

Histoire d'une transmission

Jose Luis Atienza

Ce texte est issu de l'exposé prononcé le 6 avril 2013 par l'auteur au cours de la table ronde intitulée « Transmission des pratiques éducatives » lors du 4e Colloque *Cliopsy*.

Accepter de participer à une table ronde de ce colloque a été pour moi un plaisir et en même temps un devoir. Une manière de répondre à une question que personne ne m'a posée : « *Qu'est-ce que j'ai fait de ce que vous m'avez donné ?* » Je sais que cette question de la restitution est très présente dans les situations de recherche clinique : que faire de ce que les sujets impliqués dans la recherche clinique nous ont donné, de ce qu'on a appris d'eux, de leur manière d'être et de faire au niveau professionnel ? Je pense qu'elle se pose aussi dans les situations de transmission, de façon différente, bien sûr, et dans une direction contraire à celle de la recherche, c'est-à-dire, que c'est à celui qui a reçu la transmission que la question du « rendre compte » est posée.

Je viens devant vous raconter l'histoire d'une transmission dont je considère qu'elle a été en partie un échec et me poser les questions qui en découlent pour moi. D'une certaine manière, je viens, dans l'après coup et avec un peu de retard, en supervision ; une supervision qui m'a fait défaut à l'époque des événements que je vais raconter. Si j'avais eu l'idée de la demander, les choses se seraient peut-être passées autrement.

Être passeur

J'ai été toute ma vie un passeur. À chaque nouvelle découverte que j'ai faite, je me suis senti immédiatement comme investi d'une mission, celle de transmettre ce que j'avais vu et compris de nouveau (de nouveau pour moi et pour mon entourage, bien sûr, je ne parle pas en termes absolus). Ma dernière découverte et, en conséquence, la dernière mission de ma vie professionnelle, concerne l'utilité, voire la nécessité de l'analyse des pratiques éducatives à orientation psychanalytique dans la formation des formateurs d'enseignants. Je vais évoquer la manière dont cela s'est présenté à moi et la manière dont je me suis efforcé de réaliser cette mission.

Auparavant cependant, je voudrais préciser quelle sorte de passeur je suis ou je crois être. Un passeur qui fait honneur au mot, c'est-à-dire quelqu'un qui ne fait que passer, sans s'attarder après que la transmission ait été réalisée et qui ne veut pas qu'on s'attarde à ses côtés. Je me contente de montrer aux autres des chemins qui me semblent importants et utiles, des chemins qu'ils pourront parcourir après mon départ, s'ils en ont envie. Quand j'ai fini de montrer la route aux autres, je suis déjà en train de

commencer un chemin différent et nouveau pour moi. Mon style a toujours été de ne pas chercher à avoir de disciples, ce qui, j'en conviens, peut sembler bien paradoxal quand il s'agit de transmission. En tant que formateur, j'avais l'habitude de conclure l'année scolaire ou les stages de formation continue que j'acceptais de prendre en charge par les mots de Gide à Nathanaël : « Et maintenant [jetez] ce livre », pour y ajouter ensuite : « et écrivez le vôtre ». Dans le même ordre de choses, j'ai toujours partagé l'injonction de Nietzsche : « Maintenant je vous ordonne de me perdre et de vous trouver ».

Un passeur donc, non seulement de ce qui me tenait à cœur mais aussi de ce que je considérais nécessaire et utile pour les professionnels que j'étais censé former. J'ai, par exemple, renoncé à mon poste d'enseignant de littérature française et de critique littéraire parce que, à un moment donné, j'ai pris conscience que mes étudiants, qui allaient devenir professeurs de langue française, avaient besoin d'une formation en didactique des langues, matière et discipline inexistantes à l'époque.

Cette disposition intérieure de ma part, cette porosité avait pourtant des limites, car ces « sacrifices », je les ai toujours faits à ma manière, ne renonçant jamais à mes principes et à mes convictions, en faisant peu de cas de ce qui pouvait être considéré, dans les différents domaines abordés, comme des contenus canoniques. Je ne prétends pas défendre le bien-fondé d'une telle attitude, au contraire, je me rends bien compte des justes griefs dont je peux être l'objet. Je voulais simplement l'indiquer parce que cela permettra peut-être de mieux comprendre ce que je dirai par la suite. En réalité, cette manière d'agir correspond à mes fantasmes, ces fantasmes qui n'ont pas nécessairement à être combattus ni vaincus mais dont chacun doit tenir compte dans son agir quotidien.

Des découvertes

La transmission dont je vais parler a eu lieu dans ma ville d'Oviedo, en Espagne, dans un Centre de Formation de Professeurs et de Ressources (CPR) durant trois ans et demi, entre février 2005 et juin 2008. Mais son histoire est beaucoup plus longue, car elle a mis 15 ans à émerger. Je suppose que cette histoire n'est pas très différente de celle de la plupart de ceux qui se sont engagés dans la voie de la prise en charge de la souffrance psychique des autres et, plus précisément, dans l'animation de groupes d'analyse de pratiques professionnelles à orientation psychanalytique. Je parle d'une histoire dont l'essence pourrait être résumée comme le passage d'une posture centrée sur sa propre souffrance à celle consistant à s'occuper de celle des autres.

