madre quale grande formatrice, le funzioni di differenziazione di ordine paterno, la componente omosessuale e pederastica della formazione, e altro ancora (Ivi, p. 86).

Per clinica della formazione, conclude Kaës, possiamo intendere quella «pratica» che «ci insegna» a raccogliere sapere e a domandare attorno ai fantasmi che animano la formazione. Se i fantasmi descritti sono «rappresentazioni mentali della pulsione», essi sono accessibili solamente in modo indiretto e deduttivo: «la loro individuazione si effettua nelle elaborazioni che essi suscitano» (Ivi, p. 12). Saranno allora alcuni giochi tipici, i sogni ricorrenti, le prime teorie sessuali infantili, ma anche le narrazioni, le opere di immaginazione, i miti e le ideologie a metterli-in-scena.

Invece con l'espressione Clinica della formazione, con la "C" maiuscola, intendiamo in questo saggio circoscrivere una metodologia innovativa di studio e ricerca, ma anche una pratica di formazione, supervisione e

consulenza pedagogiche volta a riconoscere ed esplicitare le dimensioni latenti dell'evento e degli interventi formativi. Essa raccoglie e documenta le rappresentazioni e i modelli, i fantasmi e i desideri, ma soprattutto i dispositivi agiti e agenti nella normalità dei processi educativi e formativi (Massa 1992; Riva 2000, 2004). Ideata da Riccardo Massa insieme ad Angelo Franza, questa clinica è condotta in pedagogia da anni dal gruppo dagli allievi che si sono formati a questa scuola.

La Clinica della formazione nasce infatti strettamente legata al panorama italiano e si configura come un'alternativa epistemologica sia al paradigma pratico che a quello tecnico in pedagogia (Bertolini-Massa, 1996); paradigmi grazie ai quali – ancora oggi – è possibile descrivere la ricerca educativa nel nostro paese.

Il dibattito pedagogico italiano

La Clinica della Formazione è stata la risposta che Riccardo Massa ha avanzato dopo aver denunciato la fine della pedagogia nella cultura contemporanea (Massa, 1988). La clinica, come metodo e come sapere, applicata al campo pedagogico consente infatti di abitare un luogo – in tedesco la parola «fine» secondo Martin Heidegger traduce l'antico Orte che vuol dire appunto «luogo in cui si raccolgono le possibilità in vista del futuro» (Heidegger, 1988, p. 171). – dove fare ancora pedagogia. Si apre così uno spazio per la trasfigurazione della pedagogia; uno spazio per una nuova pedagogia come «clinica della formazione volta al reperimento della struttura simbolica e materiale dell'accadere educativo». (Massa, 1988, p. 198).

Il dibattito pedagogico italiano del dopo guerra rappresenta «un caso epistemologico di estremo interesse» (Bertolini-Massa, 1996, p. 337), in quanto la "reazione" all'idealismo gentiliano ha prodotto tendenzialmente, soprattutto dagli anni Settanta a quelli Novanta, tre orientamenti di ricerca educativa: i primi due in opposizione solidale, nonostante l'apparente polemica, e il terzo alternativo proprio a quella falsa contrapposizione.

I pedagogisti empiristi da una parte considerano l'educazione un fenomeno osservabile, manipolabile rispetto a obiettivi, per cui i discorsi pedagogici devono ancorarsi direttamente «alla rilevazione sistematica e controllata di dati empirici» (Bertolini-Massa, 1986, p. 337); in questo senso la tradizione pragmatista italiana che ha privilegiato un modello sperimentale e tecnologico considerandolo «liberatorio» rispetto alla tradizione idealista e spiritualista, ha preferito il cognitivo al coscienziale dimenticando che esso è radicato nell'affettivo. I pedagogisti umanisti all'opposto «considerano irrinunciabile il riferimento a componenti specificatamente umane della realtà educativa, in quanto non rilevabili con il metodo delle scienze naturali» (Ibidem). È possibile infine definire clinico-materialista, in senso ampio, quella prospettiva che riconduce l'esperienza educativa a una continua generazione, connessione, trasformazione ed estinzione di costrutti

pratico-sociali operanti su eventi fisici ed emotivi (Bertolini-Massa, 1986, p. 351). Si tratta di un'opzione di conoscenza che non offre una rappresentazione dell'educazione di tipo intellettuale (come il vecchio Razionalismo e l'Empirismo). Piuttosto saranno l'autoreferenzialità e la processualità, l'irreversibilità e la ricorsività dell'educazione in quanto dispositivo a testimoniare la ricchezza dei significanti e dei vissuti delle nostre storie di formazione; dimensioni queste completamente ignorate o metafisicamente inquadrare dalla pedagogia tradizionale. Dimensioni che solo la clinica sa pensare nella loro positività.

Il contributo della psicoanalisi è quello inscritto in ogni progetto di soggettivazione: diventare chi si è corrisponde a incarnare la propria storia, emancipandosi dalla tradizione ovvero dal dettato familiare pur nel debito simbolico. La psicoanalisi inaugura la figura di chi orfano e nomade, oltrepassa ogni vincolo di appartenenza e assume la responsabilità di un'avventura esistenziale finita e libera, prendendo finalmente parola. Tuttavia, il sapere e la pratica clinica non sono entrati trionfalmente nel dibattito italiano.

In Italia siamo passati dal mettere a tema l'epistemologia pedagogica – una questione che ha impegnato il dibattito pedagogico soprattutto negli anni Ottanta (Sola, 2015) – a una problematica di ordine metodologico. Ci siamo chiesti: che cosa resta della vecchia pedagogia filosofica dopo il passaggio alle nuove scienze dell'educazione? C'è ancora spazio per una pedagogia come scienza al singolare e per la filosofia dell'educazione come filosofia speciale? E poi ancora: come costruire una teoria pedagogica solida? Questo decalage si è dato perlopiù senza portare alle estreme conseguenze i nodi affrontati negli anni Ottanta. Archivate, ma spesso non risolte, le questioni epistemiche, si è aperto subito il fronte del come fare ricerca educativa. Questo problema riguarda certamente la dimensione empirica, ma ancorata a pratiche che negli anni Novanta si sarebbero dette "ermeneutiche", cioè di sapere. In questo senso, Riccardo Massa pensava che occorresse una ricerca clinica in pedagogia attenta al dato idiografico, curvata sull'invisibile, capace di restituire spessore al mondo fantasmatico implicato nel rapporto teoria/pratica per pensarne il superamento.

Alle origini della clinica

L'aggettivo clinico appartiene alla tradizione della medicina, e avrà fugace successo quando il corpo del malato si farà segno e didattica per una medicina che abbandona le verbosità accademico-aristoteliche per incontrare lo spessore del volume; troverà poi spazio in psicologia, trionfando nella psicoanalisi di Freud. Nonostante Michel Foucault sia il critico più imbarazzante di tale progetto di sapere poiché ne mette in luce le istanze di potere, egli permette tuttavia di mettere in evidenza come lo sviluppo sia delle scienze cliniche oggettivanti (la medicina) sia di quelle del

soggetto (psicologia e psicoanalisi) abbia nell'esame il suo punto di forza e di efficacia. L'esame infatti è il cuore di questo modello di sapere/potere.

I suoi studi hanno dimostrato come le scienze umane siano diventate tali grazie alla diffusione capillare delle pratiche esaminatorie, in ospedale come a scuola. L'esame coniuga il progetto di potere disciplinare su una massa di persone con la produzione di sapere in merito alle unità che la compongono: prelevando informazioni, archiviandole e codificandole, cioè moltiplicando le note che riguardano gli individui. Per "clinica" potremmo intendere proprio questo riferimento a situazioni concrete, l'attenzione al dettaglio, al particolare e al minuto: tutta una produzione di scritture che costituisce quel dossier che ci individua. È questa la clinica che ha permesso di superare quello che Foucault definisce «l'interdetto aristotelico» (Foucault, 1976, pp. 203-204) secondo cui tradizionalmente non c'è scienza dell'individuale. Le scienze umane invece hanno fatto del soggetto del discorso un oggetto discorsivo. È l'esame che permette questa «spillatura» della singolarità in quanto le fa entrare in un campo documentario; lascia un archivio di scritture. In medicina, in psicologia, in psicoanalisi e in pedagogia si lavora su casi, cioè storie. Da questo punto di vista la clinica non è una delle vie della ricerca educativa; ma lo specifico di essa in quanto intende mettere a tema l'uomo.

Se un'esperienza clinica autenticamente moderna ha potuto trovare la sua origine nella rottura rispetto alla medicina di tipo aristotelico, tutta libresco e teorica, quando una nuova profondità ha saputo articolare il dicibile e il visibile nell'incontro tra il medico e l'ammalato, sarebbe un errore – un effetto retroattivo che lo storico non padroneggia – credere che da Ippocrate a oggi una stessa clinica si sia organizzata al capezzale del malato. Al di là delle retoriche in merito alla coppia medico-malato o analista-paziente, il fatto che il soggetto sia entrato nel campo del sapere ha permesso di articolare uno spazio comune alla coppia. Questa novità ha consentito anche di frequentare l'ospedale che andava riorganizzandosi, come spazio didattico. D'uno colpo solo un nuovo sguardo medico, effimero e gioioso, è stato capace di far corrispondere alle parole le cose, ma questo stesso sguardo felice avrà vita breve, presto soppiantato da un'altra medicina a noi più vicina: sarà infatti l'anatomopatologia a permettere di fatto di scendere nello spessore dei corpi. Invece la clinica freudiana resterà fedele a quell'incontro, facendosi cura di parole. Non si tratta a questo punto di identificare «il territorio clinico» (Foucault, 1992, p. 253) – il dominio del transfert – con la pedagogia, ma di riconoscere che le pratiche esaminatorie moderne sono nate come progetto di potere e di sapere.

Esse sono l'esito di quattro principi che Foucault isola ne *La volontà di sapere* (1976): l'esigenza di una categorizzazione del far parlare, il postulato di una causalità generale e diffusa che alimenta la ricerca, la latenza intrinseca all'oggetto da scoprire e il metodo interpretativo che la saprà cogliere, l'imperativo alla medicalizzazione di tale arte della domanda e del rispondere. Per produrre questa "verità" clinica occorrerà allora sempre

essere almeno in due; è il motivo per cui la confessione viene isolata come paradigma tra le pratiche di cura.

Le latenze

Ha scritto René Kaës «la formazione è, con l'amore, un grande tema passionale»: mobilita «forze opposte, di amore e di odio, di vita e di morte». Senza farci immobilizzare o palizzare, occorre piuttosto assumere il desiderio di educare e il rischio (AA.VV., 1981, pp. 9-10) che questo comporta.

Il formatore [...] non è un vasaio né uno scultore né un fabbro né un taumaturgo benché egli si specifichi in relazione ad una di queste motivazioni. Forse ciò che lo differenzia va cercato nel fatto che il formatore lavora con l'uomo in quanto desidera: molti miti confermano che il desiderio del formatore-scultore, simile a Pigmalione, è di essere desiderato dalla creatura ch'egli modella (Ivi, p. 14).

È giunto il tempo di dire ciò che è in gioco in ogni relazione educativa: un dato di realtà che agisce comunque senza essere – però – pensato. Vale a dire che il romanzo di formazione, quell' «avventura» (Massa, 1988, p. 198) in cui ciascuno di noi viene iscritto, resta non saputo. Agito, ma non detto. Latente.

È possibile leggere clinicamente il dettaglio e il residuale, a partire dall'attitudine del cacciatore; lo ha proposto Carlo Ginzburg quando riconduce al «paradigma indiziario» le tracce che chi caccia insegue, fiuta, conosce. Vede scintillare, per usare un'immagine cara a Foucault. Spie, indizi e sintomi non danno mostra di sé direttamente; piuttosto per adombramenti. Si danno al modo del ritrarsi: sono lì per essere riconosciuti mentre sfuggono. Nel loro silenzio attirano uno sguardo che si fa loquace, cioè capace di riconoscerli, narrarli. Dirli. Per usare questa volta un'immagine heideggeriana sono quel non-detto che costituisce la dottrina di ogni verità; il suo nucleo reticente, cioè strutturalmente nascosto. Althusser aveva proposto di leggere in un modo simile l'opera di Marx; la lettura sintomale come applicazione del metodo freudiano alla filosofia desidera non essere una lettura ingenua, va a cercare infatti sotto il registro manifesto un altro discorso che sorregge quello di superficie. A nostro avviso, però, è la psicoanalisi in quanto aggira e risolve il dibattito tra quantitativo e qualitativo, nomotetico e idiografico a superare l'interdetto aristotelico con un metodo – la clinica – che si assume tutto il rischio del proprio potere, del progetto di potere in essa iscritto. Questo non vuol dire fare della pedagogia, una psicoanalisi, cioè assumere in quanto pedagogisti una scuola, un indirizzo o una "fede" (AA.VV., 1981, p. 10) psicoanalitica. Piuttosto legittimare l'approccio clinico nella ricerca educativa e pedagogica per studiare le latenze della formazione.

La Clinica della formazione si fa lavoro propedeutico a una nuova pedagogia capace di abitare eticamente il suo campo di lavoro. In queste sessioni di

lavoro clinico in cui si sosta accanto alle fatiche e agli entusiasmi dei processi educativi vissuti, i partecipanti possono permettersi di sottrarre frammenti di senso all'esperienza oceanica del non sapere. Potremmo addirittura affermare che il non sapere che qui viene saputo, pur restando in parte ignoto e sospeso, produce una professionalità trasversale in tutti quelli che si riconoscono in temi, situazioni, procedure, impasse comuni.

Vedere che l'altro agisce oppure è agito da circostanze e modi del tutto simili ai miei, induce una consapevolezza che non solo trasforma la mia postura ma anche allena a riconoscere come io lavoro. La dimensione etica è alimentata tanto dalla sintonia, quanto dalla fatica di esporsi alla differenza: implicitamente la negoziazione dei significati consente di vedere i fisiologici conflitti professionali da una prospettiva che sospende la reattività del quotidiano. In questo senso si può pensare ciò che normalmente viene agito per ritornare all'azione trasformati. Un guadagno individuale e professionale, questo, permesso dal gruppo, riconosciuto in gruppo e che fa gruppo. Il gruppo è un dispositivo fondamentale nel lavoro di clinica della formazione: sostiene il lavoro di elaborazione individuale che non potrebbe essere effettuato in solitudine, pena l'autoreferenzialità dei pensieri e dei significati. Il gruppo consente, tramite la dinamica dei processi di risonanza reciproci (Neri, 2004) e la moltiplicazione dei significati attivati nel campo gruppale del gruppo (Correale, 1999) di pervenire a una visione sfaccettata, caleidoscopica e multifocale dell'esperienza educativa consegnata al testo, tesa alla negoziazione di una verità inter-soggettiva, che, per quanto provvisoria, e senza illudersi di trovare mai una verità definitiva, né di attingere a un sapere compiuto sostiene i processi di trasformazione dell'agire educativo dei singoli professionisti e del gruppo nel suo insieme.

Il dispositivo

Avere un approccio clinico per noi allievi di Riccardo Massa significa fare attenzione ai dispositivi in atto nella normalità della vita, cioè non credere che tutto sia subito evidente, frutto di un'intenzione cosciente oppure di una causalità lineare quando si educa e si è educati. Essere clinici per noi significa prestare attenzione agli effetti prodotti da un certo assetto materiale e simbolico, né considerare l'educazione solo frutto di una soggettività che si sviluppa e cresce, né renderla una determinazione diretta di ogni assetto sociale e culturale, cioè un prodotto storico-geografico. È piuttosto nell'articolazione tra questi due poli, così chiari per gli altri saperi umanistici, che la pedagogia in quanto clinica della formazione può intravedere il suo oggetto specifico.

La Clinica della formazione è un percorso euristico. La prospettiva è quella di una massima apertura multidisciplinare che proceda alla raccolta di materiali linguistici pre-teorici e che consenta, in secondo momento, la ricostruzione autonoma di una "teoria" della formazione. In questo percorso l'accostamento al regime dell'inconscio è di vitale importanza: tale contatto

infatti è una contromisura determinante rispetto al rischio, sempre presente in pedagogia, di una deriva intellettualistica che risolverebbe la clinica in una pratica di sofisticato esercizio riduttivamente linguistico. Il percorso utilizza ancoraggi interni (storie ed episodi concreti di formazione) esterni (documenti letterari, produzioni artistiche e cinematografiche, riprese audiovisive di situazioni educative e didattiche) e simbolico-proiettivi (composizioni plastiche e grafico-pittoriche, attività corporee ed espressive, drammatizzazioni teatrali...); questi ancoraggi sono pre-testi o indicazioni – opportunità di mediazione e di elaborazione – per esplorare la scena sommersa che anima gli attori implicati nelle esperienze evocate. Non si tratta tanto di esplorare direttamente il repertorio immaginale e fantasmatico interno di ogni singolo partecipante al processo, quanto di esporsi alle risonanze individuali e gruppali che si producono nel contatto con le scene educative, narrate, rievocate e rappresentate. Si tratta di produrre insieme in gruppo materiali linguistici e iconici su cui operare un'attività di meta-riflessione sui modelli di comprensione, di interpretazione dei codici affettivi e di decostruzione e ricostruzione dei dispositivi di elaborazione grazie ad un lavoro espressivo, corporeo e finzionale. Questi ancoraggi consentono di far parlare l'inconscio dell'educazione, le abbiamo chiamate latenze, non solo di esplorare il mondo interno degli attori coinvolti.

Occorrerà allora valorizzare i linguaggi non disciplinari, codificati ma deboli, cioè trasformarli in occasioni, o pretesti, per intercettare e lavorare sul livello pre-conscio del pensiero; agendo sull'indebolimento delle difese intellettualistiche per assumere una prossimità ai temi radicali dell'esistenza: vita, morte, amore, sesso... . Questa mossa autorizza un'ingenuità di secondo livello che implica una spoliatura, un denudamento, che chiede a sua volta di esporsi al contatto con ciò che non si può dire, il mistero dell'inesprimibile di cui educazione è intrisa. Sono questi gli oggetti propri di una latenza pedagogica sempre in atto nelle vicende, nelle rappresentazioni, nelle relazioni e nelle situazioni formative anche non intenzionali che convocano – alla pari – esperti a vario titolo di educazione in un lavoro di taglio trasformativo. Tra gli uno, o più conduttori, e il gruppo con cui si stabilisce il contratto di lavoro, si ambisce a creare uno spazio di sospensione dell'azione educativa per raccogliere testimonianze di esperienze educative - sulla base di racconti, disegni, rappresentazioni letterarie, cinematografiche – e per analizzarne le latenze.

Il percorso si snoda a partire da un esplicito contratto e da cinque regole fondamentali: intransitività, referenzialità, oggettività, impudicizia e avalutatività attraverso quattro metaforiche stanze. Per "stanze" possiamo intendere quattro esercizi che producono materiali referenziati a contesti specifici di formazione in cui sia oggettivato l'accadere educativo e sui quali sia possibile fare un lavoro di analisi dei significati (codifica dei modelli di comprensione), degli affetti (interpretazione dei codici affettivi) e delle dimensioni metodologiche in atto (decostruzione dei dispositivi di elaborazione). In questo percorso come matrische si aprono più livelli

“inconsci”. Come se si trattasse di un viaggio a più voci, il gruppo è portato a prendere contatto con il proprio inconscio. Può essere evocato in questo senso il livello proto-mentale di Bion come quel repertorio di pensieri non pensati che se non elaborati per lungo tempo rischiano di intossicare la mente di gruppo e di attentare alla sua creatività. Viceversa il trasformare gli elementi beta in alfa, significa consentire la metabolizzazione di quel materiale arcaico affinché possa in modo fecondo allearsi con un pensare rinnovato.

Una testimonianza di lavoro: il film come dispositivo di elaborazione del pensiero grupppale.

Il film “l’Onda” (Gansel, 2008) è travolgente come il suo stesso titolo dichiara. La trama è centrata su un episodio pedagogico “fallimentare” condotto da un docente in un liceo della Berlino contemporanea. Presenta la vita di un gruppo classe che, all’interno di una settimana a tema dedicata all’approfondimento dell’autarchia, a partire da una consegna che trasforma l’aula in un laboratorio di didattica attiva, sviluppa una serie di movimenti, indotti da bisogni profondi e arcaici, che lo conducono ad autonomizzarsi dalla finalità pedagogica del progetto. Il gruppo, in un crescendo di stati emozionali sempre più violenti, mette in scena i propri fantasmi che si manifestano in una costellazione di episodi devianti, impercettibili nel loro sorgere e poi sempre più evidenti e gravi, fino all’implosione del gruppo e al suicidio dello studente più fragile del gruppo.

È un film che riflette sul funzionamento senza tempo del trauma inconscio – il dramma si svolge in una sola settimana - con un crescendo di acting out che presentificano la forza del movimento emozionale sommerso nel campo del gruppo. Il film chiama gli studenti a identificarsi con il residuo adolescenziale con cui ciascuno si confronta anche durante l’età adulta e nell’esercizio del proprio ruolo professionale; inoltre è un testo eloquente per chi intende interrogare la postura di un consulente che lavora nelle organizzazioni per promuovere processi di cambiamento.

Utilizzato come «deissi esterna» (Massa, 1992), cioè ancoraggio per i discorsi che in gruppo permettono quel movimento clinico di s-montaggio e di ricomposizione del testo che può indurre il cambiamento degli stili e delle posizioni individuali, il film permette di lavorare sugli impliciti della relazione d’aiuto e sulle sue costellazioni fantasmatiche, oltre che sui processi proto-mentali del pensiero dei gruppi (Bion, 1961). In questo caso, non si tratta solo di un atto di accusa rivolto alle dittature, ma di un documento che mostra come il pensiero unico sia in agguato anche nella nostra contemporaneità, nei gruppi professionali, nelle organizzazioni educative e nella scuola; un pensiero che si alimenta di alleanze inconsce (Kaës, 1994) e funziona secondo la logica degli assunti di base, in tutte quelle fasi di una vita di un’organizzazione in cui il contenitore collassa, sotto le spinte di

pressioni all'efficienza, alla mera produttività, alla competizione sfrenata e/o a un vuoto di leadership.

Una lettura clinica del testo consente di riflettere in profondità sulla necessità di tempi di elaborazione istituiti da spazi di supervisione e/o consulenza che supportino lo sviluppo del pensiero dei gruppi di lavoro. Si tratta, inoltre, di un testo che offre dei formidabili spunti di riflessione sul tema del potere e sulla necessità di interrogarsi come professionisti implicati nei processi di cura delle persone e sulla posizione etica che assume chiunque voglia intraprendere una professione in cui è centrale il contatto umano. L'insegnante, infatti, appare come il prototipo di una figura di educatore in cui il pensiero e gli affetti procedono scissi (Mottana, 1993); non ha alcuna consapevolezza del rapporto sottile che intercorre tra la propria storia di educando e quella di educatore e della carica fantasmatica che muove la sua progettazione didattica. Questa cecità a sé lo conduce a proiettare le sue emozioni non elaborate sugli studenti, contagiando il pensiero del gruppo con il suo desiderio inconscio di rivalsa.

Il film è, inoltre, un ritratto dell'angoscia collettiva che attraversa il nostro immaginario occidentale; l'adolescenza diviene metafora delle spinte regressive e delle paure del nuovo che circolano nel nostro tempo e dei processi primitivi che attraversano il pensiero dei gruppi nelle organizzazioni, nell'epoca della debolezza delle istituzioni. La sua visione sensibilizza, chi si occupa di consulenza e formazione, a costruire uno sguardo sull'immaterialità dei processi che animano la vita notturna delle organizzazioni (Perini, 2015), attraverso un lavoro sulle proprie rappresentazioni mentali e sulle collusioni che si possono generare tra gli stati emozionali di chi forma e di chi è formato.

Lavorando attraverso la scheda di analisi clinica del film e il flusso di libere associazioni che si è prodotto in aula, il gruppo di studenti ha funzionato come mente vicaria in grado di pensare gli eventi che il gruppo di adolescenti, protagonista del film, non riesce a simbolizzare. Manca nel film una cornice mentale e materiale che istituisca il perimetro dell'aula come spazio/tempo di elaborazione della vita diffusa, manca un adulto capace di esercitare questa funzione di presidio. Manca dunque nel campo della scuola uno spazio potenziale (Winnicott, 1971) per l'apprendimento dall'esperienza, perché ciascun protagonista possa costruire un pensiero differenziato grazie a una struttura di legame.

Tale mancanza viene presentificata nell'aula che fruisce della visione e, grazie a un processo di immersione nella trama manifesta e fantasmatica del film, guidata dal docente, ciascuno si disloca da sé, veste i panni dell'altro, viene contagiato dall'atmosfera del film che mette in contatto con emozioni ancestrali e in qualche misura proibite nei luoghi di formazione. Il cinema però abbatte il muro, penetra con potenza nello sguardo di chi guarda, e lo chocca. Il trauma non elaborato agisce come sollecitatore del pensiero e l'immagine-movimento risveglia la funzione del pensatore.

Abbiamo elaborato l'inquietante fisionomia di questa creatura gruppale, dal volto prima innocuo, poi sempre più terrorizzante: ci ha consentito, in aula, di lavorare sulle immagini di concepimento, di nascita, di metamorfosi del gruppo fino all'implosione finale, per elaborare coralmemente quanto un gruppo sia un moltiplicatore esponenziale dei contributi individuali e quanto sia potente la sua energia quando c'è in gioco un fantasma di sopravvivenza. Le organizzazioni, a questo livello, sono dei corpi vivi e dinamici che esprimono i propri stati di sofferenza e le proprie resistenze ai movimenti di trasformazione interna.

Era possibile evitare questo compimento tragico? Si poteva prevenire l'esito catastrofico dell'esperimento didattico? A quali condizioni? Come scrive una studentessa del corso, nel suo lavoro di elaborazione del film:

"l'istituzione non è in grado di sopportare una così profonda messa in discussione di sé e scarica queste tensioni su un individuo [...]. La società, una comunità, un gruppo dominato da un clima turbolento e di conflitto generalizzato, si avvale, di un capro espiatorio, di un nemico sul quale proiettare tutti i mali."

Forse la tragedia poteva essere evitata dentro a un'altra «forma-scuola» (Massa, 1997), capace di ripensarsi come spazio di esperienza di secondo livello, come un'istituzione formativa in grado di istituire dispositivi di elaborazione della vita diffusa. Una scuola dove è possibile vivere l'esperienza della corporeità, dove gli affetti possono divenire significanti di un apprendimento culturale ampio e profondo che integri, invece di separare, l'educazione dall'istruzione e che faccia della esperienza scolastica una palestra, sagacemente monitorata, per diventare soggetti del mondo a pieno titolo.

Così il gomito del pensiero avviluppato nel film si dipana, tramite un profondo e meditato processo di pensiero, in cui ciò che apparentemente non ha un senso compiuto nella pellicola prende forma e si chiarifica nel gruppo fruitore. Questo percorso di svelamento fa crescere il pensiero del gruppo e consente di integrare le emozioni, trasformandole in significati. La tensione di una formazione clinica è quella che, potremmo azzardare con le parole di Heidegger, l'uomo è in grado di pensare solo nella misura in cui ne ha la possibilità. Tuttavia anche questa non garantisce ancora che ne siamo capaci (Heidegger, 1954).

Una nuova "pedagogia" dopo la fine della pedagogia

La Clinica della Formazione è una pratica di ricerca volta a esplicitare le dimensioni latenti dell'esperienza educativa e formativa, in qualunque età della vita e in qualsiasi contesto organizzativo. Indaga i modelli cognitivi, le dinamiche affettive e i dispositivi pedagogici impiegati, spesso non intenzionalmente, dai diversi professionisti dell'educazione, in primo luogo educatori e formatori, nei contesti in cui operano. L'approccio clinico consente di illuminare almeno in parte il complesso rapporto tra ciò che è

detto, visibile, manifesto, intenzionale, e ciò che è non-detto, tacito, invisibile, nascosto, non intenzionale (Riva, 2004) e di onorare ciò che invece, dell'educazione, non può essere detto (Orsenigo, 2018).

«L'evento educativo è un fenomeno complesso» (Mortari, 2007, p. 15), non «comprimibile» né in uno sguardo solo, né in tutti quelli di cui disponiamo. Abbiamo bisogno da pedagogisti di chinarci (klinein) sull'educazione da molteplici punti di vista nella consapevolezza di stare guardando la stessa cosa. Occorre, oltre degli specialismi, avere una sensibilità verso le cose stesse dell'educazione – i fenomeni educativi –, cioè la capacità di cogliere nella variazione quella parte costante della realtà che è l'educazione come struttura.

Gli anni Ottanta del secolo appena trascorso hanno segnato, nella ricerca educativa, «una svolta verso il qualitativo» (Mortari, 2007, p. 15). La Clinica della Formazione si riconosce nella distanza heideggeriana tra esattezza e rigore, e, pur nella differenza, ma senza essere alternativo all'impianto di ricerca quantitativa anzi avanzando l'auspicio di una nuova «tolleranza epistemologica» (Massa, 1990, p. 20) che non subordini l'ideografico al nomotetico, si impegna a usare tutte le metodologie della ricerca qualitativa. «La conoscenza matematica non è più rigorosa di quella storico-filologica. Essa ha solo il carattere dell'«esattezza», che non coincide con il «rigore»» (Heidegger, 1987, p. 60). Richiedere esattezza alla ricerca educativa – ricerca che ha per oggetto l'esperienza –, vuol dire, infatti, «contravvenire all'idea di rigore che si dovrebbe richiedere alle scienze umane» (Mortari, 2007, p. 15).

Nella ricerca idiografica, infatti, esistono già e si esercitano di fatto notevoli differenze di prospettive, metodologie e strumenti. La Clinica della Formazione che nella ricerca qualitativa italiana si riconosce, presuppone l'allestimento di uno specifico setting, in cui i conduttori, tramite la proposta di determinate attività, sollecitano i partecipanti (solitamente un piccolo gruppo) a produrre del materiale (immagini, racconti, ecc.) avente come oggetto l'esperienza educativa, e successivamente ad ancorarsi ad esso per interrogarsi riflessivamente sulle dimensioni esplicite e sui modelli impliciti che orientano nella quotidianità il proprio modo di interpretare e agire il lavoro educativo. In quanto intervento formativo di secondo livello (di supervisione e consulenza pedagogica pensate come «formazione dei formatori»), la Clinica della formazione istituisce un percorso e un setting che hanno «come oggetto la formazione, come procedura il metodo clinico, come strategia di azione il pensare e l'apprendimento dall'esperienza, come scopo l'acquisizione di maggiore consapevolezza, riflessività e criticità rispetto alle proprie pratiche formative e al proprio ruolo di formatore» (Rezzara-Ulivieri Stiozzi, 2004, p. 42).

Bibliografia

Antonacci, F. – Cappa, F. (2001) (a cura di). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Barone, P. (2018) (a cura di). *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock; trad. it. *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando 1972.
- Cappa, F. (2018). *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*. Milano: FrancoAngeli.
- Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*. Roma: Borla.
- Ferenczi, S. (1927-1933). *Confusione delle lingue tra adulti e bambini*. trad.it. *Opere*. Milano: Cortina 1989, Vol. IV.
- Fornari, F. (1981). *Simbolo e codice. Dal processo psicoanalitico all'analisi istituzionale*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard; trad. it. *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli 1978.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard; trad. it. *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi 1976.
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard ; trad. it. *Storia della follia nell'età classica*. Milano: Rizzoli 1992.
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard; trad. it. *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Rizzoli: Milano 1967.
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses Universitaires de France ; trad. it. *Nascita della clinica*. Torino : Einaudi (1969) 1998.
- Heidegger, M. (1976). *Wegmarken*. Frankfurt Am Main: Vittorio Klostermann; trad. it. *Segnavia*, Milano: Adelphi 1987.
- Heidegger, M. (1969). *Zur Sache des Denkens*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag; trad. it. *Tempo ed Essere*. Napoli: Guanda, 1988.
- Heidegger, M. (1954). *Vorträge und Aufsätze*. Pfullingen: Günther Neske Verlag; trad. it. *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia 1991.
- Kaës, R. (1994). *Les alliances inconscientes*. Paris: Dunod; trad. it. *Le alleanze inconscie*. Milano: Borla 2010.
- Kaës, R. – Anzieu D. – Thomas L.V. – Le Guérinel N. – Filloux J. (1973). *Fantasme et formation*. Paris: Dunod; trad. it. *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*. Roma: Armando 1981.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. – Bertolini, P. (1996). *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione* in Geymonat, L. *Storia del pensiero filosofico. Il Novecento*, vol. IX, 4, p. 337-360. Milano: Garzanti.
- Massa, R. (1992) (a cura di). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1990) (a cura di). *Istituzione di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (1988) (a cura di). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire?* Milano: Unicopli.
- Marcialis, P. (2015) (a cura di). *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e Affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.
- Orsenigo, J. (2017b). *Riccardo Massa, philosophe et pédagogue italien. Réflexions pédagogiques d'une élève* in *Le Télémaque*, n. 52 (2017-2) pp.119-128.
- Orsenigo, J. (2017a). *Chi ha paura delle regole? Il reale dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Orsenigo, J. (2008). *Lo spazio paradossale. Esercizi di filosofia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perini, M. (2015). *L'organizzazione nascosta*. Milano: FrancoAngeli.
- Prada, G. (2018). *Educare non ha ricette. Come costruire interventi educativi efficaci*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rezzara, A. – Olivieri Stiozzi, S. (2004). *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milano: FrancoAngeli.
- Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione*. Milano: Mursia.
- Sola, G. (2015). *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*. Genova: Il Melangolo.
- Olivieri Stiozzi, S. (2013c). *L'inconscio entra in scena. Una lettura del film "l'Onda" (Gansel, 2008) dans FOR*, pp. 55-60.
- Olivieri Stiozzi, S. (2013b). *Sàndor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*. Milano: FrancoAngeli.
- Olivieri Stiozzi, S. (2013a). *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications; trad. it., *Gioco e realtà*, Roma: Armando 1974.
- Zannini, L. (2010). *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sociosanitari*. Milano: FrancoAngeli.

Jole Orsenigo et Stefania Olivieri-Stiozzi

Università Milano-Bicocca

Pour citer ce texte :

Orsenigo, J. et Olivieri-Stiozzi, S. (2018). La Clinica della formazione in Italia. *Cliopsy*, 20, 23-37.

La Clinique de la formation en Italie

Jole Orsenigo et Stefania Ulivieri-Stiozzi

L'annonce heideggérienne de la fin de la philosophie a incité beaucoup d'intellectuels à déclarer que leur domaine d'étude et de travail était épuisé. Au milieu des années quatre-vingt, Riccardo Massa, philosophe de l'éducation et pédagogue italien (1945-2000), a parlé de la fin de la pédagogie comme d'une « donnée effective à assumer explicitement dans toute sa radicalité et sa dimension problématique » (Massa, 1988, p. 7). Au lieu d'une pédagogie désormais impraticable selon les méthodes traditionnelles, il suggérait de s'engager dans un travail préparatoire à une clinique de la formation en vue d'une nouvelle science pédagogique.

Ni philosophie, ni science

À la manière de la pensée préparatoire heideggérienne, cette approche clinique du champ éducatif n'a pas l'abstraction de certaines philosophies, ni la concrétude de certaines sciences ; au contraire elle se caractérise en tant qu'inactuelle. La *Clinique de la formation* de Riccardo Massa est à la fois une pratique, une méthodologie et une attitude pédagogiques. Elle a trois fonctions possibles : une fonction heuristique de recherche et de connaissance de l'objet « formation », l'éducation au sens large, utile à la recherche académique ; une fonction formatrice de transformation non seulement cognitive mais aussi affective et émotionnelle pour les participants, c'est-à-dire une formation de premier niveau (individuelle et collective) ; et une fonction de *counseling* d'ordre pédagogique ou de supervision, autrement dit une formation de deuxième niveau.

Cette pratique a pour but principal les dimensions latentes : fantasmes et affections, mais aussi les modèles, codes et dispositifs actifs dans la normalité du processus éducatif, les éléments structurels de l'événement éducatif et de l'intervention qui ne sont pas immédiatement évidents, mais qui sont toujours efficaces. Elle s'intéresse aux pédagogies implicites – agissantes et agies – à tous les âges et dans tous les contextes de la vie. C'est un atelier clinique qui ouvre un espace et un temps de formation en petits groupes, parallèle au travail régulier. L'activité consiste en une conversation réflexive et une élaboration cognitive et affective des signifiants tacites mais essentiels pour la profession. Cet exercice de rigueur intellectuelle et de liberté critique produit un changement et une transgression des styles de travail habituels. Adopter une perspective

clinique, cela signifie adopter ce que Michel Foucault a défini comme un « regard loquace » (Foucault, 1998, p. 5), c'est-à-dire examiner des sujets et des contextes particuliers.

Cette pratique consiste en une attitude pédagogique critique et clinique ; si la première amène une découverte (il ne s'agit pas de croire en une vérité cachée, mais plutôt de restructurer sans cesse l'expérience personnelle), la seconde est une compréhension transformatrice capable de générer une modification stable (non seulement cognitive) des attitudes et des positions.

Une constellation de pratiques

En partant de ce patrimoine commun, la *Clinique de formation* s'est aujourd'hui enrichie et a été contaminée par d'autres épistémologies de recherche et par la sensibilité personnelle de chaque élève de Riccardo Massa. Sa personnalité aux multiples facettes et le modèle proposé, plutôt éclectique, ont donné naissance à une constellation de cliniques qui visent toutes à ponctuer diversement et selon des regards différents la même relation individuelle et de groupe lorsque les représentations, les désirs et les dispositifs de la formation sont en jeu. Parmi les élèves, certains ont su, grâce aux récits (*deixis* interne), valoriser la phénoménologie existentielle, c'est-à-dire les vécus biographiques et professionnels, des opérateurs – enseignants, éducateurs et formateurs –, surtout en ce qui concerne les professions de la santé (Zannini, 2010). D'autres, en pédagogie de l'adolescence, ont ramené à la matérialité éducative qui les articule l'image et le traitement que les professionnels offrent aujourd'hui aux jeunes dans les services socio-éducatifs (Barone, 2018). D'autres encore ont su transformer en sagesse opérationnelle, c'est-à-dire en un professionnalisme fondé sur la pédagogie, la microphysique que chaque éducateur établit, réalise et régleme, et peut aussi évaluer (Rezzara, 2000) quand il entre sur la scène éducative (Palmieri, 2011, 2018 ; Prada, 2018). L'éducation est en effet un espace paradoxal (Orsenigo, 2008) qui oscille entre la discipline dont a parlé Michel Foucault et la *Lichtung* heideggerienne, entre l'individu et le groupe (Ulivieri-Stiozzi, 2013a). D'autres ont exploré, notamment grâce aux dessins et aux paysages (*deixis* symbolique-projective), tous les potentiels d'un groupe au travail occupé à reconnaître les représentations et les modèles pédagogiques, les affections, les fantasmes et les désirs, les pensées individuelles et collectives liées aux dispositifs en place dans les institutions socio-éducatives (Marcialis, 2015). Enfin, d'autres ont examiné tous les potentiels d'une *deixis* théâtrale (Antonacci et Cappa, 2001). Pour nous tous, la pédagogie remet en question la logique des effets que les chercheurs étudient et que les éducateurs exercent (Cappa, 2018).

Le paradigme clinique

L'expression *clinique de la formation* avec un « c » minuscule apparaît pour la première fois (page 12) dans un texte de René Kaës, traduit en italien, intitulé *Quatre études sur la fantasmatisation de la formation et le désir de former* (Kaës, Anzieu, Thomas et al., 1981). Dans cet ouvrage collectif, le terme *clinique*, utilisé par les psychanalystes, correspond à la traduction littérale et manifeste du matériel analytique recueilli durant la séance.

La recherche s'interroge sur ce qu'est la *passion* pour le fait de former et d'être formé, sur son origine et son objet. Les auteurs affirment que cette passion « est au cœur de la question intrinsèque de l'existence » (*Id.*, p. 10) et qu'il est possible, en partant de la clinique, de postuler la primauté des pulsions de vie sur les pulsions de mort :

« Il s'agit avant tout d'assurer le maintien, la transmission et le développement de la vie contre les pulsions de destruction et de mort, qui sont toujours présentes au centre et à l'horizon d'un projet de formation. [...] Le fantasme de former est une des modalités d'expression de la lutte contre l'angoisse et les tendances destructrices, et par conséquent il est aussi, dans ses formes les plus pures, un fantasme d'omnipotence et d'immortalité (*Ibid.*).

Convaincu que « le fantasme est le principe d'organisation de toute activité et de toute pensée » (*Ibid.*), R. Kaës propose au lecteur une première analyse des fantasmes qui organisent la formation, qui « mobilisent » et « canalisent » l'énergie des pulsions de vie. C'est ainsi qu'il décrit le désir de former et d'être formé. Le projet, qui n'est encore qu'esquissé, définit les contours d'une scène atemporelle d'ordre fantasmatisé qui permettrait d'expliquer la genèse de la position du formateur à travers « l'effet Pygmalion »¹ (*Id.*, p. 86), le refus d'entrer dans une dialectique du désir qui déclenche le cycle infernal de l'auto-formation et de la déformation, l'inclination à assumer le rôle de mère – la grande formatrice – ou de père – l'ordre symbolique – ou encore la dimension homosexuelle et pédérastique de la relation pédagogique.

Kaës conclut que par *clinique de la formation*, on peut entendre la pratique qui nous « enseigne » à acquérir des savoirs et à questionner les fantasmes qui alimentent la formation. Si les fantasmes décrits sont des « représentations psychiques de la pulsion », on ne peut y accéder que de manière indirecte et à travers la déduction : « leur identification ne peut se faire qu'à travers les élaborations qu'elles suscitent » (*Id.*, p. 12). On les retrouvera mis en scène dans des jeux inconscients typiques tels que les rêves récurrents, les théories sexuelles primaires, ainsi que les récits, les créations, les mythes et les idéologies.

En revanche, ce que nous entendons en Italie – à la suite de la transmission de Riccardo Massa – par *Clinique de la formation* avec un « C » majuscule, c'est une méthodologie de recherche et d'étude novatrice, ainsi qu'une pratique de formation, supervision et « conseil » pédagogiques qui tente de reconnaître et d'explicitier les dimensions latentes de l'événement éducatif et

1. En effet, le formateur aurait à voir avec l'homme en tant qu'être désirant, qui désire être désiré. Cependant, ce désir, lorsqu'il a été élaboré longuement par le formateur, au lieu de s'enfermer dans un court-circuit avec l'autre, peut s'ouvrir à la différenciation : l'image du formateur devient « une » des images morphogénétiques qui structurent l'idéal du moi.

des interventions formatrices. Elle recense et détaille les représentations et les modèles, les fantasmes et les désirs, mais surtout analyse les dispositifs mis en place et qui se font vecteurs de la normalité des processus éducatifs et de formation (Massa, 1992 ; Riva, 2000, 2004). Élaborée par Riccardo Massa avec Angelo Franza, le groupe des élèves qui se sont formés à cette école développe cette *Clinique* depuis des années.

La *Clinique de la formation* est en effet intrinsèquement liée au panorama italien et se propose comme une alternative épistémologique autant au paradigme pratique qu'au paradigme technocratique, qui sont les deux modèles à travers lesquels on peut encore, à l'heure actuelle, décrire la recherche en éducation dans notre pays.

Le débat pédagogique italien

La Clinique de la formation est la réponse que Riccardo Massa a proposée en Italie après avoir dénoncé *la fin de la pédagogie* dans la culture contemporaine (Massa, 1988). La clinique appliquée au domaine pédagogique, en tant que méthode et en tant que savoir, permet en effet d'habiter un lieu où continuer à faire de la pédagogie – selon Martin Heidegger, le mot « *Ende* » (fin) avait anciennement la même signification que « *Ort* » (lieu) qui signifie précisément « lieu où les possibilités se rassemblent en perspective du futur » (Heidegger, 1988, p. 171). Cette clinique crée ainsi un espace permettant la transfiguration de la pédagogie, un espace pour une nouvelle pédagogie en tant que clinique de la formation « consacrée à la récolte de la structure symbolique et matérielle de l'événement éducatif » (Massa, 1988, p. 198).

Le débat pédagogique italien de l'après-guerre représente « un cas épistémologique d'intérêt majeur » (Massa et Bertolini, 1996, p. 337), dans la mesure où la « réaction » à l'idéalisme de Gentile a produit en général, surtout dans la période qui va des années soixante-dix aux années quatre-vingt-dix, trois courants au sein de la recherche en éducation. Les deux premiers, les empiriques et les humanistes, adoptaient en apparence une posture de contestation, mais étaient en réalité assez solidaires du modèle qu'ils critiquaient. Le troisième courant, clinique-matérialiste, s'est proposé comme une alternative à cette opposition factice.

Les pédagogues empiriques, d'une part, considèrent que l'éducation est un *phénomène observable* que l'on peut manipuler en fonction des objectifs : en ce sens, les discours pédagogiques devraient s'attacher à relever systématiquement et de manière contrôlée des données empiriques (*Ibid.*). Dans cette optique, la tradition pragmatiste italienne, qui a privilégié un modèle expérimental et technologique considéré comme « libérateur » par rapport à la tradition idéaliste et spiritualiste, a préféré le cognitif au conscientiel en oubliant que ce dernier prend racine dans l'affectif. Les pédagogues humanistes, en revanche, considèrent comme inaliénable la référence à la dimension humaine au sein de la réalité éducative, car elle

n'est pas mesurable à travers la méthode des sciences naturelles (*Ibid.*). Enfin, on peut définir comme clinique-matérialiste au sens large la perspective qui relie l'expérience éducative à une génération constante, une connexion, une transformation et une extension de constructions pratiques et sociales agissant sur des événements physiques et émotionnels (*Id.*, p. 351). Il s'agit d'une modalité de connaissance qui n'offre pas de représentation de l'éducation d'ordre intellectuel (comme le font l'ancien Rationalisme et l'Empirisme). C'est le dispositif éducatif autoréférentiel, processuel, irréversible et récursif qui pourra témoigner de la richesse des signifiants et des vécus de nos histoires de formation, ces dimensions qui sont totalement ignorées par la pédagogie traditionnelle ou bien envisagées uniquement d'un point de vue métaphysique. Seule la clinique peut penser ces dimensions dans leur positivité.

L'apport de la psychanalyse est à proprement parler celui de tout projet de subjectivation : devenir ce que l'on est, ce qui signifie incarner sa propre histoire, en s'émancipant de la tradition, c'est-à-dire du diktat familial, sans en oublier les liens symboliques. Elle inaugure la figure du sujet qui, orphelin et nomade, dépasse tous les liens d'appartenance et prend la responsabilité d'une aventure existentielle finie et libre. Cependant, les connaissances et la pratique cliniques n'ont pas triomphé dans le débat pédagogique italien.

Pendant les années quatre-vingt, les pédagogues italiens ont été mobilisés par le thème de l'épistémologie pédagogique (Sola, 2015) ; puis le débat s'est déplacé sur une problématique d'ordre méthodologique. On s'est alors demandé ce qu'il restait de la vieille pédagogie philosophique après le passage aux nouvelles sciences de l'éducation. Y avait-il encore une place pour une pédagogie comme science au singulier et pour la philosophie de l'éducation vue comme une philosophie particulière ? Et encore : comment faire pour construire une théorie pédagogique solide ? Cependant, cette réflexion n'a pas conduit à une solution en ce qui concerne les points clés affrontés durant les années quatre-vingt. On a archivé les questions épistémiques sans pour autant les avoir réglées et l'on a ouvert immédiatement le front du *comment* faire de la recherche en éducation. Ce problème concerne bien la dimension empirique, mais il est lié à des pratiques qu'on aurait qualifiées d'« herméneutiques » dans l'Italie des années quatre-vingt-dix. C'est pourquoi Riccardo Massa considérait nécessaire une recherche clinique en pédagogie qui tienne compte des données qualitatives, tournée vers l'invisible, capable de redonner de l'épaisseur au monde fantasmatique impliqué dans le rapport théorie/pratique, et permettant d'en concevoir le dépassement.

Aux origines de la clinique

Le terme *clinique* appartient à la tradition de la médecine et aura un succès momentané lorsque le corps du patient deviendra signe et didactique pour

une médecine qui abandonne la verbosité académique-aristotélicienne pour rencontrer la matérialité du vivant. Ce terme trouvera ensuite un espace en psychologie, en triomphant dans la psychanalyse de Freud. Bien que Michel Foucault soit le critique le plus gênant de ce projet de savoir, parce qu'il en révèle les instances de pouvoir, il permet néanmoins de mettre en évidence comment le développement des sciences cliniques objectivantes (la médecine) et de celles du sujet (la psychologie et la psychanalyse) tire sa force et son efficacité de l'examen qui est en effet le cœur de ce modèle de savoir/pouvoir.

Ses études ont montré comment les sciences humaines sont devenues telles grâce à la diffusion généralisée des pratiques d'examen, à l'hôpital comme à l'école. L'examen combine le projet de pouvoir disciplinaire sur une masse de personnes avec la production de connaissances sur les unités qui le composent : prendre l'information, l'archiver et l'encoder, c'est-à-dire multiplier les notes concernant les individus. Par « clinique », nous pourrions entendre précisément cette référence à des situations concrètes, l'attention au détail et au particulier : à savoir, toute la production des écritures qui constitue le dossier qui nous identifie. C'est assez évident à l'école qui doit se transformer en machine à test pour rendre compte de toutes les différences entre les élèves : non seulement pour produire un comportement moyen – l'étudiant suffisant –, mais aussi les variations par excès et par défaut par rapport à cette norme. À ce jour, nous n'avons pas été capables de penser une école qui soit vraiment alternative au modèle disciplinaire que Michel Foucault a si bien décrit, même si la crise de ce modèle est évidente.

C'est la clinique qui a permis de dépasser ce que Foucault appelle *l'interdit aristotélicien* (Foucault, 1976, p. 203-204) selon lequel, traditionnellement, il n'y a pas de science de l'individu. Les sciences humaines, en revanche, ont fait du sujet du discours un objet. C'est l'examen, dans le double sens médical et scolaire, qui permet d'épingler la singularité, parce qu'il la fait entrer dans un champ documentaire en laissant des archives écrites. En médecine, en psychologie, en psychanalyse et en pédagogie, on travaille sur des cas, c'est-à-dire sur des histoires. De ce point de vue, la clinique n'est pas un moyen de la recherche parmi d'autres, mais la voie royale pour toutes les disciplines qui veulent prendre l'homme pour thème.

L'expérience clinique moderne a été en mesure de trouver son origine dans la rupture avec la médecine aristotélicienne, toute livresque et théorique, quand une nouvelle profondeur a permis d'articuler les mots et les choses dans la rencontre entre médecin et patient. Ce serait une erreur que de croire – par un effet rétroactif que l'historien ne maîtrise pas – que, depuis Hippocrate jusqu'à aujourd'hui, une même clinique s'est penchée au chevet du malade. Au-delà de la rhétorique sur la relation médecin-patient et patient-analyste, le fait que le sujet soit entré dans le domaine des connaissances a bel et bien permis d'articuler un espace commun au couple. Cette nouveauté a permis de réorganiser l'hôpital en espace de formation. D'un seul coup, un nouveau regard médical, éphémère et joyeux, a permis

de faire correspondre le visible et le dicible. Ce bonheur sera de courte durée, bientôt supplanté par une autre médecine plus proche de nous : l'anatomie pathologique qui permettra de descendre dans l'épaisseur des corps. Au contraire, la clinique freudienne restera fidèle à ce moment heureux, en restant une forme de soin par la parole. Or il ne faut pas identifier ce « territoire clinique » (Foucault, 1992, p. 253) – le domaine du transfert – avec la pédagogie, mais reconnaître que les pratiques modernes d'examen sont nées en tant que projet de puissance et de connaissance.

Elles sont le résultat de quatre principes que Foucault identifie dans *La volonté de savoir* (1976) : la nécessité d'une catégorisation du « faire parler », le postulat d'une causalité générale et diffuse qui stimule la recherche, la latence inhérente de l'objet à découvrir et la méthode interprétative qui permettra de le saisir. Pour produire cette « vérité » clinique, il faudra toujours être au moins à deux ; c'est la raison pour laquelle la confession est isolée comme paradigme parmi les pratiques du soin de soi.

Latences

Comme l'écrivait René Kaës, « la formation, tout comme l'amour, est un grand thème passionnel » ; elle mobilise « des forces opposées, d'amour et de haine, de vie et de mort ». Il faut, plutôt que de se laisser immobiliser ou paralyser, assumer le désir d'éduquer et le risque (Kaës, Anzieu, Thomas et al., 1981, p. 9-10) que cela représente :

« Le formateur [...] n'est ni un potier, ni un sculpteur, ni un forgeron ou un thaumaturge, bien qu'il soit toujours lié à une de ces motivations. Ce qui le distingue devrait être recherché dans le fait que le formateur travaille avec l'homme en tant qu'être désirant : de nombreux mythes confirment que le désir du formateur-sculpteur, tout comme Pygmalion, est d'être désiré par la créature qu'il modèle » (*Id.* p. 14).

Il est temps de dire ce qui est en jeu dans n'importe quelle relation éducative : un fait concret qui agit malgré tout sans pour autant être pensé. Cela signifie que le roman de formation, cette aventure où tout un chacun est inscrit, reste non su, agi, mais non-dit : *latent*.

