

cliopsy

revue électronique

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

www.revuecliopsy.fr



ISSN 2100-0670

n°19
avril 2018

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Nanterre)
Rédacteur en chef
Louis-Marie Bossard (Cref, Paris Nanterre)
Secrétaires de rédaction
Patrick Geffard (Circeft, Paris 8)
Catherine Yelnik (Cref, Paris Nanterre)
Françoise Bréant (Cref, Paris Nanterre)
Philippe Chaussecourte (EDA, Paris Descartes)
Arnaud Dubois (EMA, Cergy-Pontoise)
Laurence Gavarini (Circeft, Paris 8)
Caroline Le Roy (Circeft, Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)
Illaria Pirone (Circeft, Paris 8)

Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Alan Bainbridge, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carreitero, université fédérale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali-Bega, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejours, Conservatoire National des Arts et Métiers
Leandro de La Jonquière, université Paris 8 et de Sao-Paulo (Brésil)
† Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense
† Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Charles Gardou, université Lyon 2
Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne
Florence Giust-Desprairies, université Paris VII
Michèle Guigue, université Lille 3
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Martine Lani-Bayle, université de Nantes
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université de Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
† Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
† Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université Paris Nanterre
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Nanterre
Marta Souto, université de Buenos Aires (Argentine)
André Terrisse, université Toulouse Jean Jaurès
Marianne Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

Sommaire

Éditorial

Louis-Marie Bossard et Arnaud Dubois 5

Articles de recherche

Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation 9
Ilaria Pirone

Traduire, un enjeu vital pour l'enfant. La socialisation à l'épreuve de la traduction 25
Évelyne Pivard-Boubakri

Une intervention auprès d'adolescents vulnérables à l'aide de la médiation audiovisuelle 37
Katia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil et Sandra Francesca Conte de Almeida

Harmoniques

Image numérique interactive, articulation intersémiotique et construction subjective : une expérience pédagogique de visualisation du geste sonore 47
Gabriela Patiño-Lakatos

Reprises

Introduction au texte de Hans Zulliger 67
Arnaud Dubois

Psychanalyse et leadership à l'école 71
Hans Zulliger

Entretien

Serge Boimare 81
Claudine Blanchard-Laville, Sophie Lerner-Seï et Bernard Pechberty

Autres écrits

HDR et Thèse 101

Résumés - Abstracts

107

Éditorial

Alors que nous abordons notre dixième année de publication, nous ouvrons dans ce dix-neuvième numéro une nouvelle rubrique consacrée à l'histoire du courant « éducation et psychanalyse ». Nous souhaitons ainsi publier des textes anciens inédits ou désormais difficilement accessibles et qui s'inscrivent dans l'histoire de ce courant de recherche et de pratiques. En effet, comme nous l'indiquons dans l'éditorial de notre premier numéro, « les liens entre éducation et psychanalyse sont apparus dès la naissance de celle-ci. [...] Ferenczi est considéré comme l'auteur de la première conférence sur le thème "Psychanalyse et pédagogie", en 1908. Freud a également annoncé, à plusieurs reprises, que l'éducation constituait une voie d'application de la psychanalyse promise à un grand avenir. À leur suite, des éducateurs (Pfister, Bernfeld, Aichhorn, Zulliger...) ont mis en œuvre et théorisé des pratiques éducatives qui prennent en compte les dimensions inconscientes du sujet et pensent une pédagogie psychanalytique » (Cliopsy, 2009). Pour inaugurer cette rubrique intitulée « Reprises », Arnaud Dubois a choisi de publier une traduction d'un texte de Hans Zulliger, en partie inédit en français. Il s'agit du texte d'une conférence prononcée en 1929 et publiée en allemand dans la revue *Imago* en 1930. Une présentation détaillée précède cette nouvelle traduction. Cet ensemble viendra, comme pour les autres rubriques, à la suite des articles de recherche.

Le premier de ceux-ci est proposé par Ilaria Pirone. Dans *Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation*, elle montre l'intérêt et la difficulté qu'il y a à construire, à partir d'une approche psychanalytique dans le champ de l'éducation, une recherche sur un phénomène tel que le « décrochage scolaire ». Alors que les analyses sociologiques ont déjà largement abordé cette question, il s'agit ici de déconstruire l'utilisation même de ce terme qui semble relever d'une sorte d'évidence et d'en faire un nouvel objet de recherche. L'auteure utilise pour cela un dispositif original reposant sur des groupes de parole à médiation par le dessin. L'analyse des matériaux recueillis, nouant la dimension subjective à la dimension sociale et institutionnelle, a permis de relire la question du décrochage scolaire comme l'expression des nouvelles formes de « décrochage transférentiel ».

Avec le texte intitulé *Traduire, un enjeu vital pour l'enfant. La socialisation à l'épreuve de la traduction*, Évelyne Pivard-Boubakri propose ensuite l'hypothèse selon laquelle les enfants doivent développer une certaine activité de traduction du monde familial au monde social afin de pouvoir intégrer harmonieusement les éléments « étrangers » des discours qui leur sont adressés. Elle s'appuie pour cela sur les travaux de Piera Aulagnier et sur son expérience de médecin dans un service de Protection Maternelle et Infantile. L'analyse de sa rencontre, dans le cadre d'une consultation médicale, de deux petites filles de 5 et 17 mois exposées au discours confus et incohérent de leur mère vient illustrer son propos. Elle avance alors l'idée que l'activité traductrice pourrait être généralisable à tout nourrisson. Dans la mesure où ils peuvent faire appel eux-mêmes à une certaine capacité de traduction, issue de leur toute petite enfance, et dont ils ont su conserver l'usage, cette conceptualisation pourrait aussi se montrer opérante pour aider des professionnels souvent déstabilisés par de telles rencontres.

Puis Katia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil et Sandra Francesca Conte de Almeida présentent une expérience d'intervention auprès d'un groupe d'adolescents en milieu scolaire dans une banlieue de Brasilia. Dans *Une intervention auprès d'adolescents vulnérables à l'aide de la médiation audiovisuelle*, elles indiquent comment, dans un lycée public situé dans un quartier sensible ravagé par la violence et défavorisé des points de vue social, économique et culturel, elles ont co-animé des ateliers avec une psychologue, une enseignante et un professionnel de l'audiovisuel. L'objectif de ces ateliers était d'écrire, de préparer et de réaliser un court métrage autour du thème de la violence. L'utilisation de l'audiovisuel et des images a permis d'établir un dispositif de soutien narcissique offrant à ces jeunes adolescents la possibilité d'une expression de leur malaise lié à leur situation de vulnérabilité. Les auteures ont pu ainsi mettre en évidence l'effet d'une médiation culturelle et promouvoir, dans un espace collectif, des processus de pensée à la place des passages à l'acte.

Après ces articles de recherches, la rubrique « Harmoniques » accueille un article de Gabriela Patiño-Lakatos. S'appuyant sur deux expériences de pédagogie artistique réalisées avec des enfants sourds et malentendants, cette psychologue clinicienne propose, avec *Image numérique interactive, articulation intersémiotique et construction subjective : une expérience pédagogique de visualisation du geste sonore*, une réflexion sur les conditions culturelles qui déterminent aujourd'hui le rapport que le sujet peut établir avec l'image dans le contexte des dispositifs numériques, en particulier dans les pratiques pédagogiques. L'analyse des deux expériences rapportées permet de comprendre le mode opératoire de l'image numérique, les effets de cette image sur le sujet percevant ainsi que sur la relation que le sujet et l'autre social établissent par rapport à cette image. Ce qui conduit à repérer les conditions qui, dans ces expériences pédagogiques particulières, peuvent rendre possible que l'image numérique devienne une forme signifiante pour un sujet parlant, percevant et agissant.

La présentation du texte de Hans Zulliger, suivie de sa nouvelle traduction, compose la première édition de la rubrique « Reprises ». Celle-ci précède un entretien avec Serge Boimare effectué par Claudine Blanchard-Laville, Sophie Lerner-Seï et Bernard Pechberty.

Comme d'habitude, les résumés des HDR, des thèses et des articles de recherche viennent clore ce numéro. Les HDR concernent Bruno Robbes (*De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue*), Patricia Alonso (*Familles et institutions. Approche socio-historique, institutionnelle et clinique*), Arnaud Dubois (*Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le groupe d'écriture monographique. D'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation*), Patrick Geffard (*Dispositifs institutionnalisés pour la recherche et la formation. Approche clinique d'orientation psychanalytique*) et la thèse est celle de Michèle Trouvé-Silva (*Le rapport au savoir médiatisé du professeur d'espagnol au lycée. Une vision de la guerre civile et du Franquisme en Espagne et des dictatures et révolutions en Amérique Latine*).

Bonne lecture,

Pour le comité de rédaction,

Louis-Marie Bossard et Arnaud Dubois

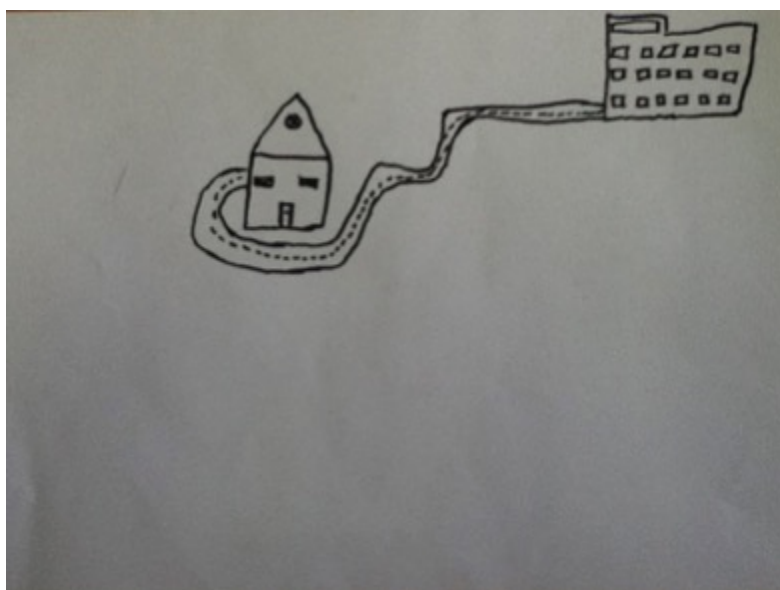
La mise en ligne de ce numéro est l'occasion d'annoncer la parution chez L'Harmattan du livre faisant suite à celui paru au printemps 2017 (*Clinique d'orientation psychanalytique. Recherches en éducation et formation*). Il s'intitule cette fois : *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Nouvelles recherches*. Dans ses pages, on trouvera des textes sélectionnés par Louis-Marie Bossard selon le même critère que pour l'ouvrage précédent, c'est-à-dire issus des quatre premières années de mise en ligne des articles de la revue. Soigneusement relus et corrigés, éventuellement modifiés de manière à aller encore plus avant dans la rigueur et la précision de l'écriture, ils reflètent fidèlement la variété de ce qui a alors été publié.

Sur le chemin de la maison à l'école

Le «décrochage scolaire», une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation

Ilaria Pirone

*« Le dessin enfantin est, dirait un phénoménologue, un moyen simple et direct que l'enfant a d'être-au-monde »
Gaston Bachelard (1953, p. 5).*



Dans cet article, je souhaiterais montrer l'intérêt et la difficulté de construire une recherche sur une question telle que le « décrochage scolaire » à partir d'une approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). En effet, c'est surtout en sociologie que le décrochage scolaire a fait l'objet de nombreuses recherches depuis la fin des années 90. Ces travaux ont identifié les facteurs de risque conduisant aux situations de décrochage ; ils ont aussi décrit les différentes trajectoires des jeunes concernés ainsi que les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles mises en place au fil des années autour de ce phénomène (Bernard, 2011 ; Blaya, 2010 ; Glasman, 2000).

En France, l'expression « décrochage scolaire » a fait son apparition dans la sphère scientifique avec le colloque de Lyon organisé par l'association *La Bouture* en 1998 qui a donné lieu à l'ouvrage « Les lycéens décrocheurs » (Bloch et Gerde, 1998). Il n'est pas difficile de constater que, dans le paysage scolaire contemporain, cette expression s'est largement diffusée. Si, d'un point de vue de l'institution, est désigné « décrocheur scolaire » « tout jeune ayant quitté le système de formation initiale, sans avoir le niveau de qualification requis par la loi » (MEN, 2017), dans la réalité, l'utilisation du verbe « décrocher » ou de l'expression « être en décrochage » dessine une catégorie aux contours flous qui dépasse largement ce cadre. Il arrive en effet que des enfants en difficultés à l'école primaire, voire en maternelle, soient qualifiés de « décrocheurs ».

C'est pourquoi, au-delà de ce que les analyses sociologiques ont déjà identifié de façon très fine, il me semble nécessaire d'avoir recours à une approche psychanalytique pour se mettre à l'écoute des questions singulières des sujets. Cela implique de déconstruire l'utilisation même de ce terme et de réinterroger ce que cette utilisation vient dire des remaniements du lien social dans notre modernité. Ce type d'opération s'appuie sur une mise en perspective de la dimension subjective avec la dimension institutionnelle et sociale. Cette démarche de recherche renouvelle le dialogue entre éducation et psychanalyse en montrant que l'analyse de certaines questions émergentes du champ de l'éducation peut contribuer à alimenter une réflexion qui relie la dimension subjective à la dimension sociale.

Les recherches sur lesquelles je m'appuie et dont j'ai déjà présenté des éléments dans d'autres contributions (Pirone, 2017b, 2018) ont été conduites par l'équipe *Clinique de l'éducation et de la formation* de l'université Paris 8 (CLEF-CIRCEFT) – dont je fais partie – sous la responsabilité scientifique de Laurence Gavarini entre 2013 et 2016. Elles s'intitulent « S'arrime à quoi ? Liens, paroles, rapport au savoir des adolescents décrocheurs », recherche financée par la Fondation de France, et « Les adolescents décrocheurs scolaires », recherche collaborative financée par la Région Ile de France (PICRI). Ces deux projets sont liés ; ils ont été réalisés dans des collèges situés dans des réseaux d'éducation prioritaire et dans leurs institutions partenaires, avec des élèves très souvent en difficulté avec la forme scolaire, mais encore scolarisés, des classes de cinquième à troisième.

Je souhaiterais montrer ici plus spécifiquement comment la démarche de recherche mise en place a permis, d'une part, de déconstruire un objet qui semblait avant tout pris dans une sorte d'évidence – l'objet « décrochage scolaire » – et, d'autre part, de construire un nouvel objet de recherche.

Ce texte s'appuie sur l'analyse des différents matériaux de recherche issus de mes expériences de co-animation de groupes de paroles avec les élèves de différents collèges ; il repose également sur l'étude d'entretiens collectifs et d'entretiens individuels avec les adolescents et les professionnels dans les

collèges et dans leurs institutions partenaires ainsi que de nombreuses rencontres que j'ai eues à l'occasion d'entretiens informels pour la négociation et la coordination des différents terrains (tâche partagée avec L. Gavarini). L'ensemble de ce travail est, en outre, nourri des élaborations collectives menées avec les chercheurs de l'équipe impliqués dans ce projet. Je ne présenterai ici qu'une partie du dispositif de recherche pour me concentrer sur l'analyse des dessins du chemin de la maison à l'école que nous avons demandé aux élèves d'effectuer au sein des groupes de parole avec deux classes de collégiens. Car c'est l'analyse de ces productions qui m'a permis de relier les différents matériaux recueillis tout au long des trois ans de recherche, et qui m'a conduite à proposer un autre fil de lecture des processus de décrochage scolaire.

Sur le chemin de la maison à l'école : une parole en dessin

Les groupes de parole à médiation par le dessin ont été mis en place dans différents cadres tout au long de ces deux programmes de recherche, mais je me baserai ici seulement sur les groupes que j'ai conduits avec Vincent Gevrey, mon collègue chercheur, dans deux collèges avec une classe de cinquième et une classe de quatrième où nous avons pu suivre le protocole prévu. Les deux classes ont été partagées en deux groupes non mixtes toujours animés par nous deux en binôme. Avant de proposer le dessin, nous avons commencé nos rencontres par des séances de groupes de parole introduites par une question assez large : « *Qu'est-ce qu'aller à l'école pour vous ?* », laissant ensuite la parole circuler librement. Après cette première phase (de trois à cinq séances selon le groupe), nous avons proposé aux élèves de faire un dessin à partir de la consigne suivante : « *Dessinez le chemin de la maison à l'école et ce qui se passe pour vous sur ce chemin* ». Chaque collégien avait à sa disposition une grande feuille blanche, des feutres et des crayons à papier que nous avons fournis. Une fois le dessin terminé, nous demandions à chaque participant de nous raconter librement son dessin avant de lui poser une série de questions, toujours les mêmes : « *Si vous étiez sur le dessin où seriez-vous ?* » ; « *Quel a été l'élément le plus difficile à dessiner pour vous ?* » ; « *Quel élément était le plus important de faire apparaître sur votre dessin ?* ». À la suite de ce temps individuel, nous leur avons proposé d'accrocher les feuilles sur un mur et d'échanger en groupe face aux dessins. Pour la classe de 5e, nous avons rajouté une phase supplémentaire en leur demandant de dessiner « *le chemin rêvé de la maison à l'école* », expérience que nous n'avons pas pu répéter avec d'autres groupes.

La construction de cette méthode d'investigation porte les traces d'autres expériences de recherche et a été pensée avec les chercheurs associés à ce programme. Elle correspond également à mon style particulier. Chaque chercheur crée en effet son propre style au fil de ses expériences, de son parcours de vie et des groupes de travail dans lesquels il s'inscrit. C'est ce

qui transparait dans cette méthode que nous avons adoptée en transposant des méthodologies issues de différents travaux de recherche.

D'une part, les groupes de parole tels que je les pratique ont été proposés par L. Gavarini à l'occasion d'une recherche sur la construction identitaire adolescente – la recherche *Copsy-enfant* financée par l'Agence Nationale de Recherche (Appel blanc 2005-2008) dirigée par S. Lesourd et L. Gavarini –, groupes pensés comme « un espace-temps institué pour se parler » (Gavarini, 2009). Ces groupes sont conduits par un binôme de chercheurs et se déroulent lors d'un nombre limité de séances, introduits par une consigne de départ très large, toujours la même, laissant ensuite circuler librement la parole.

D'autre part, ce qui nous a conduits à imaginer de proposer aux élèves de dessiner, c'est la traduction que nous avons faite d'un article de Salomon Resnik (2009) dans lequel ce psychanalyste relatait son expérience avec une classe d'enfants de primaire à Venise, en Italie. Il avait proposé aux enfants de dessiner leur chemin de la maison à l'école afin de comprendre leur perception du temps et de l'espace dans la ville. Si nous nous sommes appuyés sur son expérience pour construire la nôtre, pour autant nous avons inventé une autre manière d'analyser les matériaux recueillis, en lien avec l'objet de notre recherche, comme je le montrerai dans la suite du texte.

Outre ces sources d'inspiration méthodologique, ce sont aussi, dans le cadre de la réalisation de mon doctorat, mes précédentes expériences de groupes de parole avec des adolescents en grande difficulté qui m'ont conduite à introduire cette médiation. En effet, j'avais constaté que, pour ces élèves, raconter et se raconter (Pirone, 2017a) s'était révélé être une démarche difficile. Prendre la parole, parler avec les autres, parler en son nom, être *un* dans un groupe dépassant ainsi une forme « magmatique » d'« indivision », pour reprendre les termes employés par L. Gavarini pour décrire ces processus groupaux chez ces collégiens (Gavarini, 2017), peut constituer pour ces jeunes filles et garçons un processus complexe, mettant à l'épreuve le travail d'animation des chercheurs. Ce sont ces modalités de la parole adolescente qui nous ont portés, lors de la mise en place de la recherche sur le décrochage scolaire, à concevoir ce protocole incluant l'utilisation du dessin comme un élément du processus de médiation, pensé pour faciliter une parole singulière. Car, comme l'a écrit Francis Imbert (1996), la mise en place d'une médiation, dans un cadre conçu à cet effet, peut faciliter le passage d'une forme origininaire de chaos, chaos intérieur qui est aussi chaos extérieur, à une ébauche de différenciation et d'individuation. Pour nous, ce chaos est aussi bien intérieur qu'extérieur et il se donne à entendre dans certains moments du groupe de parole avec des adolescents aux prises avec une forte agitation.

Si l'utilisation du dessin dans ce cadre particulier a sûrement facilité une forme d'expression à la première personne, dans l'après-coup de la recherche, il me semble que ce protocole a eu aussi une fonction de support

de l'imaginaire tant pour les adolescents impliqués dans la recherche que pour nous les chercheurs. Dans les précédents groupes de parole réalisés pour la recherche *Copsy-enfant*, les élèves avaient souvent parlé de ce trajet de la maison à l'école et des peurs de la réalité, mais aussi des peurs fantasmatiques qui pouvaient hanter cette traversée. La représentation de ce chemin nous est apparue alors comme une métaphore du processus adolescent, en particulier de cette transition de l'espace familial à l'espace social. Il s'agit en effet de ce moment où l'enfant, « à partir de sa chambre d'enfant », commence « à regarder au-dehors dans le monde réel » (Freud, 1914/1984, p. 231) et se détourne des premières figures d'attachement pour se rendre dans le monde à l'appui d'autres figures d'adultes.

La présentation de l'analyse des dessins que je vais effectuer ci-après permettra de mieux saisir cette proposition.

L'usage du dessin dans une recherche en sciences de l'éducation

Le travail d'analyse des matériaux graphiques a représenté une phase complexe de la recherche.

Dans les années soixante-dix, Liliane Lurçat, qui s'est occupée du graphisme de l'enfant aux côtés d'Henri Wallon, distinguait deux courants de recherche sur cet objet : d'une part, les travaux qui utilisent l'activité graphique « en vue d'explorer différents phénomènes psychologiques » auxquels sont aux prises les sujets auteurs des dessins et, d'autre part, les travaux « qui se proposent l'étude de l'activité graphique en tant que telle » (Lurçat, 1974, p. 20). Pour notre part, il nous fallait trouver une façon de lire ces dessins qui soit en cohérence avec notre démarche singulière d'investigation et l'objet de notre étude.

Nous avons choisi de parcourir une troisième voie, proche de la première citée par L. Lurçat, mais en nous différenciant. L'analyse de nos dessins, dans un cadre de recherche en sciences de l'éducation, nous a conduits à tenter de saisir la position de l'enfant par rapport aux espaces de la réalité et aux espaces imaginaires, et sa position par rapport aux lieux symboliques que sont les institutions.

Cette phase d'exploration a commencé dans le cadre d'un groupe de chercheurs – Laurence Gavarini, Vincent Gevrey, Mej Hilbold, Véronique Kannengiesser et moi-même – qui s'est réuni pendant plusieurs séances, réunions au cours desquelles nous avons invité une psychologue clinicienne spécialiste du dessin d'enfant, Eva-Marie Golder (2013). Elle nous avait suggéré de travailler sur le trait du dessin, conseil que nous avons choisi de suivre littéralement, en commençant par l'analyse des tracés.

À la même période, j'ai pu consulter les Archives Françoise Dolto avant qu'elles ne soient transférées aux Archives nationales. Le travail de Françoise Dolto et les points de repères qu'elle avait construits à ce propos ont été un autre appui important pour l'analyse des dessins. Dans son premier article au sujet de son utilisation du dessin dans la cure d'enfants

écrit en 1948, on retrouve des traces de la grille de lecture qui lui avait permis de construire son regard. Elle repérait et classifiait plusieurs éléments graphiques dont la composition des formes par rapport à la feuille, la présence ou non de plusieurs plans, les axes qui organisent les tracés, la présence ou non d'une délimitation du cadre, la grandeur et la proportion des éléments, le placement des différentes représentations dans un même dessin, la présence ou non de personnages, le graphisme et la typologie des traits, l'utilisation des couleurs. Déjà dans cette première publication, et suite à sa formation avec Sophie Morgenstern (1927/1990), elle formulait l'hypothèse, qui deviendra une ligne de force dans son travail sur le dessin, selon laquelle l'enfant se projette toujours dans son dessin : « Le dessin est un autoportrait inconscient, il nous permet de voir comment le sujet se sent par rapport à l'objet qu'il veut dessiner, cet objet étant en quelque sorte une projection de lui-même. » (Dolto, 1948, p. 324). Elle écrivait plus tard :

« J'écoutais des enfants comme on écoute des adultes. C'est-à-dire à un rythme régulier, en y ajoutant ce que Mme Morgenstern m'avait enseigné. Quand ils ne savaient pas quoi dire, ils dessinaient et parlaient de leur dessin après. Mais s'ils ne parlaient pas de leur dessin, moi je ne le parlais pas. C'était à eux de s'exprimer par un langage graphique, lequel les provoquait à raconter un fantasme que ce dessin représentait et ensuite à continuer en faisant un autre dessin. Les enfants font des bandes dessinées qui permettent d'écouter les fantasmes qu'ils dessinent » (Dolto et Roudinesco, 1986, p. 11).

Ce sont donc ces différentes lectures et rencontres qui ont contribué à la mise en place de ce que je qualifierais aujourd'hui de lecture topographique des dessins des élèves et qui nous ont conduits à construire un tableau, indiquant plusieurs aspects du tracé de la représentation graphique ; par exemple : les proportions, la perspective, l'organisation des plans, la disposition des éléments sur la feuille, les éléments représentés (la présence ou pas de personnages, de moyens de transport, etc.), le type de formes, l'utilisation des couleurs, la présence de mots ou de symboles, le type de tracés. Même si nous n'avions pas vocation à faire une étude quantitative, étant donné le nombre limité de dessins, et malgré la singularité et l'originalité de chaque représentation, nous avons confronté les différents tableaux pour repérer quelques traits communs, avant de mettre en perspective ces analyses avec les propos des élèves.