À l'origine, après 20 ans de vie professionnelle et à un moment où celle-ci autant que ma vie personnelle m'étaient devenues insupportables, j'ai ressenti le besoin impérieux de faire une analyse personnelle. Cette

psychanalyse, qui a duré 12 ans, a changé ma vie et m'a permis de finir de naître à la subjectivité. La souffrance insupportable a laissé la place à la souffrance banale, j'ai pu reconstruire mes liens personnels et sociaux et me remettre au travail. Ou plutôt j'ai commencé à travailler d'une manière différente, à considérer le travail à la lumière de ce que l'analyse m'avait appris. C'est alors que j'ai commencé à ressentir le besoin de transmettre cette nouvelle vision d'être au monde et de conduire l'action éducative dans laquelle le transfert des connaissances académiques est toujours modulé par d'autres types de transferts qui se manifestent sur la scène éducative. Comme ma souffrance avait été allégée, je voulais donner aux autres des instruments pour alléger la leur.

J'ai commencé par traduire mon nouveau regard sur les contenus de ma discipline, creusant dans la didactique des langues une place pour l'action de l'inconscient (*L'appropriation des langues comme lieu d'émergence de l'inconscient* est le titre de l'un des textes que j'ai écrit à l'époque). Bientôt cependant, cela ne m'a pas semblé suffisant et j'ai créé dans mon université un séminaire dans lequel des enseignants de tous niveaux et des psychanalystes pourraient réfléchir ensemble à une coopération afin de mettre sur pied une structure d'intervention éducative qui aiderait les enseignants de la région à sortir de leur malaise grandissant. La réponse à cet appel a été rapide et, de la part des psychanalystes, importante. Mais après deux années de réunions – qui duraient en moyenne 3 heures une fois par mois – cette structure n'a pas donné de résultat, principalement du fait de la résistance des psychanalystes (la plupart d'obédience lacanienne) à construire un dispositif de compromis.

Entre-temps, après que mes lectures m'aient fait passer par *Vers une clinique du pédagogique* (Imbert, 1992), *Les cancrs n'existent pas* (Cordié, 1993), *L'inconscient dans la classe* (Imbert, 1996) et *Malaise chez l'enseignant* (Cordié, 1998), le hasard m'a conduit à rencontrer *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (Blanchard-Laville, 2001). Découverte fondatrice qui s'est transformée en mission : j'ai pris la décision de dédier les dernières années de ma vie professionnelle à la tâche de frayer une voie à l'analyse des pratiques professionnelles à orientation psychanalytique, aussi bien à l'université, pour la formation initiale des enseignants, qu'au-dehors de cette institution, dans la formation continue.

Un projet

Pour cela, il fallait d'abord que je puisse voir de près la manière dont Claudine Blanchard-Laville et son entourage travaillaient. J'ai donc demandé à mon université de me laisser partir pendant trois mois à Paris. Bernard Pechberty, Philippe Chaussecourte et Françoise Hatchuel m'ont permis de participer, en tant qu'observateur, à leur cours et séminaires et Claudine Blanchard-Laville m'a laissé entrer dans l'un de ses groupes privés d'analyse de pratiques éducatives. Pendant ce trimestre, et dans les mois qui

suivirent, j'ai aussi pu connaître de l'intérieur deux autres modalités d'analyse de pratiques éducatives très différentes, celles préconisées par Jacques Lévine et par Patrick Robo.

Fort de cette expérience, j'ai négocié avec le Conseiller pour l'Éducation de ma région la mise en place d'un projet de formation qui, ouvert à tous les enseignants, s'est centralisé dans le CPR d'Oviedo. Bien que très éloignés de la psychanalyse, les responsables étaient cependant intéressés par la dimension subjective et les implications émotionnelles des processus de transmission des connaissances en éducation. Pour réaliser cet (improbable) projet, j'ai trouvé aussi la complicité d'une partie du groupe participant au séminaire que j'ai évoqué précédemment. Il a été possible de projeter et de convoquer plusieurs stages régionaux de formation de professeurs, dont le premier de la série, *Les interactions dans la salle de classe : une perspective psychanalytique*, a eu lieu dès mon retour de France, entre février et avril 2005. Commença ainsi un riche et complexe projet formatif dont l'objectif était de permettre aux participants, d'un côté, de s'initier à certains concepts psychanalytiques et à leur possible pertinence dans le domaine de l'éducation et, de l'autre, de connaître et d'« expérencier » directement les présupposés théoriques et les réalisations concrètes des dispositifs d'analyse de pratiques avec lesquels j'avais eu un contact direct. Furent donc invités Claudine Blanchard-Laville, Solange Petiot¹ et Patrick Robo afin qu'ils puissent décrire, fonder théoriquement et faire vivre en action, l'essence et le fonctionnement de leurs dispositifs respectifs. Ensuite, en s'inspirant des caractéristiques qui leur semblaient les plus utiles pour leurs objectifs, une partie des professeurs qui participaient à ce stage élaborèrent avec moi un modèle de leur cru. Et, d'octobre 2005 à mai 2006, ils le soumirent à l'épreuve de l'évaluation expérientielle dans ce qu'ils appelèrent le *Groupe Expérimental d'Analyse de Pratiques Professionnelles* (GEAPP).