On peut lire la méthode clinique qui vise le détail et le résidu à partir de l'image du chasseur. Carlo Ginzburg l'a fait quand il a proposé le « *paradigma indiziario* » (le paradigme de l'indice) pour désigner la recherche des chasseurs qui suivent, reniflent, reconnaissent des traces : ils voient des étincelles, pour utiliser une image chère à Foucault. Les espions, les indices et les symptômes ne se montrent pas directement, mais dans l'ombre. Ils se donnent à voir tandis qu'il se retirent : ils sont là pour être reconnus tandis qu'ils disparaissent. Dans leur silence ils attirent un regard qui devient bavard, c'est-à-dire capable de les reconnaître, de les raconter. Pour utiliser une image heideggérienne, cette fois c'est le non-dit qui

constitue la doctrine de toute la vérité : son noyau réticent, c'est-à-dire structurellement caché. Althusser avait proposé de lire le travail de Marx de cette même manière : la lecture symptomatique comme application de la méthode freudienne à la philosophie ne veut pas être une lecture naïve ; elle cherche en effet, sous le registre manifeste, un autre discours qui le soutient. À notre avis, la psychanalyse parvient à dépasser l'interdit aristotélicien grâce à une méthode – la clinique – qui accepte et assume le risque du pouvoir qui lui est propre, du projet de puissance qui lui est inhérent. Cela ne signifie pas transformer la pédagogie en psychanalyse, c'est-à-dire assumer en tant que pédagogues une école, une orientation ou une « foi » (Kaës, Anzieu, Thomas et al., 1981, p. 10) psychanalytique. Mais plutôt légitimer une approche clinique dans l'épistémologie pédagogique pour étudier les latences de l'éducation.

La Clinique de la formation devient alors un travail propédeutique pour le développement d'une nouvelle pédagogie capable de vivre éthiquement à l'intérieur de son domaine de travail. Durant ces séances de travail clinique où l'on entre en contact avec la fatigue et l'enthousiasme liés aux processus éducatifs expérimentés, les participants peuvent se permettre d'extraire des fragments de signifié du « sentiment océanique » (Freud, 1930) du non-savoir. On peut même affirmer que le non-savoir qui parvient ici à être su, tout en restant en partie ignoré et suspendu, produit une professionnalité transversale parmi tous ceux qui se reconnaissent dans les thèmes, les situations, les procédures et les impasses communes.

Voir que l'autre agit ou est agi par les mêmes situations et les mêmes modalités que les miennes induit une prise de conscience qui ne fait pas que transformer ma posture mais qui est aussi un entraînement à reconnaître ma façon de travailler. La dimension éthique est alimentée autant par la syntonie que par l'épreuve que représente la nécessité de s'exposer à la différence : la négociation des signifiés permet implicitement d'observer les conflits professionnels typiques d'une perspective qui suspend l'urgence du quotidien. Il est alors possible de penser ce qui est normalement agi, ce qui permet de retourner à l'action différemment : transformé. Il s'agit d'un bénéfice individuel et professionnel que le groupe permet, qui est reconnu en groupe et qui fait groupe. Le groupe est un dispositif fondamental dans le travail de la Clinique de la formation : il soutient le travail d'élaboration individuelle qui ne saurait se faire en solitude, sans risquer une autoréférentialité des pensées et des signifiés. Le groupe permet, à travers la dynamique à l'œuvre dans les processus de résonance réciproque (Neri, 2004) et la multiplication des signifiés que le champ groupal stimule (Correale, 1999), d'arriver à une vision multiple, kaléidoscopique et multifocale, de l'expérience éducative. Cette vision essaye de négocier une vérité intersubjective, quoique provisoire et jamais définitive et qui ne peut pas puiser dans un savoir achevé, et soutient les processus de transformation de l'action éducative des figures professionnelles et du groupe.

Le dispositif

Avoir une approche clinique pour nous, élèves de Riccardo Massa, cela signifie prêter attention aux dispositifs en place dans la vie normale, c'est-à-dire ne pas croire que tout est immédiatement évident, le résultat d'une intention consciente ou une causalité linéaire quand il s'agit de former et d'être formé. Adopter un regard clinique signifie pour nous prêter attention aux effets d'une certaine structure matérielle et symbolique : ni considérer l'éducation seulement comme le résultat d'une subjectivité qui se développe, ni en faire une détermination directe de la société et de la culture. C'est plutôt dans l'articulation entre ces deux pôles, si claire pour d'autres savoirs humanistes, que la pédagogie en tant que Clinique de la formation peut entrevoir son objet spécifique.

Pour ces raisons, la Clinique de la formation qu'a proposé Massa est une méthode heuristique. Elle offre une perspective d'ouverture multidisciplinaire pour réaliser un recueil de matériaux linguistiques préthéoriques qui permet ensuite une reconstruction autonome d'une « théorie » de la formation. Le rapprochement avec la dimension de l'inconscient apparaît fondamental : ce contact est en effet une mesure de prévention du risque, toujours présent en pédagogie, d'une dérive intellectualisante qui réduirait la clinique à un exercice sophistiqué de linguistique. Le parcours s'appuie, vers l'intérieur, sur des histoires et des épisodes concrets de formation et, vers l'extérieur, sur des documents littéraires, des œuvres d'art et cinématographiques, des films de situations éducatives et didactiques, mais il a aussi des références symboliques et projectives (des compositions graphiques et picturales ou des créations plastiques, des activités d'expression corporelle, des mises en scène théâtrales) : ce sont autant de prétextes ou *deixis* (indications) – des opportunités de médiation et d'élaboration – permettant d'explorer la scène sous-jacente qui inspire les acteurs impliqués dans les expériences citées. L'important n'est pas d'explorer directement le répertoire imaginaire et fantasmatique interne de chaque participant au parcours, mais de permettre l'exposition aux résonances individuelles et groupales qui se produisent à travers le contact avec les scènes éducatives, narratives, qui sont racontées, revisitées et représentées. L'objectif est de produire en groupe un matériel linguistique et iconique sur lequel on pourra effectuer une activité de métaréflexion sur les modèles de compréhension, d'interprétation des codes affectifs et de déconstructions et reconstructions des dispositifs d'élaboration et ce, à travers un travail expressif, corporel et allégorique. Ces références permettent de donner la parole à *l'inconscient de l'éducation* – que nous appelons latences – et pas seulement d'explorer le monde interne des acteurs impliqués.

Il faudra alors valoriser les langages qui n'appartiennent pas à une matière prédéfinie, qui sont codifiés mais faibles, et savoir les transformer en occasions, ou en prétextes, pour capter et ensuite élaborer le niveau préconscient de la pensée. On travaillera à l'affaiblissement des défenses

intellectualisantes afin de se rapprocher des questions fondamentales de l'existence : la mort, l'amour, le sexe... Ce mouvement autorise une certaine forme d'ingénuité qui implique une dépossession, une mise à nu, qui requiert à son tour un contact avec ce *qu'on ne peut pas dire*, avec le mystère de l'informulable qui imprègne l'éducation. Voilà les objets propres d'une *latence* pédagogique qui est constamment à l'œuvre dans les vicissitudes, dans les représentations, dans les relations et dans les situations formatives (y compris celles qui ne sont pas voulues), qui impliquent – sur un pied d'égalité – différents types d'experts en matière d'éducation dans un travail transformateur. Entre le ou les animateurs et le groupe avec lequel le contrat de travail se met en place, on tente de créer un espace de suspension de l'action éducative afin de recueillir des témoignages d'expériences éducatives – se basant sur des récits, des dessins, des représentations littéraires et cinématographiques – et d'en analyser les latences.

Le parcours s'articule à partir d'un contrat explicite et de cinq règles fondamentales : le caractère intransitif, référentiel, non évaluable, l'objectivité et l'impudeur, à travers quatre *chambres métaphoriques*. Par *chambres*, on entend quatre exercices qui produisent des matériels faisant référence à des contextes spécifiques liés à la formation où l'événement éducatif est objectivable et où l'on peut faire un travail d'analyse des signifiés (codage des modèles de compréhension), des affects (interprétation des codes affectifs) et des dimensions méthodologiques à l'œuvre (déconstruction des dispositifs d'élaboration). Plusieurs niveaux « inconscients » s'ouvrent alors comme des poupées russes. Le groupe est amené à entrer en contact avec son inconscient propre, dans un voyage à plusieurs voix. On peut ici faire référence au système protomental de Bion, conçu comme un répertoire de pensées non pensées qui risquent, dans le cas où elles resteraient non élaborées trop longtemps, d'intoxiquer la psyché du groupe et de porter atteinte à sa créativité. À l'inverse, transformer et métaboliser ce matériel archaïque permet qu'il puisse s'unir fructueusement avec une pensée renouvelée.

Un exemple du travail : le film en tant que dispositif d'élaboration de la pensée groupale

Le film *La vague* (Gansel, 2008) a, comme son nom l'indique, une dimension irréfrenable. L'intrigue se déroule de nos jours et porte sur « l'échec » d'un projet pédagogique mis en place par un professeur d'un lycée berlinois. Elle décrit la vie d'une classe au cours d'une semaine à thème consacrée à l'approfondissement de l'autarcie, où la consigne prévoit que la salle de classe se transforme en laboratoire de didactique active. Le groupe va mettre en place toute une série de mouvements provoqués par des besoins profonds et archaïques, qui l'amèneront à se détacher de l'objectif pédagogique du projet. Le groupe, dans un crescendo d'états émotionnels de plus en plus violents, met en scène ses propres fantasmes qui se

manifestent à travers une constellation d'épisodes déviants qui sont au début imperceptibles, mais qui deviennent au fur et à mesure de plus en plus évidents et graves, jusqu'à l'implosion du groupe et au suicide de l'élève le plus fragile.

C'est un film qui analyse le fonctionnement atemporel de l'inconscient – le drame se déroule en l'espace d'une seule semaine – à travers un crescendo d'acting out qui rend manifeste la force du mouvement émotionnel sous-jacent dans le champ du groupe. Le film permet aux étudiants de s'identifier avec ce reliquat de l'adolescence avec lequel chacun d'entre nous continue de se confronter à l'âge adulte et dans l'exercice de son rôle professionnel. Il s'agit en outre d'une œuvre éloquente pour quiconque souhaite interroger la position du consultant qui opère au sein des organisations pour en favoriser les processus de changement.

Elle est utilisée comme une « deixis extérieure » (Massa, 1992), c'est-à-dire comme ancrage des discours qui, dans un groupe, permettent la déconstruction et la reconstruction du texte qui peut induire un changement des styles et des positions individuelles. Le film permet ainsi de travailler, non seulement sur les processus protomentaux de la pensée des groupes (Bion, 1961), mais aussi sur les aspects implicites du soin et de ses constellations fantasmatiques. L'œuvre n'est pas qu'une dénonciation des dictatures, c'est aussi un document qui démontre à quel point la pensée unique peut resurgir à tout moment, y compris à l'heure actuelle, à l'intérieur des groupes professionnels, des organisations éducatives et au sein de nos écoles. Cette pensée se nourrit des alliances inconscientes (Kaës, 1994) et fonctionne suivant la logique des *hypothèses de base* (Bion, 1961) durant toutes les phases de la vie d'une organisation dont le cadre s'effondre sous la pression de l'efficacité, de la productivité, de la compétition sans frein ou à cause d'un *leadership* insuffisant.

Une lecture clinique de l'œuvre permet d'examiner de manière approfondie la nécessité d'espaces d'élaboration garantis par des moments de supervision ou de conseil qui soutiennent la pensée des groupes de travail. Il s'agit en outre d'un document qui offre d'excellentes pistes de réflexion sur le thème du pouvoir et sur la nécessité de s'interroger en tant que professionnels impliqués dans les processus de soin de la personne et sur la position éthique qu'occupe quiconque choisit d'entreprendre une profession où le contact humain est fondamental. L'enseignant est décrit comme le prototype d'une figure d'éducateur dont la pensée et les affects avancent clivés (Mottana, 1993) ; il est totalement inconscient du lien subtil qui existe entre sa propre histoire d'élève et son histoire d'éducateur et de la charge fantasmatique qui agit sa manière de mettre en place ses enseignements. Cet aveuglement le conduit à projeter ses émotions non élaborées sur les élèves, contaminant ainsi la pensée du groupe avec son désir de revanche inconscient.

Le film est par ailleurs un tableau de l'angoisse collective qui traverse notre imaginaire occidental, l'adolescence se fait métaphore des poussées

régressives et de la peur de la nouveauté qui circulent dans notre époque comme des processus primitifs qui s'infiltrent dans la pensée des groupes à l'intérieur des organisations, à l'époque des institutions affaiblies. Sa vision incite les professionnels qui s'occupent de « *counseling* » et de formation à développer un regard sur l'immatérialité des processus qui animent la vie nocturne des organisations (Perini, 2015), à travers une analyse des représentations mentales, et sur les collusions qui peuvent se créer entre les vécus émotionnels de celui qui forme et de celui qui est formé.

En travaillant à partir de ce texte (le film), des associations libres se sont développées au sein de la classe : le groupe des étudiants a ainsi fonctionné comme un cerveau auxiliaire capable de penser les événements que le groupe des adolescents, protagonistes du film, ne réussit pas à symboliser. Il manque dans le film un cadre mental et matériel qui définisse le périmètre de la classe comme un espace/temps d'élaboration de la vie diffuse, il manque un adulte capable d'exercer cette fonction de vigilance. Il manque donc dans l'école un *espace potentiel* (Winnicott, 1971) pour l'apprentissage de l'expérience, afin que chaque protagoniste puisse construire une pensée différenciée grâce à une structure de lien.

Ce manque s'actualise ici même au sein de la classe qui regarde le film et, à travers un processus d'immersion – guidé par l'enseignant – dans la trame manifeste et fantasmatique du film, chacun peut se détacher de soi pour se mettre dans la peau des protagonistes, être contaminé par l'atmosphère du film et entrer ainsi en contact avec des émotions ancestrales qui sont en quelque sorte interdites dans les lieux de formation. Le cinéma cependant parvient à abattre ce mur, pénètre puissamment dans le regard du spectateur et l'ébranle.

Nous avons tracé le portrait angoissant de cette créature groupale, au visage en apparence inoffensif, puis de plus en plus terrifiant : cela nous a permis pendant le cours de travailler sur les images de conception, de naissance, de métamorphose du groupe jusqu'à son implosion finale, pour élaborer ensemble à quel point un groupe peut conduire à une démultiplication des apports individuels et à quel point son énergie intrinsèque est puissante lorsqu'un fantasme de survie est à l'œuvre. On peut donc assimiler les organisations à des corps vivants et dynamiques qui expriment leurs souffrances et leurs résistances au changement interne.

Était-il possible d'éviter cet aboutissement tragique ? Pouvait-on prévenir l'issue fatale de cette expérience didactique ? À quelles conditions ? Comme l'écrit une étudiante du cours, dans son travail d'élaboration du film :

« l'institution n'est pas capable de supporter une remise en question aussi profonde de son identité et décharge ces tensions sur un individu [...]. La société, une communauté, un groupe soumis à un climat agité et de conflit généralisé, se sert d'un bouc-émissaire, d'un ennemi sur lequel projeter tous les maux. »

Peut-être que la tragédie aurait pu être évitée dans une autre « forme-école » (Massa, 1997), capable de se repenser comme un espace

d'expérience de second degré, comme une institution formative capable de mettre en place des dispositifs d'élaboration de la vie diffuse : une école qui permette de vivre l'expérience corporelle, où les affects peuvent devenir les signifiants d'un apprentissage culturel vaste et approfondi qui intègre, au lieu de séparer l'éducation et l'instruction et qui fasse de l'expérience scolaire un entraînement savamment contrôlé, permettant aux élèves de devenir des sujets du monde à tous les égards. La pelote de la pensée emmêlée se démêle à travers un processus de réflexion approfondi et pondéré, où ce qui en apparence n'a pas de sens dans le film peut prendre sens et être clarifié au sein du groupe.

Ce qui émerge alors permet à la pensée du groupe de mûrir et d'intégrer les émotions en les transformant en signifiés. Ce vers quoi tend une formation clinique pourrait être résumé de la sorte : l'homme est capable de penser seulement dans la mesure où il en a la possibilité. Sauf que cette possibilité ne garantit pas pour autant que nous en soyons capables (Heidegger, 1954).

Une nouvelle « pédagogie » après la fin de la pédagogie

La Clinique de la Formation est une pratique de recherche qui essaie d'explicitier les dimensions latentes présentes au sein de l'expérience éducative, utilisable à n'importe quel âge de la vie et au sein de n'importe quel type d'organisation. Elle questionne les modèles cognitifs, les dynamiques affectives et les dispositifs pédagogiques utilisés, souvent de manière involontaire, par les différentes figures professionnelles de l'éducation, en particulier les éducateurs et les formateurs dans leur milieu de travail. L'approche clinique permet d'éclairer, en partie, le rapport complexe entre ce qui est dit, visible, manifeste et volontaire, et ce qui est non-dit, tu, invisible, caché, involontaire (Riva, 2004) et d'honorer ce qui, de l'éducation, ne peut pas être dit (Orsenigo, 2018).

« L'événement éducatif est un phénomène complexe » (Mortari, 2007, p. 15) qui n'est réductible ni à une vision unique, ni à toutes les perspectives dont nous pourrions éventuellement disposer. Nous avons besoin en tant que pédagogues de nous pencher (*klinein*) sur l'éducation à partir de points de vue différents tout en restant conscients de regarder la même chose. Au-delà des spécialismes, une sensibilité à l'égard des aspects concrets de l'éducation – les phénomènes éducatifs – est nécessaire, c'est-à-dire une capacité à saisir dans le mouvement la constante de la réalité qu'est l'éducation en tant que structure.

Les années quatre-vingts ont marqué, au sein de la recherche en éducation, « un tournant vers le qualitatif » (*Ibid.*). La Clinique de la Formation est partisane de l'importance de la distinction entre le concept d'exactitude et celui de rigueur, sans pour autant s'opposer au système de recherche quantitative. Elle aspire en effet à une nouvelle « tolérance épistémologique » (Massa, 1990, p. 20) qui ne soumette pas l'idiographique

au nomothétique ; elle s'engage ainsi à utiliser toutes les méthodologies de la recherche qualitative. La connaissance mathématique, a écrit Martin Heidegger, n'est pas plus rigoureuse que la connaissance historico-philologique : elle a pour caractéristique l'exactitude, qui ne correspond pas à la « rigueur ». Demander à la recherche en éducation d'être exacte – une recherche dont l'objet est l'expérience –, cela veut dire « déroger au concept de rigueur que l'on devrait demander aux sciences humaines » (Mortari, 2007, p. 15).

En effet, la recherche pédagogique comporte déjà un certain nombre de perspectives, de méthodologies et d'outils différents. La Clinique de la Formation qui s'inscrit dans la recherche qualitative italienne prévoit la mise en place d'un cadre spécifique où les animateurs, à travers la proposition de différents types d'activités, sollicitent les participants (d'habitude un petit groupe) pour produire du matériel (des images, des récits, etc.) ayant pour objet l'expérience éducative et les invitent à s'y rattacher pour développer une réflexion sur les dimensions explicites et sur les modèles implicites qui orientent quotidiennement leur manière d'interpréter et d'agir le travail éducatif. En tant qu'intervention formative de second degré (de supervision et de conseil pédagogique conçue comme « formation de formateurs ») la Clinique de la formation établit un parcours et un cadre ayant « comme objet la formation, comme procédure la méthode clinique, comme stratégie d'action le fait de penser et d'apprendre d'après l'expérience, comme but l'acquisition d'une sensibilité plus fine, d'une capacité de réflexion, de regard critique envers ses propres pratiques formatives et son propre rôle de formateur » (Rezzara et Ulivieri-Stiozzi, 2004, p. 42).

Éléments de bibliographie

- Antonacci, F. et Cappa, F. (2001) (a cura di). *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano : FrancoAngeli.
- Barone, P. (2018) (a cura di). *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*. Milano : FrancoAngeli.
- Bion, W.R. (1961). *Experiences in Groups*. London : Tavistock. (trad. it. *Esperienze nei gruppi*. Roma : Armando 1972.)
- Cappa, F. (2018). *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*. Milano : FrancoAngeli.
- Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*. Roma : Borla.
- Ferenczi, S. (1989). *Confusione delle lingue tra adulti e bambini*. Milano : Cortina. (Texte original publié en 1927-1933.)
- Fornari, F. (1981). *Simbolo e codice. Dal processo psicoanalitico all'analisi istituzionale*. Milano : Feltrinelli.
- Foucault, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris : Gallimard. (trad. it. *La volontà di sapere*. Milano : Feltrinelli 1978.)
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard. (trad. it. *Sorvegliare e punire*. Torino : Einaudi 1976.)
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard. (trad. it. *Storia della follia nell'età classica*. Milano : Rizzoli 1992.)

- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard. (trad. it. *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*. Rizzoli : Milano 1967.)
- Foucault, M. (1963). *Naissance de la clinique*. Paris : Presses Universitaires de France. (trad. it. *Nascita della clinica*. Torino : Einaudi (1969) 1998.)
- Heidegger, M. (1969). *Zur Sache des Denkens*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag. (trad. it. *Tempo ed Essere*. Napoli : Guanda, 1988.)
- Heidegger, M. (1954). *Vorträge und Aufsätze*. Pfullingen : Günther Neske Verlag. (trad. it. *Saggi e discorsi*. Milano : Mursia 1991.)
- Kaës, R. (1994). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod. (trad. it. *Le alleanze inconsce*. Milano : Borla 2010.)
- Kaës, R., Anzieu, D., Thomas, L.V., Le Guérinel, N. et Filloux, J. (1973). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod. (trad. it. *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*. Roma : Armando 1981.)
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari : Laterza.
- Massa, R. et Bertolini, P. (1996). Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione. Dans L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico. Il Novecento* (vol. IX, 4, p. 337-360). Milano : Garzanti.
- Massa, R. (1992) (a cura di). *La clinica della formazione : un'esperienza di ricerca*. Milano : FrancoAngeli.
- Massa, R. (1990) (a cura di). *Istituzione di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari : Laterza.
- Massa, R. (1988) (a cura di). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano : Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire?* Milano : Unicopli.
- Marcialis, P. (2015) (a cura di). *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano : FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma : Carocci.
- Mottana, P. (1993). *Formazione e Affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma : Armando.
- Orsenigo, J. (2017b). Riccardo Massa, philosophe et pédagogue italien. Réflexions pédagogiques d'une élève. *Le Télémaque*, 52, 119-128.
- Orsenigo, J. (2017a). *Chi ha paura delle regole? Il reale dell'educazione*. Milano : FrancoAngeli.
- Orsenigo, J. (2008). *Lo spazio paradossale. Esercizi di filosofia dell'educazione*. Milano : Unicopli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano : FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano : FrancoAngeli.
- Perini, M. (2015). *L'organizzazione nascosta*. Milano : FrancoAngeli.
- Prada, G. (2018). *Educare non ha ricette. Come costruire interventi educativi efficaci*. Milano : FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano : Guerini.
- Riva, M. G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano : FrancoAngeli.
- Rezzara, A. et Olivieri-Stiozzi, S. (2004). *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milano : FrancoAngeli.
- Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione*. Milano : Mursia.
- Sola, G. (2015). *L'epistemologia pedagogica italiana e il "Documento Granese-Bertin"*. Genova : Il Melangolo.
- Olivieri-Stiozzi, S. (2013c). L'inconscio entra in scena. Una lettura del film "l'Onda" (Gansel, 2008). *FOR Rivista per la formazione*, 92, 55-60.

- Ulivieri-Stiozzi, S. (2013b). *Sàndor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*. Milano : FrancoAngeli.
- Ulivieri-Stiozzi, S. (2013a). *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*. Milano : FrancoAngeli.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London : Tavistock Publications. (trad. it., *Gioco e realtà*, Roma : Armando 1974.)
- Zannini, L. (2010). *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sociosanitari*. Milano : FrancoAngeli.

Jole Orsenigo et Stefania Ulivieri-Stiozzi

Département des Sciences Humaines pour la Formation "Riccardo Massa"
Université Milano-Bicocca

Pour citer ce texte :

Orsenigo, J. et Ulivieri-Stiozzi, S. (2018). *La Clinique de la formation en Italie. Cliopsy, 20, 39-54.*

L'entre-deux comme posture pédagogique auprès d'élèves autistes de type Kannérien : trouver sa voix – sa voie ?

Thierry Hélié et Laurence Thouroude

Introduction

Il ressort de nos travaux de recherche sur le handicap en milieu scolaire que, dès la maternelle, de nombreux enseignants se disent « démunis » face à certains enfants qui présentent une anomalie, signifiant ainsi que leur identité professionnelle est mise à l'épreuve (Thouroude, 2002, 2013, 2016). Le sentiment d'impuissance à faire progresser des élèves peu réceptifs à la pédagogie interroge l'enseignant sur ses capacités à transmettre les savoirs. Cette situation se rencontre en particulier lors de la scolarisation d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique (TSA), en l'occurrence les autistes de type Kannérien. Comment enseigner à des élèves autistes ? C'est la question que nous allons aborder dans cet article avec l'éclairage théorique de la clinique d'orientation psychanalytique.

Dans nos recherches sur les situations de handicap, nous avons développé le paradigme de l'*entre-deux* pour désigner une posture pédagogique inclusive (Thouroude, 2002, 2016). Emprunté à Daniel Sibony (1991), le concept d'entre-deux permet de penser la différence comme un espace ouvert sur l'autre et non comme un espace fermé, de penser ce qui nous lie à l'autre.

En contexte scolaire, dans la rencontre avec l'altérité, l'entre-deux désigne une posture orientée vers les points communs et les points de rencontre et non centrée sur les différences qui divisent et distancient. Cette posture éducative vise à établir des liens, du côté de l'élève, à permettre la rencontre avec le symbolique pour s'appropriier les savoirs et avec l'enseignant qui les transmet. Ces liens sont particulièrement difficiles à établir pour l'enseignant qui exerce auprès d'élèves autistes. C'est pourquoi notre article explore les voies d'accès à l'entre-deux dans ce contexte particulier.

Cet article est le fruit d'une rencontre scientifique entre deux chercheurs qui travaillent dans le champ du handicap : Thierry Hélié, professeur des écoles depuis vingt ans, enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes depuis treize ans, docteur en sciences de l'éducation de l'université Paris Descartes et Laurence Thouroude, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation depuis quinze ans, auteur de publications sur le concept d'entre-deux en éducation depuis 2002. Notre rencontre a donné lieu à de nombreux échanges, à la fois riches et féconds, et nous a permis de mettre au travail l'énigme de l'autisme afin d'en éclairer une infime parcelle.

Processus psychologiques en jeu dans les apprentissages en contexte scolaire

L'entrée dans les apprentissages scolaires met en jeu deux processus psychologiques distincts mais complémentaires : l'identification et la symbolisation. Ces deux processus ne fonctionnent pas chez les autistes. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont inopérants. On peut faire l'hypothèse qu'ils sont simplement inhibés et que leur blocage n'est pas irréversible. Mais comment en permettre le déclenchement ?

L'identification, selon la conception freudienne, est « un processus inconscient par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 187). L'identification se construit sur la base de points communs avec autrui, qui s'établissent et se consolident au fil des interactions. Le fait de s'identifier doit se comprendre dans un double sens : d'une part reconnaître le même, d'autre part rendre ou faire le même. « La notion d'identification ne se comprend donc qu'à partir du concept de l'autre, comme objet distinct et réalité perçue, de l'Autre comme lieu de l'Inconscient » (Lafon, 1963, p. 306).

En tant que premiers modèles d'identification, les parents représentent pour l'enfant un ensemble de normes auxquelles se conformer et un idéal à atteindre. L'environnement social s'élargit par la suite et d'autres modèles d'identification sont amenés à prendre le relais, notamment les enseignants. L'identification à l'enseignant est pédagogiquement nécessaire. Comme le dit Marcel Postic, « un déclenchement du processus a lieu quand l'enfant découvre avec lui un point commun et qu'il a envie de se rendre semblable à lui, ne serait-ce que par un trait particulier » (Postic, 2001, p. 268). Et « si l'on considère avec S. Freud que l'identification est une composante essentielle du processus éducatif, la régression que constitue l'identification, en compensation au renoncement à la possession de l'objet, opère dans le lien établi entre le professeur et l'élève » (Pechberty, Houssier et Chaussecourte, 2013, p. 14).

L'identification est un processus tourné vers l'autre, ce qui évite au sujet de régresser dans le narcissisme ou, lorsqu'il s'agit d'autistes, de s'y maintenir.

Même si certaines identifications ne sont que passagères, elles contribuent au processus de développement. Aussi, l'enseignant auprès d'élèves autistes devra trouver ce qui permettra, pour chacun, de mettre en route les processus d'identification. C'est pourquoi, plus que tout autre, il travaille avec sa personne.

Le deuxième processus est celui de la symbolisation : l'enseignant doit permettre aux élèves d'accéder au monde symbolique. La lecture et l'écriture, de même que les mathématiques, font appel aux capacités de symbolisation. Tout ce qui favorise la symbolisation permet de lutter contre l'anxiété inhérente au psychisme humain. Comme le dit Didier Anzieu, « la symbolisation est le moyen de se défendre de l'horreur du vide » (Anzieu, 2007, p. 252). Mais entrer dans le monde des symboles s'avère particulièrement ardu pour les autistes.

Symboliser signifie habiter la réalité, la transformer, la représenter et rendre familier ce qui ne l'est pas. Lorsqu'on lit, lorsqu'on écrit, on évoque des lieux et des espaces différents du présent immédiat, hors de *l'ici* et *maintenant*. Les mots ont ceci de particulier qu'ils peuvent à la fois se dire, se lire, s'écrire et se penser. Ils possèdent par là même un pouvoir qui peut être ressenti comme redoutable. Lire, écrire, c'est en quelque sorte évoquer l'absent. En ce sens, symboliser est en relation avec la capacité de se séparer de l'objet originel, la mère, mais aussi avec le fait d'accepter d'exister, d'être au-dehors, dans le monde, de découvrir le monde, de se le représenter, d'assumer un point de vue. La condition préalable pour entrer dans le *jeu* de l'écrit est de se vivre comme un être à part entière, de s'instituer comme sujet, distinct de l'environnement maternel. La capacité d'être seul est ici sollicitée. Cette notion a été exposée à la Société de Psychanalyse par D. W. Winnicott : « Le fondement de la capacité d'être seul est l'expérience vécue d'être seul en présence de quelqu'un. De cette façon, un petit enfant, dont l'organisation du moi est faible, est capable d'être seul grâce à un soutien du moi fiable » (Winnicott, 1958, p. 333). Sophie De Mijolla-Mellor (2002) identifie ce processus au besoin de *s'avoir*, c'est-à-dire de s'approprier les savoirs, de s'y reconnaître. L'apprentissage de la langue écrite est intimement lié à une position de sujet, c'est-à-dire d'individu à la fois pensant et pensé par les autres.

Le savoir est un objet social qui questionne notre relation à l'autre et aux autres. Car le savoir a été élaboré par autrui, et de ce fait, apprendre implique d'accepter de recevoir de *l'autre*. L'intérêt pour la langue écrite nécessite chez l'enfant une certaine disponibilité à l'égard de l'autre. Cet autre est d'abord celui qui raconte l'histoire ou qui lit le livre. Outre ce premier niveau d'identification, l'enfant s'identifie éventuellement aux personnages de l'histoire racontée. Enfin, il entrera dans le jeu proposé par l'auteur. C'est ainsi qu'il pourra passer du jeu de l'auteur d'un texte, au *je* institué comme sujet lecteur ou producteur d'écrits.

Symboliser, c'est apprendre à mieux tolérer les frustrations, à surmonter l'anxiété face à la nécessité d'apprendre, à évoquer l'absent sans trop de

douleur, afin d'assumer sa position de sujet. L'entrée dans le monde des symboles est donc un parcours d'obstacles, profondément marqué d'ambivalence et qui requiert des compétences multiples.

La posture pédagogique de l'entre-deux

Il nous semble important de parler de « posture », terme très souvent utilisé dans la littérature sur l'éducation, mais rarement défini et qui doit être distingué de la notion de dispositif. En effet, la posture est tout entière tournée vers le sujet, alors que le sujet disparaît parfois derrière les dispositifs. Une posture se donne à voir dans les attitudes, c'est une manière d'être en relation avec autrui. Celle de l'enseignant s'avère primordiale, en particulier avec des élèves autistes.

Il nous semble également important de différencier la posture de l'attitude. Les deux termes sont certes proches, mais pas pour autant synonymes. L'attitude est une prédisposition à penser qui s'appréhende sur le registre du conscient et qui peut s'exprimer par une parole argumentée. La posture intègre en revanche des éléments préconscients et inconscients et ne s'exprime que partiellement par des mots. Des formes non-verbales sont présentes dans la communication, qui accompagnent la parole, la soutiennent, mais peuvent aussi bien la contredire ou simplement dire autre chose. Autre différence, alors que l'attitude, une fois adoptée par le sujet, est bien souvent figée, la posture se travaille et se modifie au gré des rencontres et des situations vécues. Pour entrer en communication avec un enfant autiste de type Kanner et l'aider à entrer dans le monde des symboles, une mise au travail de la posture enseignante est primordiale. La rencontre avec l'autre par les points communs en constitue l'un des fondements. Pour notre part, nous considérons la posture comme « une orientation constante du penser » (Thouroude, 2016, p. 75). Qu'entendons-nous par là ?

À l'instar de Didier Anzieu, nous tenons à différencier « le penser » de « la pensée » :

« Par l'appellation "le penser", je désigne une partie du psychisme (du grec psyché ; ou âme, du latin anima) ; Freud l'a appelé « appareil psychique », lequel est en étroite rapport avec l'appareil nerveux ou neuronal et avec l'appareil de la sémiotisation et du langage. Le penser est une partie active du moi, tantôt consciente, tantôt préconsciente... Je préfère l'infinitif "le penser", plus abstrait, au substantif "la pensée" dont la connotation reste plus concrète » (Anzieu, 2007, p. 248).

Penser signifie également différer les réponses aux questions, afin de prendre le temps de les élaborer. Selon Anzieu, le penser est *généralisé* dans le psychisme par analogie avec la structure du corps et spécialement de la peau : « Le penser est une activité psychique ascendante, sinon transcendante, qui décolle les pensées de leurs bases corporelles vers les sommets supposés de la sublimation » (*Id.*, p. 254).

Par analogie avec les expériences du tout-petit décrites par Winnicott, Anzieu (2007) décline les trois fondements du travail du penser : la maintenance (*holding*) – par laquelle le bébé se sent tenu (« ça tient debout ») –, la contenance (*handling*) – par laquelle le bébé se sent contenu (« ça tient bon ») – et l'auto-étayage – l'intériorisation progressive de la relation contenant-contenu expérimentée avec sa mère (« ça se tient »).

La fonction contenant de l'enseignant est proche du *holding* de Winnicott : il s'agit de tenir l'enfant, tenir le groupe avec souplesse et fermeté, afin de le sécuriser. Claudine Blanchard-Laville (2001) propose la notion de *holding didactique* qui consiste à sécuriser les élèves en contenant leurs émotions, pour les faire entrer en rapport avec le savoir enseigné. C'est une façon de se relier aux élèves et au savoir, et de relier les élèves au savoir. L'appropriation des savoirs exige du sens et du lien.

Penser passe par la symbolisation, ce qui est difficile, mais pas impossible pour l'enfant autiste chez qui la fonction symbolique est certes inhibée, mais non absente. L'inhibition est une limitation du moi qui s'exprime par le renoncement à une fonction. Pour Freud (1926), l'inhibition est un phénomène qui n'est ni nécessairement pathologique ni irréversible. L'inhibition, en tant que mécanisme actif de blocage, peut être partiellement levée à l'occasion d'une rencontre au sens fort, par la voie des affects en circulation.

Si l'on admet que pour tout être humain, les processus de symbolisation se déploient dans la rencontre avec l'autre, en particulier à travers les interactions précoces, cette proposition est d'autant plus pertinente pour les élèves autistes qui attendent d'être rencontrés pour penser. Avec eux, plus qu'avec tout autre, les processus de symbolisation passent par les processus d'identification à l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que la posture pédagogique de l'entre-deux va aider l'enfant autiste à penser.

D. Sibony souligne que, dans l'entre-deux, le sujet est « en quête d'une place » (Sibony, 1991, p. 225). La place du sujet est en effet primordiale, mais jamais acquise d'emblée. Le passage de l'entre-deux est une épreuve à risque dans laquelle la responsabilité de l'école est clairement engagée. Selon cet auteur en effet, « il revient souvent aux instances responsables (instituées ou parentales) d'aider à constituer les termes même de l'entre-deux pour en permettre le franchissement ; tout comme il faut des rives au fleuve pour y faire le projet d'un pont » (*Id.*, p. 241).

Même si le lien découle d'un processus interactif, c'est d'abord aux enseignants que revient la responsabilité d'instaurer l'entre-deux qui permet au lien de se construire. Pour que l'enfant trouve sa place à l'école, il importe que les enseignants puissent penser la différence sans la stigmatiser, en laissant place à l'altérité. Comme l'écrit encore D. Sibony, « c'est l'espace d'entre-deux qui s'impose comme lieu d'accueil des différences qui se rejouent » (*Id.*, p. 13). Dans l'espace d'entre-deux, les différences se combinent dans un mouvement dynamique, le semblable et le

différent peuvent s'articuler. La posture de l'entre-deux est orientée vers les points communs et les points de rencontre entre des sujets en relation.

La posture d'entre-deux rend possible la rencontre, au sens plein du terme, comme l'exprime Olivier Reboul :

« On admettra surtout que la rencontre elle-même est une valeur, car par elle la conscience morale devient réellement une valeur, car par elle on accède à l'universel [...] Je plaide pour une éducation de la rencontre. Par et pour la rencontre. » (Reboul, 1991, p. 11)

Par-delà nos différences, nous sommes tous le résultat d'une éducation, donc de rencontres et de liens.

Pinocchio

Notre proposition sera illustrée par une vignette scolaire, celle d'un élève autiste âgé de sept ans, Pinocchio. Elle met en lumière la création d'un lien dans un espace d'enseignement (Hélié, 2015).

L'enseignant doit être sensible au registre sensoriel pour percevoir l'entrée sensorielle pertinente pour tel ou tel élève. L'enseignant choisira un médium porteur de sens – par exemple, la musique qui constitue une entrée souvent privilégiée – pour amener l'élève vers le symbolisme écrit et éventuellement oral.

Ainsi, une rencontre semble possible si, et seulement si, l'enseignant prend en compte la singularité de l'autre – autiste – pour la mettre au travail à travers un médium choisi et investi par lui (Hélié, 2011). En tant que professeur des écoles, T. Hélié s'est très vite aperçu qu'enseigner était une rencontre et qu'il fallait créer un espace d'enseignement qui rende possible cette interaction entre un groupe d'élèves et un enseignant. De plus, sa formation artistique l'incitait à mettre en place des projets cinématographiques ou musicaux afin de dynamiser la relation avec les élèves.

Aujourd'hui enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes, T. Hélié a développé une approche pédagogique qui relève de l'entre-deux, concept théorisé dans le champ pédagogique par L. Thouroude (2002, 2010, 2015, 2016). Un point commun mis en évidence entre élèves et enseignant devient un point de rencontre et les processus d'identification à l'enseignant qui sont à l'œuvre dans la rencontre deviennent un point d'appui pour que se déploient les processus de symbolisation.

Un enseignant en présence d'élèves autistes peut remarquer que, pour décoder l'environnement, ces élèves utilisent comme indices sensoriels prédominants les sons, les images et les mouvements. Les recherches en sciences cognitives et en sciences sociales (Chamak et al, 2008) et les témoignages de personnes autistes ont mis en évidence les particularités perceptives des élèves autistes (Grandin, 1994 ; Tammet, 2009 ; Williams, 1992). C'est pourquoi la pédagogie que nous avons mise en place est fondée sur les compétences liées aux perceptions sensorielles de ces élèves.

Le récit qui suit, à la première personne, se situe dans un contexte caractérisé par une relation très personnelle entre l'enseignant – Thierry Hélié – et l'élève appelé ici Pinocchio pour garder son anonymat.

Ce choix de prénom prend ses racines dans le souvenir du film *Les aventures de Pinocchio* de Luigi Comencini. Je me souviens de la séquence de la découverte de Pinocchio par Gepetto, sidéré par la transformation magique de son pantin de bois, sans vie et sans langage, en enfant vivant et parlant. J'ai vécu la même sidération lorsque, tout d'un coup, l'élève âgé de sept ans auquel j'ai attribué le prénom de Pinocchio s'est mis à essayer de prononcer en chantant les mots d'un texte musical. Je découvrais sa voix en même temps que lui. Ses premières vocalises articulées ressemblaient à une voix « d'outre-tombe ».

Pinocchio présentait plusieurs troubles qui le gênaient dans le cadre d'un apprentissage normatif. Lors de notre première rencontre en mai 2016, je me questionnai sur le diagnostic d'autisme. Je me demandais s'il était atteint d'une dysphasie d'émission et de réception, dont les symptômes cliniques ressemblent à ceux du syndrome autistique. Je me pose toujours cette question lorsque je rencontre un élève pour la première fois. Pinocchio n'émettait qu'un seul son qu'il répétait constamment et que je transcrivais ainsi : « oui oui ». Il m'écoutait mais il ne pouvait pas répéter les mots que je lui disais. Il ne répondait pas aux consignes pragmatiques de la vie scolaire. Le langage ne faisait pas sens pour lui. Il « stéréotypait », ce qui est caractéristique d'un syndrome autistique, avec des stylos qu'il tournait dans ses mains, mais il s'arrêtait quand il devait effectuer une tâche concrète comme : « montre-moi », « donne-moi ». De plus, il semblait obsédé par les lignes des immeubles et des rues qu'il pouvait percevoir avec une sensibilité visuelle exacerbée. En outre, il se déplaçait sur et sous l'eau avec aisance au sein d'un bassin olympique. Par expérience, j'ai constaté que cette compétence naturelle caractérisait tous les élèves autistes. Enfin, Pinocchio ne se préoccupait pas des autres. Toutes ces observations cliniques et cognitives confirmaient que Pinocchio était autiste et non dysphasique.

Si je me réfère aux observations d'Édouard Séguin, instituteur du XIXe siècle, je peux supposer que Pinocchio a un autisme de type Kannérien. En effet, selon Jacques Hochmann, psychiatre et psychanalyste, É. Séguin repéra chez les « idiots » les symptômes que Léo Kanner et Donald Meltzer observeront plus tard, c'est-à-dire les symptômes de l'autisme. Par exemple, É. Séguin avait remarqué que « les idiots » s'enfermaient dans un « mutisme », se contentaient de « bourdonnements ou de répétitions en écho », que le « regard manquait de direction », qu'ils étaient « sensibles au toucher de certaines surfaces », qu'ils agitaient « les doigts en l'air » et décomposaient « les sensations en s'accrochant uniquement et obstinément à certaines d'entre elles » (Hochmann, 2009, p. 74). Ces faits relatés montrent la pertinence de l'observation clinique d'un enseignant.

Léo Kanner, pédopsychiatre, a été le premier, en 1943, à qualifier un enfant d'« autiste ». Il a emprunté ce terme à la description de la schizophrénie adulte du psychiatre Eugen Bleuler. Dans son article de 1943, il constatait que ces enfants inversaient « les pronoms », se fixaient « sur des objets », réagissaient « en écho », mémorisaient des « listes de comptines » qu'ils pouvaient « réciter ». Il en déduisait que ces « symptômes » provenaient « d'une angoisse » (Kanner, 1943 p. 217-250). É. Séguin avait donc observé chez les « idiots » les mêmes symptômes que Léo Kanner chez les « autistes » (Hélié, 2015, p. 65-66). Du fait que Pinocchio privilégiait la sensation visuelle (à travers le regard) des mots écrits qu'il ne pouvait prononcer, j'ai conclu qu'il était autiste de type Kannérien.

Je constatai également que la mémoire de Pinocchio encodait des symboles écrits, les stockait et qu'il pouvait se les remémorer. Je disposais sur une table les lettres de l'alphabet écrites sur des papiers distincts ; si je lui demandais de me montrer ou de me donner le A, le B, etc., il pouvait le faire. Il connaissait les lettres de l'alphabet. En revanche, il ne pouvait ni émettre de sons, ni répéter un mot, et encore moins chanter. Je devais donc lui prêter ma voix. De plus, il tournait les pages de son cahier où étaient collées les impressions sur papier des textes musicaux, en se référant à la projection de ces textes sur le tableau blanc interactif (T.B.I.). Ce type de tableau est relié à un ordinateur. Un logiciel permet d'écrire sur le tableau comme on écrit sur un ordinateur. Il est possible de mettre des images près des mots écrits qui en facilitent la représentation mentale. L'aspect visuel ressemble à un paperboard : il est donc possible d'avoir de nombreuses pages. Ce type de matériel permet aux élèves autistes d'appréhender le texte en association avec une image. Leur sensibilité visuelle est ainsi mise au service d'une mobilisation cognitive dans l'apprentissage de la lecture.

Pinocchio avait deux centres d'intérêt, les lettres et l'écoute de ma voix, ce qui renforçait l'hypothèse qu'il pouvait être scolarisé en Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire avec une spécialité « autisme ».

Un médium musical, outil de la pédagogie de l'entre-deux

Au cours de mon expérience de treize ans d'enseignement spécialisé auprès d'élèves autistes, j'ai constaté que les textes musicaux permettaient un accès au symbole. J'ai donc mis en place un projet pédagogique pour Pinocchio autour d'un texte musical que j'avais précédemment créé pour mes anciens élèves autistes. Ce texte musical est le suivant :

Trop chères les chips pour la chérie
Biga abiga bigabi gaba
Gâteaux timbres et eau pointue
Bigu abigu bigabi gabu
Un, main deux mains trois et quatre mains
Bigain abigain bigabi gabain
Je veux chaussure je veux frais chaud

Bigo abigo bigabi gabo

Savez-vous planter les choux

Bigou abigou bigabi gabou

Pour tenir compte du fait qu'un élève autiste éprouve une difficulté à utiliser plusieurs entrées sensorielles à la fois, il fallait privilégier l'entrée sensorielle prédominante chez lui.

Je savais que les parents de cet élève étaient chanteurs de gospel et j'ai pensé que cette entrée musicale pouvait être une piste pour accéder au monde symbolique. Cela me rappelait ma pratique auprès d'un de mes anciens élèves autistes que j'ai surnommé Antares en raison de ma passion pour l'astronomie. Le nom de cette étoile commence par la lettre A comme le prénom de l'élève. De plus, la distance à parcourir pour atteindre cette étoile est longue comme peut l'être celle pour rencontrer un élève autiste autour des symboles écrits. Cet élève, dont les parents étaient professeurs de musique, m'a amené à apprendre la musique afin de créer un environnement contenant, dans lequel il retrouverait le lien avec ses parents chanteurs. Ce nouvel espace d'enseignement autour de la musique fut bénéfique à tous les autres élèves autistes. Ils adhérèrent tous à ce lien musical. J'ai pu jouer en public avec Antares et d'autres élèves notre répertoire musical, qui s'est étendu depuis ce premier travail. Le texte chanté, devenu objet de savoir transitionnel, a permis de créer un espace d'enseignement similaire à l'espace potentiel de Winnicott. La médiation artistique de la musique jouée avec un instrument, avait permis l'accès d'Antares à la compréhension des textes écrits (Hélie, 2016). J'ai repris ces hypothèses avec Pinocchio.

Il me faut à présent expliquer pourquoi, bien que n'étant pas musicien, j'ai utilisé dans la classe un véritable instrument et non un enregistrement musical. Je me suis souvenu, au contact de ces élèves, que ma mère était musicienne. Ayant une grande différence d'âge avec elle, je ne l'ai jamais entendue jouer de la musique. Lorsqu'elle était jeune, elle jouait du banjo avec sa sœur aînée qui jouait de la guitare. J'étais empreint de cette création musicale et je m'en suis servi. J'ai décidé d'utiliser la guitare, instrument à cordes comme le banjo, pour créer un environnement contenant et affectif à la fois.

Après trois mois de classe, Pinocchio a développé une appétence pour l'apprentissage de la lecture. Il suivait avec son doigt chaque mot de quatre textes musicaux : *Abiga*, création originale à partir des mots naturels des élèves ; *Arda*, dont la musique était de Michel Polnareff et dont le texte a été revisité au sein d'un projet d'inclusion avec les Grandes sections de maternelle ; *Le lion est mort ce soir*, d'Henri Salvador ; et *l'escargot*, chant marin dont le texte et la musique ont été revisités par les élèves et moi-même et que je chantais au rythme des accords de la guitare. Je précise que les textes musicaux *Abiga* et *L'escargot* ont été mis en image dans une réalisation cinématographique avec les élèves afin de les aider à la représentation et à la prise de conscience de leur corps. Lorsqu'il regardait un texte, Pinocchio s'arrêtait sur les syllabes et les mots qui le

questionnaient. Il me regardait. Je les prononçais à sa place. Il apprenait à partir de la lecture de l'autre, de la voix de l'autre.

Après huit mois de classe, Pinocchio a trouvé sa voix. Je vais essayer de relater les étapes de cette construction du langage articulé. Ma pédagogie avec les élèves autistes prend racine dans l'hypothèse qu'ils peuvent apprendre à lire avant d'utiliser le langage oral. Freud relie l'inconscient aux inscriptions et aux traces écrites. L'inconscient serait structuré comme un écrit (Freud, 2006, p. 139-143). Cet apprentissage de la lecture permettrait-il d'alimenter en représentations l'inconscient des élèves autistes ? Ainsi, l'accès à la symbolisation en situation scolaire serait possible. J'ai appris à Pinocchio le principe alphabétique en utilisant une méthode syllabique que j'ai adaptée à son fonctionnement hyper-sensoriel. Cette adaptation prend la forme visuelle suivante, lorsqu'elle est projetée sur le tableau numérique (Tableau Blanc Interactif) :



Une photocopie est collée dans un cahier. Aujourd'hui, les élèves suivent cet apprentissage sur une tablette numérique. J'effectue ce travail lentement en prenant le temps d'articuler chaque grapho-phonème. Par imitation, l'élève répète. Cet espace d'apprentissage permet d'effectuer un premier lien avec lui. En parallèle, je commence un travail de lecture à travers un texte musical où l'on retrouve les syllabes simples et complexes. Ce texte – intitulé *Abiga* – a été élaboré à partir des stéréotypes langagières des élèves, ce qui aide à créer un nouvel espace d'enseignement. Ce texte augmenté d'images projeté aux élèves prend la forme visuelle de la figure suivante. Je lis chaque syllabe en l'articulant clairement, une par une ; ils répètent ce que je lis. Ensuite, je chante lentement le texte accompagné de la mélodie que je joue avec une guitare.

Gâteaux timbres et eau point e



Bigu abigu bigabi gabu

Cet espace musical, que je crée en chantant et en jouant de la guitare, devient un espace investi et contenant. Au cours de l'année, ce texte devient le scénario qui est joué par les élèves. Cela permet une représentation animée, et non fixe, ainsi que la perception de l'image du corps de chaque élève. Cette pédagogie a permis à Pinocchio de se révéler et de lire ses premiers mots.

Je constatais avec lui ce phénomène de vocalisation. Il découvrait le son de sa voix et essayait de lire les mots à haute voix en chantant et en se calant sur le rythme de mes accords à la guitare. Après la musique, la voix devenait un point de rencontre entre nous et un instrument pédagogique. En effet, la voix de Pinocchio, d'abord étrange, lui a ensuite ouvert la voie de la symbolisation, dans laquelle il s'est retrouvé en partie, du moins une part de lui-même. Au bout d'un an, depuis la première fois qu'il avait fait entendre sa voix, Pinocchio lisait et chantait de mieux en mieux. Grâce à ce dispositif, les fondements du travail du penser semblent s'être mis en place.

Pédagogie de l'entre-deux et travail du penser

Cette vignette montre comment l'enseignant et l'enfant ont appris à se connaître et comment l'enseignant a mis en place un espace d'enseignement en respectant l'enfant, en prenant en compte ses particularités. Cet espace entre-deux leur a permis de se rencontrer. Grâce à l'empathie de l'enseignant, un lien s'est créé et a pu déclencher la parole de Pinocchio. « L'empathie implique de chercher dans son propre répertoire des choses vécues, imaginées, possiblement éprouvées ou approchées, des indices

permettant de rendre intelligible, représentable, et pensable ce que l'autre nous donne à entendre et à voir » (Scelles et Korff-Sausse, 2011, p. 31). Une dynamique d'identification croisée a probablement permis à Pinocchio de développer une relation au savoir et à la voix de l'enseignant de pénétrer dans sa psyché. Pinocchio l'a intériorisée et a réussi à la reproduire puis à l'adresser à l'enseignant. Ainsi, grâce aux identifications, dans cet espace entre-deux, des processus de symbolisation écrits et oraux ont pu se développer pour Pinocchio.

Au cours de sa pratique de cette « pédagogie de l'entre-deux » auprès d'élèves autistes, T. Hélié a constaté que de nombreux élèves accédaient aux processus de symbolisation écrits et oraux à travers le médium musical. En effet, comme le souligne Marion Milner (1979), psychologue, psychanalyste et artiste peintre, « un intermédiaire – médium – entre la réalité créée par soi-même et la réalité extérieure » est nécessaire. Ce médium prend la forme d'une « substance malléable comme le son, le souffle, les objets de la salle, les jouets » (cité par Brun, 2010, p. 22).

Par exemple, l'anthropologue Valérie Servais (1999, p. 10), qui a étudié l'effet des dauphins sur l'apprentissage des autistes, a fait l'hypothèse que les ondes sonores émises par le sonar des dauphins avaient un effet positif sur le cerveau des autistes. Mais surtout, elle a conclu de son expérience que, sans médiateur, le dauphin n'aurait aucun effet sur l'apprentissage d'un autiste. Le dauphin est un outil, comme l'est le texte musical chanté avec un accompagnement à la guitare.

Ce médium doit être investi psychiquement par un médiateur. Pour l'enseignant, ce peut être un outil pédagogique de son choix, tel que l'utilisation de médiations artistiques pour T. Hélié. L'outil peut alors prendre les caractéristiques d'un objet transitionnel (Hélié, 2016). Grâce à une « mise en acte d'un entre-deux », telle que la définit D. Sibony (1991), une relation médiatisée entre l'enseignant spécialisé et l'élève autiste, un champ transitionnel s'installe, qui s'apparente à « l'espace transitionnel » de Winnicott (1971) et qui va permettre la représentation et la création d'un lien et un accès au symbolisme écrit.

