

## Claudine Blanchard-Laville

### Au risque d'enseigner

Jean-Marie Cassagne

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.

Paru en mars 2013 aux Presses Universitaires de France, *Au risque d'enseigner* aborde un ensemble de questions que Claudine Blanchard-Laville, professeure émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense et membre fondatrice de l'équipe de recherche *Clinique du rapport au savoir*, avait traité ces dernières années au travers de contributions dispersées (articles, chapitres d'ouvrages collectifs). Ces problématiques, étudiées ici conjointement (et selon un format plus propice aux approfondissements théoriques), peuvent être schématiquement regroupées en deux sous-ensembles : d'une part, la compréhension des dimensions inconscientes de la relation enseignant-élèves, appréhendées ici, dans le prolongement des travaux antérieurs de l'auteure, par le biais du concept de « transfert didactique » ; d'autre part, un ensemble de réflexions relatives aux processus psychiques mis en jeu dans le cadre de dispositifs d'« accompagnement clinique groupal » des pratiques enseignantes – réflexions donnant lieu dans les deux derniers chapitres à des approfondissements spécifiques concernant les prémisses

scientifiques à partir desquelles ces dispositifs de formation se sont développés, et les modalités selon lesquelles peut se concevoir la formation des professionnels intervenant dans ce type de cadres.

L'ouvrage s'organise autour de onze récits cliniques recueillis auprès d'enseignants en formation initiale ou continue et saisis, le plus souvent, dans le cadre de groupes d'analyse de pratiques (deux situations sont tirées d'entretiens de recherche stricto sensu, un texte d'étudiante complète l'ensemble). Onze « miniatures » qui disent la souffrance psychique ordinaire d'enseignants dans l'exercice quotidien de leur profession : le jeu de miroirs s'établissant entre une institutrice en Cours préparatoire et la mère d'une élève autour d'un inavouable sentiment de jalousie, la sidération d'une jeune professeure d'histoire-géographie se confrontant à une adolescente indocile, les résonances intimes éprouvées par une enseignante de maternelle à l'annonce de la maladie « orpheline » d'un de ses élèves... De ce matériau dense, complexe, souvent émouvant, l'auteure tire une série d'analyses minutieuses, fouillées, écrites dans un style alliant vivacité du récit et rigueur théorique.

S'attachant à restituer la singularité de chaque situation – aussi bien sur le plan des significations latentes qui y sont mises en jeu que sur celui des processus par lesquels celles-ci émergent dans le cadre d'un accompagnement groupal clinique – Claudine Blanchard-Laville en propose des interprétations toujours prudentes, comme pour se garder d'en étouffer

la richesse potentielle, appuyant ses analyses aussi bien sur des références « classiques » de la tradition psychanalytique et/ou clinique (Freud, Winnicott, Meltzer, Klein, Bion, Balint, Beillerot, Anzieu), que sur des travaux plus récents (Didier Houzel, notamment, pour des précisions relatives aux propositions théoriques de Bion, Christophe Dejours, en lien avec la question de la souffrance psychique, Bernard Golse, autour de questionnements sur les processus de transmission intersubjective...).

Fréquemment, elle est amenée à analyser les épreuves psychiques traversées au quotidien par les enseignants comme des « réactivations », dans le présent de la rencontre pédagogiques, de « scénarios familiaux » (p. 151) « à l'œuvre à [leur] insu et qui pèsent sur [leurs] choix, [leurs] décisions et [leurs] conduites » (p. 82). On retrouve là une hypothèse fondatrice du concept de « transfert didactique » issu de travaux antérieurs (notamment *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*, 2001) et dont l'auteure propose ici quelques développements inédits, notamment au travers de situations dont la problématique centrale ne concerne qu'indirectement (ou incidemment) la relation pédagogique : les récits qu'elle relate d'entretiens et de séminaires cliniques focalisés sur la question des processus psychiques vécus par les enseignants dans le cadre de leur formation (continue ou initiale) donnent ainsi lieu à des propositions théoriques éclairantes concernant les aléas inhérents à la construction de l'identité professionnelle enseignante – propositions qui font écho à ses tra-

voux antérieurs sur la question (notamment *Malaise dans la formation des enseignants*, 2000, en collaboration avec Suzanne Nadot) et intègrent au passage des propositions théoriques plus récentes (signalons ici celles de Louis-Marie Bossard au sujet de la notion d'« adolescence professionnelle »).