Le dispositif élaboré a été le résultat d'une synthèse des trois modèles « d'auteur » précédemment expérimentés, avec une préférence pour celui que Patrick Robo avait présenté, ce qui, à première vue, peut apparaître comme une incohérence. En effet, le choix du groupe ayant été de se situer dans un modèle d'orientation clinique psychanalytique, on voit mal pourquoi il a privilégié le GAPP de P. Robo pour lequel la dimension psychanalytique est loin d'être centrale. Or, ce manque apparent de cohérence s'explique par la volonté de renforcer les aspects contenantants du dispositif lui-même, pour alléger le poids psychique que les animateurs débutants auraient à supporter et pour donner aux participants un instrument « objectif » de contention qui les protégerait des éventuelles carences réelles ou fantasmées dues à la subjectivité des animateurs. C'est le dispositif présenté par P. Robo qui, pour le groupe, semblait le mieux garantir l'un et l'autre, dans la mesure où une grande partie de cette fonction contenantante, qui, dans les autres modèles, est prise en charge fondamentalement par l'animateur/trice, est ici attribuée à la structure même du dispositif qui pose

1. représentant l'AGSAS de Jacques Lévine.

des règles plus strictes pour les participants et laisse moins de liberté à l'animateur/trice. Ce poids contraignant et rassurant du GEAPP était pourtant compatible avec un important degré de flexibilité et par le caractère expérimental du dispositif. Il était également important pour moi que le groupe se sente « auteur » du dispositif, ce qui pouvait être assuré par l'introduction d'une phase *méta* d'analyse de celui-ci – en vue de le faire éventuellement évoluer – empruntée au modèle de Robo.

Une réalisation

Une fois le dispositif établi, il fallait le faire fonctionner et que quelqu'un accepte de le prendre en charge. Évidemment, je ne pouvais pas refuser cette responsabilité, mais j'ai proposé qu'un autre participant – que j'appellerai Frédéric, enseignant et aussi psychanalyste – anime le groupe avec moi. J'imaginai bien les difficultés de la tâche à venir mais mon désir de transmission était trop fort pour qu'elles me découragent ou entament ma détermination. Il est vrai que je n'avais encore aucune idée de la bombe à retardement que j'avais entre les mains. Je n'avais pas peur non plus d'animer le groupe seul et si j'ai demandé à Frédéric de partager l'animation du groupe avec moi, c'était d'abord pour assurer la cohésion de celui-ci. J'avais constaté, lors de la phase préparatoire, que Frédéric était devenu le porte-parole, implicitement désigné, de toute la partie la plus « sauvage » du groupe, celle qui, depuis le début, prenait le dispositif comme un espace exclusivement de plainte et se confortait dans les positions de répétition, celle qui était la moins inclinée à la contenance, au respect des règles du dispositif, des tours de parole, etc. Ce choix d'un deuxième animateur permettait également d'offrir au groupe un atout lui donnant une plus grande confiance dans ce que nous allions entreprendre, la double condition d'enseignant et de psychanalyste de Frédéric lui permettant d'être considéré comme occupant la place d'un « expert ». Enfin, c'était une manière de me chercher un successeur car, depuis le début, je savais que je ne serais que de passage. Un successeur mais pas « mon disciple », quelqu'un ayant les capacités psychiques et techniques - savoirs et savoir-faire – nécessaires pour soutenir le groupe avec son propre style.

Le groupe

Sa composition

J'ai parlé d'une bombe à retardement : elle a finalement explosé. Pour comprendre ce qui est arrivé, il faut que je parle de la composition du groupe dont je n'ai pris conscience que progressivement. Au début, la soixantaine des stagiaires inscrits étaient sans doute venus pour savoir de quoi il retournait dans ce stage qui avait un titre tellement neuf et inattendu pour eux ; peut-être aussi attirés par la modeste renommée régionale de

celui qui le coordonnait et par l'origine internationale des invités. Quand il a été question de se constituer en groupe d'analyse de pratiques éducatives, une quinzaine de personnes seulement ont suivi. Je n'ai alors pas trop tardé à voir s'organiser un système quadripolaire de forces : un premier groupe (que j'ai appelé, sans aucune volonté métaphorique, la « famille ») constitué de Frédéric (le « père »), Laure, sa compagne, et Rachel, mère du compagnon de la fille de Frédéric, dont le climat incestueux entraînait un véritable et redoutable clivage dans le grand groupe ; un deuxième groupe composé de « fidèles à ma personne » (pour des raisons de prestige ou d'amitié) dont certains avaient du mal à étouffer dans leurs manifestations les effets de ces liens affectifs et admiratifs ; un troisième groupe composé de ceux qui avaient la capacité de chercher à garder une position d'indépendance ; enfin les deux responsables de l'institution, toujours présents (sans doute pour qu'ils puissent avoir des informations leur permettant de juger par eux-mêmes de l'intérêt du modèle de formation qu'ils avaient accepté d'accueillir dans leur institution), mais qui n'ont jamais accepté de jouer le jeu en tant que membres actifs du groupe, prenant du coup la place d'une sorte de jury ou d'observateurs externes.