L'élève est ainsi maintenu par l'espace d'enseignement créé par l'enseignant, il est contenu par l'utilisation de l'image et du son amenée par lui et auto-étayé par le lien avec lui.

Conclusion

Ainsi, pour amener des élèves autistes vers un développement cognitif, social et affectif, médiateur et outil sont indissociables et une relation étroite est nécessaire entre l'outil et le médiateur (Hélié, 2010). Dans le cas des élèves autistes de type Kannérien, cette démarche demande du temps, notamment pour trouver le médium spécifique approprié à l'élève.

La pédagogie de l'entre-deux vise à établir, d'une part, le lien qui unit les élèves aux enseignants – lien d'identification – et, d'autre part, le lien qui

unit les élèves aux savoirs scolaires – relation au savoir. Dans ce travail sur les liens, sont impliqués, d'une part, les processus d'identification à l'enseignant, d'autre part, les modalités défensives contre l'angoisse, notamment les processus de symbolisation, sans lesquels aucune implication dans les apprentissages scolaires n'est possible. Les élèves autistes sont, à cet égard, des révélateurs de besoins particuliers qui concernent plus largement d'autres enfants en difficulté d'apprentissage.

Cette dynamique pédagogique que nous appelons « pédagogie de l'entre-deux » nous semble pouvoir inspirer une approche de la relation pédagogique au service de l'apprentissage de la lecture pour les élèves autistes et, dans une plus large mesure, une voie vers l'inclusion scolaire. Cette recherche clinique nous conforte dans l'idée que c'est là une piste innovante dans le champ de l'éducation qui pourrait constituer une référence dans la pensée pédagogique.

Parce qu'elle favorise les liens sociaux, la posture de l'entre-deux peut jouer un rôle préventif des handicaps et des difficultés scolaires. Elle se fonde sur l'idée que l'éducation est une affaire de lien et de parole avec des sujets en devenir, le sujet étant par définition et depuis l'origine en lien avec son environnement. De plus, l'éducation met en jeu le désir : désir de grandir, de s'identifier aux adultes, désir d'apprendre.

L'enseignant est un agent déterminant du développement de la vie psychique et du rapport au savoir de l'élève. Il doit prendre ce que Jacques et Madeleine Natanson appellent « le risque de la transmission », pour défier la mort et le temps, aussi pour apprendre à vivre avec les autres, car « transmettre, c'est engager un dialogue où la différence générationnelle soit bien représentée » (Natanson, 2004, p. 85)

Or, dans cette relation éducative, les dispositions intérieures de l'adulte jouent un rôle déterminant, au moins autant sinon plus que ses actes concrets. Comme l'a écrit l'instituteur Erikson, devenu psychanalyste : « L'attitude que nous nous fabriquons en face de l'enfant aura donc moins d'influence que nos pulsions, réprimées ou non. Les enfants (tout comme les animaux) flairent le noyau sous l'écorce... » (cité par Moll, 1989, p. 161). L'adulte doit donc avant tout faire preuve de sincérité, d'authenticité. Il doit dévoiler son humanité s'il veut que l'enfant construise la sienne. C'est la voie que nous montrent les élèves autistes qui, comme Pinocchio, parviennent à trouver la voix qui est en eux grâce à la posture et la pédagogie de leur enseignant.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (2007). *Psychanalyse des limites*. Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Brun, A. (2010). *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*. Paris : Dunod.
- Chamak, B., Bonniau, B., Jaunay, E. et Cohen, D. (2008). What can we learn about autism from autistic persons? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 77 (5), 271-279.

- Freud, S. (1986). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1926.)
- Freud, S. (2006). Note sur le « bloc magique ». Dans *Œuvres complètes / 1923-1925* (p. 139-143). Paris : PUF. (Texte original publié en 1925.)
- Grandin, T. (2001). *Ma vie d'autiste*, Paris : Édition Odile Jacob. (Texte original publié en 1994.)
- Hélié, T. (2010). *Élaboration de nouvelles pistes pédagogiques pour des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique - La réalisation de courts-métrages et l'utilisation de vidéos comme outils pédagogiques pour l'accès au sens du langage écrit et oral, à la communication et à l'interaction sociale - Approche clinique*. Mémoire de Master de recherche en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes.
- Hélié, T. (2011). L'outil cinématographique au service de la scolarisation des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique. Poster numérique présenté aux *journées de psychologie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : psychopathologie et handicap chez l'enfant et l'adolescent*. Lyon.
- Hélié, T. (2015). *L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves « autistes » : approche clinique*. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes.
- Hélié, T. (2016). L'espace d'enseignement avec les élèves autistes peut-il devenir un espace liminal ? 11e colloque du Séminaire Interuniversitaire International sur la Clinique du Handicap : *le handicap une identité entre-deux*, Université Paris Diderot.
- Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme : de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris : Odile Jacob.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact, *The nervous Child*, II, 3, 217-250.
- Lafon, R. (1963). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Laplanche, J. Et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Mijolla-Mellor (De), S (2002). *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, XLIII (5-6), 841-874.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Natanson, J. et Natanson, M. (2004). *Risquer la transmission*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Pechberty, B., Houssier, F. et Chaussecourte, P. (dir.) (2013). *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ?* Paris : Éditions in Press.
- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1979.)
- Reboul, O. (1991). Nos valeurs sont-elles universelles ? *Revue française de pédagogie*, 97, 5-11.
- Scelles, R., et Korff-Sausse, S. (2011). Empathie, handicap et altérité. *Le Journal des psychologues*, 286 (3), 30.
- Servais, V. (1999). Enquête sur le pouvoir thérapeutique des dauphins. Ethnographie d'une recherche. *Gradhiva*, 25, 93-105.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux : l'origine en partage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Tammet, D. (2009). *Embrasser le ciel immense*. Saint-Amand-Montrond : Éditions des Arènes.
- Thouroude, L. (2002). L'entre-deux de l'intégration et l'intégration de l'entre-deux à l'école maternelle. *Psychologie et éducation. Revue de l'association française des psychologues scolaires*, 50, 61-74.
- Thouroude, L. (2010). L'école maternelle, une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, 30, 43-55.

- Thouroude, L. (2013). Scolarizzazione e handicap : ostacoli e legami tra genitori e insegnanti nella scuola materna. (Scolarisation et handicap : obstacles et liens entre parents et enseignants à l'école maternelle). *L'integrazione scolastica e sociale*. Vol. 12, 2, 116-121.
- Thouroude, L. (2015). Conflits à répétition en milieu scolaire et paradigme de l'entre-deux. Dans V. Becquet et A. Vulbeau, *L'action publique en réponse à la crise* (p. 49-63). Arras: Artois Presses Université.
- Thouroude, L. (2016). L'entre-deux familial et scolaire. Dans M. Janner-Raimondi et D. Bedoin (coord.), *Petite enfance et handicap* (p. 73-98). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Williams, D. (1992). *Si on me touche, je n'existe plus*. Paris : J'ai lu.
- Winnicott, D. W. (1958). La capacité d'être seul. Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Thierry Hélié

Enseignant spécialisé

Docteur en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes

Laurence Thouroude

Laboratoire CIRNEF

Université de Rouen

Pour citer ce texte :

Hélié, T. et Thouroude, L. (2018). L'entre-deux comme posture pédagogique auprès d'élèves autistes de type Kannérien : trouver sa voix – sa voie ? *Cliopsy*, 20, 55-69.

La psychanalyse, l'éducation spécialisée et la formation des enseignants: écriture, lecture et rature

Simone Zanon Moschen, Carla Karnoppi Vasques
et Cláudia Bechara Fröhlich

*Compositor de destinos
Tempo tempo tempo tempo*

*Tambor de todos os ritmos Entro num
acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo
(Oração ao tempo, Caetano Veloso)¹*

1. Compositeur de destins / Temps temps temps / Tambour de tous les rythmes / J'arrive à un accord avec toi / Temps temps temps temps (Oraison au temps, Caetano Veloso).

Introduction

La répétition rythmée du temps dans cette belle chanson de Caetano Veloso a résonné comme une invitation à composer ce texte. Citation précieuse ici, car le thème qui nous convoque relève d'une certaine urgence à trouver, pour l'éducation spécialisée au Brésil, un mode de formation des maîtres qui permet et rend effectif ce que les politiques ont déjà instauré : il existe un décalage entre le temps de la politique, qui a déjà inscrit des progrès importants dans les textes de loi, et le temps de l'école qui s'efforce de mettre en pratique ce que prescrit la législation. Pour passer d'un temps à l'autre, encore faut-il que les travailleurs du réseau éducatif soient en mesure de développer et de mettre en application de nouveaux modes d'intervention. En ce sens, il est crucial de former des éducateurs pouvant travailler selon les principes de l'éducation inclusive.

Avec la *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Politique nationale d'éducation spécialisée dans la Perspective de l'Éducation Inclusive, Brasil, 2008), s'instaure un nouveau temps de la politique brésilienne. Dès 2008, au Brésil, s'est établie une législation qui suggère aux enfants et aux jeunes ayant des besoins spéciaux de s'inscrire plutôt dans l'enseignement régulier. Cette recommandation engage les

écoles ordinaires dans la construction des conditions permettant d'accueillir ces enfants et ces jeunes qui, jusque là, ne faisaient pas partie de leur public-cible.

Le Service d'Accueil Éducatif Spécialisé (AEE, Atendimento Educacional Especializado) est un des dispositifs élaborés afin de recevoir ces enfants. Il fait partie d'un ensemble de mesures qui ont été mises en place pour répondre aux directives d'éducation inclusive liées à la Politique Nationale de l'Éducation Spéciale. Il s'agit ici d'un ensemble de services et d'actions qui commencent à s'organiser dans l'école de façon complémentaire à l'enseignement régulier et non plus de façon substitutive.

L'expérience du parcours de formation continue rapportée dans cet article a été proposée aux professeurs des écoles publiques de l'éducation nationale brésilienne qui composent l'AEE. Ceux qui ont participé à ce parcours formatif seront appelés « professeurs de l'AEE » et les autres professeurs qui ont aussi participé à cette formation continue seront appelés chercheurs, formateurs, lecteurs ou lecteurs-chercheurs. Le parcours de formation a été conçu par un ensemble de chercheurs de différents domaines : psychologie, littérature, éducation, philosophie ; ils appartiennent au groupe NUPPEC – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise Educação e Cultura (Centre de Recherche en Psychanalyse, Éducation et Culture) qui est lié au programme de master et doctorat de Psychologie de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS).

Actuellement, dans le cadre de l'Université, des divergences subsistent quant à la modalité et à la qualité des connaissances techniques qui devraient composer un parcours de formation continue des professeurs tenant compte des nouvelles directives de la loi brésilienne. L'urgence de la mise en œuvre de la loi donne naissance à une multiplication des parcours de formations qui promettent un repositionnement de la pratique enseignante et dont la méthodologie est basée sur des cours magistraux d'une durée assez limitée. Pour notre part, nous pensons que cette profusion technique-didactique va cesser. Par ailleurs, nous croyons à l'importance de l'élargissement de la durée du parcours pour que l'implication et le savoir des professeurs soient pris en compte comme condition pour inventer de nouvelles pratiques à l'école.

L'étude que nous présentons ici part de la proposition d'un cours de formation de maîtres qui fait de l'écriture et de la lecture son dispositif central et qui cherche à se déployer dans le temps puisqu'il s'étend sur trois ans. Ce qui nous différencie de la plupart des actions gouvernementales portant sur la formation continue des enseignants² puisqu'elles se limitent à des conférences pour le grand public ou à des colloques de deux ou trois jours où différents professionnels présentent leurs communications. Notre proposition de travail met l'accent sur le temps et, ce faisant, elle considère cette dimension du temps comme un ingrédient nécessaire à la constitution d'un dialogue qui, dans le cours en question, s'est développé grâce aux écrits des enseignants. Ces écrits s'adressaient à des lecteurs attentifs aux

2. Dans cet article, les mots *éducateurs*, *professeurs* et *enseignants* sont compris en tant que synonymes.

façons particulières dont les impasses de l'éducation d'enfants considérés comme souffrant de troubles envahissants du développement (T.E.D.) s'inscrivaient dans la vie de ces enseignants et des écoles où ils travaillaient. L'écriture – et la lecture – sont au cœur de l'invention d'une position énonciative de la part d'enseignants et d'élèves. Dans cet article nous présentons certains aspects de cette expérience en nous concentrant plus particulièrement sur les éléments qui en ont fondé la conception.

Des politiques à un cours

Dans le contexte brésilien, l'éducation spécialisée s'est traditionnellement organisée comme une prise en charge éducative spécialisée venant, dans des classes et écoles spécialisées, se substituer à l'enseignement commun. Il s'agissait d'espaces et de propositions différenciés pour ceux qui, par leurs caractéristiques sociales, culturelles, génétiques, comportementales, etc., différaient de la normalité. La persistance et la croissance de ce cadre, ainsi que l'universalisation de l'éducation de base et les conférences internationales consacrées à ceux qui se trouvent « du côté extérieur », ont introduit des directives inclusives sur la scène politique alors que, jusque là, les enfants et les jeunes ayant des besoins spéciaux avaient une éducation restreinte aux institutions spécifiques, sans accès aux écoles ordinaires. En ce sens, le Brésil a adopté une série de lois, politiques et programmes visant à réduire l'inégalité et à développer l'inclusion scolaire. La Politique nationale d'éducation spécialisée dans la Perspective de l'Éducation Inclusive et les documents qui ont suivi sa proclamation ont donné lieu à une intensification de cette position et, pour en revenir à l'objet de notre réflexion, ont fait ressortir une nouvelle réalité : des enfants et adolescents « porteurs de troubles envahissants du développement », « autistes » et « psychotiques », traditionnellement éloignés des processus de scolarisation, ont investi de façon croissante l'espace des salles de classe et les vieilles cours d'écoles. Se posent alors toute une série de questions. Comment comprendre les rapports entre l'instauration du projet politique et ses effets sur la vie scolaire ? Dans quelle mesure les mots de ce projet déconstruisent-ils des sens qui associent différence, anormalité et éducation impossible ? Comment les professeurs mettent-ils en œuvre les préceptes de la loi dans leur pratique de formation ? Comment se déroule le passage du texte de loi à la vie scolaire au quotidien ?

Les mots d'une enseignante de l'AEE éclairent des éléments de réponse à ces interrogations : « *l'autiste de la politique n'est pas l'autiste qui arrive en salle de classe // il nous faut découvrir créer inventer un élève une enseignante une pratique cohérente* » (J.S., 2013)³.

La prescription légale a transformé l'école et l'un de ses premiers effets a été d'augmenter le nombre d'élèves inscrits. Selon les informations divulguées par l'*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (Institut National d'Études et Recherches sur l'Éducation – INEP) issues des

3. Les écrits et paroles de quelques enseignants sont rapportés de manière anonyme, dans le respect de la déontologie de la recherche universitaire.

données du Recensement scolaire de l'éducation de base, entre 2009 et 2012, l'augmentation se chiffrait à 191 % dans le système éducatif de l'État du Rio Grande do Sul. Pour ce qui est du réseau de la ville de Porto Alegre, ce pourcentage s'est élevé à 72 % pour l'éducation primaire et à 30 % pour la scolarité obligatoire. Pour autant, si l'accès à la scolarisation a sensiblement augmenté, cela nous en dit peu sur sa stabilité. Qui sont ces élèves ? Comment apprennent-ils ? Quelles sont les conditions pour que la formation et l'apprentissage soient possibles ?

Dans ce contexte, et pour répondre à ces questions, un groupe de chercheurs de différents domaines de connaissance – pédagogie, psychologie, philosophie, psychanalyse – a réuni ses efforts pour étudier et développer une proposition de formation continue à l'intention des enseignants ayant des élèves considérés comme souffrant de T.E.D. dans leurs salles de classe. Nous avons cherché – et, d'une certaine manière, nous continuons de le faire dans les rééditions révisées de notre proposition de formation – à donner naissance à un cours qui prenne en compte les décalages, les différents temps d'appropriation du vécu, et à construire, pour chaque enseignant de l'AEE, une forme singulière d'enseignement et d'apprentissage. Par la même occasion, la proposition du groupe de recherche a pour but de procéder à une intervention et d'en étudier les effets de manière à réactualiser ses orientations. Ses repères méthodologiques se fondent sur la psychanalyse. C'est donc dans cette dernière que nous puisons nos présupposés théoriques et méthodologiques.

L'horizon méthodologique de la psychanalyse

« C'est l'un des titres de gloire du travail analytique qu'en lui, recherche et traitement coïncident » (Freud, 1974, p. 152) ; ainsi, la psychanalyse naît d'une pratique.

À la fin du siècle passé, le phénomène hystérique était à l'ordre du jour. Le docteur Charcot présentait à un public sélectionné de médecins des patientes qui avaient des crises. Devant une si noble assemblée, sous l'orchestration de leur médecin, celles-ci présentaient une série de symptômes tels que paralysie, aveuglement, nausées, vomissements – et ainsi de suite – qui intriguaient la communauté scientifique de l'époque car elle résistait à la conception d'une origine biologique. Freud se trouvait parmi les médecins qui assistaient à ces scènes. Or, au cours de ses recherches, il a été amené à effectuer un tournant important dans l'approche de ce phénomène. De l'accent mis sur ce qui était donné à voir, il est passé à l'écoute des personnes en s'intéressant à ce que les patientes avaient à dire sur ce qui leur arrivait.

Il convient d'observer que ce changement dans la manière d'aborder ces cas cliniques a été en grande partie influencé par les patients de Freud eux-mêmes, un peu comme s'ils lui montraient le meilleur chemin à suivre et trouvaient en lui l'accueil et l'audace nécessaires pour explorer de nouvelles

formes d'intervention. À propos du traitement d'Anna O. – patiente célèbre de la psychanalyse –, Freud nous raconte que

« très intelligemment, elle avait donné à ce procédé le nom approprié de "talking cure" (cure par la parole) et, sur un ton enjoué, celui de "chimney sweeping" (ramonage). La patiente savait qu'après avoir donné libre cours à ses hallucinations, elle aurait perdu tout son entêtement » (Freud, 1987, p. 64-65).

On retrouve ce courage de donner le premier rôle au patient chez les enseignants de l'AEE de notre parcours et c'est le même courage que le travail de formation cherche à susciter. Très souvent, face à l'impasse que représente l'enseignement des contenus scolaires – pour qu'il n'emprunte pas les voies toutes tracées et bien balisées de l'apprentissage –, les enseignants ont pu suivre les indications de leurs élèves et ceci dans la mesure où ils ont trouvé un soutien et une légitimation auprès de leurs lecteurs-chercheurs. « *L'enseignante volante est également parvenue à mieux travailler avec Renan // elle découvre des activités qui l'intéressent plus / comme l'usage de la pâte à modeler* », nous dit une enseignante à propos de son élève. Celui-ci, en raison de ses difficultés motrices, n'arrivait pas à déchiffrer sa propre écriture, ce qui a conduit cette enseignante à réclamer l'usage d'un ordinateur en salle de classe, à une époque où les écoles ne mettaient pas de tels moyens à disposition. À l'aide du clavier, le petit Renan a pu surmonter sa difficulté motrice et est parvenu à s'alphabétiser.

Freud s'est lancé dans la production d'un nouveau mode d'intervention pour aborder les hystériques : l'écoute analytique. Partant de là, il s'est vu dans la nécessité d'élaborer un champ conceptuel permettant de soutenir l'expérience de sa relation avec ses patients. C'est ainsi que se forment les prémices de la relation théorie/pratique dans le champ de la psychanalyse, qui place la pratique clinique comme lieu de recherche par excellence. Cette recherche a deux facettes très intéressantes : d'abord, une relation particulière entre théorie et technique. En effet si, d'un côté, comme nous le montre l'histoire de la psychanalyse, il est possible de construire une théorie capable de produire des opérateurs pouvant guider l'analyste sur le terrain aride de la pratique clinique, c'est-à-dire de construire des généralisations théoriques, de l'autre, quand ces généralisations entrent dans le domaine de l'intervention proprement dite, elles doivent subir un processus de relativisation et être reconstruites compte tenu du transfert singulier qui s'actualise dans la situation clinique en question. Il est impossible de généraliser un modèle technique à partir de la théorie car

« l'extraordinaire [...] plasticité de tous les processus mentaux et la pertinence de facteurs déterminants s'opposent à toute mécanisation de la technique ; ils montrent que le cours d'une action justifié par des règles peut parfois s'avérer inefficace alors qu'un autre qui est habituellement erroné, peut de temps en temps conduire à l'objectif désiré » (Freud, 1974, p. 164).

Ces mots de Freud nous permettent d'insister sur l'impossibilité de généraliser la technique et sur la nécessité de construire les interventions singulièrement au cours de chaque prise en charge, tout en prenant en compte le dédoublement du transfert. Notre recherche s'applique à mettre en relief des balises théoriques susceptibles de servir de guide pour concevoir une formation continue. Celle-ci vise à servir de support à la mise en place de conditions permettant à l'enseignant de l'AEE d'accueillir le différent. Ceci, dans l'absolu, revient à la construction d'une technique à appliquer dans d'autres contextes. Chaque groupe et chaque contexte exigeront leur propre lecture pour élaborer une proposition qui se construira au long de son parcours.

Ce qui se révèle aussi dans la manière dont se déroule la recherche dans le champ psychanalytique, c'est la marque d'une temporalité qui n'est adjectivée que dans l'après-coup. La possibilité de ne pouvoir vérifier qu'*a posteriori* la signification de ce que l'on a entendu ou encore les effets qu'une intervention a eu est, entre autres choses, le résultat de la temporalité particulière que révèle la psychanalyse. Cette conception du temps se manifeste dans la construction des connaissances en psychanalyse, dans la mesure où elle met le psychanalyste qui est face à une situation d'investigation – qu'elle ait lieu dans sa clinique ou dans une étude théorique – en condition d'exercer une attention flottante qui permet à certains résultats de se révéler dans l'après-coup, tout en occupant une place dans le phénomène étudié. L'idée de « révélation » n'est peut-être pas la plus adéquate pour décrire ce qui s'opère ici, car elle pourrait évoquer quelque chose de voilé, quoique déjà présent, et qui ne serait apparu qu'*a posteriori*. Ce mécanisme de l'après-coup ne revient pas à retirer un voile recouvrant un objet existant déjà, mais fonctionne de manière inventive, car l'action rétroactive d'un trait sur un autre qui était déjà inscrit crée un nouveau sens pour les deux dans la mesure où elle permet de nouvelles configurations des éléments en jeu.

Avec ces données théorico-méthodologiques de la psychanalyse, en particulier l'exercice de l'attention flottante qui permet de laisser décanter⁴ dans l'après-coup des éléments capables de qualifier nos questions de recherche, nous nous plaçons dans la perspective de la construction d'une expérience, mise en œuvre de la recherche.

4. Nous utilisons le verbe « décanter » pour situer ce qui, dans le processus d'élaboration, se détache en tant qu'élément qui permet de mettre en mouvement la pensée.

Le cours des écritures

Ainsi, engagés dans la construction d'une perspective axée sur le processus de singularisation de l'élève – et par conséquent de l'enseignant de l'AEE –, nous avons entrepris, en 2011, une action d'extension et de recherche intitulée « *Escolarização de alunos com transtorno globais do desenvolvimento : (re)leituras do cotidiano* » (Scolarisation des élèves avec troubles globaux du développement : (re)lectures du quotidien).

Cette action a pour fondements le pari de la possibilité d'éducation, la fonction constitutive et subjectivante de l'école et de l'enseignant, et la force du mot et de l'écriture comme dispositif de réinvention des possibilités d'être et de se situer à l'école. Nous cherchions ainsi à stimuler de nouvelles pratiques d'enseignement et à contribuer à la mise en œuvre du droit à l'éducation.

Notre proposition initiale consistait en un cours intensif divisé en trois temps/modules. Chacun durait quatre mois et était proposé au premier semestre de chaque année, de sorte que le cours s'étendait sur trois ans. Chaque module comportait 60 heures de cours et incluait des rencontres présentielles et virtuelles dans les espaces du TELEDUC [espace d'enseignement à distance], espace/lieu privilégié pour le dialogue où l'écriture et la lecture de récits du quotidien scolaire ont pris place. Quatorze enseignants du système éducatif de la ville de Porto Alegre et de l'État du Rio Grande do Sul ont participé à la dernière édition proposée en janvier 2013. La seule condition préalable était de s'occuper d'élèves identifiés, au moyen d'un diagnostic pédagogique, médical et/ou psychologique défini ou non, comme souffrant d'autisme, de psychose infantile et/ou de troubles envahissants du développement.

La dynamique de ce cours reposait sur des rencontres en présentiel huit heures par mois, puis sur un travail d'écriture. En effet, les chercheurs-membres du NUPPEC qui ont composé l'équipe du parcours invitaient, à la fin de chaque séance, les professeurs de l'AEE à réaliser un exercice d'écriture. Seules chez elles, les enseignantes de l'AEE – toutes des femmes – devaient écrire, à partir des consignes données dans le cours, des récits qui, peu à peu, présentaient leur élève dans ses particularités, le travail réalisé avec lui, les impasses auxquelles elles faisaient face dans leur confrontation aux défis et dans le quotidien du travail à l'école. Comme l'écrit Clarice, enseignante de l'AEE de notre cours, « *raconter en des temps différents de l'expérience une seule histoire* » ; histoire qui, pour elle, se résumait à la trajectoire par laquelle elle « *s'était constituée en tant qu'enseignante* », plus spécialement enseignante d'élèves porteurs de T.E.D. Il s'agissait de raconter et de se raconter ; de tisser une relation à travers le temps, dans l'intervalle des rencontres.

Dans l'environnement virtuel de la plate-forme TELEDUC, chaque enseignante de l'AEE avait un lecteur particulier qui l'accompagnait dans les allées et venues du texte. Ce lecteur faisait partie de l'équipe du NUPPEC responsable du parcours et, dans cet article, nous l'appelons « lecteur-chercheur ».

Le lecteur-chercheur dialoguait avec l'enseignant-écrivain, surtout dans la marge droite de la page, dans les interlignes et dans les espaces en blanc. Interpellé par le récit en cours d'élaboration, le lecteur intervenait sur le texte de manière à encourager la poursuite de l'écriture de l'enseignant, à demander des précisions ou à remettre en cause une position cristallisée, de façon à ce que ce dernier puisse progresser chaque jour dans sa

construction d'un regard capable de situer son élève dans la singularité de ses impasses et possibilités. D'un côté, le lecteur souhaitait donc susciter chez l'enseignant-écrivain une intensification de son désir d'écrire et, de l'autre, il cherchait à déconstruire un savoir jusque-là emprisonné et transmis à travers un diagnostic qui en dit long sur un cadre psychopathologique, mais fort peu sur un sujet dans sa singularité.

Les interventions allaient de petits encouragements comme « *Bravo c'était un point fragile* », « *Oui il est en mouvement et l'enseignante volante aussi* », à des questions telles que « *Comment cela se construit-il ?* », « *Son souci est-il fondé ?* », en passant par de courtes suggestions pour continuer à partager leur pensée : « *Rien de tel que de penser ensemble* », « *Quand Nietzsche trouve un texte de Spinoza il déclare ne plus être seul* ».

Le pari initial de notre proposition de formation participait de l'idée que former et informer sont deux choses différentes. La première concerne la construction d'un lieu psychique pour supporter le manque ou l'excès d'information. Nous avons misé sur le fait que, parmi les différents temps des cours, dans les allées et retours de l'écriture, avec le temps, quelque chose de l'expérience pédagogique pourrait se décanter et être validé dans le lien établi entre l'enseignant-écrivain et le lecteur-chercheur.

Le lecteur au cours des ratures

Les productions des chercheurs-lecteurs ont constitué une cible de recherche et de débat dans notre groupe. Où le lecteur peut-il intervenir ? Comment intervient-t-il dans le texte ? Que vise-t-il en écrivant ? Ces questions revenaient à chaque rencontre de travail hebdomadaire. Une fois le dialogue établi – « *Salut Clarice / je lis avec intérêt tes écrits / je t'accompagnerai dans ton parcours d'écriture cette année / bienvenue* » – comment poursuivre ?

Quelle est donc cette écriture des lecteurs ? Appelons-la rature, en nous inspirant du travail de Lacan sur la lettre et son inscription dans *Lituraterre* :

« Je l'ai dit à propos du trait unaire : c'est de l'effacement du trait que se désigne le sujet. Ça se marque donc en deux temps, ce qui distingue ce qui est rature. *Litura*, *lituraterre*. Rature d'aucune trace qui soit d'avant, c'est ce qui fait terre du littoral. *Litura* pure, c'est le littéral. La produire, cette rature, c'est reproduire cette moitié, cette moitié dont le sujet subsiste. » (Lacan, 2013, p. 21)

Explorons cette citation. Pour la psychanalyse, nous sommes des êtres de langage. Pas parce que nous l'utilisons pour communiquer nos états d'âme, mais parce que nous sommes le produit de l'effort, toujours renouvelé et, dans une certaine mesure, déçu, de nous raconter à l'autre ; et comme nous n'arrivons jamais au résultat exact escompté, nous continuons à nous raconter. Nous cherchons à dévoiler le sens ultime de nos actes par des mots et, ce faisant, nous laissons une trace de langage qui, par la magie de la polyphonie des mots, peut soulever des interprétations aussi nombreuses

que différentes. D'où l'importance attribuée par Lacan au trait et à son effacement, comme opérations originaires du sujet.

Cet auteur s'inspire de Robinson Crusoé qui, naufragé sur une île apparemment déserte, découvre la présence d'un sauvage en voyant les traces de pas de Vendredi effacées sur la plage au petit matin. C'est donc l'effacement qui, paradoxalement, indique une présence. Et dans le sillage des paradoxes et énigmes, si l'on pense au surgissement du sujet, l'effacement, cette rature dont il s'agit, est celle « d'aucune trace qui soit d'avant » (*Ibid.*). C'est l'acte même de raturer qui fait apparaître un texte qui lui aurait été antérieur, mais qui n'était pas là avant d'être raturé. Dans l'étrange temporalité inconsciente, dans l'*a posteriori* de l'acte, nous voyons surgir la présence d'un texte qui se souligne au moment même de son effacement. Souligner, donner de l'intensité, de la pertinence, mettre en relief, autant de verbes accompagnant le faire-des-ratures des chercheurs-lecteurs.

Alors qu'il révisait la traduction espagnole de sa conférence « La statue et la pierre », José Saramago a ajouté à cette image « un élément qui rendrait plus compréhensible encore le sens de ses mots et de son parcours littéraire : de la statue à la pierre » (Rio, 2013, p. 13). Cette petite rature au stylo, de sa propre main, sur le texte imprimé et révisé par l'auteur, indique un chemin parcouru qui part d'un rapport au langage comme élément capable de sculpter une forme pour trouver le langage lui-même, ses méandres et caractéristiques, comme objet de travail. Comme si Saramago passait de la géographie, qui définit un paysage, à la géologie, qui explore le sol. Ce qui nous intéresse dans cette brève digression, c'est que la rature incluant les lettres « de » et remplaçant « et » par « à » change le sens de ce que le titre annonce.

Lacan élabore ses formulations sur la manière dont fonctionne le registre psychique à partir de son émerveillement face à la calligraphie japonaise. Il s'étonne du fait que le geste produisant ces lettres n'exige pas l'appui propre à l'acte d'écrire tel qu'on le pratique en Occident, où l'on est accoudé à une table, tandis que le trait du pinceau japonais

« est fait sans appui, c'est un geste préliminaire qui n'implique rien, c'est tout au moins ce que Lacan nous en dit. C'est dans la courbe, dans le second geste, que l'inscription a lieu. En tout cas, cela a été l'occasion pour Lacan de montrer que l'inscription a toujours lieu dans un second temps, le temps qui renverse le geste et qui fait la courbe du circuit. Un geste qui ne part d'aucun point d'appui, de forme de levier ou de point d'Archimède, ce qui fait que, à chaque fois, il trace l'asymétrie de l'Autre. Le second temps marque une inscription par rapport à un premier temps qui ne marque rien » (Lacôte, 2000, p. 53-54).

Si c'est seulement dans le second temps, quand il passe de nouveau par le même point, que le sujet parvient à inscrire quelque chose psychiquement, le temps constitue alors un facteur fondamental dans une formation. Pour produire un changement psychique – entendu ici au sens de changement

affectif et cognitif – le sujet doit compter sur le temps. Les allées et venues des textes produits par les enseignants, marqués par la lecture des chercheurs, réécrits par les enseignants, s'étendaient dans le temps d'un cours qui durait trois semestres avec un intervalle d'un semestre entre chacun.

Les ratures produites en marge des textes visaient, dès leur première inscription, à entrer dans l'espace officiel du corps du texte. En touchant l'écrivain, elles devaient porter une puissance de stimulation afin que celui-ci ressente un désir d'écrire, de répondre à la question qu'elles esquissaient. Les ratures suscitaient le désir d'écriture des professeurs et ont très souvent été couronnées de succès.

Dans le temps du métronome, « tempo tempo tempo tempo », entre écriture, lecture, rature, lecture, écriture, lecture, rature, lecture, écriture... durant trois ans, s'est développé un dialogue aux caractéristiques propres ; il s'appuyait sur l'intervalle entre une action et l'autre et s'en remettait au temps comme allié de ses élaborations. Car, comme nous l'avons vu, il faut au moins deux temps pour marquer une nouvelle position. Il faut passer au moins deux fois par le même lieu pour enregistrer ses nuances et détails, pour que son image constitue une mémoire, pour que ses vestiges puissent apparaître sous une nouvelle manière de raconter le monde et de se raconter en lui. En somme, les éléments minimaux ayant œuvré à la formation continue que nous proposons sont : écriture-temps-lecture-temps-rature-temps-lecture-temps-(ré)écriture. « *C'est un T.E.D* » (M.S, 2011) ; « *il était là tout le temps et je ne l'ai pas vu / parce qu'il était T.E.D. / autiste / je pensais qu'il ne pourrait pas me comprendre [...] je lui ai offert si peu / j'aurais pu lui offrir plus / j'aurais pu lui offrir un regard de reconnaissance* » (V.R, 2012).

Il s'agissait de mettre en œuvre un dispositif permettant à l'enseignant de passer deux fois par le même texte, la seconde étant déjà accompagnée des annotations de son lecteur. C'est ce second passage qui devait produire des effets de formation. Lesquels ? Par exemple amener l'enseignant à pouvoir produire la « construction d'un cas ».

La Construction de cas

La notion de construction de cas nous vient de la psychanalyse, de sa clinique et de sa transmission ; c'est à ce champ que nous l'avons empruntée pour la faire fonctionner dans notre proposition de travail avec les enseignants.

Dans sa conception initiale, « la construction de cas cherche à opérer une réduction du récit à l'écriture du cas au moyen d'éléments signifiants permettant de localiser le sujet à partir de sa parole et de ses actes, selon son style » (Figueiredo et Bursztyn, 2012, p. 143). La construction de cas apparaît donc comme une notion qui oriente le travail d'équipes de santé mentale. Il s'agit de la production d'une opération d'extraction du singulier

dans un champ régi par l'universel des diagnostics et des prescriptions. L'orientation qui part de l'universel pour y laisser décanter le singulier nous a énormément intéressés quand il s'est agi de penser l'élaboration d'une proposition de formation continue, capable d'accompagner et de soutenir le travail pédagogique d'enseignants auprès d'enfants qui, dans leur rencontre avec ces derniers, est précédé d'un diagnostic.

Cette opération d'extraction, d'où surgissent les éléments qui guident la construction de cas, prend place dans le travail en transfert, avec le patient (Viganò, 1999) et entre les membres de l'équipe de santé. C'est de la rencontre, de ses effets sur chaque personne impliquée, des impasses et possibilités générées, que surgissent les éléments d'un récit sur le cas. Il ne s'agit pas d'un examen détaillé de l'histoire du patient ou de sa maladie, mais de ce que la rencontre actualise à partir de cette histoire, spécialement pour ce qui est des impasses dans la conduite du travail clinique. C'est sur la base du récit écrit de ces rencontres – normalement sous la responsabilité du professionnel de référence du patient –, des scènes qui les composent, des énigmes qu'elles révèlent, que l'équipe s'efforce de produire une opération de réduction aux éléments minimaux d'une répétition. Il s'agit de chercher, dans le parcours du récit, ce qui se répète comme un trait qui marque ce que nous pouvons définir en tant que style du sujet.

Pour réaliser ce travail, certains déplacements deviennent nécessaires. Tout d'abord, il faut renoncer à un savoir totalisé capable de déchiffrer n'importe quel individu. En ce sens, chaque travailleur est appelé à mettre en suspens son savoir préalable, ce savoir qui accompagne, par exemple, le diagnostic nosographique et qui révèle ce que l'on peut attendre de chaque rencontre avant même qu'elle n'ait eu lieu. Il est également nécessaire de déplacer l'axe du savoir du professionnel vers le patient, étant donné que ce dernier peut mettre en scène ce qu'il a de plus particulier dans ses questions.

« Il est fondamental, pour la construction de cas, que les jugements, impressions, opinions et inférences très communs sur les actions et dires des sujets soient non seulement suspendus mais encore soumis à une réduction méthodologique pour couper court aux excès de signification si présents dans l'imaginaire des relations intersubjectives. » (Figueiredo et Bursztyn, 2012, p. 146).

Le savoir, suspendu dans l'*a priori* de la rencontre, se retrouvera dans l'*a posteriori* du travail sur l'écriture du récit, aussi bien dans son élaboration que pendant l'opération de réduction aux éléments signifiants qui s'y répètent. Le savoir sera l'effet de la construction du cas et non sa cause proprement dite. La raison en est que « le cas est une théorie en germe » (Fédida, 1991, p. 230). Sa construction est la source de ce qui, dans la suite des travaux, étendra les limites du cadre théorique du champ du savoir en question. Nous retrouvons là une inspiration fortement freudienne. En effet, quand il se consacrait à l'écriture de ses cas, Freud laissait les opérateurs de sa théorie se décanter dans le récit construit.

Comme dans l'écriture freudienne, ce qui oriente le processus de construction de cas se situe plus du côté de ce que l'on ne sait pas que de ce que l'on connaît.

« Il s'agit de joindre les récits des protagonistes de ce réseau social et de trouver leur point aveugle ; de trouver ce qu'ils n'ont pas vu, aveuglés par leur savoir et la peur de l'ignorance. [...] La construction de cas consiste donc en un mouvement dialectique où les parties s'inversent : le réseau social se place en position d'apprenant et le patient en position d'enseignant. Naturellement, ce que le patient doit enseigner ne passe pas par sa conscience et ne peut pas s'exprimer en une parole directe, mais au travers de notre écoute des particularités, des coïncidences qui surgissent dans son histoire, dans l'énigme de ses actes manqués, rechutes, absences, etc. » (Viganò, 1999, p. 52)

Ce qui s'opère, dans le champ de la santé, comme construction de cas, nous a semblé parfait pour orienter notre proposition formative. Nous voulions penser un dispositif capable d'impliquer l'enseignant dans la production – et non pas l'application – d'un savoir sur son faire de formateur ; nous voulions soutenir avec lui la question de savoir qui est l'élève qui vient à lui, en mettant de côté l'étiquette que le diagnostic imposait à cet enfant ; nous voulions impliquer l'enseignant dans la production de la rencontre avec son élève de sorte que tous deux puissent cueillir les effets d'un travail de singularisation.

« Cet élève, bien qu'il ait le même diagnostic que celui de l'année dernière, se comporte différemment. Il a déjà un « vécu scolaire ». Il est très affectueux. Il a une manière toute spéciale de saluer – en appuyant puis en tapotant quelques fois sur son front. Autre différence, l'élève de l'année dernière a été une surprise pour moi, qui, d'une certaine manière, m'a effrayée. Je ne m'attendais pas à ce qu'il ne parle pas [...]. Par contre, celui de cette année était attendu et désiré, parce que l'enseignante de la SIR [Salas de Integração e Recursos (Salles d'intégration et de ressources)] avait déjà annoncé sa présence dans une de mes classes, l'année passée dernière. Elle m'en a parlé et m'a choisie comme enseignante. Cela m'a captivée. » (écrit de J.S.M., enseignante, 2013)

Nous avons alors procédé à un travail d'emprunt de cette notion (construction de cas) et du dispositif qu'elle alimente dans le champ de la formation continue et dans lequel nous avons proposé de guider les écrits des enseignants, par les scansionnements opérés par les ratures, vers une construction de cas. Il convient de dire que le défi initial consistait à étayer la préparation d'un récit suffisamment riche en détails pour permettre, dans un second temps, la réduction nécessaire à la décantation des signifiants qui composent, dans leur répétition, les marques distinctives du sujet, lors de cette rencontre. Nous sommes très souvent tombés sur un certain désert signifiant quand, face à la question du sujet, l'enseignant insistait sur l'étiquette apportée par le diagnostic caractérisant l'enfant. Nous avons considéré cette insistance comme une résistance au non-savoir actualisé par

la rencontre avec ces enfants. Le fait que l'enseignant se voit très souvent les mains vides pour donner suite au processus pédagogique en cours avec son élève considéré comme porteur de T.E.D., constitue un élément important pour justifier le choix d'un travail de construction.

Fiction comme bordure du réel

*Mas como é que faz pra sair da ilha?
Pela ponte, pela ponte
A ponte não é de concreto, não é de ferro
Não é de cimento
A ponte é até onde vai o meu pensamento
A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento
(Lenine)⁵*

5. Mais comment fait-on pour quitter l'île ? / Par le pont, par le pont / Le pont n'est pas en béton, ni en fer / ni en ciment / Le pont est jusqu'où va ma pensée / Le pont ne sert ni à partir ni à revenir / Le pont ne sert qu'à traverser / À marcher sur les eaux de ce moment. (Lenine, chanteur brésilien)

La tradition psychanalytique nous a laissé en héritage deux modalités d'intervention : l'interprétation (systématisée par Freud dans *L'interprétation des rêves* (1976) et la construction (théorisée très tardivement, dans un texte de 1937, *Constructions en analyse*). Alors que l'interprétation a un effet sur le sens et cherche à libérer le signifiant de la liaison cristallisée à une signification qui l'emprisonne et lui ôte tout mouvement créateur face aux impasses de la vie, la construction concerne le lieu exact où le sens ne parvient pas à être élaboré.

Freud propose la construction comme travail préliminaire à l'interprétation. Elle devient nécessaire dès que, dans le mouvement associatif, l'analysant se voit face à un hiatus, à l'impossibilité de continuer à historiciser sa vie, à raconter et à se raconter dans le monde. D'une certaine manière, la construction prend place, comme forme d'intervention de la part de l'analyste, quand le discours atteint un point limite et ne parvient plus à contourner le réel et à lui donner un sens. C'est alors que l'analyste est appelé à offrir des signifiants pour que l'analysant continue son association.

Dans *Constructions en analyse* (1975/1937), Freud prend pour point de départ une provocation souvent adressée aux analystes : comme connaître la validité de leurs constructions ? Et ce parce que les éléments de cette validation ne se trouvent ni dans l'affirmation, ni dans la négation de l'analysant. Ce n'est pas l'approbation ou le désaccord du patient quant à la provenance des signifiants proposés par l'analyste qui montre l'opérativité d'une construction. Ses termes de validation se trouvent ailleurs, dans la réinstauration des conditions pour la production d'un souvenir, autrement dit, dans la reprise du processus d'association ou encore dans la condition de raconter et de se raconter dans le monde.

« Ce *oui* n'a de valeur que s'il est suivi de confirmations indirectes, si, immédiatement après son oui, le patient produit de nouveaux

souvenirs qui complètent et élargissent la construction. Dans ce cas seulement nous reconnaissons que son "oui" met un point final au problème en question. [...] Le chemin qui part de la construction de l'analyste devrait mener au souvenir chez l'analysé ; il ne mène pas toujours jusque-là. » (Freud, 1975, p. 297-300)

D'une certaine manière, nous prenons cette indication de Freud comme balise pour évaluer nos ratures : le chemin qui part d'une rature devrait conduire le professeur à étendre les limites de son action pédagogique en incluant dans ce territoire des actes qui n'en font pas partie de manière canonique ; même si, évidemment, ils ne nous ont pas toujours menés jusque-là. On attendait également de ces ratures qu'elles stimulent le désir d'écriture des enseignants, en élargissant leur sensibilité aux détails qui marquent la singularité de leur position d'enseignant et de leur rencontre avec l'élève.

Soulignons encore que Freud s'étonne des souvenirs qui font suite aux constructions. Il nous dit que

« la communication d'une construction manifestement pertinente provoquait chez les analysés un phénomène surprenant et d'abord incompréhensible. Ils sentaient émerger des souvenirs très vivaces, qu'ils qualifiaient eux-mêmes d'"excessivement nets". Ils retrouvaient cependant, non pas l'événement même qui était le contenu de la construction, mais des détails voisins de ce contenu. » (*Id.*, p. 301)

Sa surprise nous renvoie à ses premiers travaux sur la mémoire, à sa question sur les motivations qui conduiraient à la conservation de souvenirs apparemment dénués d'importance, mais surinvestis d'une intensité plastique, d'une netteté absente dans d'autres souvenirs de la même époque. Dans sa recherche sur ce qu'il a appelé les souvenirs-écrans, Freud montre que nos souvenirs ne sont pas des décalques de la perception passée, mais des articulations fictionnelles comptant sur les éléments présents au moment de leur évocation, éléments qui déterminent des coupures et des coutures de fragments mnésiques. Pour Freud, « très souvent les personnes construisent ces choses [les souvenirs-écrans] inconsciemment – presque comme des œuvres de fiction » (Freud, 1974, p. 281). Plus d'un siècle après l'invention de la psychanalyse, nous pouvons toutefois affirmer que tous nos souvenirs sont, dans une certaine mesure, des écrans – d'un réel qui exige d'être nommé – et sont tissés avec les fils de la fiction que l'on construit collectivement ; car pour qu'une fiction ait valeur de vérité, elle doit être validée dans le lien noué avec l'autre.

S'il en est ainsi, le travail freudien nous apprend que, face à un abîme imposé par le réel, face à l'impossibilité de dépasser une certaine impasse grâce aux signifiants dont nous disposons, si une relation de transfert s'est instaurée, nous pouvons compter sur l'emprunt de signifiants venant d'un proche, disposé à construire avec nous un pont, une bordure pour une énigme qui nous obsède. Ce don de signifiants met sur la table des éléments qui sont tramés de manière fictionnelle et qui contribueront à élargir les récits validés dans le collectif, ces narrations-ponts nous permettant de

traverser les énigmes de la vie. Face à un élève qui s'obstine à ne pas construire la connaissance par les chemins canoniques, l'enseignant peut se trouver dans une situation telle qu'il ne dispose pas des éléments pour soutenir cet enfant dans sa traversée de l'apprentissage. Notre pari est que le fait d'aider le professeur à cueillir des signifiants surgissant du lien noué avec ses collègues ou avec les lecteurs-chercheurs présents à travers leurs ratures peut contribuer à la construction d'un nouveau récit qui rende compte de la manière dont apprend cet élève qui habite une position singulière dans le langage. Ce récit prend alors de la consistance parce qu'il est partagé et reconnu comme action pédagogique.

« Au début, il n'était pas là, mais au fil des cours j'ai construit ce nouvel élève, car je le vois avec d'autres yeux. Alors, quand je regarde en arrière, je me rends compte que je n'ai pas fait de pause, je n'ai pas mis de virgule, je n'ai pas regardé cet élève qui a toujours été là, c'était le même, aujourd'hui je me rends compte que c'était moi qui avais besoin de changer mon dialogue, ma manière d'expliquer et grâce aux différentes lectures que j'ai faites pendant le cours, aux témoignages de mes collègues et à l'expérience et à la sagesse des enseignantes, j'ai constaté que celle qui n'avait jamais été là, avec cet élève, c'était moi .» (écrit de S.R., enseignante, 2011).

Conclusion

En conformité avec la Politique Nationale d'Éducation Spécialisée dans la Perspective de l'Éducation inclusive, un nouveau moment est inauguré par la loi brésilienne pour l'accueil des enfants et des jeunes ayant des besoins spéciaux. Nous cherchons à contribuer à l'organisation des actions autour du dispositif scolaire présenté par la Loi sous la désignation du Service d'Accueil Éducationnel Spécialisé. Nous avons témoigné des effets du parcours organisé par les chercheurs du NUPPEC et proposé aux professeurs de l'AEE du réseau d'éducation publique dans la région sud du Brésil. Après trois ans, il nous semble que ce parcours a contribué à ce que les professeurs de l'AEE puissent créer les conditions de mise en pratique, dans le cadre de leur quotidien, de ce que suggérait de la loi.

À partir de cette expérience, nous avons mis en évidence, dans cet article, le rôle de la « construction du cas », notion issue du champ de la psychanalyse et, fondamentalement, l'importance de l'élément « temps » (et son déroulement soumis aux intervalles au fur et à mesure du parcours) comme les opérateurs essentiels de la proposition de formation continue construite par le NUPPEC. Nous avons également mis en évidence le rôle joué par ces opérateurs en ce qui concerne les possibilités d'implémenter dans les écoles, au quotidien, ce qui a été proposé par la loi.

Pour que notre travail soit couronné de succès, il a fallu compter sur le temps, à l'image de Freud : « En règle générale, nous attendons, pour lui communiquer notre construction, nos explications, que le patient soit lui-

même si prêt de les savoir qu'il ne lui reste plus qu'un pas à faire, celui de la synthèse décisive. » (Freud, 1975, p. 205) Une des conditions de ce travail est que le lecteur-chercheur respecte la vitesse, les allées et venues, les arrivées manquées de l'enseignant de l'AEE et qu'il n'anticipe pas sur le temps de ce dernier ou, au moins, qu'il le fasse le moins possible.

Au contraire d'une perspective où les possibilités d'éducation et d'apprentissage reposeraient uniquement et exclusivement sur les conditions inhérentes à l'élève, on peut concevoir les chemins scolaires et subjectifs comme des possibilités à construire (ou non) dans la rencontre entre sujets et institutions. Dans le geste qui considère la voix comme une lettre devant être inscrite et lue, l'enseignant est invité à narrer et inscrire sa propre expérience. Adopter la position d'écrivain, c'est faire ressortir des déplacements importants dans les manières de lire, d'interpréter et de signifier les (im)possibilités des élèves de l'éducation spécialisée.

Éléments de bibliographie

- Fédida, P. (1991). A construção do caso. In: Nome, figura e memória: a linguagem na situação psicanalítica. São Paulo: Escuta.
- Figueiredo, A.C. et Bursztyn, D.C. (2012). Da narrativa à escrita: a construção coletiva do caso clínico. In: Costa, Ana; Rinaldi, Doris. A escrita como experiência de passagem. Rio de Janeiro: Cia de Freud.
- Freud, S. (1974). Lembranças Encobridoras. In: *Primeiras publicações psicanalíticas*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1899.)
- Freud, S. (1974). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: *O caso de Schreber e artigos sobre técnica*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1912.)
- Freud, S. (1974). Sobre o início do tratamento. In: *O caso de Schreber e artigos sobre técnica*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1913.)
- Freud, S. (1975). Construções em Análise. In: Moisés e o monoteísmo esboço de psicanálise e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1937.)
- Freud, S. (1975). Esboço de psicanálise. In: Moisés e o monoteísmo esboço de psicanálise e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1938.)
- Freud, S. (1986). A interpretação dos sonhos. In: *Ed Standart Brasileira da Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1900.)
- Freud, S. (1987). Casos clínicos. Srta. Anna O. (Breuer). In: *Estudos sobre a histeria*. Rio de Janeiro: Imago. (Texte original publié en 1893.)
- Lacan, J. (2013). Lituraterra. In: Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Texte original publié en 1971.)
- Lacôte, C. (2000). O que pode dizer a psicanálise sobre o trabalho do artista? In: Jerusalinsky, A. e outros. O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

Rio, P. (2013). Apresentação. In: J. Saramago. Da estátua à pedra – e discursos de Estocolmo. Belém : Ed. UFPA.

Viganò, C. (1999). A construção do caso clínico em saúde mental. Psicanálise e Saúde Mental Revista Curinga, Belo Horizonte, EBP/MG, n. 13, p. 50-9, set.

**Simone Zanon Moschen, Carla Karnoppi Vasques et
Cláudia Bechara Fröhlich**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Pour citer ce texte :

Moschen, S. Z., Vasques, C. K. et Fröhlich, C. B.
(2018). La psychanalyse, l'éducation spécialisée et la
formation des enseignants : écriture, lecture et rature.
Cliopsy, 20, 71-87.

Redonner de la saveur aux savoirs : une approche philosophique de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire

Julien Ledoux

Introduction

L'expression, sur-utilisée depuis Hannah Arendt (1989/1961), de « crise de l'éducation », semble plus que jamais d'actualité. La philosophe américaine Martha Nussbaum dénonce, dans *Les émotions démocratiques* (2011), une transformation de fond des politiques (et donc des philosophies) de l'école en Occident qui délaissent les Humanités et la nécessité de former des citoyens lucides et développent *a contrario* une vision techniciste des savoirs et des compétences au seul service de l'adaptation de l'individu à la vie sociale et surtout économique. Dans son ouvrage, la philosophe américaine parle des expérimentations de philosophie avec les enfants comme étant une des façons de redonner du sens, de l'humanité au processus éducatif. C'est précisément ce que je propose de montrer dans cet article en convoquant essentiellement le champ théorique de la psychanalyse tout en prenant appui sur un support riche et foisonnant : la littérature de jeunesse. Tout d'abord, je postulerais que considérer l'enfant dans sa dimension affective et développer son imagination grâce à une approche philosophique des récits peut l'aider à apprendre et à saisir la complexité des savoirs. Puis je rendrai compte de ma recherche-action dans une classe de CP située dans la Vienne.