L'attention particulière accordée par Claudine Blanchard-Laville aux conditions d'émergence des expressions de l'intériorité psychique des enseignants dans les dispositifs d'accompagnement clinique groupal lui offre plus profondément l'occasion de préciser quelques-uns des postulats théoriques sur lesquels se fonde sa posture de clinicienne. Revendiquant ses affinités de longue date avec la pensée de Bion, elle plaide ainsi résolument pour un modèle d'accompagnement clinique dans lequel, en écho à la célèbre formule incitant l'analyste à se présenter à chaque séance « sans mémoire et sans désir », il ne s'agit plus pour le clinicien d'être « l'archéologue d'un passé révolu mais plutôt d'être attentif à la "rencontre", "présent" et ouvert aux turbulences émotionnelles disponibles ici et maintenant dans le champ » (p. 183, souligné par l'auteure). Une clinique de « l'instant présent », en somme, et dont les effets de transformation sur les individus ne doivent rien à une interprétation toute puissante (« Il ne s'agit pas d'émettre des interprétations qui diraient le vrai, révélant ainsi la signification profonde de telle ou telle situation », p. 22-23) ou à la vaine administration de « savoirs formalisés construits à l'extérieur et que les praticiens sont censés s'approprier

et rendre opérationnels dans leur pratique » (p. 81). C'est bien davantage dans la fulgurance de la rencontre de formation, dans la confrontation à ce « kaléidoscope de regards diffractés » (p. 125) généré par la médiation du groupe, que s'accompliraient selon Claudine Blanchard-Laville les mouvements psychiques les plus décisifs – assertion qu'elle soutient ici avec engagement, égratignant au passage la « passion évaluative » actuellement en vogue dans nos académies : « plutôt que de vouloir aménager la formation dans le sens des attentes, d'ailleurs paradoxales, de formés, il s'agirait plutôt d'accepter de reconnaître la difficulté de ce temps de passage ; il s'agirait alors de penser un espace potentiel où le cadre donnerait la possibilité aux étudiants et aux stagiaires de verbaliser le vécu de crise et d'élaborer psychiquement l'expérience de leur transformation identitaire. Il s'agirait ainsi et avant tout que les formateurs eux-mêmes puissent penser et soutenir ce passage en offrant un environnement étayant où la souffrance psychique puisse être dite, entendue et transmuée » (p. 47-48).

En fin d'ouvrage, ces considérations cliniques donnent lieu à une réflexion théorique approfondie au sujet des processus psychiques observables dans le cadre de dispositifs d'analyse de pratiques – mais que l'on peut inférer à toute relation formative ou pédagogique. En deux chapitres conclusifs consacrés aux fondements théoriques et historiques de l'analyse clinique de pratiques enseignantes et aux modalités de formation clinique de formateurs d'enseignants,

l'auteure synthétise quelques-unes des propositions formulées précédemment dans l'analyse des récits recueillis. S'appuyant sur les propositions de Bion concernant les « liens émotionnels » (*Aux sources de l'expérience*, 1962), mais également sur des travaux plus récents abordant les liens entre cognition et émotion (Denis Mellier, Bernard Golse, Serge Tisseron), elle explore une série d'hypothèses de compréhension des processus de transmission du savoir mettant en évidence, dans le prolongement de ses travaux antérieurs sur la clinique du rapport au savoir, l'ampleur des déterminations inconscientes pesant sur la relation formative ou pédagogique. Claudine Blanchard-Laville y esquisse de stimulantes pistes de réflexion sur le travail d'accompagnement clinique (notamment lorsqu'elle évoque l'idée d'une « transmission subjective du geste » empruntée à Antoine Masson, p. 171).

Développé à partir d'un matériau clinique riche et vivant, alimenté par des références nombreuses et variées, caractérisé dans sa réflexion par une rigueur théorique sans faille, *Au risque d'enseigner* témoigne bien de l'originalité et de la fécondité de la pensée clinique de Claudine Blanchard-Laville.

## **Leandro de Lajonquière**

### **Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants**

**Dominique Ottavi**

de Lajonquière, L. (2013). *Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : L'Harmattan.

Le propos du livre de Leandro de Lajonquière sur les « figures » de l'infantile rompt avec certaines habitudes mentales : nous ne sommes pas ici dans la psychopathologie et, loin de la médicalisation des questions scolaires et autres questions d'éducation, il s'agit de faire fonctionner la psychanalyse dans l'éducation ordinaire. Plutôt que réduire la psychanalyse à être un outil pour résoudre des problèmes, l'ouvrage vise à situer enfant et adulte vis-à-vis l'un de l'autre dans notre monde troublé et à se situer en surplomb par rapport à ces problèmes.

Nous y trouvons tout d'abord un bilan de la psychanalyse dans l'éducation. Anna Freud, déjà, a œuvré en faveur de ce lien, mais plus récemment une série d'auteurs ont alimenté ce qui constitue maintenant un corpus voué à cette question. Les travaux de Françoise Dolto et Maud Mannoni ont été relayés par des travaux qui abordaient frontalement la question de

l'école : Catherine Millot et Mireille Cifali, Nicole Mosconi, Claudine Blanchard-Laville – pour ne citer que des travaux maintenant devenus classiques, à travers des positions parfois divergentes concernant le rôle de l'institution et la relation éducative – ont mis en avant des concepts devenus indispensables tels que le rapport au savoir. Le livre de Leandro de Lajonquière prend place dans cette série et y prend position d'une manière originale, ce qui n'est pas si facile après ce legs d'un chantier aussi actif.