Le dessin, une autre forme d'écriture de soi

Les points importants que nous avons dégagés de ce travail d'analyse sont les positions respectives de la maison et de l'école sur la feuille et le chemin qui les relie (ou pas). Dans les dessins du groupe des filles de la classe de 5e, la maison et le collège sont très fréquemment disposés sur la feuille de façon symétrique (si on plie la feuille en deux selon un axe vertical ou horizontal on retrouve chaque bâtiment sur l'une des parties, en face de

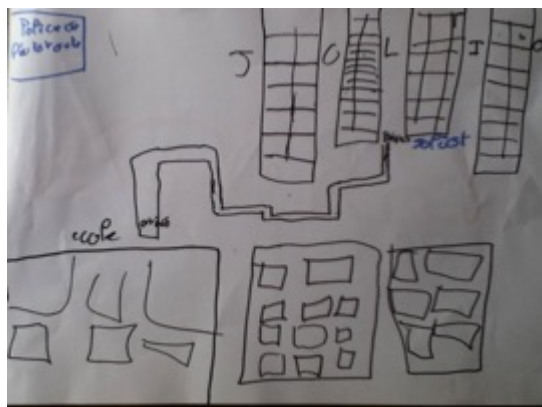
l'autre). Le trajet entre la maison et le collège dessine une sorte de demi-cercle qui parfois pourrait presque se refermer : collège et maison sont du même côté de la feuille et aux deux coins opposés. Dans le dessin des garçons de la même classe, le plan de symétrie entre la maison et le collège suit plutôt un axe diagonal : le collège et la maison sont souvent aux deux coins opposés de la feuille (par exemple, la maison est en haut à gauche et le collège en bas à droite). Dans les dessins de la classe de 4e, alors que la plupart des élèves habitent dans la cité à côté du collège, une partie des élèves a utilisé les deux faces de la feuille ou même deux feuilles différentes pour créer un maximum de distance entre la maison et le collège.

Une autre caractéristique que nous avons trouvée intéressante est que, dans la plupart des dessins, la maison est proportionnellement plus grande que le collège et, dans de nombreux dessins, la maison est représentée à l'image des dessins d'enfant (une maisonnette avec le toit pointu), même si les élèves habitent dans des résidences de plusieurs étages. À la différence de la maison, la représentation du collège peut parfois être symbolisée de plusieurs manières par ces élèves : le dessin peut être remplacé par le mot « école » ou par le nom du collège. Parmi tous les dessins faits par les collégiens, nous ne retrouvons la représentation d'un adulte que dans deux dessins des élèves de cinquième : un surveillant devant la grille d'entrée dans le dessin d'une fille et une enseignante intimant à un élève de retourner vers l'école dans le dessin du « chemin rêvé ».



Dans les dessins des filles, la représentation des « copines » est très présente (voir dessin ci-dessus d'une fille de 5e) ainsi que leur propre représentation d'elles-mêmes, surtout dans la classe de 5e où l'on retrouve beaucoup de couleurs et de nombreux détails, à la différence de ceux des garçons qui sont plus approximatifs. Une autre caractéristique importante est la dimension narrative des dessins. Si, dans certains dessins, le trajet est en quelque sorte raconté ou si les élèves ont interprété la consigne en faisant le choix de représenter un moment particulier et significatif de leur trajet, chez les élèves le plus en difficulté, la dimension narrative est

presque absente, tout comme la perspective (voir dessin ci-dessous d'un garçon de 5e). Nous retrouvons, dans une sorte de collage à la consigne, les trois éléments « maison », « école » et « chemin » dessinés sans lien narratif, dans un espace où les différentes figures semblent flotter.



Ces analyses, au plus près du tracé des dessins, nous ont permis de poser un certain nombre de questions, comme premières clés de lecture nous conduisant à approfondir l'objet de notre étude :

- la question de la séparation : qu'est-ce qui fait séparation entre la maison et l'école ?
- la question du lien : qu'est-ce qui fait lien pour ces adolescents avec les différents lieux ?
- la question de la place des sujets : où se situent-ils eux-mêmes sur ce chemin de la maison à l'école ? Où sont situés les adultes ?

Dans les échanges qui avaient suivi la phase de réalisation graphique, à la question : « *si vous étiez dans votre dessin où seriez-vous* », les garçons ont répondu pour la plupart « *à la maison* » et les autres « *sur le chemin* » (dans les transports, dans la rue, etc.). Ils ont affirmé en majorité que l'élément le plus difficile à dessiner avait été le collègue. En décrivant leur dessin individuellement, ils ont tous évoqué, et à plusieurs reprises, l'importance de dessiner les copains, même si dans les représentations des garçons, en réalité, ils sont très peu présents.

Face à tous les dessins accrochés au mur, un des garçons de 5e a trouvé une caractéristique commune aux différentes représentations : « *ouais / on a tous des obstacles différents mais finalement on vient tous au collège* ». Cet élément nous a paru très important parce que, dans les discours de ces collégiens sur l'école, malgré leurs empêchements face aux apprentissages et la grande difficulté que représente pour eux la forme scolaire, l'école en tant qu'institution n'était jamais déstituée de sa fonction. Dans ces groupes pourtant composés pour la plupart d'élèves très en difficulté, filles comme garçons ne mettaient pas en discussion le fait de devoir aller à l'école ni la nécessité de fréquenter l'école pour « *avoir un métier plus tard* », « *pour l'avenir* », peut-être dans une sorte d'adhésion au discours parental. D'ailleurs, ils craignent fortement l'exclusion de l'école ; cette crainte peut se manifester, d'une part, comme la crainte d'être puni et sanctionné par une exclusion du collège et, d'autre part, comme la crainte plus générale

d'une exclusion sociale. Pour eux, être à l'école signifie le fait d'être dans une sorte de norme et de normalité sociale, alors que le fait de ne pas y être représente le risque d'être hors norme et donc socialement exclu, d'être « à la rue », comme ils disent, ou « être un SDF », figure pour eux de l'altérité radicale.

Mais si, d'un côté, l'école comme institution est reconnue dans sa fonction et si, être à l'école rime pour eux avec *normalité*, nous constatons qu'ils ont un discours très victimaire face aux « injustices » subies du fait des professionnels adultes du collège. Leurs propos portent surtout sur leurs enseignants qui pourtant sont absents de leurs dessins et très peu, voire pas du tout, sur les apprentissages. J'interprète cette absence de symbolisation comme une conséquence du surinvestissement affectif dont ils sont objet, ce qui les rendraient irréprésentables.

Le dessin, entre topographie et topologie

Dans son étude sur la construction psychique des adolescents et pré-adolescents de la classe de CM2 à la troisième dans leur rapport à l'espace, étude basée sur le dessin du quartier, Serge Lesourd est parti de l'hypothèse que « l'espace psychique interne, en tant que lieu de construction de l'individu et de son rapport au monde, est en rapport avec le vécu du quotidien de l'espace environnemental, que celui-ci soit interne et familial ou externe et donc du quartier, pour ce qui concerne l'enfant » (Lesourd, 2005, p. 160). Ce postulat de départ peut être recoupé avec l'idée fondatrice du travail avec les dessins de F. Dolto sur laquelle nous nous appuyons dans notre étude, à savoir que l'enfant projette toujours quelque chose de lui-même dans ses dessins. Dans son analyse de la cohorte de dessins qu'il a recueillis, S. Lesourd a repéré une forme d'« astructuration spatiale » chez les adolescents les plus en difficulté scolaire, en analysant, entre autres, la forme des traits et leur fonction de limite : limite des espaces, mais aussi limite comme « lieu où se repère le sujet de l'inconscient dans le franchissement même de cette limite » (*Id.*, p. 166). Son fil de lecture est la question des traces de l'infantile à l'adolescence et du rapport au « maternel ».

Pour ma part, et sans que ma lecture soit discordante avec la sienne, j'ai plutôt privilégié, depuis ma première recherche sur la question du récit à l'adolescence (Pirone, 2017a), le fait de lire les difficultés des processus de représentations des élèves en difficulté scolaire comme l'expression de pannes du processus adolescent. Je les définirais aujourd'hui comme des pannes de l'« imaginaire narratif », terme introduit par Jean-Jacques Tyszler pour mettre en évidence la fonction de nouage de l'Imaginaire avec les registres du Symbolique et du Réel : l'imaginaire narratif est « un imaginaire noué car déjà pris dans le symbolique » (Tyszler, 2005, p. 181). Or ces représentations adolescentes semblent exprimer des impasses du nouage de l'Imaginaire aux registres Réel et Symbolique (Pirone, 2015). Tantôt il s'agit

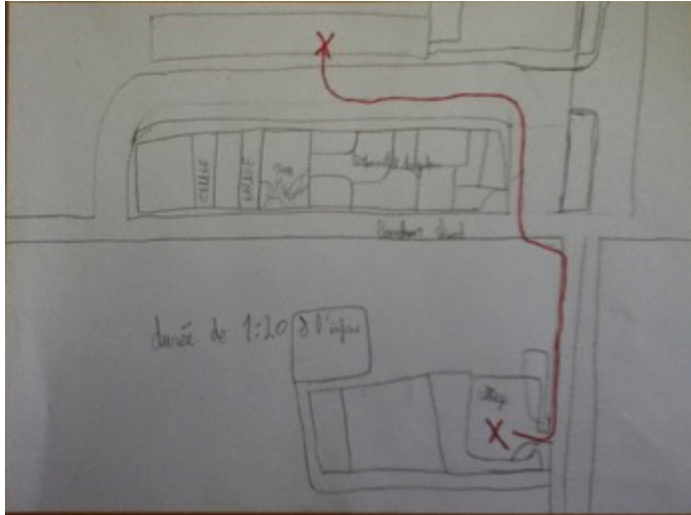
d'« un imaginaire dépassé » par l'irruption du Réel du corps pubertaire, formule proposée par Jean Bergès en 2001, tantôt d'un « imaginaire qui colle », formule proposée par J.-J. Tyszler en 2005. En suivant la topographie de ces dessins (la représentation dans le plan de ces lieux), cette lecture au fil des feuilles de l'imaginaire, prend en compte, au-delà de sa fonction de construction d'une image de soi par les processus identificatoires (Lacan, 1949/1999), une fonction de repérage, c'est-à-dire la façon dont l'Imaginaire opère le nouage aux autres registres dans la manière dont le sujet se donne à voir en dessinant sa position dans le monde.

À travers l'observation de la place occupée par l'école ou par la maison sur la feuille et de la représentation de l'espace de ces adolescents, l'analyse de ces dessins nous a permis d'entendre quelque chose de la position de ces adolescents dans leur rapport aux lieux symboliques que sont la maison sur le plan familial et l'école sur le plan social. C'est dans ce sens que la dimension topographique de l'espace croise sa dimension topologique. Comme le rappelle Marc Darmon, la topologie « étudie la relation entre différents lieux, les rapports de voisinage, de continuité, de connexité, ou au contraire de frontière, de séparation et de bord » (Darmon, 1990, p. 39). En m'inspirant de Lacan pour lire ces dessins, l'espace devient alors un lieu d'être, lieu d'existence et lieu de nouage du désir.

La topographie des dessins de ces élèves semble mettre en scène la nécessité d'une séparation claire entre les deux espaces que sont la maison et l'école : la plupart des élèves ont essayé de dessiner ces deux lieux le plus loin possible l'un de l'autre. Dans les groupes de parole, ils ont beaucoup parlé de la différence qu'ils percevaient entre les parents et les enseignants, ou encore la différence entre les règles de la maison et celles de l'école, sans remettre en discussion ces différences. Mais peut-être pour que la distance qui sépare ces deux lieux ne devienne pas infranchissable, ils semblent être à la recherche de ce qui peut les accrocher à cet espace autre que l'espace familial qu'est l'école, de ce qui permet la traversée d'un lieu à l'autre. On peut penser que les barrières dans la traversée d'un lieu à l'autre, comme les obstacles qu'ils imaginent sur le dessin du chemin ou encore les « grilles » qu'ils dessinent devant le collège, témoignent de leurs interrogations sur ce qui permet ce passage.

Le groupe d'élèves de quatrième nous a expliqué qu'aller à l'école « *c'est marcher c'est l'avenir* » et « *avoir des bonnes chaussures ça aide à aller vite dans les couloirs* » ; aller à l'école, c'est donc se mettre en mouvement.

Mais l'école a aussi une autre fonction : elle permet de scander le temps. Ainsi, un garçon de 4e nous raconte son dessin (voir ci-après) : « *J'ai fait un trajet et c'est tout / là c'est un bidonville on dirait des gitans / il y a le restaurant indien / il y a les bouchons / c'est chiant* ».



Dans son dessin, on trouve écrite la formule « *d'une minute à l'infini* » qu'il explique de la manière suivante : « *c'est-à-dire que des fois je ne viens pas / c'est l'infini / suis chez moi / ou des fois je suis devant le collègue* ». Lorsque nous lui demandons où il serait dans son dessin, il répond : « *dans le dessin je suis dans mon lit en train de faire la play et le temps il est bien / dans le collège ça peut durer longtemps / l'infini c'est jusqu'à un autre jour quand je viens au collège* ». Par cette fonction de scansion du temps, l'école vient faire limite, limite à un temps qui autrement serait infini, mais limite aussi dans l'espace. C'est peut-être aussi dans ce sens qu'il faut comprendre cette image des « barrières » et des « obstacles » sur le chemin de l'école dont parlent les élèves : l'école ferait barrière à un infini sans limites, potentiellement angoissant (on retrouve là l'idée de S. Lesourd (2005) dans sa lecture des dessins du quartier à partir de la notion de limite).

Dans ces groupes de parole, il a été très peu question de savoirs, d'apprentissages et de la question « scolaire ». Leurs inquiétudes existentielles et les enjeux identificatoires traduits par leurs propos omniprésents sur la relation avec les autres, autres-copains et autres-adultes de l'école, ont pris beaucoup de place. C'est ainsi que l'analyse de la topographie de ces dessins, et de ce que les adolescents ont pu en dire, nous a conduits à formuler une question d'ordre topologique : sur ce chemin de la maison à l'école, où est-ce que ça décroche ? L'analyse des matériaux montre que ce n'est pas de l'école en tant qu'institution dont ces élèves décrochent et cela nous conduit à reformuler la question autrement : sur le chemin de la maison à l'école, où est-ce que ça s'accroche ?

Le croisement entre les analyses des deux types de matériaux – les dessins et les *verbatim* issus des groupes de parole – nous permet d'entendre, derrière les propos plaintifs sur les enseignants, certaines des questions qui les habitent. À mon sens, il s'agit des questions ontologiques qui reflètent la recherche d'un appui identificatoire auprès d'adultes rencontrés à l'extérieur de l'espace familial et donc autres que les figures parentales. Or, l'un des traits caractérisant les processus subjectifs adolescents consiste dans la

recherche d'un espace qui soit un lieu d'accroche hors du lieu familial, permettant cette traversée de la maison à l'école, premier lieu symbolique représentant l'espace social. Les remaniements propres au processus adolescent (Douville, 2000 ; Lesourd, 2005 ; Rassial, 1996) remettent en jeu la question identificatoire et poussent le sujet à chercher un point d'idéal chez d'autres adultes que les figures parentales. C'est là que la dimension topographique devient topologique puisqu'elle met en jeu la question du désir : les adolescents, comme tout sujet, doivent trouver un appui chez l'autre pour pouvoir désirer, se projeter, s'orienter : « Le désir de l'homme trouve son sens dans le désir de l'autre non pas tant parce que l'autre détient les clefs de l'objet désiré, que parce que son premier objet est d'être reconnu par l'autre » (Lacan, 1953/1999, p. 266). Winnicott, lui aussi, même s'il ne le formulait pas de la même manière, évoquait le besoin que le « défi de l'adolescent soit rencontré » par une « personne adulte » (Winnicott, 1968/1989, p. 263) et celui de trouver dans cette rencontre un adulte avec qui pouvoir se « confronter ». Il insistait ici sur l'idée que ce besoin de confrontation primait sur l'idée reçue que l'adolescent souhaiterait être compris.

Or, les agissements des jeunes que nous avons rencontrés, leur propos et leur agitation, nous semblent exprimer justement les échecs de la recherche de cet adulte, différent du parent, avec qui pouvoir se confronter. Il est aussi intéressant de noter que les élèves les plus en difficulté que nous avons rencontrés pendant les entretiens individuels situaient le début de leurs difficultés dans le passage entre l'école primaire et le collège et indiquaient toujours comme grand changement difficile à assimiler pour eux, le passage entre un enseignant unique et une équipe composée de plusieurs professeurs.

Le « décrochage scolaire », le nom d'autre chose

Au fond, l'analyse des dessins et son croisement avec l'analyse des propos des élèves ne font que remettre l'accent sur les éléments constitutifs de la relation éducative que sont les enjeux transférentiels. Ce sont les rencontres avec ces élèves, leur représentation de l'école, leur non-mise en question de sa fonction instituante et leur présentation de ce lieu comme un passage nécessaire pour être « *normal* », comme ils disent, qui nous poussent à penser qu'il devient nécessaire de rappeler ce point fondamental.

Face à ce discours des adolescents en décrochage de toute dimension scolaire, les « ascolaires » comme les définit Boimare (2013), et pourtant si accrochés à l'école comme lieu, le discours institutionnel met en avant des réponses techniques. Les enseignants arguent souvent du fait qu'ils ne sont pas formés pour accueillir ce « type » de jeunes, qu'ils ne peuvent rien pour eux, qu'ils ont un programme à respecter et un groupe classe à « gérer ». Ils sont alors en demande de techniques pour négocier des situations qui les mettent en difficulté : techniques éducatives, techniques didactiques, etc.

Avec L. Gavarini, nous avons amorcé cette réflexion dans un précédent article (Gavarini et Pirone, 2015). Est-ce que la réaction de renvoyer à une solution qui serait « ailleurs », ailleurs qu'en classe ou ailleurs qu'« à l'école », ou de renvoyer à « un autre qui saurait comment faire », avec une méthode, des connaissances appropriées, une expertise à donner, est-ce que cette réaction n'est pas le signe de quelque chose d'impossible à soutenir du côté du transfert pour ces enseignants ?

Par ailleurs, ce renvoi d'une solution qui se situerait dans cet « ailleurs » m'a aussi obligée à considérer la dimension institutionnelle et à me pencher sur les politiques éducatives qui ont donné naissance à une série de dispositifs pédagogiques et/ou éducatifs, de remédiation et/ou de rattachement, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, mis en place au fil des années (Pirone, 2018). Cet « ailleurs » reste assez vague dans le discours des enseignants qui souvent connaissent peu les dispositifs existants hors du périmètre de leur établissement, voire parfois de leurs classes. Souvent leurs connaissances de ces dispositifs se limitent à la connaissance du collègue qui y intervient. Il devient au contraire très précis dans les discours des équipes de direction et des équipes éducatives qui travaillent en partenariat avec les écoles. Dans ces entretiens, je me suis parfois confrontée à une autre langue faite de sigles et d'acronymes qui m'a obligée, malgré moi, à m'intéresser à cette dimension institutionnelle, aux politiques éducatives en direction de l'école, avec ses refontes et ses réformes. Dans le cadre de mon approche, la nécessité de prise en compte de cette dimension institutionnelle vient des effets sur les sujets des remaniements en cours dans les pratiques professionnelles à l'école, qui ne font que refléter les remaniements propres de notre culture, une culture marquée par des processus de technicisation (Gavarini et Pirone, 2015) de ce que Mireille Cifali a nommé les « métiers de l'humain ».

Dans cet article, ces questions sont à peine effleurées, l'objet étant de montrer ici comment l'analyse des matériaux empiriques nous a conduits à déplacer le focus de notre recherche. Nous avons déconstruit l'objet initial de la recherche pour reconstituer un nouvel objet : les processus de décrochage scolaire entendus comme l'expression des nouvelles formes de décrochage transférentiel à l'œuvre dans notre modernité. Nous sommes ainsi rappelés à la nécessité primordiale, dans les métiers de l'humain, d'une présence incarnée des adultes avec lesquels les élèves adolescents doivent pouvoir se confronter pour accéder au monde. Ajoutons que « ce métier s'exerce dans une relative solitude. Cette position est d'autant plus délicate qu'il faut soutenir une place d'adulte. Les élèves y attendent les enseignants dans la rencontre » (Blanchard-Laville, 2013, p. 19). C'est alors toute la clinique du transfert en éducation qui est remise au centre de notre réflexion et que nous devons tenir au travail dans nos formations universitaires auprès des futurs praticiens de l'éducation.

Éléments de bibliographie

- Bachelard, G. (1953). Préface. Dans J. Boutonier, *Les dessins des enfants* (p. 5). Paris : Éditions du Scarabée.
- Bergès, J. (2001). L'adolescent : infans. *Journal Français de Psychiatrie*, 14, 26-29.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bloch, M.-C. et Gerde, B. (dir.) (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Édition Chronique Sociale.
- Boimare, S. (2013). La psychopédagogie face aux adolescents ascolaires. Quand la psychopédagogie s'appuie sur la mythologie. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2013/1, 3, 103-122.
- Darmon, M. (1990). *Essais sur la topologie lacanienne*. Paris : Association Freudienne.
- Dolto, F. (1948). Rapport sur l'interprétation psychanalytique des dessins au cours des traitements psychothérapeutiques. *Psyché. Revue internationale des sciences de l'homme et de psychanalyse*, 17, 324-346.
- Dolto, F. et Roudinesco, E. (1986). Des jalons pour une histoire. Entretien. Dans J. Aubry et al., *Quelques pas sur le chemin de Françoise Dolto* (p. 11-42). Paris : Seuil.
- Douville, O. (2000). Fragments, constructions et destins contemporains du « mythe » individuel à l'adolescence. Dans J.-J. Rassial, *Sortir : l'opération adolescente* (p. 35-76). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Freud, S. (1984). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, idées, problèmes I 1890-1920* (p. 227-231). Paris : PUF. (Texte original publié en 1914.)
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. *Cliopsy*, 17, 83-105.
- Gavarini, L. et Pirone, I. (2015). De l'enfant freudien à Télémaque : retour aux fondamentaux de la psychanalyse dans nos enseignements. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 20/2015, 113-125.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI-Enjeux*, 122. Repéré sur le site des revues en éducation : <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=37851>
- Golder, E.-M. (2013). *Au seuil de la clinique infantile*. Toulouse : Erès.
- Imbert, F. (1996). Petit vocabulaire raisonné pour comprendre la médiation, suivi de quelques monographies. *Revue Spirale*, 17, 23-39.
- Lacan J. (1999). Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse. Dans *Écrits I, nouvelle édition* (p. 235-321). Paris : PUF. (Texte original publié en 1953.)
- Lacan, J. (1999). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. Dans *Écrits I, nouvelle édition* (p. 92-99). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1949.)
- Lesourd, S. (2005). *La construction adolescente*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès.
- Lurçat, L. (1974). *Études de l'acte graphique*. Paris : Mouton et École Pratique des Hautes Études.
- MEN, (2017). <http://eduscol.education.fr/cid48490/enjeux-et-objectifs-de-la-lutte-contre-le-dcrochage-politiques-europeennes-et-internationales.html#lien1>, site consulté le 25/06/2017.
- Morgenstern, S. (1990). Un cas de mutisme psychogène. *Journal de la psychanalyse*

- de l'enfant*, 8, 211-243. (Texte original publié en 1927.)
- Pirone, I. (2015). Adolescents videns. Si l'image ne se raconte pas comment la lire ? *Revue Adolescence*, 33, 4, 901-910.
- Pirone, I. (2017a). Fragilisation de la fonction narrative et impasses du sujet. *Le Télémaque*, 51, 37-46.
- Pirone, I. (2017b). Impasses atuais da relação educativa : o fracasso escolar, uma janela aberta sobre nossa contemporaneidade. *Educar em revista*, 64, [Curitiba, Brésil], 103-116.
- Pirone, I. (2018, à paraître). Le décrochage scolaire : odyssee d'une question. Dans A. Kattar (dir.), *Grandir dans des environnements incertains*. Paris : L'Harmattan.
- Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent*. Ramonville Saint-Agne : Éditions Erès.
- Resnik, S. (2009). L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. *Cliopsy*, 1, 69-90.
- Tyszler, J.-J. (2005). L'imaginaire qui noue et l'imaginaire qui colle. *La célibataire*, 10, 175-182.
- Winnicott, D. W. (1989). Concepts actuels du développement de l'adolescent : leurs conséquences quant à l'éducation. Dans *Jeu et réalité* (p. 247-269). Paris : Payot (Texte original publié en 1968.)

Ilaria Pirone

Équipe Clinique de l'éducation et de la formation
Université Paris 8

Pour citer ce texte :

Pirone, I. (2018). Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation. *Cliopsy*, 19, 9-23.

Traduire, un enjeu vital pour l'enfant

La socialisation à l'épreuve de la traduction

Évelyne Pivard-Boubakri

Introduction

Ayant exercé la médecine dans un service de Protection Maternelle et Infantile (PMI) pendant plus de vingt ans, j'ai reçu des parents d'origines et de cultures diverses et j'ai pu ainsi observer, accompagner et soutenir différents modes d'exercice de la parentalité. Dans le cadre de mes missions, j'effectuais des consultations de médecine préventive en faveur d'enfants d'âge préscolaire, ainsi que des bilans de santé pour les enfants de petite et moyenne section de maternelle. La question de la socialisation primaire des enfants s'est donc trouvée au cœur de ma pratique. J'ai progressivement acquis la conviction que ces enfants, qui voyaient leurs repères originaires bousculés par la confrontation à un environnement entièrement nouveau, devaient développer une activité que je qualifie de « traduction » afin de lutter contre la déstabilisation psychique en résultant. Cette hypothèse a constitué le point de départ de mon travail de recherche.

