

La Clinique de la formation en Italie

Jole Orsenigo et Stefania Olivieri-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 fantasmagorie 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 fantasmagorique 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 heideggerienne, 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 protomentale 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 fantasmatisques. 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 fantasmatisque 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 fantôme 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 essaye 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 Ulivieri-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.
- Ulivieri-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.