Il apporte tout d'abord une réflexion sur la notion de développement : la psychanalyse intervient dans un monde éducatif littéralement obsédé par le développement. L'auteur met en évidence les dangers d'une utilisation abusive de ce concept auquel par ailleurs on peut donner un contenu précis, mais qui est devenu un véritable *topos* de la pédagogie. Les dangers du « développement » résident dans l'« illusion psychopédagogique » : le rêve déjà ancien d'une pédagogie fondée sur la science, un rêve de toute puissance. La psychopédagogie ainsi entendue signifie qu'on saurait ou qu'on pourrait savoir « vers » quoi l'éducation doit aller, que la théorie éducative comporte une téléologie. C'est une illusion d'autant plus pernicieuse que la pseudo-science avance masquée. Leandro de Lajonquière met en évidence l'existence d'une sorte de vulgate de la pédagogie dont les versions de « droite » ou de « gauche » d'un point de vue politique finissent par se confondre. Que l'on considère l'idéologie des dons ou que l'on considère que la stimulation éducative déve-

loppe le potentiel cognitif et affectif de l'enfant, on a finalement toujours affaire à une représentation du développement comme accomplissement de la nature, mais accomplissement orienté vers un modèle de perfection, l'adulte ou la civilisation actuels. De ce point de vue, le développement devient un mot-valise qui véhicule une visée normative dans le développement de l'enfant, de même qu'il recèle un ethnocentrisme et une idéologie coloniale quand on parle des peuples en voie de « développement ». Un autre contexte, certes, mais la psychanalyse nous apprend justement qu'il n'y a pas de hasard dans le sens des mots. Vouloir finalement élever l'enfant à hauteur de celui qui l'éduque en parant l'intention des atours attrayants du respect de la nature, est-ce un si bon programme pour le XXI<sup>e</sup> siècle, est-on tenté de se demander à la lecture de cette mise en garde. L'opération présente un bénéfice supplémentaire, celui de gommer l'accident, le désordre, la conflictualité, la singularité, toutes choses qui font éminemment partie du développement si l'on débarrasse le terme de sa gangue consensuelle.

Le point de vue de l'auteur est d'autant plus précieux pour le lecteur français qu'il a l'expérience des luttes politiques et idéologiques en Amérique Latine. Ce n'est sans doute pas avec la même assurance que l'on envisage en France de réunir dans une même critique des idées identifiées comme progressistes et d'autres qui ne le sont pas.

Ce problème éthique et politique lié à la notion de développement a aussi un versant épistémologique. L'ou-

vrage décrit les vicissitudes de l'« évolution » dans la théorie psychanalytique, le fait que Freud ne pouvait s'en passer. Il y a de l'accidentel dans le développement, du conflictuel, du déséquilibre, et pourtant il y a des étapes, des invariants, et dans le contexte intellectuel du XIX<sup>e</sup> siècle finissant, la théorie de l'évolution avait vocation à rendre compte de ces invariants. Pourquoi alors se priver d'autres mots que ceux qui sont liés à cette théorie qui nous ramène à l'idéologie du progrès et aux embarras du développement ? Leandro de Lajonquière propose de parler de « constitution » du sujet du désir plutôt que de développement du sujet de la pédagogie. Pour bien signifier qu'il n'y a pas actualisation de virtualités antérieures présentes dans un substrat biologique. La constitution a lieu dans la parole de l'animal parlant qu'est l'homme ; il insiste alors sur l'importance de la manière dont on s'adresse à l'enfant. Il serait intéressant sur ce point de faire une comparaison entre l'analyse de Leandro de Lajonquière et celle de Jean-Claude Quentel dans *l'Enfant* (1997), quand il suggère que, nonobstant la différence entre l'enfant et l'adulte, l'enfant est d'emblée un interlocuteur pour les adultes et doit être traité comme tel. Ici, des analyses très intéressantes sont proposées de la façon dont des mères parlent à leurs enfants : elles s'adressent à eux à la troisième personne. Ceci ne désigne-t-il pas une place où l'enfant peut se reconnaître indépendamment du « miroir », dans sa relation à elle ?

Insensiblement l'ouvrage nous guide vers cet autre concept central pour

l'éducation qu'est le savoir. Il est toujours aussi un « savoir vivre », nous dit l'auteur, parce qu'il instaure une dette. L'adulte qui donne, c'est son devoir, ne sait pas ce qu'il transmet à l'enfant qui reçoit, par amour. Cette relation crée la vie humaine en même temps qu'elle opère la transmission du savoir. Celui-ci n'est pas un « stock » de connaissances comme les analogies de la pensée avec la cybernétique nous ont trop habitués à le croire, il est plutôt une dynamique autour du manque, au fond, comme les philosophes de l'Antiquité l'avaient déjà compris. On parle de ce qu'on cherche, à partir de l'inachèvement constitutif du désir.