Dans cette recherche-action, j'ai été à la fois l'enseignant de la classe, celui qui concevait et menait les séances, et aussi, par la suite, l'observateur tentant d'analyser les interactions apparues durant les séances. Ce statut complexe d'enseignant et de chercheur amène un certain nombre de questions et il faudra garder à l'esprit que je ne me situe pas dans le cadre d'une expérimentation aux variables strictement contrôlées. Au contraire, mon regard cherche à donner droit de cité à la subjectivité de l'enfant et aussi à celle de l'enseignant à travers l'observation et l'analyse de mouvements transférentiels et contre-transférentiels. Je pense que cela

représente une dimension très importante et j'ai d'ailleurs la conviction que « les mouvements contre-transférentiels chez le chercheur [...] sont à la fois le moteur et l'obstacle de sa recherche » (Blanchard-Laville, 2007). En effet, mon double statut pose la question de la légitimité de mes analyses en renvoyant sans arrêt à cette question : *qui parle ?* Car dans le même temps, l'enseignant qui côtoie ses élèves chaque jour de l'année, connaît leurs familles et les obstacles qu'ils rencontrent peut, à travers le prisme de la psychanalyse, essayer de les comprendre du mieux qu'il peut. Aussi, je m'attacherai à dire ici d'où je tiens ce que j'avance, si telle ou telle hypothèse émane de l'observation ou du ressenti de l'enseignant ou du chercheur.

De l'urgence de redonner de la saveur aux savoirs

L'école subit aujourd'hui de violentes remises en cause. Les explications unilatérales de cette crise de l'école n'ont jamais été satisfaisantes et, en tous cas, n'ont jamais mené à un quelconque changement de fond de l'institution. Ainsi, pour essayer de comprendre ce phénomène, je vais devoir convoquer la complexité et l'enchevêtrement de diverses disciplines.

Pour Jacques Lévine et Michel Develay, dans leur *Anthropologie des savoirs scolaires* (2003), l'école d'avant-guerre se basait sur ce qu'ils nomment une « groupalité traditionnelle » qui renverrait aux fondements de l'école de Jules Ferry basée sur la notion de double dette : le professeur doit instruire et éduquer l'enfant qui, naturellement, adhère à ce fonctionnement. La « néogroupalité », qui caractériserait au contraire l'école actuelle, serait engendrée par une certaine désalliance succédant aux horreurs de la seconde guerre mondiale et qui aurait désacralisé les valeurs qui servaient auparavant de liant social : les valeurs religieuses, le patriarcat, l'école, l'interdiction de se plaindre, etc. Ce processus aurait engendré très (trop ?) rapidement un dépérissement du Surmoi par rapport au Ça, correspondant à un dépérissement de l'instance paternelle. Il aurait donc fallu que le Moi des enfants prenne le relais afin d'éviter de se laisser complètement envahir par leur Ça, instance des pulsions régie par le principe de plaisir, asociale et destructrice par nature.

Or l'école ne s'est pas préparée à ce changement de fond, restant dans l'ancienne structure sociale où elle était une évidence. La formation des limites du sujet a profondément changé et, de plus, l'enfant à l'école, même s'il y est bien intégré et s'y sent bien, a autour de lui un discours qui excite son ça. Il se trouve donc pris dans des injonctions paradoxales d'ordres social, affectif, culturel, symbolique. De plus, être divisé par nature et croire que l'on peut être complet, encouragé par le monde des adultes, peut mener à de graves troubles de la personnalité que l'école ne devrait plus nier sous peine d'être rudement maltraitée (et maltraitante ?). L'école devrait être le lieu qui accueille ces enfants qui peinent à se structurer individuellement et socialement et dont « le Moi social ne parvient plus à

faire face à la désappartenance et la déparentalisation et qui donc laisse la place au "Moi de la cave" (lieu du *ça*, de la symbiose, la mégalomanie, les transgressions œdipiennes... Mais aussi les mémoires des défaites) » (Lévine et Develay, 2003, p. 33).

Dans ce contexte, comment permettre à l'école et plus particulièrement aux Humanités (ici la philosophie et la littérature) de jouer le rôle de médiation entre l'instance pulsionnelle, asociale et destructrice par nature et la sublimation qui mène à l'autonomie et l'épanouissement psychique seul ou en groupe ? Dans *Les émotions démocratiques* (2011), M. Nussbaum part du constat que le discours capitaliste aurait déteint sur la sphère éducative. Elle évoque notamment le développement de plus en plus prégnant dans le monde (occidental notamment) de l'éducation tournée vers le profit visant prioritairement à doter les apprenants d'une quantité de capacités qui leur permettraient d'évoluer dans un monde de concurrence économique mondialisée. À cette éducation, M. Nussbaum oppose l'éducation pour la démocratie et l'égalité. Une démocratie demande à ses citoyens participation, ouverture, bienveillance, indépendance d'esprit, qualités qui ne peuvent être obtenues que par l'acquisition de capacités critiques et empathiques. Or, ces capacités sont développées, cultivées, par les arts et les humanités ou, plus exactement, par une certaine pratique des humanités : non pas seulement la transmission de contenus caractéristiques d'une culture, mais par une pratique intellectuelle perfectionniste qui demande une réflexion et un effort exigeants, mais dans un contexte ayant du sens pour l'enfant qui peut alors se projeter à bonne distance afin de « métaboliser l'angoisse [...] pour y puiser la volonté de se dépasser » (Meirieu, 2015, p. 122). L'éducation pour le profit sape les conditions mêmes du fonctionnement ordinaire de nos sociétés démocratiques. L'éducation démocratique nous rend meilleurs en exposant notre sensibilité à la différence donc à la reconnaissance de notre insuffisance. Pour elle, les futurs citoyens ne peuvent devenir capables de respect et d'empathie envers autrui que si on leur apprend dès le plus jeune âge à développer des émotions et de l'imagination. Elle souligne également que les pratiques à visée philosophique, qui se développent depuis plus de trente ans partout dans le monde, seraient une des réponses à cette injonction de redonner du sens aux Humanités et répondre à l'idéal démocratique. Il s'agirait ainsi de mettre en valeur des pratiques qui prennent pleinement en considération l'enfant affectif indissociable de l'enfant cognitif, lequel étant pourtant beaucoup plus reconnu aux yeux de nos sociétés modernes.

Finalement, ces auteurs vont dans le sens de René Diatkine lorsqu'il affirme que :

« Nul ne peut s'intéresser à l'aspect réaliste, matérialiste ou scientifique des choses s'il n'a pas rencontré la poésie, l'imaginaire et le plaisir des mots et des images. Les hommes n'auraient sans doute jamais inventé l'avion sans l'histoire du cheval ailé de Pégase qui fendait l'air comme une rafale, galopait au ras des flots et fit un jour,

d'un coup de sabot, jaillir sur la montagne des Muses une source porteuse du don merveilleux de la poésie » (Diatkine, 1999, p. 131).

En pédagogie, il serait donc nécessaire de prendre en considération le rôle de l'affect et de l'imaginaire. Dans *L'enfant et la peur d'apprendre*, Serge Boimare (2004/1999) a déjà mis en évidence l'existence de mécanismes anti-pensée qui se mettent en place chez certains élèves. Il souligne le nécessaire temps de suspension pour apprendre où l'élève doit admettre qu'il ne sait pas et accepter de remettre en question son système de pensée. Ce temps de vulnérabilité de l'individu ne pourrait être envisagé pour de nombreux élèves qui, pour se défendre des angoisses qui émergeraient lors de cette sensation d'insuffisance, développeraient des mécanismes de défense variés allant de l'endormissement à l'agitation en passant par la violence verbale et/ou physique. Pour pallier ce mécanisme, cause des décrochages scolaires les plus sévères, S. Boimare propose une médiation culturelle. Il lit à ses élèves des récits issus de la mythologie, des ouvrages de Jules Verne, des contes, des épopées. Ces récits atemporels permettraient de donner droit de cité aux angoisses très archaïques de ces jeunes, restaurant ainsi leur capacité imageante, base de toute réflexivité. Ainsi, les jeunes revivraient leurs angoisses à travers les personnages évoqués, mais à bonne distance, sans risquer de se laisser envahir par elles. Je vais développer précisément cette idée. Que se joue-t-il dans les œuvres pour la jeunesse qui permettrait de prendre en considération à la fois le narcissisme et la vie pulsionnelle de l'enfant et la dimension sociale et culturelle qui l'habite ? Trouver des œuvres qui résonnent chez l'enfant et le confronter à ces dernières l'aiderait-il à mieux apprendre, à développer ses capacités réflexives ? En quoi l'approche philosophique des récits permettrait-elle de redonner de la « saveur aux savoirs », pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Astolfi (2008), et de donner sens à l'expérience scolaire ?

L'approche philosophique des récits pour redonner de la saveur aux savoirs

Je fonde ma réflexion et mes expérimentations sur l'idée que l'approche philosophique de la littérature de jeunesse peut être une médiation culturelle très riche pour permettre à l'enfant de donner sens aux apprentissages scolaires. Les expérimentations d'ateliers de philosophie dès l'école répondent à l'exigence d'une pédagogie de la question située à l'opposé de la transmission frontale et donc apte à prendre en compte les changements structurels actuels de désacralisation de l'ordre établi tels qu'ils ont été évoqués précédemment. Notons néanmoins que ma démarche se situe à la croisée des méthodes mises en place par Matthew Lipman (1991/1995), Michel Tozzi (2002) ou encore Jacques Lévine (2008), mais ne peut en aucun cas s'apparenter complètement à l'une d'entre elles. En effet, elle s'en distingue car elle n'a pas vocation à développer les compétences

philosophiques en elles-mêmes, contrairement aux courants philosophiques de M. Lipman et M. Tozzi. Elle n'est pas non plus uniquement un groupe cherchant à développer de l'empathie en minimisant au maximum l'intervention de l'adulte comme dans les ateliers de J. Lévine.

Ma démarche est effectivement groupale ; elle s'appuie sur la psychanalyse pour choisir des œuvres pertinentes et analyser les interventions des élèves en abordant les questions soulevées sous l'angle philosophique. Mais aussi et surtout, elle s'inscrit dans le cadre scolaire et demande donc à l'enseignant d'avoir des objectifs précis issus des programmes. Cette démarche n'est ni une initiation à la philosophie en tant que telle ni une thérapie. Elle cherche à donner du sens au savoir en empruntant à la psychanalyse son éclairage concernant la subjectivité et à la philosophie sa capacité à conceptualiser et à interroger l'humanité dans sa globalité.

Dans cette visée, l'ethnopsychanalyse – qui cherche à comprendre comment les représentations culturelles participent à la construction et au fonctionnement de l'appareil psychique – nous apprend que l'être humain est façonné par une histoire individuelle, mais aussi collective. S. Boimare propose les médiations culturelles pour aider l'enfant à restaurer ses capacités réflexives. Bruno Bettelheim (1976), dans sa *Psychanalyse des contes de fées*, avait auparavant montré comment les récits étaient susceptibles de résonner chez l'enfant pour donner droit de cité à ses angoisses et ses questions existentielles. Il explique qu'un conte de fées présente un contenu latent qui aborde des grandes questions existentielles, inhérentes à la condition humaine, et que ces histoires sont un levier extraordinaire au désir de savoir. Ce discours latent du récit ne doit pas être dévoilé à l'enfant de manière explicite. L'enfant doit pouvoir le manipuler plusieurs fois, se l'approprier et faire sienne cette solution que propose le conte pour appréhender le complexe d'Œdipe, de castration ou autres angoisses d'abandon, de morcellement... Comme S. Boimare, ce qui intéresse B. Bettelheim, c'est l'atemporalité du récit, le lecteur pouvant aisément s'identifier à tel ou tel personnage sans risquer de se perdre dans des affects débordants. Concrètement, dans une œuvre pour la jeunesse, il faudra être attentif à ce qu'un personnage, un lieu ou tout autre élément signifiant résonne avec les problématiques des enfants d'un âge précis tout en présentant une distance et une profondeur telles que son interprétation nécessitera une réflexion, des débats... Par exemple, on pourra tenter d'analyser un personnage féminin selon le couple mère/Mère, le premier renvoyant à la mère biologique ainsi que toutes les représentations qu'elle fait naître dans le psychisme de l'enfant, le deuxième renvoyant au concept de Mère dans une certaine universalité.

Alors, si effectivement choisir des œuvres pour la jeunesse en prenant en considération l'aspect imaginaire et affectif, individuel et collectif permettrait d'aider les élèves à apprendre et réfléchir, reste à savoir comment les aborder en classe. Je fais le pari que plus une œuvre (ou plus précisément un corpus d'œuvres soigneusement choisies) résonne chez l'élève et dans le groupe, plus les capacités réflexives se développeront. Je devrais donc voir

apparaître dans le discours des élèves des manifestations améliorées de cette réflexion.

Avant cela, tournons-nous d'abord vers la philosophie avec les enfants à travers les œuvres de littérature de jeunesse. Cela nous amènera à considérer la démarche philosophique dès l'école maternelle comme étant adaptée à l'émergence d'une pédagogie de la question.

En quoi littérature de jeunesse et philosophie sont-elles liées ? Rappelons d'abord qu'il ne suffit pas de discuter d'un thème philosophique pour philosopher. En effet, philosopher implique une rigueur intellectuelle et des compétences spécifiques que M. Tozzi (2002) résume en trois exigences/compétences : problématiser, conceptualiser et argumenter. Ces compétences demandent donc un apprentissage long et patient. Or, l'enfant d'âge scolaire, celui qui nous intéresse ici, est encore très dépendant de son expérience personnelle. Il paraît difficile de partir d'une question très abstraite pour débiter un atelier à visée philosophique. C'est là qu'intervient la littérature de jeunesse. En effet, le texte littéraire est un support privilégié pour apprendre à philosopher. L'enfant, justement du fait de sa difficulté à sortir de sa subjectivité avec tout ce que cela implique lorsque cette dernière est teintée de souffrances parfois immenses liées à son début de vie personnelle, ne peut s'en défaire. À cela vient s'ajouter une expérience du monde forcément limitée. C'est pourquoi il faut lui donner des outils qui l'amèneront progressivement à affiner son raisonnement et à s'émanciper de son seul point de vue, tout en prenant appui sur ce qu'il sait du monde, de son monde. Or, la littérature de jeunesse ne se contente pas de déformer la réalité, mais la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. En effet, elle établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, abordé seul, peut nuire à l'implication personnelle parce qu'il ne permet pas que l'on s'y projette aisément en s'appuyant sur son vécu et ses émotions. La fiction littéraire permet de penser la condition humaine, donc de nous penser nous-mêmes, parce qu'elle représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde. Elle constitue à ce titre une expérience vivante, authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les hommes vont pouvoir appréhender le réel. L'imaginaire est comme un immense laboratoire où les hommes peuvent modeler, dessiner, redessiner à l'infini les situations, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent.

Dans la classe, le maître joue un rôle de médiateur. Il est un guide, garant des règles et des valeurs qui permettront cette rencontre en toute sécurité. Il n'est pas non plus un psychanalyste qui interpréterait les propos qui feraient surface en lien avec les vies singulières de ses élèves, car sa position de médiateur l'en empêche. Ainsi, définissant le type de discours liminaire qui m'intéresse ici, J. Lévine et M. Develay avancent : « Entre la zone 1 de la pédagogie classique et la zone 3 de la psychanalyse, il existe en effet une zone 2 dont le principe est celui de la sensibilité relationnelle dans le cadre du langage intermédiaire. » (Lévine et Develay, 2003, p. 15)

On voit donc que la littérature représente une médiation pour les enfants d'aujourd'hui qui ne savent plus – et qui ne sont plus aidés à – établir des couples antagonistes pour se construire. Le récit instaure ainsi les problématiques dans une bonne distance par rapport à l'expérience quotidienne et facilite par là le développement d'une pensée plus conceptuelle. De plus, cet espace de parole permet de gagner en estime de soi car l'élève est reconnu dans et par l'institution scolaire comme un « sujet pensant » digne, rattaché à la condition humaine, capable de prendre la parole et de penser ces (ou ses) questions. Il est un interlocuteur valable.

Je n'affirme pas que la pratique de la philosophie avec les enfants n'est possible et légitime qu'en prenant appui sur des supports littéraires ; il existe d'autres dispositifs qui partent essentiellement de l'expérience personnelle des élèves, de l'actualité ou d'autres supports culturels ; mais la littérature, par sa nature réflexive et son caractère universel, facilite avec sensibilité et beauté, l'apprentissage de la pensée critique. Elle donne sens aux problématiques tout en permettant la rigueur de penser. Mais pour que les élèves s'approprient pleinement cette dimension réflexive de la littérature, il faut qu'ils soient guidés par un étayage rigoureux et bienveillant de l'enseignant

Analyse d'une recherche-action

En 2014/2015, j'ai mené une recherche-action dans une classe de CP située à C... J'ai d'abord constitué un corpus d'œuvres en fonction des critères évoqués précédemment (atemporalité, distanciation possible, ambivalence des personnages, des lieux, des thématiques qui, tout en permettant une résonance avec le monde proche de l'enfant, enjoint ce dernier à s'en éloigner). Ainsi, j'ai choisi 14 œuvres qui embrassent le plus largement possible une vie humaine, allant de la naissance à la mort. Bien entendu, ce corpus n'est qu'une proposition parmi une infinité d'autres.

Bébé (Manushkin et Himler, 2011), *La grande question* (Erlbruch, 2003), *Le petit bout manquant* (Silverstein, 2005) et *C'est une histoire d'amour* (Lenain et Schoch, 2004) traitent de la question de la naissance, naissance au monde mais aussi naissance à soi. En effet, naître au monde physique ne suffit pas à devenir un être humain. Il faut également que d'autres individus qui constituent la famille permettent une inscription du petit être dans le langage et le désir. Cela implique qu'il faille que l'Autre soit à la fois protecteur, mais aussi et surtout émancipateur.

De cette capacité de l'Autre et de soi à se détacher émergent les questions liées à l'autonomisation et l'individuation. Ainsi, *Cet été-là* (Alméras-Robin, 2009), *Mon papa* (Browne, 2013), *Bébés chouette* (Waddell et Benson, 1994), *Vrrr...* (Bruehl et Claveloux, 2014), *La première fois que je suis née* (Cuvellier et Dutertre, 2010) et *Ma maman* (Browne, 2015) questionnent l'éducation en général, afin de voir en quoi elle contient intrinsèquement une dimension de dépendance, mais aussi en quoi elle devra s'en défaire. De

cette ambivalence, peut alors naître l'angoisse face à laquelle l'enfant devra trouver des ressources. Il s'agit également de voir ce qui, dans l'éducation, peut perdurer même à l'âge adulte, l'individu se trouvant porteur de pensées, de comportements, d'attitudes ou de passions qui dépassent parfois sa seule individualité, questionnant ainsi la liberté d'être complètement soi et l'influence qu'exercent encore les premiers êtres tutélaires. Une dernière série d'œuvres traite de la mort à travers *Jojo la Mache* (Douzou, 1993), *Quand je ne serai plus là* (Bley, 2009), *Boubou et grand-père* (Hahn, 2009) et *L'arbre sans fin* (Ponti, 2015). Ces œuvres tentent de rendre compte de la complexité de cette problématique. En effet, il est question de la mort réelle, celle d'un proche, plongeant l'individu dans le deuil. Il est aussi question de la mort symbolique, celle qui est nécessaire pour grandir, mais qui n'est plus prise en charge aujourd'hui de façon collective. Enfin, cette série d'ouvrages traite de la croyance en l'au-delà, présentant ainsi une opportunité d'aborder la question religieuse.

Les ateliers à visée philosophique avaient lieu à raison d'une séance d'une heure tous les mardis. Celle-ci comportait une phase de lecture de l'œuvre abordée, une phase de dissipation des problèmes de compréhension (il s'agit d'un temps pendant lequel le maître s'assure que les éléments explicites de l'histoire ont bien été perçus et compris des élèves : lieux, personnages, etc.) et enfin, une phase de questionnement philosophique. J'ai alors enregistré et retranscrit les séances puis je me suis interrogé sur la nature des interventions des élèves. La question de l'évaluation s'est alors posée. En effet, il est tout à fait complexe de démontrer rigoureusement qu'un élève a eu accès à un apprentissage (y compris dans un domaine très éloigné *a priori* de la littérature comme la géométrie par exemple) parce qu'il a rencontré durant les ateliers à visée philosophique un ou plusieurs éléments qui lui ont permis de surmonter un blocage et de trouver du plaisir à le faire. Et quand bien même cela serait possible, l'expérimentation entrerait en conflit avec d'autres variables comme le développement ou la vie hors de l'école. Je me suis alors demandé ce qui, dans les interventions même des élèves durant les ateliers, permettrait de révéler une évolution dans les propos, signe d'une évolution de la pensée. J'ai donc établi des critères d'observation s'appuyant sur les travaux d'Edwige Chirouter (2011) qui a proposé une catégorisation des différentes interventions des élèves. Mais, comme je l'indiquais, j'ai repris à mon compte cette catégorisation pour tenter de montrer qu'il existe un lien entre l'expression de la pensée et la vie psychique et non pas seulement pour souligner l'émergence de *l'enfant philosophe*. De plus, du fait même de la complexité liée à la démarche, j'ai choisi plusieurs analyses selon différents angles afin d'obtenir une vue la plus large possible du phénomène étudié.

Mon hypothèse de départ était la suivante : les « Moi... je » égocentriques disparaîtraient au profit de l'émergence des conceptualisations, ce qui permettrait de mettre en évidence l'émergence de l'élève à partir de l'enfant. Cela n'a pas été possible sur toute la durée de l'expérimentation. En effet, un mouvement d'abandon progressif des interventions

égocentriques s'observait effectivement, mais ces propos réapparaissent à la fin. Après une minutieuse observation, il a été possible de mettre en évidence que l'égocentrisme du début était coupé de toute conceptualisation tandis que celui de la fin s'en rapprochait presque toujours. Pour illustrer la transformation globale des interventions, voici un exemple : à la question « Qu'est-ce que la mort ? », une intervention égocentrée correspondait à : « *Eh ben moi mon poisson rouge il est mort et j'étais triste* », tandis qu'une intervention conceptualisante donnait : « *La mort c'est quand on est triste parce qu'on ne va plus revoir celui ou celle qu'on aime* ». On voit bien que la réponse élaborée témoigne d'une capacité à prendre du recul vis-à-vis de son expérience proche et à conceptualiser, capacité cruciale pour apprendre. Or, à la fin de l'expérimentation, de nombreuses interventions s'apparentaient à ce type de structure : « *la mort c'est quand on est triste de ne plus revoir ceux qu'on aime / c'est pour ça que j'étais triste quand mon papi il est mort* ». On voit ici un aller-retour extrêmement fécond entre les interventions élaborées et égocentrées. Ainsi, plus que de viser la conceptualisation, il semblerait qu'il soit nécessaire de poursuivre un objectif d'articulation entre monde interne et concept, sorte de mouvement circulaire durant lequel le concept permet d'éclairer le monde proche de l'enfant, ce dernier venant à son tour réinterroger le concept.

Une analyse globale à l'échelle de la classe n'était cependant pas suffisante tant les réalités individuelles différaient. C'est pourquoi il paraissait nécessaire d'analyser les interventions de certains élèves individuellement. Les résultats les plus intéressants ont alors émergé. En effet, le lien entre l'affect égocentrique et l'idée générale y était le plus visible. Le mouvement de décentration au fil de l'année grâce à la médiation littéraire s'observait distinctement. Je propose ici de centrer mon propos sur l'analyse des interventions d'Emy et de Chaïma, deux élèves de la classe qui me paraissent représenter le mieux ma démarche.

Emy

Du point de vue de l'enseignant que je suis, Emy est une élève redoublante présentant de grandes difficultés scolaires. En effet, elle a déjà effectué un premier CP sans parvenir à acquérir les rudiments de la lecture ni ceux des autres domaines. Au niveau comportemental, j'observe que, dans la classe, elle est assez colérique et supporte peu la frustration. Son rapport à l'autorité est problématique et, en tant qu'enseignant, il m'a souvent été nécessaire de lui rappeler les règles de la classe et de l'école. Paradoxalement, il lui arrive de régresser en adoptant une posture de petite fille fragile. Elle oscille entre ces deux extrêmes. À la maison, Emy semble être considérée par ses parents comme « une petite adulte ». Parallèlement, elle décrit son père comme un grand enfant qui joue le rôle de copain. Elle est admirative devant sa mère et s'identifie clairement à elle. Il m'a été possible d'observer cet attachement lorsque je rendais les enfants à leurs parents à la fin des journées de classe ou encore pendant les rendez-vous avec eux. Durant les ateliers à visée philosophique, Emy participe beaucoup

et souvent de manière pertinente. Elle fait partie des élèves qui demandent le plus la parole et qu'il est parfois nécessaire de contenir pour permettre à tous de participer. Néanmoins, nous allons voir que les ateliers à visée philosophique auraient permis à Emy de mettre en évidence l'importance du corps, le corps en tant que médiation entre l'élève et l'œuvre, en tant qu'entrée privilégiée dans la fiction. C'est l'entrée en scène de mon regard de chercheur qui intervient maintenant.

Dès le premier atelier, Emy semble troublée par des interrogations sur le corps. Il ne lui paraît d'ailleurs pas impossible de prendre quelques libertés vis-à-vis de la réalité : « *quand on devient adulte et qu'on fête son anniversaire on peut rétrécir* ». À travers cette remarque, on peut penser qu'Emy peine à envisager son corps de manière sereine. De nombreuses remarques sont d'ailleurs venues corroborer cette première impression. Ainsi, dans *C'est une histoire d'amour*, lorsque la question des origines a été abordée, Emy a avancé :

« parce que les papas et les mamans ils ont voulu avoir un bébé / la maman elle a dit à mon avis je vais avoir un bébé // après elle est partie voir le docteur parce que par exemple elle avait mal au ventre et à la tête / il dit vous allez avoir un bébé // et comme moi la dernière fois quand j'étais petite on était parti à l'ancienne maison de ma mamie // ma maman elle a dit qu'elle allait bientôt avoir un bébé mais en fait / après elle l'a pas eu parce que le monsieur a dit que c'était trop tard / il lui a fait une piqûre parce qu'il était mort ».

On devine qu'Emy a été troublée par cette histoire. L'on peut alors mieux comprendre pourquoi le corps n'est pas envisagé sereinement, associé qu'il est à la mort et aux parents. D'ailleurs, Emy réitérera l'évocation de ce vécu traumatique durant l'atelier sur *Bébé* à la différence près que cette fois-ci, une certaine distance se sera instaurée entre la situation et elle-même : « *je ne suis pas d'accord avec Chaïma parce que des fois un bébé ça veut sortir et des fois ça a du mal à sortir et la maman à mon avis elle a peur que son bébé sorte pas* ».

Néanmoins, on ne peut pas avancer que le progrès soit définitif car, dans l'atelier traitant de *La première fois que je suis née*, Emy fait rôder la mort près de son angoisse en essayant de comprendre pourquoi, dans le titre de l'ouvrage, il était question d'une seconde naissance : « *peut-être parce qu'elle a dit qu'elle était née au début elle ne respirait pas* ». Puis, quand les autres élèves de la classe s'emparent de la question « Est-ce que c'est facile de grandir ? », elle ajoute : « *moi j'ai peur de grandir parce que j'ai peur de devenir grosse* ». Ici, mon hypothèse m'amène à penser qu'Emy s'identifie probablement à sa mère enceinte qui a perdu un bébé. Cela représenterait une excellente raison de ne pas souhaiter grandir avec tout ce qui en découlerait, en particulier l'acte d'apprentissage qui symbolise la croissance de la pensée, l'épaisseur de la réflexion. De plus, rappelons-nous qu'apprendre nécessite d'abandonner une conception ancienne pour en

acquérir une nouvelle et, pourrait-on dire, se *remplir* d'une nouvelle vision du monde. Pour Emy, cela se rapporterait trop à son vécu.

Son vécu, justement, comme tout enfant de cet âge, ne peut être envisagé sans le rapport aux parents. Or, les angoisses d'Emy peuvent se rapprocher d'une relation aux parents singulière. Par exemple, à propos de ce que nous héritons de nos parents, Emy indique : « *moi je suis pareille que ma maman j'ai les mêmes cheveux* ». Encore une fois, c'est le corps, l'apparence extérieure qui sert de référence à son identification. Ce lien entre le corporel et la filiation est également présent dans une remarque concernant probablement une projection parentale complexe sur leur fille : « *c'est que en fait parfois mon papa et ma maman ils me disent que si je mange trop je vais devenir grosse et moi j'ai pas envie de devenir grosse* ».

Finalement, on peut avancer prudemment que les œuvres ont permis de mettre en évidence une profonde angoisse du corps chez Emy : la peur de grossir, le lien avec la mort, la naissance impossible... sont autant de raisons de ne pas souhaiter atteindre le *relief* d'une pensée formée. Mais comme nous l'a appris la psychanalyse, un profond désir d'autonomie et une sensibilité esthétique accrue peuvent émerger de l'ambivalence. Le corps devient alors un lieu de plaisir et de réception du beau. Ainsi, quand elle n'est pas submergée par ses craintes, j'ai pu observer qu'Emy avait un rapport au corps qui lui permettait d'accéder aux savoirs contenus dans les œuvres tout en s'extrayant des désirs parentaux pour trouver sa propre autonomie.

Concernant l'autonomie, Emy avait exprimé l'idée qu'elle était identique à sa mère car elle avait les mêmes cheveux. Or, juste après, elle a précisé : « *moi j'aimerais bien changer ma coiffure* ». On peut penser que cette remarque témoigne du désir de se libérer de cette emprise vis-à-vis du corps et notamment du corps de sa mère. Cette idée a d'ailleurs trouvé un écho lors de l'étude de *Bébé* – qui traite précisément de cette autonomie – lorsque Emy s'est interrogée sur la question de savoir pourquoi le bébé pingouin n'a plus le fil qui le liait à sa mère à la fin de l'histoire. Pour Emy, « *parce que là il est relié parce la maman elle veut pas le perdre et à la fin elle se dit peut-être / bon ben il n'a plus besoin du fil parce qu'il sait se débrouiller tout seul* ». Emy exprimerait ici son désir de voir sa mère lui laisser plus de liberté. D'ailleurs, lors du même atelier, elle avance : « *moi je préfère être grande parce que quand je serai grande je voudrais bien avoir un appartement et je pourrais m'acheter des chiens et aussi je pourrais aller me promener toute seule* ». Puis, à la fin de l'année, Emy exprime un propos très intéressant : « *y a des dessins animés où ils se fabriquent eux-mêmes des ailes avec des pétales de roses alors qu'ils ont pas d'ailes // ils se rajoutent quelque chose pour voler* ».

Emy semble avoir atteint une distance symbolique efficace pour se décentrer de son corps. Elle semble ainsi pouvoir se *réparer* elle-même, délaissier la passivité inhérente à sa relation avec ses parents qui ont peut-être reporté leur chagrin sur leur fille unique et envisager de se donner des

ailes pour quitter le nid douillet familial, entendons pour quitter les lieux communs du « moi je » et s'engager sur le chemin de la pensée. Car effectivement, jusque-là, les interventions d'Emy relèvent très largement de l'égoïsme. Alors, quelles sont les armes d'Emy ?

Il s'agirait principalement d'une sensibilité esthétique très poussée. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant pour elle qui a surinvesti le corps. Ainsi, à plusieurs reprises, Emy a engagé une discussion sur les choix d'illustrations de la part des auteurs. À titre d'exemple, dans *Ma maman* : « je ne suis pas d'accord avec Sarah parce qu'en fait on voit ça et on voit des clous / elle pourrait peindre » ; ou bien : « ben là peut-être qu'elle a oublié du blanc ».

Dans la même optique, elle passe beaucoup de temps à s'interroger sur les trois étages de l'immeuble présenté sur la première double page de *C'est une histoire d'amour*. Font-ils partie du même logement ou représentent-ils trois habitations différentes ? De même, sur les illustrations de *La grande question*, Emy met au jour les choix graphiques de l'auteur. Il est donc possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle son corps, source d'angoisse, serait aussi le pas de porte à une entrée dans l'œuvre. C'est d'ailleurs par cette sensibilité qu'Emy a eu accès à ce qu'aucun autre élève n'avait remarqué dans l'atelier traitant de *La première fois que je suis née*. En effet, quand Charlotte donne la vie à son tour, l'image la présentant avec son bébé est absolument identique à l'image du début de l'œuvre où elle était le bébé tenu par sa mère, identique donc à ceci près que la fille de Charlotte a deux grains de beauté alors qu'elle n'en avait qu'un seul. Ce détail a été remarqué seulement par Emy et a servi de point de départ à un intéressant débat sur ce que nous héritons de nos parents, problématique, rappelons-le, chère à Emy.

En conclusion, on peut avancer que les remarques d'Emy sont souvent globalement pertinentes (dans le sens où elles amènent matière à réfléchir pour la classe) et traduisent un degré de réflexion important à condition que la question du corps ne la submerge pas. En outre, l'angoisse de morcellement, ou plus généralement l'image du corps, l'inquiéterait. Parallèlement, on remarque que chaque fois qu'Emy se dégage de cette relation problématique, elle parvient à en faire un point fort et à envisager les détails de l'œuvre, notamment visuels, avec beaucoup de finesse lui permettant une entrée dans la pensée subtile. De la sorte, Emy me conforte dans l'idée que les ateliers à visée philosophique permettraient d'exprimer avec recul – et donc de se défaire peu à peu – des angoisses profondes qui révèlent les aspirations de l'enfant, celles qui le rendront à la fois, suffisamment semblable aux autres pour pouvoir entrer en relation et suffisamment différent pour trouver une place singulière et unique. De plus, à la fin de l'année, Emy paraît même pouvoir s'autoriser à devenir adulte et l'envisager comme la fabrication d'une paire d'ailes qui lui permettront de prendre de l'autonomie. Ainsi, les œuvres contiennent de manière intrinsèque une différenciation affective, chacun pouvant y entrer à sa manière en fonction de son vécu et de son rapport au savoir, c'est-à-dire la

manière dont il appréhende la voie singulière qui le mènera à l'objectif final, lequel se devra d'être identique pour tout un chacun.

Selon la même idée, Emy questionne le registre des médiations employées pour débiter les ateliers à visée philosophique. En effet, elle laisse transparaître à plusieurs reprises une nette préférence pour une entrée visuelle dans l'œuvre. On peut se demander si le média qu'est la musique permettrait à Emy de développer sa pensée réflexive aussi efficacement que la médiation visuelle que représente un album jeunesse ou une œuvre d'art.

Je propose maintenant d'étudier le cas de Chaïma.

Chaïma

En tant qu'enseignant, ce qui interpelle le plus, c'est la présence de Chaïma dans la classe. Elle participe beaucoup, parfois trop. Elle représente donc pour le collectif, à la fois un moteur et un frein, notamment à cause de ses multiples bavardages. Elle s'accapare souvent cet espace. Avec les adultes, elle a besoin de reconnaissance, que ce soit en classe lorsqu'elle cherche à faire plaisir à l'enseignant (en se précipitant pour ramasser un papier m'appartenant tombé à terre) ou, dans la cour de récréation, lorsqu'elle vient dénoncer d'autres élèves qui ne respectent pas les règles. Elle a des ami(e)s mais, paradoxalement, est souvent impliquée dans des histoires qu'elle provoque. Chaïma a tendance à vouloir contraindre les autres à ce qu'elle veut et pense et, du point de vue de l'enseignant, cela peut parfois s'apparenter à un sentiment de supériorité vis-à-vis des autres : elle présente une certaine aisance vis-à-vis du langage oral et il lui arrive d'être frondeuse et de rabaisser ses camarades. À la maison, il semblerait que l'on cède à ses caprices, surtout sa mère qui l'admet. Ses parents sont divorcés. Sur le plan scolaire, ses résultats sont globalement décevants compte tenu des nombreuses interventions orales de qualité qu'elle est capable de produire. Dans les ateliers à visée philosophique, c'est de loin l'élève qui a participé le plus. En tant qu'observateur, je tenterai de voir s'il est possible de mettre au jour une évolution au cours du temps dans sa manière d'envisager l'exercice et dans l'appréhension de son rapport au savoir.

Dès le premier atelier, c'est-à-dire lors de l'étude de *L'arbre sans fin*, on s'aperçoit que Chaïma n'a aucune peine à poser des questions : « *on naît dans un monde et que nos parents ils sont morts et qu'il y a pas de foyer comment on fait ?* » Il en sera de même tout au long de l'année. Cela confirme l'idée selon laquelle Chaïma est très à l'aise à l'oral. Néanmoins, dès cette première remarque, Chaïma livre une émotion qui paraît lui poser problème. La mort semble l'inquiéter et notamment quand elle s'imagine venir au monde sans parents et sans instance protectrice.

Une remarque ultérieure montre ce qui pourrait représenter un mécanisme de défense relativement efficace et qui côtoie le concept de l'immortalité grâce à la mémoire : « *non si ma grand-mère était morte ou ma mère quand je serai grande je l'oublierai jamais* ». Et lorsqu'on lui demande si,

d'une certaine manière, on peut dire qu'une personne décédée continue à vivre, elle enrichit sa remarque en ajoutant : « *dans la tête* ».

Cette possibilité de se projeter et de conceptualiser dès le début semble indiquer un monde affectif suffisamment stable malgré une crainte. À l'invitation de l'œuvre, Chaïma paraît capable de s'éloigner de son vécu. Elle parviendrait même à admettre devant le groupe qu'elle ne sait pas répondre à une question en s'autorisant à interroger la classe et l'adulte. Pourtant, cela entre en contradiction avec ce que j'ai dit de cette élève, plutôt frondeuse et dont les performances scolaires restent à parfaire.

Lors de l'atelier suivant, *Quand je ne serai plus là*, il semble que Chaïma laisse transparaître, plus que dans le précédent, une angoisse profonde. En effet, peut-être du fait de la plus grande proximité avec Lisa, la jeune héroïne de l'ouvrage, Chaïma semble inquiète à l'évocation de la mort. D'ailleurs, elle, qui présente d'habitude une compréhension fine des œuvres, se trompe lorsqu'elle est interrogée sur ce qu'Auguste souhaiterait concernant son repos éternel. Ainsi, au lieu d'indiquer qu'il aimerait reposer avec les fleurs (lui qui est jardinier), elle répond : « *il aimerait voir les fleurs* ». Ici, Chaïma laisserait sous-entendre qu'Auguste n'est pas mort puisqu'il peut voir. Cette forme de déni, si elle est avérée, pourrait avoir des conséquences sur la compréhension de l'œuvre. Dans le récit, Lisa parvient à sortir de son deuil en prenant conscience qu'elle peut imaginer son grand-père en fermant les yeux et se souvenir de lui. Voilà ce que Chaïma en dit : « *elle peut très bien aussi imaginer son grand-père et son papa / si elle peut imaginer le gâteau elle peut imaginer le grand-père* ».

Du point de vue du raisonnement, Chaïma utilise une structure langagière du type *si... alors* très élaborée. Cela sous-entendrait qu'elle est disponible pour raisonner et que la solution trouvée par la petite héroïne la convainc et l'aide dans sa propre crainte. D'ailleurs, à ce moment de l'atelier, Chaïma semble euphorique. Indéniablement, elle s'identifie à Lisa et cela lui permettrait d'aborder la question de la mort plus sereinement. On pourrait enfin avancer que Chaïma et Lisa, même si l'une est réelle et l'autre fictive, ont suivi le même cheminement face à la mort, de l'angoisse de l'évoquer et de l'admettre à la possibilité de la mettre en mots grâce à la pensée créatrice.

Qu'aura permis le passage du déni de la mort à la possibilité de son évocation pour Chaïma ? À la séance suivante, lors de l'étude de *Boubou et grand-père*, Chaïma n'est intervenue qu'une seule fois. Voici ce qu'elle a avancé : « *moi dans ma classe en maternelle il nous lisait toujours des histoires qui parlaient de mort parce qu'en fait quand t'as quelqu'un qui est mort tu peux toujours le garder avec toi ou il te donne un souvenir* ». Dans ce propos, elle récapitule ce à quoi elle est parvenue durant les deux séances précédentes, comme si elle n'éprouvait plus le besoin de prendre appui sur le dispositif des ateliers pour l'aider à mettre en mots. La pensée serait devenue autonome pour parler de la mort. Un compromis acceptable

aurait été trouvé, celui de se dire que tout ne s'arrête pas après la mort physique.

En outre, lors de l'étude de *Jojo la Mache*, une remarque de Chaïma a retenu mon attention : « *moi quand j'étais en maternelle / dans un livre je croyais que quand quelqu'un est mort il peut revivre / il revient jouer avec nous mais on ne le voit pas* ». Ici, Chaïma évoque à nouveau cette situation du livre lu en maternelle à propos de la mort ; cependant, cette réflexion diffère quelque peu en ceci qu'elle ne traite plus de la possibilité de garder une personne morte en mémoire, mais soutient la possibilité d'une réincarnation. On peut imaginer que cette pensée n'aurait pas été soutenable si le déni de la mort s'était maintenu. Cela dit, l'évocation de la mort reste délicate car, à deux reprises, Chaïma dresse un décor identique, celui de la maternelle, probablement réconfortant car évoquant l'enfance, la chaleur de ce qui est connu. L'évocation de ce cadre inchangé montre que cette acceptation ne se fait pas sans crainte, à l'instar d'une initiation qui doit mener d'un monde à l'autre à l'aide d'un rituel : le livre lu.

En résumant cette première série de remarques à propos des albums traitant de la question de la mort, on peut dire que, grâce aux œuvres et aux diverses problématiques soulevées, Chaïma serait parvenue à trouver un compromis acceptable pour pouvoir se représenter la mort, débloquent sa pensée et poursuivre ses interrogations existentielles. Ce compromis impliquait de devoir envisager la mémoire et de dresser un cadre rigoureux et identique auquel se raccrocher si besoin (un livre lu en maternelle) car ainsi va la pensée : elle s'appuie sur le connu, reconnaît humblement sa défaillance à expliquer certains faits et s'engage avec hardiesse à la rencontre du nouveau dans un cadre sécurisant. D'ailleurs, les structures langagières pour parler de la mort se sont développées parallèlement au déblocage affectif. Enfin, au fil des lectures des albums traitant de la mort, j'ai remarqué que Chaïma intervenait moins et de manière plus efficace, c'est-à-dire avec moins de *moi je* inféconds pour apporter sa contribution. Est-il possible d'avancer que Chaïma occupe beaucoup de place dans la classe car, pour elle, se taire serait mourir ?

Voyons maintenant comment a évolué sa relation aux autres au fil des ateliers. Il faut rappeler que les relations de Chaïma avec les autres élèves sont difficiles. Elle les provoque beaucoup et est souvent impliquée dans des conflits parfois violents. Il lui arrive également de rabaisser les autres en maniant savamment le langage. Pour l'enseignant, elle fait partie des élèves qu'il faut constamment reprendre dans le but de mettre fin aux incessants bavardages. À la maison, sa mère admet céder souvent à ce que Chaïma veut. Néanmoins, la mère peine à entendre que sa fille peut être insolente ou fournir un travail largement perfectible. Elle préfère remettre l'école en question. Quand Chaïma parle de sa mère, on sent une grande admiration. Que s'est-il joué dans les ateliers du point de vue de l'analyse des interventions de Chaïma ?

Au cours de l'étude de *Ma maman*, Chaïma est beaucoup intervenue. Lors de la première phase de dissipation des problèmes de compréhension, lorsque je demande à la classe de dire ce que l'auteur veut dire quand il décrit la maman en tant que jongleuse prodigieuse, Chaïma, malgré sa possibilité d'accéder au sens figuré, n'y parvient pas. Elle reste à la surface de la description et indique qu'elle jongle vraiment avec une voiture, un ours en peluche, un sac à main... Selon elle, d'ailleurs, l'auteur n'a proposé cette description de la mère que dans le but qu'on la trouve « *rigolote* ». Ainsi peut-on dire que, dans un premier temps, Chaïma peine à accéder au sens figuré de l'expression alors qu'elle en est tout à fait capable dans d'autres contextes. Cela laisse sous-entendre que l'évocation de la mère engendrerait une certaine régression et un blocage, le langage étant considéré au premier degré et empêchant ainsi la subtilité de la compréhension littéraire et donc de l'interprétation.

La distorsion de la réalité vis-à-vis de la fonction maternelle se retrouve d'ailleurs plus tard lorsque je demande aux élèves si, selon eux, les parents sont « les plus forts », comme le sous-entend le narrateur de l'histoire. Il faudra longuement démontrer à Chaïma que tout cela est subjectif afin qu'elle le reconnaisse. Chez elle, qui voue une admiration sans faille à sa mère, on sent une grosse résistance à l'admettre. Puis, juste après dans l'atelier, voilà comment Chaïma décrit sa mère : « *moi ma maman quand elle est malade elle est pas la plus forte et donc moi je pense pas qu'elle est la plus forte du monde* » ; ou encore : « *des fois je rêve qu'elle a grossi et qu'elle arrête pas de manger* ».

À travers ces deux remarques véhiculant des images dégradées de la mère, on peut penser que Chaïma ne parvient pas à trouver le juste équilibre entre la fusion et l'éloignement total. D'un point de vue individuel, cela se traduit par un conflit entre son narcissisme (Chaïma s'identifie à cette mère toute-puissante) et le risque d'une humiliation masochiste (elle pense ne pouvoir s'éloigner de sa mère qu'au prix d'une forme d'humiliation de cette partie d'elle-même qui l'idéalise). C'est peut-être ce qui empêche Chaïma d'entretenir des relations sereines avec les autres, ces deux mouvements antagonistes se mettant en scène, le premier tendant à détruire l'autre pour préserver son identité, le deuxième tendant à magnifier autrui quitte à s'y perdre. Dans tous les cas, cette dichotomie pourrait bloquer la pensée qui ne parviendrait plus à prendre appui sur un imaginaire suffisamment serein pour provoquer une individuation. Ainsi, Chaïma qui entre dans le conflit serait en réalité une petite fille qui se protège : elle se détacherait maladroitement de l'Autre pour continuer d'exister, pour préserver son identité.

Puis, à l'aide des interventions des autres et des concepts soulevés, Chaïma finit par dire à propos du narrateur : « *il aimerait bien que ce soit la plus forte* ». Là, Chaïma serait parvenue à prendre du recul en interprétant l'œuvre tout en s'identifiant au personnage. Magnifier quelqu'un peut être un souhait, mais ne représente pas une réalité. On peut dire qu'ici, Chaïma vit à bonne distance son désir et produit une réponse élaborée. S'ensuit

alors une remarque fort intéressante : « *un jour mon papa il m'a dit que les adultes pouvaient faire des erreurs* ». Ici, l'évocation de l'intimité de Chaïma est suivie d'une généralité. L'aller-retour entre le général et le particulier est en marche. Il est intéressant de noter que c'est la figure paternelle qui est convoquée pour dépasser la fusion à la fonction maternelle. À nouveau, un dénouement de type affectif grâce à l'identification au personnage permettrait à la pensée d'atteindre une profondeur qu'elle n'avait pas.

Par la suite, Chaïma poursuit l'élaboration de sa pensée et évoque la possibilité de ne pas être d'accord avec sa mère. Elle dit même : « *en fait un samedi maman et moi on regardait quelque chose et maman elle voulait voir ça et moi je lui ai dit que je voulais pas voir ça* ». Elle ajoute plus tard : « *une fois dans un magasin maman m'a fâchée parce qu'elle m'avait dit de ne pas faire mal et je me suis fait mal* ». Ces deux remarques semblent indiquer une bonne distance entre Chaïma et la représentation de sa mère, laquelle devient un être à part, différencié et potentiellement en désaccord avec elle. À partir de là, s'ensuivront des remarques qui traduiront l'aller-retour fécond entre l'intime et le général.

Il est alors intéressant de noter qu'à partir de cet atelier, Chaïma a été à l'origine de nombreux débats dans la classe. Le premier d'entre eux concerne l'étude de *C'est une histoire d'amour* lorsque nous nous sommes interrogés sur le mécanisme de projection illustré dans l'œuvre. À un élève qui avance l'idée selon laquelle, dans l'œuvre, il pleut parce que les personnages sont tristes, Chaïma rétorque : « *je ne suis pas d'accord parce que là on dirait qu'elle est pas triste mais dans la vraie vie quand on est triste il se met pas à pleuvoir* ». Ici, Chaïma déclenche un débat puis conceptualise. Elle justifie sa position de façon élaborée, indiquant qu'elle ne se base pas sur le modèle domination/soumission physique et/ou verbale pour donner son opinion. Elle admet ainsi l'existence de l'Autre différencié et porteur d'une autre opinion que la sienne et ne le dénigre pas pour autant. Elle a trouvé un compromis acceptable.

Chaïma a été la première à utiliser le « *je ne suis pas d'accord avec toi* ». Elle l'a d'ailleurs par la suite très souvent avancé pour défendre son point de vue. En outre, non seulement elle parvient à faire exister autrui, mais elle admet même qu'elle n'est pas omnisciente. Ainsi, lorsque je lui demande de nous dire pourquoi il peut être difficile de grandir, elle indique : « *je ne sais pas* ».

En conclusion de cette partie, on pourra dire que, d'un point de vue psychologique, Chaïma semble avoir profité pleinement de la décentration qu'implique le dispositif groupal des ateliers à visée philosophique et du mécanisme d'identification aux personnages induit par les œuvres. En effet, en rencontrant l'altérité de la sorte, Chaïma aurait trouvé une voie acceptable pour prendre en charge le conflit qui la taraudait entre un désir de fusion et un besoin de différenciation. Encore une fois, le dépassement de ce conflit aurait permis une élaboration de la pensée. Chez Chaïma, cela est flagrant dans l'apparition des débats qu'elle déclenche et auxquels elle

prend part. De plus, plus le temps a passé, plus Chaïma est devenue une ardente protectrice de l'altérité en tant que valeur noble. Cela s'est traduit, d'une part, par des remarques le sous-entendant et, d'autre part, d'un point de vue plus intellectuel, par une créativité témoignant d'un enrichissement de l'imaginaire : « un jour on était chez moi et ma cousine elle voulait ma glace et puis on a partagé » ; ou encore : « c'est mieux d'être avec des copains et des copines si on a un trampoline et des jeux de plage ». Enfin, à propos de la possibilité pour le personnage de *Le petit bout manquant* de disposer à volonté de son p'tit bout : « peut-être qu'il peut poser son p'tit bout chez lui et quand il a envie de rouler vite il le met et quand il a pas envie de rouler vite il le pose ». Ici, Chaïma cherche une solution à un problème insoluble en inventant et en créant de l'inédit.

Conclusion

Dans ces deux récits cliniques, on peut avancer que l'imaginaire, en tant qu'instance psychique apte à créer de l'inédit, est cette dimension activée par la littérature de jeunesse qui permet de trouver des solutions aux blocages réels grâce à la possibilité, décuplée par la dimension groupale, d'explorer d'autres possibles. L'enfant, grâce aux fictions et aux autres, interroge son intimité tout en complexifiant sa réflexion et en enrichissant son langage. On assiste ainsi à une véritable initiation scolaire dans laquelle les messages ne sont pas transmis à l'identique et leur remise en cause n'est pas taboue. Au contraire, l'initiation se fait par et grâce à la possibilité d'interroger ce qui a toujours posé question. On assiste donc à une véritable « rupture et [une] transgression dans le sens où l'enfant est amené à découvrir par lui-même d'autres mondes que le monde dont il est le centre » (Jean, 1991, p. 14).

Affectivité, savoirs et savoir-faire sont intimement liés. La littérature de jeunesse est un outil particulièrement adapté à cette vision de l'éducation. En effet, elle est apte à supporter ces grandes questions universelles et philosophiques qui submergent les êtres humains, tout en véhiculant des contenus culturels dans un espace-temps qui parle aux enfants. Ces derniers peuvent s'identifier aux personnages, combler les vides de l'œuvre, effectuer des allers-retours entre leur expérience personnelle et la portée philosophique de l'œuvre. Ajoutons à cela un dispositif de réflexion groupale, l'atelier à visée philosophique, et voilà l'enfant engagé, aux côtés de ses camarades, dans ce questionnement. C'est dans ce sens que vont les observations issues de ma thèse (Ledoux, 2015).

De plus, outre les valeurs d'entraide et de respect qu'un tel dispositif véhicule, apparaît aussi l'apport de l'Autre qui s'empare des mêmes questions, montre qu'il a les mêmes préoccupations, les mêmes angoisses. Et d'angoisse, il est souvent question à l'école. Car apprendre, c'est avant tout reconnaître qu'on ne sait pas ; c'est aussi déconstruire ce qu'on croyait être solide et stable. Or, la littérature de jeunesse, par son pouvoir

suggestif, poétique et sans jamais apporter de réponse toute faite ni simpliste, présente cette particularité de prendre en considération cette angoisse en la symbolisant, en traitant de sujets sensibles qui, considérés seulement sous l'angle du réel, déprimeraient l'enfant ou le laisseraient dans une toute-puissance destructrice. De plus, puisqu'elles ne disent pas comment penser ni comment faire, les œuvres pour la jeunesse permettent de multiples interprétations. De la sorte, j'ai pu remarquer, lors des ateliers à visée philosophique que j'ai animés, qu'elles contiennent intrinsèquement une différenciation de deux sortes : une différenciation affective, d'une part, puisqu'un enfant qui serait mis en danger psychologiquement par l'appréhension d'un élément angoissant dans l'histoire se voit offrir de multiples voies de secours et, d'autre part, une différenciation intellectuelle puisque toute parole est prise en compte par le groupe. Le rôle de l'enseignant est aussi à (re)définir. Il n'est plus un maître magistral qui détiendrait le savoir. Au contraire, dans cette optique, il est un médiateur entre le savoir et les enfants. Il fait partie de la communauté de recherche, s'assure du respect des règles, a des critères d'exigences et des objectifs, donne droit de cité à l'imaginaire de l'enfant ne signifiant aucunement l'acceptation laxiste de tout et n'importe quoi.