Son fonctionnement

Conscient de cette particularité du groupe, je me suis toujours efforcé d'en tenir compte sans le montrer, c'est-à-dire comme s'il n'en était pas question, comme si cette fragmentation n'existait pas. J'ai toujours cherché à conforter le groupe et chacun de ses membres, à encourager l'expression des émotions à l'œuvre mais aussi à les contenir, à protéger les prises de parole des plus timides ou silencieux de l'envahissement des plus loquaces et moins respectueux, et à assurer les meilleures conditions possibles pour que ces prises de parole puissent se dérouler dans le respect des règles de notre dispositif. Et je n'ai jamais fait cela au prix de la facilité, je n'ai pas cherché à m'épargner ni à éviter la souffrance des membres du groupe si, quand elle apparaissait, elle me semblait utile pour la libération des nœuds psychiques qui en étaient la cause. J'ai en particulier été attentif – avec un médiocre succès, je l'avoue – à ne pas laisser le groupe s'enfermer dans la répétition des plaintes ou la surprotection des personnes qui avaient le courage de parler de leur souffrance, autant de dérives que j'ai dénoncées à plusieurs reprises dans les moments *méta* du dispositif, après chaque séance et surtout au cours des séances d'évaluation à la fin de chaque année scolaire.

Pour la deuxième année, j'ai réussi à convaincre les deux responsables de l'institution de s'absenter. La structuration du groupe a alors progressivement glissé vers une polarisation autour des deux animateurs, chacun ayant son propre style pour expérimenter le dispositif retenu. Frédéric était porté vers la contestation de toute autorité venant du dehors (il discutait le bien-fondé des modèles présentés avant même de voir leurs résultats), peu respectueux des règles que nous nous étions données et

moins encore enclin à les faire respecter par les membres du groupe, paternaliste et protecteur, il encourageait les prises de paroles allant dans le sens des plaintes répétitives ou qui soutenaient celles-ci, évitant de mettre chacun devant ses responsabilités et les effets sur son psychisme de sa propre histoire, il soutenait ceux qui refusaient de s'interroger sur leur part d'ombre et laissait filer les identifications affectives conduisant à la culpabilisation des tiers absents pour expliquer et justifier les souffrances exprimées par les rapporteurs des cas analysés. À l'inverse, j'étais très vigilant quant au respect du cadre et j'ai refusé, après les premières séances, de faire du dispositif un lieu de plainte stérile, cherchant à aider chacun à lever les résistances qui l'empêchaient de se questionner sur les causes profondes de sa souffrance.

Réflexions

Voici ce que j'écrivais dans une des évaluations de fin d'année scolaire, exemple qui rend compte en même temps de mon style d'intervention avec mon souci omniprésent d'aider à co-construire à la fois le dispositif et le sens de son action :

1. Si je devais faire une critique concernant le fonctionnement du groupe, j'insisterais surtout sur sa tendance à surprotéger celui qui présente un cas, à le conforter dans sa position et à renvoyer la responsabilité de son malaise à des tiers absents. Ainsi, la souffrance de Françoise – institutrice de maternelle se sentant toujours dépassée par ses très jeunes élèves – serait due à l'autoritarisme, à l'absence de critique, à la toute-puissance, au manque de nuances, etc. de sa collègue en charge du groupe d'enfants dont elle partage la responsabilité formative. De même, le malheur de Félicité – qui s'est sentie agressée par l'accueil reçu dans un établissement du secondaire où elle est allée faire une conférence – serait la conséquence du fait que les autorités de l'établissement et le professeur responsable de l'activité dans laquelle se déroulait sa prestation auraient manqué de politesse, de délicatesse et d'éducation à son égard. De mon point de vue, cette manière de procéder de la part du groupe n'est d'aucune utilité pour la personne concernée et, plus grave, est tout à fait injuste à l'égard de personnes dont nous ignorons tout, le groupe ne « connaissant » d'elles que ce que chacun projette sur le récit rapporté, fruit des propres projections de la personne le rapportant.

2. Il me semble que, pour la personne qui présente un récit, la fonction du groupe doit être semblable à celle des compagnons d'Ulysse. Le héros mythique demande à ses compagnons d'aventure de bien l'attacher au mât du bateau dans lequel ils voyagent et il les force à jurer qu'ils ne le détacheront pas, même dans le cas où il le leur demanderait en hurlant. Il veut

ainsi éviter de céder à la tentation de se laisser séduire par les chants des sirènes, ce qui l'empêcherait de suivre sa route et le conduirait au naufrage. Les membres du groupe d'analyse ont à accomplir la même fonction : ne pas laisser celui qui présente un cas aller dans la direction indiquée par le chant des sirènes (la facilité, l'auto-complaisance, la culpabilisation de tiers, la résistance à enquêter sur les causes de sa souffrance, etc.) et l'obliger, par contre, à continuer cette tâche ardue de recherche en profondeur qu'il a choisi de réaliser quand il a décidé d'entrer dans le groupe et de présenter son récit. Marie, membre du groupe, précise à la suite de la présentation de mon évaluation : *« les compagnons d'Ulysse se sont bouchés les oreilles pour ne pas entendre les cris de leur chef et, grâce à cela, ils n'ont pas pu entendre ses suppliques pour qu'on le libère de ses attaches. Nous, par contre, nous entendons et, pourtant, nous devons résister ».*

3. Le groupe en tant que tel et chacun de ses membres en particulier devraient s'efforcer d'appliquer à l'analyse des situations et des personnes la notion anthropologique de « regard distancié » proposée par Lévi-Strauss. Plus précisément, prendre en compte l'idée selon laquelle comprendre *qui est l'autre* demande d'« oublier » qui on est ; bref, l'idée qu'il faut toujours fonctionner en ayant soin de procéder selon une perspective de décentration maximale. Autrement dit, en évitant au maximum l'impétueux penchant qui est le nôtre « à faire de l'autre un », selon l'heureuse formule de Serge Leclair.