Ces considérations conduisent à une critique de l'école, critique qui habituellement est aussi très cadrée par des schémas de pensée rigidifiés. L'école ne serait pas assez moderne ou n'aurait pas encore tenu compte des théories scientifiques. Le livre apporte une grande bouffée d'air dans le discours répété à l'envi.

Il faut soupçonner l'école, soupçonner l'école non pas en elle-même, mais parce que nos représentations actuelles y sont à l'œuvre. Il est inutile de répéter que l'école doit s'ouvrir sur la vie, qu'il faut mettre fin à la scolastique et à l'autorité oppressante, propos usés, même si l'on conserve le respect dû à la pédagogie de Freinet. Ces bonnes intentions coexistent avec le projet funeste de maîtrise de l'esprit humain et de son développement. Un fondamentalisme pédagogique en résulte : l'obsession des règles, au nom de la bonne méthode, de la vérité et de la nature, nie l'imprévu, le non conforme, les sujets

même. Cette nouvelle pédagogie « noire », pour réactiver ici un terme employé par A. Miller dans son ouvrage *C'est pour ton bien* (Paris, Aubier, 1984) pour désigner l'abus des punitions et autres châtiments corporels, est une négation du désir.

Même les « besoins éducatifs particuliers » de certains enfants ne justifient pas, aux yeux de Leandro de Lajonquière, que l'on cède à l'illusion psychopédagogique : il n'y a au fond que du particulier. Mais bien sûr, le handicap fait facilement figure de poche de résistance par rapport à une pédagogie qui veut tout maîtriser. Les grands handicapés que furent l'enfant sauvage de l'Aveyron et Hellen Keller sont convoqués pour mettre en scène, en quelque sorte, l'abus scientiste de la pédagogie. Mis en scène, ils le sont déjà, puisque ces cas constituent des grands récits de la pédagogie. Les revisiter est justement fructueux et cela permet à l'auteur de débusquer l'ennemi là où il s'est justement réfugié.

D'un côté, le cas de Victor de l'Aveyron met en évidence la « fureur pédagogique » que Leandro de Lajonquière explore plus volontiers que les questions épistémologiques et philosophiques qui ont déjà été très discutées. De l'autre, Hellen Keller permet de mesurer ce que veut dire le sujet du désir. L'institutrice Anne Sullivan fait cesser le comportement anarchique qui isole l'enfant plus que son handicap, elle la protège contre elle-même en lui permettant de retrouver le chemin de la relation humaine, avec entrée dans cette « dette » qui lie les générations.

Par ce détour apparent seulement, on

revient au sujet initialement balisé : l'enfant normal, la vie quotidienne. L'auteur revisite l'œuvre de Neil Postman, un spécialiste des médias, sans doute pour cette raison un peu trop négligée par les éducateurs, car ses travaux ont des répercussions sur la pensée de la famille et de l'éducation contemporaines. Déjà un peu anciens étant donné l'accélération effrénée du progrès technologique, ces travaux analysaient le rôle de la télévision. Or, leur conclusion reste valable : la télévision est un bon moyen de ne pas se confronter à la demande de l'enfant. Les enfants sont « en avance », davantage capables que les adultes de s'y retrouver dans des commandes compliquées et des écrans, mais en même temps ils sont abandonnés : il est facile d'imaginer que ce sont eux qui ont à nous apprendre.

Le droit à l'éducation, rappelle Leandro de Lajonquière, est le « seul qui compte » et l'on ne doit pas inverser le sens de la dette. Les formes extrêmes de la pédophilie, de l'infanticide comme l'on montré les travaux de Laurence Gavarini – et plus particulièrement l'ouvrage *La passion de l'enfant* paru en 2004 (Paris : Pluriel) – révèlent le déni de l'étrangeté de l'enfant, de l'impossibilité que l'adulte et l'enfant se rejoignent autrement que dans cette relation d'éducation. Le livre aboutit donc à un rappel et des préconisations concrètes, nullement utopiques si l'on veut bien oublier certains préjugés. Le « bien dire » lacanien ou l'éducation à la réalité, dont Freud a montré la nécessité, supposent pour être mis en pratique de reconnaître d'abord en l'enfant un être de désir et de lan-

gage ; ils doivent redevenir ou devenir les clés de la relation éducative.

## **Gilles Monceau**

### **L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France**

**Patrick Geffard**

Monceau, G. (dir.) (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris : L'Harmattan.