Alors, par un retour aux humanités et à la culture authentique qui ne trahit pas les enfants, laissons-nous imaginer une école philosophique. Nous pourrions ainsi partir des préoccupations intimes des enfants tout en prenant en considération ses caractéristiques, ses tendances à ne pas se décentrer, à sa toute-puissance, à ses angoisses existentielles et relationnelles. Nous aurions des outils de taille : la philosophie et la littérature. À la croisée des chemins de l'intime et de l'universel, elles permettent un passage pour l'enfant qu'il s'agit d'initier à l'autonomie. Passage(s) multiple(s) : un passage par lequel la prise en compte de la portée philosophique intrinsèque entraîne avec elle une libération jubilatoire, une jouissance de l'inattendu et du non su, une envie insatiable de comprendre et de savoir ; un passage plus formel où les langages écrit et oral doivent se perfectionner pour interroger les œuvres de plus en plus subtilement, entraînant cette fois tout ce qui touche à la grammaire phrastique ou textuelle, la conjugaison et l'orthographe.

Dans notre école toujours, le maître choisirait des œuvres qui tissent de multiples ramifications dans l'imaginaire considéré comme étant valable au même titre que le raisonnement logique pur. Il comprendrait qu'il a, indirectement, cette possibilité d'envelopper la réalité d'un manteau douillet d'imaginaire pour la rendre acceptable et vivable. Il se formerait ainsi aux sciences humaines pour tenter d'approcher la nature des rencontres qu'il proposerait. Le maître serait un chef d'orchestre qui permettrait des rencontres entre les élèves, semblables et différents à la fois ; entre élèves, philosophie, littérature et toutes les autres disciplines scolaires se questionnant et s'écoutant parallèlement ; entre élèves et monde extérieur, dans un mouvement réciproque et respectueux d'adaptation et d'influence. Enfin, dans notre école, la notion de cycles serait effective de manière

intelligente ; les élèves auraient accès à la genèse des notions qui leur sont enseignées ainsi qu'à leur évolution. Ainsi, bien au-delà des séances de débats interprétatifs sur le sens des récits et/ou de moments de réflexion philosophique déconnectés des autres apprentissages, il nous faudrait réfléchir à une école philosophique qui interroge le sens de tous les savoirs avec tous les élèves. C'est un enjeu majeur pour l'école d'aujourd'hui et de demain.

Éléments de bibliographie

- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1961.)
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Pluriel.
- Blanchard-Laville, C. (2007). Pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Chemins de formation*, 10-11
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod. (Texte original publié en 1999.)
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette.
- Diatkine, R. (1999). Développement psychique et transmission culturelle. *Les cahiers d'ACCES*, 4, 131.
- Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman. (Texte original publié en 1976.)
- Ledoux, J. (2015). *L'approche philosophique des œuvres littéraires à l'école primaire : des médiations pour aider l'enfant à devenir élève*. Thèse non publiée, Université du Maine.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* Paris : ESF.
- Lévine, J. et Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : ESF.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université. (Texte original publié en 1991.)
- Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir ? À l'école, dans leur vie, pour le monde*. Paris : Bayard.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*. Paris : Climats.
- Rubin G. (2004). *Le déclin du modèle œdipien*. Paris : L'Harmattan.
- Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire*. Languedoc-Roussillon : CRDP.

Ouvrages pour la jeunesse

- Alméras-Robin, A. (2009). *Cet été-là*. Paris : Éditions Sarbacane.
- Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là...* Paris : Hachette.
- Browne, A. (2013). *Mon papa*. Paris : L'école des loisirs.
- Browne, A. (2015). *Ma maman*. Paris : L'école des loisirs.
- Bruel, C. et Claveloux, N. (2014). *Vrrr...* Paris : Éditions Thierry Magnier.

- Cuvellier, V. et Dutertre, C. (2010). *La première fois que je suis née*. Paris : Gallimard.
- Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Éditions du Rouergue.
- Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Éditions Être.
- Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman.
- Lenain, T. et Schoch, I. (2004). *C'est une histoire d'amour*. Paris : Albin Michel.
- Manushkin, F et Himler, R. (2011). *Bébé*. Paris : L'école des loisirs.
- Ponti, C. (2015). *L'arbre sans fin*. Paris : L'école des loisirs.
- Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant*. Paris : Éditions MeMo.
- Waddell, M. et Benson, P. (1994). *Bébés chouettes*. Paris : L'école des loisirs.

Julien Ledoux
Université du Maine

Pour citer ce texte :
Ledoux, J. (2018). Redonner de la saveur aux savoirs :
une approche philosophique de la littérature de
jeunesse à l'école élémentaire. *Cliopsy*, 20, 89-109.

Transmettre la capacité à rêver sa recherche

Françoise Bréant

Même si ma rencontre avec la psychanalyse remonte à mon désir de faire « psycho » juste après Mai 68, à l'âge de vingt ans, écrire aujourd'hui un article retraçant les éléments-clefs de mon parcours de praticienne chercheuse clinicienne s'origine d'une attention particulière à la question du contre-transfert, principalement depuis la rédaction de mon article « Écrire et présenter son itinéraire de recherche, un moment clinique » (Bréant, 2005). Question que j'ai abordée ensuite dans plusieurs articles (2007, 2008, 2011, 2012, 2013) ainsi que dans mon ouvrage *Écrire en atelier, pour une clinique poétique de la reconnaissance* (Bréant, 2014). La note de synthèse de mon HDR (2013) témoigne elle aussi de l'importance que j'accorde aux phénomènes transférentiels et contre-transférentiels, tant au sein de ma pratique clinique de formatrice que dans ma pratique de la recherche, notamment en m'appuyant sur les travaux de Georges Devereux (1967/1991) et de Fethi Ben Slama (1989).

Il n'est donc pas surprenant que les *Variations sur le contre-transfert* publiées dans le numéro 17 de la revue *Cliopsy* (2017) soient fortement entrées en résonance avec mon propre cheminement de clinicienne. Lors de la première lecture des articles de ce dossier, j'ai eu la sensation de m'être « laissée lire », comme si je me fondais dans les différents textes, peut-être comme lors de l'écoute psychanalytique dont parle Bion, « sans désir et sans mémoire », sans chercher à contrôler le déroulé parfois chaotique de ma réflexion. Cette lecture m'a renvoyée, par touches associatives, à ce que j'ai déjà pu écrire et à ce qui se passe actuellement pour moi en formation et en recherche, réveillant ainsi mon questionnement concernant ma place d'enseignante chercheuse à l'Université Paris Nanterre, intervenante dans le Master FIAP, accompagnante de doctorants et responsable de l'équipe de recherche *Savoir, rapport au savoir et processus de transmission* jusqu'en août 2018 au sein du Centre de Recherche Éducation et Formation.

En venant occuper cette place après Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte, je ne puis échapper à la nécessité d'approfondir mes interrogations théorico-cliniques et de reprendre ce qui s'impose à moi comme la question originaire très concrète : qu'est-ce qui m'a poussée à commencer une cure psychanalytique ?

Pendant l'année de ma licence en psychologie à Rennes, un cours sur la psychanalyse me passionnait et confirma mon envie d'aller y voir de plus près en rencontrant, une fois par semaine, un psychanalyste de l'École de la

Cause Freudienne. Le dispositif me convenait : il ne s'agissait pas d'un « face à face », mais plutôt d'un « côte à côte », les deux fauteuils orientés dans la même direction étaient séparés par une table basse, avec vue sur le divan très *design* placé au milieu de la pièce. Le projet d'un départ en fin d'année universitaire pour une autre région me donnait finalement le temps d'éprouver le rapport entre ma demande et mon désir de commencer une analyse, mettant probablement un frein aux processus transférentiels qui auraient pu me conduire à choisir le divan.

1. C'est-à-dire hors des pratiques médicales et du discours médical.

2. Créée en 1962 par Paul et Gennie Lemoine (membres de l'École de la Cause Freudienne), elle publie la revue *Psychodrame freudien* depuis 1965.

En arrivant à Montpellier, avec trois noms de psychanalystes en poche, je décidai de prendre mon temps pour choisir un analyste non médecin¹ et de commencer par participer à un groupe de psychodrame freudien de la SEPT (Société d'études du psychodrame pratique et théorique)². Il me semble que ce travail en groupe a constitué pour moi une sorte d'espace transitionnel très fécond pour entrer dans le processus de la cure, c'est-à-dire fondamentalement dans ce qui se travaille psychiquement à travers les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels.

Cependant, il me semble que je peux parler d'*élément déclencheur* pour ce qui fut ma première pratique clinique, lors du stage en hôpital psychiatrique du certificat de maîtrise en psychologie clinique. Mes ressentis face à la folie, à l'institution psychiatrique, à la manière de soigner, soulevèrent en moi une multitude de questions existentielles, éthiques, théoriques et politiques. Je sentais la nécessité de « me laisser vivre » ce que j'appellerais le *noyau psychotique* (Klein, Lacan), tout en me demandant pourquoi je m'étais retrouvée en psychiatrie comme lieu de soin, alors que j'étais intéressée par la psychanalyse, pour moi, pour ma vie personnelle.

Le détour par la folie de l'autre est un parcours très spécial, comme la découverte d'une terre étrangère qui vous fait découvrir votre propre terre. Toutes les grilles de lecture précédemment construites ne fonctionnent plus. Il faut en réinventer d'autres, faire avec ce qui vous vient de l'autre et qui résonne au plus profond, dans l'*incognito* de votre pensée. Je pense ici à ce que développe G. Devereux, ethnologue à l'époque, lorsqu'il évoque comment il fut déstabilisé par la manière de vivre très différente des peuples qu'il était venu observer. Déstabilisation qui l'a conduit à renverser le rapport entre l'observateur et l'observé, l'objet de la recherche devenant prioritairement le sujet chercheur. D'où sa proposition de travailler sur le contre-transfert du chercheur observateur comme fondation de la production des connaissances.

Ainsi, je me revois, dans une ambivalence optimale, attirée, aspirée par les *fous*, par leur errance, entre l'horreur et l'exaltation du délire, entre la souffrance terrifiante et le doux déraillement qui fait *sortir du sillon* (étymologie du mot délire) de la banalité. Le rêve à fleur de peau, parfois le cauchemar, la lente descente aux enfers et la soudaine démesure de l'insupportable vérité ; folie refuge, folie refus, folie furieuse, folie terminale, la mutilation, parfois jusqu'à la mort.

Dans le service où je réalisais mon stage et mon mémoire de maîtrise, le psychiatre médecin chef Michel Ribstein avait instauré des réunions selon le modèle de la psychothérapie institutionnelle. Au cours des réunions, les fous parlaient et il me semblait que personne ou presque ne les entendait. Je percevais chez les soignants des mécanismes de défense contre la folie et ils avaient bien raison, sauf que la raison n'y peut rien. Je voyais les soignants construire leur carapace et je me demandais où j'étais, de quel bord. Quelque chose en moi refusait de revêtir cette carapace et refusait tout autant de me laisser entraîner du côté de la souffrance, du côté des ténèbres. Et pourtant, les ténèbres ne sont-elles pas sources de vie et peut-être sources de vérité ? J'avais l'intuition que la vérité était de ce côté-là, tout en tentant malgré tout de ne pas sombrer dans la fascination. Je ne pouvais pas faire l'impasse de cette partie de moi, qui serait alors la source d'une autre manière d'avoir une petite chance d'entrer en relation avec les fous, et plus généralement avec les autres, et de leur être utile – peut-être ? Je n'étais pas là par hasard, je savais déjà que la psychanalyse était la voie royale pour rencontrer ses anges et ses démons. La rencontre avec les fous m'a permis de comprendre qu'elle ferait partie de ma vie et qu'elle deviendrait même un style de vie. À ce moment-là, je ne le savais pas encore, la cure psychanalytique s'est imposée à moi comme une aventure incontournable pour approcher la question du désir dans tous les aspects de ma vie, personnelle, professionnelle, intellectuelle et politique.

Les phénomènes inconscients influencent les relations, les paroles et les actes : cette certitude me poussait à prendre un chemin orienté vers la recherche de la vérité du désir et vers une éthique fondamentale, celle de ne pas céder sur son désir, formule célèbre de Lacan qui me semblait bien énigmatique à l'époque, mais qui m'apparaît aujourd'hui comme le travail de toute une vie, c'est-à-dire le travail qui consiste à se mettre à l'écoute de ce qui vient de moi et qui m'échappe, mais dont je pourrais en faire ou en dire quelque chose. Vivre et entretenir ce paradoxe deviendrait alors une force vitale : être toujours *en recherche* ainsi que le disait par exemple Winnicott (1969/1989) dans son texte *La haine dans le contre-transfert*. Travailler, élaborer, sur le divan, en groupe comme avec le psychodrame ou l'analyse de pratique, en séminaire, en « cartel »³, en étudiant les textes de Freud, de Lacan et d'autres psychanalystes...

Mettre les termes de transfert et de contre-transfert au travail, interroger, questionner mon désir d'être là (Safouan, 1988), mon désir de transformer les autres (Kaës, 1984), mon désir d'approfondir ma potentialité créatrice pour moi-même et pour accompagner les autres dans l'exploration de leur propre potentialité créatrice. Cela suppose d'acquérir la capacité à reconnaître mon désir, mais aussi à le lâcher parfois, afin de laisser cheminer mon énergie psychique, créative et réflexive, le plus librement possible. Analyser, clarifier et ouvrir des espaces (internes et externes), des chemins, des passages, des transitionnalités. Apprendre à prêter à l'autre cette capacité de souplesse psychique en lien avec la *capacité négative* dont parle C. Blanchard-Laville (2017), dans le but que l'autre advienne comme

3. Groupe de « recherche sans produit » composé de quatre personnes +1, institué par Lacan en 1964 dans le cadre de l'École de la Cause Freudienne.

sujet divisé par son inconscient, sujet de son désir. Cette démarche me semble bien venir répondre à mon souci de stagiaire en psychiatrie, souci arrivé dès l'instant où j'ai pris conscience que se mettre à l'écoute de l'autre supposait d'avoir cette exigence pour soi-même, comme une condition absolue, comme une posture éthique fondamentale.

Le travail en psychodrame me permet de prendre le temps pour choisir mon psychanalyste. Ce choix s'est imposé à moi vers la fin du DESS de psychologue clinicienne. Parallèlement à la cure, j'ai continué le psychodrame en participant notamment à un groupe de psychodrame didactique qui me conduisit à animer pendant une année un groupe, avec une collègue qui avait suivi le même parcours. En revenant sur cette période fondatrice de ma posture clinique, il m'apparaît que cette expérience de psychodrame thérapeutique en groupe fut très enrichissante, contribuant pour une large part à ma formation à l'animation d'autres types de groupes d'orientation psychanalytique. Ainsi, même si la cure analytique constitue le fondement de ma posture clinique, mes expériences en psychodrame, celles au sein des alternatives à la psychiatrie et celles relatives à la création littéraire et théâtrale ont apporté des tensions fécondes, pour penser et mettre en œuvre des dispositifs favorisant les processus de subjectivation, dans des groupes ou collectifs, en situation de formation.

Ma pratique clinique en formation

Quand j'anime un groupe d'analyse de pratique, de supervision ou un atelier d'écriture, cette orientation adossée à la cure psychanalytique se traduit par une sorte de principe, un fil rouge, qui consisterait à ne plus avoir peur de rien, à accepter de ne rien savoir, à accepter de ne rien avoir à donner, favorisant ainsi l'accueil inconditionnel du sujet, tout en sachant que cela ne sera jamais totalement possible. En effet, l'inconscient n'en a jamais fini de nous réserver des surprises, en particulier par le processus du refoulement et celui du retour du refoulé, là où le désir pourrait bien en cacher un autre.

En écrivant, me revient une phrase de la psychanalyste qui animait un groupe de supervision dans l'institution dans laquelle j'étais éducatrice : « *vous / vous n'avez pas de surmoi* ». Interloquée, je l'interprétais comme un manque chez moi, mais aussi comme une qualité... C'est un peu comme lorsque, dans un travail corporel, on me disait que j'étais hyperlaxe, c'est-à-dire très souple, trop souple. Cela me permettait une belle mobilité, mais en même temps, il m'était difficile de me soumettre à un travail de reproduction de figures très précises. Par la suite, la formation d'acteur, le Taï-chi et l'écriture m'ont permis d'approfondir cet aspect : le rapport entre tenir le cadre et la nécessité de le lâcher parfois. Il me semble que cette question est essentielle, en particulier lorsque je suis à l'origine du cadre proposé et que je le fais vivre à d'autres. Dans cette perspective, la notion d'espace transitionnel (Winnicott) me soutient pour penser et favoriser les passages et les porosités entre l'intérieur (l'inconscient et les pulsions) et

l'extérieur (les objets). Cet espace, que l'on pourrait concevoir traversé par les trois dimensions (définies par Lacan) que sont le Réel (des pulsions), le Symbolique (le langage) et l'Imaginaire (domaine de l'illusion), constitue une référence théorico-clinique à partir de laquelle je me donne la possibilité de me déplacer, à l'intérieur, sur les frontières, ou bien même à l'extérieur de cet espace.

Dans ma pratique, mon souci est de repérer comment ce qui vient de l'autre (sa demande, son désir, ses résistances, ses transferts vis-à-vis de l'institution, du groupe, de moi comme intervenante et représentante de l'institution) interroge mon désir d'amener l'autre dans l'élaboration de son propre désir. Il arrive que ces différents niveaux interfèrent dans chaque instance du dispositif de formation, engendrant une complexité qui ne peut manquer de venir produire en moi des questionnements en écho avec des phénomènes inconscients. Il me semble alors que c'est lorsque les désirs de l'autre ne répondent pas à mes attentes, que je vais chercher de nouvelles pistes de compréhension. Ma préoccupation sera de préserver des espaces pour travailler ce qui relève de mon désir avant même la rencontre avec les personnes et comment ce désir se transforme dans la relation effective, sous les effets des processus de transfert et de contre-transfert.

Pour ma part, je me réfère essentiellement aux travaux de G. Devereux et de F. Ben Slama sur le contre-transfert du chercheur et je demeure sensible à ce que développe M. Safouan dans son ouvrage *Le transfert et le désir de l'analyste* (1988), ouvrage dans lequel il revisite de manière très fouillée les textes de Freud sur le transfert et les textes des auteurs juste après Freud, ainsi que ce qu'apporte Lacan sur cette rencontre impossible entre le transfert toujours raté du patient et le désir de l'analyste dont l'insistance est indestructible.

J'ai choisi d'évoquer ici deux dispositifs dans lesquels ma posture clinique s'appuie sur des médiations différentes et qui s'avèrent finalement représenter une sorte de complémentarité psychique pour comprendre ma manière d'animer. Je commencerai par la supervision dans le Master « Clinique de la formation », option FIAP, puis j'aborderai les ateliers d'écriture avec les doctorants. Je terminerai en évoquant la question du désir lors de ma pratique d'écriture en tant que chercheuse.

La supervision

Cette instance dans le Master *Clinique de la formation* se déroule à raison d'une séance de trois heures par mois. Elle s'adresse aux étudiants en dernière année qui, dans un stage, animent un groupe d'analyse de pratique professionnelle tout au long de l'année. S'agissant d'une co-animation (avec Bernard Pechberty), nous avons pu constater que les mouvements contre-transférentiels de chacun en sont inévitablement modifiés, en particulier parce que nous prenons du temps après la séance pour échanger sur nos associations, nos ressentis et nos analyses, ce qui nous permet de commencer à élaborer, avant même de passer à l'écriture dans l'après-coup, pour ma part dans mon journal de bord. L'écriture d'un article à deux

sur notre co-animation pendant quatre années est en projet. Dans l'immédiat, je vais tenter de dire quelque chose de ma posture clinique dans ce type de groupes pour laquelle je me sens très proche de la manière dont C. Blanchard-Laville (2017) exprime ses interrogations et développe son analyse concernant son contre-transfert.

Le groupe de supervision vise à permettre aux étudiants se lançant dans l'animation d'un groupe d'analyse de pratique de professionnels en formation ou en institution du travail social, d'élaborer sur leur(s) désir(s) et sur les phénomènes contre-transférentiels liés à cette nouvelle pratique. Pour la plupart, il s'agit de passer d'une fonction de travailleur social (éducateur, assistant social, cadre) d'enseignant ou de soignant, à celle d'un analyste de groupe. Ce changement ne va pas sans remaniements psychiques importants, réactivant fortement, et parfois de manière inattendue, une interrogation profonde, souvent en lien avec leur histoire familiale, sur les raisons qui ont présidé au choix de leur métier d'origine. Il arrive que cette interrogation vienne ébranler des mécanismes de défense jusque-là relativement efficaces pour, par exemple, refuser de s'engager dans une cure psychanalytique.

Après le récit d'une situation dans laquelle ils occupent la fonction d'analyste de la pratique en groupe, la personne qui a amené la situation et les membres du groupes sont invités à associer librement, le but étant principalement de soutenir la personne pour avancer dans l'analyse des enjeux psychiques liés à cette nouvelle fonction. Et, pour aller plus loin, mon intention serait de les aider à construire une posture clinique, à la fois souple et consistante, leur permettant de se déplacer sereinement d'une fonction à une autre, en devenant par là même acteur-auteur de leur pratique (Ardoino, 2000).

Au cours d'une séance, le fil des associations peut provoquer chez les participants des émotions qui rencontrent mon empathie, déclenchant parfois des associations très personnelles me renvoyant à des événements ou à des phases de ma propre analyse. La possibilité d'associer moi-même librement, comme après le récit d'un rêve, est indispensable. Mais que vais-je livrer ?

Il me semble alors que je ne repousse pas mes associations, les laissant flotter un peu plus loin. Je fais et je laisse faire le vide en moi, probablement pour ressentir ce que ressent l'autre, des images, des sensations corporelles. Je pense avoir acquis cette capacité à faire le vide dans l'expérience de la cure psychanalytique, dans ma longue pratique des groupes en formation, dans ma pratique de plusieurs années du Tai-chi et de son enseignement. D'une certaine façon, j'emprunte les ressentis de l'autre, là où il est, pour cheminer avec lui, parfois vers l'accueil de la régression (Pechberty, 2017), sans connaître la destination. Ce que je prête serait ma capacité à aller vers l'inconnu, ma capacité de rêverie poétique. Je peux renvoyer un mot ou une phrase prononcée par la personne. Cependant, lorsque je me prête à ce voyage, une association poétique,

comme la phrase d'un poète, peut me venir, ou une association résonnant avec une sorte de compassion existentielle et universelle.

Par exemple, lors d'une séance, une personne que je nommerai M. explique que, dans son groupe, quelqu'un a apporté une situation dans laquelle la mort est abordée. J'insère ici un extrait de mon journal de bord dans lequel j'ai écrit juste après la séance :

« M. parle d'un groupe en formation d'AMP (Aide Médico Pédagogique). La première séance, une par mois, était en juin avec neuf personnes dont un homme. Elle dit qu'ils sont jeunes, elle insiste. Elle dit que le groupe s'était bien mis au travail lors de la première séance. Au cours de la dernière séance, le garçon évoque une visite à domicile dans laquelle il se sent violent. Il parle de ne pas continuer après le diplôme. Dans une précédente séance, une participante avait parlé du décès d'un SDF connu dans le service où elle travaille. « *C'est sidérant la mort* » dit M.. Quelqu'un parle d'un autre décès.

Après les associations, M. dit que ça serait bien qu'ils puissent parler de ça. Mais elle dit se sentir en difficulté pour le faire. Elle parle du silence, elle dit ne plus savoir trouver le mot juste, celui qui va permettre le travail. Elle dit que la mort surplombe tout et finit par dire « *mon fils peut mourir d'un moment à l'autre* ». Au bord des larmes, elle se bloque. Je lui dis : « *vous pensez qu'il soit bénéfique que les professionnels en formation puissent en parler / et pour vous* ». Elle répond qu'elle en parle, mais ailleurs. Les associations des autres la font revenir au questionnement sur sa posture. Elle dit alors qu'elle se sent débutante, nue. Elle évoque son ancienne fonction de cadre et d'intervenante auprès des jeunes. Là ce n'est pas pareil, ces jeunes sont en formation.

J'interviens pour parler des compétences de l'ancienne fonction. Elle dira « *armature* ». Il semble, pour M. et pour d'autres, que le passage à une autre fonction rend vulnérable. Ne serait-ce pas déjà l'ébauche d'une posture clinique ? Dans ce passage vers une autre fonction, n'y a-t-il pas la nécessité de vivre ce moment où l'on se sent démuné, ne pas savoir, pour se lancer, se risquer dans la non-maîtrise ? M. acquiesce ; elle est très authentiquement dans cette question. J'associe sur la peur de ne pas dire les bons mots : les mots qui tuent ? Je sens que ça résonne dans le groupe. Comme j'entendais M. insister sur l'âge de ces jeunes, j'ai eu envie de poser la question : *quel âge a votre fils ?* Je n'ai pas osé. Alors j'ai dit : « *on est tous débutants devant la mort* ».

De nos échanges avec le co-animateur à l'issue de la séance, je note :

Une manière de « départiculariser » ce rapport à la mort me dit mon partenaire. Il relève ce que j'ai dit à propos des mots qui tuent. Je lui explique que ça fait très fort écho chez moi et qu'il a fallu un sacré travail pour « faire avec ça », le traumatisme. Le travail psychique en analyse n'efface jamais le traumatisme, mais permet que ça ne fasse plus peur. Là, dans cette situation d'animation de groupe de

supervision, ces échos parfois très personnels vont peut-être produire des effets d'interprétation, ouvrant sur l'élaboration de chacun. Je me souviens qu'en écoutant M. (après S.), j'ai pensé à la vie (la naissance du bébé de S.) et à la mort possible de l'enfant de M. La douleur de voir mourir son enfant, ce n'est pas dans l'ordre des choses... et pourtant... Pulsions de vie, pulsions de mort chez Freud ».

Je reviens ici sur deux points.

1. Lorsque je prononce la phrase « *on est tous débutants devant la mort* », phrase qui m'est venue très spontanément – sans doute en écho avec la sidération que je peux imaginer chez ma mère lorsqu'elle a découvert son premier bébé âgé de quinze jours mort dans son berceau –, il me semble que je renvoie à ce qui relève de l'universel ; cela apporte une nouvelle altérité dont la fonction tierce permettra peut-être une reconnaissance et un dégagement des processus transférentiels et contre-transférentiels – en partie liés à des fantasmes dont on a du mal à se déprendre – à la fois pour M. et pour moi-même et les membres du groupe. À ce moment de la séance, j'ai pu ressentir comme une ouverture à la possibilité de laisser résonner, en chacun de nous, cette *tâche infinie qui est celle de s'arranger avec la mort* (phrase proposée par Freud en 1937 lorsqu'il aborde la fin de l'analyse) et qui constitue, me semble-t-il, une condition pour soutenir une posture clinique.

2. Ce que j'évoque à propos « *des mots qui tuent* » concerne mes cicatrices laissées par les mots de ma mère lorsqu'elle m'a vue défigurée après un accident de la route lorsque j'avais 20 ans : « *il aurait mieux valu qu'elle soit morte plutôt que d'être comme ça* ». En effet, le chemin parcouru dans la cure psychanalytique n'efface pas le traumatisme, mais permet de ne plus le redouter et peut-être de l'accueillir à nouveau, favorisant ainsi les résonances nécessaires à l'accueil du traumatisme de l'autre, au moment même où il vient faire irruption.

Peut-être s'agit-il de me faire confiance et de douter en même temps, de transmettre ma capacité de rêverie et un mode réflexif intégrant cette capacité ? C'est ce qu'il me semble je développe, sous un autre angle, dans les ateliers d'écriture.

L'atelier d'écriture avec les doctorants

Je vais ici évoquer mon expérience d'animation d'ateliers d'écriture avec des doctorants invités à vivre une expérience d'écriture en marge de l'écriture de leur thèse, ateliers que je mène depuis quatre années.

Dans ces ateliers, j'ai construit mes consignes d'écriture selon la même visée, travaillée depuis de nombreuses années, quel que soit le public en formation (Bréant, 2011, 2014) : vivre une expérience poétique, explorer son potentiel créatif, analyser son rapport à l'écriture et son rapport à son objet de recherche. Je mets l'accent sur le désir du chercheur et l'élaboration du contre-transfert par le travail même de l'écriture.

Dans l'atelier, après le temps de lecture des textes écrits dans la séance, le temps d'échanges ouvre un nouvel espace de parole. Je ne propose pas de

considérer le texte comme un matériau à évaluer ou à interpréter, mais plutôt comme un matériau poétique qui s'apparente au récit d'un rêve. Mes consignes tentent de dessiner quelques contours pour guider le travail associatif s'effectuant au cœur même du récit écrit. Les associations apparaissent alors à la fois comme la source du rêve et son analyse, révélant par surprise la réalisation d'un désir, mais surtout beaucoup d'ambivalence. Nous prenons ainsi le temps d'entendre le texte lu par son auteur à qui je demande ensuite d'explicitier comment il a vécu la consigne. Au fil des ateliers, ce moment m'est apparu essentiel pour accueillir tant les souffrances que les joies liées au travail de l'écriture qui s'avèrent le plus souvent révéler un rapport éventuellement conflictuel à l'objet de la recherche, réactivant parfois des souffrances plus anciennes ou des plaisirs restés longtemps invouables. En ce sens l'espace de l'atelier aide les étudiants à repérer ce qui relève du contre-transfert, leur ouvrant, pour l'analyser, des chemins jusque-là interdits.

Pour G. Devereux (1967/1991), la réalité du chercheur apparaît composée de deux foyers virtuels, celui des objets de la science et celui de la réalité de transfert. Entre les deux, les passages sont souvent obscurs et, si des conflits inconscients se développent, tout en étant niés, ils peuvent persister et entraver le travail réflexif. Il propose donc de s'intéresser de très près à cette réalité de transfert dans la recherche et dans la science. Ce qu'il appelle les *traces* de ce que fut le chercheur, ou de ce qu'il est, pourront faire l'objet d'un travail de transcription, d'écriture et de déchiffrement. F. Ben Slama le rappelle ainsi : « Alors c'est vers une épistémologie de l'écriture qu'il faut s'orienter, l'écriture comme source de connaissance scientifique, et non pas seulement comme support et comme mode de conservation-transmission de la science, ainsi qu'on l'entend aujourd'hui, dans un sens certes étroit » (Ben Slama, 1989, p. 151).

C'est bien dans cette orientation, un travail sur les traces, que j'ai affiné mes propositions d'écriture qui, d'une certaine manière, bordent le travail associatif des participants. Il s'agit d'aller vers l'intime (écrits qui ne seront pas lus dans le groupe) pour aller vers des récits combinant des fragments autobiographiques et de fiction ; vers des récits tressant le lâcher prise avec l'analyse du rapport à l'objet de recherche (textes qui seront eux lus dans le groupe). Pour ce faire, je lis des textes (par exemple de Barthes, Rilke, Winnicott, Duras), je suscite un travail associatif sur des mots, favorisant le travail de la réminiscence (comme retrouver un souvenir) par l'expérience de la fonction symbolique du langage. Et je propose un travail sur l'intérêt de *fictionner* l'objet de recherche (Foucault, 1994 ; Gantheret, 2010).

Dans ces ateliers, j'ai toujours été troublée par les moments d'émotion qu'éprouvaient et manifestaient certains participants lors de la lecture de leur texte dans l'atelier. Troublée, mais convaincue que, d'abord métabolisée dans le passage à l'écriture, l'émotion ressurgit comme une décharge pulsionnelle au moment de la lecture à voix haute, comme un retour du refoulé, qu'il soit du plaisir ou de la souffrance. Les larmes viennent perturber la lecture, mais, le plus souvent, la personne souhaite

continuer sa lecture, comme si, par cette épreuve, advenait la conviction que quelque chose d'essentiel se réalisait, quelque chose de l'ordre d'un processus qui échappe à la rationalité et qu'on était bien là pour ça, pour vivre ça : une satisfaction qui semble articuler la satisfaction d'organe liée au corps biologique et une satisfaction symbolique liée au corps érotique (Dejours, 2001), en lien avec la fonction du langage. Je fais l'hypothèse qu'il pourrait s'agir d'un retour du refoulé, mais peut-être aussi d'un retour au corps, d'un retour d'une satisfaction imprévue, dans l'éprouvé des retrouvailles avec des sensations corporelles oubliées. En même temps, un double mouvement semble se produire : retrouver des sensations corporelles de l'enfance et s'arracher de l'illusion de retrouver l'enfant. Éprouver le langage en tant qu'arrachement, mais peut-être s'arracher à nouveau. En effet, l'effondrement de la toute-puissance infantile a déjà eu lieu.

Le poème échapperait-il au désir de toute-puissance tout en le mettant en œuvre ? Pourrait-on parler de trouvailles, retrouvailles, avec un objet trouvé-créé, avec soi-même, un autre soi-même, comme une étrange familiarité ? Les larmes provoquent une sorte de soulagement à la fois biologique et érotique. Une grande tristesse parfois semble jaillir, comme ce qu'en dit Rilke (1929/1989) lorsqu'il conseille au jeune poète d'aller vers cette tristesse fondamentale, féconde pour le poème, et qui n'est pas sans m'évoquer la position dépressive de Mélanie Klein. Quelquefois, il apparaît comme un cri de douleur ou une plainte adressée, dans le texte même, que la personne entend au moment où elle lit son texte, et qui font venir les larmes. Là où l'émergence du sujet fait effraction, là où le corps érotique se sépare du corps biologique, mais peut-être le rejoint, en même temps.

Dans le temps de l'écriture, par le travail associatif, il semble que la plainte, en lien avec la réactivation d'une tristesse ou d'une souffrance, puisse s'adresser, dans un mouvement transférentiel, à l'animatrice et au groupe. C'est parce qu'elle est adressée que la plainte peut accueillir avec elle, en elle, le cri de douleur peut-être, et qu'elle peut se transformer en chant, chant de la solitude, chant du poème ? Telle l'évocation de Bauchau (1997) dans son roman *Antigone*.

C'est aussi parce que la plainte est accueillie dans le groupe que le sujet peut ressentir sa solitude face à l'épreuve de l'écriture, solitude non plus totalement subie, mais vécue sous l'angle d'une nouvelle capacité à être seul, seul avec les autres (Winnicott, 1970/1989). Au moment de la lecture, semble se révéler quelque chose de la réception du texte, comme si le sujet était « touché » par l'émotion esthétique qui résulterait du processus de métabolisation du pulsionnel, du corporel, de la plainte, du cri, métabolisation en un chant, surprenant. Au moment de la lecture, le sujet est submergé par cette émotion, par ce que provoque en lui le retour du refoulé, d'images ou de sensations. Simultanément, le travail de la langue est déjà commencé, dans l'écriture du texte : un travail symbolique s'est opéré, comme une sorte de tissu-texte dont la porosité laisse passer du Réel (pulsions de vie, pulsion de mort) et de l'Imaginaire (illusion, fiction, rêve).

Lorsque la personne lit son texte, elle est acteur, auteur, spectateur. Je pense ici à la formule de Maldiney (1986) (philosophe phénoménologue) et Du Bouchet (poète) qui ont travaillé sur l'expérience existentielle de la création : « Aller en soi plus avant ». Le sujet advient et se perd, apparition, disparition...

Le sujet (doctorant) peut-il accepter de perdre le contrôle, faire le deuil des anciens modèles de la science et de ses représentations des attentes de l'université ? Doit-il aller même parfois jusqu'à les détruire (pulsion agressive) et en même temps donner une structure et une forme à cet inconnu qui émerge ? Finalement, le rapport entre l'écriture comme processus et l'écrit comme produit (objet) serait potentiellement contenant. Le chant, émergeant de ce rapport, ne deviendrait-il pas ainsi contenant ? A travers l'accueil et la création d'une imagination sensorielle (Castoriadis, 1997), le sujet s'autoriserait à se créer sujet pensant et à rêver son rapport à la vérité.

Cependant, les doctorants ont souligné le caractère éphémère de la puissance poétique. Vivre cette expérience, à la fois en lien et en rupture avec le travail de la thèse, semble ouvrir une voie nouvelle d'élaboration des phénomènes contre-transférentiels favorisant la construction d'une dialectique concrète entre l'acceptation de la vulnérabilité et l'autorisation au plaisir de penser (Bréant, 2013, 2014 ; Castoriadis, 1997 ; De Mijolla-Mellor, 1992 ; Giust-Desprairies, 2004). Autorisation au plaisir de penser autrement son rapport à l'écriture : là où savoir et saveur se rejoignent. Cette expérience leur permet d'ancrer l'analyse du contre-transfert dans l'expérience même du langage qui n'est pas seulement fonctionnelle mais érotique.

À ce titre, *Le plaisir du texte* de Barthes peut venir faire écho à la nature du travail proposé :

« Comme dit la théorie du texte : la langue est redistribuée. Or cette redistribution se fait toujours par coupure. Deux bords sont tracés : un bord sage, conforme, plagiaire (il s'agit de copier la langue dans son état canonique, tel qu'il a été fixé par l'école, le bon usage, la littérature, la culture) et un autre bord, mobile, vide (apte à prendre n'importe quels contours), qui n'est jamais que le lieu de son effet : là où s'entrevoit la mort du langage. Ces deux bords, le compromis qu'ils mettent en scène, sont nécessaires. La culture ni sa destruction ne sont érotiques ; c'est la faille de l'une et de l'autre qui le devient. Le plaisir du texte est semblable à cet instant intenable, impossible, purement romanesque, que le libertin goûte au terme d'une machination hardie, faisant couper la corde qui le pend, au moment où il jouit. » (Barthes, 1973, p. 13)

Dans la perspective d'écrire moi-même une communication à ce propos, j'ai demandé aux participants de ces deux dernières années s'ils seraient d'accord pour m'envoyer un petit texte (forme libre) à propos de leur expérience en atelier ou un extrait de texte écrit en atelier. Les textes que

j'ai reçus vont tous dans le même sens concernant les effets tangibles de ce travail sur le rapport à l'écriture et plus particulièrement dans l'écriture même de la thèse. J'ai pu constater qu'ils viennent en résonance avec mon désir en lien avec la visée de l'atelier. J'ai choisi trois extraits dans lesquels ces effets me semblent repérables.

L. m'a envoyé un texte écrit en atelier accompagné de ce message :

« Tu nous avais proposé de partir en balade, tranquillement sur le campus. J'y avais découvert le cirque. Ces éléments avaient été des sources de plaisir. Et, ils m'avaient aidé à me laisser aller dans une autre forme d'écriture et à toucher ce qui était important pour moi à cet instant. Aujourd'hui, en relisant ce texte, je me dis que ce que j'ai pu transformer est un peu plus d'acceptation de ma vulnérabilité. »

Le message de F. :

« L'exercice qui m'a le plus impressionnée est celui dont la consigne était *écrivez un vrai et un faux souvenir*. Il s'en est suivi pour moi toute une réflexion sur le faux et le vrai. Je constatais que le vrai souvenir que j'avais choisi était un joli souvenir, mais le faux était émotionnellement tellement plus fort que le vrai que ces deux notions se mêlaient. Où est le vrai ? Où est le faux ? Le faux, celui qui n'avait jamais existé dans la réalité révélait un désir sous-jacent puissant qui le rendait radicalement authentique pour moi. Il me dévoilait davantage que le soi-disant vrai. Cette réflexion nourrissait la relation à l'écriture de la thèse. Pour qui était-elle écrite, pourquoi la réaliser ? Que disait-elle vraiment ? »

Puis celui de A. :

« D'où venait la surprise ? L'étonnement ? Des mots qui venaient, des souvenirs qui émergeaient, voire qui me submergeaient pour certains. Mais la vague d'émotions passait, me laissant yeux grands ouverts... puis une autre arrivait pour me lécher les orteils... Ce n'était pas déplaisant. Mais souvent déstabilisant. Comment pouvais-je me rappeler ces détails ? Pour quelle raison ceux-là et pas d'autres ? Avec ces bribes de vie, ces sons, ces odeurs, ces fugues, avec ce qui m'apparaissait comme des petits cailloux, ronds et doux, rugueux et salés, sombres ou striés, nous en venions à faire des colliers de perles, des bijoux fantastiques... Le temps était alors à l'émerveillement, devant les nôtres et ceux des autres. Quelle résonance ! Quand les mots d'un.e autre révèlent l'intime en soi, nous picotent la gorge et mouillent nos yeux.

Comme les consignes successives amènent à un texte, une séance en amène une autre. Ainsi, ces bouts de moi m'ont permis d'approcher au plus près mon objet de thèse. Et là encore, la surprise ! C'est sûr, il n'y a pas de hasard dans ce choix, il est même drôlement bien ancré, ou enraciné. Mon engagement dans cette recherche s'est comme éclairci et je me sens plus forte sur le sentier de la thèse. »

Les phénomènes transférentiels présents dans ces textes me semblent flotter entre les lignes, et appartiennent aux auteurs. Je peux dire que je

suis touchée et gratifiée par ces retours qui satisfont mon désir et mes attentes. Donner une belle forme au savoir sur soi semble produire des effets de connaissance. Parfois, je me dis : *C'est trop beau ! C'est suspect !* En effet, cela vient interroger la part de suggestion qui pourrait être contenue dans mes consignes. Pourrait-on parler d'un forçage du transfert, induit par mon désir déjà opérant dans mes propositions d'ateliers, bien avant que les participants ne commencent à écrire ? Cette question, posée par Francis Imbert lors de la soutenance de ma thèse, ne m'a jamais quittée. Dès lors que je propose un atelier, mon désir s'apparente alors au désir de l'analyste évoqué par M. Safouan. Et ce désir, toujours susceptible de se transformer en pouvoir de suggestion, demande une vigilance de chaque instant. Paradoxalement, je peux dire que la construction des consignes contribuant au cadre balisant l'ensemble du dispositif me permet, probablement jamais assez, de me dégager en partie des phénomènes inconscients liés au désir, aux processus transférentiels et contre-transférentiels. La fonction symbolique de ce cadre, habitée par mes propres désirs et surtout mes doutes, opère aussi pour moi, me soutenant ainsi pour laisser faire le vide et accueillir les projections inconscientes de chacun. Les processus de nouage et de dénouage entre Réel, Symbolique et Imaginaire sont incessants, interrogeant fondamentalement le rapport à la vérité, une vérité qui ne pourra jamais être que mi-dite (autre énoncé de Lacan qui résonne en moi comme une petite musique toujours vivante). Tout est possible, mais pas tout. Si ce voyage poétique ou de rêverie s'avère nécessaire pour apprivoiser certains phénomènes inconscients, la construction de passerelles vers la visée de production – dans le cadre de la recherche – l'est tout autant.

Cette construction contribue au travail sur le cadre dont mes représentations ont ici une importance capitale. Je reprends volontiers la formule de Lacadée (2007) « le doute fait cadre », considérant ainsi le cadre dont la forme ne peut être que souple, trouée, mobile dans le temps et dans l'espace. Pour moi, les notions de franchissement et de transgression revêtent un rôle crucial. En effet, il m'est apparu très tôt qu'on ne pouvait reconnaître et accepter la limite du cadre qu'en l'éprouvant, c'est-à-dire en la franchissant. Éprouver le cadre peut donner les moyens de le maintenir tout en contribuant à son élaboration et à sa transformation. Il est possible qu'il soit nécessaire de le reconfigurer, le détruire parfois, afin que l'altérité soit acceptée comme contenante. Mon désir de transformation, nécessairement altéré par la question de l'institution, notamment par la force de l'institué, est alors indispensable pour que la contenance soit durable. Entre ne pas céder sur mon désir, me faire confiance, et l'accueil du doute et de ma vulnérabilité, la dialectique est subtile, sollicitant la reconstruction permanente des processus de transitionnalité.

Mon rapport à l'école n'est sans doute pas étranger à la genèse de cette éthique. Deux souvenirs du lycée me reviennent ici, autour de mon rapport à l'uniforme. Nous devions porter chaque semaine, toutes en même temps, une blouse beige ou une blouse bleue (blouses en nylon achetées chez un

même fournisseur). La beige, par sa couleur et sa forme simple, me convenait. Par contre je trouvais la bleue ridicule, par sa couleur layette et son empiècement festonné. Ne voyant pas l'utilité de ce changement (ma blouse était bien sûr lavée chaque dimanche), je m'arrangeais pour ne porter que la beige. Lors d'une semaine de la blouse bleue, alors que nous étions rangées pour entrer en classe, le Principal se dirigea vers moi, pointant son doigt et hurlant : « *elle est daltonienne celle-ci* ». Je n'ai pas le souvenir d'avoir été punie, mais plutôt celui d'une certaine fierté d'avoir soutenu ma différence, en particulier aux yeux de mes copines.

L'autre situation remonte à la même époque, en seconde, je crois. En cours de gymnastique, nous répétions des exercices collectifs, une sorte de chorégraphie, pour un défilé dans les rues de la ville. Je réussissais très bien l'exécution des mouvements, mais une semaine avant la fête, je réalisais que nous devrions porter un uniforme qui n'avait rien d'un costume festif : chemisier blanc et jupe courte bleu marine. Lorsque j'annonçai à la professeure de gymnastique que je ne viendrais pas à cette manifestation à cause de l'idée de défiler en uniforme, très militaire selon moi, celle-ci tenta de me convaincre, sans résultat. J'ai maintenu ma position, bien consciente que j'étais la seule de la classe dans ce cas. Je précise que j'étais une bonne élève, pas vraiment rebelle, et que cela se passait deux ou trois ans avant Mai 68.

Ce que je ressens vis-à-vis de ces souvenirs concerne mon rapport aux règles, celles qui vont dans le sens de l'uniformité. Je ne voyais pas l'intérêt de faire tous la même chose, si cette chose n'était pas indispensable à mes yeux. Il me semble que ces moments ont constitué pour moi la source de mon intérêt, plus tard, pour l'analyse institutionnelle (Lourau), pour les travaux de Castoriadis concernant les rapports entre l'institué et l'instituant et pour ceux d'Enriquez sur les effets mortifères de l'institué. Éprouver le franchissement des limites imposées par l'institution représentait pour moi une sorte de satisfaction ayant pour fonction d'étayer ma réflexion critique et mon potentiel créatif, encore bien timides à cette époque.

Ce que je propose en atelier d'écriture me semble résonner avec ces premières expériences de transgression du cadre en relation avec ses effets de subjectivation. Me vient ici l'idée que le contre-transfert serait, comme le transfert, à la fois une résistance et un levier des processus analytiques, processus indispensables pour être éthiquement en posture de praticien-chercheur, en particulier dans le champ de l'éducation et de la formation. Les conseils de Freud (1936), dans la sixième conférence, allaient bien dans ce sens. J'ai beaucoup joué, dans ma pratique éducative, mon désir d'exister hors les murs, hors les normes et les orientations prévues pour moi par d'autres. J'ai dû prendre le temps d'élaborer ce désir pour davantage le sublimer, en produisant des éléments tiers et des médiations (Blanchard-Laville, 2017 ; Brun, Chouvier et Roussillon, 2013), à la fois pour moi-même et pour les autres. Ce que je rejoue dans ma pratique actuelle, notamment dans les ateliers, me semble toujours relever de mon désir de transgresser

le cadre institutionnel, mais pour mieux l'utiliser à des fins de création, dans une dynamique instituante.

Pour conclure

Je vais, pour terminer, aborder ce que je ressens dans ces ateliers et lorsque j'écris dans l'après-coup. D'abord, j'éprouve un grand plaisir à entendre de beaux textes et des paroles de sujets qui élaborent, entre la douleur et la joie d'exister et de penser. C'est une émotion esthétique, mais aussi la sensation d'un moment fondateur, un moment clinique, sorte de creuset où le clivage entre le rationnel et l'irrationnel se dissout. Moment d'un retour sur des traces de la naissance du langage ; pourrait-on alors parler du désir de langage ? Mon plaisir arrive comme une joie intérieure qui est celle d'assister à la naissance d'un ou d'une auteur-e qui s'autorise à rêver son objet de recherche. Mon plaisir consiste à entendre la naissance du langage à la fois poétique et réflexif, comme l'illusion d'un « objet perdu-retrouvé-crée » et la sensation d'une rencontre perdue-retrouvée, que je retrouve en moi-même.

Il me semble que ma posture clinique d'accueil de l'autre pourrait naître là, dans le travail toujours inachevé du deuil de cette illusion, probablement en lien avec le mystère des origines. Cela rejoindrait-il ici la question de l'universel ? Et/ou cela rejoindrait-il chez moi la position dépressive déjà évoquée plus haut ? Position dépressive qui entre en résonance avec ce que dit Rilke, toujours dans ses *Lettres à un jeune poète* (1989) concernant Solitude et tristesse. Quelle étrange familiarité du poème, à la source du savoir, là dans le non-savoir absolu.

S'agit-il de vivre la profondeur du deuil tout en restant toujours vivante, tout en étant sensible et toujours émerveillée par le jeu de la bobine raconté par Freud, c'est-à-dire par la jubilation de la naissance du langage ? S'agit-il de retrouver l'enfant joueur qui expérimente et découvre des sensations corporelles oubliées ? S'agit-il de me sentir capable d'aller dans les zones à risque, en jouant avec le cadre, en écho avec ce que Deleuze (1993) propose lorsqu'il évoque la littérature : délirer dans la langue ?

C'est le nouage entre pulsion, travail de la langue, imaginaire et construction de connaissances qui m'intéresse, un nouage souple dont la fonction serait contenante pour les participants et tout autant contenante pour moi-même. Emprunter un chemin de transformation, tout en fabriquant le chemin, c'est cela qui ferait contenance et qui me permet, peut-être, d'être garante de cette contenance.

En ce qui concerne ce qui relèverait du versant chercheur du contre-transfert, au sein même du travail de l'écriture de cet article, je me suis surprise à penser que ma mère ne me racontait pas d'histoires lorsque j'étais enfant et qu'elle n'avait été, finalement, qu'une mère biologique, sans Eros. Terrible verdict pour une femme qui souffrait d'une dépression chronique, invisible à l'œil nu, suite à la mort de sa première fille, bébé de

quinze jours. J'ai bien sûr élaboré beaucoup sur cette affaire, mais aujourd'hui, en écrivant, il me semble possible d'en dire quelque chose un peu autrement : inconsolable, elle continuait de rêver sa première fille, ce qui l'empêchait probablement de rêver pour elle-même, de rêver avec moi et de me faire rêver. J'imagine que cela m'aurait manqué et m'a peut-être conduite à un désir de restaurer cette capacité de rêverie chez moi et pour les autres, tâche toujours inachevée, et à un désir de la transmettre. Si l'art est ce qui (me) sauve (Heidegger, 1958), la psychanalyse m'a sauvé la vie. Transmettre ces découvertes, c'est aussi une manière de transmettre la vie, donner naissance, c'est-à-dire naître à nouveau et peut-être co-naître. De la dépression chronique de ma mère, j'en suis venue à assumer la position dépressive qui consiste à éprouver le manque fondamental, originaire, source du désir de co-naître, encore et toujours. Rêver la recherche pourrait être la substance même de quelque chose né de mon désir. Désir de chercher, raconter, rêver pour déclencher un processus réflexif producteur de connaissance, dans les ateliers que j'anime et les textes que j'écris.

Si je m'autorise à exposer ce qui fait sens pour moi, c'est aussi pour montrer que ce n'est pas dangereux, mais productif de connaissance. Cependant, la connaissance n'existe pas sans que le sujet ouvre – ou ne se mette sur – ce chemin très risqué de la connaissance, tout en se produisant comme auteur, si fragile. Les effets de transmission chez le lecteur empruntent parfois des passages secrets dont nous serions bien présomptueux de vouloir les maîtriser. Toutes les méthodologies de la recherche et toutes les théories, pourtant absolument indispensables, ne pourront jamais résoudre l'énigme du désir de savoir et de transmettre. À travers le travail sur les traces laissées lors des différents passages entre le conscient et l'inconscient, l'écriture nous offre un médium privilégié pour mettre en œuvre la transitionnalité et la contenance nécessaires, afin d'accueillir, comme pour la première fois, ce quelque chose qui semble demeurer ininterprétable, le trou dans le savoir, le désordre et le manque. Paradoxalement, la posture clinique d'orientation psychanalytique prend appui sur cette énigme qui nous fonde, condition essentielle pour ne pas cesser d'élaborer ; entre le désir et les processus contre-transférentiels, le chercheur poursuit sa route, tentant malgré tout de construire des objets de savoir partageables et capables de susciter chez le lecteur le désir de penser et le plaisir de transmettre. Une question continuera à me tenir éveillée : comment inventer en permanence les moyens de maintenir et d'entretenir le paradoxe entre la capacité de rêverie et le souci de soutenir des processus instituants ?

Éléments de bibliographie

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Paris : PUF.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil.
- Bauchau, H. (1997). *Antigone*. Actes sud.

- Blanchard-Laville, C. (2017). Vous avez dit « contre-transfert » ? *Cliopsy*, 17, 59-81.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault d'Allone (Ed.), *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-151). Paris : Bordas.
- Bréant, F. (2005). Écrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique. *Education permanente*, 162, 101-113.
- Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (Eds), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 107-128). Bruxelles : De Boeck.
- Bréant, F. (2008). Entre sujet de l'inconscient et sujet social... Pour un réveil de l'imagination radicale. *Education relative à l'environnement : Regards – recherches – réflexions*, V7, 199-220.
- Bréant, F. (2011). Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université : comment construire une posture créative et clinique ? Dans L.-M. Bossard (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique. Nouvelles recherches* (p. 139-160). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2012). Légitimité symbolique et/ou mythe fondateur. Pour une posture clinique et critique à l'université. Dans M. Cifali et T. Périlleux (Eds), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (p. 101-132). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2013). De l'écriture réflexive en formation. Entre psychanalyse et littérature. *Cliopsy*, 10, 81-95.
- Bréant, F. (2013). Initiation clinique à la recherche comme processus de création de soi. *Cahiers de psychologie clinique*, 41, 105-122. DOI : 10.3917/cpc.041.0105 <http://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2013-2-page-105.htm>
- Bréant, F. (2013). Le sujet en formation. Écriture réflexive et approche clinique. Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation. Université Paris 8 - Vincennes – Saint-Denis.
- Bréant, F. (2014). *Ecrire en atelier. Pour une clinique poétique de la reconnaissance*. Paris : L'Harmattan.
- Brun, A., Chouvier, B. et Roussillon, R. (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris : Dunod.
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe – 5*. Paris : Seuil.
- Dejours, C. (2001). *Le corps d'abord. Corps biologique, corps érotique et sens moral*. Paris : Payot.
- Deleuze, G. (1993). *Critique et clinique*. Paris : Editions de Minuit.
- De Mijolla-Mellor, S. (1992). *Le plaisir de pensée*. Paris : PUF.
- Devereux, G. (1991). *De l'angoisse à la méthode*. Paris : Flammarion. (Texte original publié en 1967.)
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*, vol 4. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1936). Sixième conférence. Eclaircissements, applications, orientations. Dans. *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1985). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. Dans *Résultats, idées, problèmes II (1921-1938). Recueil d'inédits* (p. 231-268). Paris : PUF. (Texte original publié en 1937.)