Changement

Les deux premières années de fonctionnement du groupe, Frédéric et moi avons assuré en alternance l'animation des séances et un équilibre instable s'est installé dans le groupe, chacun de ses membres trouvant à tour de rôle une satisfaction à ses attentes et à ses demandes. À la fin de la deuxième année, j'ai annoncé que pour des raisons personnelles (j'avais entre-temps pris ma retraite et j'avais l'intention de partir vivre à 2500 kilomètres d'Oviedo), je souhaitais quitter le groupe qui pourrait continuer à travailler avec Frédéric si celui-ci acceptait de le prendre en charge seul. Je pensais bien que cela allait pouvoir se faire sans problème. Pour encourager Frédéric, j'avais même réussi à négocier avec l'institution un statut spécial pour l'animateur – ce qui n'avait pas été le cas pendant les deux premières années – statut lui donnant une place à part et lui octroyant un plus grand « pouvoir », ce qui impliquait, entre autres, une gratification économique – symbolique mais bien réelle – qui ajouterait à son prestige. En même temps, cela l'obligeait à prendre sa tâche comme un travail dont il serait le responsable et non comme une collaboration bénévole. À ma grande surprise ainsi qu'à celle de l'ensemble du groupe, après plusieurs semaines

de tergiversations qui laissaient penser le contraire et sans consentir à fournir des explications, Frédéric refusa l'offre et annonça qu'il quittait le groupe. Ce refus m'amena à poursuivre mon animation du groupe une année supplémentaire car je pensais que le processus de transmission n'était pas encore accompli.

Comment expliquer ce refus ? J'avais pensé que pour un analyste – enseignant lui-même – le fait d'avoir la possibilité de prendre en charge un groupe d'analyse de pratiques professionnelles d'orientation psychanalytique devait être quelque chose d'attrayant, de passionnant même ; d'autant que, sans ma présence en quelque sorte tutélaire, il serait entièrement libre d'adapter le dispositif à son style personnel. Je n'ai donc pas compris à l'époque la décision de Frédéric et je ne la comprends qu'aujourd'hui, au moment de rédiger ce témoignage. Si je laisse de côté ce que je pense être sa personnalité, il me semble maintenant que Frédéric a compris bien avant moi que j'étais en train de l'utiliser : je cherchais à l'engager pour me désengager et je voulais qu'il accepte d'animer le groupe pour que je puisse le quitter en toute bonne conscience. Il a donc dit non. Et par ce geste, il récupérait sans doute en même temps une part d'autonomie qui avait été marquée par le côté utilitaire de ma demande de collaboration de sa part, demande justifiée par ma volonté d'« assurer la cohésion du groupe », d'« offrir un atout » à celui-ci et de « me chercher un successeur ».

Conséquences

Ce départ a eu des conséquences dans le groupe, notamment pour les membres de la « famille » et pour leurs proches qui, le « père » parti, ont dû faire un deuil difficile. C'est particulièrement le cas de Rachel, la mère du compagnon de la fille de Frédéric. Elle a mis du temps à en parler et a pu finalement le faire six mois après le départ du « père », en avril 2008, quand elle a présenté « un cas » dont le contenu était ce deuil et les difficultés qu'elle avait éprouvées pour continuer à travailler dans le groupe. Voici le contenu de son intervention d'après les notes que j'ai prises après la séance :

« Le besoin de parler a surgi, ou s'est réactualisé en moi, à l'occasion d'un souvenir qui a émergé hier, au milieu d'une conversation au cours de laquelle il a été question d'un de mes professeurs de l'époque de mon adolescence qui m'humiliait. Un professeur grand, qui ressemblait beaucoup à Atienza et qui semblait jouir en humiliant les filles, en m'humiliant. Il disait : "Les filles, dehors! Entrez, les garçons!". Il nous faisait venir au tableau et si on se trompait il nous insultait : "Vous êtes des idiots" et des choses de ce genre. Je l'aurais tué, tel était mon sentiment d'impuissance ! Et bien, c'est ce qui m'arrivait (cela m'arrive encore, mais moins) avec Atienza : j'étais paralysée, j'avais l'impression d'être idiote, gauche, je n'osais par parler, je me sentais humiliée. Je sais que peut-être ça vient de moi et

qu'il n'y a pas de motivations objectives. Mais c'est ce que je ressentais et que je ressens toujours, mais avec moins de force. Il y a eu une époque où je me demandais si je devais le battre ou si je devais quitter le groupe. Par contre, avec Frédéric, je me sentais protégée, à l'aise, libre. Or cette année j'ai découvert la protection du groupe sans laquelle je n'aurais pas pu tenir ».

Deux mois plus tard, lors de l'évaluation annuelle, elle reviendra par écrit sur ce deuil et ces difficultés, en ces termes :

« Quand cette date arrive et que je dois faire l'évaluation annuelle, les paroles me manquent, non pas que je n'ai rien à dire, c'est tout le contraire, mais par où dois-je commencer ? Comment tout dire et comment le dire ? Je ne sais pas comment expliquer ce que l'année a signifié pour moi.

Chacune des trois années vécues dans le groupe a été très positive, aussi bien du point de vue personnel que professionnel. À chaque fois, j'ai appris de plus en plus de choses, mais en réalité, je ne finis pas d'arriver à..., je sens qu'il me manque..., tant de choses me manquent ! À chaque séance, j'apprends un peu plus de "ce livre virtuel qu'est l'inconscient"... (j'ai lu cela il y a peu sur Internet et la formule m'a plu) et j'en ai peur et j'en jouis en même temps, mais surtout j'en suis surprise, cela me surprend toujours !