Ce livre est un ouvrage pluriel. D'abord parce que treize auteurs ont écrit ou co-écrit les neuf chapitres qui le constituent. Ceux-ci, complétés d'une introduction et d'une conclusion en forme de perspectives, se répartissent en trois parties abordant chacune l'analyse institutionnelle (AI) des pratiques selon un angle particulier : le dispositif mis en œuvre et les éléments pour le penser ; le recours à certains outils de l'AI en formation professionnelle ; des réflexions issues de travaux d'accompagnement d'équipes.

Mais c'est aussi un livre pluriel en ce

qu'il n'est pas un manuel décrivant des procédures standardisées. Comme indiqué en introduction, l'ambition est plutôt d'apporter « une somme de connaissances sur des expérimentations réalisées dans des contextes institutionnels variés ». On y trouve donc des textes s'appuyant sur une large diversité d'expériences et d'analyses : groupes de parole avec des adolescents ; observation de classes de collège ; stage universitaire de formation en psychologie ; formation continue et formation en Institut de Formation en Soins Infirmiers ; cursus de spécialisation en médecine ; participation des familles au traitement d'enfants et d'adolescents en Centre psychopédagogique ; implication de professionnels en santé collective ; actions d'un collectif centré sur le travail social et la recherche-action. À la diversité des champs professionnels abordés s'ajoute la diversité du contexte au sens large puisque quatre articles s'appuient sur des pratiques situées au Brésil.

Le premier chapitre, signé par G. Monceau, offre une présentation à la fois historique, théorique et pratique des *techniques socio-cliniques* employées par les *socianalystes* : travail sur l'*implication* (celle-ci étant entendue au sens des relations que le sujet entretient avec sa profession-institution selon les dimensions libidinale, organisationnelle et idéologique) ; modalités de composition et de fonctionnement du *staff* d'analystes ; prise en compte et analyse du *contre-transfert institutionnel* ; problématique de l'évolution des commandes ; écriture de monographies ; jeux de

rôles ; question de la restitution... La conclusion proposant une crainte bénéfique à tout clinicien, celle « qu'une certaine "routine experte" ne vienne nuire à sa capacité d'étonnement ».

Le chapitre suivant, sous la plume de L. Gavarini, vient porter un questionnement singulier dans l'œuvre collective puisqu'il s'ordonne autour de la référence à la psychanalyse en matière de pratiques cliniques auprès d'individus ou de collectifs en institutions. L'auteure y fait part de son cheminement de la sociologie à la psychanalyse et des remaniements que celui-ci a provoqués dans son approche des dynamiques institutionnelles. Elle y montre notamment comment la prise en compte d'une parole *adressée*, énoncée dans les entrelacs des mouvements transférentiels, peut conduire à questionner le concept d'*implication* et à s'intéresser à celui d'*aliénation*. L'institution étant alors appréhendée « comme un champ intersubjectif en même temps que socio-historique » dont les individus sont les « interprètes ».

Le dernier chapitre de la première partie, écrit par P. Bessaoud-Alonso, propose une réflexion élaborée dans l'après-coup d'un dispositif au long cours (entretiens non-directifs menés sur 5 ans auprès de 15 jeunes à partir de la question : « être une fille, un garçon aujourd'hui quand on est adolescent »). On y voit comment des liens inattendus se tissent entre cette recherche et celle la précédant, qui portait sur les enjeux éducatifs des mémoires algériennes coloniales et post-coloniales ; comment la question du silence est passée du statut d'intuition première à celui d'élément



constitutif de ce qui doit être entendu ; mais aussi comment les adolescents, s'emparant du dispositif de recherche, y ont insufflé une force *instituante*, au sens de Lourau, pour en faire une co-construction contenantante.

La deuxième partie du livre, *Former de futurs professionnels*, s'ouvre avec un article rédigé par M. L. do Nascimento et E. Scheinvar à partir de leur expérience d'encadrement d'étudiants en stage dans une institution brésilienne, le *conseil de tutelle*, instance municipale responsable des demandes découlant de la violation des droits des enfants ou adolescents. Les auteures expliquent comment leur conduite des stages bouleverse les conceptions usuelles parce qu'elles en font un moment d'*intervention* plus que d'observation et parce que leur approche s'ancre dans « une démarche éthique permettant la rencontre ». Sans masquer l'existence de tensions générées par l'approche, le texte fait une large part à l'utilisation du *journal de recherche* comme méthode analytique et processus de formation.

Dans le chapitre suivant, D. Samson s'intéresse à l'accompagnement de la production d'écrits dans des cursus professionnalisants. Elle y montre comment, dans un champ souvent marqué à la fois par l'idée du « manque » et l'injonction à l'expertise de soi, son usage de l'analyse institutionnelle permet de remettre en cause ce qu'elle nomme le « déni des transversalités scripturales », comment l'analyse de la commande et de la demande ouvre à la possibilité de dispositifs aptes à rendre « tangible l'enchevêtrement des rapports à l'ins-

titution et des rapports à l'écriture ».