Ma démarche relève donc d'une conceptualisation après coup de ma pratique. Le protocole de recueil de données de ma recherche repose sur une sélection subjective de situations cliniques qui m'ont particulièrement touchée, pour des raisons dont je dirai quelques mots en fin d'article. C'est ainsi que, dans la situation que je vais présenter, j'ai pris de façon inhabituelle des notes assez détaillées le lendemain de la consultation, en plus des notes habituelles de consultation, mêlant éléments factuels et premiers éléments d'élaboration. Je n'avais alors pas encore de projet de recherche précis. Ce sont ces éléments sur lesquels j'ai travaillé et qui m'ont permis de constituer un récit clinique. À partir d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), je propose donc de mettre en évidence une « activité de traduction » chez deux enfants filles de cinq et dix-sept mois exposées à un discours maternel en apparence confus et incohérent.

Dans cette situation, je montrerai comment les professionnels ont dû contenir leurs propres projections et oser miser sur les ressources parentales et familiales pour offrir un accompagnement qui s'est avéré respectueux et contenant pour les enfants et leur famille. Je me référerai aux travaux de Piera Aulagnier (1975) pour tenter d'appréhender les éléments d'une posture professionnelle « enveloppante ».

Enfin, je m'appuierai sur les travaux psychanalytiques de différents auteurs pour décrire ce que j'appelle « capacité de traduction » et soutenir l'hypothèse que si cette activité traductrice paraît plus fortement sollicitée chez les enfants grandissant en milieu bi- ou multi-culturel, elle pourrait être généralisable à tout nourrisson et posséderait donc un caractère anthropologique. Je postule en outre que les professionnels des métiers du lien, en particulier les soignants, sont amenés à renouer avec cette compétence acquise dans la toute petite enfance pour faire face aux situations complexes dans lesquelles ils sont eux-mêmes déstabilisés et qu'ils ne comprennent pas d'emblée.

Une première consultation chaotique

Mme A., originaire du Sénégal, vient d'emménager dans un F4 avec les deux petites filles de cinq et dix-sept mois nées de son union avec un compagnon d'un autre pays d'Afrique subsaharienne rencontré en Espagne au cours de son parcours migratoire. Elle a traversé l'enfer du désert, de la dangereuse vie de femme africaine seule sur la côte marocaine avant la grande traversée pour l'Espagne. Ses papiers y sont alors gardés par la femme qui l'accueille et la fait travailler chez elle, la dissuadant de partir avec le compagnon rencontré, au prétexte qu'il n'est pas sénégalais comme elle. Elle finit pourtant par le rejoindre et gagner la France. Elle a laissé derrière elle au Sénégal une enfant âgée à ce moment-là de sept ans, mise à l'abri de son premier mari violent et confiée à la grand-mère. Secouée de pleurs, elle exprime en boucle sa souffrance passée et son inquiétude pour cette enfant. Elle décrit alors sa vie en France, une vie d'errance et de cauchemar, dans la rue avec son compagnon, et exprime sa détresse en ré-évoquant en flash-back de façon répétitive deux fausses couches honteusement évacuées dans le hall d'une gare, puis un court séjour à l'hôpital avant de retrouver la rue. Son discours se fige et elle ressasse. Quelques questions lui permettent de reprendre le fil de son récit. Elle raconte qu'une année plus tard, toujours sans domicile fixe et sans papiers, elle met au monde une petite fille et est contrainte à la sortie de la maternité d'accepter un hébergement instable, d'hôtel en hôtel, avec son bébé mais sans le papa, sous la menace du placement de l'enfant. Le papa travaille et continue à prendre soin d'elles, cherchant activement un logement stable. « *Il est gentil* », dit-elle de lui. Une femme française rencontrée dans la rue la reconforte par de petits cadeaux alors qu'elle est à nouveau enceinte. La petite fille née peu après se prénommera comme elle. Enfin le papa obtient un grand appartement, tout beau, et la famille est réunie. Elle n'arrive pas à l'investir, se sentant coupable d'en profiter alors que ses compagnes d'infortune n'ont pas cette chance. Elle semble perdue, pleurant et ressassant toute cette souffrance accumulée, répondant à mes questions par bribes entrecoupées de longs silences vides et de moments d'absence. Cette femme me paraît en état de stress post-traumatique.

Lors de ce premier entretien qui a lieu moins d'une semaine après son arrivée dans son nouvel appartement, je suis frappée par le décalage entre le comportement très perturbé de la mère et l'état calme et relativement paisible de ses deux petites filles. La mère pleure en se lamentant bruyamment, puis peut se figer en rompant le contact avec moi avant de se mettre à hurler de façon complètement disproportionnée sur sa fille aînée qui fait maladroitement tomber quelques jouets. Elle crie pour exiger de sa fille – toute petite – une sagesse absolue, ne supportant pas le moindre bruit, la menaçant de la renvoyer à l'hôtel. Celle-ci ne paraît pas s'en soucier outre mesure et continue à explorer avec calme les jouets mis à sa disposition. C'est ce comportement inhabituel d'exploration calme de l'enfant qui m'interpelle. En effet, dans mon expérience, les enfants soumis à de telles injonctions violentes réagissent soit en s'agitant et en provoquant les adultes, soit en tentant de se protéger par une attitude de retrait relationnel et de repli, ce qui suscite chez moi l'envie de recadrer strictement l'enfant ou au contraire d'adopter une posture maternante. La petite fille, elle, continue à explorer ce nouvel environnement, sans bravade, semblant guidée par sa seule curiosité. Elle reste attentive à sa mère, lui jetant par moments des regards inquiets, et revenant près d'elle en fin de consultation pour lui caresser la joue d'un petit geste tendre qui me pousse à verbaliser la souffrance de sa maman et à la rassurer. Le bébé est éveillé et calme dans les bras de sa mère. Là encore, je n'observe chez elle ni retrait relationnel, ni agitation désorganisée, mais seulement, comme chez sa grande sœur, une attitude d'écoute à nos échanges. Les deux enfants se laissent d'ailleurs examiner sans difficulté et je ne garde aucun souvenir de pleurs ou de manifestations de détresse de leur côté, ni d'attitude contre-transférentielle de réconfort à leur égard de mon côté.

Un accompagnement de la famille par l'équipe de PMI, soutenue par l'éducateur de l'association qui gère le logement, se met en place avec des soins psychiques pour la maman, un accueil en halte-garderie pour l'aînée des enfants, un suivi à domicile par la puéricultrice et des points réguliers en équipe.

Une évolution qui donne à réfléchir

Je revois la maman et les deux enfants en consultation au bout de trois mois, la maman va mieux, elle est sous psychotropes et se rend mensuellement en consultation au Centre médico-psychologique du secteur. Il n'y a plus la discontinuité initiale dans son discours qui est cohérent et adapté à la réalité du moment présent. Nous discutons de démarches à faire pour la santé de sa fille aînée. Elle en perçoit maintenant l'importance et se reproche de les avoir négligées et différées, témoignant ainsi de son ajustement aux besoins de son enfant. Cette petite fille s'est par ailleurs très bien adaptée en halte-garderie où elle est accueillie régulièrement. La plus jeune va bien et est décrite comme plus bruyante et plus active, ce dont sa mère ne manque pas de se plaindre. Cette évolution du

comportement de la cadette – qui commence à se déplacer et à manifester son désir – et la bonne adaptation sociale de l’aînée – confirmée par mes collègues qui assurent le suivi de la famille – me confortent dans mon sentiment que ces enfants bénéficient d’un environnement familial « suffisamment bon », au sens de Winnicott. Ces éléments cliniques me semblent en effet le signe d’un sentiment de sécurité suffisant chez les enfants, nécessaire pour pouvoir explorer le monde à quatre pattes en s’éloignant de la mère ou investir un lieu extérieur comme une halte-garderie en s’intégrant à un groupe. Comment ces deux petites filles ont-elles pu développer un tel sentiment de sécurité ?

Je suis frappée lors de cette deuxième rencontre, par la répétition des termes utilisés par la maman pour s’adresser à ses filles en les appelant au calme : « *il faut du respect / c’est important le respect / tu dois respecter* ». Je me demande alors comment ont fait ces enfants, soumises à l’errance de leurs parents, à la fuite psychique intermittente de leur mère hors du temps et de l’espace présents, pour résister aux accès de violence sporadique auxquels elles ont été exposées. Il me semble que ces petites filles, certes réceptrices des accès de colère de leur mère excédée, ont malgré tout su dénicher l’intensité de la sollicitude maternelle derrière les cris intempestifs. Lors de la première consultation, j’ai pu moi-même percevoir la vigilance maternelle camouflée sous les abondantes vitupérations lorsque la maman, s’extrayant de ses visions cauchemardesques et de son état de sidération, a manifesté son inquiétude pour un point de détail de la santé de sa fille aînée et m’a interrogée sur ce qu’elle devait faire.

Je fais alors l’hypothèse que, tout comme moi, les enfants doivent être capables d’effectuer un certain travail de traduction du discours maternel dont les maladresses apparentes, choquantes pour les professionnels, sont rectifiées et transformées en propos identifiants, au sens de P. Aulagnier (1975). Quand la mère dit : « *si tu continues à faire du bruit tu vas retourner à l’hôtel* », ses petites filles sont capables d’entendre « *j’ai peur qu’on vous enlève à moi si je ne montre pas que je sais m’occuper de vous* ». En effet, revenait sans cesse dans les propos initialement peu cohérents de la mère la peur du placement de sa fille aînée dont elle s’était sentie menacée quelques mois auparavant quand elle était à la rue. Il me semblait que ce qui primait pour elle, malgré son profond mal-être, c’était le besoin de montrer aux professionnels qu’elle était une « bonne mère » capable de se faire obéir. C’est en tout cas comme cela que j’ai traduit son comportement manifeste et le peu de retentissement de ses propos violents sur les enfants.

Toutes les situations perçues comme violentes pour les enfants n’évoluent bien sûr pas de façon aussi idyllique. Des éléments déterminants ont grandement contribué à l’évolution favorable dans la situation présentée, tels que la présence d’un père constamment décrit par la mère comme attentif et fiable, l’étayage solide des professionnels, la concertation et la collaboration pluridisciplinaire. Mais il existe aussi à mon sens des éléments

du discours de cette mère qui contribuent à « envelopper » ses enfants, au sens de Didier Houzel (2005/2010).

De l'interprétation à la traduction

Dans *La violence de l'interprétation*, P. Aulagnier (1975) décrit l'effet d'anticipation du discours maternel qui impose à *l'infans* (celui qui ne parle pas) son interprétation du monde. C'est cela qu'elle qualifie de violence primaire : l'enfant reçoit un « prêt-à-penser » fourni par son parent, qui lui est nécessaire pour développer l'activité de penser, mais qui est soumis au désir parental. Il y a donc, du côté de l'enfant, un besoin de ce qui fait violence pour accéder au statut de sujet. Mais il faut également, du côté du parent, un ajustement constant de son activité d'interprétation à ce qui émerge de la capacité propre de l'enfant, faute de quoi les pensées de l'enfant risquent d'être aliénées et son accès à un monde intérieur, secret, barré. C'est ce que P. Aulagnier appelle la « violence secondaire ». Ce risque d'appropriation parentale de la pensée de l'enfant est limité par un contrepoids puissant, le discours social, dont le parent est le porte-parole, et qui projette sur *l'infans* la même anticipation que celle du discours parental. Ce discours comporte de la même façon un prêt-à-penser qui offre à l'enfant des points d'ancrage dans son modèle culturel. C'est ce que P. Aulagnier appelle le contrat narcissique, ce pacte entre le groupe et le sujet. C'est un pacte gagnant-gagnant : le groupe pré-investit l'enfant pour assurer sa pérennité et lui offre en échange une place que ses parents sont tenus d'investir, ce qui limite de part et d'autre le risque d'appropriation de l'enfant.

Je fais donc l'hypothèse que c'est le respect réciproque de l'investissement de l'enfant par ses parents et par le groupe social auquel ils appartiennent qui contribue à « faire enveloppe » pour l'enfant, en référence au concept développé par D. Houzel (2005/2010). Dans cette perspective, j'ai cherché à repérer des signes d'un contrat équilibré dans le discours maternel de la situation évoquée. Ainsi, quand la mère enjoint ses deux petites filles de façon répétée au respect, en insistant sur ce mot, elle leur laisse entendre qu'elle n'est pas seule garante des règles, qu'elle se plie aux règles sociales du groupe culturel qui n'est pourtant pas son groupe d'origine. En adressant le mot *respect* à ses enfants, en français, devant un représentant institutionnel, elle signifie simultanément à tous qu'elle adhère aux règles de ce pays, par exemple la règle qui impose de protéger son bébé des dangers de la rue en allant vivre à l'hôtel même s'il faut pour cela être séparée du père. Elle signifie également à ses filles qu'elle les autorise à investir ce pays comme le leur en respectant les règles, ce qui leur permet d'explorer le monde extérieur sans se sentir en danger. J'en conclus qu'elle accepte d'investir la place assignée par le groupe social à ses filles, respectant ainsi les termes du « contrat narcissique », même si j'entends aussi une demande de respect à son égard, elle qui a su traduire l'injonction d'aller à l'hôtel

sans son compagnon sous la menace d'un placement comme une règle à respecter.

P. Aulagnier décrit le redoublement de violence que constitue ce qu'elle nomme le « langage fondamental », ce déjà-là du discours qui lie un signifiant à un affect et en constitue une interprétation (Aulagnier, 1975, p. 158). Le signifiant « respect » en est un exemple, me semble-t-il. Le déjà-là du discours est contenu dans la langue et la culture du groupe social auquel appartiennent les enfants et leurs parents. Il se complexifie probablement dans les situations de migration et oblige le sujet à établir des ponts, à traduire doublement ce discours, d'un monde à l'autre, et non plus seulement du monde intérieur vers le monde extérieur. C'est ce que fait cette mère, me semble-t-il, en offrant à ses filles le mot *respect* comme signifiant « passerelle » entre les mondes auxquels elle est confrontée et dans lesquels elle a pourtant été bien malmenée.

Du côté des professionnels – qui constituent des représentants du groupe –, il s'agit aussi de proposer aux enfants et à leurs parents une place à investir. Ils doivent à mon sens pouvoir accueillir les propos de leurs usagers et en extraire un sens structurant pour l'enfant pour être en capacité d'accompagner les familles de façon respectueuse, « enveloppante », c'est-à-dire pour leur permettre de construire leur propre structure contenant à partir des forces qui les animent de l'intérieur et qui constituent potentiellement leurs ressources les plus solides. Dans le cas contraire, ils risquent d'exercer à leur tour cette « violence secondaire » délétère pour l'enfant qui peut conduire de la même manière à la rupture du contrat. Pour en limiter le risque, je postule qu'il faut qu'ils fassent appel à une certaine capacité de traduction, issue de la toute petite enfance, et dont ils ont su conserver l'usage.

La capacité de traduction, une compétence anthropologique ?

Dans *Totem et Tabou*, en se basant sur ce qu'a montré la psychanalyse, Freud affirme qu'« il n'y a pas de processus psychique plus ou moins important qu'une génération [ne] soit capable de dérober à celle qui la suit » (Freud, 1913/1981, p. 182). Il infère pour cela l'existence, dans l'activité spirituelle inconsciente de l'homme, d'un « appareil qui lui permet d'interpréter les réactions d'autres hommes, c'est-à-dire de redresser, de corriger les déformations que ses semblables impriment à l'expression de leurs mouvements affectifs » (*Ibid.*). D'après David Benhaïm (2012), *Totem et Tabou* est la seule œuvre de Freud qui mentionne cet « appareil à interpréter ». Cette idée de Freud va être reprise plus tard par René Kaës (1995) qui va situer cet appareil de transformation, non pas au niveau de l'Inconscient, mais du Préconscient. Pour lui, Préconscient, activité parlante et intersubjectivité sont fondamentalement liés grâce à la fonction de porte-parole de la mère qui est la condition et le modèle de l'appareil à signifier/interpréter de l'enfant. La capacité de traduction de l'enfant se

forgerait donc, si l'on suit R. Kaës, dans ses tout premiers liens en s'appuyant sur la propre activité préconsciente de son parent nourricier. « La fonction traductrice/interprétative du Préconscient se fonde sur le maintien de cet écart transitionnel entre une tautologie qui répéterait le même et un insensé qui ne dirait que l'inconnu inaccessible », conclut cet auteur (Kaës, 1995, p. 481). Avec cette définition de R. Kaës, on entrevoit comment l'écart perçu entre monde familier et monde étranger pourrait déterminer chez l'enfant une activation plus ou moins importante de la fonction traductrice/interprétative, elle-même déterminée par la fonction porte-parole des parents.

Dans la même ligne d'idées, Jean Guillaumin a travaillé sur une prédisposition infantile à traiter l'équivocité sémantique, c'est-à-dire l'écart entre le registre de l'étrangeté et le registre consensuel. Cet auteur s'est tout d'abord interrogé sur la très grande communauté d'histoires qu'il a repérée dans l'analyse des futurs candidats analystes en ce qui concerne leur rapport précoce au langage. Il en a déduit l'hypothèse qu'il pourrait exister, chez les aspirants psychanalystes, une prédisposition infantile (dont il ne préjuge pas si elle est innée ou acquise) à privilégier l'investissement de « l'étrangeté » du rapport des mots et des choses dans l'écoute du langage maternel ou parental. Il désigne par « étrangeté » des mots « un phénomène d'équivocité sémantique résultant d'une sorte de condensation de différences à la fois perçues et irréprésentables, donc ineffectuables » (Guillaumin, 2000, p. 171). Il oppose ensuite « le travail d'appropriation identifiante et cognitive exercé par l'enfant, par différenciation et association assimilative, sur cet élément résistant, excitant et inquiétant qui *soutient et active le développement mental humain* » et « un langage consensuel, essentiel à la vie sociale et à la scolarité [...] qui fait au mieux l'économie, pour une situation donnée, des équivoques de registre » (*Id.*, p. 172).

Ce que postule en outre J. Guillaumin, c'est que la construction de la prédisposition précoce chez l'enfant à l'écoute analytique ultérieure est liée à son investissement libidinal élevé du rapport à l'étrangeté du signifiant verbal. Si J. Guillaumin étudie le lien entre un investissement privilégié de l'étrangeté du signifiant verbal dans l'enfance et la prédisposition à l'écoute analytique ultérieure, il ne le rapporte pas nécessairement à un contexte traumatique et n'en fait pas non plus une compétence universelle. Il décrit plutôt ce qui s'apparente à un talent particulier, à une aptitude à l'écoute, sans préjuger de son origine, innée ou acquise. Ceci me semble être une autre façon de définir ce que j'appelle « l'activation de la capacité de traduction ». Or, nous dit-il, une telle prédisposition peut aussi s'infléchir hors des voies analytiques, vers une érotisation narcissique du jeu entre les registres de langage, sous une forme esthétique littéraire ou poétique, par exemple. Il me semble que cette prédisposition peut aussi permettre le développement d'une capacité à l'écoute clinique telle qu'elle s'exerce dans l'approche clinique ou l'écoute thérapeutique dans les métiers de soignants au sens large. Cette aptitude se développe-t-elle à l'issue d'un entraînement intensif dans l'enfance ? Ou bien est-ce un « don » à la naissance ? J.

Guillaumin reste neutre sur cette question, mais décrit néanmoins le caractère résistant, excitant et inquiétant de ce qui met l'enfant au travail. C'est l'« étrangeté » du signifiant verbal qui est « inquiétante », ce qui évoque toutefois la notion d'un contexte traumatique.

Ce postulat va dans le sens des travaux de Janine Altounian, traductrice des *Œuvres complètes de Freud*, qui parle de « pulsion à traduire » et évoque de la façon suivante son parcours d'enfant de survivants du génocide arménien :

« L'instance d'un ailleurs désirable parce qu'étranger à l'univers familial ayant été destituée sous l'emprise de la terreur, les parents survivants ne peuvent introduire leur enfant au monde des autres ni à celui de leurs mots. Cette bipartition dans la perception de l'environnement constitue ainsi chez leur enfant un clivage où l'expérience de deux espaces culturels en mutuelle exclusion réclame de lui une mutuelle traduction pour que s'effectue en lui un quelconque travail de subjectivation. En écho à l'expression "condamné à investir" avec laquelle Piera Aulagnier désigne la nécessité, pour l'être humain, d'œuvrer constamment au travail psychique d'élaboration, on pourrait dire que l'enfant de survivants, "condamné à investir" qu'il est comme tout un chacun, est pour ce faire "condamné à traduire" » (Altounian, 2014, p. 73)¹.

J. Altounian attribue sa « pulsion à traduire » à sa condition d'enfant de survivants. Elle évoque en creux dans ce court extrait les ingrédients nécessaires pour que l'enfant accède de façon harmonieuse au langage et au monde extérieur : il faut un ailleurs désirable pour l'enfant, désirable parce qu'étranger à l'univers familial. C'est le caractère non familial, étranger de cet ailleurs que l'enfant va désirer. Mais on comprend qu'il faut d'abord que cet ailleurs soit désirable pour les parents, c'est-à-dire exempt de danger, pour qu'ils puissent y introduire leur enfant. Dans le cas contraire, nous dit-elle, l'enfant est clivé et donc condamné à traduire pour exister, pour survivre. La traduction serait ainsi une affaire de survie, en tout cas pour un enfant de survivants, ce qu'elle dit nommément un peu plus loin en parlant de « nouvelle langue de la survie » (*Id.*, p. 74) pour désigner la langue de la culture d'accueil. Elle poursuit en assimilant toute traduction à une entreprise de transitionnalisation. La traduction permettrait à l'enfant de développer un espace intermédiaire entre son monde intérieur et le monde extérieur, mais au prix d'un « reste intraduisible » (*Id.*, p. 77) auquel il doit consentir, qui représente ce qui doit rester refoulé pour que vie s'ensuive. J. Altounian montre bien là en quoi l'exil traumatique pourrait entraîner un développement plus important de cette capacité de traduction, ainsi que sa possible objectivation, du fait de l'importance du sentiment d'étrangeté vécu par l'enfant héritier d'une telle histoire et de la nécessité vitale pour lui de réduire l'écart entre les deux mondes qui l'habitent. On peut également penser que des conditions d'une telle violence pourraient faciliter, outre la prise de conscience de cette activité de traduction, une propension à l'auto-théorisation, puis à la théorisation tout court. C'est ce

1. Dans cet extrait, J. Altounian cite Aulagnier, 1982.

que suggère J. Altounian quand elle écrit à propos de Freud : « On a là affaire à un innovateur qui, héritier sans doute des nombreux exils de son ascendance persécutée, porte nécessairement dans son mode de penser et d'écrire, le modèle du dispositif d'un exil "agi" qu'il va créer » (Altounian, 2004, p. 33).

Pour ma part, je fais l'hypothèse qu'indépendamment du contexte dramatique de la survie, tout enfant doit développer une certaine capacité à traduire et que c'est ce qui lui permet de se socialiser harmonieusement et de développer son langage. Les travaux de Jean Laplanche m'ont confortée dans cette idée. Cet auteur décrit en effet ce qu'il nomme la situation anthropologique fondamentale, qui concerne tout être humain. Dans sa théorie de la séduction généralisée, il remet à l'ordre du jour la théorie freudienne de la séduction restreinte, abandonnée par Freud dès 1897, en en « détruisant la restriction au pathologique » (Laplanche, 1990, p. 128). Il montre comment cette théorie a été selon lui refoulée par Freud avant d'être disloquée pour devenir méconnaissable. Puis il fait la jonction avec la théorisation de Sándor Ferenczi (1932/2004) sur la confusion des langues entre les adultes et l'enfant conduisant au trauma. Il montre que si la situation originaire correspond bien à la confrontation de l'enfant en situation de prématurité au monde adulte, « il ne s'agit [...] pas d'une vague confusion des langues, comme le voulait Ferenczi, mais très précisément d'une inadéquation des langages, inadéquation de l'enfant à l'adulte, mais aussi et primordialement, inadéquation de l'adulte à l'objet-source qui l'agit lui-même » (Laplanche, 1990, p. 128-129). J. Laplanche réinterprète alors l'effet de l'après-coup comme une « réélaboration traductive » avec « intentionnalité sémiologique » car, dit-il, « l'être humain est et ne cesse pas d'être un être auto-traduisant et auto-théorisant » (*Id.*, p. 129). Il remet donc en cause la limitation de la théorie de la séduction aux seules situations psychopathologiques chez Freud tout comme chez Ferenczi et pose comme « situation anthropologique fondamentale » que l'enfant a à traduire « les messages énigmatiques » délivrés par les adultes, énigmatiques car chargés de significations sexuelles inconscientes. Il existe donc entre l'adulte et l'enfant une dissymétrie essentielle qui provoque ce que J. Laplanche appelle la situation de « séduction originaire », dont le ressort est l'énigme : « Ces messages énigmatiques suscitent un travail de maîtrise et de symbolisation difficile, voire impossible, qui laisse nécessairement derrière lui des restes inconscients, [...] ce que nous nommons les "objets-sources" de la pulsion », précise-t-il (*Id.*, p. 128). L'énigme, ressort de la séduction originaire, fondamentalement présente à l'aube de la vie humaine dans la relation de *l'infans* à l'adulte nourricier, serait donc pour l'auteur la source de l'activité « théorisante » de l'enfant. On voit bien là comment J. Laplanche, s'il reconnaît que la situation traumatique est bien la source de l'activité auto-traduisante et auto-théorisante de l'enfant, franchit un pas considérable en extrayant la situation traumatique du champ de la psychopathologie : la situation originaire de séduction traumatique concerne tout être humain puisqu'elle

est liée à la pré-maturation humaine à la naissance et à la dissymétrie d'équipement psychique entre l'adulte et le nourrisson.