Cette année a été différente. Je ne peux nier que j'ai eu peur, peur que le groupe ne se sente le départ de Frédéric, plus encore, je crois que j'avais vraiment peur des conséquences négatives pour moi. Oserais-je parler ayant Atienza comme seul coordinateur ? Et pourquoi ce doute à admettre son rôle d'animateur en solitaire ? Je me sentais sous pression, contrainte, inhibée..., et ce qui est encore pire, agressive ! Je reconnais pourtant que mes craintes disparurent au cours des séances surtout à partir du moment où j'ai présenté ces sentiments comme faisant partie d'un "cas". Quelque chose était en train de changer en moi, je commençais à savoir quelque chose de moi-même qui me donnait des clés pour expliquer le pourquoi de mes "souffrances"...

Après, le fait d'avoir exposé m'a fait "voir", de l'intérieur, beaucoup d'autres choses, m'a conduite à réfléchir au sujet de toute une série de craintes, de haines, de peurs dont j'ignorais qu'elles étaient là, "douloureuses et endolories", et qui étaient la cause de cette manière d'agir très agressive qui était souvent la mienne, et qui me surprenait moi-même... Les deux cas que j'ai exposés en ont bien rendu compte. Je veux ici remercier le groupe et le coordinateur pour l'aide apportée dans cet

"accompagnement et ce soutien", quand j'avais le sentiment que je m'écroulais dans ma nudité. Ils en savaient plus de moi.

[...] Je veux qu'il soit clair que je pense que le coordinateur du groupe l'a animé de manière sage et prudente. Ses interventions, toujours justes et dépassionnées, ont servi à rééquilibrer et à tranquilliser les esprits du groupe – parfois un peu échauffés ou retournés – et l'a remis, et normalisé, à sa place, si l'on peut parler d'un lieu qui soit normalisateur, mais il l'a fait ! »

À la fin de la séance où nous avons mis en commun les évaluations de chaque membre du groupe pour faire le bilan de l'année, j'ai annoncé que je quitterai la région après l'été et que je ne pourrai donc plus assurer l'animation du groupe. J'ai ajouté que si personne ne voulait prendre cette responsabilité – il me semblait que cette fois la transmission avait été effective – j'étais disposé à le faire à condition que les frais de mes déplacements chaque mois depuis mon nouveau domicile soient pris en charge par les membres du groupe ou par l'institution. J'avais à peine fini de parler que j'ai entendu Rachel dire, d'une voix aigre, ces mots : « *j'ai envie de te flanquer une bonne baffe* ». J'ai entendu cela sans sourciller, sans me décontenancer, sans quitter ma place, sans perdre la face, mais aussi sans rien comprendre. Ce n'est que beaucoup plus tard, ayant eu l'occasion de revenir sur ces faits, que j'ai commencé à comprendre.

Rachel avait fait le deuil de Frédéric – elle est peut-être encore en train de le faire –, elle avait fait l'effort d'en parler dans le groupe et devant l'animateur (une des sources de ses souffrances), elle venait enfin de faire un bilan dans lequel, avec une grande générosité, non seulement elle identifiait l'origine possible de ces souffrances mais elle rendait aussi hommage à la personne de l'animateur lui-même, et c'est à ce moment précis que ce dernier avait l'idée saugrenue d'annoncer son départ ! On peut penser que c'est ce départ qu'elle reçoit, après tant d'efforts, comme une baffe. Et elle réagit !

Laure aussi, la compagne de Frédéric, a sans doute été obligée de faire son deuil, bien que nous n'ayons jamais rien su à ce sujet : pendant quatre ans elle n'a jamais pris la parole dans le groupe pour présenter un cas personnel. Par contre, elle la prenait très souvent, parfois plusieurs fois au cours de la même séance, sans respecter les règles du dispositif (ni les différentes phases, ni les tours de parole). Comme elle était en analyse depuis des années, elle devait avoir la sensation que, d'un côté, elle n'était pas concernée par l'objectif « thérapeutique » de l'activité du groupe et, de l'autre, qu'elle pouvait prendre librement la place de l'animateur à sa convenance, sans que mes fréquents rappels à l'ordre n'aient servi à lui faire garder la sienne. Au contraire, lors de la dernière séance de juin 2008, comme j'insistais encore une fois sur la nécessité pour chacun de se tenir aux règles du dispositif et de présenter, une fois au moins, un cas dans le groupe – ne serait-ce que pour remercier chacun de la confiance manifestée en parlant ouvertement –, elle a fait un vrai passage à l'acte : sans essayer

de répondre à ce que je venais de dire elle est partie en claquant la porte. C'est la dernière fois que je l'ai vue.

Fin de parcours

Même en perdant une partie de ses membres, le groupe a continué à se réunir pendant quatre ans jusqu'en juin 2012. Aucun des membres n'ayant voulu prendre la responsabilité de l'animer, peut-être par sage prudence, il a réorienté ses objectifs et ses démarches : d'un côté – et le plus souvent – le groupe s'est réuni pour des séances de mise en commun de lectures de textes concernant la psychanalyse, en grande partie distribués pendant l'époque fondatrice sans que l'on ait eu le temps de les analyser en profondeur ; de l'autre, deux ou trois fois chaque année, il s'est engagé dans des séances d'analyse de pratiques professionnelles du type AGSAS. Ainsi le groupe a renoncé au modèle que j'avais proposé et animé – qui, apparemment, avait fait consensus – et a choisi un dispositif centré sur le tiers absent, plus protecteur pour les sujets en présence et dont la fonction contenante se fonde essentiellement sur la personnalité de l'animateur.