La deuxième partie s'achève avec un article de S. L'Abbate où l'auteure, à partir de l'analyse de sa propre implication dans un dispositif brésilien de formation en Santé, la *Residência* en Médecine préventive et sociale, rend compte d'une recherche réalisée auprès de médecins ayant suivi ce cursus de formation. À l'aide de très nombreuses citations extraites des réponses fournies lors de la recherche, elle met en valeur la manière dont les professionnels se sont approprié certains concepts fondamentaux de l'AI (*implication, commande et demande, institué/instituant, analyseur*) dans l'exercice de leurs nouvelles fonctions qui supposent des tâches de gestion d'équipes et d'organisation d'actions de santé publique.

Le premier chapitre de la troisième partie, signé par R. Carvalho Romagnoli, présente une recherche-intervention qui cherchait à analyser les relations équipe professionnelle / familles dans un Centre Psychopédagogique brésilien. À partir des dispositifs mis en œuvre (assemblées générales équipe du CPP /équipe de recherche, entretiens avec les familles et les équipes, observations, supervision et groupe d'étude), une certaine rupture avec le fonctionnement institué était visée, dans l'espoir de faire émerger quelques *analyseurs* utiles. Paradoxalement, c'est un entretien non réalisé qui a tenu ce rôle et son analyse a contribué à faire évoluer représentations et pratiques chez les professionnels.

Le chapitre suivant, produit par L. Cardoso Mourão, A. L. Abrahão da Silva, C. A. Spagnol, L. Bissoli Malaman,

membres du groupe de recherche « Análise Institucional e Saúde Coletiva » qui intervient sur l'institutionnalisation du Système Unique de Santé brésilien, est sous-titré *Comment la découverte des implications transforme la pratique collective*. Y sont notamment abordés l'analyse de l'adhésion de patients diabétiques au groupe éducatif qui leur est offert, l'importance de la prise en compte de l'implication des personnels lors d'une étude de situations conflictuelles en milieu hospitalier, et, plus longuement, les enjeux des implications individuelles ou collectives dans des groupes multidisciplinaires de formation aux métiers de la Santé.

Le neuvième chapitre, signé par J. F. Marchat, évoque l'expérience fort originale du CLARA (Collectif Limousin Autogéré de Recherche-Action), un groupe de réflexion au départ inscrit dans une initiative nationale mais qui s'en écarte pour maintenir vivant un processus d'institutionnalisation qui le conduit à questionner les possibilités de pratique d'une écriture collective. Revenant sur quelques expériences antérieures et se référant à des auteurs qui se sont confrontés à cette pratique, l'auteur ne manque pas de pointer combien « la division du travail au cœur même de la critique radicale constitue un cruel refoulé institutionnel » peu propice à la mise en œuvre d'une écriture collective potentiellement porteuse d'énoncés inattendus.

Relevons enfin que si la psychothérapie institutionnelle a beau être citée comme l'une des sources de l'analyse institutionnelle, il n'en demeure pas moins que la question de la prise en

compte de l'inconscient freudien, fondamentale dans l'approche psychiatrique mentionnée, reste pour le moins posée dans cet ouvrage. Ce qui peut finalement inviter au dialogue avec les praticiens-théoriciens de l'analyse institutionnelle si l'on se souvient de l'insistance de F. Tosquelles à prendre en compte ce qu'il nommait la « résistance institutionnelle » afin de maintenir constamment active l'analyse « des conditions de travail, des relations des gens entre eux : la hiérarchie, les cloisonnements, les délégations de pouvoir, le manque d'initiative, le manque de liberté » comme l'écrit Jean Oury dans son article de 2003 « Transfert, multi-référentialité et vie quotidienne dans l'approche thérapeutique de la psychose » (Cahiers de psychologie clinique, 21, p. 162).

## **Jean Pierre Winter**

**Transmettre (ou pas)**

**Louis-Marie Bossard  
Marie-Anne Sandrin-Bui**

Winter, J.-P. (2012). *Transmettre (ou pas)*. Paris : Albin Michel. 176 p.

Cet ouvrage est issu de trois conférences données par l'auteur au Collège des Bernardins à Paris en 2012. Jean-Pierre Winter, psychanalyste,

était invité à s'exprimer sur « les défis de la transmission ». Il avait choisi de s'interroger successivement sur les processus de transmission à l'œuvre dans l'enseignement, les héritages familiaux et les traditions religieuses, et ces différentes approches organisent les trois parties de son écrit.