Conclusion

Mon expérience clinique de médecin de PMI m'a amenée à postuler que tout enfant doit développer une certaine capacité de traduction pour intégrer harmonieusement les discours familial et social auxquels il est exposé. C'est à mon sens l'importance de l'écart entre ces discours qui suscite chez l'enfant une perception d'étrangeté et active cette capacité de traduction. Je ne crois donc pas qu'il s'agisse d'une aptitude singulière, mais plutôt d'une activation plus ou moins importante de cette capacité « anthropologique » de traduction, dépendant de l'environnement. Cette activation a nécessairement un coût psychique qui peut déborder les ressources de l'enfant et demande de ce fait la vigilance des professionnels.

Ainsi, après avoir montré comment les deux petites filles de la situation rapportée avaient pu traduire le discours d'aspect peu cohérent de leur mère en propos identifiants, je me suis interrogée sur la façon de conjuguer la nécessité d'un accompagnement respectueux des enfants et de leur famille avec l'impératif de protection des enfants contre la maltraitance. Ne s'agissait-il pas d'une situation traumatique pour les enfants ? Pouvions-nous la laisser perdurer ? Jusqu'où était-il légitime de soutenir la maman en acceptant d'exposer les enfants à la violence du discours maternel ? Sur quels arguments fallait-il sinon intervenir pour protéger les enfants ? J'ai mené le premier entretien « comme je le sentais », sans trop me poser de questions, inquiète pour la maman mais rassurée par le comportement des enfants. Si la deuxième consultation m'a confortée dans ma position initiale, elle m'a aussi donné beaucoup à réfléchir et m'a permis d'élaborer dans l'après-coup ce qui avait pu se jouer pour les enfants, pour la maman et pour moi. Les travaux de P. Aulagnier m'y ont beaucoup aidée. J'ai travaillé à mettre en évidence ce qui donnait à penser que cette mère respectait, malgré les apparences, les termes d'un contrat narcissique équilibré, tel que son auteure l'a théorisé. J'ai exposé ma conviction que les professionnels qui accompagnent les familles devaient eux aussi soutenir le travail de traduction des enfants afin que le contrat reste équilibré et qu'ils pouvaient réactiver pour cela une « capacité de traduction » forgée dans leur petite enfance. Les concepts de « violence primaire », de « violence secondaire », de « contrat narcissique » ont constitué une grille de lecture de la situation qui m'a permis de soutenir et de comprendre ma prise de position initiale. Reste la question du traumatisme. S'il est constitutif de la « situation anthropologique fondamentale », comme le soutient J. Laplanche, et qu'il constitue la source de l'activité théorisante de l'enfant, il n'en demeure pas moins qu'il peut dépasser les capacités de l'enfant à le gérer lorsqu'il subit un effet de redoublement dans le réel. Ce sont ces situations que les professionnels doivent savoir distinguer et P. Aulagnier peut à nouveau apporter une grille de lecture efficace pour les repérer, me semble-t-il :

quand le parent « porte-parole » ne fait pas son travail d'interprétation du monde social pour son enfant, quand il le cantonne à un monde familial clos, il exerce une violence déstructurante qui ne permet plus à l'enfant de développer une représentation d'un « autrui » à qui s'adresser. L'adresse à autrui nécessite en effet la mise en place préalable de ce que Françoise Hatchuel (2013, 2018) nomme « un interlocuteur interne », c'est-à-dire une « proto-représentation » d'autrui nécessaire pour qu'à mon sens émerge progressivement le besoin de traduire. Le processus de construction identitaire et l'avènement du sujet en tant que tel se trouvent donc ainsi fortement compromis. Il me semble que l'on peut travailler à repérer ces situations d'aliénation dans le discours parental, ce qui justifie alors l'intervention du groupe social par le rappel à la loi, pour rééquilibrer le contrat.

Je voudrais conclure cet article en rapportant une petite anecdote familiale qui me semble pouvoir résumer mon propos : avant de présenter une communication ayant abouti à cet article lors d'un colloque récent, j'ai fait lire le texte que j'avais préparé, avec la vignette clinique, à ma fille de vingt ans, pour en vérifier l'intelligibilité. Elle m'a alors renvoyé pour seul commentaire : « *comment sais-tu qu'elles traduisent ces petites filles ?* » Je lui ai répondu : « *je le sais, c'est tout* ». J'ai alors ressenti dans une vertigineuse mise en abîme l'activité de traduction de ma fille à mon égard, tentant de comprendre l'énigme que je lui présentais de mon questionnement sur ma propre activité de traduction à l'égard de ma mère, dont l'étrangeté du discours n'avait cessé de me pousser à investir tous azimuts les chemins autorisés d'un ailleurs, ceux de la médecine, de l'approche systémique, du travail analytique, de la démarche clinique de recherche en science de l'éducation, par exemple, pour tenter d'approcher une part toujours hors de portée de moi-même. Peut-être s'agit-il là de ce « reste intraduisible » dont parle J. Altounian, auquel tout humain doit consentir et qui constituerait la source de ma pulsion à chercher.

Éléments de bibliographie

- Altounian, J. (2004). Transfert au texte à traduire et rapport à la perte. *Che vuoi ?*, 21, 31-38.
- Altounian, J. (2014). L'intraduisible entre les échos chaleureux et meurtriers d'une même langue. *Cliniques méditerranéennes*, 90, 67-84.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Aulagnier, P. (1982). Condamné à investir. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 25, 309-330.
- Benhaïm, D. (2012). Nathalie Zaltzman, lectrice de Janine Altounian Trauma et traduction. *Cliniques méditerranéennes*, 86 (2), 141-154.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

- Ferenczi, S. (2004). *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant ; suivi de Le rêve du nourrisson savant ; et d'extraits du « Journal clinique »*. Paris : Payot (Texte original publié en 1932.)
- Freud, S. (1981). *Totem et tabou*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1913.)
- Guillaumin, J. (2000). Les enveloppes psychiques du psychanalyste. Dans D. Anzieu (dir.), *Les enveloppes psychiques* (p. 163-198). Paris : Dunod. (Texte original publié en 1987.)
- Hatchuel, F. (2013). Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne ». *Cliopsy, 10*, 53-66.
- Hatchuel, F. (2018, à paraître). Rapport au savoir, virtualisation du monde et confusion des espaces : quelques repères théoriques et cliniques. Dans A. Kattar (dir.), *Grandir dans des environnements incertains*. Paris : L'Harmattan.
- Houzel, D. (2010). *Le concept d'enveloppe psychique*. Paris : In Press. (Texte original publié en 2005.)
- Kaës, R. (1995). Le préconscient traducteur. *Meta, 40*, 478-481.
- Laplanche, J. (1990). *Nouveaux fondements pour la psychanalyse*. Paris : PUF.

Évelyne Pivard-Boubakri

Équipe « Savoir, rapport au savoir et processus de transmission »

CREF

Université Paris – Nanterre

Pour citer ce texte :

Pivard-Boubakri, É. (2018). Traduire, un enjeu vital pour l'enfant. La socialisation à l'épreuve de la traduction. *Cliopsy, 19*, 25-36.

Une intervention auprès d'adolescents vulnérables à l'aide de la médiation audiovisuelle

**Katia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil,
Sandra Francesca Conte de Almeida**

Les adolescents en situation de vulnérabilité sociale et psychique nous invitent à mieux comprendre les transformations contemporaines à l'œuvre dans la vie familiale et sociale, mais aussi dans les institutions. L'école occupe une place importante pour ces jeunes et leurs familles, car, malgré leurs difficultés scolaires, l'éducation ouvre la voie à un meilleur avenir. Dans ce contexte et dans une perspective de recherche de sens et d'inscription symbolique de l'élaboration de la violence, notre projet était de promouvoir, dans un espace collectif, des processus de pensée à la place des passages à l'acte. La demande faite à l'école d'aider, par l'éducation, ces jeunes à réussir dans le contexte social, n'est pas anodine. Les enseignants se trouvent souvent confrontés à un sentiment d'impuissance. L'espace scolaire peut être un lieu où s'expriment des contradictions sociales et subjectives, ainsi que le lieu de la manifestation de violences et de malaise face aux conflits, en particulier lorsque les problèmes de vulnérabilité sociale s'ajoutent à d'autres difficultés dans une période sensible du point de vue psychique. Nous pouvons parler ici d'une forme de « malêtre », au sens où le présente René Kaës (2012) dont les travaux visent la compréhension du lien entre la vie psychique inconsciente, la société et la culture, et dire comment nous essayons de le comprendre à propos de l'adolescence.

Adolescence et violence

Philippe Gutton (1991) considère que la puberté, comme période de transformation du corps, expose les adolescents à une certaine violence des émotions ressenties ; cette violence faite au corps s'inscrit dans le psychisme. C'est le travail psychique de l'adolescent qui permet l'intégration de la violence pubertaire, c'est-à-dire qu'il y a là le début d'un travail de symbolisation de cette violence. François Marty (2012) ajoute que l'adolescence implique une réorganisation narcissique et des remaniements pulsionnels. Selon lui, l'adolescence est une période de vulnérabilité pour certains sujets et, pour les plus fragiles, une période qui peut mener à la décompensation, les rendant violents aussi bien contre eux-mêmes que contre les autres. Quand l'adolescent ne réussit pas à construire des défenses efficaces au cours de l'enfance et dans la période de latence, ou alors parce que son environnement ne lui a pas permis de trouver

suffisamment d'appui face à l'avalanche présentée par la puberté, il est en détresse. Les conflits intérieurs de l'adolescent sont maintes fois externalisés en classe, ce qui constitue un grand défi pour les enseignants, car, outre l'accomplissement du programme scolaire, ceux-ci doivent faire face aux aspects subjectifs du vécu de l'adolescent et au mode de mise en scène en classe de cette expérience.

Pour F. Marty, la puberté augmente fortement le sentiment d'insécurité, amenant l'adolescent à des attitudes de confrontation, de fuite vers l'inconnu ou à des actes d'évitement manifestés par l'inhibition, la phobie, la violence, dans le but d'affronter cette insécurité (*Id.*). Celle-ci surgit dans la vie psychique de l'adolescent, l'obligeant à établir des modes de défense primaires attaquant non seulement son propre corps pubère, mais aussi l'objet parental ; or, soulager la tension pulsionnelle sur les objets externes, en plus d'attaquer le sentiment d'identité, peut aussi déclencher un effondrement dépressif grave.

Nous remarquons de plus que l'adolescence, en tant qu'expérience subjective de passage à la vie adulte, s'accompagne d'un processus de deuil au cours duquel il faut renoncer à l'objet d'amour de l'enfance (Cibella et Cardoso, 2012) ainsi qu'au corps infantile. Ce processus exige de l'adolescent un travail psychique d'élaboration. C'est au cours de l'adolescence que les liens sociaux deviennent fragiles et surgissent alors, selon Annie Birraux (2012), des « bouffées » d'individualisme et de quête effrénée de satisfaction immédiate. Le tout contribuant à l'idée que l'adolescent résiste à accepter comme les siennes les valeurs de ses parents. Au cours de l'adolescence, le sujet est censé abandonner l'amour de l'enfance représenté par les parents qui l'ont toujours rassuré, ce qui provoque des doutes sur ses sentiments pour les figures parentales. Ainsi, de nombreuses pertes sont impliquées dans cette période et « la perte du corps infantile provoque un retour de l'Œdipe » (Cibella et Cardoso, 2012). L'adolescent se sent violé par les transformations pubertaires et cherche, par des attitudes violentes, à tester sa capacité à supporter sa propre destructivité.

La puberté provoque des changements corporels chargés d'inquiétude et d'effervescence pulsionnelle, caractéristiques de la sexualité, en plus du renvoi à la perte de référentiels importants (*Id.*). La rencontre avec la sexualité génitale apporte des implications au niveau pulsionnel pouvant provoquer chez l'adolescent un sentiment de désorganisation ainsi qu'un sentiment de passivité : « L'adolescence est un moment de crise où se passent des changements physiques et psychiques » (*Id.*, p. 44). Et, dans la mesure où existe un rapport très fort au Moi, celui-ci se fragilise au contact du monde extérieur. Comprenant avoir perdu son identité infantile, l'adolescent se sent fragilisé face aux situations pubertaires qui s'imposent sous la forme d'une effraction, provoquant un impact sur le corps et sur la vie psychique du sujet. Dans cette période de la vie, les passages à l'acte, les comportements auto-agressifs et l'agressivité envers autrui constituent, dans la contemporanéité, un mode privilégié permettant de faire face aux

menaces narcissiques. Cependant, les difficultés sont encore plus fortes à l'adolescence quand les jeunes sont en état de vulnérabilité sociale.

Dans ce contexte, le passage à l'acte peut constituer un recours à la place du processus de symbolisation. L'adolescent attaque la culture et la civilisation, à la recherche d'un espace de jeu entre le monde interne et le monde externe. Il peut signifier ce qui lui arrive et ce qui, en lui, déborde – comme la peur, l'angoisse, la sexualité – par des voies symboliques, à partir des objets culturels ayant la fonction de canaliser la violence interne avant qu'elle ne devienne un champ libre aux manifestations des comportements destructifs.

Un bon exemple du processus de canalisation de la pulsion de l'adolescent a été présenté par Arminda Aberastury qui montre l'importance des activités réalisées avec des adolescents à partir de dessins dans un processus de création : « L'image est fugace et le dessin retient et immobilise. Cette capacité à recréer des objets par le moyen d'images permanentes est une nouvelle forme de lutte contre l'angoisse de la perte » (Aberastury, 1983, p. 24). Un autre exemple de transformation de l'adolescent par la culture a été présenté dans une étude de Rosangela Carrilo Moreno. Cette auteure propose une réflexion sur l'intérêt du *hip-hop* en tant que mouvement social et espace de discussion qui mène à la connaissance de soi ainsi qu'à celle de l'expérience raciale et de classe, espace quasi inexistant ailleurs. Cette auteure montre l'importance pour l'adolescent du travail culturel dans l'espace scolaire. Selon elle,

« le jeune ne peut être compris que dans son origine socioculturelle, de classe, de genre et dans sa trajectoire scolaire, familiale et des expériences éducatives informelles, articulées et réélaborées de façon collective ou individuelle. Soit, comprendre les histoires singulières des jeunes qui racontent une histoire sociale collective, marquée par des inégalités » (Moreno, 2003, p. 4).

Elle montre comment l'école peut devenir pour l'adolescent un espace d'intelligibilité et d'appropriation de ses origines et de ses expériences individuelles et collectives.

Pour notre part, nous avons cherché à repérer comment les contributions des objets de la culture pourraient être articulées et proposées dans l'espace scolaire, de façon à offrir à l'adolescent un espace de création et d'éloignement des actes de violence ainsi que des passages à l'acte (Brasil, Almeida, Amparo, Pereira, 2015).

La fonction des objets culturels à l'adolescence

Dans ses travaux, Winnicott (1971/1975) a montré l'importance du processus de symbolisation des objets transitionnels et des relations avec la culture. L'objet proposé à l'enfant par l'adulte a pour fonction de diminuer chez l'enfant le sentiment de détresse et de vulnérabilité face à la séparation d'avec l'adulte. Les *objets transitionnels* seront alors des objets de la culture que l'enfant va s'approprier de façon à combler les lacunes affectives liées à la séparation. C'est à partir de l'idée que les objets de la

culture peuvent avoir une fonction de médiation pour l'adolescent, ouvrant une voie d'accès au processus de symbolisation, que nous avons proposé des ateliers de production audiovisuelle dans une école située dans un quartier difficile.

Les objets de la culture offerts aux adolescents dans l'espace scolaire peuvent se situer entre l'éducatif et le thérapeutique, car ils rendent possible l'expérience de création et de médiation entre le monde interne et le monde externe, de façon à créer un espace de signification de contenus menaçants pas toujours conscients. Ainsi, les objets de la culture ont une grande importance, car ils s'insèrent dans la zone de créativité et de jeu. C'est dans cet espace que l'adolescent se sent rassuré et capable de se reconstruire. Pour Winnicott, c'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif.

À propos de la notion de médiation, Anne Brun propose de différencier deux types principaux de dispositifs groupaux : les dispositifs de médiation à création et les dispositifs thérapeutiques à médiation, en d'autres termes les dispositifs culturels et artistiques et les dispositifs analysants/subjectivants. Selon elle, « les groupes à création se présentent souvent comme ouverts, et certains donnent lieu à des expositions » (Brun, 2012, p. 64-65). Elle ajoute que

« ces dispositifs ne sont fondés ni sur l'exploitation du transfert ni sur une interprétation des processus à l'œuvre, ils proposent un accompagnement des productions et se centrent sur la capacité de créer et de transformer des formes. Il s'agit donc essentiellement d'activer un processus de figuration qui relève de la symbolisation primaire produisant les représentations de choses » (*Ibid.*).

Telle est la définition du dispositif groupal qui nous a inspirées dans le travail de médiation avec les adolescents. L'accent mis sur la mise en mots, l'attention portée à la dynamique de l'association libre et aux chaînes associatives groupales ne se présentent pas comme une pré-condition dans les dispositifs de médiation à création. A. Brun ajoute que, même si les ateliers ne sont pas référés à la psychothérapie psychanalytique, ils peuvent enclencher une dynamique de symbolisation qui a une portée thérapeutique certaine.

L'adolescent du XXI^e siècle se trouve immergé dans le monde virtuel et des médias numériques en utilisant, entre autres, des téléphones portables avec plusieurs possibilités de communication. Ces possibilités l'aident à construire une nouvelle culture, un nouveau rapport à lui-même et au monde, car, dans cette culture, il peut déposer son anxiété, sa confusion, ses peurs et sa joie du passage à la vie adulte. Dans cette nouvelle culture, il est possible de penser de nouveaux dispositifs pédagogiques dans l'espace scolaire, intégrant des médias numériques. Avec le numérique,

« la culture aujourd'hui est intimement liée à l'idée d'interactivité, d'interconnexion et d'interrelation entre les hommes, les informations et les images des genres les plus variés. Cette interconnexion variée et croissante est due, notamment, à l'énorme expansion des technologies numériques de la dernière décennie » (Costa, 2008, p. 8).

Les médias numériques ont provoqué des changements dans la communication entre les personnes, dans leurs relations et leur apprentissage. C'est pourquoi il nous semble que

« l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école, dans tous les niveaux, est fondamentale, car ces techniques sont déjà présentes dans la vie de tous les enfants et adolescents et elles fonctionnent – de façon inégale, réelle ou virtuelle – comme des agences de socialisation, en concours avec l'école et la famille » (Bévort et Belloni, 2009, p. 1084).

Ainsi, le développement des TIC provoque des changements dans la culture et la société, car, aujourd'hui, la culture et la communication se fondent sur l'utilisation du phénomène de la culture numérique, que ce soit par le moyen des « *games* », de l'internet, des appareils cellulaires ou par l'interaction avec de nouveaux médias numériques. Par exemple, les adolescents écrivent désormais une nouvelle forme de journal avec le réseau *Instagram* ou d'autres réseaux sociaux. Ils prennent des photos de toutes leurs activités et lisent attentivement les commentaires de leurs amis à propos des images publiées. De nos jours, *Instagram*, *Twitter*, *Facebook* et *Foursquare* sont une sorte de miroir pour les adolescents qui y voient leur image, ainsi que leur image vue par d'autres (Pereira, Brasil, Vidigal et Vicente, 2015).

Ainsi nous estimons que l'audiovisuel, en tant qu'objet culturel, permet au sujet de partager des expériences et des vécus caractéristiques de la période de l'adolescence. L'utilisation de cet outil contribue à la re-signification de ses angoisses. Il lui offre la possibilité de partager avec d'autres des situations vécues individuellement, mais qui sont communes. En utilisant des outils technologiques, l'adolescent (ré)écrit son histoire et exprime ses émotions.

Une intervention « audiovisuelle »

Nous allons présenter maintenant une intervention que nous avons réalisée et qui a mobilisé l'audiovisuel comme outil de travail dans des ateliers d'expression avec des adolescents vivant dans des régions marquées par la violence et par l'exclusion sociale. Les adolescents étaient invités à aborder en groupe la thématique de la violence, ce qui concerne sa signification et sa portée, à partir de leur propre compréhension (Brasil, Almeida, Amparo et Pereira, 2015). Cette intervention a eu lieu dans un lycée public situé dans un quartier ravagé par la violence et défavorisé des points de vue social, économique et culturel. Nous exposerons les effets subjectifs de la symbolisation, du soutien narcissique et aussi de la possibilité d'expression du malaise des jeunes en situation de vulnérabilité sociale et psychique que cette intervention a apportés. Ensuite, nous montrerons que le dispositif de l'atelier audiovisuel peut être mis en place à l'école avec des adolescents en difficulté, tant sur le plan personnel que dans leurs apprentissages ou même avec un risque de décrochage scolaire. Il nous faut préciser que ce dispositif constitue une expérience nouvelle au Brésil. Il offre la possibilité, pour les

adolescents, de construire dans le groupe un scénario qui passe de l'oral à l'écrit puis à l'image, assurant une double articulation entre l'intrapsychique et l'intersubjectif groupal. Comme l'écrit Claudine Vacheret (2010) à propos du photolangage, un tel dispositif entraîne les capacités du groupe qui s'ajoutent aux capacités de l'objet médiateur à *contenir* et à *transformer*.

Voici le dispositif que nous avons mis en place. La participation était volontaire et même si l'école avait proposé la participation de certains adolescents, ils devaient en être d'accord. Notre objectif était de permettre à ces adolescents de jouer à partir de l'objet médiateur et de mettre en jeu le dedans et le dehors entre le sujet et le groupe. Les ateliers ont été co-animés par une psychologue-psychanalyste, une enseignante et un professionnel de l'audiovisuel tous présents dans chacun des ateliers. La psychologue-psychanalyste a été responsable du premier atelier qui a ouvert un espace de parole à propos de la violence ; l'enseignante et le cinéaste ont proposé le deuxième atelier centré sur l'écriture d'un scénario. Dans le troisième atelier, le cinéaste a travaillé sur la production d'un film. Les intervenants ont réalisé au cours de ces ateliers une observation ethnographique dont ils ont noté les éléments sur un carnet de bord.

Nous avons animé trois ateliers et deux rencontres de présentation du film, soit un total de huit rencontres avec dix adolescents. Au cours du premier atelier – que nous avons considéré comme exploratoire –, les jeunes se sont lancés dans une discussion sur ce qu'était la violence pour eux ; ils ont fait également une étude sur internet à propos de cette question et ont assisté à des films sur la thématique (deux rencontres). Le deuxième atelier a porté sur l'écriture et la conception du film, aussi désigné comme « le développement », consistant à déployer une idée pour le film. Les différentes étapes de l'écriture du scénario ont occupé deux autres rencontres. Le troisième atelier a eu lieu au cours de deux autres rencontres : il a été consacré à la production du film qui a nécessité d'organiser le tournage en formant des équipes techniques et artistiques. Il a aussi fallu faire un casting ainsi qu'un plan de travail pour le tournage proprement dit. Ces trois ateliers ont été suivis de deux autres rencontres pour une présentation du film à l'école, puis dans un petit festival pour les jeunes.

Les ateliers ont rendu possible la mise en place d'un espace de partage et de création dans le groupe par le moyen de l'objet médiateur et par la circulation de la parole. En témoignent ces quelques échanges entre les adolescents : « *j'ai l'impression que quand la violence se passe à la maison elle est tolérée* » (Sofia) ; « *ici dans le groupe j'ai appris qu'il y a plusieurs types de violence / même des choses qu'on ne croyait pas être de la violence* » (João). L'écriture du scénario et la possibilité de parler de la violence dans le cadre groupal a permis de trouver des mots pour décrire des expériences personnelles vécues comme agresseur, mais aussi comme victime.

Pour ce qui concerne la thématique devant être développée dans le scénario, les adolescents ont choisi de parler de la violence subie par les homosexuels à l'école. Ils ont ainsi décidé de construire un scénario

présentant un adolescent homosexuel en détresse, visé par la violence, mais ils ont proposé également de parler de l'agresseur et de la place des adultes dans le contexte de violence à l'école. C'est l'adolescent homosexuel qui est le personnage principal, narrateur de la violence avec des propos comme : « *il me fait ça toujours / mais il a raison / je mérite son mépris / cependant ce n'est pas de ma faute si je suis comme ça* ».

L'idée a été de faire de cet espace de jeu un entrecroisement des registres oral, écrit et figuratif, tout en conservant une place privilégiée au langage verbal. La circulation de la parole dans le groupe a aussi permis de parler d'autres violences : celles de la famille, des enseignants et des adolescents envers les autres adolescents.