Je pourrais être tenté d'interpréter ce choix comme le résultat des avatars de l'histoire et du fonctionnement du groupe. En effet, Solange Petiot (AGSAS) avait été sollicitée dès la deuxième année d'existence du groupe par Corinne, l'une des membres, pour faire un travail de soutien dans son établissement scolaire. Ce travail s'étant prolongé, la possibilité a été offerte au groupe, à mon départ, de profiter de ses venues dans la région pour faire des séances d'analyse avec elle, ce qui permettait aussi de partager les frais. Pourtant, je ne retiendrai pas cette interprétation puisqu'il me semble que le groupe n'aurait pas accepté cette solution si elle ne l'avait pas arrangé. Elle arrangeait aussi vraisemblablement la responsable de formation du CPR (qui encadrait toujours le groupe) dans la mesure où cette solution lui permettait de montrer que l'institution dont elle était responsable était à l'origine de l'introduction d'un nouveau modèle formatif – l'analyse des pratiques professionnelles d'orientation psychanalytique – sans pour autant trop choquer ou bousculer les réticences bien connues chez nous à l'égard de la psychanalyse.

Aujourd'hui le groupe ne se réunit plus. Avant de se dissoudre, il a été en mesure de faire une dernière action de transmission : la publication d'une monographie sur l'analyse de pratiques professionnelles dans une des revues pédagogiques les plus prestigieuses d'Espagne, *Cuadernos de Pedagogía* – dont le public est constitué d'enseignants du primaire et du secondaire – et à l'occasion de laquelle ont été invités à écrire, Claudine Blanchard Laville, Mireille Cifali, Solange Petiot et moi-même. Le groupe a lui aussi écrit deux articles pour rendre compte de ses expériences.

Quelques interrogations pour conclure

Je vais conclure en me posant, en dialogue avec les auteurs du livre collectif *Les métiers de la relation malmenés* (Cifali et Périlleux, 2012), quelques questions que j'aimerais poser comme si j'étais en supervision.

La supervision

Étais-je suffisamment formé pour prendre en charge un groupe d'analyse de pratiques éducatives à orientation psychanalytique ? Dans la mesure où je m'étais autorisé de moi-même, avec une effronterie bien lacanienne, est-ce que je n'aurais pas dû me faire aussi autoriser de quelques autres et chercher une supervision ?

Thomas Périlleux se demande si l'on doit « aller jusqu'à dire qu'un clinicien s'appuie sur des certitudes sans garantie » (2012, p. 74). Je veux bien répondre par l'affirmative mais quelles étaient mes certitudes pour pouvoir supporter le poids du manque de garanties, « l'absence d'un savoir assuré » ? C'est vrai que je crois avoir tenu bon, que j'ai eu cette « capacité de soutenir, de supporter l'action que l'on fait » (Masson cité par Blanchard-Laville, 2012, p. 92), qu'ayant décidé de m'engager totalement dans l'action j'ai accepté de « me laisser manipuler, affecter et modifier par l'expérience de l'Autre » (Favret-Saada cité par Périlleux, 2012, p. 78), que j'ai été capable de « supporter l'expérience de la dépossession » (*Ibid.*) de mon moi, de « supporter d'être seul en présence du groupe » et su être dans ce flou dont parle Giust-Desprairies (2012, p. 52) qui permet de prendre à la fois une distance et une souplesse. Mais est-ce que j'ai su aussi rester suffisamment ouvert pour « ne pas faire de la démarche un instrument autoritaire » ? Ai-je eu suffisamment « l'expérience et la responsabilité de [mon] action » (Blanchard-Laville, 2012, p. 92) ?

Le groupe

Ai-je eu raison de continuer à progresser dans mon projet de transmission avec un groupe qui, par sa composition, était voué à être nécessairement problématique, surtout quand, comme Claudine Blanchard-Laville le rappelle, à la suite d'Anzieu, Kaës et Enriquez, tout « acte formatif est infiltré de fantasmes puissants de vie et de mort » (*id.*, p. 91) ? N'aurais-je pas dû faire patienter mon désir de transmission jusqu'à ce que les conditions de constitution d'un groupe ayant moins d'implications émotionnelles entre ses membres soit possible ? Est-ce que je n'ai pas agi de manière un peu légère en ne prenant pas assez de distance et en ne reportant pas à plus tard la réalisation de mon désir ? N'ai-je pas ainsi été à l'opposé de l'éthique psychanalytique ?