- Gantheret, F. (2010). *La nostalgie du présent. Psychanalyse et écriture*. Paris : Edition de l'Olivier.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser*. Paris : Téraèdre.
- Heidegger, M. (1958). La question de la technique. Dans M. Heidegger, *Essais et conférences* (p. 9-48). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1954.)
- Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas, L.V. (1984). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Lacadée, P. (2007). Entretien. Dans P. Troyon, *Quelle classe ma classe ! DVD, Film documentaire et livre*. Paris : co-production Striana, France 5, Imaginem.
- Maldiney, H. (1986). *Art et existence*. Paris : Klincksieck.
- Pechberty, B. (2017). Du contre-transfert en acte : Sandor Ferenczi et ses avancées. *Cliopsy*, 17, 9-23.
- Rilke, R. M. (1989). *Lettres à un jeune poète*. Paris : Le livre de poche. (Texte original publié en 1929.)
- Safouan, M. (1988). *Le transfert et le désir de l'analyste*. Paris : Seuil.
- Variations sur le contre-transfert* (2017). *Cliopsy*, 17, 9-132.
- Winnicott, D. W. (1989). *La haine dans le contre-transfert*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1969.)
- Winnicott, D. W. (1989). *La capacité d'être seul*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1970.)

Françoise Bréant

Savoir, rapport au savoir et processus de transmission
CREF, univversité Paris Nanterre

Pour citer ce texte :

Bréant, F. (2018). Transmettre la capacité à rêver sa recherche. *Cliopsy*, 20, 111-128.

Entretien avec Eugène Enriquez

par Laurence Gavarini et Antoine Kattar

L'entretien que nous publions ci-dessous retranscrit et poursuit le dialogue public que nous avons mené avec Eugène Enriquez le 2 décembre 2017 à l'université Paris 8 en partenariat entre l'équipe CLEF-CIRCEFT de Paris 8 et le CAREF d'Amiens. Il s'inscrit dans le cadre des activités de l'association Cliopsy.

Laurence Gavarini : *Je voudrais dire toute la joie que j'éprouve ce matin à inaugurer cette rencontre avec Eugène Enriquez que j'ai connu il y a fort longtemps, dans les années 1970. J'ai eu le plaisir d'être son étudiante à Nanterre, à Paris X (La Folie était le nom de la gare qui desservait l'université). J'ai été son étudiante en maîtrise de sociologie et dans le cadre du DEA « Economie et Société » qu'il coanimait avec Cornélius Castoriadis et André Nicolaï.*

Je voudrais signaler un ouvrage sur lequel je me suis beaucoup appuyée pour la préparation de cette matinée, Désir et Résistance : la construction du sujet. Il s'agit d'entretiens qu'Eugène a eus avec Joël Birman, psychanalyste brésilien, et avec Claudine Haroche, anthropologue. Il est publié aux éditions Parangon en 2011. Ce livre formidable permet de comprendre le parcours d'un intellectuel, mais aussi une mouvance, un mouvement de pensée qui voit le jour dans les années 60 et qui n'a cessé depuis lors d'exister. On pourrait même dire que c'est avant les années 60, dès le milieu des années 50 que ce mouvement démarre. En tous les cas, il s'affirme, me semble-t-il, dans le courant des années 60 et, en particulier, autour de 68 qui sera un ferment, un activateur puissant pour toute cette mouvance intellectuelle. On voit donc se mettre en place cette mouvance, ce mouvement de pensée. À l'époque, on disait « Ni Dieu, ni maître ». Eugène dirait « Ni psychologie, ni sociologie, ni hybridation », mais une lecture transpécifique qui va produire ce qu'on appelle la psychosociologie. Le terme « transpécifique » vient de Bachelard. C'est un qualificatif que j'ai trouvé en préparant cette matinée et qui me semble bien expliquer ce qu'était la psychosociologie, écrite en un mot, même si c'est un néologisme composé à partir de deux disciplines de référence originaires. En tout cas, c'est un dépassement de l'addition de ces disciplines.

Dans cet ouvrage, cité plus haut, mais aussi dans d'autres écrits d'Eugène, on trouve une explicitation, même si la question n'est pas close à mon avis, au sujet de ce néologisme « psychosociologie ». En tout cas, ce livre permet d'en entendre davantage et mieux. Il est un objet de transmission.

D'ailleurs, il se termine pratiquement comme cela. C'est un encouragement à la jeune génération de psychosociologues que propose sa toute dernière phrase : « C'est cette grâce que je souhaite à la nouvelle génération de psychosociologues. » (p.157)

Je voudrais revenir sur l'environnement dans lequel se forme la pensée d'Enriquez. Je n'irai pas dans l'intimité de cette formation mais, quand même, j'irai là où nous portent ses propres énonciations, vers sa famille qui, de toute évidence, a été une famille très aimante et qui, selon ses termes, lui a procuré un narcissisme suffisamment assuré. Il y a la judéité face au multiculturalisme tunisien, mais aussi les grandes questions que posaient, pour un sujet né en Tunisie, la colonisation et la Seconde Guerre mondiale. Il y a aussi une scansion importante dans cette existence et dans la formation de sa pensée, en tout cas à laquelle j'ai été personnellement très sensible : c'est le pas de côté par rapport à la religion. En une nuit, après la bar-mitsvah, il devient athée et adulte puisque la bar-mitsvah signe l'entrée dans l'âge adulte. Concernant la politisation, Enriquez rejoint en 1955 un mouvement pour l'arrêt de la guerre en Algérie. La vocation professionnelle est au départ hésitante, mais il s'agit d'une hésitation créative entre la carrière de diplomate et l'anthropologie. Ceci n'est peut-être pas sans rapport avec cela. Finalement, ce sera la psychosociologie !

À plusieurs reprises, tu évoques ta boulimie pour les sciences humaines, la philosophie, la sociologie, la psychologie, l'économie, l'ethnologie. En fait, c'est vraiment le terreau de 68 et de l'après-68 qui va précipiter un certain nombre de choses dans cette pensée et dans des choix d'inscription plus définitifs. Du point de vue de la pensée, il me semble que tu as été fortement marqué par la question de la barbarie, celle de la Shoah, celle du totalitarisme allemand, mais aussi soviétique. D'ailleurs, tu ne feras pas partie des intellectuels marxistes qui ont rejoint le PC, que tu rencontreras à certains moments de l'histoire et avec qui tu croiseras parfois le fer. Ta pensée va se nourrir de la lecture d'Arendt, on pourrait dire d'une éthique de la sollicitude, mais aussi d'une éthique de la résistance comme rempart à la barbarie. Dans la même mouvance, tu te réfères aussi à Robert Antelme et à ses considérations pour l'espèce humaine. Il y a évidemment aussi des sources plus classiques, celles des Lumières que tu cites comme Montesquieu, ses Lettres persanes que tu apprécies pour l'idée de l'universalisme qui en ressort, une idée déterminante pour toi car elle dépasse les communautarismes et les particularismes de toute espèce.

Si on revient sur la sphère familiale, et donc un peu plus vers le passé — j'aime bien ces mouvements d'avancée et d'anamnèse —, tu nais en 1931 à La Goulette, à côté de Tunis. En te lisant, j'ai immédiatement pensé que ton entrée dans la vie s'était faite dans un environnement marqué par une forme de mixité sociale et culturelle, avec un père issu de la communauté juive, appelée « les Portugais », mais qui vient en fait de Livourne en Toscane, en Italie, et une mère juive tunisienne de longue date et de famille riche, plus riche que le père. Il y a déjà du différent, de la mixité dans ta propre famille. C'est une mixité forte. En tout cas, c'est ce qui ressort de ton récit. En préparant notre entretien d'aujourd'hui chez toi, tu nous as laissé

entendre que tu avais eu la chance d'être accueilli un peu comme un enfant roi. Est-ce une chance ? À ton époque, c'en était une, sans doute.

En tout cas, ta maman et tes sœurs te choient. Ton père t'investit. Il porte sur toi des ambitions importantes. D'ailleurs, il te laissera partir à Paris, le bac en poche, persuadé que tu iras dans le sens des ambitions qu'il a forgées. C'est avant ces années-là, bien avant les années du départ à Paris, alors que tu es enfant, que la guerre fait effraction dans ta vie avec une occupation allemande qui finit par se faire ressentir jusque sur le continent africain. Les Allemands débarquent en effet pour contrecarrer le débarquement des forces alliées. On peut dire que la menace, celle qu'a représentée la Shoah, sera peut-être perçue, à l'époque, moins violemment que dans le reste de l'Europe. Mais elle va aussi faire trauma. Elle restera comme marquante pour la pensée.

Si je retiens des éléments qui me semblent extrêmement forts et qui ont sans doute résonné pour Antoine Kattar comme pour moi dans l'idée de t'inviter, il y a certainement la question de l'immigration qui est là d'emblée, sous des formes très spécifiques en ce qui te concerne. En effet, elle renvoie à la question de la diaspora juive. En tout cas, la question de l'immigration est là, fortement. Tu baignes dans le multiculturalisme et le multilinguisme. Est-ce que je peux le dire ? Tu nous as avoué que tu n'étais pas doué pour les langues, même si tu en lis beaucoup. Concernant ton désir d'apprendre, il paraît assez inépuisable, sans cesse soutenu par une dynamique très personnelle. Quand on t'a vu pour préparer cet entretien, tu nous as dit que notre demande allait relancer ton travail et avait relancé ta pensée et un désir de travailler. On ne peut pas nous faire un meilleur cadeau que de nous dire cela. Nous espérons être à la hauteur. Ton désir d'apprendre, qui va des sciences politiques à la sociologie en passant par la psychologie, la philosophie, l'anthropologie, trouve des conditions de possibilité dans les années où tu es étudiant, ces jeunes années de l'âge adulte. En effet, pour quelqu'un qui veut étudier, il est encore possible à cette époque de naviguer et de changer de cap. La rigidité des cloisons entre disciplines n'est pas encore aussi grande qu'elle le deviendra. C'est une richesse propre à cette époque. On a envie de dire que c'est une chance que de pouvoir pratiquer une forme de transdisciplinarité ou, en tout cas, de parcours à travers les disciplines.

En connaissant mieux ton histoire, j'ai été frappée par la cohérence du parcours et du devenir : ton intérêt viscéral pour l'humain et son inscription sociale, et aussi pour la relation, l'intersubjectivité. Même si tu utilises peu le mot, tu montres une grande affinité pour la question de la relation intersubjective et de l'inscription sociale.

On voit d'ailleurs bien les diverses expériences d'inscription qui t'ont marqué, jeune adulte et par la suite, et qui ont forgé tes affinités et tes élections disciplinaires jusqu'au moment où se fondera la psychosociologie.

Dans l'ouvrage cité plus haut, ton récit est un peu plus discret ou plus pudique sur l'amitié et l'amour, même s'ils sont évoqués. Je t'interrogerai tout à l'heure à propos d'une relation amicale très forte que tu as eue avec ta première femme, Micheline et le couple Piera Aulagnier et Castoriadis. Je

pense que ce moment-là a été fécond pour vos pensées respectives. C'est une hypothèse que je te soumettrai tout à l'heure. Si j'en ai le temps, j'aimerais aussi évoquer ta participation à l'institutionnalisation de la psychosociologie. Étant donné que nous sommes à Paris VIII, j'aimerais parler de tes liens complexes avec l'analyse institutionnelle. J'ai omis jusqu'ici de parler de la question de la psychanalyse. En soi, elle mérite un temps de discussion particulier. Veux-tu dire quelque chose de tout ça ?

Eugène Enriquez : Tout d'abord, je voudrais te remercier pour cette lecture et pour l'ensemble des questions que tu me poses. L'institution, ça existe, je voudrais donc remercier aussi *Cliopsy* d'avoir pensé à cela. Je remercie également Antoine Kattar qui m'a contacté avec Laurence Gavarini. Je vous remercie tous d'être venus dans ce froid. Je pensais qu'il n'y aurait pas la moitié de ce que vous êtes. Étant donné le froid, je pensais que vous resteriez chaudement au lit. J'espère aussi que dans ma présentation et dans le contact que nous aurons, il y aura suffisamment de chaleur humaine par rapport à la température extérieure.

Je vais être un peu rapide sur l'ensemble des questions que tu me poses. Il y en aurait pour des heures. Je crois que je pourrais me centrer sur deux ou trois points importants. Effectivement, j'ai eu directement une expérience courte de la Seconde Guerre mondiale. Les Allemands ne sont restés que six mois en Tunisie. Cette expérience m'a quand même beaucoup marqué. Ils sont arrivés fin 1942. J'avais 11 ans à l'époque. Il y avait déjà eu les mesures pétainistes qui avaient été prises pour ceux qui n'étaient pas considérés comme Français de souche (il y avait des *numerus clausus*, etc.). Mais ces six mois ont été très déterminants pour moi. En effet, la guerre est toujours très décisive. Il y avait beaucoup de bombardements sur Tunis. Quand les avions anglais bombardaient, on était assez tranquilles parce qu'ils visaient les choses importantes. Quand c'était les avions américains, on descendait tous comme des fous dans les abris parce qu'ils bombardaient n'importe comment. Ils ont tué un certain nombre de civils. En même temps, on voyait bien ce qu'il en était pour les Allemands. Mon père se cachait, mon oncle se cachait, mon frère aîné se cachait. Il y avait une espèce d'angoisse fondamentale. Ensuite, avec mes lectures, une question est restée pour moi très importante et essentielle, que j'évoque dans mon livre *De la horde à l'État* : pourquoi des nations civilisées sont-elles capables d'autant de barbarie ? Il y a presque une réponse dans un texte de Walter Benjamin qui dit que toute civilisation amène immédiatement, pour compenser, de la barbarie. Effectivement, toute civilisation s'est fondée aussi sur la destruction d'autres personnes. Mais, à partir de ce moment, même quand j'avais 12-13 ans — c'est d'ailleurs le seul moment où j'ai failli m'inscrire au Parti communiste et j'y ai renoncé, heureusement —, je me suis dit que ma vie pouvait servir un peu à quelque chose, que ma vie n'était pas simplement pour moi et qu'il fallait qu'un jour ou l'autre, je fasse un métier qui ait un rapport quelconque avec l'émancipation. Je me suis un peu occupé de l'émancipation quand j'étais en Tunisie pour réclamer, avec d'autres, le fait que les Tunisiens puissent arriver à l'autonomie, ce qui m'a valu, à l'âge de 16 ans, de recevoir de la part d'ultras ce que je croyais être

un petit cadeau. Mais c'était un petit tombeau en signe d'avertissement. Il n'y a pas eu de suites. Je n'en ai pas eu peur. Beaucoup de gens recevaient des choses dans ce goût-là. Après mon arrivée à Paris (en 1949), j'ai contacté en 1955 le premier groupe qui s'est opposé à la guerre d'Algérie, autour d'Edgar Morin, de Robert Antelme, de Dionys Mascolo, de Charles-André Julien et de Marguerite Duras. À l'époque, j'étais un petit. Les grands parlaient et j'étais un petit qui prenait les notes de nos réunions. Ce que tu évoques, c'est que l'émancipation humaine générale m'a toujours semblé quelque chose d'essentiel. Tu citais Montesquieu tout à l'heure. Il y a une phrase de Montesquieu que j'aime répéter qui me semble tout à fait intéressante. C'est un aphorisme qui m'a toujours sollicité. Dans un petit texte, Montesquieu écrit : « Si je savais quelque chose qui me fût utile et préjudiciable à ma famille, je le mettrais de côté. Si je savais quelque chose qui fût utile à ma famille et préjudiciable à mon pays, je l'oublierais aussitôt. Si je savais quelque chose qui fût utile à mon pays et préjudiciable à l'Europe ou, plus encore, si je savais quelque chose qui fût utile à l'Europe et préjudiciable au reste de l'humanité, je la considérerais comme un crime. » C'est vraiment une vision universaliste directe, totale, complète. On ne prend pas les choses pour soi, il faut toujours penser dans les termes généraux de l'universalisme. Cela m'a toujours intéressé. D'où toutes les études que j'ai faites et que tu as soulignées. À l'époque, il était effectivement possible de suivre différentes études. Cela me permettait de faire des sciences politiques, de la philo, de la psycho, de l'ethnologie, de l'économie, de la socio. J'avais une espèce de boulimie. Je n'ai pas réussi dans tout. J'ai échoué à certains examens. Je me suis présenté une fois à l'agrégation de philosophie, j'ai été collé et je n'ai pas recommencé. Mais j'avais un intérêt très fort pour l'ensemble des sciences humaines. De ce fait, j'ai rédigé un premier rapport pour Sciences Po sur « Les groupes de pression de l'alcool » en 1952. Il n'a jamais été publié parce que c'était un peu trop violent. J'ai travaillé au Musée de l'Homme un certain temps, au département d'ethnologie après avoir obtenu mon diplôme dans cette discipline. Sans savoir exactement ce que je comptais faire, j'étais très centré sur quelque chose d'un peu vague : l'interdépendance de l'ensemble des sciences humaines et l'intérêt d'être quelqu'un qui pourrait y faire quelque chose. Je ne savais pas encore très bien ce que j'allais faire. J'étais très intéressé par certains auteurs. Parmi les auteurs que tu n'as pas évoqués, parce que je n'en ai pas parlé dans mon livre, il y a Bachelard qui a inventé le terme de « concept transpécifique ». Cela a été repris ensuite par Guy Palmade avec qui j'ai beaucoup travaillé. Je me situe d'un point de vue plus théorique. Est-il possible de trouver des concepts suffisamment denses pour faire une liaison entre différentes sciences humaines à la condition qu'ils soient retravaillés dans chacune des disciplines ? C'est ce que disait Canguilhem qui m'a beaucoup influencé. On pourrait envisager cette réflexion par exemple sur les concepts de désir, de conduite ou de structure, etc. Cela m'a semblé toujours essentiel, aussi dans ce que j'ai pu écrire, de pouvoir effectivement utiliser les concepts qui pouvaient fonctionner dans différents domaines ou qui pouvaient lier différents

domaines, différents champs d'application, différents modes de pensée, différents champs de pensée.

Malgré le minimum de narcissisme que je peux avoir, que tu as souligné et qui me semble important — André Green parlait de « narcissisme de vie » et de « narcissisme de mort », j'ai l'impression d'être un peu plus du côté du narcissisme de vie (j'ai toujours pensé collectif) que du narcissisme de mort. C'est ce que j'évoquais tout à l'heure sur mes réactions politiques dans ces premières actions modestes à propos de la colonisation, mais il y a aussi ce qui concerne la psychosociologie. Très vite, je me suis intéressé au fait de construire quelque chose avec d'autres. C'est ainsi que nous avons construit effectivement, en 1959, l'ARIP (Association pour la recherche et l'intervention psychosociologique), dont j'étais le plus jeune, avec Jean-Claude Rouchy. Nous avions 27 ans à l'époque. Le plus âgé, Guy Palmade, avait 37 ans. Max Pagès avait 32 ans. On était vraiment une bande de jeunes. Ça me semblait tout à fait important de travailler en commun et d'essayer de faire quelque chose en commun. C'est d'ailleurs pour la même raison que j'ai voulu — cette fois-ci, je dis « je » — véritablement que l'ARIP puisse avoir une revue. C'est ainsi que, lentement, nous avons fini par lancer la revue *Connexions* avec Jean-Claude Rouchy et l'ensemble des amis de l'ARIP.

Bien d'autres que moi l'ont dit, Kant bien avant moi, même quand on a le sentiment de penser seul, en réalité, on pense toujours collectivement. Il y a toujours la pensée des autres qui interfère. C'est assez amusant parce que, parfois, on dit des choses en croyant les dire et on s'aperçoit qu'elles ont été déjà dites. Ou cela peut être un collègue qui me dit un jour : « Mais pourquoi tu m'as chipé telle idée ? » Je lui réponds : « Mais je ne t'ai pas chipé d'idée. On l'a peut-être eue en même temps ou peut-être que l'on s'est chipé un certain nombre d'idées mutuellement. »

J'ai rencontré des gens très différents. Je me suis beaucoup attaché à certains. Tu notais Castoriadis. Je ne l'ai pas connu au temps de *Socialisme ou Barbarie*. Je l'ai connu au moment de 68. En lisant *La Brèche*, écrit par Edgar Morin, Claude Lefort et Jean-Marc Coudray, j'ai trouvé que le style de Jean-Marc Coudray (en fait, un des pseudonymes de Castoriadis) ressemblait beaucoup à celui que l'on pouvait trouver dans les textes de *Socialisme ou Barbarie*. C'est ainsi que l'on s'est rencontré. À cela s'ajoute le fait que Piera Aulagnier, qui était alors la femme de Castoriadis, était une grande amie de ma première épouse Micheline Enriquez, hélas décédée dans un accident d'auto en 1987. Elles étaient toutes deux psychanalystes au Quatrième Groupe.

J'ai fait ainsi de nombreuses rencontres de gens très différents, que ce soit des psychologues, des sociologues, des ethnologues. J'ai donné des cours de socio naturellement, des cours de psycho, d'ethnologie, de sciences économiques. J'ai même été directeur adjoint de l'UFR de sciences économiques de Nanterre pendant quelques années. J'ai dirigé à Poitiers l'unité sciences humaines et philosophie pendant plusieurs années. Puisque nous sommes dans une rencontre de l'association *Cliopsy*, je voudrais aussi dire que je me suis beaucoup intéressé — même si je n'ai pas écrit

beaucoup de ce point de vue — aux sciences de l'éducation dans la mesure où elles devraient résoudre précisément un problème que je me suis posé fortement, et que je me pose toujours. C'est celui que Freud évoquait sur les trois métiers impossibles. Reprenant Platon, il disait qu'il y a deux métiers impossibles, que l'on connaît depuis longtemps, l'éducation et l'art de gouverner, et, en 1937, il terminait en disant craindre que la psychanalyse ne soit le troisième métier impossible.

Pourquoi impossible ? Freud le dit en deux mots : parce que les résultats attendus correspondent rarement à l'investissement que l'on a fait, aux méthodes utilisées, aux connaissances qu'on a apportées. Pour l'éducation, cela m'a toujours semblé évident dans la mesure où je me disais qu'après tout, la plupart des métiers ont des résultats externes. On peut ainsi vérifier et évaluer véritablement ce qui s'est passé. Mais, pour l'éducation, cela donne des résultats internes. Les gens avec qui nous avons travaillé ont-ils évolué ? Se sont-ils transformés ? Se sont-ils enrichis ? Ont-ils pu se développer ? Pensent-ils autrement ? Quelles sont les connaissances que l'on doit leur apporter ? Comment les apporter ? Comment les faire réfléchir ? On ne sait pas quelles méthodes employer. On sait bien que tout le monde se dispute sur les méthodes en pédagogie. En même temps, quel est le pouvoir de l'enseignant, quel qu'il soit, ou du formateur, quel qu'il soit, sur les autres ? Là aussi, on peut voir qu'il n'y a pas de doctrine assurée. Il y a des fantasmes liés à la formation. L'équipe d'Anzieu en a beaucoup parlé. J'ai écrit quelque peu à ce sujet aussi. Que ce soit sur les problèmes de pouvoir que l'on peut avoir ou de contre-transfert que l'on peut faire par rapport à des gens en formation, des élèves ou des étudiants dans le système éducatif, que ce soit au niveau des méthodes utilisées, que ce soit au niveau des types de connaissance que l'on distribue ou non, que l'on fait émerger, que ce soit au niveau des résultats, on ne sait pas grand-chose. C'est d'ailleurs pour ça que je pense que les systèmes d'évaluation généralisés dans lesquels tombe notre société à l'heure actuelle sont totalement aberrants. J'ai écrit un texte à ce sujet dans le dernier numéro des *Cahiers internationaux de sociologie* consacré aux problèmes d'évaluation. Si j'ai fait passer des thèses en socio, en psycho, j'en ai fait passer aussi en sciences de l'éducation, en économie, en sciences politiques, etc. De ce fait, les gens qui m'aiment bien disent que je suis multidisciplinaire. Les gens qui ne m'aiment pas disent que je suis un dilettante. Je vous laisse le choix de trouver ce que je suis. Il y a aussi quelque chose derrière, dont tu n'as pas parlé et que j'ai à peine évoqué dans ce livre. Cela me semble tout à fait fondamental. Vincent de Gaulejac disait qu'heureusement j'étais un poète raté, ce qui m'a permis de faire des travaux intéressants en psychosociologie et en sociologie clinique. C'est vrai que je suis un poète raté. Dans mon enfance, à part ce que j'ai évoqué sur la guerre, j'ai eu la chance, vers l'âge de 14-15 ans, de faire partie d'un groupe qui était une sorte de petite dissidence du groupe des surréalistes français de Paris, qui s'appelait le groupe des illuminés, pas dans le sens des gens un peu fous, mais dans le sens des *Illuminations* de Rimbaud. Cela m'a toujours donné, comme élément central, le fait d'avoir des actions et des pensées qui ne soient pas seulement rationnelles, et de faire la part du

désir, de l'Inconscient — cela m'a amené effectivement à m'intéresser à la psychanalyse très jeune —, de l'imagination, du poétique, de la rencontre bizarre. C'est aussi toute une époque où j'ai beaucoup lu des auteurs comme Breton, Éluard, Aragon, Rimbaud, Lautréamont, etc. Cela a été très important dans mon style d'écriture. J'essaie d'écrire bien. J'aime la langue française. Il me semble très important que les phrases puissent se lire, que les gens qui me lisent ne se retrouvent pas dans ce type de livres que les sociologues et les psychologues écrivent parfois, rébarbatifs, ennuyeux, mais qu'ils sentent au moins qu'il y a un individu vivant derrière les mots qu'ils sont en train d'étudier. Ce n'est pas simplement du texte, c'est du texte humain, c'est du texte chanté, etc. De ce fait, j'ai aussi un peu comme caractéristique d'avoir toujours aimé, comme dit Marcel Détiéne, comparer l'incomparable. J'ai toujours eu des relations avec des gens un peu bizarres comme ceux qui avaient fondé dans le temps, avant la Seconde Guerre mondiale, le collège de sociologie, comme Georges Bataille, qui a dirigé la revue *Critique* dans laquelle j'ai publié mes premiers travaux ; Michel Leiris, ethnologue venu à l'ethnologie de façon un peu bizarre à partir de *L'Afrique fantôme* ; et Roger Caillois qui a inventé la notion de « sciences diagonales » et qui a écrit quelques très beaux textes de sociologie. J'ai été l'élève de Leiris, j'ai un peu connu Caillois, j'ai assez bien connu Georges Bataille.

Il y a donc quand même chez moi tout un élément qui me semble très important, qui est effectivement de me poser des questions que personne ne se pose, de ne pas poser des questions que tout le monde se pose. Par exemple, à part le livre de Roger Bastide, *Sociologie et Psychanalyse*, et quelques textes parus dans les années 30-35, très peu de gens parlaient dans les années 60 de psychanalyse par rapport aux phénomènes sociaux. Mon premier texte où j'utilise vraiment les concepts psychanalytiques, la notion de pouvoir, que j'ai repris dans un de mes livres, a paru d'abord dans le livre dirigé par Guy Palmade, *L'Économique et les sciences humaines* auquel j'ai contribué et qui a paru en 1967. En le lisant, Palmade me dit : « Tu prends des risques d'utiliser la psychanalyse pour expliquer les phénomènes de pouvoir. Tu n'utilises pas que la psychanalyse mais tu l'utilises beaucoup. C'est un peu bizarre. » À l'époque, personne n'utilisait la psychanalyse dans les sciences humaines. En quelques années, sans que ce soit mon influence, cela s'est développé.

Ceci étant, je pense que j'ai été un des tous premiers, sinon le premier, à s'aventurer sur ce terrain. Et j'ai trouvé bizarre sinon inconvenant que des auteurs m'empruntent des idées, parfois en les déformant, en toute tranquillité sans me citer. Cela n'a pas beaucoup d'importance même si cela agresse naturellement mon narcissisme.

Il est normal que je me sois autant intéressé à la psychanalyse. D'une part, j'avais pu lire, dans ma jeunesse, dans la bibliothèque d'un de mes oncles, particulièrement cultivé, deux livres de Freud : *Totem et Tabou* et *Moïse et le monothéisme*, ouvrages dont naturellement je n'avais pas tout compris, mais qui m'avaient procuré un choc. C'est à partir de ce qui m'est resté de ces textes fulgurants que je me suis dit, dès mes 15 ans, qu'il était

impossible que les guerres, la barbarie soient le seul produit des conditions socio-économiques du capitalisme développé. C'est à partir de ce moment que j'ai commencé à penser que pulsions, désirs, phantasmes intervenaient directement dans le champ social.

D'autre part, mon expérience poétique, mon goût pour les surréalistes ne pouvaient que me rapprocher de la psychanalyse. En effet, je savais que les surréalistes avaient une grande admiration pour Freud, qu'André Breton et Salvador Dali étaient allés le rencontrer à Vienne (Dali a fait un fort beau dessin du visage de Freud). Certes, il n'y avait pas eu de réciprocité. Freud avait estimé que ces « jeunes gens », bien que sympathiques, étaient pour le moins bizarres. Mais cette proximité des surréalistes à la psychanalyse m'a aidé à aller de l'expérience surréaliste à l'expérience analytique et à prendre le risque de voir les phénomènes sociaux, en partie à travers l'optique de la psychanalyse. Naturellement, je ne nie pas les conditions socio-économiques. Sinon, je ne serais pas psychosociologue. J'ai lu Marx, comme tout le monde, et je le lis encore. Mais il y a aussi autre chose. Il y a de l'inconscient. Il y a du désir de construction. Il y a du désir de destruction. Il y a de la haine. Etc. Ainsi, je me suis dit qu'il était impossible d'analyser des phénomènes sociaux en étant, dans une certaine mesure, rétif à la psychanalyse. Maintenant, beaucoup de gens le font. Beaucoup de gens trouvent aussi que c'est complètement aberrant. Ceci étant, je persiste et je signe.

Antoine Kattar : *Pour rebondir sur tes propos, en préparant cet entretien, étant donné l'étendue de ton œuvre, Eugène, je me suis plus particulièrement intéressé, d'une part, au livre que Laurence vient de citer et, d'autre part, à l'argument que tu as rédigé pour la Revue française de psychanalyse en 1999, dans un numéro qui portait sur les groupes, avec Monique Dechaud-Ferbus et Pascal Ferrant, pour lequel tu étais rédacteur invité. Je te cite : « La question du politique — ses enjeux, ses conflictualités et ses effets d'emprise (dictatures, guerres, idéologies de l'exclusion) — rencontre et parfois percute la pratique du psychanalyste. » Et tu posais cette question à l'époque : « La psychanalyse échappe-t-elle au politique ? Les théorisations psychanalytiques rencontrent-elles (comment ? suivant quelle pente ? autour de quelles divergences ou convergences ?) les élaborations des psychosociologues ? » Est-ce que tu peux nous dire si tu es toujours d'accord avec ce questionnement ? Surtout, comment répondrais-tu aujourd'hui à ce questionnement ?*

Eugène Enriquez : Par rapport à ta question, je ne peux guère y répondre qu'en disant oui. En effet, mis à part mes tous premiers écrits très marqués de psychosociologie léwinienne et rogérianne, dans lesquels la psychanalyse intervenait peu, j'ai toujours subi heureusement le retour de ce que j'avais essayé de refouler, c'est-à-dire tout ce côté plus poétique de ma jeunesse. Ce qui m'a donc semblé essentiel, en liant ce que j'ai dit tout à l'heure sur le fait de faire quelque chose dans sa vie qui a un certain rapport avec de l'humain, cela se concrétise dans l'organisation de la société, dans la manière dont une société existe, se développe ou ne se développe pas. Il faut éviter le risque de pathologiser les choses. Je ne dirais pas, comme

Erich Fromm, qu'il y a des sociétés saines et des sociétés malades, mais je dirais quand même qu'il est important de voir les processus de pathologisation de la société. Axel Honneth le fait actuellement de façon très brillante. Ce n'est pas simplement une réflexion philosophique ou psychosociologique un peu trop lewinienne ou rogerienne. Il faut effectivement travailler sur les soubassements de ce qui est essentiel pour nous tous, en définitive. Comment vivons-nous ? Comment nous sentons-nous ensemble ? La politique n'est pas simplement les décisions politiques que prennent des dirigeants. La politique, c'est effectivement la façon dont chacun intervient dans la *polis*, c'est-à-dire dans la cité. La vision politique de chaque individu est donc une vision essentielle et fondamentale. On ne peut pas la dissocier de problèmes tels que : qu'est-ce qu'une démocratie ? Comment se développe-t-elle ? Jusqu'à quel point ? Plus tard, j'ai été très influencé par Wilhelm Reich, non pas le Reich de la fin, de l'orgone, qui me semble un peu bizarre, mais le Reich du grand livre *Psychologie de masse du fascisme* qu'il publie en 1933 et qui est un chef-d'œuvre. Il montre que les partis communistes ou sociaux-démocrates sont en train de se casser la figure devant l'arrivée d'Hitler parce qu'ils essaient de développer des arguments seulement rationnels contre lui. Reich dit bien qu'Hitler est en train de parler à l'Inconscient des gens en leur disant qu'ils auront le beurre et l'argent du beurre, qu'ils forment le peuple élu, qu'ils peuvent se développer, qu'ils seront les plus forts. Dans une Allemagne complètement déstructurée qu'était la République de Weimar, il disait qu'il faudrait que ceux opposés au nazisme puissent faire appel aussi à l'Inconscient des gens, non pas à un Inconscient de haine, mais à un Inconscient qui viserait à faire surgir le désir, la sexualité, l'amour entre les êtres, la possibilité de liaison entre les êtres. Cela m'avait beaucoup frappé avec aussi le fait que Reich disait que la politique n'est pas seulement la grande politique, mais que cela se fait tous les jours sur le lieu de travail et dans la famille. Il m'a toujours semblé exaspérant de voir des gens faire de grandes déclarations sur la nécessité de la démocratie, sur la compréhension mutuelle, et qui, dans leur famille, engueulent les enfants en leur disant qu'ils sont des incapables, ou qui, quand il s'agit des maris, considèrent que leur femme est à leur service, ou vice versa (mais c'est plus rare). Ce sont les gens qui ont un certain discours et un autre type de comportement. J'ai essayé — mais je ne dis pas que j'ai toujours réussi — qu'il y ait un minimum (ou un maximum) de cohérence entre ce que je disais et ce que je faisais. Si j'ai un certain nombre d'amis ou d'anciens étudiants qui m'aiment bien encore, c'est peut-être parce que ce que je pensais n'était pas totalement faux. Par rapport à ce que tu dis, il faut effectivement travailler le politique au niveau où on peut le faire chacun. Certains le feront comme militants. D'autres le feront dans de grandes organisations politiques. Mais, en définitive, la politique et le changement démocratiques se font tous les jours dans l'éducation des enfants, dans les rapports avec sa femme, dans les rapports avec ses amis, dans les rapports de travail que l'on peut avoir, dans le fait que l'on puisse lutter contre l'atomisation complète qui se passe à l'heure actuelle dans les entreprises, dans la re-création de collectifs de pensée et d'action, etc. Là aussi, je continue à dire toujours un peu la même chose.

Laurence Gavarini : *Tu as commencé tout à l'heure en parlant d'émancipation. Il me semble qu'il y a un concept assez central dans ton travail. C'est celui du pouvoir. Tu l'évoques autour de la question de l'autorité, de celle de la Cité (comment vivons-nous ?), de la polis, de la hiérarchie. Tu n'as pas tellement utilisé le mot « pouvoir ». Un peu surprise d'ailleurs, j'ai découvert que cela faisait partie de ce qui t'a aiguillonné chez les institutionnalistes, au-delà des relations parfois houleuses que vous avez pu avoir, même s'il y a un socle théorique commun autour d'une conception dynamique de l'institution. Les institutionnalistes travaillaient plutôt sur les analyseurs alors que, à l'ARIP, vous étiez plutôt sur la clinique. Tu le dis ainsi dans le livre d'entretiens. J'ai été un peu surprise parce que dans ma mémoire de tes enseignements, la question du pouvoir était omniprésente. Je me souviens que tu y insistais beaucoup. D'ailleurs, tu nous faisais en même temps découvrir la façon dont on pouvait s'en emparer du point de vue de la psychosociologie, mais tu nous faisais aussi lire Foucault en DEA, je m'en souviens très précisément. Cette lecture nous était aussi fortement recommandée dans les cours de Donzelot qui était un de tes collègues à Nanterre. La question du pouvoir est donc omniprésente. Peut-être que les institutionnalistes t'ont un peu poussé à en dire plus.*

Eugène Enriquez : Je peux répondre à ça très facilement. Pendant un certain temps, à l'ARIP, je ne parlais pas en termes de pouvoir. Je parlais en termes d'autorité, de hiérarchie. Cela me semblait suffisant. Ce sont les institutionnalistes, d'un côté, et la psychanalyse, d'un autre, qui m'ont fait penser qu'il y a des choses derrière l'autorité. L'autorité est toujours quelque chose qui fonctionne au niveau organisationnel. Il y a des éléments hiérarchiques dans une entreprise ou dans n'importe quelle organisation. Il y a des autorités de compétences, des autorités personnelles, etc. Mais qu'est-ce qui est derrière tout cela ? Et c'est aussi le contact avec les institutionnalistes qui nous a effectivement permis d'approfondir cela. En plus, ce n'est pas pour rien, mais j'étais très ami avec Lapassade depuis très longtemps. Lourau était avec moi à Nanterre. On a même écrit certains textes ensemble. En effet, même si cela n'a pas été le cas de toutes les personnes de l'ARIP, la psychanalyse, d'une part, et les institutionnalistes, d'autre part, m'ont permis de me recentrer plus complètement sur les phénomènes de pouvoir. Certes des divergences importantes ont existé et existent toujours entre les institutionnalistes et les psychosociologues. Il serait trop long et fastidieux de les aborder ici. Le lecteur peut se référer aux deux numéros de *Connexions* que nous avons consacrés à cette question : le n°6 (printemps 1973) sur « Positions sur l'analyse institutionnelle » et le n° 7 (automne 1973) sur « Sens et institution ».

J'avais effectivement déjà écrit mes textes sur le pouvoir quand tu as été mon étudiante. C'est pour cette raison que tu dis ça. Mais, si je prends l'ensemble de mon parcours, d'un côté, je voyais au départ les problèmes de pouvoir des sociétés globales, de la guerre, en étant assez proche d'une problématique sociologique et puis, d'un autre côté, le petit groupe. Et, plus le temps a passé, plus je me suis aperçu qu'il fallait penser, comme notre ami Lapassade, l'ensemble groupe, organisation, institution et société. D'où

la manière d'essayer de relier ces instances, ce qui fait effectivement que je m'intéresse aux différents niveaux du fonctionnement social en sachant bien que, dans le travail de consultation ou d'intervention que je peux faire, il faut tenir compte du maximum de niveaux possibles. Par exemple, si on fait une intervention dans une entreprise, le niveau de l'institution et de l'organisation du travail est quelque chose d'essentiel. Si on travaille avec des éducateurs, ce qui me semble très important c'est aussi la manière dont ils pensent leur métier, la manière dont ils pensent la relation avec les gens, la manière dont ils pensent aussi ce qu'est un groupe classe, etc. Suivant les cas d'intervention, il y a certains niveaux d'étude, de recherche et de travail en commun qui sont parfois plus prenants ou plus prégnants que d'autres, mais qu'il faudrait idéalement pouvoir travailler aux différents niveaux. Mais le seul ennui — il faut le reconnaître —, c'est que personne, aucun auteur, et j'en fais partie, n'est effectivement capable d'être aussi compétent sur les phénomènes inconscients, sur l'individuel, sur les phénomènes de groupe, sur les phénomènes organisationnels, sur les phénomènes économiques, etc. Même si j'ai essayé toute ma vie de relier tout cela, je dois bien convenir que, malgré tout, il y a des trous dans ce que j'ai écrit. Il y a des choses que je n'ai pas évoquées parce que, tout simplement, il faudrait vraiment toujours pouvoir travailler en interdisciplinarité et, malgré les efforts que j'ai pu faire sur le fait de travailler de façon trans-subjective, il y a quand même de temps en temps des prédominances affectives qui font que je travaille davantage d'une certaine manière que d'une autre. Il y a donc toujours des trous.

Laurence Gavarini : *Précisément, c'est dans les trous que vont aussi germer des possibles. Je pense à ce travail qui a été porté par un collectif, l'ARIP. Le pas vers la psychanalyse a été collectif, c'est-à-dire que, à un moment, vous vous rendez compte que l'intervention à la Lewin-Rogers, etc. sans la question de l'Inconscient, cela ne marche pas ; c'est-à-dire qu'il y avait une butée suffisamment récurrente dans votre travail avec les groupes pour que vous vous tourniez vers la psychanalyse. Certains d'entre vous avaient déjà entamé un travail psychanalytique. Tu dis que tu y avais un peu résisté. En l'occurrence, vous faites une rencontre qui sera décisive avec des psychanalystes londoniens de la Clinique Tavistock, notamment Lily Herbert qui vous fait lire Bion et qui ouvre votre attention aux processus et phénomènes inconscients groupaux qui n'étaient pas dans le paradigme lewinien. Là encore, votre démarche est portée par du collectif. Et cela vient pour répondre à « des trous », à des manques.*

Eugène Enriquez : Ce que tu dis est tout à fait juste. Mais, dans ce collectif, il y avait quand même des résistances. On a dû travailler, nous-mêmes, entre nous, sur des conceptions pour, petit à petit, intégrer davantage la psychanalyse dans nos réflexions. Certains l'ont fait de façon massive. D'autres l'ont fait de façon très douce, voire relativement distanciée.

Laurence Gavarini : *Plus résistante, oui. Il n'empêche qu'il y a des moments très précis où tu te demandes finalement comment on peut soutenir une position clinique si on n'a pas soi-même mis sa propre psyché, à l'épreuve du divan.*

Eugène Enriquez : Oui. Et ce n'est pas simplement une question théorique. Quand on travaille avec des groupes en profondeur, il s'agit de déceler effectivement les phénomènes de transfert. Un simple exemple, très rapidement. Je me souviens d'une intervention que j'ai faite dans laquelle je ne me suis pas rendu compte de l'espèce de collusion qui se faisait entre le groupe et moi, c'est-à-dire qu'il faisait un transfert positif total sur moi, que je faisais un contre-transfert positif total sur eux. Au bout d'un certain temps, j'étais incapable d'analyser quoi que ce soit et de leur servir à quoi que ce soit. À ce moment-là, on entre en collusion complète. La psychanalyse sert aussi à essayer de se déprendre de ses capacités, de savoir que, par exemple, l'amour de transfert, ce n'est pas de l'amour, mais un élément sur lequel on doit travailler. En réalité, c'est un risque constant d'aimer trop les gens qui sont là avec qui on travaille et de les aimer mal ou, au contraire, de faire en sorte de devenir soi-même une espèce de figure idéalisée alors que l'on n'est pas une figure idéalisée, mais un être humain avec ses limites, ses possibilités. Même si quelqu'un vous aime bien, il sait bien que vous avez des défauts. C'est une espèce de travail continu qu'il faut faire. Par exemple, ce qui m'a toujours frappé, c'est ce que Freud évoquait à la fin de sa vie. Il ne sait plus faire de psychanalyse au sens propre du terme aussi bien qu'auparavant. Il suffit de lire les confidences de Abram Kardiner, de Smiley Blanton, d'Hilda Doolittle, etc. On s'aperçoit qu'à la fin de sa vie, il aime un peu trop ces gens, il aime bavarder avec eux. Lui-même dit être de plus en plus intéressé par les éléments théoriques davantage que par les éléments de changement de la personnalité. Il le sait. C'est pour cette raison qu'il écrit « analyse possible ou impossible » en se demandant si, dans un certain nombre de cas, l'analyse est impossible. Il se surprend à ça. Depuis une dizaine d'années, je me suis surpris à me rendre compte que la manière dont j'intervenais, quand j'étais consultant était bien meilleure auparavant que ce que je suis capable de faire maintenant. Les capacités de compréhension, de travail lent, avec les gens tels qu'ils sont dans leur complexité, cela demande beaucoup d'investissement personnel, beaucoup de perturbations. J'en ai souvent parlé avec des psychanalystes qui disent qu'en fin de journée, ils sont épuisés alors que d'autres sont tout guillerets — ces derniers n'ont pas écouté grand-chose. Ceux qui ont vraiment écouté quelque chose, à la fin de la journée, ils soufflent... Je ne crois pas imiter Freud, mais j'ai effectivement moins de possibilités de compréhension fine de ce qui se passe qu'auparavant. Je me souviens d'un terme de Castoriadis. Lui qui avait toujours été un théoricien révolutionnaire, qui était devenu psychanalyste à la fin de sa vie, il me disait : « Comme c'est difficile d'écouter des gens. On se dit "C'est ça, votre problème", mais il ne faut pas le dire, il faut rester dans un coin. Et ils prennent conscience de quelque chose six ou huit mois après. » Quelquefois, il me disait : « Quel métier de fou... » C'est effectivement quelque chose dans lequel il faut être là, tout entier. C'est vrai. Je fais très peu d'interventions à l'heure actuelle. Je fais peu de consultations parce que je pense que je sais moins bien les faire qu'avant. Avant, j'étais plus jeune, plus dynamique. Maintenant, je commence à être un peu beaucoup vieux — on peut le dire. Ça joue.

Antoine Kattar : *J'aimerais te poser une question sur ton rapport à l'université. Je me suis tourné vers les travaux des séminaires de Royaumont de juillet 1962. Déjà, dans Le Psychosociologue dans la cité, il y avait cette question : le psychosociologue est-il chercheur ou praticien ? Cette question a été assez débattue à cette époque. C'était une source de conflits. Comme nous nous intéressons aujourd'hui à ton parcours, tu nous as montré les différentes écoles, les différentes disciplines, les influences des auteurs. Tu décrivais déjà dans ton livre le fait que les premiers, les psychosociologues, défendaient plutôt le métier alors que les universitaires étaient plutôt à former des esprits. Y compris au niveau de la publication, les psychosociologues avaient vraiment une capacité de publier sans être sous l'emprise universitaire alors que j'ai l'impression que, dans ton parcours, tu as trouvé des compromis possibles pour tenir cette ligne de tension entre chercheur et praticien. Est-ce que tu pourrais dire quelque chose autour de ça ?*

Eugène Enriquez : Il y a une phrase de Lewin qui est très importante : « Il n'y a rien d'aussi pratique qu'une bonne théorie. » En effet, on ne peut pas vraiment dissocier les deux. Tout le monde le sait et Freud le savait en premier, ses clients et ses clientes qui ont parlé, qui ont fait des choses ont influencé sa propre pensée. Quand Dora lui saute au cou et se met à l'embrasser, il se rend compte que ce n'est pas parce qu'il a un pouvoir séducteur magnifique, mais qu'il y a quelque chose qui se joue et qu'il va appeler le transfert. On est toujours dans les deux en même temps. Effectivement, dans ce que tu évoques, qui est quand même très ancien (*Le Psychosociologue dans la Cité*), il y avait un peu les universitaires qui disaient qu'il fallait publier, qu'il n'y avait que la recherche ; et, d'un autre côté, il y avait les praticiens. C'est vrai que ça existe maintenant. Il y a beaucoup de praticiens qui n'ont pas le temps ou pas la volonté de pouvoir écrire leurs expériences et de l'évoquer. Mais, en tout cas, puisque tu poses la question, pour moi, cela a été très important de ne jamais dissocier les deux. On apprend par les interventions. On apprend beaucoup. Mais, en même temps, on n'apprend rien dans les interventions sans un certain degré théorique derrière soi et sans un souci théorique. Piera Aulagnier, que j'ai bien connue, qui était une grande amie, comme je l'ai indiqué, disait : « *Il ne faut pas simplement avoir une libre attention flottante pour un psychanalyste, il faut avoir une libre théorisation flottante.* » Effectivement, il faut avoir des références théoriques dans sa tête et, en même temps, savoir que chaque cas particulier est un cas particulier. On ne peut donc pas dire que celui-là a un complexe d'Œdipe. Ce serait ridicule. C'est vraiment chaque fois une rencontre personnelle, totale, avec l'autre qui se joue. Mais sans un minimum de théorisation derrière et sans un minimum de volonté de théorisation de l'expérience qu'on est en train de faire, on n'arrive à rien. Il suffit parfois de peu. J'ai écrit un texte à ce sujet, mais bien d'autres l'ont fait. On sait que, parfois, il suffit de peu d'expérience pour élaborer des éléments d'une théorie structurale. Après tout, Freud a élaboré les trois quarts de ses thèses à partir de ses cinq psychanalyses fondamentales. Les études de Goldstein sur l'aphasie partent d'un cas. Point final. Pour la chute des corps, Galilée part d'un cas. Point final. Il y a la possibilité effectivement

de définir des éléments théoriques structuraux sans oublier que chacun est vraiment un cas particulier. Par exemple, j'ai écrit beaucoup de choses sur la bureaucratie. Quand on intervient dans une entreprise bureaucratique, il est très intéressant d'avoir quelques éléments théoriques sur la bureaucratie en sachant que, de toute manière, cette entreprise n'est pas du tout semblable à une autre. Il faut donc remettre en question ce type de bureaucratie, de la même manière qu'on ne peut pas dire que la bureaucratie allemande soit la même que la bureaucratie française. Il y a aussi ce fait d'être toujours dans le cas particulier avec toujours une théorie générale derrière mais celle-ci peut être remise en cause étant donné le type de cas particulier avec lequel on travaille. Cela m'a toujours semblé nécessaire. Je suis rentré à l'université par hasard en 1965. Je pensais être consultant formateur toute ma vie. Et, tout simplement, Jean-Claude Filloux que beaucoup d'entre vous ont connu m'a dit un jour : « *Il paraît qu'à Nanterre, on cherche un assistant de sociologie. Pourquoi tu ne te présenterais pas ?* » Je me suis présenté. À l'époque, ça marchait comme ça. C'est ainsi que je me suis embarqué dans l'université, mais sans penser au départ faire une carrière universitaire. Une fois que j'y étais, j'y étais. J'ai continué, mais j'avais déjà écrit. Quand je suis entré à l'université, j'étais l'assistant d'Henri Lefebvre. Il m'a demandé quelle était mon expérience. Je lui ai proposé de lire la dizaine d'articles que j'avais publiés. Je n'étais pas à l'université, mais je publiais quand même. Nous avons décidé de lancer la revue *Connexions* en 1972 parce qu'on s'était rendu compte que ce que l'on faisait était inconnu ailleurs. Je me souviens avoir dit — et ça avait été accepté par les autres membres de l'ARIP — qu'Anzieu avait sa collection et que, quand le CEFFRAP faisait quelque chose, on savait ce qu'il faisait, alors que les gens ne savaient pas ce que nous faisons à l'ARIP. Une anecdote. Pendant très longtemps, l'ARIP avait comme local une pièce chez la mère de Max Pagès au 33 avenue Pierre-Ier-de-Serbie. Le CNPF (aujourd'hui le MEDEF) était au 31 avenue Pierre-Ier-de-Serbie. Beaucoup de gens ont donc cru que nous étions une émanation du CNPF. C'est pour cette raison qu'en 68, il y a eu quelques graffitis sur les murs de Nanterre, du genre « Enriquez, valet du capitalisme », alors qu'avec Lourau, on avait Cohn-Bendit et ses amis comme étudiants... Nous avons donc cherché des éditeurs. On n'en trouvait pas. On nous demandait si c'était totalement psychanalytique. Nous répondions non. On nous demandait si c'était totalement marxiste. Nous répondions non. « Alors vous n'êtes rien ? » Il a fallu qu'un petit éditeur, Epi (absorbé ensuite par Desclée de Brouwer), prenne le risque de nous éditer. Le directeur des éditions Epi nous avait trouvés sympathiques et en dehors des sentiers battus. Personne ne pouvait savoir ce que l'on faisait véritablement. On ne le théorisait nulle part. On ne pouvait pas le publier. On manquait donc d'un organe d'expression. En 1972, enfin, *Connexions* est né. Et nous avons pu alors faire connaître nos théories et nos modes d'intervention.

Après la scission de la majorité des membres de notre groupe avec l'ARIP, nous avons fondé, en 1993, le CIRFIP (Centre international de recherche, de formation et d'interventions psychosociologiques) et nous avons alors, Gilles Amado et moi-même, publié la *Revue internationale de psychosociologie*.

Des difficultés avec notre éditeur nous ont fait migrer (en 2005) aux éditions Érès où nous avons dirigé, Gilles et moi, la *Nouvelle revue de psychosociologie* qui existe toujours. Et qui montre et montrera, j'espère longtemps, la vigueur de la recherche en psychosociologie clinique.