Dans ce contexte, les objets de la culture peuvent être des dispositifs de médiation entre ce qui est en même temps au-dedans et au-dehors du sujet. Ils se situent, dans l'intervention, entre l'éducatif et le thérapeutique, dans la mesure où ils offrent à l'adolescent des possibilités de création et de re-signification, dans le registre du symbolique, dans le champ du langage, ce qui éloigne celui-ci des actes de violence et de l'impulsivité. L'éducatif, *l'éduquer* proprement dit, est pris ici dans le sens d'une inscription du sujet dans le symbolique, dans la filiation et dans la reconnaissance de l'appartenance à une culture (Brasil, Almeida, Amparo, Pereira, 2015).

Les expressions culturelles – telles que la musique, le sport, la danse, les médias numériques, le théâtre... – permettent à l'adolescent de traverser le processus pubertaire et les défis inhérents à cette étape de la vie avec moins de risques et de dommages quant à son développement et à sa santé psychique. Ces objets de la culture se constituent comme une manière de canaliser et de minimiser le malaise de l'adolescent, celui-ci étant actuellement convoqué à répondre à l'idéal de jeunesse, désigné comme « *teenérisation* »¹ de la culture.

A. Birraux (1994) montre que la compréhension de l'adolescence doit aller au-delà des questions biologiques et intégrer un temps de travail subjectif pour traiter les transformations pubertaires et les enjeux de la culture. Et c'est justement dans la quête du moi pour contrôler ce qui lui échappe qu'à ce moment de la vie le sujet est spécialement convoqué à réaliser un certain travail psychique (Cardoso et Marty, 2008). Le processus d'intégration et les transformations pubertaires dépendent de la façon dont le sujet ira habiter son corps. Alors, à l'adolescence, se présentent des marques corporelles faisant signe de ce parcours, celles-ci pouvant aller depuis le choix des vêtements jusqu'aux tatouages et piercings, révélant, selon David Le Breton (2010), la démarcation du corps dans ses propres limites. Cet auteur rappelle que les inscriptions sur la peau, comme les tatouages, établissent la frontière entre le dedans et le dehors de façon vivante et poreuse, car la peau enveloppant le corps est également une ouverture au monde, une mémoire vivante d'un corps qui peut être également un espace de jeu entre les mondes interne et externe.

Dès lors, le corps assume la fonction d'objet transitionnel, car c'est là où l'adolescent va représenter le jeu de son rapport entre les mondes interne et externe. Ainsi, les marques corporelles, comme le tatouage, le piercing et la

1. Ce terme se réfère aux mots *teen* (jeune) et *teenager* (adolescent), en anglais, pour mettre l'accent sur la jeunesse en tant qu'idéal dans la culture contemporaine.

couleur des cheveux, parmi d'autres, projettent vers le monde la nouvelle image rêvée et imaginée par l'adolescent, en utilisant les ressources corporelles dans la tentative d'arbitrer sa souffrance dans la perspective d'un nouveau corps et d'un éloignement du corps infantile. Dans ce sens, la peau devient un amortisseur des tensions du dedans et du dehors, comme un objet transitionnel (*Id.*).

Au cours des deuils du corps et de l'identité infantiles, se révèle également l'agression, avec des marques d'une violence agie. Didier Drieu (2012) insiste sur le fait que l'agir violent est aussi la marque de la quête de la réponse des adultes qui se trouvent autour de l'adolescent ; c'est un besoin de faire appel au réel, au traumatique, pour se sentir existant. Une partie de ce comportement est également une manière de chercher l'appui de l'adulte. L'auteur souligne que le fait que des adolescents soient enfermés dans une économie groupale négative dépend des références groupales de leurs pairs, de la qualité des objets culturels, des liens institutionnels et de l'importance, à ce moment, de leur référentiel de filiation. Dans cette période, l'éloignement de la famille est fréquent et se traduit par la quête de pairs dans le but d'interagir, de faire confiance et de créer des référentiels dans les groupes sociaux divers. Un tel processus fait partie du deuil de l'enfance et de la perte des parents.

En conclusion, cette expérience de médiation a été tout à fait bouleversante, car nous avons vu ces adolescents, vivant dans la pauvreté culturelle, s'intéresser au cinéma, à l'esthétique et à la narration de soi. On peut dire que, s'il y a eu un espace de parole et de pensée et que s'est effectué un travail psychique de symbolisation, nous avons constaté aussi la mise en marche d'un engagement politique à l'école et dans leur communauté ; et, à travers l'audiovisuel, ces jeunes ont trouvé une façon d'exprimer leur angoisse face à la violence et à la sexualité. Nous avons observé également le croisement de l'expérience poétique par les images, par la parole et l'écriture, de façon à permettre l'ouverture d'un chemin vers la symbolisation et vers le monde interne dans un espace collectif de parole et de pensée.

Éléments bibliographiques

- Aberastury, A. (dir.) (1983). *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bévort, E. et Belloni, M. L. (2009). Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade (Campinas)*, 30/109, 1081-1102.
- Birraux, A. (1994). *L'adolescent face à son corps*. Paris: Bayard.
- Birraux, A. (2012). Violência e objetos culturais. Dans D. M. do Amparo, ALMEIDA, S. F. Conte deAlmeida, K. C. T. R. Brasil, M.I. G. Conceição et F. Marty, *Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais* (p. 227-238). Brasília: Líber Livro e Editora Universidade de Brasília.
- Brasil Tarouquella, K. C., Conte de Almeida, S. F., Matos Do Amparo, D. et Matos Rodrigues Pereira, A. (2015). Adolescência, violência e objetos culturais: Uma intervenção entre o educativo e o terapêutico no espaço escolar. *Estilos da Clínica*, 20, 205-225.
- Brun, A. (2012). Les médiations thérapeutiques dans les cliniques de l'extrême. *Chimères*, 78, 63-73.

- Cardoso, M.R. et Marty, F. (2008). *Destinos da adolescência*. Rio de Janeiro : 7 Letras.
- Cibella, C. et Cardoso, M. R. A. (2012). Traumática experiência de perda na adolescência. Dans D. do Amparo, S. F. Conte de Almeida, K. Tarouquella R. Brasil, M. I. Gandolfo Conceicao et F. Marty (dir.), *Adolescência e violência : intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais* (p. 41-56). Brasília: Líber Livros e Editora Universidade de Brasília.
- Costa, R. (2008). *A cultura digital*. São Paulo : Publifolha.
- Drieu, D. (2012). *O agir adolescente e suas ressonâncias grupais*. Brasília: Líber Livro e Editora Universidade de Brasília.
- Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF.
- Kaës, R. (2012). *Le malêtre*. Paris : Dunod.
- Le Breton, D. (2010). Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. *Horizontes Antropológicos*, 33, 25-40.
- Marty, F. (2012). A função do agir na adolescência. Dans D. M. do Amparo, S. F. Conte de Almeida, K. T. R. Brasil, M. I. G. Conceição et F. Marty (dir.), *Adolescência e violência : intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais* (p. 17-30). Brasília: Líber Livros e Editora Universidade.
- Moreno, R. C. (2003). *Movimento da música e a música em movimento: a música de protesto no período de 1960 a 1999*. Campinas : Faculdade de Educação da Unicamp.
- Pereira, A. M. R., Brasil, K. T. R., Vidigal, A. et Vicente, V. D. (2015). O audiovisual como um recurso de expressão na adolescência. Dans *Juventude e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens* (p. 255-274). Brasília : Liberlivro, Cátedra UNESCO, Universidade Católica de Brasília.
- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique : un bref historique des théories grupales. *Le carnet psy*, 141/1, 39-42.
- Winnicott, D.-W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro : Imago Editora. (Texte original publié en 1971).

Katia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil
Sandra Francesca Conte de Almeida
Université Catholique de Brasília, Brésil

Pour citer ce texte :
Brasil, K. C. T. R. et Conte de Almeida, S. F. (2018).
Une intervention auprès d'adolescents vulnérables à
l'aide de la médiation audiovisuelle. *Cliopsy*, 19, 37-45.

Image numérique interactive, articulation intersémiotique et construction subjective: une expérience pédagogique de visualisation du geste sonore

Gabriela Patiño-Lakatos

Introduction

Ladite « culture numérique » (Doueïhi, 2008) n'échappe pas aujourd'hui à des interrogations fondamentales sur les dispositifs, les pratiques, ainsi que les effets matériels et immatériels qui constituent son domaine d'existence. Le traitement informatique de tout type de donnée sous forme de nombres est l'une des dernières révolutions technologiques qui introduit, selon les différents domaines qu'il pénètre, des transformations considérables dans les formes de subjectivation et de symbolisation de l'expérience corporelle, dans le rapport au sensible, au savoir, à soi et à l'autre, au temps et à l'espace (Besnier, 2010 ; Gori, 2015 ; Kleinpeter, 2013 ; Lindenmeyer, 2017 ; Médici, 2015 ; Simone, 2012). Le numérique fait aussi son incursion dans le domaine de l'éducation, particulièrement à l'école, champ d'expérience où il suscite de nombreux débats à propos de son utilité et de ses incidences sur la formation subjective. Comprendre les effets du numérique sur la construction subjective et culturelle, individuelle et sociale de l'humain est devenu par conséquent un enjeu anthropologique majeur pour tous, et spécialement pour les professions et disciplines concernées par la formation des individus.

Dans ce contexte, la production et la réception subjective de l'image ont été transformées de fond en comble par les instruments numériques. Tout un chacun peut, par exemple, en quelques clics, accéder à une multiplicité d'images, les diffuser ou les modifier. La psychanalyste et philosophe Elsa Godart a analysé, en ce sens, la manière dont la révolution numérique – avec, par exemple, le *Selfie* et le *Selbranding* – bouleverse le rapport de l'homme aux images auxquelles il s'identifie et dans lesquelles il se projette (Godart, 2016, p. 46, 65). Aussi, le traitement numérique de l'image en tant qu'objet est intégré aujourd'hui dans des dispositifs numériques interactifs que des fabricants, des chercheurs, des artistes et des enseignants mettent en place pour « stimuler » et « augmenter » l'expérience perceptive. Le problème de la valeur subjective de l'image se redessine, ainsi, au cœur des rapports que l'homme entretient aujourd'hui, dans son corps réel et fantasmé, et dans son être-sujet, avec la technique numérique. La question

anthropologique qui se dessine à cet endroit est celle des nouvelles formes subjectives engendrées par ces pratiques numériques actuelles : comment le jeune sujet en formation peut-il construire aujourd'hui un objet d'expérience qui soit producteur de significations dans son rapport aux images numériques omniprésentes et changeantes ? J'entends le concept de sujet comme une formation historique, sociale et culturelle. Il existe en tant que fonction évanescence résultant de la mise en place d'un appareil énonciatif symbolique. Doté de conscience, ce sujet est néanmoins, par l'effet du langage, fondamentalement inconscient et marqué par la division dans son rapport à lui-même, son existence étant marquée par des processus de refoulement, de déplacement et de sublimation pulsionnelle, par effet de censure d'un conflit qui engage le désir dans son rapport à la loi.

Penser aujourd'hui les rapports possibles que le sujet établit avec l'image demande de prendre en considération les conditions techniques qui transforment les modes de production de l'image. Pour mieux analyser les conditions de réception subjective de l'image, voire les transformations subjectives introduites par l'exposition plus fréquente aujourd'hui des enfants aux images numériques, nous devons comprendre un aspect qui caractérise les dispositifs techniques actuels qui fabriquent et diffusent ces images. Leur particularité commune est leur extrême *non-finition* et, par conséquent, leur instabilité organologique : plus que jamais, ces instruments sont rapidement paramétrables et constamment reprogrammables. Aussi, ce qui caractérise ces instruments est leur radicale connectivité : les connexions les plus diverses entre différents outils, entre machines et organes du corps (œil, oreille, main), sous la forme de réseaux souples, sont rapidement possibles grâce à la création de protocoles de communication informatique sophistiqués (Patiño-Lakatos, 2018).

Malléabilité de l'image numérique

L'extrême ouverture instrumentale se traduit, par exemple, dans la possibilité de reprogrammer à l'infini les fonctionnalités attribuées aux contrôleurs gestuels (par exemple, un *joystick*, un *game pad*, une souris d'ordinateur) qui permettent à l'utilisateur d'interagir avec un logiciel pour produire des images numériques. Si le nombre et le type des gestes restent définis pour un contrôleur donné – ce seront toujours à peu près les mêmes gestes, les possibilités étant limitées par l'architecture matérielle du contrôleur –, la valeur de chaque geste, donc son effet, n'est pas, en revanche, fixée. Un même geste, même de très petite ampleur (comme le glissement du pouce sur une souris d'ordinateur), peut produire des effets d'image très divers. Cette condition demande de réapprendre à chaque fois les valeurs attribuées aux gestes effectués avec un contrôleur gestuel. Par conséquent, les images numériques produites avec ces gestes ont tendance à devenir non seulement plus dynamiques, mais aussi plus variables et éphémères, instables en quelque sorte, en tant qu'objets non-finis. De plus,

le traitement informatique de l'image couplée au geste moteur a radicalement introduit dans la sphère quotidienne ces objets qu'on appelle aujourd'hui les « images interactives ». La variabilité, la réactivité et l'apparente « interactivité » de l'image numérique aujourd'hui sont sans commune mesure avec les images analogiques traditionnelles sur papier ou sur pellicule, celles-ci étant capables de donner une impression de mouvement grâce à la seule action directe du geste physique et à un effet de montage mécanique.

Ces remarques sont fondamentales pour comprendre la nature et le mode de fonctionnement de l'image numérique aujourd'hui, puisque l'image ne se présente pas indépendamment des conditions imposées par l'instrument culturel qui la produit. Le rapport du sujet à l'image numérique dépend ainsi étroitement des caractéristiques des dispositifs matériels. La malléabilité nouvelle des instruments numériques offre des possibilités de création d'une grande souplesse, mais pose aussi de nouveaux problèmes pour la construction subjective. Pour le sujet, davantage s'il est jeune et encore en formation, il devient plus difficile de se repérer par rapport aux images mouvantes, changeantes et interactives. L'enjeu subjectif est de poser vis-à-vis de l'image des points fixes pour construire des objets et des gestes signifiants sur lesquels il puisse se soutenir dans le temps, par rapport à sa quête de sens.

Ma réflexion prend appui sur deux expériences de pédagogie artistique numérique, multimodale et interactive que j'ai suivies en 2014 dans le cadre d'une recherche financée par l'Agence Nationale de la Recherche. Cette recherche « Pédagogie Artistique Numérique Accessible et Multimodale » (PANAM) a été menée entre 2012 et 2015 par plusieurs partenaires : le Centre de création de musique visuelle PUSE MUSE (porteur du projet), l'équipe du LAM de l'Université Paris 6, l'équipe Paidéia du CIRCEFT de l'Université Paris 8, le centre de création et d'expérimentation sonore Art&Fact et la société Eowave (fabricant d'instruments et de composants pour musique électronique).

Pour la réalisation des deux expériences, l'équipe de recherche a utilisé des instruments conçus pour le logiciel interactif Méta-Mallette développé par le centre de création PUSE MUSE. Ce logiciel interactif, relié à des contrôleurs gestuels, permet de créer et de jouer de la musique ainsi que de produire des images interactives. En tant que psychologue clinicienne, j'ai été sollicitée pour accompagner et analyser ces expériences mises en place par Serge de Laubier (directeur de PUSE MUSE) et Isabelle Marzio (enseignante spécialisée de musique) à l'Institut Gustave Baguer d'Asnières, avec deux groupes d'élèves sourds et malentendants. Les élèves étaient différemment appareillés, certains avec des implants cochléaires, d'autres avec des audioprothèses. Tous apprenaient et utilisaient la langue des signes française (LSF). Le premier groupe était composé de six élèves de cycle 3, CM1, ayant entre 9 et 10 ans. Le deuxième groupe était composé de quatre élèves de cycle 2, CP, ayant entre 6 et 7 ans. Le dispositif matériel était composé d'un ordinateur sur lequel était installé le logiciel Méta-Mallette ; à

cet ordinateur étaient reliés entre quatre et six *joysticks* (des contrôleurs gestuels), un vidéoprojecteur, un petit écran de télévision, un grand écran en toile blanche et des haut-parleurs.

Des contrôleurs gestuels au service de la production de signes et de formes

Les deux expériences sonores et musicales ont été proposées aux enfants sourds et malentendants par des adultes entendants. Ce dispositif a été conçu particulièrement (mais pas uniquement) pour des personnes sourdes, afin de permettre des situations de jeu collectif avec des publics mixtes, sourds et entendants interagissant ensemble. Cette proposition de pédagogie artistique s'inscrivait pleinement dans le courant actuel qui vise à élargir l'accès des personnes en situation de handicap aux pratiques artistiques et culturelles, au moyen de l'application de nouvelles technologies numériques au domaine de la sensorialité. En ce sens, l'INSHEA a organisé un colloque en 2013 pour faire le point sur la nécessité de développer des pratiques d'éducation artistique adaptées afin de favoriser la participation active des personnes en situation de handicap à l'art et la culture (INSHEA, 2014).

L'enseignante responsable des groupes à l'Institut Gustave Baguer était spécialisée en musicothérapie et en enseignement de la musique à des personnes sourdes. Connaissant la LSF et sachant signer, elle communiquait directement, à la fois verbalement et en LSF, avec les élèves plus âgés du premier groupe. De plus, l'enseignante référente des élèves était généralement présente et intervenait parfois dans les séances. Avec le deuxième groupe d'élèves plus jeunes, une interprète était présente et traduisait ce que l'enseignante disait oralement. L'interprète se positionnait toujours à côté de l'enseignante, elle-même se plaçant souvent à côté de l'écran collectif, devant les enfants. L'enseignante intervenait activement pour orienter le déroulement des séances, pour ponctuer, relever les difficultés, les interpréter et les résoudre avec les élèves, en fonction des situations de jeu. Le programme des séances était construit à l'avance par le concepteur technique et artistique, l'enseignante et moi-même en tant que psychologue. Chaque séance a duré cinquante minutes, à raison d'une séance par semaine durant quatre mois ; une séance par mois a été filmée par un cameraman formé à la captation des scènes pédagogiques et présenté préalablement aux élèves.

J'ai choisi d'observer les gestes instrumentaux et corporels ainsi que les productions langagières et visuelles des élèves et de l'enseignante de musique. Dans la salle, je me suis placée aux marges de la scène éducative, latéralement et à mi-distance entre les élèves et l'enseignante, de façon à pouvoir les voir tous ; ils pouvaient me regarder, mais ma présence ne s'imposait pas dans leur champ visuel. Ma position dans l'espace de la salle pouvait changer légèrement en fonction de la manière dont les participants

investissaient l'espace par rapport au dispositif technique. Aussi, je n'intervenais pas de manière directive dans le déroulement des séances, limitant mes interactions avec les participants à un lien d'attention bienveillante où je pouvais parfois me rapprocher des élèves pour m'intéresser de plus près à ce qu'ils faisaient. De même, les participants pouvaient s'adresser à moi s'ils le souhaitaient, ce qu'ils ont rarement fait.

En tant que psychologue clinicienne, je ne prétendais pas nier ma présence, ni ne supposais que celle-ci fut sans effet sur les participants. Avant de commencer l'expérience, j'ai été présentée aux élèves par l'enseignante, je me suis adressée à eux et ils se sont présentés aussi. J'avais par ailleurs la possibilité d'échanger brièvement avec eux avant, durant ou à la fin des séances. Il s'agissait d'occuper une position tout en laissant la scène éducative libre afin qu'y prennent place les échanges entre les participants. Un regard, une question ou une remarque occasionnels de ma part suffisaient à maintenir le contact avec les participants ou à les mettre à l'aise pour favoriser le déroulement d'une situation dans la salle. Ces interventions ponctuelles me permettaient, en même temps, de mieux observer ce qui se produisait. Durant les séances, je notais mes observations sur une feuille ; je transcrivais ensuite les enregistrements audiovisuels. Mes transcriptions des séances étaient systématiquement communiquées à l'enseignante de musique et au concepteur technique et artistique. Je faisais un bilan à la fin de chaque séance avec l'enseignante de musique, le concepteur et l'enseignante référente, afin d'envisager ensemble les séances suivantes en fonction des situations observées.

Ces expériences proposaient aux jeunes élèves l'exploration des sons à travers les images et des images à travers les sons, la correspondance entre sons et images étant générée activement par le geste instrumental avec le *joystick*, via le logiciel. Ce qui était donc essentiellement en jeu dans ce type de pratique était de mettre ces instruments au service de la constitution subjective des enfants sourds et malentendants. Ces derniers ont été invités à construire, dans l'interaction avec autrui, un autre rapport possible au son, ce réel qui échappe en tant que donnée brute (à tous, mais aux enfants sourds en particulier). En passant par l'image associée à un geste moteur, le son pouvait être investi de sens en le faisant entrer dans des formes imaginaires et symboliques.

Le projet « Instruments de musique » (P1) a été réalisé avec le groupe d'élèves de cycle 3. Il s'agissait de proposer un passage des instruments acoustiques traditionnels aux instruments numériques en faisant un lien entre les deux pratiques instrumentales. D'abord, l'enseignante a fait des captations audiovisuelles des mêmes élèves jouant des instruments (claves, djembé, flûte à coulisse, tambourin, cymbales) qu'ils connaissaient préalablement par les cours de musique qu'ils avaient suivis avec elle. Ces captations ont été ensuite éditées et traitées informatiquement par l'équipe d'ingénieurs afin de pouvoir être transformées en direct dans le jeu collectif. Pour rendre sensibles différentes qualités du son (le volume, la vitesse, le timbre et le rythme), les élèves ont été invités à construire, à communiquer

entre eux et à interpréter des phrases musicales visualisées à travers ces séquences audio-visuelles. Ce faisant, ils se sont impliqués dans une représentation visuelle éphémère du phénomène sonore, en temps réel, sur le support de l'écran. Et ils ont appris à « lire » visuellement la musique qu'ils produisaient en direct. De plus, ils se sont engagés dans une activité d'écriture des phrases musicales produites par eux dans le jeu collectif. Sur un support papier, en construisant avec l'enseignante un système commun de « notation », ils inscrivaient les éléments visuels de la musique observés sur l'écran afin de pouvoir les rejouer après.

Le projet « La ferme des animaux » (P2) a été proposé au groupe d'élèves de cycle 2. En partant d'abord d'une exploration des sons et des images associés aux animaux de la ferme – un chien, un canard, un cochon et un âne –, le projet s'est centré finalement sur la représentation d'une seule figure diversifiée : quatre canards de même forme mais de tailles et de couleurs différentes ont été utilisés pour représenter l'histoire du « Petit canard blanc ». Les élèves ont d'abord regardé avec l'enseignante le film d'animation réalisé en 1939 par Walt Disney d'après le conte de Hans C. Andersen. Pour élaborer l'histoire, l'enseignante a choisi comme trame ce film sans paroles, où des séquences musicales accompagnent des séquences d'images. Les élèves ont reconstruit ensemble, avec l'enseignante, cette histoire en LSF. Il s'agissait de raconter à chaque séance l'histoire reçue et de l'étoffer progressivement. Ensuite cette histoire était jouée théâtralement par les élèves. Enfin, ils représentaient l'histoire en manipulant les images de canards associées à des sons variables. Le mouvement de l'image renseignait sur les transformations de hauteur et de vitesse du son dépendantes de l'énergie gestuelle qui devait être fournie pour le produire. Les enfants ont créé progressivement des codes pour la représentation visuelle et sonore de l'histoire, passant ainsi d'abord par le récit langagier (LSF) et la représentation théâtrale (art du mime). Il s'agissait donc de raconter une même histoire en passant par différents systèmes de signes.

En ce qui concerne le contexte technologique de l'image interactive, dans le cas de ces expériences à l'Institut Gustave Baguer, le même *joystick* relié au logiciel Méta-Mallette avait des fonctionnalités différentes et permettait de générer, par des gestes semblables, des effets d'image différents pour les deux projets : transformer une image vidéo des élèves (P1) ou un dessin d'un animal en 3D (P2). De plus, pour les deux projets, une représentation visuelle plus abstraite du spectre sonore était affichée en bas de chaque image iconique. L'instabilité du dispositif liée à la non-finition des instruments numériques a été contrôlée non sans quelques difficultés techniques propres à ce type de démarche. La limite posée à la mutation en principe infinie de l'instrument numérique a reposé essentiellement sur la clarté de vue de ceux qui ont pris en charge le projet de pédagogie artistique.

L'analyse de ces deux expériences permet d'abord de comprendre le mode opératoire de l'image dans ce type de dispositif numérique, les effets de cette image sur le jeune sujet en formation ainsi que sur la relation que lui

et l'autre établissent par rapport à cette image. Ces considérations conduisent à repérer les conditions qui, dans ces expériences pédagogiques particulières, ont rendu possible que l'image numérique devienne une forme signifiante pour un sujet parlant, percevant et agissant.

Si l'image est généralement un élément constitutif primordial de la psyché, son rôle dans le processus de construction sémiotique du jeune sujet parlant est éclairé d'une manière particulière par l'expérience avec des enfants sourds. La mise en retrait du sens de l'ouïe chez l'enfant sourd donne à l'image visuelle une saillance et une valeur signifiante potentielle encore plus importantes que chez l'enfant entendant. Le psychiatre et psychanalyste Jacques Laborit rappelle que « les sourds manquent de mots articulés ou généralement audibles pour une personne non avertie, mais pas de signifiants. Ce dont ils sont privés, au-delà du déficit sensoriel, c'est de la reconnaissance qu'ils sont sujets du langage, travaillés par le signifiant » (Laborit, 2001, p. 63). Les élèves qui ont participé à nos expériences étaient par ailleurs scolarisés et socialisés, apprenaient la LSF et ne manifestaient pas de troubles associés, indépendamment de leurs situations singulières.