La manière d'agir

Avais-je le droit d'imposer aux autres un modèle de création d'instances collectives qui ne correspondait qu'à ma propre manière d'agir, d'être au monde ? Je parle de cette volonté, ou plutôt de ce penchant, qui est le mien

– et qui, en conséquence, a régi l'expérience dont je viens de faire le récit – à faire fonctionner tous les projets dont je m'occupe, surtout ceux dont je suis l'initiateur, selon les principes égalitaires de la plus stricte et utopique démocratie ou d'un idyllique égalitarisme. N'est-ce pas là aussi une manière d'échapper au poids des responsabilités solitaires au risque d'une perte importante d'effectivité dans l'action entreprise ? Ou, si ceci n'est pas le cas – et il me semble que cela ne l'a pas été pour moi – n'y a-t-il pas dans cette attitude un manque d'honnêteté, une certaine tricherie puisque finalement on est, pour que la chose progresse, obligé de prendre pratiquement toutes les décisions, d'occuper toutes les places ? Ai-je été suffisamment attentif pour éviter que le cadre que j'essayais de mettre en place et de prendre en charge ne se fige dans les rets de mes stratégies défensives (*Id*, p. 94) ?

La création collective

Dans la suite du point précédent, n'ai-je pas eu tort d'avoir voulu – dans la création et le fonctionnement du groupe – tout faire partager par tous, tout faire comprendre par tous, au point d'en faire à tout moment une création collective, au prix de confondre les places et mettre ainsi en danger les effets escomptés de la mise en œuvre du projet ? Christophe Adam rappelle deux des risques de la co-construction : ignorer la dissymétrie et, sous ce prétexte de co-construction, occulter le « désir de laisser croire à l'autre qu'il prend part au travail alors qu'il n'en est rien » (2012, p. 17). Est-ce que je ne suis pas tombé dans ces pièges ? En fait, ma posture a été de ne viser aucune place pour mieux les occuper toutes si les besoins de la continuité du projet le demandaient. Ou d'une autre manière, j'ai cherché ma place dans chaque circonstance sachant que la place que je ne devais jamais quitter était celle de contenant des (non) places des autres.

L'ambition

Est-ce que je n'ai pas été trop ambitieux, en voulant donner au dispositif mis en place une double fonction, de soin psychique aux professionnels et de transmission de connaissances ? Parce qu'à le vouloir ainsi, j'ai sans doute couru le risque d'opposer leurs forces respectives. Comment, d'un côté, dans ces circonstances, refuser la place de sujet sachant, « faire le mort », respecter l'abstinence qui convient à l'animateur d'orientation psychanalytique et, en même temps, de l'autre, proposer des éléments d'analyse et de théorisation de ce qui est en train d'être vécu par le groupe pour faire la preuve de l'utilité et de l'intérêt de l'analyse de pratiques et du dispositif choisi, voire, comme je l'ai fait souvent dans la phase *méta* du dispositif et dans les évaluations annuelles, faire des rappels à l'ordre soutenus par des argumentations théoriques ?

Penser l'autre

Rachel n'avait-elle pas raison de s'en prendre à moi ? Est-ce que ma manière d'animer le groupe n'a pas été source de souffrances inutiles pour

les finalités libératrices qui devaient être les siennes, pour le moins par rapport à elle ? Avec Serge Leclaire, je ne cesse depuis des années de me poser certaines questions qui me semblent essentielles :

« Comment *penser l'autre* sans le réduire à une réplique d'un modèle, qui n'est, au fond, que notre propre image ? [...] Comment réaliser la profonde inadéquation d'un objet déterminé au mouvement du désir pour prendre en compte, enfin, l'altérité du désir, ou, plus simplement, le *désir de l'autre* ? Comment accepter de renoncer aux fondements mêmes du pouvoir sur l'autre, en reconnaissant que *nul n'est propriétaire d'un discours de vérité*, mais que chacun en est travaillé, pensé, agi dans les méandres de son histoire singulière ? Comment renoncer à *jouer de la signification* dans un sens unique, toujours hypocritement centripète : et moi, et moi ? Comment enfin faire *s'évanouir les jeux de miroir* où ne cessent de se confronter l'image narcissique et sa passion mortelle ?

Je pense, en un mot, qu'il y a d'autres façons de reconnaître l'autre que de le concevoir, comme on dit que le fit Dieu, à l'image de soi ; car *il est clair qu'en concevant l'autre ainsi, on ne peut qu'aspirer à le détruire* » (Leclaire, 1981, p. 258).

Mireille Cifali n'a-t-elle pas raison de souligner, en réfléchissant sur certains leitmotifs de l'analyse des pratiques, que très souvent « nous ne nous interrogeons pas sur les effets de la généralisation de [notre] croyance, ce qu'elle peut engendrer comme violence » (Cifali et Périlleux, 2012, p. 151) ?

Références bibliographiques

- Adam, C. (2012). Détisser le métier : la démarche clinique à l'épreuve des pratiques psychosociales en milieu pénitentiaire. In M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés* (p. 13-33). Paris : L'Harmattan.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation. Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2012). De la transmission à la professionnalisation. In M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés* (p. 85-100). Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. et Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés*. Paris : L'Harmattan.
- Cordié, A. (1993). *Les cancre n'existent pas*. Paris:Seuil.
- Cordié, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Giust-Desprairies, F. (2012). Illusions et désillusions de la rationalité instrumentale. In M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés* (p. 35-55). Paris : L'Harmattan.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. et le GPRI (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.

- Leclaire, S. (1981). *Rompre les charmes : recueil pour des enchantés de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Périlleux, T. (2012). L'institution d'une clinique du travail. In M. Cifali et T. Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés* (p. 67-83). Paris : L'Harmattan.

Jose Luis Atienza
Professeur honoraire
Université Oviedo, Espagne

Pour citer ce texte :
Atienza, J. L. (2014). Histoire d'une transmission.
Cliopsy, 11, 39-54.