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (1988). Cent fois sur le métier...(on remet son écoute). *Topique*, 41, 7-17.
- Aulagnier, P. (1979). *Les destins du plaisir. Aliénation, amour, passion*. Paris : PUF.
- Castoriadis, C. (1949-1967). *Socialisme ou Barbarie*. Numéros à télécharger à <http://soubscan.org/>
- Castoriadis, C., Lefort, C. et Mothé, D. (2007). *Socialisme ou Barbarie : Anthologie*. Paris : Acratie.
- Enriquez, E. (1983). *De la Horde à l'État. Essai de psychanalyse du lien social*. Paris : Gallimard
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : P.U.F
- Enriquez, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Enriquez, E. (2007). *Clinique du pouvoir. Les figures du maître*. Ramonville Saint-Agne : érès
- Enriquez, E. (2011) *Désir et résistance : la construction du sujet. Entretiens avec Joël Birman et Claudine Haroche*. Lyon : Parnagon/Vs.
- Enriquez, M. (2003). Le délire en héritage. Dans R. Kaës et H. Faimberg, *Transmission de la vie psychique entre générations* (p. 82-112). Paris : Dunod.
- Freud, S. (1948). *Moïse et le monothéisme*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1939.)
- Freud, S. (2004). *Totem et Tabou*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1913.)
- Green, A. (1983). *Narcissisme de vie et narcissisme de mort*. Paris : Minuit.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris*. Paris : La Découverte.
- Lapassade, G. (1967). *Groupes, organisations et institutions*. Paris : Gauthiers-Villars.
- Lefort, C., Morin, E., Coudray, J-M. (1968). Mai 68. *La brèche : premières réflexions sur les événements*. Paris : Fayard.
- Leiris, M. (1981). *L'Afrique fantôme. De Dakar à Djibouti (1931-1933)*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1934.)
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Minuit.
- Montesquieu de (1731). Spicilège. In *Œuvres complètes*. Masson, 1955. Cité par R. Etiemble dans la préface du livre de J. Benda, *La trahison des clercs* (1927). Grasset, Les cahiers rouges, 2010.
- Palmade, G. (dir.) (1967). *L'Économie et les sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Reich, W. (1998). *La psychologie de masse du fascisme*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1946.)

Pour citer ce texte :
Gavarini, L. et Kattar, A. (2018). Entretien avec Eugène Enriquez. *Cliopsy*, 20, 129-144.

Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles ¹

Eugène Enriquez

L'activité de formation qui tend à devenir dans notre société une activité centrale et à reléguer progressivement au rang d'activité secondaire le travail directement productif comporte pour ceux qui l'exercent comme pour ceux qui l'expérimentent un aspect *fascinant* qu'il est indispensable d'explicitier. Ce n'est qu'à cette condition que pourront être repérés les écueils entre lesquels le formateur doit naviguer, s'il ne veut pas sombrer « corps et biens » avec son équipage (autrement dit les personnes dont il a pris la responsabilité). C'est à la mise en évidence de ces « points de butée » (et de catastrophe) que voudrait contribuer ce bref article.

Pour entrer dans le vif du sujet, je dirai que tout acte de formation se réfère plus ou moins à une série soit de modèles explicites, soit de phantasmes moteurs² qui donnent à ce travail un aspect à la fois exaltant, inquiétant et décevant. C'est peut-être pour cela qu'il fascine, étant à la fois frappé du sceau du désir d'omnipotence et du désir/crainte d'impuissance, à la fois porteur de vie, de répétition et de mort, simultanément branché directement sur des êtres vivants et sur des individus et des organisations inertes, résistants et pouvant désirer leur propre perte.

Les modèles et phantasmes qui me semblent à l'œuvre sont les suivants :

- Donner une bonne forme (contenu dans l'idée même de formateur).
- Guérir et restaurer (la volonté *thérapeutique*).
- Accoucher, faire émerger (le désir *maïeutique*).
- Interpréter, faire prendre conscience (qui renvoie au projet *analytique*).
- Faire agir, changer, faire bouger (c'est le modèle *militant*).
- Se dévouer, prendre en charge les problèmes (se réfère au phantasme du *réparateur*).
- Libérer des tabous, des interdits (au service des pulsions : c'est l'image du *transgresseur*).
- L'effort pour rendre l'autre fou (énoncé par M. Searles qui renvoie au désir de *destruction*).

Ainsi, tout projet formatif est pris dans des références aux images du formateur, thérapeute, accoucheur, analyste, militant, réparateur, transgresseur et destructeur. Je voudrais montrer que s'il adhère totalement et uniquement à une ou plusieurs de ces images qui ne peuvent que se

1. Une première version de cette étude a paru en Italie sous le titre : « Il formatore tra Scilla e Cariddi », in R. Speciale Bagliacca : « Formazione e percezione psicoanalitica », Feltrinelli, 1980.

En français, cet article est paru en 1981 dans le numéro 33 de la revue *Connexions* que nous remercions pour son autorisation à le republier ici.

2. Des auteurs comme D. Anzieu et R. Kaës ont étudié la fantasmagorie de la formation ; cf. leurs études dans l'ouvrage *Fantasmagorie de la formation*, Dunod.

concrétiser dans un projet sur autrui, le formateur³ ne pourra que contribuer à créer un monde de plus en plus mystificateur, un monde de « doubles », un monde où la violence se déchaînera d'autant plus qu'il voudra contribuer à la création de l'humanité renouvelée.

3. L'intervenant se trouve dans le même cas.

1^{er} cas : le formateur (comme celui qui donne une bonne forme)

Dans le terme formateur, l'essentiel c'est le mot *forme*. Le formateur est donc celui qui s'intéresse aux formes vivantes pour les *déformer*, *réformer*, *transformer*. Autrement dit, confronté à des personnes qui ont une forme considérée comme inadéquate ou imparfaite, le formateur se donne pour rôle de substituer à celle-ci une « bonne » forme, une forme « idéale ». Penser et agir à partir de cette position implique un imaginaire fondé sur trois types de représentation :

a) un modèle de *type platonicien* : il existerait, dans le monde des idées, là où ne surgit que la lumière de la raison, et où aucune impureté, aucune souillure ou défaut n'est pensable, une forme *idéale* (du bon élève, du citoyen respectueux des lois, du bon stratège, etc.) qu'il s'agirait d'extraire de l'empyrée et de faire descendre dans le monde empirique (celui de l'à-peu-près, de la corruption et de la consommation) en lui faisant subir le moins de dégâts possibles. Son application et sa généralisation à tous les êtres humains permettraient ainsi la réalisation, dans la vie effective, du modèle du bon (travailleur, infirmière, etc.), la diversité des personnes entraînant, certes, des *écarts variés* par rapport à ce modèle et empêchant de ce fait la stricte uniformisation des êtres.

b) un modèle de *type marxiste* (et qui se retrouve globalement chez tous les intellectuels) : tout artisan (qu'il soit forgeron, sculpteur ou menuisier) a, dans sa tête, une image précise de ce qu'il veut réaliser (a donc construit son modèle *en pensée*). Le « faire », le geste du bras ne consiste donc qu'à prolonger l'activité de la pensée. Le bras, l'outil ne sont donc que le cerveau en acte. Il n'y a aucun élément créatif original dans « le faire ».

c) un modèle de *type « gestaltiste »* (qui peut se repérer facilement dans la tradition psychosociologique lewinienne) : le sentiment que chaque être humain, que chaque ordre biologique tend vers un comportement ordonné qui lui permet de réaliser ses potentialités, vers une bonne forme qui, malgré bien des dénégations, est conçue comme similaire pour tous les êtres. Enfin ces trois types de représentation chez le formateur, ont pour corollaires la nécessité qu'il incarne, lui-même, le bon objet, que les formés vont tenter d'imiter ou d'introjecter. Cet idéal placé devant eux comme *exemple* constitue la figure à intérioriser et dans laquelle il faut s'engluier.

Comment ne pas se rendre compte que ces représentations (platonicienne, marxiste, gestaltiste) et leur corollaire, l'image exemplaire du formateur, proposent toutes, chacune à sa manière, de déposséder les formés de leur propre expérience, de leur vécu, de leur angoisse, de leur tâtonnement,

pour leur substituer une forme *figée*, répétitive et mortifère. Or, de telles représentations sont à l'œuvre chez tout formateur car elles sont au fondement même de la pensée et de la civilisation occidentale. Croyance en un monde des idées situées autre part, croyance que tout projet a son lieu d'origine dans le cerveau, croyance que les êtres humains recherchent tous la même forme (la forme *normale*). Dans la mesure même où notre société tend à devenir une société éducative, il s'ensuit inéluctablement la transformation du formateur en porte-parole adéquat des valeurs et des croyances sociales diffuses. Et pourtant un examen même sommaire de ces représentations nous renvoie à leur absurdité ou à leur généalogie idéologique : la psychanalyse et l'ethnologie nous ont suffisamment montré que les valeurs transcendantales, que l'idée de Dieu, du Beau, du Bon étaient des créations des hommes qui ont besoin, pour légitimer leur mode de fonctionnement social, d'inventer des garants et de les projeter dans le ciel comme des fétiches, comme « une main invisible », pour qu'ils puissent apparaître comme l'émanation d'un loi extérieure, permettant ainsi l'ordre et la cohésion sociale. Nous savons aussi d'expérience, que tant que la main n'a pas fonctionné (ou que la parole n'a pas été dite) aucune forme n'existe en fait. En écrivant ce texte, et bien que j'aie réuni préalablement des données et construit un plan, je suis confronté au fait que cette étude n'existe qu'en tant que je l'écris c'est-à-dire en tant que j'ai une activité *créatrice* d'écriture, en tant que je ne suis pas le simple reproducteur manuel de pensées déjà élaborés. Au contraire, je sais bien que c'est en écrivant que ma pensée se forme et évolue. Des mots apparaissent que je n'avais pas prévus. Des développements me semblent nécessaires alors que je n'y avais pas songé auparavant. Il n'y a pas de « faire » sans invention, sans surprise pour celui qui est en train de faire. Tout acte vécu est un acte déroutant même s'il a été longuement médité.

N'oublions pas non plus que les mots s'engendrent les uns les autres, que « les mots font l'amour » comme le disait André Breton et que dans tout langage (sauf celui des slogans ou de la « langue de bois ») existe un excès de signification, d'évocation, qui conduit toute parole à avoir des effets inattendus, à mettre en liaison des choses, des concepts, des êtres qui n'auraient pas dû normalement être mis en connexion. Le langage n'est pas réductible à un instrument, et donc il est créateur non seulement d'information, mais d'entropie négative c'est-à-dire de vie et, de ce fait, d'inconnu. Cette force du langage, les psychanalystes la connaissent bien, puisqu'ils ont fait confiance à la « talking cure » non seulement pour permettre la remémoration mais aussi la répétition, la perlaboration, le transfert et pour ouvrir un champ d'expérience dans lequel sont pris et l'analyste et l'analysant. Ce langage vivant (cette parole authentique), c'est celui qui favorisera, comme le dit G. Bateson, « de nouveaux patterns⁴ ».

4. « Tout ce qui n'est ni transformation, ni redondance, ni forme, ni contrainte, est *bruit*, la seule source possible de nouveaux patterns » (G. Bateson), cité in E. Enriquez, *Problématique du changement*, *op. cit.*

2^e cas : le Thérapeute (guérir et restaurer)

Tout formateur est confronté également à la volonté thérapeutique. Ceci, d'autant plus que la formation psychosociologique avait déjà été définie, par l'école de Bethel, comme « une thérapie pour normaux », autrement dit pour individus éprouvant des difficultés de communications, ayant besoin de se confronter à autrui et de savoir nouer des relations moins défensives et plus démocratiques avec les autres.

Or, lorsqu'on s'interroge sur cette idée de guérison, on ne peut que constater :

a) qu'elle suppose un état stable de l'organisme (état sain) qui a été perturbé par des agents extérieurs (virus, société ou enfance malheureuse) et qu'il s'agirait, par l'application de thérapeutiques appropriées, de *restaurer*. Il y a donc là à l'œuvre le postulat d'une *restitutio ad integrum*, comme si l'individu était porteur originellement d'une santé à retrouver.

b) qu'elle implique une parfaite réversibilité de l'organisme qui, une fois guéri (physiquement ou psychologiquement), ne supporterait aucune séquelle de sa maladie, ce mauvais moment étant en quelque sorte mis entre parenthèses⁵.

Or, ces deux hypothèses peuvent être interrogées violemment. En ce qui concerne la première, l'idée d'un organisme sain vivant dans le « silence des organes » (R. Leriche) n'est plus pris en compte même par les biologistes qui disent qu'un organisme « sain » n'est pas celui qui n'est jamais malade mais celui qui sait, devant les perturbations externes et internes, s'adapter c'est-à-dire avoir un comportement ordonné et non un comportement catastrophique (Goldstein), se confronter à la maladie et trouver dans cette lutte un point d'équilibre plus satisfaisant⁶.

Quant aux psychanalystes, ils savent que tout organisme vit continuellement en tension, en conflits, conflits entre les instances et conflits entre les pulsions et que chaque individu vit dans un état d'équilibre instable qui peut, même si aucun symptôme particulier n'apparaît, être loin d'un optimum hypothétique. Ainsi ces personnes « sans problèmes apparents » et qui brusquement, un jour, « décompenseront » ou seront en proie à des délires d'allure psychotique.

Quant à la seconde hypothèse, elle fait fi de « l'histoire » de l'organisme humain et le traite comme s'il s'agissait d'une mécanique à restaurer. Il n'y a pas de réversibilité car l'organisme, dans son combat pour trouver un mode de fonctionnement et de relation à l'environnement plus satisfaisant, *a souffert* et s'il a gagné une vie plus libre, il a en même temps perdu et du temps et des illusions et une partie de sa force dans ce travail. Il n'y a pas d'évolution (même et surtout en analyse) sans *perte*, sans blessure non cicatrisable. Ce qui a été vécu n'est pas une parenthèse, c'est un drame qui laisse des traces, même si son issue est considérée comme agréable et novatrice.

5. Cf. G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, P.U.F.

6. Cf. E. Enriquez, « Perspectives psychosociologiques sur l'adaptation », in *L'adaptation, phénomène social*, CCIF ainsi que la discussion entre l'auteur et G. Canguilhem.

Ainsi on ne guérit jamais, on passe d'une expérience à une autre, on se déstructure et on se restructure, on élargit la champ de ses possibilités et en même temps on s'épuise dans ce labeur. La pulsion de mort (et la mort elle-même) est toujours là présente, lovée au sein même de la vie.

Alors pourquoi cette obsession de la guérison ? À cela deux raisons essentielles :

1) La transformation de notre société en société de malades et d'assistés et corrélativement la médicalisation de tout regard porté sur le social. La disparition des anciens liens sociaux (liens familiaux, liens territoriaux, comme pouvait les vivre le paysan, liens de travail, comme l'éprouvait l'artisan et le possesseur d'un métier) entraîne une crise d'identité, un sentiment d'étrangeté et d'angoisse devant un monde de plus en plus peuplé d'artefacts, de moins en moins maîtrisable par l'homme quelconque, et transformant ses techniques, ses procédures et ses manières d'être de plus en plus rapidement. Cette évolution bien connue maintenant transforme chacun en anormal possible, en déviant probable, en suspect en puissance. De ce fait, il s'agit moins dans nos sociétés de réprimer directement les comportements aberrants (car tout comportement dans la norme peut devenir un jour hors norme et inquiétant) mais de les prévenir (développement de la médecine préventive, de l'orientation scolaire, de la psychiatrie de secteur – ce qui implique un fichage des populations) et dans le cas où la prévention n'a pas pu jouer de tenter de les guérir. Ce qui explique l'importance privilégiée, bien montrée par M. Foucault⁷, du médecin, du psychiatre et du psychanalyste dans nos sociétés occidentales et la transformation de bien d'autres activités (police, enseignement, assistance sociale) en fonctions para-médicales.

7. Cf. M. Foucault, *Naissance de la clinique*, P.U.F., et *Les mots et les choses*, Gallimard.

2) La constitution d'un *corps* de plus en plus dense « d'opérateurs sociaux » de tout ordre qui seront investis de la mission de *sauver* ou d'arranger l'ordre social et auxquels on confèrera une puissance illusoire. Ainsi, le psychanalyste, l'éducateur, le conseiller conjugal, etc., deviendront « les sujets supposés savoir », les nouveaux démiurges chargés de répondre à tous les problèmes. (Le succès, en France, de conseillers et de psychanalystes à la radio en est un symptôme assez éclatant.) En même temps, que peuvent-ils faire réellement ? Souvent peu de choses. Mais comme il est rassurant de se croire indispensable : cela empêche de s'interroger sur sa propre vacuité.

3^e cas : l'accoucheur

Proche du désir thérapeutique, se profile le fantasme de l'accoucheur. Il s'agit dans cette optique non pas de restaurer mais de *faire naître*, de favoriser un développement, une maturation, de permettre l'actualisation de potentialités inhibées ou réprimées. Le postulat implicite, c'est la bonté originare de l'homme (l'élan vital étant toujours perçu comme bon et créateur), considéré comme relevant de la même espèce que les végétaux

qui peuvent *croître* au soleil et qui dépérissent à l'ombre. Ce qu'il faudra donc c'est aider à la croissance de chacun et à l'émergence du potentiel. Pour cela il suffira de respecter inconditionnellement l'autre, d'aller à sa rencontre avec une attitude « emphatique » et « congruente », d'avoir une écoute « compréhensive » et non « évaluatrice » de ses dires. Une telle relation à autrui le mettra dans les conditions favorables pour « devenir ce qu'il est » en puissance et qu'il n'a pas pu encore véritablement manifester dans sa vie quotidienne.

Dans cette perspective le formateur fera confiance à son client pour qu'il fasse surgir de lui-même sa propre forme de l'enveloppe qui a recouvert. On retrouve dans cette vision (envisagée comme ayant un but thérapeutique) les idées de Rogers et des partisans de l'analyse existentielle et des groupes de rencontre⁸. Certaines questions se posent quant à ce modèle : la métaphore végétale est-elle exacte ? L'homme est-il naturellement bon et est-ce simplement la société ou le monde éducatif qui est responsable de ses lacunes et de sa violence ? (Question obsédante depuis que Rousseau l'a posée et y a répondu par l'affirmative.) Que veut dire respecter l'autre ? S'agit-il d'accepter ses désirs les plus aberrants ? Jusqu'à quel point un thérapeute peut-il être compréhensif (sans contre-transfert positif ou négatif) ?

Il serait possible de multiplier les questions. Il me semble suffisant, quant à moi, de souligner les caractéristiques *idéalisantes* et *sur-protectrices* (et par conséquent dévoratrices) de cette position :

a) *idéalisantes*

Tout dans la relation est pris dans un processus d'idéalisation. Idéalisation de l'accoucheur qui est proche de la perfection : « congruent », respectant l'autre, compréhensif, ayant fait taire en lui tout sentiment violent, toute réaction sauvage, maître de lui-même et de sa parole. Et pourtant l'expérience analytique dévoile chaque jour à quel point les protagonistes sont pris dans des sentiments mêlés, l'analyste parfois durement interrogé par la parole de son patient, d'où sa difficulté d'être « neutre et bienveillant ». Le thérapeute compréhensif, lui, est lisse, les paroles d'autrui ne l'attaquent pas. Il est devenu pour lui-même son propre idéal. On reconnaît là ce que Freud avait souligné comme l'émergence du moi-idéal et du sentiment de toute-puissance qui l'accompagne.

Idéalisation également de l'autre qui est prêt (malgré certaines résistances) à entrer dans cette relation et à progresser. C'est faire peu de cas de l'attachement possible du malade (et de chacun d'entre nous) à ses symptômes et de la relation thérapeutique négative. C'est aussi croire que les conflits de la personnalité ne sont pas structuraux et qu'il est possible d'arriver à un *état d'harmonie* où chacun devient ce qu'il est (de toute éternité), c'est-à-dire un être en paix avec lui-même et les autres, ayant enfin acquis son identité.

Les processus d'idéalisation ont toujours comme soubassement la croyance en un monde sans histoire, sans contradictions, où il suffirait de faire éclore

8. Egalement celles de Reich (particulièrement celui de la seconde période) et des groupes de bio-énergie.

ce qui était déjà là. On retrouve ainsi un avatar laïcisé de la conception chrétienne de l'homme mais qui ferait l'impasse sur le péché et qui penserait possible l'instauration sur terre du royaume de Dieu.

b) *sur-protectrices* (et dévoratrices)

Ce que le patient (ou le client ou le groupe⁹) a en face de lui, c'est l'image du *thaumaturge* tout-puissant, de la bonne mère nourricière qui en suivant – sans avoir de sentiments autres que positifs – les progrès de son enfant, lui permet d'acquérir son autonomie. Il est sûr que cette mère ne l'abandonnera pas, le nourrira avec du bon lait et il sera amené (même si parfois il se rebelle) à n'avoir vis-à-vis d'elle que des sentiments de reconnaissance et d'amour.

Comment ne pas voir que dans cette situation, le patient ne peut pas (ou très difficilement) exprimer des sentiments ambivalents ou même un rejet du thérapeute ? Comment être mauvais avec un thérapeute si bon ? Ainsi se développe chez le patient un *sentiment de culpabilité* qui ne peut que le livrer pieds et poings liés, au désir de l'accoucheur. En réalité, donc, ce qu'il rencontre derrière le masque de la bonne mère, c'est la mère archaïque, toute-puissante, dévoratrice, qui ne permet la naissance que d'un enfant émasculé, totalement bon, autrement dit *sans désirs et sans vie*.

Ces éléments permettent de comprendre pourquoi ce modèle a eu tant de succès principalement parmi les assistantes sociales et les éducateurs. Ils trouvent dans l'attitude compréhensive un élément de réassurance narcissique, la certitude de faire « le bien », une image d'eux-mêmes et des autres « embellie » leur permettant d'éviter les situations souvent catastrophiques de leurs clients et de croire qu'en psychologisant toute relation ils pourraient faire naître une nouvelle race d'hommes, enfin calmes, dociles et souriants. Ce qui est bien agréable quand on vit journalièrement confronté avec la misère et le drame. Ainsi éducateurs et assistantes sociales sont des missionnaires et même s'ils n'ont pas eu de vocation pour ce métier, ils trouvent dans ce néo-christianisme le fondement qui légitime leurs actions et leurs peines.

9. Dans les groupes de rencontre.

4^e cas : L'interprétant

Depuis la diffusion de la psychanalyse et sa vulgarisation outrancière depuis une dizaine d'années, se développe une espèce de psychanalyse appliquée à la vie quotidienne. Ce mouvement atteint non seulement l'intelligentsia mais aussi les petites gens et par ricochet et de façon paradoxale les analystes eux-mêmes. Il s'exprime par la volonté de tout interpréter, de tout expliquer, de trouver des causes et des raisons à tout comportement (comme si d'ailleurs interpréter, expliquer, rechercher les causes était une seule et même activité de la *pensée*). *On dira d'un enfant qui crie, que c'est parce qu'il a été frustré par ses parents, d'une femme qui perd ses lunettes qu'elle ne veut pas voir la réalité en face, d'ouvriers qui obéissent qu'ils*

jouissent de leur soumission¹⁰ par identification à l'agresseur, d'étudiants qui se révoltent qu'ils en sont restés à un stade sadique-anal¹¹, etc.

10. Idée avancée par J. F. Lyotard.

Ce mécanisme est particulièrement inquiétant (les psychanalystes feraient bien d'être particulièrement vigilants à cet égard) car il rencontre le phantasme d'explication universelle et totalitaire qui gît dans nos sociétés, phantasme qui repose curieusement sur la confusion des choses et des genres.

11. Cf. A. Stéphane, *L'univers contestationnaire*, Payot.

a) Alors qu'au XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle, la majorité des gens ne croyaient pas à l'existence de l'inconscient, c'est maintenant l'inverse. Tout acte individuel et collectif doit avoir sa motivation inconsciente. De là un double danger :

1. réduire tous les phénomènes à leur composante inconsciente supposée, ce qui advient cette fois-ci à vider les processus secondaires à l'œuvre dans la pensée vigile et dans le fonctionnement social de toute efficace. D'où *l'impérialisme de l'inconscient*.

2. transformer l'inconscient de lieu topique (dérivé du refoulement) et donc de lieu de conflit en *principe explicatif*.

b) Par l'équivalence opérée entre interpréter, expliquer, rechercher les causes, on transforme l'optique analytique en solution de devinettes et en blocage de la parole et du sens. Car interpréter (suivant Freud) implique qu'il y ait un *sens* dans ce que dit le sujet et que lui seul finira par trouver aidé dans cette recherche par l'analyste. Interpréter consiste dans ce travail d'acheminement du sens selon la temporalité propre et de la cure et du sujet.

Expliquer, par contre, signifie trouver les relations nécessaires entre les phénomènes, la loi de leur organisation, et de ce fait pouvoir *les prévoir* et les reproduire à volonté, dans les mêmes circonstances expérimentales et donc « idéelles ».

Si la psychanalyse est une science qui a remis en cause toutes les approches scientifiques, c'est qu'elle a substitué à la volonté *explicative* (régnante dans les sciences) l'art de *l'interprétation*. Si donc on ramène l'interprétation à l'explication, on fait disparaître ce qui le fondement même et de la cure et de la théorie.

Mais hélas, on en fait bien plus. Car on tend à ramener l'interprétation à la recherche causale. Lorsque des scientifiques se risquent encore dans les voies de la causalité (et du déterminisme) ils évoquent la causalité circulaire, la causalité en réseaux, la sur-détermination. Ils ne croient plus au déterminisme strict. Et c'est juste à ce moment que l'on transforme l'interprétation en recherche de cause « ce qui "enchaîne" le patient à ses raisons, dans la cohérence logique de ses résistances et ce qui, au lieu de lui redonner accès à son histoire, ne lui fait que lui représenter sa vie en un système de causalité qui l'aliène une seconde fois. »¹²

12. F. Roustang : article « Inconscient », *Encyclopedia Universalis*.

Ce parcours est significatif de l'inquiétude provoquée par la découverte de l'inconscient et par le cheminement lent, déroutant, du sens qui se joue dans le rapport entre la parole et l'écoute. Il est bien plus simple de *donner*

un sens et un seul que de laisser le sens advenir. On y gagne en sécurité et en pouvoir.

c) Cette assignation d'une signification univoque (c'est parce que...) est souvent de plus assignation de « *n'importe quoi* ». Si on peut faire (et encore sous réserve) confiance à un analyste qui procéderait de cette manière anti-analytique pour essayer de relier son explication causale à la théorie, on ne peut que se défier de ces fausses interprétations toutes faites qui fleurissent dans le langage de tous les jours et qui visent à obturer toute recherche de vérité (du style : tu te projettes, c'est parce que tu as mal résolu ton œdipe).

d) Cette communication directe à autrui des raisons de son comportement est supposée lui permettre une prise de conscience et donc une élucidation de sa conduite. Comme si la théorie freudienne n'avait pas souligné et les résistances possibles engendrées par toute interprétation et les risques d'une rationalisation qui, en donnant une image trop claire et définie de ce qui est en jeu, procure un sentiment illusoire de maîtrise, *clôture* le travail d'émergence du sens et, de ce fait, a partie liée avec le processus de refoulement.

e) En définitive, ce qui se dessine derrière ce type d'interprétation, c'est la *volonté de puissance*. Être celui qui a le droit à la parole parce qu'il est dépositaire du savoir, être celui qui peut enfermer les autres dans une formule qui les identifie nécessairement, être celui qui ne peut être remis en cause par la parole de l'autre mais qui guette toute parole pour pouvoir l'attraper, l'étiqueter et la réduire. C'est donc par certains aspects vouloir tuer le vivant, la vie étant ressentie comme insupportable si elle ne peut entrer dans un schéma préalable.

Certes, il s'agit dans ce cas d'une déviation de la pratique analytique. Mais il ne suffit pas de s'en tirer à si bon compte. Car, dans certains textes de Freud lui-même, cette tendance réductrice est présente, car la facilité de sa mise en œuvre fait de tout le monde un petit psychanalyste en herbe (combien de fois ai-je pu voir des psychologues en groupe se refusant à vivre toute émotion mais essayant continuellement d'expliquer le comportement des autres participants) et lui donne des sentiments de pouvoir à bon marché, en développant sa résistance à toute mise en cause. Car, enfin, la vulgarisation de la psychanalyse affecte les psychanalystes eux-mêmes qui sont (en France tout au moins) de moins en moins bien formés, de plus en plus indigents quant à leur pratique et à leur pensée.

Il me semble que cette tendance à l'interprétation réductrice est particulièrement forte chez les psychosociologues intervenants qui accèdent illusoirement et symboliquement à la fonction d'analyste (qui est plus prestigieuse dans notre société que celle de psychosociologue) sans s'être confrontés à ce métier, aux risques qu'il comporte, à la violence qu'il véhicule.

5^e cas : Le militant (changer le monde)

Un phantasme rode dans les milieux des psychosociologues, c'est celui d'aider et même de conduire le changement social. Il ne s'agit plus cette fois-ci de restaurer, de former, de faire grandir l'individu, mais de permettre à des personnes et surtout à des groupes ayant des rôles sociaux définis, principalement à des catégories sociales défavorisées, ou se sentant exclues de la société, de prendre conscience de leur aliénation et de lutter en entreprenant des actions collectives les rendant progressivement maîtres de leur propre destin. On peut trouver, dans ce cas, des similitudes avec la perspective de l'interprétation réductrice : même désir de faire prendre conscience, même certitude de détenir la vérité et même croyance en la force motrice (et démonstrative) de la prise de conscience. Mais ce n'est pas pour montrer la puissance de son esprit sur un autre que le militant procède ainsi. C'est pour indiquer la voie, pour inciter à l'action des groupes qui sont amorphes ou pris de doutes ou encore épuisés par de nombreuses luttes s'étant toutes terminées par un échec fortement ressenti. Le militant (ou le formateur et l'intervenant militants) doit donc apparaître à ses propres yeux et aux yeux d'autrui comme délivrant une parole légitimée par une théorie scientifique (le marxisme par exemple) et non contestable, comme dépositaire d'une mission salvatrice qui consiste à *redonner* à ces êtres perdus un idéal du moi, un objet commun qu'ils puissent intérioriser, une vision du monde soit rationnelle et *utopique*, soit émotionnelle et *millénariste* qui transforme leur perception du réel. Derrière tout formateur militant se cache un prophète ou un apprenti à la sainteté. Ce n'est pas un hasard si on trouve ce type de formateur particulièrement répandu dans des milieux d'origine catholique convertis à une idéologie progressiste.

Ce faisant, un tel formateur renforce l'idée que le mal est totalement localisé en dehors des participants, que seule la société est en cause, qu'ils ne sont en aucun point en collusion avec le système dans lequel ils vivent¹³. D'un côté les purs, les exploités, de l'autre les dominants et les exploités. Cette vision manichéiste du monde favorise entre le formateur et les participants une *atmosphère fusionnelle*, fait du formateur une bonne image transférentielle et constitue le groupe comme bon objet interne. Elle aboutit principalement à ce que j'ai nommé (en empruntant le terme de Malraux) « l'illusion lyrique », autrement dit à l'enthousiasme, à la « foi qui soulève les montagnes » sans que soient véritablement analysées les conditions des luttes, les rapports de forces, les connivences possibles. D'autant plus que chaque fois qu'on se rapproche du modèle du militant, on est contraint d'utiliser des « mots d'ordre », des « slogans » dont l'expérience montre qu'ils obscurcissent la pensée et qu'ils risquent de se tromper d'adversaire et de stratégie. Si le militant se comporte de cette manière il deviendra, sans le vouloir, un allié important des forces de conservation de l'ordre social. Ce n'est que s'il accepte d'interroger le sens de son action et d'être interrogé par les autres, que s'il favorise une réflexion collective des

13. Il ne s'agit pas naturellement de nier la responsabilité qui incombe aux dirigeants dans l'institution de la misère sociale. Celle-ci ne doit pourtant pas nous fermer les yeux sur le problème de la connivence possible entre dominant et dominé, persécuteur-persécuté.

participants et l'expérience de leur autonomie, qu'il peut échapper à ce danger. Est-il encore à ce moment-là un militant ? Il est permis d'en douter.

6^e cas : Le réparateur (se dévouer, prendre en charge)

Dans ce cas également la société est perçue comme mauvaise, inadéquate et fautive. C'est elle qui est responsable des conditions de vie inacceptables, de la violence, du manque d'amour et de tendresse. Mais la transformation sociale, la lutte politique apparaît au formateur soit comme démesurée par rapport à ses capacités, soit comme relevant d'un ordre de problèmes qui ne le concernent pas ou qui apparaissent comme mystificateurs. Son but alors devient d'aider directement les gens dans la détresse, d'offrir l'amour à ceux qui en ont été dépourvus, de susciter des activités dans lesquelles la « communauté » pourra renaître, en un mot de *réparer* autant que faire se peut, le mal qui a été fait. Le formateur se transforme en bon samaritain : il partage les angoisses des gens pour lesquels il s'est dévoué, il considère que puisqu'ils sont démunis, il doit les prendre en charge. Il se sacrifie pour les autres, il ne sera pas comptable de son temps ni de ses efforts, il s'impliquera, mieux, il s'immergera dans ce travail qu'il envisage comme une véritable mission. Sa vie personnelle, ses désirs propres ne doivent pas le détacher de son travail : aller au secours des autres. Il passera des nuits entières à écouter les confidences de gens qui veulent se suicider et qu'il essaiera de retenir (organisation S.O.S. : amitiés), il travaillera avec un quartier, il défendra les locataires contre les propriétaires et les promoteurs. Il ne veut être le prophète d'aucune cause mais il a, lui aussi (comme le militant), la tentation de la sainteté. Il est le *rédempteur*. Que son sang coule plutôt que celui des innocents, que son sang sauve les innocents !

Cette figure est de bel aloi. Et pourtant, malgré son enthousiasme, sa fougue, sa gentillesse, cette perspective me laisse rêveur et inquiet. Non pas que ce type d'intervenant n'ait pas d'actions efficaces, généreuses à son actif. Non pas que bien des groupes n'aient pas, effectivement, besoin de lui et lui soient reconnaissants. Mais pourquoi se charge-t-il d'âmes et de travail ? Qui lui a confié cette tâche ?

Alors, si on examine de façon froide son action, plusieurs questions viennent : en réparant, en aidant, en s'occupant des exclus, des « ratés », des « déchets » de la société, ne contribue-t-il pas à maintenir les structures d'exclusion qui fonctionnent dans notre société ; puisqu'il existe des réparateurs, les « casseurs » (qui sont en règle générale les personnes tenant les leviers de commande) ne peuvent-ils pas continuer impunément ? Et puis, depuis Freud, nous sommes devenus soupçonneux : quels bénéfices secondaires escompte celui qui se sacrifie, quel pouvoir recherche-t-il, quelles larmes de reconnaissance attend-il ? N'est-ce pas là le moyen de donner un *sens absolu* à sa vie, de ne pas se remettre en cause. Tout sacrifié peut se regarder avec plaisir dans la glace : il se verra toujours (même s'il dit lui-même qu'il ne vaut rien, car il est, dans l'ensemble,

humble) comme un honnête homme sans peur et sans reproche. Allons plus loin : qui vit dans le sacrifice vit *par* le sacrifice et peut-être vit *pour* le sacrifice. Je le soupçonne, dans son propre sacrifice, de sacrifier aussi autrui : en le protégeant trop, en le dévorant d'affection, en réglant ses problèmes, il l'aliène dans cette relation privilégiée. Et il vit donc de la mort et de la destruction des autres. Son humilité est ainsi un formidable orgueil, sa tendresse pour tous de l'amour pour personne. En voulant être à la fois le père et la mère, l'ami et le complice, le frère et le sauveur, il exprime une hypertrophie du moi et une indifférence profonde des autres, il engendre un groupe fusionnel et confusionnel, où le grave, la tristesse, les larmes seront le pain quotidien. Sa volonté sacrificielle a quelques relents éventés de sadisme. Nombreuses sont les assistantes sociales qui relèvent de cette optique. Peut-être ne se sont-elles pas assez interrogées sur le *mépris* qui pourrait être contenu dans le fait d'aller vers les pauvres et les démunis. Et cela même si, effectivement, elles ne comptent pas leurs nuits, leur travail, leur enthousiasme. Ce ne sont sans doute pas les bons sentiments qui font les bons formateurs.

7^e cas : Le transgresseur (libération des tabous et des interdits)

Depuis une quinzaine d'années, et plus particulièrement depuis les années 1968, se profile un autre type d'agent de changement social. Celui qui, analysant la société comme fondamentalement répressive, les institutions comme expression directe des intérêts de la classe dominante, les règles comme mode de castration sociale et le système social comme porteur d'une cohérence logique telle qu'elle peut tout récupérer en son sein, se donne comme *vocation* et comme mission de favoriser l'émergence de la spontanéité, de la fête, des pulsions (considérées comme révolutionnaires), de provoquer les institutions, d'en faire découvrir leurs aspects contraignants et de permettre ainsi la disparition de tous les tabous, interdits, règles sociales. Il est ainsi celui qui dissout les limites, fait redécouvrir le plaisir du corps et des sens, la splendeur de l'événement et de l'instantané.

Il est possible de comprendre une telle vision, dans la mesure même où la psychologie a été souvent considérée comme adaptatrice et comme l'expression du management moderne. Certains psychosociologues ont voulu se démarquer d'une telle image de « conseiller du prince », d'agent du pouvoir et ont réclamé au contraire une position contestatrice, au service de ceux qui n'ont pas la parole, au service du « refoulé institutionnel ».

On ne peut pourtant qu'être particulièrement interrogatif par rapport à cette position qui est aussi bien celle des analystes institutionnels que celle dérivant des travaux de Deleuze et Guattari. Car elle exprime, du point de vue de la pensée, une extraordinaire simplification et mécanisation des phénomènes sociaux : penser les interdits comme uniquement répressifs empêche d'examiner en quoi ils sont simultanément *structurants*, poser les

règles comme arbitraires et castrantes évite de voir qu'il ne peut y avoir de société c'est-à-dire d'organisation où s'échangent des biens, fête et parole, sans une gestion de la violence qui se déchaînerait si aucune règle n'était posée.

Car elle exprime, au niveau des attitudes chez le formateur :

a) une volonté mégalomane d'être le père, le géniteur qui engendre l'inconnu, édicte la *transgression* (et se comporte ainsi comme les héros de Sade) et la fluidité génératrice.

b) une croyance à une véritable vocation de prophète millénariste : avoir tout, tout de suite ; amener le « grand chambardement », annoncer la bonne parole et être totalement investi dans cette action. Si on prend au pied de la lettre le titre d'un livre de R. Lourau « Sociologie à plein temps »¹⁴, on ne peut que frissonner d'inquiétude : car cela veut dire être, à *tout moment*, dans une situation d'analyste institutionnel, aussi bien dans son travail que dans ses loisirs et sa vie privée. Comment ne pas reconnaître ici le visage du prêtre (laïque) qui doit accomplir une mission sur terre ; visage d'autant plus inquiétant qu'il n'est, au contraire du véritable prêtre, ordonné par personne, porte-parole d'aucune vérité sinon de la sienne propre. Et comment, si on croit incarner la vérité (vérité du désir), peut-on véritablement permettre aux autres d'accéder à leurs propres désirs ? Ne s'agit-il pas en réalité de les prendre aux rets de son propre désir et de ses propres phantasmes ?

Enfin, parce qu'elle révèle comme conception de la vie une véritable obligation à la jouissance, aux relations fugitives, à la confusion joyeuse, à la transparence absolue. Cette conception débouche sur un nouveau système de contrainte : devoir tout dire, exprimer ses sentiments dans l'immédiat, faire l'amour avec tout le monde et utiliser toutes les parties de son corps pour bien signifier sa libération, supprimer tout effort et, de ce fait, toute exigence et se perdre dans la facilité et le vide. Et surtout ce que ne voient guère les libérateurs c'est que « la contrainte à la jouissance » (comme l'écrivait déjà Sade) est le prélude à la violence généralisée. Car il faudra toujours faire jouir plus et mieux, il faudra toujours se libérer plus et dans ces conditions ce qui reviendra c'est « l'archaïque », l'agressivité fondamentale non métabolisée par le social et par le langage¹⁵. Ainsi l'espoir d'une vie plus libre aboutit à la réalisation d'un monde pervers, d'un monde désert où ne subsiste plus que des intensités, des flux, et son alliée la violence immédiate, la guerre de tous contre tous.

14. R. Lourau, *Sociologie à plein temps*, E.P.I.

15. Cf. E. Enriquez, « Interrogation ou Paranoïa. Enjeu de l'intervention sociopsychologique », *Sociologie et Sociétés*, Montréal, 1978.

8^e cas : Le destructeur (l'effort pour rendre l'autre fou)

Nous sommes avertis depuis les travaux de H. Searles¹⁶ qu'il peut exister chez les êtres humains le désir de rendre les autres fous. Cet effort, comme le note Searles lui-même, est mené à un niveau « essentiellement inconscient » et il s'exprime « par l'instauration d'un type (variable)

16. H. Searles, *L'effort pour rendre l'autre fou*, Gallimard.

d'interaction interpersonnelle qui tend à favoriser un conflit affectif chez l'autre ». Bien des psychanalystes ont pu repérer cet effort (de la part des parents) dans la formation des psychoses (ainsi Johnson souligne que « dans certains cas l'expression de l'hostilité du parent à travers un enfant pourrait à la fois provoquer une psychose chez l'enfant et protéger le parent de la psychose »)¹⁷.

17. C'est pourquoi personne, ni parent, ni psychanalyste, ni formateur ne voudra occuper consciemment une telle place.

Ce qui m'apparaît important c'est que d'une part Searles pose qu'un tel effort peut se manifester également dans la relation thérapeute-malade, d'autre part et plus profondément que ce type de désir est présent chez tout individu affectivement sain, que donc il entre en jeu dans toute relation à autrui et ainsi dans toute relation thérapeutique ou formative. Si on admet également une autre idée de Searles, à savoir que chez la plupart des thérapeutes existe une structure de personnalité obsessionnelle, compulsive, dont le principal mécanisme de défense est *la formation réactionnelle*, on est amené à penser que le désir de guérison peut être une formation réactionnelle au désir de rendre l'autre malade, et sans doute, que le désir de former peut être entaché du désir inverse de déformer, de briser, de morceler autrui. Mon expérience de conduite de groupe m'amène à corroborer cette hypothèse. J'en donnerai un seul exemple allusif : dans un groupe de base de longue durée (neuf jours) ayant lieu en France, on trouvait un prêtre étranger qui était de surcroît un thérapeute et un animateur de groupe fort connu dans son pays et ayant une bonne réputation en France. Il avait tenu à participer à ce groupe car, disait-il, il était nécessaire de se remettre en cause au moins une fois par an (!) et de faire le point sur soi. Était également membre de ce groupe une ancienne religieuse, devenue assistante sociale, qui avait subi une forte crise et qui avait dû suivre un traitement psychiatrique. Elle s'était remise et désirait se marier ; elle était encore parfois sujette à des crises d'angoisse extrêmement profondes. Elle connaissait de réputation ce prêtre qui occupait une position importante dans l'Église et elle manifesta vis-à-vis de lui beaucoup de respect. Ce qui m'a frappé assez rapidement, c'est l'effort du prêtre pour culpabiliser l'ex-religieuse, lui reprochant d'avoir quitté sa condition et sa vocation, effort poursuivi de façon douce mais systématique. Au bout de quelques jours, celle-ci se montrait de plus en plus inquiète, exprimait ses peurs, son remords dans le groupe. Et le prêtre formateur à ces moments-là, lui faisait remarquer « gentiment » que ses angoisses indiquaient qu'elle n'était pas guérie et que son comportement demeurait anormal. La place extrêmement importante que ce prêtre avait prise dans ce groupe (en essayant de jouer auprès de moi un rôle de leader-adjoint, en exhibant sa compétence auprès des autres membres du groupe), avait pour conséquence la tentation pour le groupe de confirmer ses paroles et de renfermer l'assistante sociale dans sa folie. J'ai donc été obligé de procéder à une analyse de cette action mortifère et pour l'assistante sociale (surtout) et pour le groupe tout entier qui risquaient d'être pris dans le discours de ce prêtre. Ce type de situation n'est pas exceptionnel dans les groupes de formation où l'individu, afin de s'assurer de sa propre existence

et de son propre désir, est sollicité par des désirs de toute-puissance s'exprimant dans des luttes qui tendent souvent à rendre l'autre fou, mort ou sans désir.

Les situations de double blind, bien que différentes dans leurs perspectives, peuvent comporter également des conséquences pathologiques.

Et comment un formateur ne pourrait-il pas, parfois, instaurer une telle situation : il risque toujours d'ordonner au groupe d'être autonome, de demander aux gens de s'exprimer spontanément, et en même temps, de les enfermer dans son système interprétatif, de les mettre en situation de déséquilibre et de régression et de leur reprocher ensuite leur dépendance infantile. Il s'agit non seulement d'un risque mais, hélas trop souvent, d'exemples effectivement vécus, où le formateur s'assure de sa propre santé mentale et de sa propre puissance (de son propre phallus) en rendant les autres soumis, impuissants et profondément angoissés. N'oublions pas la force de la pulsion de mort dans les groupes, qui opère d'autant mieux dans ce champ que les participants perdent leurs repères habituels, s'interrogent sur leur identité et voient remise en question l'image stabilisée d'eux-mêmes qu'ils se sont forgée lentement et douloureusement au cours de leurs histoires.

Cette étude n'a pas pour but d'indiquer au formateur qu'il doit éliminer tous les modèles, phantasmes ou attitudes que j'ai essayé de décrire et d'expliquer. Mais au contraire de souligner que tout formateur est *habité* par un ou plusieurs de ces projets, sans lesquels il ne pourrait d'ailleurs pas envisager une action ni la conduire. Le problème est simple : s'il s'incruste dans une position, s'il pense être celui qu'il croit ou veut être, s'il se laisse porter par ses phantasmes sans les interroger, il ne pourra pas mettre en question son statut, son pouvoir et leurs effets sur les autres et lui-même.

Toute situation de formation est une situation dangereuse, où le mal rode là où on croit édicter le bien, où la bonne volonté de heurte constamment à un désir d'être le maître, maître à penser, maître de la vie des autres, de leurs désirs et de leur développement.

C'est bien pourquoi une expérience analytique (ou clinique) me semble indispensable pour le formateur. Non pas qu'elle puisse prétendre résoudre tous ses problèmes. Mais qu'elle puisse l'amener à s'interroger sur ses propres affects, ses propres pulsions, son contre-transfert et sur le *piège* où il peut entraîner ses clients et où il peut s'entraîner lui-même ; être un élément de mort au lieu d'un élément de vie.

Mais cela ne signifie pas qu'il soit quitte pour autant car il n'existe pas de voie royale pour la formation. Et il ne suffit pas de comprendre comment les nœuds sont faits, comment ils nous font, d'essayer de les défaire et de tisser une nouvelle toile, en tentant de ne pas s'y enfermer, pour devenir un

nouvel Ulysse triomphant. Si les écueils sont évidents, la navigation n'en demeure pas moins risquée. Dans d'autres textes j'ai tenté de préciser quelques repères¹⁸, j'y renvoie le lecteur qui ne se contenterait pas de cette galerie de portraits. Ces « caractères » n'avaient pour but que de lever quelques voiles et d'indiquer au formateur qui pense souvent être du côté de la nouveauté, du poétique et de la création qu'il est bien plus souvent, à son corps et à son esprit défendants, un des multiples agents de la pulsion de mort, qui, dans sa ruse, est toujours présente à l'endroit où on avait cru, trop vite l'éliminer ou la rendre inopérante. Qu'il ne désespère pas trop vite pour autant. Comme le disait admirablement Scott Fitzgerald : « On devrait pouvoir comprendre que les choses sont sans espoir et cependant être décidé à les changer. » Son lot, c'est le travail continu sur lui-même et avec les autres, rien de plus, rien de moins.

18. E. Enriquez, « De la formation et de l'intervention psychosociologique », *Connexions* n°19 et « Interrogation et Paranoïa », *op. cit.*

Eugène Enriquez

Pour citer ce texte :
Enriquez, E. (2015). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles. *Cliopsy*, 20, 145-160.

Arnaud Dubois

Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales

Marc Guignard

Dubois, A. (2017). *Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales*. Paris : L'Harmattan.

Cet ouvrage collectif résulte d'un symposium qui s'est tenu en janvier 2015 à l'université Lyon 2 dans le cadre du colloque « Condition(s) enseignante(s), conditions pour enseigner ». Les chercheurs participants à ce symposium avaient été invités à considérer les réponses qu'apportent les dispositifs d'accompagnement situés dans diverses perspectives cliniques, à un certain nombre de questions liées aux mutations profondes des conditions de l'enseignement. Comment les cliniciens perçoivent-ils les effets des nouvelles conditions enseignantes dans les dispositifs qu'ils mettent en place, à partir de la parole des enseignants ? Les divers dispositifs qu'ils proposent sont-ils affectés par ces mutations et peuvent-ils les accompagner ? Le livre regroupe ainsi neuf contributions rédigées par onze chercheurs – issus de sept laboratoires différents – qui se sont saisis de ces questions.

Outre la qualité de chacun de ces neuf textes, c'est bien la diversité des dispositifs qu'ils mettent en lumière qui constitue un des atouts de cet ouvrage.

Cette diversité réside dans les approches mobilisées : approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ou en psy-

chologie, approche socioclinique institutionnelle, approche multiréférentielle incluant une clinique du travail et du sujet ou encore approche philosophique et historique sensible à la clinique ; aussi dans la place qui est accordée à l'écriture ainsi que dans la spécificité des publics auxquels ces dispositifs s'adressent. Toutefois, qu'il s'agisse de dispositifs centrés sur l'accompagnement des enseignants (majoritaires) ou de contributions décrivant des dispositifs ouverts à d'autres professionnels, ces dispositifs d'accompagnement ont tous en commun d'être des dispositifs groupaux.

Le texte de Françoise Bréant décrit ainsi une expérience formative de futurs enseignants dans un cours de Licence, en grand groupe. Elle indique comment, à travers « une écriture intime, émotionnelle, associative » (p. 32), ce dispositif qui est le seul parmi les neuf analysés dans l'ouvrage à ne pas être un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles, permet de créer chez les étudiants « un mouvement d'appétence vers une démarche clinique d'orientation clinique d'orientation psychanalytique » (p. 33).

C'est encore d'écriture dont il est question dans les textes d'Arnaud Dubois et de Patrick Geffard. Ce dernier présente en effet un dispositif coopératif et groupal inspiré de son expérience de la pédagogie institutionnelle et de ses travaux sur l'implication subjective des enseignants en situation professionnelle. Il pointe comment l'articulation au sein de ce dispositif d'un travail d'écriture monographique et de l'utilisation d'une correspondance de type correspondance scolaire a pu avoir, pour les apprentis enseignants, « une sorte d'effet miroir » (p. 51), miroir qui offre la pos-

sibilité de lire « chez l'autre ou chez soi grâce à l'autre, des choses que l'on a quelques difficultés à admettre ou à reconnaître en soi-même » (p. 51). Quant à Arnaud Dubois dont la pratique est aussi inspirée de la pédagogie institutionnelle, il met en place un atelier monographique pour accompagner une équipe instituée dans un microlycée. Après avoir décrit ce dispositif original d'analyse de pratiques, il opérationnalise le concept de « mésinscription » dans la suite des travaux d'Alain Noël et de Georges Gaillard pour tenter d'appréhender « les effets de la tâche primaire de l'institution sur l'écriture des pratiques » (p. 13).

Les cinq contributions suivantes sont centrées sur des dispositifs d'analyse de pratiques dans lesquels les participants présentent des récits oralement.

Au travers de leur expérience de six années de co-animation d'un groupe d'analyse de pratiques pour des enseignants de musique débutants, Claudine Blanchard-Laville et Sophie Lerner-Seï éclairent singulièrement comment « le rapport à la musique de ces futurs enseignants est particulièrement imbriqué avec leur histoire de sujet » (p. 91) et marqué du sceau de leur rapport à leurs professeurs d'instrument. Elles plaident alors pour la nécessité de développer « un travail élaboratif pour les aider à construire une identité souple d'enseignant » (p. 92).

Ce constat semble partagé par Martine Lacour qui, au moyen d'un dispositif différent, le groupe de soutien au soutien (GSAS), permet aux enseignants de « mettre au travail des éprouvés de "souffrance d'école" » (p. 96) dans un espace groupal qui « offre la possibilité de vivre l'expé-

rience de la posture psychique empathique » (p. 111).

Richard Étienne, quant à lui, montre le fonctionnement et l'intérêt pour la formation des enseignants d'un autre type de travail en groupe : l'analyse de situations éducatives (Gease). Il situe ce dispositif d'accompagnement à la croisée de différentes approches, notamment les approches cliniques, avec lesquelles il est favorable à un « dialogue ».

Les deux textes suivants, celui de Bernard Pechberty et Aurélie Maurin et celui de Gilles Monceau, présentent des dispositifs d'accompagnement pour des groupes pluri-catégoriels. Pour les premiers, il s'agit de penser précisément les enjeux de la pluriprofessionnalité dans les groupes cliniques d'analyse de pratiques professionnelles, en pointant que « certains processus psychiques semblent être encouragés par cette configuration » (p. 154). De son côté, Gilles Monceau rend compte d'une recherche sur la parentalité adoptant une méthodologie socioclinique référée au cadre théorique de l'analyse institutionnelle. Il en ressort notamment que les professionnels scolaires apparaissent à la fois comme « intouchables et sous la surveillance de tous sur le territoire » (p. 175).

Enfin Dominique Ottavi clôt l'ouvrage par le seul texte ne présentant pas de dispositif d'accompagnement. Après avoir évoqué « la régression de la parole face aux médias » et « l'anomie des groupes classes » (p. 194) comme caractéristiques des conditions hypermodernes de l'éducation, elle indique comment les cliniciens, par leurs dispositifs d'accompagnement, créent les conditions d'une parole singulière.

On aura compris qu'il ne s'agit pas pour les auteurs de ce livre de donner ici une nouvelle définition de la notion d'accompagnement ou de faire une synthèse de ses usages. Bien au contraire, la lecture de l'ensemble des chapitres montre comment chaque dispositif clinique est singulier tout en partageant le souci d'accompagner dans le temps des processus de transformations progressives.