Du fait que la perception de la LSF passe par le canal visuel et parce que le sujet sourd (utilisant la LSF et/ou la langue française orale et écrite) porte une attention particulière aux stimulations de ce canal, il est en position de nous apporter des éléments sur les rapports du sujet à l'image. Dans le rapport au monde et à l'autre, l'enfant sourd est très sensible et attentif à son environnement visuel. En ce sens, pouvoir donner une valeur signifiante aux images est d'autant plus un enjeu pour la construction subjective. Le linguiste Christian Cuxac a montré dans ses travaux l'importance de l'*iconicité* dite *d'image* non seulement dans la structuration du lexique, mais aussi dans le discours référentiel en langues des signes. Si les traces d'*iconicité* d'image dans le lexique standard sont variables d'une langue des signes à l'autre, les structures de « grande iconicité » (Cuxac, 1998, p. 88-89) opérant dans le discours référentiel des locuteurs qui signent sont considérablement présentes. L'étude des créations gestuelles spontanées de petits enfants sourds non scolarisés vivant en milieu entendant indiquent que leurs signes premiers s'ancrent « dans la perception essentiellement visuelle » et que la mise en place de ce processus d'*iconicisation* référentiel se fonde « sur l'appréhension-reprise de formes saillantes » de la perception (*Id.*, p. 85-86). En LSF particulièrement, la construction du temps est indissociable de l'espace qui s'organise en fonction du corps du sujet de l'énonciation *via* la métaphore du mouvement (Fusellier-Souza et Leix, 2005, p. 22, 25). L'expérience avec des enfants sourds permet de mettre ainsi au premier plan des aspects relatifs aux destins de l'image dans la construction langagière du sujet en formation, généralement masqués chez les enfants entendants par le fait de l'acquisition d'une langue orale où l'ouïe joue un rôle prépondérant.

Le rapport scopique du sujet à l'image numérique

Les instruments de la technique entrent en contact avec des zones du corps humain qui sont investies par des motions pulsionnelles. Aussi, les médiations des éléments sémiotiques que sont l'image visuelle et les signifiants du langage engagent de différentes manières le corps pulsionnel. La pulsion est la dimension la plus corporelle qui représente les manifestations du vivant dans la vie psychique à l'endroit de l'inconscient (Freud, 2002, 2005, 2006 ; Lacan, 1973). Fonds d'activité vitale, réserve énergétique et force d'agir qui ne se dépense pas, la pulsion est le ressort primordial de la possibilité humaine à la fois d'agir et de pâtir. Elle ancre le sujet corporellement dans sa présence au monde, la représentation et le quantum d'affect étant les deux tenant-lieu de la pulsion dans la vie psychique. Or, l'enjeu pour l'être humain consiste en ce que, très vite dans l'ontogenèse, un processus de symbolisation doit se mettre en place pour que ce corps pulsionnel puisse être progressivement pris en charge par un sujet parlant en devenir. En ce sens, l'éducation remplit un rôle fondamental dans la régulation des pulsions, nécessaire selon Freud, à la construction subjective et culturelle.

Tout au long des expériences étudiées, cette pulsionnalité s'est manifestée régulièrement à travers une activité corporelle évidente qui indiquait l'implication psychique des élèves et leur réponse affective à la situation. Les affects s'exprimaient corporellement de différentes manières : rires, regards fixes sur l'écran, balancements corporels, protrusion de la langue, petites conversations animées, gestes très toniques. Ces motions affectives ont trouvé un espace pour se manifester avec une certaine liberté. Il faut prendre en considération ici que, au-delà de la singularité qui caractérise tout sujet, la gestualité et la corporéité ne s'organisent pas tout à fait de la même manière chez les personnes entendantes et sourdes, ceci en fonction des cultures, mais aussi selon que la personne sourde a été éduquée ou non à une langue des signes, laquelle engage le geste corporel de manière plus importante tout en lui donnant des formes conventionnelles.

Qu'elle soit orale, écrite ou en LSF, l'énonciation langagière mobilise certes le corps et ses dynamiques pulsionnelles. Cependant, le geste corporel acquiert une dimension majeure chez les enfants sourds qui sont éduqués à une langue de signes, ce qui surprend souvent l'observateur entendant, comme le remarque le sociologue Michel Poizat : « si la dimension corporelle et pulsionnelle de toute énonciation langagière est évidemment présente aussi dans la modalité sonore, elle y est beaucoup plus discrète que dans l'énonciation en langue des signes qui envahit toute la partie supérieure du corps » (Poizat, 2001, p. 30). Comme nous l'avons évoqué au début de cet article à propos du rôle de l'iconicité dans la structuration des langues des signes, il s'ensuit que la question du rapport corporel à l'image et au langage se pose de manière spécifique chez les personnes sourdes qui sont elles aussi confrontées à la mise en place d'une vie pulsionnelle. Et ce puisque, si elles baignent dans une langue des signes, les signifiants de

cette langue visuo-gestuelle passent par le canal visuel tout autant que l'image non langagière¹. De même, la pulsion scopique et la pulsion invocante, « l'objet regard » et « l'objet voix » (ce dernier indépendant de sa dimension acoustique), passent de manière fondamentale par la modalité sensorielle de la vue (Lacan 1973, p. 202, 218-219).

Qu'est-ce qui est en jeu dans le rapport du sujet à l'image numérique interactive ? Penchons-nous sur la situation d'un sujet qui à travers ses gestes instrumentaux fait apparaître et transforme « en temps réel » des images dynamiques sur un écran, comme c'était le cas dans les deux expériences observées. Dans cette situation, il s'agit pour le sujet de distinguer – et de faire le lien – entre deux scènes discursives qui se matérialisaient à deux endroits spatiaux distincts. D'une part, la scène de l'énonciation, là où le sujet qui énonce, l'instrumentiste, se situe pour énoncer avec son instrument. D'autre part, la scène distale de la représentation, c'est-à-dire là où ce sujet apparaît représenté en tant qu'objet de son discours sur un point de l'espace bidimensionnel de l'écran. Si le spectateur de cette scène n'est pas l'instrumentiste lui-même, alors l'énonciation lui vient d'un autre qui est à la place de celui qui énonce. Mais si le spectateur est lui-même l'instrumentiste qui joue et s'observe en « temps réel » à travers l'image qu'il produit, il est alors lui-même à la place du sujet de l'énonciation et de celui de l'énoncé. Nous sommes alors pleinement dans la structure en boucle de la pulsion scopique : le sujet voit et est vu par l'Autre (Lacan, 1973, p. 218). Il est vu, d'un côté, par une image qui, réagissant à ses mouvements, le regarde de l'œil « vide » du reflet. D'un autre côté, s'il s'agit d'une situation sociale de jeu partagée, le sujet est vu par le regard « plein » d'un autre co-présent porteur d'un discours, qui voit ce qu'il voit et le voit à travers l'image qui reflète ses mouvements.

1. Il faut entendre ici par image visuelle langagière les signes visuels relevant des rapports de signification d'une langue particulière, tels qu'une image gestuelle en langue des signes, une lettre, un mot alphabétique ou un logogramme écrits. Ces images langagières se distinguent des images non langagières qui relèvent d'autres systèmes sémiotiques (aussi bien les images chiffrées comme les diagrammes ou les représentations du spectre sonore, que les images iconiques comme un dessin, une photographie, une peinture, etc.).

Apprendre à se percevoir soi-même comme sujet de l'énonciation

Cette scène scopique est souvent une scène étrange puisque l'image numérique qui se constitue en miroir du sujet ne reflète pas directement, ni de manière totalisante, le sujet qui se situe dans la scène de l'énonciation. Dans nombre de dispositifs numériques, le sujet est représenté à l'écran par interposition d'une image qui est en discontinuité partielle avec son image spéculaire habituelle et avec la situation réelle de son énonciation. Il en résulte que la capacité à identifier sur l'écran l'image qui renvoie à ce qu'on fait avec son propre instrument – et à interpréter cette image – demande un apprentissage par l'intermédiaire d'activités, de consignes et de commentaires clairement formulés. Dans les expériences réalisées avec le dispositif pédagogique audio-visuel utilisé, l'enseignante et les élèves ont consacré un temps essentiel pour travailler sur la capacité de se percevoir soi-même, en voyant et en entendant, surtout par rapport aux autres, quand on joue à plusieurs dans une même scène.

Exemple : trois élèves se retrouvent devant l'écran à manipuler leurs *joysticks* pour produire des images-sons. L'enseignante se place systématiquement à côté de l'écran pour guider l'œil et les gestes des élèves. « *Je suis où ?* », dit l'un ; « *tu es là* », répond l'autre. L'enseignante indique alors avec l'index sur l'écran ce que fait l'élève avec le *joystick*. Dans cette scène, l'on observe l'émergence de la question profonde de la place du sujet de l'énonciation lorsqu'il devient représenté (donc, objet de la représentation) : où suis-je ? Autrement dit, quelle est la place qui me renseigne sur ma propre présence ? Ce renseignement, le sujet l'obtient d'autrui qui l'informe de sa place relative par interposition de signes dans le discours.

La perception visuelle et gestuelle est un processus engagé dans cette question profonde. Toutefois, la réponse que le sujet trouve à cette question ne peut pas se suffire d'une opération engageant sa perception. Comme l'a remarqué Henri Wallon, « tant que des impressions n'ont entre elles d'autre lien que celui de la sensibilité qui les éprouve, des réactions qui les enchaînent, rien ne permet de les isoler d'avec tout ce qui fait simultanément partie du moment où elles se produisent, ni par suite de les associer entre elles selon des relations particulières » (Wallon, 1949, p. 224). Pour identifier l'image en mouvement comme une extériorisation de lui-même et ses propres gestes, le jeune sujet en formation nécessite l'intervention de l'autre social qui donne sens à cette expérience à travers un discours effectif. Il s'agit, essentiellement, d'une scène sociale d'interlocution fondatrice, où le sujet n'est pas d'emblée seul, abandonné à lui-même. Ainsi, dans le dispositif numérique de l'image animée qui défile de manière interactive et en « temps réel », le sujet doit, en passant par la relation avec l'autre et le langage, faire la différence et le lien entre l'espace tridimensionnel de la scène discursive où il est sujet d'énonciation (que l'on peut rendre par l'adverbe « ici ») et l'espace bidimensionnel de la scène de la représentation où il devient objet de représentation et se saisit en tant qu'image (que l'on peut rendre par l'adverbe « là-bas »). Pour que le sujet puisse donc s'identifier lui-même dans cette image perçue, il est fondamental qu'il puisse être identifié par le regard de l'autre dans une relation énonciative selon les principes de l'identification et de l'expérience du miroir (Aulagnier 1975 ; Lacan, 1966 ; Wallon, 1949). L'image dynamique devient alors un prolongement, une extension, mais déjà une objectification du sujet.

Dans le dispositif interactif étudié, corrélativement à la structuration géométrique du geste corporel dans l'espace à trois dimensions, le rapport à l'espace visuel distal, en deux dimensions, de l'écran a dû être investi et construit progressivement. D'une part, la construction de l'espace de l'écran est passée par la projection des coordonnées spatiales similaires à celles du geste moteur : il a fallu identifier une fraction de geste à une fraction d'image en mouvement, de telle sorte que, à chaque position gestuelle impliquant le *joystick* correspondait un état de l'image à l'écran. L'enseignante a trouvé le moyen de relier les gestes réalisés avec le *joystick*

aux événements visuels se présentant sur l'écran : dans un premier temps, avec un geste déictique proximal, elle touchait l'écran avec son index pour guider les gestes moteurs des élèves et les rendre intelligibles.

D'autre part, il a été nécessaire d'investir avec des repères l'écran vide de sens pour pouvoir le « remplir », en y projetant des représentations susceptibles d'acquérir du sens. Pour les plus jeunes élèves (P2), des repères visuels liés au récit du « Petit canard blanc » qui devait être représenté ont été posés : un nid, un verger, une serre et une maison fermière ; des images correspondantes à ces quatre repères ont été collées sur le mur, autour de l'écran. Par ces moyens, l'« espace vide », très abstrait, de l'écran s'est transformé en un espace potentiel pouvant recevoir les énoncés et devenir « plein » par les moyens de la représentation. Cette stratégie a visiblement permis aux élèves, par la suite, de préciser et de construire la forme de leurs gestes pour raconter une histoire. L'écran est devenu de cette manière un espace à la fois ouvert et structuré pour être le lieu de la projection possible de la représentation visuelle.

L'image comme objet signifiant

La réalisation de ce processus de subjectivation dans le rapport du sujet avec l'image numérique est loin d'être une évidence selon les conditions que les différents dispositifs numériques contemporains mettent en place. Cela pour deux raisons qui concernent les modalités fréquentes de ces dispositifs. Tantôt le sujet, connecté à ces dispositifs numériques, se trouve seul sans un autre qui vienne soutenir par le discours son rapport scopique à l'image évanescence, en marquant des points d'arrêt (par exemple « *tu es là* ») pouvant fixer et renseigner le sujet sur sa place par rapport aux images qui défilent. Tantôt le sujet est submergé par un flux continu et excessif de stimuli de l'œil, l'oreille, la main ou encore d'autres organes possibles. Dans les deux cas, le sujet se perd de vue, passe à la trappe de l'aliénation imaginaire, sans pouvoir faire retour sur ce vécu perceptif.

Dans « Télévision, socialisation, subjectivation », le philosophe D.-R. Dufour distingue, en ce sens, deux types d'image : l'« image esthétique », objectivée sur un support, et l'« image intérieure au sujet », correspondant à ce que Freud a appelé le phantasme — donc aux images « errantes, conscientes ou inconscientes, qui hantent l'appareil psychique » et qui « ont perdu leur arrimage à un texte » (Dufour, 2011, p. 54). L'image esthétique entretient des rapports complexes avec l'image psychique. En se donnant à voir comme externe, l'image esthétique, en tant que forme sémiotique explicitée et déployée, constitue une opération subjective accomplie par rapport à l'image psychique, latente. Or, l'« extériorisation » de l'image « intérieure » au sujet suppose, par ailleurs, le processus inverse d'« intériorisation » psychique de l'image donnée comme structure objective. Subjectivation et objectivation de l'image sont l'avant et le revers d'un processus complexe qui se déroule en va-et-vient et en plusieurs

temps. Les moyens sémiotiques que l'être humain se donne pour objectiver ses images remplissent ce rôle subjectivant. L'image visuelle non langagière entretient des rapports complexes avec le langage. Bien que l'image esthétique soit elle-même le résultat d'un processus sémiotique, elle n'est pas articulée de la même manière que l'énoncé langagier aux niveaux sémiotique et sémantique (Benveniste, 1974). L'image se lit comme une totalité dans laquelle aucun ordre de « lecture » ne s'impose comme absolument obligatoire pour son appréhension. Ce qui ne veut pas dire que l'on ne puisse pas imposer culturellement à l'image une structuration interne et adopter un mode codifié d'appréhension et d'interprétation de celle-ci. Pour cela, il est fondamental que l'image puisse être articulée à un texte langagier. Autrement, devant l'image, le sujet reste certes tenu, mais aussi aliéné et écrasé sur sa surface totale.

De quelle manière les images numériques, dans les deux expériences pédagogiques étudiées, ont-elles été articulées en discours grâce à leur arrimage à d'autres systèmes de signes, dont notamment les signifiants langagiers ? Pour le projet « Instruments de musique », les élèves ont dû articuler plusieurs registres et systèmes sémiotiques : (1) relier les gestes instrumentaux différenciés qu'ils exécutaient à la perception des effets visuels et sonores ; (2) corrélérer et interpréter les transformations visuelles et les transformations sonores ; (3) articuler les images-sons et les gestes instrumentaux à des notions musicales (celles d'intensité, de vitesse, de rythme, de pulsation, de hauteur) apprises à l'aide de la LSF ; (4) articuler ces éléments perceptifs et ces notions musicales à des signes de direction orchestrale, inspirés des signes visu-gestuels du *Soundpainting* (langage gestuel pour la création artistique élaboré par Walter Thompson depuis 1974), pour énoncer des phrases musicales ; (5) articuler tous ces éléments précédents à une écriture graphique pour noter les phrases visu-sonores.

Pour le projet « Petit canard blanc », les élèves ont aussi dû créer des articulations entre différents registres et systèmes sémiotiques : (1) relier les gestes instrumentaux à la perception des effets visuels et sonores ; (2) corrélérer et interpréter les événements visuels et sonores (les sons pour une image d'animal grand ou petit, mâle ou femelle) ; (3) articuler des gestes, des images et des sons autour d'une construction narrative ; (4) raconter cette histoire successivement en LSF, de manière théâtrale avec le corps, et par des images-sons à travers des gestes instrumentaux ; (5) faire de l'écran vide un espace de représentation avec des repères spatiaux permettant d'y projeter des figures dynamiques avec des mouvements codifiés (une farandole, des déplacements lents, des déplacements rapides, des bonds, etc.), afin de structurer les gestes instrumentaux et raconter l'histoire.

Nous voyons ainsi quel est l'enjeu, pour l'analyse, de la dimension sémiotique et sémantique des images numériques très dynamiques et de leurs effets possibles sur le sujet en formation : bien que des signes concourent généralement à la production d'une image, la question qui se pose à chaque instance est celle de savoir si les images mouvantes et

spectaculaires des dispositifs numériques interactifs sont produites et reçues dans des conditions culturelles, sociales et subjectives qui permettent leur symbolisation ou si elles restent, en tant qu'images fugaces, à l'état d'images errantes.

Par ailleurs, il est important de noter que les usages contemporains des instruments numériques interactifs qui s'adressent aux zones érogènes du corps exposent parfois le sujet à une sur-stimulation sensorielle dont l'image est un élément dominant. J'ai pu constater que le développement de l'« hyper-attention » est, en ce sens, favorisé au détriment de l'« attention profonde ». À la suite de travaux sur la relation entre littérature, science et technologie, Katherine Hayles a établi une distinction entre deux types d'attention ou de capacité à se concentrer sur un objet : l'attention profonde – la capacité à se concentrer sur un seul objet pendant longtemps et en ignorant d'autres stimuli – et l'hyper-attention – la capacité à, voire la nécessité de, changer rapidement d'objet, de recevoir plusieurs stimuli simultanés, avec peu de tolérance de l'ennui (Hayles, 2007). Le problème de l'attention dont est capable le sujet à un moment donné ne s'inscrit pas explicitement dans la problématique de la pulsion que nous avons dessinée. Néanmoins, elle donne une indication partielle de l'aptitude du sujet à investir psychiquement un objet venant du monde extérieur.

Face aux dispositifs numériques interactifs, le sujet doit souvent prendre en considération beaucoup d'informations à la fois. Dans l'expérience sur les « Instruments de musique » (P1), les six élèves ont été mis en situation de jouer collectivement. Leur attention visuelle était généralement sollicitée par onze informations visuelles simultanées à lire en parallèle : une image vidéo et une image du spectre sonore par élève, plus les signes visuo-gestuels effectués par le chef d'orchestre à côté de l'écran ; l'enseignante dirigeant souvent – mais pas toujours – le jeu des élèves, cette fonction était assumée tour à tour par un élève. Cela sans compter l'attention requise pour l'écoute du son et pour la manipulation gestuelle de l'instrument de musique à travers le *joystick*. Pour un jeu d'improvisation, le jeune sujet était alors sollicité à la fois par le chef d'orchestre qui donnait les consignes à travers des signes gestuels et par l'écran qui émettait de multiples signaux visuels.

En général, j'ai observé que les jeunes élèves, habitués à une « hyper-attention » (à une attention mobile qui peut se déplacer rapidement d'un élément à un autre), ne semblaient pas montrer de signes de fatigue ou de saturation par rapport à cette situation de sur-stimulation. De fait, ils se focalisaient sélectivement sur les informations proposées en fonction de la situation, ainsi que des conditions et des préférences personnelles. Il semble alors que les informations proposées soient utilisées de manière sélective et alternative, en va-et-vient. Aussi, les joueurs peuvent éventuellement basculer entre une lecture globale (d'ensemble mais non approfondie) et une lecture analytique (focale et approfondie).

Cette dynamique de l'attention liée aux instruments numériques interactifs est d'autant plus importante à prendre en considération que l'attention visuelle est encore davantage – et de manière spécifique – mobilisée chez les personnes malentendantes et sourdes : l'espace visuel est déjà sollicité et occupé par l'échange langagier en LSF nécessaire au lien subjectif et social. Les personnes sourdes portent une attention toute particulière aux éléments visuels. J. Laborit explique que « les sourds profonds congénitaux nous disent vivre dans un monde organisé essentiellement sur un mode visuel » et que c'est « cette différence de présence au monde qui les rend si sensibles à la moindre modification survenant dans l'espace visuel (intensité lumineuse, déplacement d'objets ou de personnes) » (Laborit, 2001, p. 75-76). La question qui se pose alors est celle de savoir si l'introduction d'un dispositif numérique visuel n'occupe ni ne nuit au canal essentiel de communication langagière chez les personnes sourdes. La question reste ouverte. Ici nous relèverons seulement le fait que l'enseignante a dû se placer systématiquement à côté de l'écran pour intervenir de manière proximale auprès des élèves et capter leur attention par rapport à l'image numérique.

En ce sens, j'ai observé que, dans le cadre de ce dispositif, ces mêmes jeunes élèves avaient des difficultés pour faire attention aux consignes données par autrui, pour s'arrêter de jouer (ou ne pas toucher au *joystick* qui est devant eux), pour se concentrer et faire place aux « silences ». L'on peut se demander, alors, si l'aptitude à l'« hyper-attention » mobile n'a pas tendance à prendre une place prédominante au détriment de l'attention approfondie. Et si cette « hyper-attention » ne devient pas parfois une « infra-attention » au sens d'une diminution de l'attention qui perd de vue son objet, en le pulvérisant ou le faisant éclater. L'attention étant plus mobile, elle est aussi plus approximative, voire parfois confuse.

Articulation inter-sémiotique dans le rapport du sujet à l'autre

Les instruments visuels interactifs de la Méta-Mallette associés au *joystick* ont permis, tantôt de suppléer, tantôt d'étendre les fonctions des organes du corps (l'œil, l'oreille, la main) qui rendent possible le rapport du sujet au monde. Or, c'est grâce au travail d'articulation sémiotique orienté par l'enseignante que les jeunes élèves se sont appuyés sur l'image, soit pour compléter, soit pour suppléer l'ouïe : la lecture des modifications codifiées et systématiques de l'image leur a permis de se représenter visuellement et de mieux comprendre les transformations du son qui correspondent dans le monde des entendants au volume, à la hauteur et à la vitesse – et qu'ils perçoivent différemment, avec plus ou moins de difficulté. L'image numérique pouvait aussi avoir un statut sémantique à part entière dans le jeu collectif des élèves. Ses transformations les renseignaient sur les gestes que les uns et les autres réalisaient avec les *joysticks* et qui étaient comme tels difficilement repérables à l'œil nu dans une situation de jeu collectif.

Ainsi, on donnait une réalité à la fois perceptive et représentationnelle à une relation entre l'image, le geste et le son.

Les élèves ont rapidement accepté la médiation des images dans leurs rapports aux gestes et aux sons. Cependant, la compréhension des rapports entre le geste instrumental, l'image et le son ne s'est pas produite spontanément. La lecture de l'image en termes de transformation gestuelle et sonore n'était pas formulée de manière explicite et claire par les enfants eux-mêmes. Pourtant, une fois explicitée discursivement à la demande de l'enseignante, cette corrélation était saisie par les enfants. L'interprétation des images a manifestement demandé, par conséquent, un apprentissage guidé par l'adulte enseignant. La construction du sens, c'est-à-dire la subjectivation de l'image en tant que structure objective, a été indissociable ici de sa construction sociale en différents temps et en lien avec un contexte culturel plus large, celui de la technologie, de la musique, de l'image, des contes pour enfants.

De plus, s'agissant ici d'une scène éducative mettant en relation asymétrique des enfants et un adulte, la structuration symbolique de l'expérience corporelle a reposé de manière essentielle sur cette médiation transférentielle d'autrui que le psychologue Jérôme Bruner a nommé l'« étayage ». Sur la base du concept de « zone proximale de développement » de Lev S. Vygotsky, J. Bruner (1979) définit l'étayage comme l'ensemble des interactions par lesquelles l'enfant apprend à structurer son expérience et à organiser ses actions en vue de résoudre un problème, grâce à l'assistance de l'adulte. De plus, l'auteur précise que, dans le cadre de l'étayage, ces interactions dites aussi « de tutelle » se caractérisent par le fait d'être « intentionnelles » de la part de l'adulte (Bruner, 1983, p. 262). Cette intentionnalité implique la disposition de l'adulte à « accorde[r] étroitement son discours avec celui de l'enfant et ser[vir] de système de support au cours de l'apprentissage » (*Id.*, p. 283). Les remarques de J. Bruner et de L. S. Vygotsky sur le rôle essentiel du rapport à l'autre social dans la formation subjective de l'enfant et sa structuration de l'expérience sont ici d'autant plus pertinentes que, bien qu'elles ne s'inscrivent pas directement dans le champ psychanalytique, ces auteurs ont été influencés par l'œuvre de Freud. Ce qu'ils désignent sous le terme de fonction d'étayage implique en effet la relation de transfert entre le sujet et l'autre.