Dès l'introduction, souhaitant mettre en perspective le sens du mot *transmission*, selon son utilisation dans les domaines pédagogique, psychanalytique ou religieux, il indique qu'il s'est demandé ce que la psychanalyse pouvait apporter de nouveau et a, pour cela, centré sa réflexion sur « les failles de la transmission, sur ses blessures, ses impasses » (p. 14). Aussi, avançant que la transmission n'est pas nécessairement orientée dans un sens descendant et reprenant Nietzsche qui disait que « ce sont toujours les parents qui se voient éduqués par leurs enfants », il envisage d'emblée un retournement de la responsabilité du sujet « quant à ce qu'il reçoit ou refuse des personnes tutélaires qui l'ont précédé dans l'existence » (p. 15).

Pour débiter le premier chapitre qu'il consacre à l'enseignement, l'auteur pose la question : « Qu'est-ce que lire ? » ; ceci dans le but de resserrer ses propos sur un point précis lui servant d'appui pour une réflexion qui sans cela risquerait de se perdre dans l'immensité du problème de l'éducation. Puis, il part d'une affirmation de Freud dans l'*Introduction à la psychanalyse* : « Le petit bonhomme est déjà entièrement formé dès la qua-

trième ou la cinquième année et se contente de manifester plus tard ce qui a été déposé en lui à cet âge ». Ce qui l'amène à se demander ce que l'enfant vient faire à l'école et si l'enseignant sait ce qu'il fait quand il enseigne.

Concernant précisément la lecture, Jean-Pierre Winter relève que l'on ne sait pas ce qui se passe du point de vue psychique quand on apprend à lire. Écartant les aspects techniques de l'apprentissage, il pose la question du désir de l'enfant et note que ce n'est sans doute pas un hasard si l'apprentissage de la lecture est contemporain des questions existentielles posées par l'enfant, en particulier celles concernant la mort. D'où une interrogation sur le savoir, éventuellement refoulé, que posséderait l'enfant sur ce qu'il questionne. Faisant appel à des auteurs aussi divers que Thomas d'Aquin, les rédacteurs du Talmud, Lacan ou Dolto, afin de s'interroger sur l'existence d'un savoir méconnu de l'enfant qu'il posséderait en deçà du conscient, l'auteur émet l'hypothèse qu'apprendre ne serait pas autre chose que se rappeler. Ce qui vient questionner ce qui peut être transmis. Il semble en effet qu'avant de savoir lire, « entre le temps où l'on apprend et le temps où l'on sait » (p. 39), chacun passe par une phase de « faire semblant de lire » durant laquelle il répète ce qu'il connaît par cœur. Puis, lorsque tout à coup le sujet comprend que ce qu'il lit « veut dire quelque chose », il se comporte comme s'il avait toujours su ce qu'il vient juste d'acquérir. Mais cet événement ne dépend pas de son entourage.

D'où l'idée que la transmission se ferait essentiellement en deçà ou au-delà de la compréhension et que l'essentiel ne serait pas de faire comprendre, mais de « faire en sorte que les obstacles à la compréhension puissent être levés » (p. 48). Aussi, plutôt que « bourrer les crânes » (p. 57), il s'agirait bien davantage de laisser émerger une curiosité, une vie de la pensée et de trouver comment permettre à chacun « d'ouvrir la porte » qui est la sienne, sans pour autant éviter toute contrainte, son absence ayant des effets aussi nuisibles que son excès, le « laisser-faire » étant une violence analogue à celle de la « trop grande attention pédagogique ». En conséquence, le pédagogue devrait simplement mettre en place les conditions de la transmission en acceptant l'idée que personne n'a la maîtrise de ce qu'il transmet.

Considérant alors qu'aujourd'hui le rapport au savoir est marqué par des conditions d'apprentissages nouvelles induites en particulier par l'Internet et la télévision, Jean-Pierre Winter propose une forme d'apprentissage basée sur le compagnonnage, imaginant que « les enfants ou les apprentis s'enseignent entre eux » et ne se tourneraient vers un maître que « lorsqu'ils buteraient sur une impasse » (p. 65). Il voit d'ailleurs dans le cheminement avec un autre qui, lui aussi, cherche, une manière de faire particulièrement pertinente pour les garçons adolescents qui supportent assez mal toute relation verticale. Ainsi, le savoir serait quelque part entre l'élève et son camarade, entre eux et le maître, entre l'élève et lui-même, « en tant qu'il sait déjà tout ce

qu'il peut savoir » (p. 68).