Nicole Mosconi

Jacky Beillerot et les sciences de l'éducation

Laurent Gutierrez

Mosconi, N. (2017). *Jacky Beillerot et les sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Exhumer onze textes de Jacky Beillerot pour souligner le rôle qu'il a joué dans la structuration et le développement des sciences de l'éducation à travers son engagement en faveur de la recherche en éducation et en formation constitue une première étape d'un hommage qu'il convient de poursuivre. Hommage qui devra prendre la forme d'une étude universitaire afin d'être en mesure d'évaluer, au-delà de la portée de son œuvre scientifique, la nature de son action au sein mais aussi en dehors de l'université de Paris Nanterre qu'il intègre en tant qu'assistant en 1972. Cet examen minutieux pour être mené à bien nécessitera que la personne qui s'y engage fasse preuve de persévérance. Auteur de plus de deux cents articles et d'une douzaine d'ouvrages entre 1977 et 2002, Jacky Beillerot est de ceux qui, au sein de notre communauté, ont produit une œuvre. La revue *Savoirs* (2006/1, n°10) qui s'attache à retracer quelques aspects constituera une base précieuse tout comme cet ouvrage dû à l'initiative de Nicole Mosconi.

Dans son introduction (p. 9-17), elle revient sur le parcours de cette figure des sciences de l'éducation qui a milité, durant près de trente ans au sein

de nombreuses associations, à la reconnaissance d'une discipline universitaire sur la base des savoirs qu'elle produisait. « Formateur, enseignant [et] chercheur infatigable », le nom de Jacky Beillerot est lié aux *Bien-nales de l'éducation et de la formation* dont la première édition se tient à l'Unesco en 1992 dans le cadre des activités de la toute jeune *Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation* (Aprief) dont il est le fondateur et le président. Au-delà des divers aspects de cette longue carrière, Nicole Mosconi revient sur les motifs qui ont présidé à ce choix d'organiser cet ouvrage en trois parties.

La première qui regroupe quatre textes autour de la question des sciences de l'éducation comme discipline universitaire (p. 19-90) apporte de nombreux éléments de réflexion sur l'origine, le sens et l'utilité sociale de cette discipline. Véritable carrefour disciplinaire, les sciences de l'éducation n'échappent pas aux grands conflits qui traversent les sciences sociales : « la croyance si commune que la science peut commander l'action [est] une gageure ! Lorsque le savant commande, il le fait au nom de finalités, il n'est plus scientifique, il devient expert. La science et les scientifiques deviennent alors les alibis des pouvoirs » (p. 28). D'où la nécessité de « construire un savoir sur le pouvoir » (p. 41) fondée sur la précision des termes et des concepts employés. En cela, les sciences de l'éducation tout comme les sciences politiques ont connu des destins similaires. Définies par les apports spécifiques des disciplines constituées, elles s'engagent dans la voie de « la prophylaxie de l'ignorance » (p. 49). « Les sciences

de l'éducation sont donc particulièrement confrontées à la quête d'un impossible objet, ce qui les conduit à chercher un champ de phénomènes spécifiques ou d'invariants relatifs à l'éducation. La quête d'identité traverse alors tous les débats, même si la plupart des auteurs, certes avec des nuances, s'entendent sur le constat suivant : les sciences de l'éducation n'ont pas de spécificité épistémologique de champ ou de méthodes ; elles n'ont pas d'objet unique et sont plurielles par leur détermination ; elles empruntent aux savoirs et aux méthodes des autres sciences humaines. Les conséquences de cet état de choses ne sont pas minces : la recherche d'appartenance à une communauté scientifique devient pour ceux qui se recommandent de cette discipline plus importante que le souci de se faire comprendre par un large public ou de se situer en prise directe sur la réalité sociale » (p. 50). Paraphrasant Suzanne Mollo, Jacky Beillerot estime ainsi que « le chercheur est condamné à devenir expert pour se faire connaître et reconnaître » (*Ibid.*). Par ailleurs, imbriqué, parfois même confondu dans ceux des autres sciences humaines et sociales, le discours des sciences de l'éducation ne représente qu'une faible partie du discours sur l'éducation. Cet état de fait constitue un obstacle fondamental à la construction de l'identité de cette discipline. Au-delà de ces différentes instances productrices de discours sur l'éducation, Jacky Beillerot porte un regard sans concession sur l'association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE). Pour en avoir été l'une des têtes de pont, il estime en 1987 que ces « assemblées [...] sont des réunions où s'intriquent et se masquent les appartenances, les intérêts, les enjeux. À la défense des

postes, des destins de carrière, des cursus, des étudiants, s'ajoute la recherche de la place collective des sciences de l'éducation, de leur rôle de groupe de pression. Ainsi se produit le principal discours idéologique (et théorique) de la discipline. L'association est un véritable *melting pot*, qui fonctionne comme un groupe projetant sa propre dispersion pour trouver son identité ; mais groupe-association sans réel partenaire, et donc condamné à vivre en vase clos. Ni instance d'analyse, ni instance de pouvoir, l'association est une sorte d'académie sans légitimité. À défaut d'avoir été soutenues dans leur institutionnalisation, les sciences de l'éducation n'ont d'autre choix que de s'autoriser elles-mêmes, c'est à dire de trouver comment rendre le service pour lequel ses mandataires sont rémunérés par le service public » (p. 53). Enfin, Jacky Beillerot constate, amère, vingt ans après la naissance de cette discipline (1967), que si le débat se poursuit, il ne se renouvelle pas ; une meilleure intelligence scientifique ne garantissant pas une évolution positive des pratiques (p. 64).

Dans un texte plus contemporain lié à son départ à la retraite en 2002 intitulé « Droits et devoirs d'une discipline ou l'histoire d'une institution sans institution » (p. 67-77), il rappelle avec force qu'« une discipline est d'abord et avant tout une réalité politique » (p. 69) et qu'à ce titre, ce n'est pas la dimension épistémologique qui prime mais bel et bien la nature de son action tant au niveau national que dans son environnement local. Sur la base de cette double fonction, il invite les instances représentatives de cette discipline à remplir, dans l'ordre de priorités, les quatre fonctions sociales primordiales

suivantes : 1° Proposer des formations avec des dispositifs pédagogiques innovants ; 2° Répondre aux demandes sociales variées et multi-formes en lien avec les attentes professionnelles de terrain ; 3° Participer à toutes les recherches et les pratiques relatives à l'évaluation des formations et de leurs dispositifs ; 4° Assurer une fonction de capitalisation, de patrimoine des savoirs *en* et *sur* l'éducation (p. 72). Il nous appartient par nos œuvres et non par nos mandats de prouver ce que nous valons à nos partenaires afin de créer de nouvelles alliances sur la base d'une reconnaissance avérée de notre expertise.

Dans le chapitre suivant (p. 79-90), Jacky Beillerot ne dit pas autre chose lorsqu'il s'interroge sur la manière dont nous pouvons nous faire homologuer par nos pairs (les autres disciplines rangées sous l'étiquette de « Sciences humaines et sociales ») comme une discipline hors pair. À cet effet, il nous invite à travailler sur la visibilité sociale de nos travaux afin de participer au décryptage et ainsi à une meilleure compréhension de cette réalité humaine dont la complexité ne cesse de dérouter les membres d'une société. Apporter les garanties de notre scientificité, telle est l'exigence qui doit conduire notre engagement.

Dans la deuxième partie dédiée à « La recherche en éducation » (p. 91-168), quatre textes abordent la manière dont les sciences de l'éducation peuvent œuvrer à cette reconnaissance scientifique. À leur lecture, nous percevons ce souci, cher à son auteur, de distinguer clairement les différents savoirs en éducation et son intérêt pour une épistémologie que Nicole Mosconi qualifie d'« œcumé-

nique » (p. 15). Épistémologie dont la finalité serait de permettre à notre discipline de sortir d'une perspective étroitement positiviste fondée sur des recherches majoritairement quantitatives et qui accueillerait des études fondées sur des approches qualitatives au sein desquelles la clinique notamment aurait toute sa place. Cette appétence pour ne pas dire cette propension chez Jacky Beillerot à travailler sur la définition des termes et des concepts traverse l'ensemble de ce chapitre. Son ouvrage *La Société pédagogique* (Puf, 1982) annonce en même temps qu'il confirme cet engagement au service des mots. Non réductibles aux seuls apprentissages (et donc à la didactique !), les sciences de l'éducation ne peuvent prétendre à l'objectivité, selon lui, car les théories ne sont pas objectives « même si les données qu'elle recouvre peuvent être vérifiées ou falsifiées. Une théorie est une construction de l'esprit. L'objectivité, quant à elle, n'est pas une qualité propre à l'esprit du savant ; elle est le résultat d'un processus critique développé par une communauté scientifique qui joue un jeu dont elle assume pleinement les règles » (p. 120). Dans le même ordre d'idées, il écrit en 1989 : « Je ne crois pas que l'expression souvent en usage d'"administration" de la preuve soit très pertinente, sauf à supposer que la preuve devrait être donnée comme un sacrement, ou une potion, ou s'imposer comme le résultat d'un rapport de gestion ou de forces. Mais prouver ce que l'on avance est toujours une nécessité » (p. 123). Sur cet aspect, Jacky Beillerot conclut : « l'unité de la science ne se repère pas alors par l'unité de l'objet (il y a, au contraire, un polymorphisme des sciences) ; elle se repère en ce qu'il s'agit de la production de schèmes abstraits comme

représentation du vécu. Cette production prend la forme de modèles » (*Ibid.*). Il s'agit là certainement d'une des limites qui expliquent la faible prise en compte des résultats de la recherche en éducation dans les discours sur les changements à opérer. Montrer la complexité du réel incite à l'immobilisme afin de ne pas l'aggraver. Quant à l'utilité sociale des rapports produits par les experts sur le fonctionnement des institutions éducatives, Jacky Beillerot estime qu'ils participent à la construction d'un discours dominant sur l'éducation ; ils ne sont pas tant faits pour être pourvoyeurs de mesures d'application, que, par l'intermédiaire des médias sans lesquels leur réalité et leur nombre seraient quasiment nuls, d'exposer et d'imposer ce qui pourra s'appeler le consensus sur l'éducation » (p. 137).

Le chapitre suivant (p. 145-168) revient sur une étude menée au sein du *Comité national de coordination de la recherche en éducation* (CNRE) en 1997 intitulée « La recherche en éducation en France : résultats d'enquêtes sur les centres de recherches et les périodiques ». Publiée en 2000 dans la *Revue suisse des sciences de l'éducation*, nous devons remercier Nicole Mosconi d'avoir rendu accessibles les résultats de ces investigations. On y apprend notamment qu'en matière de recherches en sciences de l'éducation, les relations avec le terrain sont alors surtout centrées sur le système scolaire. Des écarts sensibles sont toutefois observables. Les deux tiers des études menées à la fin des années 1990 par les personnes interrogées dans le cadre de cette enquête (majoritairement des universitaires) portent sur les lycées et les collèges. Celles réalisées sur l'enseignement supérieur viennent avant celles cen-

trées sur l'enseignement technique alors que l'école maternelle et la formation des adultes font figure de parent pauvre. Quant aux recherches sur les contenus publiés par la presse pédagogique à cette époque, force est de constater que le poids des administrations et des associations de militants est décisif dans leur gestion et leur faible diffusion « comme si l'éducation demeurait un domaine investi par les tutelles publiques et les idéologies » (p. 162). À travers ces deux études, Jacky Beillerot constate que les sciences de l'éducation s'inventent parfois des demandes sociales dont les objets et leurs résultats n'échappent pas aux « chimères du corporatisme et du messianisme réunis » (p. 166).

Avec le chapitre 9, on entre de plein pied dans la troisième et dernière partie de l'ouvrage (p. 169-200). Dédiée à la « Pédagogie », on peut être déçu de n'y trouver que deux contributions laissant penser que cet aspect occupe une place secondaire dans l'œuvre de Jacky Beillerot. Dans la « contribution à l'analyse de la notion de pédagogie » (p. 171-184), l'auteur s'intéresse aux proximités successives de cette notion avec celles d'enseignement, d'instruction, de didactique, d'éducation et de formation. Une nouvelle fois, Jacky Beillerot cherche à débusquer au sein de la famille morphologique « pédagog » (les vocables de pédagogie), les évolutions empruntées par cette notion en même temps que sa transformation dans l'expression « action pédagogique ». Les résultats obtenus mettent en évidence des représentations sociales fortes davantage centrées sur la personne que sur sa fonction au sein d'une institution. Cette perception es-

sentialiste de la pédagogie est toutefois à corriger dès lors qu'elle est définie comme une action sociale impliquant, d'une part, des moyens généraux au sein d'une société et, d'autre part, des moyens spécifiques liés à sa réalisation.

Le dixième texte sélectionné par Nicole Mosconi (« Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège ») correspond à l'article publié par Jacky Beillerot dans le numéro 120 de juillet-août-septembre 1997 (p. 75-82) de la *Revue Française de Pédagogie* intitulé « Penser la pédagogie ». Sa présence aux côtés des auteurs de ce dossier (J.-C. Forquin, D. Hameline, G. Avanzini, P. Meirieu, L. Legrand, M. Fabre, M. Develay, J.-P. Astolfi, J. Houssaye et M. Soëtard) est un indice quant à la place qu'il occupe alors au sein de cette communauté universitaire. Quant au contenu du texte, il s'agit, à s'y méprendre, d'une tentative de note de synthèse, sorte d'état de l'art, de cette relation épistémologique tumultueuse entre les deux notions convoquées dans le titre, à partir d'une sélection d'écrits sur le sujet depuis 1967. Le parti pris de déconstruire ce lien est à mettre au profit de son auteur qui considère qu'il s'agit, comme toujours dans pareil cas, d'un « combat permanent [...] qui [...] possède sa grandeur mythique » (p. 187). Ce postulat pourrait être interrogé à l'aune du nombre considérable d'écrits parus ces vingt dernières années qui ont tenté d'établir des liens institutionnels forts entre ces deux notions qui recouvrent chacune des acceptions diverses.

Cette étude permettrait, peut-être, d'évaluer si l'appel « Du "bon usage" des sciences de l'éducation » (p. 201-206), lancé par Jacky Beillerot au début des années 1990, a été entendu.

Rien n'est moins sûr. En effet, est-il admis qu'en matière d'éducation, les résultats issus des recherches contribuent à comprendre, à donner du sens aux pratiques au-delà de ce qui apparaît comme immédiat ? Peut-on partir de l'idée que les connaissances acquises fondent la culture professionnelle de l'exercice enseignant et que, de fait, elles ne peuvent servir à édicter des conduites mais à les interroger ? Peut-on admettre en 2018 que l'enseignement ne peut pas être réduit à un simple processus de transmission et qu'acquérir des capacités d'observation, de questionnement, de confrontation des résultats, de mise en perspective de plusieurs points de vue disciplinaires est nécessaire dans une formation qui vise à éclairer la complexité de l'acte éducatif ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles il convient de savoir répondre afin que « la pratique réfléchie des modalités "d'usage" de tous ces savoirs » (p. 206) continuent d'alimenter, selon le vœu de Jacky Beille-rot, notre réflexion sur les sciences de l'éducation.

Mireille Cifali, Sophie Grossmann et Thomas Périlleux

Présences du corps dans l'enseignement et la formation

Pascaline Tissot

Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (2018). *Présences du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques*. Paris : L'Harmattan.

Depuis le travail débuté en 1983 par Claude Pujade Renaud sur le corps de l'enseignant et de l'élève dans la classe, assez peu d'ouvrages se sont intéressés à la place du corps dans l'enseignement et la formation. La situation de transmission scolaire et universitaire s'adresse le plus souvent à un corps immobile, voire absent, alors que l'enseignement professionnel s'adresse de son côté à un corps contraint par l'apprentissage de gestes techniques ayant pour objectif l'acquisition d'un savoir-faire. En revanche le corps propre, sensible, celui qui est traversé par les affects, est généralement nié.

Ici, cet ouvrage collectif annonce dès son titre le projet de remettre le corps en mouvement dans les processus d'apprentissage. Il s'adresse autant aux chercheurs, qu'aux formateurs, enseignants ou éducateurs, à tous ceux qui désirent réengager la présence des corps dans la relation pédagogique.

Ce livre est le septième volet d'une suite de publications retraçant les rencontres de chercheurs cliniciens

dans le cadre du réseau Éducation et Formation (REF) débuté en 2003 à Genève et ayant lieu tous les deux ans. Il est coordonné par Mireille Cifali, Sophie Grossmann et Thomas Périlleux qui ont coécrit l'introduction et la conclusion. L'ouvrage prend sa source dans le symposium tenu à Montréal en 2015 autour de la thématique suivante : « Théâtre du corps dans la formation et l'enseignement : effractions cliniques ». Cette formulation semble être à entendre davantage comme le déplacement du corps sur une autre scène que comme une mise en scène du corps dans une dimension de maîtrise. Certains chapitres, en articulant la question des corps dans l'enseignement et la formation avec l'intervention d'artistes chorégraphiques et de metteurs en scène, entrent en résonance avec la précédente publication intitulée *Processus clinique et processus de création* en 2015, sous la direction de Mireille Cifali, Florence Giust-Desprairies et Thomas Périlleux. En effet, plusieurs dispositifs s'appuient sur la danse ou le théâtre et proposent ainsi un travail de création mettant le corps en lien avec l'espace extérieur et l'ouverture à l'autre, mais également avec une intériorité singulière à chaque participant. Il s'agit alors d'un corps « qui pense et écrit, qui danse et chante » (p. 8).

À partir de la question de la présence / absence des corps dans les situations d'enseignement, les contributions, loin de remettre en question la nécessaire acquisition de savoirs académiques et/ou techniques, proposent d'interroger l'incarnation de ces savoirs au regard de la question de la singularité et de la subjectivité des corps.

À partir de son propre point d'entrée, chaque auteur s'appuie sur un terrain de recherche ou d'enseignement singulier resituant ainsi la clinique au cœur de la situation de transmission. C'est alors l'écoute du corps dans ses dimensions subjective et intersubjective qui est mise au travail. Nous voyageons d'un enseignement universitaire en gestion (Lagase-Vanderammen, Périlleux) à un cours de criminologie (Masson), en passant par une expérience chorégraphique auprès de futurs professeurs des écoles (Théberge) ou encore le récit d'une conférence à un large public (Bourassa). La formation professionnelle à l'université (Grossmann, Hamisaltune), l'enseignement à l'université (Cifali, Roiné) et la recherche en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville) sont également abordés. Il est question, dans les différents textes, de la présence corporelle comme d'une présence incarnée, mais également d'une présence fantasmatique (voire fantomatique) qui tend à regarder la problématique du rapport au savoir sous l'angle des corps marqués par le signifiant. Plusieurs chapitres s'appuient sur un travail avec un chorégraphe et soulèvent également la question du travail partenarial entre un artiste et un enseignant et de l'influence d'un dispositif artistique sur l'intimité des corps dans la situation d'enseignement et de formation. Étant, pour ma part, danseuse contemporaine et ayant participé à l'expérience portée par le chorégraphe Daniel Dobbels décrite par Antoine Masson, il me semble qu'il existe une grande porosité entre la démarche de création en danse contemporaine et la démarche clinique en recherche. De mon expérience personnelle avec le chorégraphe Daniel Dobbels, je pourrais

dire ceci : un geste surgit, naît, sans qu'on ne sache vraiment d'où il vient dans une sensation au plus juste de son éprouvé, comme une parole midite gardant sa part de mystère. Il me semble que c'est de cette évocation d'un geste insu laissant place à la surprise et à la création dont nous parle ce livre.

Le fil rouge de cet ouvrage s'attache à questionner les conditions de la rencontre, de la présence à l'autre et à soi, de l'adresse et de l'accueil d'une parole, non pas par la recherche d'un geste idéal, mais au regard de la sensibilité avec laquelle chacun et chacune habite son corps dans une situation d'enseignement. Les réflexions amènent ainsi les auteurs à utiliser différentes déclinaisons syntagmatiques du corps telles que corps dressé, corps voilé, faire corps avec un métier, engager son corps dans un acte de formation ou d'enseignement, entrer dans un corps de métier. Il me semble que l'originalité de cet ouvrage tient dans la volonté des auteurs à réinjecter du sujet dans un corps souvent considéré comme un corps objet du seul point de vue biologique ou organique. Au-delà des considérations sur le corps-sujet du formateur et du formé, il est également question de l'appartenance institutionnelle à un corps de métier (Grossmann) et de l'appartenance à un corps social, notamment au travers de l'interculturalité (Hamisultane).

Le premier chapitre, écrit par Thomas Périlleux, professeur à l'Université catholique de Louvain, s'appuie sur le constat de l'uniformisation des corps et de leur passivité dans la formation pour interroger la souffrance du corps sous l'angle du symptôme comme

« une énigme qui appelle une décision » (p. 19). Dans un cours de gestion universitaire, il intègre un travail sur le corps avec le chorégraphe philosophe Daniel Dobbels dans le but de faire découvrir aux étudiants la démarche clinique. Cette démarche pédagogique vise à recentrer la situation d'enseignement sur l'éprouvé corporel afin de démontrer la nécessité de lieux d'élaboration psychique au côté des moyens de communications technologiques. C'est alors dans l'interaction d'une démarche universitaire et d'une démarche artistique qu'il tente de sortir des trajectoires classiques de l'apprentissage pour que chacun puisse cheminer dans les connaissances à acquérir.

Dans le deuxième chapitre, Antoine Masson, professeur à l'école de criminologie de l'Université catholique de Louvain, posant le corps à l'intersection d'une expérience artistique et d'une réflexion philosophique et psychanalytique, pense la situation de transmission à partir de la résonance d'une pluralité de corps subjectifs. C'est dans l'articulation du corps de l'enseignant lui-même pris dans le *corps enseignant*, du corps du formé se faisant *corps-apprenant* et du corps des savoirs comme *corps tiers* qu'il ouvre une réflexion sur ce qu'Alain Badiou nomme « corps de vérité » (p. 45).

Mariette Théberge, professeure à l'Université d'Ottawa, nous fait partager, dans le troisième chapitre, son expérience d'enseignement auprès des professeurs des écoles en formation dans le domaine des arts. Partant du constat de l'immobilisme des corps à l'université, elle interroge la mise en mouvements des corps dans un processus de création par l'utilisation du théâtre et de la danse. Le travail pro-

posé aux étudiants tend à ouvrir des espaces de rencontre avec l'autre, mais aussi avec soi-même, ou plus exactement selon ses propos « une rencontre de soi à l'autre » (p. 49). En posant le corps comme nouveau moyen d'expression, elle amène les étudiants à traverser différentes qualités de présence et interroge ce que veut dire « être là » (p. 62) dans la situation d'enseignement. Loin du travail de posture ou de gestes professionnels sous-tendu par un savoir-faire, elle propose une réflexion sur le sensible, les émotions, l'énergie intrinsèque amenant à une qualité de présence singulière.

Le quatrième chapitre, rédigé par Sophie Grossmann, professeure à l'Université de Montréal (UQAM), déploie trois niveaux d'analyse pour étudier comment « le métier s'inscrit dans le corps » (p. 67) à travers une réflexion triangulaire sur le formateur, les formés et la formation. La question du geste professionnel est ainsi abordée en demandant aux étudiants de présenter de façon libre le corps de métier auquel ils appartiennent. La lecture de Sophie Grossmann qui fait suite à ces propositions étudiantes met en lien la rigueur du geste technique et son intériorisation dans un corps de métier au regard de la disponibilité à l'autre.

Dans le chapitre cinq, Sophie Hamsultane, professeure au département de sociologie à l'Université de Montréal (UQAM), propose un itinéraire qui questionne les relations interculturelles dans une recherche concernant les processus de construction identitaire des descendants de migrants nés dans le pays d'accueil (France, Canada – Québec). Dans une mise en tension du rapport social et du désir, elle mène une réflexion sur « le désir

d'appartenir » et sur « le désir d'être reconnu pour appartenir » (p. 83). C'est à partir des propos de Merleau-Ponty sur le visible et l'invisible, qu'elle interroge la représentation de soi dans l'interaction sociale.

Dans le sixième chapitre, Claudine Blanchard-Laville, professeure des universités émérite à l'Université Paris Nanterre, reprend le fil de ses travaux en s'attachant à identifier des éléments significatifs concernant l'engagement du corps de l'enseignant dans la situation d'enseignement. Elle questionne la façon dont les messages verbaux et non verbaux de l'enseignant traversent le message principal portant sur les savoirs enseignés. Elle s'appuie pour cela sur plusieurs exemples d'observations d'enseignants et interroge les mouvements contre-transférentiels du chercheur en parlant d'une « écoute contre-transférentielle corporelle » (p. 108).

Christophe Roiné, directeur de la Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation (MAPI) à l'Université de Bordeaux, propose dans le septième chapitre une contribution qui traite de la présence des corps dans l'enseignement à distance. Il présente une analyse clinique d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'étudiants de licence sur la question de la présence, de la voix des enseignants lors de cours en présentiel pour interroger une possible transposition de ces analyses dans l'enseignement à distance.

Dans le huitième chapitre, Dominique Lagas-Vandercammen, enseignante à l'Institut des Hautes études des communications sociales (ICHEC) à Bruxelles et à l'Université catholique de Louvain, aborde la question de la présence par le récit d'un cours d'économie qu'elle donne en amphithéâtre. Le corps devient alors vecteur de

cette présence à l'autre (les étudiants), mais également d'une présence à soi passant par le désir de l'autre / Autre. Son expérience d'actrice entrant en interaction avec son positionnement d'enseignante lui permet d'accueillir l'inattendu et de saisir ces opportunités dans la situation d'enseignement pour élaborer une pédagogie qu'elle qualifie « d'engagée ». « Un artiste met en scène le corps, un enseignant, sa négation » (p. 137). C'est ainsi que Michelle Bourassa, enseignante à l'Université de Québec en Outaouais, commence le neuvième chapitre. Elle déplie la notion de « corps pensée » en définissant le corps comme l'axe sur lequel s'organise la pensée dans la relation d'enseignement et nous invite à accepter de rencontrer cet « autre en soi » (p. 140) pour aller à la rencontre de l'autre et l'accompagner sans l'assujettir. Elle revient également sur l'inscription des émotions à même le corps en analysant au croisement des neurosciences et de la psychanalyse une de ses prestations lors d'une conférence faisant l'objet d'une captation vidéo.

L'écriture du dernier chapitre revient à Mireille Cifali, professeure honoraire à l'Université de Genève. Ancrant sa réflexion dans son expérience personnelle de professeure à l'université, elle interroge l'acte de transmission à partir de la voix. La contribution porte sur la présence du corps dans la situation d'enseignement en gardant comme boussole la voix, cette voix qui adresse une parole et qui est écoutée en retour. C'est alors à partir du souffle et du rythme d'une voix véhiculant des affects que la parole adressée devient vivante. Il est question de la voix comme signature de soi à l'autre, mais également comme

voix intérieure de soi à soi dans le processus de création et d'écriture.

Les auteurs ayant coordonné l'ouvrage (Cifali, Grossmann, Périlleux) insistent en conclusion sur l'importance de l'incarnation des savoirs académiques à l'université qui passe notamment par les inflexions de la voix ou l'intensité du regard et nous mettent en garde quant à une uniformisation de techniques d'enseignement qui nierait la présence des corps dans la formation. Se risquer à enseigner consiste donc à « prendre corps » non pas dans une maîtrise absolue d'un corps qui se met en scène, mais par le passage d'un corps-objet à un corps-sujet « toujours divisé entre ses intentions claires et ses motifs insus » (p. 169).

Les auteurs ne nous encouragent-ils pas à nous laisser surprendre par la situation d'enseignement à même notre corps pour nous rendre disponibles à une relation intersubjective en acceptant de quitter une situation de maîtrise absolue dans laquelle l'enseignant mettrait son corps en scène ou s'absenterait de la scène ? L'introduction de processus artistiques dans l'acte d'enseignement et de formation soutenue par plusieurs auteurs amorce peut-être un travail possible sur une corporalité favorisant la circulation de la pensée.

Entre corps et pensée, c'est une clinique de l'entre-deux qui est proposée dans cet ouvrage, de « l'entre-corps » (entre corps du formateur et du formé, entre corps du savoir et corps du sujet) qui nous incite à réfléchir sur les conditions d'émergence de la rencontre. Les différentes contributions proposent des chemins inattendus d'apprentissage en créant des espaces de circulation de la pensée dans

une corporéité intersubjective. Le corps présent dans cet ouvrage est parfois un corps qui trahit, parfois un corps qui souffre ou encore un corps qui échappe, mais c'est toujours un corps qui parle et que chaque auteur tente d'écouter à sa manière.

Thèses

Recension par Catherine Yelnik

9 octobre 2017

Les troubles du comportement : une maladie de la culture qui fait symptôme dans le lien social et interroge l'école

David Lopez

Université Paul Valéry Montpellier 3
sd. Sylvie Canat (université Paul
Valéry Montpellier 3)

Jury : Laurence Gavarini (université
Paris 8 Vincennes Saint Denis),
Bertrand Ogilvie (université Paris
Nanterre), Jacques Pain (université
Paris Nanterre), Bernard Pechberty
(université Paris Descartes)

La question des « troubles du com-
portement » s'inscrit dans une triple
perspective, à l'intersection des do-
maines du social, de la justice et de la
clinique, selon trois axes qui inter-
rogent nécessairement les concepts
de normes (sociales, juridiques, de
santé) et de normalité.

Afin de limiter les considérations habi-
tuelles sur les déterminismes biolo-
giques dans l'étiologie des troubles du
comportement, cette étude met en
exergue les facteurs de détermination
socio-économiques et culturels, dans
le but d'établir que la corrélation avec
le milieu défavorisé n'est pas l'effet
du hasard. Cette étude postule en ef-
fet qu'il existe une forte corrélation
entre troubles du comportement et

milieu socio-économique défavorisé,
milieu d'où peut résulter une faillite
de l'environnement familial à l'origine
de carences éducatives et affectives,
sources d'une « vulnérabilité ac-
quise » favorisant les passages à
l'acte qui, entre « déviance », « délin-
quance » et « pathologie », sont sus-
ceptibles d'être interprétés en termes
de « troubles de la conduite et du
comportement » (TCC).

Si la multiplicité des facteurs de
risque ne permet pas les simplifica-
tions causales, une approche clinique
du social tend néanmoins à établir
que ces « troubles » résultent égale-
ment de l'état de notre civilisation et
plus particulièrement du « délitement
du lien social », cause et effet des
symptômes. Une vulnérabilité narcis-
sique qui n'est pas sans rapport avec
une vulnérabilité sociétale inhérente
au modèle économique de libre mar-
ché fondé sur le déni de l'altérité,
c'est-à-dire un « capitalisme pulsion-
nel » (Stiegler) qui entretient le culte
de l'insatiabilité et de la jouissance
illimitée, engendrant l'isolement de
l'individu et la désintégration de la so-
ciété.

D'où l'intérêt d'une forme d'éducation
propice à l'émancipation d'un sujet
capable de « faire œuvre de lui-
même » (Pestalozzi), mais capable
aussi de s'inscrire dans une histoire
collective qui le précède. La démarche
s'inscrit dans une dialectique moderne
affiliée à la psychanalyse, comme mé-
thode d'accès à l'exercice de la « pen-
sée complexe » (Morin), vers une
psychologie sociale analytique dans la
lignée de l'École de Francfort. Il s'agit
donc, comme dit Jacques Pain à la
suite de François Tosquelles, de
« marcher sur deux jambes » (Marx
et Freud) jusqu'au point d'impasse de
ce « Réel impossible » (Lacan) qui

ouvre la voie à l'indétermination puisqu'il ne permet pas de formaliser simultanément ces deux réalités distinctes : matérielle et psychique.

27 juin 2018

« L'institution suffisamment bonne ? » À partir de la clinique quotidienne des pouponnières à caractère social

Anne-Clémence Schom

Université Paris-Descartes

sd. Philippe Robert (université Paris-Descartes)

Jury : Laurence Gavarini (université Paris 8 Vincennes St-Denis), Denis Mellier (université de Franche-Comté), Albert Ciccone (université Lumière Lyon 2), Jean-Pierre Pinel (université Paris 13), Marion Feldman (université Paris Descartes), Anne Oui (invitée, Observatoire National de la Protection de l'Enfance)

Face aux mouvements actuels dits de « désinstitutionnalisation » et en référence aux propositions de nombreux auteurs faisant état de la faillite des métacadres et du malêtre contemporain, cette thèse se veut une étude et une exploration de ce qui persiste et survit de l'institution au quotidien dans les établissements du soin et du travail social.

À partir de la clinique des pouponnières à caractère social, considérées comme des analyseurs potentiels et pertinents, nous avons proposé dans ce travail trois visions différentes mais complémentaires de l'institution et de

ce qui fait institution en et pour chacun, collectivement et individuellement. Nous proposons ainsi de penser :

- L'institution-environnement,
- L'institution comme un groupe,
- L'institution et les valeurs institutionnelles.

Dans chacune de ces déclinaisons, nous avons travaillé les articulations à l'œuvre entre les sujets et les groupes, les réalités matérielles et psychiques, les imaginaires individuels et collectifs, etc. Nous avons également tenté de proposer des dépassements de certaines oppositions conceptuelles afin de promouvoir une pensée des articulations et maintenir un raisonnement processuel.

À partir d'une épistémologie principale basée sur la psychanalyse des groupes, des familles et des institutions, nous nous sommes inscrits dans une recherche clinique qualitative intégrant et analysant les implications du chercheur à/dans ses terrains d'étude.

Le recueil de données a été réalisé au sein de deux pouponnières durant une période de 3 mois pour chacune, avec une présence effective de deux jours par semaine minimum. Pour chacun de ces terrains d'étude, un dispositif méthodologique original a été conçu pour allier différentes sources de données (observation participante du quotidien institutionnel, observation des pratiques professionnelles dans les unités de vie, observation des réunions institutionnelles, entretiens individuels semi-directifs avec les professionnels des différents corps de métiers, lecture et analyse de documents institutionnels). La démarche de recherche a également bénéficié des apports d'une supervision indivi-

duelle afin de dégager et d'utiliser les ressentis, attitudes et contre-attitudes du chercheur au profit du recueil et de l'analyse des données.

Parallèlement aux deux terrains d'étude, cette thèse a été réalisée dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE) avec l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance (ONPE, anciennement Oned).

À partir de l'analyse de scènes et pratiques quotidiennes, les résultats de ce travail se veulent à la fois des apports complémentaires aux théorisations et conceptualisations déjà existantes, ainsi qu'aux pratiques de terrain déjà à l'œuvre. Si elles sont résolument ancrées dans le champ spécifique des terrains d'étude (les pouponnières et la protection de l'enfance), nous pensons toutefois que les propositions peuvent éclairer aussi avec pertinence l'ensemble des secteurs médico-sociaux.

31 juillet 2018

L'école et le lien fraternel : réflexions sur la proposition actuelle d'une éducation à la sociabilité démocratique au Brésil

Luís Adriano Salles Souto

Université Fédérale de Rio Grande do Sul et université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (sous le régime de cotutelle internationale)

Sd Simone Zanon Moschen (UFRGS, université pilote) et Léandro de Lajonquière (université Paris 8, partenaire)

Jury : Léandro de Lajonquière (université Paris 8), Fabiana Amorim Marcello (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Ilaria Pirone (université Paris 8), Hubert Vincent (université de Rouen Normandie), Rinaldo Voltolini (Universidade de São Paulo)

La présente thèse vise à réfléchir sur les actions éducatives qui ont pour but de promouvoir la « sociabilité démocratique » – l'une des directives actuelles de la scolarisation au Brésil – à partir de l'investigation sur les impasses relatives au lien fraternel et de l'affirmation selon laquelle l'école peut être comprise en tant que dispositif sociétal impliqué dans ce que nous appelons « socialisation du narcissisme ». Pour ce faire, trois lignes de travail sont développées.

La première, consacrée aux vicissitudes des fratries, part du débat établi entre Einstein et Freud en 1932 sur les « puissantes forces psychologiques » qui agissent dans le sens d'entraver le rêve d'une vie commune moins marquée par la haine et par la ségrégation. L'objectif ici est de reprendre ce débat et de reconstituer le mythe freudien de l'origine de la culture pour soutenir que l'approfondissement d'une éthique fraternelle exige que nous prenions en compte l'antagonisme insurmontable sur lequel la relation entre semblables est basée.

La deuxième ligne de travail cherche à récupérer dans les théories de Claude Lefort et Cornelius Castoriadis certaines notions qui nous aident à comprendre ce qu'implique, pour l'expérience politique de l'Occident, l'invention démocratique.

La troisième ligne de travail, enfin, cherche à mettre en évidence le caractère nécessaire de la participation du semblable dans le processus de subjectivation de l'être humain.

Si dans un premier moment Freud nous a aidé à constituer un cadre de références pour l'interprétation des ambivalences et de la fragilité du lien fraternel, l'objectif maintenant est de montrer comment le conflit du sujet avec son semblable peut être compris à travers l'analyse des processus identificatoires requis dans ce processus de subjectivation. Pour cela, nous faisons recours à l'essai *Le stade du miroir* de Lacan et à quelques écrits de l'écrivaine brésilienne Clarice Lispector.

19 septembre 2018

Du conseil de classe en lycée. Étude clinique à partir d'observations et d'entretiens

Laure Lafage

Université Paris Nanterre

sd. Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes)

Jury : Anne Barrère (université Paris Descartes), Claudine Blanchard-Laville (université Paris Nanterre), Françoise Bréant (université Paris Nanterre), Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes), Antoine Kattar (université Jules Verne Amiens)

Cette thèse, qui s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, se propose de réaliser une étude cli-

nique de conseils de classe en lycée, à partir de l'analyse d'observations participantes effectuées par la chercheuse, elle-même conseillère principale d'éducation, ainsi qu'à partir d'entretiens cliniques de recherche réalisés auprès d'enseignants du second degré.

Il s'agit de porter un regard sur les enjeux conscients et inconscients à l'œuvre au cours d'un conseil de classe pour les enseignants qui y participent ainsi que sur les processus psychiques groupaux qui sous-tendent les réunions de cette instance institutionnelle.

La thèse comporte cinq parties : la première partie analyse des éléments du parcours scolaire et professionnel de la chercheuse et montre la manière dont elle est passée de la position d'être en recherche à celle de faire de la recherche. La deuxième partie présente le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit ce travail ainsi que des éléments concernant la démarche et la méthodologie de recherche utilisées. La troisième partie est composée de l'ensemble des observations participantes et de leur analyse. La quatrième partie est consacrée à cinq entretiens cliniques et à leur analyse. Enfin, la cinquième partie propose une mise en perspective des analyses dans laquelle sont avancées des hypothèses de compréhension de ce qui peut se jouer en conseil de classe pour les enseignants.

Résumés – abstracts

Conflit entre le soi-musicien et le soi-enseignant sur la scène didactique. Élaborations autour de l'opéra *Brundibár*

Sophie Lerner-Seï

Résumé

L'auteure relate une situation didactique qui l'a mise en difficulté et qui l'a affectée à l'époque où elle était professeur de musique à l'école. En cherchant à en comprendre le sens, le souvenir d'un opéra pour enfants, *Brundibár*, lui revient tout à coup en mémoire. L'évocation des conditions dans lesquelles des enfants ont joué cet opéra pendant la 2e guerre mondiale, dans un camp de concentration, la conduit à élaborer le conflit sous-jacent à la situation didactique, conflit entre son soi-musicien et son soi-enseignant. Cette expérience élaborative permet alors un dégagement du conflit dont elle peut voir les effets chez les élèves dans la classe et chez elle, dans l'unité retrouvée du soi professionnel.

Mots clés : pratiques enseignantes, Éducation musicale, conflit psychique, soi musicien, soi enseignant.

Abstract

The author describes a didactic situation that put her in a difficult position and deeply affected her when she was a music teacher at primary school. In trying to understand the meaning of the situation, she suddenly remembers *Brundibár*, an opera for children. The evocation of the conditions in which children played this opera during the Second World War, in a concentration camp, leads the author to develop the conflict underlying the didactic situation, between her musician-self and her teacher-self. This experience of elaboration then allows a release of the conflict, the effects of which can be seen both in the pupils in the classroom and in herself, as she finds her whole professional self once more.

Keywords: teaching practices, musical Education, psychic conflict, musician self, teaching self.

La Clinica della formazione in Italia

Jole Orsenigo et Stefania Ulivieri-Stiozzi

Riassunto

In Italia chiamiamo "Clinica della formazione" un dispositivo complesso e originale di ricerca, formazione e consulenza pedagogiche, ideata da Riccardo Massa. Questa clinica ambisce a studiare e maneggiare le latenze dell'educazione sulla base di una teoria forte di ordine pedagogico, materialista e strutturalista che guarda alla psicoanalisi. Gli allievi che si ispirano al modello, hanno da tempo sviluppato una costellazione di pratiche valorizzando momenti e posizioni di un processo che si articola in quattro stanze o fuochi d'attenzione. A partire da ancoraggi che trasformano l'educazione in testo (deissi interna, esterna, simbolico-proiettiva), si sviluppa un lavoro di gruppo e individuale che ambisce a chinarsi sui vissuti e le esperienze formative evocate, sulle idee e le credenze che essi davvero veicolano, sugli affetti e le fantasie che essi scatenano, ma soprattutto sul sistema – che noi chiamiamo dispositivo – che li annoda producendo effetti. Questo lavoro – guidato da cinque inviti: evocare situazioni reali, non credere nell'esistenza di una verità nascosta, cercare di essere sinceri e non giudicare, parlare non per il piacere di farlo ma per conoscere – tende a comprendere le rappresentazioni, le dinamiche e gli stili educativi per trasformati. In questo senso è utile alla formazione dei formatori.

Parola Chiave: clinica, pedagogia, psicoanalisi, dispositivo, latenze.

La Clinique de la formation en Italie

Jole Orsenigo et Stefania Ulivieri-Stiozzi

Résumé

En Italie, nous appelons « *Clinica della formazione* » le dispositif complexe et original de recherche, de formation et de « *counseling* » pédagogique, conçu par Riccardo Massa. Cette clinique a pour objectif d'étudier et de gérer les latences de l'éducation sur la base d'une théorie pédagogique, matérialiste et structuraliste, forte qui dialogue avec la psychanalyse. Les héritiers de ce modèle ont depuis longtemps développé une constellation de pratiques qui valorisent les moments et les positions d'un processus divisé en quatre « chambres » ou foyers d'attention. À partir d'ancrages qui transforment l'éducation en texte (ancrages internes, externes, symboliques-projectifs), se développe un travail individuel et de groupe visant à se pencher sur les vécus et sur les expériences de formation évoquées, sur les idées et les croyances véritables qu'ils véhiculent, sur les affects et les fantasmes qu'ils libèrent, mais surtout sur le système – que nous appelons « dispositif » – qui les noue en

produisant des effets. Ce travail – guidé par cinq « invitations » – évoque des situations réelles, ne croit pas à l'existence d'une vérité cachée, essaye d'être honnête et de ne pas juger, ne parle pas pour le plaisir de le faire mais pour connaître – vise à comprendre les représentations, les dynamiques affectives et les styles de communication pour les transformer. En ce sens, il est utile pour la formation de formateurs.

Mots clés : clinique, pédagogie, psychanalyse, dispositif, latences.

Abstract

In Italy we call 'Clinica della formazione' a complex and original tool for research, training and pedagogical counseling, originally conceived by Riccardo Massa. This clinic aims at studying and handling the latencies of education on the basis of a strong pedagogical, materialist and structural theory that comes from psychoanalysis. Massa disciples, inspired by the model, have been developing a constellation of practices by enhancing moments and positions of a process that is divided into four 'rooms' or points of attention. Starting from anchors turning education into text (internal, external, symbolic-projective), an individual or working group is borne, aiming at coming close to the above-mentioned experiences and training experiences, on the ideas and beliefs conveyed, on the relationships and fantasies unleashed, but most of that on the system – that we call 'device' – that ties them by producing reactions. This work is guided by five steps: evoke real situations, not to believe in the existence of a hidden truth, try to be honest without making judgements, speak not for the pleasure of doing it but to learn, allows to understand the representations, the dynamics and educational styles with a view to transform them. That is why it is a key factor for the training of trainers.

Keywords: clinic, pedagogy, psychoanalysis, device, latencies.

L'entre-deux comme posture pédagogique auprès d'élèves autistes de type Kannérien : trouver sa voix – sa voie ?

Thierry Hélie et Laurence Thouroude

Résumé

Dans nos travaux de recherche sur les situations de handicap en milieu scolaire, nous avons développé le paradigme de l'entre-deux (Thouroude, 2002, 2016). Le concept d'entre-deux, emprunté à Daniel Sibony (1991), permet de penser la différence comme un espace ouvert sur l'autre et non comme un espace fermé. Penser la différence en tant qu'entre-deux, c'est penser ce qui nous lie à l'autre.

Nous avons appliqué cette posture à la rencontre avec l'altérité en contexte scolaire. L'entre-deux désigne alors une posture pédagogique orientée vers les points communs et les points de rencontre avec des sujets-élèves, afin de créer

des liens avec eux. Ces liens sont particulièrement difficiles à établir pour l'enseignant qui exerce auprès d'élèves autistes. Notre article explore les voies d'accès à l'entre-deux dans ce contexte particulier. Notre méthodologie s'appuie sur une vignette scolaire. Nous présenterons un élève de sept ans, Pinocchio, autiste. Cette vignette met au travail la création d'un lien dans un espace d'enseignement (Hélie, 2015). Nous pensons que c'est ce lien qui ouvre la voie vers les processus de symbolisation.

Mots clés : autisme, entre-deux, pédagogie, symbolisation.

Abstract

In our research on situations of disability in schools, we have developed the go-between paradigm (Thouroude, 2002, 2016). The concept of a go-between position, borrowed from Daniel Sibony (1991), makes it possible to think of the difference as an open space on between two persons and not as a closed space. To think of the difference as a go-between position is to think what binds us to the other.

We applied this posture to the encounter with otherness in school context. The go-between position then designates a pedagogical posture oriented towards common points and meeting points with pupils-subjects, in order to create links with them. These links are particularly difficult for the teacher who practices with pupils with autism. Our article explores access routes to the go-between position in this particular context. Our methodology is based on a school vignette. We will present a case study of a seven years old pupil with autism, Pinocchio. This clinical case aims to study how to create a link in a teaching space (Hélie, 2015), which opens the way to symbolization processes.

Keywords: autism, go-between position, pedagogy, symbolization.

La psychanalyse, l'éducation spécialisée et la formation des enseignants : écriture, lecture et rature

Simone Zanon Moschen, Carla Karnoppi Vasques et Cláudia Bechara Fröhlich

Résumé

Au cours des dernières décennies, le Brésil, de pair avec les mouvements internationaux, a mis en place un certain nombre de lois, politiques et programmes de lutte contre les inégalités et l'exclusion scolaires. Si, sur le principe, l'égalité et les différences sont reconnues, la notion de différence comme étant inégale et anormale persiste dans la pratique au sein des écoles. Pour construire une autre perspective, nous présentons les éléments d'une expérience d'enseignement, de recherche et d'extension, articulés à partir du dialogue entre psychanalyse et éducation spécialisée. Le principe repose sur un

parcours de formation continue, réalisé entre 2011 et 2014. Ont participé à cette étude quatorze enseignants des réseaux scolaires de la municipalité de Porto Alegre et de l'État de Rio Grande do Sul, qui travaillent avec des élèves souffrant de troubles envahissants du développement (TED) dans des réseaux d'éducation spécialisée et/ou dans des réseaux scolaires ordinaires d'éducation élémentaire. Dans ce geste qui prend la voix comme la lettre à être inscrite et lue, l'enseignant est invité à lire et écrire les expériences vécues. On perçoit dans cette construction des déplacements importants dans les modes d'interprétation et de signification des (im)possibilités des sujets de l'éducation spécialisée.

Mots clés : psychanalyse, éducation spéciale, formation des enseignants, construction du cas.

Resumo

Nas últimas décadas, o Brasil, em consonância com movimentos internacionais, estabeleceu uma série de leis, políticas e programas para combater as desigualdades e a exclusão escolar. Se, no âmbito dos princípios, são reconhecidas a igualdade e as diferenças, na concretude das escolas ainda persiste a noção do diferente como desigual, anormal. No sentido de construir outra perspectiva, apresentam-se elementos de uma experiência de ensino, pesquisa e extensão articulada a partir do diálogo entre a psicanálise e a educação especial. A narrativa foca um percurso em formação continuada, ocorrido entre 2011 e 2014. Participaram do estudo 14 professores das Redes de Ensino do Município de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul, que atuam com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no atendimento educacional especializado e/ou nas escolas comuns da educação básica. No gesto que toma a voz como letra a ser inscrita e lida, o professor é convidado a ler o vivido e escrever a experiência. Nessa construção, percebem-se deslocamentos importantes nas formas de interpretar e significar as (im)possibilidades dos sujeitos da educação especial.

Palavras-Chave: Psicanálise. Educação especial. Formação de professores. Construção do caso.

Redonner de la saveur aux savoirs : une approche philosophique de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire

Julien Ledoux

Résumé

L'école est en pleine mutation et de nombreuses questions émergent concernant l'enfant, sa relation à l'école, aux savoirs et interrogent fortement tous les pédagogues. Pourtant, cette « crise », comme toutes les autres, est peut-être une chance car elle permettrait, pour ceux qui l'affronteraient courageusement,

de mieux comprendre les caractéristiques et la structure de l'institution et de la transformer en profondeur. Ainsi, considérant que l'élève est aussi et surtout un petit d'Homme, doué d'affects, porteur d'une histoire personnelle mais aussi collective, nous tenterons de comprendre en nous appuyant sur le champ de la psychanalyse, comment la peur d'apprendre et l'empêchement de penser sont révélateurs d'une mutation et d'une complexité que l'on ne peut plus nier. L'enfant ne peut plus laisser ses affects sur le pas de la porte de la classe car ils ne sont plus pris en charge par la société et la culture. Il doit faire avec et l'école également. En outre, ses angoisses se rapportent à des questions existentielles : D'où je viens ? Qu'est-ce que la mort ? C'est quoi l'amour ? Or, la littérature de jeunesse, inscrite dans un flot culturel ancestral qui prend sa source dans la tradition orale de la mythologie et des contes de fées, est une médiation culturelle qui permet justement de restaurer cette fonction imageante très en lien avec la capacité réflexive, base de tout apprentissage. De la sorte, la littérature de jeunesse, contenant des représentations collectives et mettant en scène un vécu potentiel se situant dans la sphère imaginaire, donc à distance, permettrait à l'enfant de faire le lien entre son quotidien et le concept, entre son histoire personnelle et son universalité, dans une véritable perspective d'anthropologie des savoirs scolaires. Nous postulons ainsi qu'une approche philosophique des récits à l'école peut permettre de redonner de la « saveur aux savoirs » et répondre à la question essentielle du sens de la transmission de la culture aujourd'hui.

Mots clés : philosophie, études littéraires, approche interdisciplinaire, didactique, psychanalyse.

Abstract

The French education has come to a total mutation; lots of questions concerning the child and his relationship with the school or with adults are raising up: this kind of question becomes a barrier for the teachers whose goal is teaching and only teaching. However, this crisis, like many others, could be a good opportunity for those who would try to face this question bravely in order to understand the characteristics and the structure of it. In this way, if we consider that the pupil is also the fruit of a Human Being, endowed with feelings (affects), carrying his own but also collective story, we'll try to understand, thanks to psychoanalysis, how the fear of learning and the difficulty of thinking are revealing a real mutation and a very complex situation that we cannot ignore any more. The child cannot leave his affects on the doorstep of the school; effectively, nor our society, nor our culture take care of these feelings any more. He must do with it and the school must do with it also. Moreover, his anxiety is relative to existential questions: Where do I come from? What is death? What is love? Now, it appears that the youth literature, written in this infinite cultural flood, taking its source in the oral and ancestral tradition of mythology and fairy tales, may represent an exceptional cultural mediation in order to allow the child to restore his imagination function very closed to his reflexive capacity, basis of all the school training. In this way, the youth literature, including collective representations and staging a potential personal experience located in the realm

of imagination, would allow the child to create the link between his daily way of living and the concept: his personal story and his place in the world (universality) in a real perspective of anthropology of school knowledge.

Keywords: philosophy, humanities, interdisciplinary approach, didactic, psychoanalyse.

Le numérique dans les métiers du lien

Appel à contributions pour le numéro 22 de la revue *Cliopsy* Dossier coordonné par Jean-Luc Rinaudo

Le virtuel à travers les outils numériques a envahi notre quotidien. En reprenant la formulation freudienne d'une psychopathologie de la vie quotidienne, Sylvain Missonnier a ouvert une perspective pour le champ des études d'orientation psychanalytique qu'il a dénommé la psycho(patho)logie du virtuel quotidien. Il s'agit de l'analyse du travail psychique mis en œuvre par les sujets dans leur confrontation quotidienne aux technologies de la communication. C'est dans cette perspective que s'inscrit ce projet de numéro thématique de la revue *Cliopsy*.

Ce numéro réunira des textes inédits portant sur des recherches récentes menées selon une orientation psychanalytique qui traitent (liste non exhaustive) :

- des pratiques médiatisées par le numérique en éducation ou en formation, concernant les éducateurs (au sens large) ou les apprenants ;
- des effets de la multiplicité des écrans chez les jeunes ;
- des usages des robots sociaux dans les écoles, les universités, les hôpitaux, les maisons de retraite ;
- des dispositifs de médiations éducatives et/ou thérapeutiques mettant en œuvre des outils numériques ;
- du travail psychique de déliaison et/ou de subjectivation auquel sont confrontés des usagers des jeux vidéo, des réseaux sociaux, des mondes virtuels et plus généralement du numérique ;
- des imaginaires et des fantasmes autour du numérique qui impactent les pratiques professionnelles dans les métiers du lien ;
- des relations humaines dans des univers de réalité augmentée, en éducation et en formation ;
- de la perception du corps augmenté avec des dispositifs numériques.

Date limite des soumissions : 26 janvier 2019 Retour aux auteurs : avril 2019 Publication prévue : octobre 2019

Les textes proposés feront l'objet d'une relecture en double aveugle et pourront faire l'objet de recommandations aux auteurs. Ils respecteront les consignes éditoriales de la revue (<https://www.revuecliopsy.fr/consignes-aux-auteurs/>) et sont à adresser en format DOC ou ODT à l'adresse suivante : contact@revuecliopsy.fr