Dans le dispositif visuel étudié, les images n'étaient pas toujours faciles à lire à cause de leur vitesse de transformation : à certains moments, ni les enfants, ni l'adulte ne pouvaient bien suivre ce qui se passait à l'écran, ce qui exigeait la mise en place d'un travail d'interprétation socialisé. L'enseignante proposait alors aux élèves de revenir à ce qu'ils étaient en train de faire, en introduisant des temps d'arrêt et des découpages signifiants dans le jeu pour analyser, expliquer et interpréter les rapports entre les gestes, les transformations visuelles et sonores.

Exemple : l'enseignante demande aux élèves de faire apparaître tour à tour avec leurs *joysticks* les images sur l'écran et de nommer en LSF l'animal qui y est représenté. Un élève dont le personnage est un âne manipule son *joystick* ; les élèves regardent l'écran, puis se regardent avec insistance. Une élève dit : « *mouton* » ; un autre dit : « *un animal à cornes* ». L'enseignante demande à l'élève d'agir plus lentement avec son *joystick* ; il manipule alors plus lentement le contrôleur et un élève dit : « *un âne* ».

Dans ces situations, l'enseignante a rempli vis-à-vis de ses jeunes élèves ce que la psychanalyste Piera Aulagnier a désigné, notamment dans *La violence de l'interprétation*, sous le terme de « fonction d'interprétation », cette offre de sens venant de l'adulte qui, précédant et excédant la psyché de l'enfant, permet à cette dernière de se former dans les structures du sens et de la signification. Le discours effectif de l'Autre permet selon P. Aulagnier de « métabolise[r] les objets d'expérience et de rencontre en des produits radicalement hétérogènes à la "réalité" de l'objet », c'est-à-dire en des objets psychiques (Aulagnier, 1975, p. 131). Pour que la « perception sensible d'un bruit, d'un goût, d'un toucher, d'une odeur, d'un vu » (*Id.*, p. 59) soit représentable et figurable par la psyché infantile, il est nécessaire que cette perception soit signifiante pour l'Autre et susceptible d'être marquée par son discours. Le sujet en devenir qu'est l'enfant pourra ainsi construire son propre discours.

L'efficacité du discours qui permet de donner à l'image un autre statut psychique peut s'opérer de différentes manières, directe et indirecte. Un exemple tiré de l'expérience de représentation de l'histoire du « Petit canard blanc » nous permet de saisir ces effets de sens de l'image lorsque celle-ci reçoit une interprétation discursive. L'enseignante et les élèves reconstituent ensemble en LSF l'histoire du « Petit canard blanc » qu'ils doivent représenter à travers des images-sons.

Elle dit : « *Je voudrais que vous me racontiez l'histoire avec tous les détails / c'est-à-dire toujours dire de quel canard vous parlez / papa maman bébé blanc bébé jaune / ce qu'ils sont en train de faire / et s'ils sont contents tristes impatients* ».

Une élève dit : « *la maman est dans le nid [...] donc le papa marche d'un bout à l'autre / il a chaud / il se dit ah le bébé n'est pas encore né / il marche d'un bout à l'autre / et le bébé naît / donc il joue avec il joue il joue* ».

L'enseignante : « *il est triste / il a peur* ».

L'élève : « *il est content* ».

L'enseignante : « *pourquoi il est content* ».

L'élève : « *parce qu'il est né le bébé jaune / donc le deuxième bébé naît / c'est le canard blanc / donc ils se disputent* ».

L'enseignante : « *Qui* ».

L'élève : « *Papa maman* ».

L'enseignante : « *Pourquoi* ».

L'élève : « *Parce qu'il y a le canard blanc* ».

L'enseignante : « *Et pourquoi ils se disputent* ».

Un autre élève répond : « *Parce qu'il est déçu* ».

La petite fille de sept ans qui a participé à cette conversation faisait face alors à la naissance dans sa famille d'un petit frère ; elle en était très jalouse et refusait sa présence – je l'ai su par ce que son enseignante en a rapporté. Au début de l'expérience, elle se mettait à l'écart des séances et évitait de participer aux activités de construction de l'histoire du petit canard, tout en suivant avec attention ce qui s'y faisait. Puis, environ un mois après, elle a commencé à s'impliquer visiblement dans ces activités de narration et de représentation de l'histoire. Lors d'une des dernières séances, elle s'est adressée à l'enseignante de musique pour lui dire qu'elle avait vu chez elle la version de Walt Disney de l'histoire du petit canard. L'enseignante référente nous a rapporté ensuite que la petite fille intégrait mieux la présence du petit frère dans sa constellation familiale qui se réorganisait de ce fait. De sorte que ce qui se construisait sémiotiquement et discursivement dans la scène de l'atelier de musique mobilisait et communiquait indirectement avec ce qui se construisait dans la scène familiale pour cette petite fille.

Cet exemple nous permet de revenir à la problématique de l'assomption de la vie pulsionnelle par le sujet. Certes, la mise en place des pulsions est un premier gage d'humanisation nous indiquant que le corps du sujet en formation a été investi érotiquement par le discours langagier dans le rapport à autrui. Toutefois, si nous savons que la mise en place des pulsions est essentielle pour la vie psychique, nous admettons aussi que ce processus ne va pas sans difficultés. Le sujet en devenir se retrouve devoir faire face aux conflits liés à la régulation de sa vie pulsionnelle. Les pulsions, stimulées par les dispositifs technologiques, rencontrent-elles toujours les discontinuités du symbolique pour entrer dans une articulation signifiante ? Ce n'est pas si sûr. À se demander si l'Autre, en tant que lieu du discours effectif – toujours déjà présent, en principe, selon J. Lacan, dans la structuration de la pulsion – ne se retrouve pas parfois écrasé, voire évacué, dans la fabrication imaginaire de l'objet. L'évacuation de l'efficacité symbolique de l'Autre dans la structure de la pulsion est une question majeure lorsque l'on considère les rapports du sujet à l'image numérique.

Conclusion

Les deux expériences de pédagogie artistique avec des enfants sourds montrent en ce sens l'importance de faire place, dans la scène éducative, à l'élaboration de l'image en tant que forme prégnante fondamentale pour la construction subjective de l'enfant. J'ai insisté sur l'intervention fondamentale de la structure langagière pour qu'un objet potentiellement signifiant puisse émerger dans le rapport du jeune sujet à l'image. L'image non langagière, numérique en l'occurrence, gagne à être intégrée dans un

rapport discursif entre le sujet et l'autre. Pour que cette image puisse devenir « parlante », elle doit être susceptible d'être parlée, notamment par le sujet en formation et l'autre qui lui ouvre l'accès à la vie sociale et culturelle. Ce rapport discursif à l'image est un rapport d'étayage, où la fonction d'interprétation de l'adulte, décrite par P. Aulagnier, joue un rôle décisif. L'image peut alors devenir pour le jeune sujet non seulement un stimulus visuel, mais s'inscrire dans la problématique de l'assomption subjective de la pulsion scopique et des montages pulsionnels divers. Penser l'inscription de l'image dans l'univers des pulsions est un enjeu particulièrement important aujourd'hui lorsque l'image numérique se présente comme interactive et malléable dans les nouveaux dispositifs technologiques avec lesquels le sujet est amené à interagir. Ces dispositifs confrontent le sujet implicitement à une expérience masquée du miroir, où l'illusion de l'image en tant que « reflet » du sujet doit encore prendre sens à travers les regards croisés du sujet (« voir ») et de l'Autre (« être vu »).

Aussi, si l'on suit J. Lacan, l'articulation dans le champ de l'Autre d'un discours effectif qui s'adresse au sujet sur la base de la métaphore est ce qui permet l'articulation des pulsions par le biais du langage. La métaphore désigne ici cette opération de permutations signifiantes propre au jeu langagier, lesquelles permettent au sujet de substituer « à la perte réelle de l'objet la perte symbolique que lui offre le maniement des signifiants de l'Autre » (Forget, 2011, p. 139).

De manière analogue, l'image acquiert une dimension signifiante lorsque, grâce au maniement du langage, elle n'est plus prise en tant que chose réelle, mais en tant que représentation se prêtant au jeu symbolique. Dans les deux expériences que j'ai suivies, l'image interactive a occupé la place de représentant de la dimension réelle du son, laquelle, se déroband ou résistant à la perception, ne manque pas de susciter une certaine angoisse, en particulier chez des personnes malentendantes et sourdes. Le son qui fait défaut devient source d'angoisse ou cause d'isolement lorsqu'il est imposé de manière inexorable à une personne sourde dans une société d'entendants. Ou, sous prétexte qu'elle n'entend pas, lorsque cette personne est exclue par l'autre entendant d'un partage où d'autres manières de se référer au son et de le représenter sont possibles. Ainsi, dans les deux expériences analysées, le son pouvait être « imaginarisé » et symbolisé par d'autres moyens que celui de l'ouïe, tout en laissant la place au travail sémiotique de l'image à part entière. L'image acquérant une fonction de représentation, elle devenait une médiation dans la symbolisation du son et, par ce biais, elle n'a pas manqué de susciter des processus d'élaboration fantasmatique, par exemple sur des scènes psychiques familiales.

L'enjeu est, par conséquent, de savoir comment se servir des possibilités ouvertes par les instruments numériques interactifs pour susciter l'expérience perceptive sans en exclure l'acte énonciatif producteur d'un discours signifiant. De telle manière que ces éléments de la perception deviennent de véritables objets d'expérience, des actes d'articulation sémiotique qui donnent sens à un sujet en devenir. En ce sens, les sciences

sociales et humaines peuvent apporter un regard fondamental sur les diverses expériences qui se jouent dans le domaine de ladite « culture numérique » en s'intéressant notamment aux pratiques éducatives inventives où se joue une appropriation critique et créatrice des techniques.

Éléments de bibliographie

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.
- Benveniste, É. (1974). Sémiologie de la langue. *Problèmes de linguistique générale 2* (p.43-66). Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1969).
- Besnier, J.-M. (2010). *Demain, les post-humains*. Paris : Fayard.
- Bruner, J. (1979). *On Knowing, Essays for the Left Hand*, Cambridge MA : Harvard. (Texte original publié en 1962).
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Cuxac, C. (1998). Construction de références en Langue des Signes Française. Les voies de l'iconicité, Sémiotiques, *Position(s) de la référence*, 15, 85-104.
- Doueïhi, M. (2008). *La grande conversion numérique*. Paris : Seuil.
- Dufour, D.-R. (2011). Télévision, socialisation, subjectivation. Dans D. Ottavi et D.-R. Dufour, *L'enfant face aux médias* (p. 30-61). Bruxelles : Fabert.
- Forget, J.-M. (2011). *Les enjeux des pulsions. La clinique des pulsions, une clinique actuelle*. Toulouse : Érès.
- Freud, S. (2002). Au-delà du principe de plaisir *Œuvres complètes, XV* (p. 273-338). Paris : PUF. (Texte original publié en 1920).
- Freud, S. (2005). Pulsions et destins de pulsions. *Œuvres complètes, XIII* (p. 163-187). Paris : PUF. (Texte original publié en 1915).
- Freud, S. (2005). Le refoulement. *Œuvres complètes, XIII* (p. 189-203). Paris : PUF. (Texte original publié en 1915).
- Freud, S. (2006). Trois essais sur la théorie sexuelle. *Œuvres complètes, VI* (p. 59-181). Paris : PUF. (Texte original publié en 1905).
- Fusellier-Souza, I. et Leix, J. (2005). L'expression de la temporalité en Langue des signes française (LSF). *La nouvelle revue de l'ASIS*, 31, 21-44.
- Godart, E. (2016). *Je selfie donc je suis*. Paris : Albin Michel.
- Gori R. (2015). *L'individu ingouvernable*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *MLA Journal*.
<http://www.mla-journals.org/doi/abs/10.1632/prof.2007.2007.1.187?journalCode=prof>
- INSHEA, UPAM (2014). Colloque international « Handicap, éducation artistique et culturelle : acteurs, publics, pratiques », 27 et 28 juin 2013, Musée du Quai Branly. URL: <http://www.inshea.fr/fr/content/colloque-handicap-%C3%A9ducation-artistique-et-culturelle-27-et-28-juin-2013-au-mus%C3%A9e-du-quai>
- Kleinpeter, É. (dir.). (2013). *L'humain augmenté*. Paris : CNRS Éditions.
- Laborit, J. (2001). Particularités de la clinique avec les personnes sourdes. Dans F. Pellion (dir.), *Surdité et souffrance psychique* (p. 62-79). Paris : Ellipses.
- Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. Dans *Écrits* (p. 93-100). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1949).
- Lindenmeyer, C. (dir.). (2017). *L'humain et ses prothèses. Savoirs et pratiques du corps transformé*. Paris : CNRS Éditions.
- Médici, C. (2015). *Homo connecticus. Comment maintenir une Haute Qualité Relationnelle à l'ère du numérique*. Escalquens : Dangles.

- Patino-Lakatos, G. (2018). Corps néoténique, sujet et prothèses : l'inconscient de l'entreprise technique contemporaine. *Cliniques méditerranéennes*, 98 (à paraître).
- Poizat, M. (2001). La société face à la surdité. Dans F. Pellion (dir.), *Surdité et souffrance psychique* (p. 26-34). Paris : Ellipses.
- Simone, R. (2012). *Pris dans la Toile. L'esprit aux temps du Web*. Paris : Gallimard.
- Wallon, H. (1949). *Les Origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. Paris : PUF-Quadrige. (Texte original publié en 1934).

Gabriela Patiño-Lakatos

CIRCEFT

Université Paris 8

Pour citer ce texte :

Patiño-Lakatos, G. (2018). Image numérique interactive, articulation intersémiotique et construction subjective : une expérience pédagogique de visualisation du geste sonore. *Cliopsy*, 19, 47-66.

Introduction au texte de Hans Zulliger

Arnaud Dubois

Né dans le Canton de Berne (Suisse), Hans Zulliger (1893-1965) est issu d'un milieu modeste d'ouvriers horlogers [1]. Pour ne pas être trop longtemps à la charge de ses parents, il renonce à poursuivre des études médicales et choisit de devenir enseignant. De 1909 à 1912, il suit l'École Normale d'instituteurs de Berne, alors dirigée par Ernst Schneider (1878-1957). Ce dernier, lui aussi instituteur suisse, découvrit la psychanalyse en 1910 (il fit une analyse avec Oskar Pfister et participa à ses cours d'été) ; il fonda avec Heinrich Meng la *Revue de pédagogie psychanalytique* (1926-1937). C'est au contact de Schneider que Zulliger découvre la psychanalyse pour laquelle il se passionne : il lit Freud, Adler, et entre en contact avec Oskar Pfister (1873-1956) qui devient son analyste. Nommé instituteur dans une école rurale en 1912, Hans Zulliger s'engage sur la voie de ce qu'il nommait « les petites psychothérapies d'enfants » destinées à guérir des symptômes tels que le bégaiement, l'énurésie, la compulsion au vol, etc. Encouragé par Freud auquel il rendit visite deux fois, il rejoint la Société suisse de psychanalyse en 1921.

« Pédagogue suisse à orientation psychanalytique », comme le désigne Jeanne Moll (2002), il contribue au développement de la « pédagogie psychanalytique » dès le début des années 1920 en participant aux débats sur le lien entre psychanalyse et pédagogie. Dans ses nombreuses publications, il rédige des récits très vivants de l'évolution d'enfants et de groupes. Il mène parallèlement son activité d'instituteur et de psychothérapeute d'enfants.

Ses observations et réflexions en tant qu'instituteur donnent lieu en 1921 à la publication d'un ouvrage traduit en français en 1930 sous le titre : *La psychanalyse à l'école*. Il publie ensuite de nombreux articles dans la *Revue de pédagogie psychanalytique* qu'il coédite à partir de 1932. La *Revue française de psychanalyse* a publié en 1928 un de ses articles : « La psychanalyse et les écoles nouvelles » (Zulliger, 1928). J. Moll le considère comme un « remarquable pionnier [...] du mouvement de la pédagogie psychanalytique » et son « représentant le plus populaire » (Moll, 2002, p. 1835). Enseignant pendant quarante-sept ans (1912-1965) dans la même école rurale, il excelle à relater sa pratique, comme en témoigne l'article que nous publions dans ce numéro.

Le texte qui suit est celui d'une conférence prononcée par Hans Zulliger lors du 11e Congrès international de Psychanalyse d'Oxford en juillet 1929. Il fut publié en allemand en 1930 dans le numéro 16 de la revue *Imago*, sous le

titre *Psychoanalyse und Führerschaft in der Schule*. Cette revue « consacrée aux applications non médicales de la psychanalyse » (Freud, 1984, p. 196) fut créée par Freud en 1912, dirigée par lui avec Hans Sachs et Otto Rank, et publiée jusqu'en 1939.

La nouvelle traduction que nous présentons ici a été réalisée par Dominique Gelin, professeure agrégée d'allemand qui fut responsable entre 2001 et 2010 de la formation initiale et continue des enseignants du second degré à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Créteil. Une première traduction partielle de ce texte a été effectuée par Jack Noël – que nous remercions de nous avoir donné son accord pour cette nouvelle traduction – et a été publiée dans un livre de Jean-Claude Filloux (2000, p. 116-119), suivie d'un commentaire de Janine Filloux de 1989. La traduction de Jack Noël a été le point de départ de cette nouvelle traduction intégrale et renouvelée. Si Hans Zulliger est l'un des auteurs de la *Revue de pédagogie psychanalytique* qui a été le plus traduit en français, à notre connaissance, plus de la moitié de ce texte n'a jamais été publiée en français.

En plus des passages traduits ici pour la première fois, des modifications ont été apportées à la première traduction. Par exemple, dans le titre, le terme « leadership » a été choisi à la place du terme « guidage » : ce choix était déjà celui de J. Moll lorsqu'elle a traduit en 1985 un autre texte de Zulliger initialement publié en allemand en 1936. Dans ce texte-là, Zulliger évoque celui de la revue *Imago* et J. Moll proposait de traduire le titre de l'article par : « Psychoanalyse et leadership à l'école » (Moll, 2003, p. 199). De la même façon, dans son article sur le transfert dans la *Revue française de psychanalyse*, J. Filloux (1989) emploie le terme « leader » lorsqu'elle évoque l'article de Zulliger. Cet exemple illustre le travail de recherche effectué pour aboutir au texte que nous publions.

Ainsi, Dominique Gelin a vérifié précisément la traduction des notions psychanalytiques afin de les mettre en cohérence avec les traductions des textes de Freud. De manière plus formelle, la ponctuation a parfois été légèrement modifiée pour rendre la lecture plus fluide. De même, l'italique, absente dans l'édition originale, rend compte d'une différence de typographie (concernant les mots dont les lettres sont séparées par des espaces).

Soulignons enfin que le lecteur pourra être surpris par la dimension militante et la tonalité parfois moralisante de ce texte, voire par ce qui peut apparaître aujourd'hui comme une forme de naïveté de la part de son auteur. Rappelons qu'en 1929, la « pédagogie psychanalytique » que Zulliger s'attache à développer se limite encore aux « pionniers ». On sera frappé aussi de l'importance accordée au groupe et à l'influence de l'Éducation nouvelle, au contact de laquelle ont travaillé les « premiers pédagogues psychanalytiques », comme les désignait J.-C. Filloux (1987).

Les textes de Zulliger semblent assez méconnus aujourd'hui, à la fois par les chercheurs s'inscrivant dans le courant « éducation et psychanalyse » et par les historiens de l'éducation nouvelle. Nous espérons que la publication de

cette nouvelle traduction contribuera à revivifier l'intérêt pour cet auteur qui fut un des précurseurs de la pédagogie psychanalytique. J. Moll affirme notamment que « les praticiens de la pédagogie institutionnelle [...] ont poursuivi d'une certaine façon l'œuvre de Zulliger, le célèbre instituteur bernois qui a expérimenté, sa vie durant, une autre façon d'enseigner et de gérer la classe qui rompait avec les pratiques traditionnelles » (Moll, 1993, p. 176).

[1] Cette notice biographique est le résultat de la compilation de notices publiées dans :

Roudinesco, E. et Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse* (p. 1107-1108). Paris : Fayard.

Moll, J. (2002). Zulliger, Hans. Dans A. De Mijolla (Dir.), *Dictionnaire international de psychanalyse* (p. 1834-1835). Paris : Calmann-Lévy.

Moll, J. (1985/2003). *Pédagogie et psychanalyse* (p. 192). Paris : l'Harmattan.

Éléments bibliographiques

Filloux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81, 69-102 (p. 71).

Filloux, J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.

Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 87, 59-75.

Freud, S. (1933/1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard (p. 196).

Moll, J. (1985/2003). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : l'Harmattan.

Moll, J. (1993). Les enjeux de la relation. Dans J. Houssaye (dir.), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 165-178). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Moll, J. (2002). Zulliger, Hans. Dans A. De Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de psychanalyse* (p. 1834-1835). Paris : Calmann-Lévy.

Zulliger, H. (1928). La psychanalyse et les écoles nouvelles. *Revue française de psychanalyse*, 5, 721-750.

Arnaud Dubois

Laboratoire EMA

Université de Cergy-Pontoise

Pour citer ce texte :
Dubois, A. (2018). Introduction au texte de Hans Zulliger. *Cliopsy*, 19, 67-69.

Psychanalyse et leadership à l'école

Hans Zulliger

*Conférence de Hans Zulliger lors du 11^e Congrès
International de Psychanalyse d'Oxford en juillet 1929*

Mesdames et Messieurs,

Les concepts « *leadership et groupe* » sont aujourd'hui sur le devant de la scène et marquent très rapidement de leur empreinte, notamment, toutes les situations scolaires qui sont pompeusement présentées comme « écoles coopératives ». C'est pourquoi on peut ne pas avoir envie aujourd'hui d'aborder le sujet d'un point de vue psychanalytique et être enclin à n'en attendre rien de neuf. La pédagogie d'orientation psychanalytique place pourtant l'enseignant au centre de la problématique « leader-groupe ». Elle présuppose que l'enseignant se soit lui-même confronté à une cure psychanalytique et ait vécu cette relation affective que Freud a définie comme un « groupe à deux », différente d'un autre type de rapport à deux, la relation de couple.

Ce qui nous permet d'esquisser ce que nous entendons par ce concept « guide et groupe » : il ne s'agit aucunement d'un simple habillage extérieur, mais au contraire de *l'interaction psychique d'un groupe d'élèves avec son enseignant-guide et vice versa*.

Nous nous posons la question suivante : quelles sont les conditions de nature affective qui créent des liens et permettent aux individus d'une même classe de s'identifier entre eux en tant que « groupe », au sens freudien du terme, et d'être suffisamment saisis et pénétrés par le désir d'identification à l'enseignant-guide, à sa visée éthique, pour que la relation « guide-groupe » s'établisse, qu'elle influence l'Idéal du Moi de chacun et que la relation affective puisse aboutir à des manifestations de sublimation.

L'enseignant analysé se sent en tout cas face à ses élèves dans une relation affective nouvelle. Il est en position de plus grande objectivité vis-à-vis de ses élèves, *son travail est moins marqué qu'avant sa cure par ses traits de caractère propres et sa libido* ; il est étonné de voir la *dose élevée de haine* qu'il arrive à supporter. Son narcissisme professionnel a diminué, de telle sorte qu'il ne ressent plus l'échec de ses efforts en direction des élèves comme offensant ou angoissant, *il a le désir de ne pas se laisser atteindre par les demandes d'ordre libidinal que les enfants veulent lui adresser, il y parvient — et il s'en tient à ce refus*. La nouvelle relation affective de l'enseignant l'amène à se comporter autrement. Et cette nouvelle attitude est celle-là même du guide face à un groupe, qui y répond. *Par conséquent la pédagogie d'ordre psychanalytique commence déjà avec l'analyse*

achevée du maître et elle utilise ensuite les outils théoriques que nous a donnés Freud dans ses ouvrages « Psychologie collective et analyse du Moi », « Pour introduire le narcissisme », « Totem et Tabou » ainsi que dans « Trois essais sur la théorie sexuelle », mais plus particulièrement, en tout cas, dans le premier ouvrage mentionné ci-dessus.

Il n'est pas question de revenir ici sur ce que Freud a expliqué au sujet de la dynamique du fonctionnement psychique dans le rapport « groupe et guide ». Nous allons simplement rappeler qu'au début de l'évolution culturelle de l'humanité *le besoin collectif* était de règle et le combat mené en commun contre ce besoin a conduit à la première formation groupale, à la horde fraternelle précédant la mort du père.

L'enseignant-guide a la mission quelque peu délicate,

1) *à la fois de tout permettre*, de sorte que les enfants puissent dire : « ici, on peut faire ce qu'on veut ! », « Avec cet enseignant tout est permis et ça ne pose pas de problème »

2) et en même temps de créer un état de besoin collectif dans le groupe d'élèves, réunis selon le hasard de l'obligation scolaire imposée par l'État, *en se souciant toutefois de participer lui-même à la lutte contre ce besoin* afin de pouvoir être perçu non comme « père » haï, mais plutôt comme « chef » aimé de la « horde fraternelle ».