Le deuxième chapitre aborde les transmissions paradoxales au sein des familles. À partir de sa propre histoire et de celles de quelques-uns de ses patients, l'auteur reprend les propos de Freud selon lequel « la véritable transmission est indépendante de notre volonté et ne suit pas forcément l'ordre des générations » (p. 75). Il avance que le côté paradoxal de toute transmission s'expliquerait par le fait que ce qui se joue est au niveau de la vie psychique « quelque part entre le cerveau et la conscience » (p. 78). Or, cet entre-deux étant véhiculé par la parole, en utilisant la langue qui nous est proposée, d'une part nous recevons ce qu'elle transmet et, d'autre part, en l'utilisant on ne dit jamais tout à fait ce que l'on croit dire, « nul n'ayant la maîtrise de ce qu'il dit quand il parle » (p. 85). Aussi, nous ne savons quasiment rien de ce que transmettons. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le pouvoir de la langue est réel alors que l'on ne sait pas « comment langue et parole se nouent au corps » (p. 104). Ainsi, avec des mots, « un homme peut en faire souffrir un autre, le faire pleurer, rire, l'apaiser, l'agacer, l'aguicher, le rendre fou » (p. 103) et c'est également l'usage psychanalytique des mots et l'échange de paroles au cours de la cure qui permet à certaines personnes de guérir.

Reprenant l'idée de Freud d'un « héritage archaïque » amenant le sujet à réagir en écho à des situations vécues par des générations précédentes, Jean-Pierre Winter note que c'est l'angoisse qui se transmet « le plus

inéluçtablement ». Il refuse cependant la manière systématique qu'ont certains de se tourner vers le transgénérationnel dans le but de soulager les symptômes des patients, considérant la « dimension aléatoire de ce par quoi le sujet est concerné » dans la mesure où, pour lui, « un héritage s'accepte ou se refuse » (p. 96). Certes, « il y a quelque chose d'obscur dans ce qui nous est transmis, quelque chose de proche du tragique dans chacune de nos destinées (p. 106), mais c'est à chacun, au risque de se tromper, de faire avec ce qui lui est transmis, de rebattre les cartes, de choisir les atouts sur lesquels il va s'appuyer. C'est d'ailleurs bien pourquoi « l'affaire de la transmission ne se réduit pas à l'amour » (p. 104).

En guise d'« Intermezzo », Jean-Pierre Winter s'interroge sur ce que Freud a retenu de ce qui lui a été transmis et sur ce qu'il en a fait, avançant d'emblée que « transmettre est avant tout transmettre une question qui reste sans réponse » (p. 111). À partir d'extraits de sa correspondance, il fait ressortir l'importance pour Freud de la question de son rapport au judaïsme, faisant l'analogie avec « ce qui dans le psychisme est d'autant plus agissant et puissant qu'il ne nous est pas donné de le voir » (p. 112). Il relève en même temps à quel point Freud était heureux d'avoir appris à lire l'hébreu, langue qui incite à différents jeux de lecture, ce qui permet « de la lettre » prendre « distance de la parole, trouvant là l'intervalle juste à y jouer d'une interprétation » (p.121).

Le troisième et dernier chapitre est intitulé « Transmission et religions ». Pour le présenter, l'auteur indique qu'il a choisi un mode d'exposé plus talmudique qu'universitaire, partant à la fois de son expérience d'enfant ayant suivi les cours d'un Talmud-Torah et de celle de professeurs préparant des enfants à leur bar-mitsva. Il interroge d'emblée l'idée que l'on a de la transmission de la religion comme celle d'une continuité, de parents à enfants ou de professeur à élève par exemple, notant qu'avant de s'inscrire dans une tradition religieuse, la plupart des enfants se créent une idée de dieu, ou relevant que les circonstances peuvent provoquer des ruptures (guerres de religion, perte de la foi, conversions...). Il souligne d'ailleurs que dans la religion juive, si la tradition impose aux pères d'enseigner aux fils, elle demande aussi aux fils d'interroger les pères, la conséquence étant que les réponses alors apportées divergent puisqu'elles dépendent des façons de questionner. D'où l'idée qu'il n'y a finalement pas de transmission de la religion « si les enfants ne se la transmettent pas à eux-mêmes » (p. 149) et que la transmission est affaire d'un sacré « qui est entièrement pris dans une langue » (p. 137), ce qui se transmet passant par la langue « en tant qu'elle charrie avec elle sa propre mémoire et l'histoire de ses diverses utilisations » (p. 142).

La responsabilité du sujet étant de se transmettre à lui-même ce qui ne peut lui être transmis, au lieu du « connais-toi toi-même » de Socrate, Jean-Pierre Winter propose un

« étonne-toi de toi-même » qui renverrait à l'éclair dont il était question dans l'apprentissage de la lecture. Il est alors possible de s'étonner de constater « la présence en soi de ce qu'on n'aurait jamais imaginé être soi, tout en sachant qu'on l'a toujours su » (p. 159). Pour l'auteur, l'humanité n'apprend rien, tout recommençant à chaque génération. Pourtant quelque chose se transmet qui serait une voix venue du fond des âges, la voix de ce que Freud a posé comme le « père primitif », voix « dont il s'agirait d'inventer ce qu'elle dit » (p. 165).

Aussi, puisque nous ne sommes que des passeurs de ce que nous ignorons, il s'agit juste « de laisser jouer le langage pour que passe ce qu'il a à transmettre » (p. 168).