Un petit exemple issu de la pratique va donner une idée plus concrète de la façon dont cette mission peut être remplie : on demande à la nouvelle classe quels sont les élèves qui savent faire du vélo. Deux tiers des enfants lèvent la main. L'enseignant les informe qu'il a obtenu l'autorisation de faire visiter à la classe, dans les huit jours, l'entreprise d'un industriel dont les ateliers se trouvent à trente kilomètres de l'école. Comme il n'y a pas d'argent pour payer le voyage en train, il n'y a qu'une possibilité : y aller en vélo. Dans le délai imposé, il est nécessaire que ceux qui ne savent pas faire de vélo soient initiés à cet art. Les élèves qui possèdent des vélos les mettent à disposition et se chargent d'apprendre à leurs camarades à en faire. Les dates et les lieux sont fixés. Puis il revient aux élèves de faire en sorte que chacun ait un vélo pour le voyage, il faut en emprunter quelques-uns. Comme on est obligé de faire la cuisine en plein air, il faut emporter pas mal de matériel. Il faut en organiser correctement la distribution qui est faite par les élèves eux-mêmes. Pour l'aller, sous prétexte d'éviter les voitures, le maître laisse les élèves choisir un itinéraire sur lequel il peut s'attendre à ce que se produisent des crevaisons et des pannes. Celles-ci obligent les élèves à s'entraider. Quelques élèves zélés roulent en tête. Puis, celui qui transporte les marmites se perd et il faut aller à sa recherche. Cela donne lieu à une bordée de jurons, mais finalement tout le monde trouve qu'il est, en effet, utile de maintenir la discipline comme le font les clubs cyclistes, et au retour tout se passe bien. *La discipline est née d'une nécessité ressentie en commun* et elle permet de rouler sur la route à grande circulation sans incident et sans une organisation particulière dictée par l'enseignant.

Après le voyage, les élèves proposent d'écrire *un livre-souvenir*. Tous les élèves, et aussi l'enseignant, produisent des écrits et des dessins sur des

feuilles libres. Les élèves corrigent collectivement les productions écrites, les mettent au propre et les décorent, collent des illustrations et des photos, relient les feuilles avec des couvertures cartonnées pour en faire un livre. Ils réalisent des collages sur feuilles de couleur, en choisissent un pour recouvrir le carton qui sert de couverture. Le livre ainsi achevé est confié à chaque élève participant pendant deux jours afin qu'il puisse le regarder, et, pour finir, il est archivé à toutes fins utiles.

Des travaux collectifs du même genre ou des travaux de groupe peuvent être réalisés dans toutes les matières. L'organisation collective des tâches à réaliser se trouve particulièrement facilitée là où l'enseignant peut faire ce que l'on pourrait appeler « *un enseignement intégré* ». Ainsi chaque élève vit de l'intérieur le fait de pouvoir réaliser, en se regroupant avec des camarades, quelque chose qu'il ne lui serait pas possible de réaliser seul. La performance individuelle n'est pas au service de tendances égocentriques, elle naît de la responsabilité de l'individu confronté à un groupe. C'est ainsi que les liens fraternels peuvent se développer. *L'identification* est sensible au travers de l'esprit de classe (esprit de groupe) et d'une *entraide* volontiers mise en œuvre. *L'enseignant qui donne des conseils et collabore est intégré* et n'est pas ressenti comme un élément hostile dans cet organisme en formation.

Pour lui, un danger demeure : être trop contraint à ne jouer qu'un rôle de protecteur, d'assistant bienveillant, de camarade, et rester à l'arrière-plan de ce qui se passe. Les élèves rejettent en effet autant un enseignant « faible », comme ils disent, qu'un tyran. Lorsque les élèves sont mis en situation de véritable et totale autonomie, avec un enseignant qui régresse à leur niveau, « la communauté » se désintègre à cause de l'absence de guide, devient indisciplinée et se désagrège en conflits partisans. Des élèves, qui en imposent par leur force physique et ont du moins l'air « démoniaques », en allant au-devant des pulsions collectives et corrompant les autres élèves par leurs instincts primaires, deviennent leaders de groupes, et quand on les observe, on est étonné de voir de jeunes gens régresser, rapidement et avec joie, à des stades de développement qu'ils avaient dépassés depuis longtemps. Un vrai guidage évite de telles évolutions, le pédagogue formé psychanalytiquement a pour cela des moyens à sa disposition.

Il nous semble utile d'insérer ici une remarque :

Les thérapeutes psychanalystes ont tendance à opposer directement pédagogie et analyse. Pour eux, la pédagogie c'est interdire, ordonner, refouler les instincts par la sanction disciplinaire ou la récompense, en tout cas inhiber. La psychanalyse, en revanche, c'est ne rien interdire, laisser se dérouler, ne rien refouler. Les thérapeutes analystes veulent faire en sorte que leurs patients s'adaptent à la réalité. Ils considèrent la cure comme une « rééducation ». Ils ont conçu le concept de sublimation comme une énergie pulsionnelle déssexualisée et qui se libère par des voies plus subtiles et plus valorisées socialement. Ils considèrent la capacité à sublimer comme une

valeur, les sublimations comme des finalités, la résolution des complexes d'Œdipe restée en suspens comme l'objectif final.

La pédagogie représente en fin de compte la défense de la génération des adultes contre les désirs œdipiens de la génération des enfants, elle veut développer et réussir l'adaptation des enfants à la réalité. On peut imaginer une pédagogie qui cherche à atteindre des buts analogues à ceux de l'analyse thérapeutique par une voie semblable à celle-ci, et qui n'ait absolument pas besoin de s'opposer à elle¹. Si l'on veut comprendre le concept de pédagogie d'un point de vue psychanalytique, non pas au sens large, mais en se limitant à son sens étymologique premier, il faut trouver un nouveau terme pour désigner la nouvelle pédagogie qui veut et peut conduire à l'adaptation à la réalité et au dépassement des complexes d'Œdipe par le déplacement des pulsions et la sublimation, un terme qui puisse la différencier de la pédagogie du seul dressage. C'est déjà fait : nous l'appelons la « pédagogie psychanalytique ».

À mon avis, la pédagogie psychanalytique est plus un problème de groupe que de psychologie individuelle, elle vise à la prévention et correspond plutôt à l'hygiène qu'à la médecine. L'enseignant-guide d'orientation psychanalytique ne va donc pas « aimer » les enfants au niveau individuel, mais au niveau « collectif ». Il ne va ni décréter des lois assorties de menaces de sanctions ni contribuer au refoulement, comme le ferait un tyran, mais il ne se mettra pas non plus en position de « frère et cochon »². Face à eux il se montrera assurément compréhensif, patient, humain, calme et objectif, il mettra toujours ses conceptions au premier plan et il s'y tiendra avec obstination.

Il doit, à ce propos, être conscient de son rôle de médiateur. Si l'on compare avec les premières formations groupales, il correspond moins au père originaire ou, après la dévoration de ce dernier, à son symbole et substitut, le totem, qu'au chef de la tribu, au guérisseur, au prêtre dont le rôle consiste à être un intermédiaire, surhumain, tabou, doué de « mana », mais avant tout cet entre-deux entre le groupe et le père originaire divinisé.

L'enseignant-guide est le médiateur entre les pulsions et l'Idéal du Moi de ses élèves à la manière d'un parlementaire, qui, en présence de deux camps ennemis, est porteur de pouvoirs extraordinaires. Il engage des réconciliations entre les instances divergentes en critiquant et en réduisant les revendications de l'Idéal du Moi, là où elles sont particulièrement exigeantes, mais aussi en freinant les désirs pulsionnels et en leur permettant de se mettre en accord avec le Moi : face aux manifestations pulsionnelles de ses élèves, il doit toujours pouvoir avoir à sa disposition et offrir un ensemble ad hoc de jeux ou de tâches rendant possible la sublimation. En outre, grâce à des entretiens d'orientation psychanalytique³ ou à un comportement de même nature, il devrait être en mesure de resocialiser des enfants qui, pour une raison affective quelconque, ne sont pas adaptés à la société ou n'ont pas la possibilité de s'y intégrer.

Comme je suis limité par le temps, il ne m'est pas possible, Mesdames et Messieurs, de vous montrer à l'aide d'exemples comment les postulats énoncés ci-dessus peuvent tous être mis en œuvre dans la pratique. Il

1. Nous ne voulons pas ici gommer la différence de principe entre la psychanalyse, science de l'inconscient, et la pédagogie définie comme apprentissage guidé par des finalités philosophiques et culturelles.

2. En français dans le texte. (NdT)

3. Cf. Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, Vienne, 1927 (NdT : *Jeunes en souffrance*) - Pfister, *die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklungen*, Bern, 1925 - Zulliger, *Gelöste Fesseln*, Dresde, 1927.

m'importe de vous démontrer le plus concrètement possible ce qui, en fin de compte, caractérise le guidage. Celui-ci se met en place avant tout quand l'enseignant est tellement bien parvenu à gagner la confiance de ses élèves qu'ils arrivent même à lui faire des aveux. Toute faute est finalement de nature œdipienne. Tous les élèves ont à l'assumer. Il s'agit de montrer aux enfants qu'ils portent tous la même faute, c'est-à-dire qu'un *aveu individuel doit pouvoir entraîner un aveu du groupe*, ce qui permettra à tous les membres de la communauté de se sentir alors soulagés au niveau de leur conscience et enrichis sur le plan éducatif.

À présent un exemple :

Au moment où, un matin de septembre, j'entre dans la classe, je découvre sur le bureau du Maître un bel et gros abricot. C'est certainement un élève qui a dû me l'apporter. Que des élèves de 13 à 16 ans, à cette période-là de l'année, fassent un cadeau à l'enseignant, a quelque chose d'extraordinaire, à moins que ce ne soit un cadeau collectif à l'occasion de l'anniversaire de l'enseignant ou pour Noël. En effet chaque élève, dans une pareille situation, aurait le sentiment que celui qui donne veut, d'une certaine manière, corrompre l'enseignant, se mettre en avant face aux autres dans le groupe, se distinguer, ou bien se faire pardonner quelque chose. Surpris, je demande qui a posé l'abricot. Un garçon de 15 ans, appelons-le René, se manifeste et déclare qu'il m'a apporté le fruit et qu'il veut ensuite me raconter comment il en est arrivé là. Au travers de cette cachotterie, je remarque aussitôt que tout ce qui concerne cet abricot a une signification particulière, et c'est pourquoi j'invite le garçon à raconter l'histoire *devant toute la classe*. Il hésite dans un premier temps, puis il se décide pourtant et relate les faits suivants :

« Hier après-midi, lorsque Ernst (un camarade) et moi rentrions de l'école, nous nous sommes dit qu'il fallait que nous trouvions une bêtise à faire. Nous n'en avions plus fait depuis longtemps. À ce moment-là, nous passions devant le jardin de Monsieur Giamara. Je lui ai dit, écoute, j'ai une idée ! Regarde les abricots là-bas, eh ! J'ai une de ces faims ! — Comment faire pour entrer dans le jardin ? m'a demandé mon copain. Nous grimpons alors par-dessus le mur du magasin. Une fois de l'autre côté, nous avons vu Johanna Giamara qui regardait par la fenêtre et qui nous a demandé en criant ce que nous venions faire là. Mais cette fille ne nous semblait pas bien maligne. J'ai posé un doigt sur ma bouche et lui ai dit que nous jouions à la guerre, que l'ennemi était à nos trousses et qu'elle ne devait pas nous dénoncer. Elle répliqua qu'elle ne voyait pas trace d'ennemis, que nous n'avions qu'à filer par la haie et qu'ainsi ceux-ci ne nous verraient pas. C'est justement ce que nous voulions faire, car ainsi nous pouvions facilement atteindre notre arbuste. Et Johanna ne nous verrait pas non plus. Nous nous sommes faulés jusqu'à cet arbuste, nous lui avons donné un coup de pied et pas mal de fruits sont tombés par terre. On les a mis dans nos poches et nous avons décampé en direction de la forêt toute proche. C'est là qu'après les avoir ressortis de nos poches, nous nous les sommes partagés. Et nous avons décidé que notre Maître devait avoir le plus beau et il est là !!

Ernst a encore ajouté : quelle tête notre Maître va-t-il faire et que va-t-il en dire ? — et j'ai répondu : Oui je suis curieux de voir ça, mais il va sûrement, lui aussi, manger les abricots avec plaisir ! »

Le garçon termine son récit, me regarde d'un air un peu mal assuré et rejoint son pupitre.

Je lis l'attente dans tous les regards.

« C'est très gentil de ta part, mon cher René », dis-je avec bienveillance, « de m'avoir apporté un abricot, je t'en remercie » ! » Puis j'attends un court instant, j'observe la tension qui règne dans la classe silencieuse et je poursuis calmement, dans sa direction.

« Eh bien ! Voyez-vous, je ne peux pas manger ce fruit. — pourquoi donc ? » Personne n'ose encore me donner une réponse. — « Si actuellement j'avais quinze ans, voire même dix-huit ans, si j'étais un garçon ou une fille de votre âge, je ne me poserais pas de question, je pourrais sans problème manger ce fruit — quand j'étais gamin, je sais que, moi aussi, j'ai volé des cerises ou cueilli une pomme, une poire sur les arbres des voisins — mais pourquoi est-ce que je ne peux pas manger à présent cet abricot que quelqu'un m'a pourtant offert ? » Une discussion très vive s'est alors engagée.

« Parce qu'il est volé ! » — « Je ne l'ai pas volé ! » — « Mais vous savez qu'il a été volé ! » — « Mais je vous le dis : si j'étais un garçon de votre âge, je pourrais le manger ! »

René lève la main : « Maître, je n'ai absolument pas voulu vous apporter cet abricot dans le but de vous rendre complice de ce vol et qu'il soit dit ensuite, lorsque la bêtise sera découverte, que vous y avez participé ! » — « Mon cher René, je sais bien que tu assumes toi-même la responsabilité de cette bêtise. Il est évident que je ne te dénoncerai pas, pas plus que l'un de tes camarades ne le fera, tu verras ! » — « Alors il s'agit d'autre chose ! »

Finalement, une élève, déjà très mûre sur le plan de la réflexion, donne une explication : « C'est comme ça : la conscience de l'adulte est différente de celle de l'enfant — ce qui est encore possible pour un enfant, ne l'est plus pour un adulte — je comprends pourquoi le Maître ne peut pas manger l'abricot ! »

« Elsa a tout à fait raison, elle a deviné juste. Je pense que j'aurais du mal à avaler cet abricot, c'est pourquoi je préfère le redonner à René, cependant je le remercie pour son intention et pour avoir eu le courage de raconter l'histoire devant toute la classe ! »

Le reste de l'heure fut consacré à la résolution de problèmes. Après la récréation, l'élève le plus pauvre de la classe est venu me voir, rayonnant, et m'a raconté ce qui suit : « Moi, j'ai tiré aussi quelque chose de ce vol. René m'a donné l'abricot ! »

Avant même la fin de la mi-journée, j'ai laissé les autres enfants raconter des vols, en disant que j'étais sûr que tous les enfants avaient volé quelque chose dans leur vie. À partir des vols nous en sommes venus à parler de l'aveu, nous avons finalement reconnu que René avait apporté des abricots à l'école en signe d'aveu, qui lui-même met sur le chemin de l'expiation.

La thématique « Vols-conscience-réparation » nous occupa par la suite encore de nombreuses heures.

Réfléchissons ici à ce qu'il s'est passé.

L'expérience individuelle, le vol de René et de son camarade, fut transformée en *expérience collective* du fait que l'histoire a été racontée devant les camarades, auxquels il a été démontré ensuite qu'ils sont exactement comme le « coupable » qui a fait des aveux — dans la mesure où ils ont raconté leurs propres vols. La *même conscience de la faute* favorise l'identification des individus réunis en groupe. Elle rendait impossible la dénonciation de René. Il fallait empêcher que René fût puni : sinon il y aurait eu réparation et l'affaire aurait été rejetée sur le garçon, « payée » par lui, comme disent les enfants. Dans l'état actuel des choses, cette affaire *devait le mettre en situation de conflit* et le contraindre à choisir librement un mode de réparation. Ce fut en ne consommant pas lui-même l'abricot que le Maître avait refusé de manger — il le donna au plus pauvre de ses camarades — et c'est manifestement déjà un sacrifice.

À l'idéal du garçon fut opposé l'idéal plus exigeant de l'adulte. Le garçon, qui aime son guide, veut devenir comme lui (désir d'identification), il l'introjecte, les idéaux du guide deviennent les siens.

Les preuves à ce sujet ne manquent pas : des camarades de René m'ont raconté que, dans l'hiver qui a suivi, le garçon est allé en ville avec quelques autres plus jeunes que lui. Ces derniers avaient l'intention de voler des petites noix dans le kiosque d'un marchand de marrons italien. René les en empêcha en leur expliquant qu'il ne leur prêterait pas son concours.

Dans cette situation il joue précisément un rôle analogue à celui qu'a joué l'enseignant lors de l'histoire avec les abricots. En tout cas, c'est à partir d'un récit (intitulé « texte libre ») et que René a écrit de manière spontanée, que l'on a pu voir l'effet de cette histoire. Ce garçon m'a écrit un jour au printemps qu'il avait aidé Madame Giamara à bêcher la parcelle attenante à celle de ses parents. Cette femme a alors voulu lui donner de l'argent, mais il l'a refusé, et au moment où elle s'est montrée fort insistante, il lui a alors expliqué que le travail avait déjà été payé, qu'un jour il lui avait volé quelques abricots, ce dont la femme l'acquitta par un rire.

Maintenant, on va m'objecter à peu près les choses suivantes :

Bon, visiblement le héros de l'histoire, René, a vu sa conscience transformée, mais nous ne sommes absolument pas certains que ce qui a été vécu collectivement par le groupe ait eu aussi sur chaque élève les mêmes effets que sur René.

En tout cas, chez le garçon le plus pauvre de la classe, qui a finalement mangé l'abricot, l'impact moral escompté ne s'est pas produit. Et ce bien que l'impression produite ait été à ce moment-là encore fraîche, pas encore à demi ou complètement effacée et aurait donc dû être suivie d'effets.

Mais nous savons que l'éducation correspond à un *développement*, à un *processus*, qu'elle a besoin pour cela de *temps*, pour apporter ce faisant la preuve que quelque chose *a grandi*. La pédagogie par les châtiments corporels nous a permis de constater des résultats rapides et nous avons vu

qu'ils ne sont qu'un vernis. Notre conception ne permet pas non plus d'adresser une réprimande ou un avertissement au garçon pauvre au moment où il a donné la preuve que l'impact moral escompté n'avait pas porté ses fruits. On ne devait pas entamer sa confiance par une quelconque forme d'intimidation.

L'effet groupe se fait sentir au travers d'un incident qui s'est déroulé pendant l'hiver qui a suivi l'histoire des abricots.

Le groupe des filles a, certains jours, un cours de cuisine. Or la classe parallèle d'un collègue avait fait des gâteaux avec la même enseignante et les élèves avaient eu le droit d'en apporter une part à leur maître. Mes élèves en avaient entendu parler et lorsqu'elles en vinrent plus tard à la confection de gâteaux, elles s'appliquèrent particulièrement dans l'intention de m'apporter une part de gâteau, tout comme leurs camarades de la classe parallèle en avaient eu le droit. Mais l'enseignante ne donna pas l'autorisation, la part restante devait être donnée à une famille dans la maison voisine. Mes élèves trouvèrent « injuste » qu'on ne leur permît pas de faire plaisir à leur maître avec les produits de leurs talents culinaires.

Au cours de cuisine suivant, elles firent des « escalopes de bœuf » (qui ressemblent aux escalopes viennoises) et alors que l'enseignante regardait ailleurs deux escalopes disparurent dans un petit coin : on les mit de côté pour le Maître, il devait pouvoir les déguster le lendemain matin, pendant la récréation.

Cependant le lendemain matin le groupe de filles vit les choses autrement, elles doutèrent d'avoir bien agi et se demandèrent si ce qu'elles avaient fait pourrait être validé par le maître ou de quelque façon que ce soit. C'est pourquoi elles décidèrent de manger plutôt elles-mêmes les escalopes (c'était le but de l'exercice) et de tout raconter à l'enseignante : ce qu'elles avaient fait en cachette, pourquoi l'avaient-elles fait et ce faisant elles manifestèrent très clairement leur mécontentement.

L'enseignante considéra que les reproches traduisaient un manque de respect et qualifia ces élèves d'« impertinentes ».

C'est donc par hasard — à savoir l'enseignante qui s'est plainte — que j'ai pu être au courant de cet incident et acquérir la certitude que « la leçon tirée des abricots » n'était pas restée sans effet sur l'ensemble de la classe. On peut supposer, et cela sans prétention, que les garçons ont connu eux aussi la même évolution que les filles, même s'il n'y en a aucune preuve tangible : la transformation psychique correspond aux lois de causalité.

On essaiera sûrement de m'objecter : comment prouver que l'histoire des escalopes a un lien avec l'histoire des abricots ? N'est-il pas pensable que les filles aient de toute façon réagi ainsi d'elles-mêmes ?

On peut lire dans des textes libres rédigés par les filles qu'elles doutaient que le fait de mettre de côté et de cacher les escalopes soit moral pour le maître et aussi en soi. En mentionnant le maître, il est sûrement fait référence aux « leçons de morale ». Les filles pensaient de toute évidence que si j'avais su comment les escalopes m'étaient parvenues, j'aurais refusé de les manger, tout comme je l'avais fait avec l'abricot. S'ajoutent à cela

leurs propres doutes : est-ce que ce qu'elles avaient fait était bien de toute façon ? L'exigence morale du maître, de l'adulte, est reprise par l'élève comme sa propre exigence. Cela ressort très nettement du jugement porté par les filles concernées.

Si nous faisons un retour en arrière en réfléchissant au processus de grande ampleur déclenché par l'histoire des abricots, nous pouvons affirmer ceci : l'aveu individuel, élargi par l'enseignant guide à un aveu collectif, n'a pas agi seulement sur l'Idéal du Moi et sur la conscience de cet enfant en particulier, qui avait eu cette première expérience (à savoir, dans notre cas, sur René), c'est bien plus quelque chose qui touche au Moi-Idéal de tous les enfants du groupe qui a été transformé, ou quelque chose qui est venu s'y greffer.

Pour cela l'enseignant n'a eu recours ni à des ordres, ni à des interdits imposés de l'extérieur, ni à la persuasion, ni à des promesses de récompenses ou de punitions, bref, il n'a pas travaillé en utilisant la contrainte : les transformations sont nées de pressions intérieures, de la propension à s'identifier, du désir d'harmonisation (pour reprendre Pfister) des élèves avec leur enseignant.

Mesdames, Messieurs ! L'enseignant qui comme je l'ai évoqué précédemment sait recueillir les aveux des élèves, qui soulage les consciences et contient les pulsions, celui-ci dépasse son rôle de transmetteur de savoirs pour devenir un guide, et, de la même façon, cette horde d'enfants se transforme organiquement en « communauté », c'est-à-dire en groupe. Les individus de ce groupe s'identifient les uns aux autres et se construisent un Idéal du Moi commun et homogène dont ils perçoivent un représentant en la personne du guide.

Les discussions exigent, certes, beaucoup de temps, et la question posée par les pédagogues, à savoir comment, dans de telles conditions, la nécessaire acquisition des savoirs peut être menée à bien, est pertinente. Mais le temps passé aux discussions est bien plus que rattrapé vue l'intensité du travail d'apprentissage qui se dégage d'une classe, telle que je l'ai décrite plus haut, suite à la relation affective née sans intervention particulière de l'enseignant. Là où cette conception, esquissée ici, crée un lien avec l'enseignant, la mémorisation est plus rapide, la compréhension et la conceptualisation sont facilitées, de manière générale et dans toutes les matières.

On dit que l'essentiel du guidage réside dans *la fascination* et dans ce cas on considère le guide comme quelqu'un qui est né comme tel, de la même façon que l'artiste est évidemment venu au monde comme artiste. C'est peut-être vrai pour les guides et les artistes de grande envergure. Il ne viendrait cependant à l'esprit de personne de n'appeler « artistes », par exemple en peinture, que les rares grands peintres du siècle et de ne pas le faire pour le nombre invraisemblable de peintres plus modestes dont les talents sont plus dus au labeur qu'à leurs dons et leur imagination fertile. Il en va de même pour le guidage : il *peut s'apprendre* dans une certaine mesure qui satisfera très certainement les attentes modestes de l'enseignant. Ce que ne permettaient pas les conclusions de l'ancienne

psychologie scolaire, qui ne sont toutes que de nature descriptive et statistique. Mais les recherches de Freud et de la psychanalyse nous ont tellement appris sur l'évolution et la nature du rapport groupe-guide que nous pouvons pratiquement, dès aujourd'hui tirer de ce savoir un profit identique à celui que la thérapie des névroses a tiré de la recherche psychanalytique.

L'adaptation pratique des notions de psychologie des groupes, telles que Freud nous les a transmises, en particulier concernant les relations de la psyché de l'individu en groupe avec celle de l'individu-guide, relations profondes et conçues dans une dynamique et transposées en actes, ces notions appliquées à l'éducation, voilà, à mon avis, *la pédagogie psychanalytique*, telle que nous pouvons la pratiquer à l'école.

Traduction de Dominique Gelin

Pour citer ce texte :
Zulliger, H. (2018). Psychanalyse et leadership à l'école. *Cliopsy*, 19, 71-80.

Entretien avec Serge Boimare

par Claudine Blanchard-Laville, Sophie Lerner-Seï
et Bernard Pechberty

Interviewer : *À l'université de Nanterre, c'est Jacky Beillerot qui nous avait fait vous connaître. Je ne sais pas si vous vous souvenez de vos articles de l'époque, ceux des années 1993 et 1994. Ils ont été diffusés à plusieurs générations d'étudiants de sciences de l'éducation.*

Serge Boimare : *C'est sans doute pour cela et un peu grâce à vous que le livre *Les Enfants et la Peur d'apprendre* a dépassé les 50 000 exemplaires !*

Interviewer : *Ce succès ne nous étonne pas. Vous aviez déjà acquis une reconnaissance importante avant de le publier.*

Serge Boimare : *Il y avait eu quelques articles avant la sortie de cet ouvrage, notamment deux articles dans la *Nouvelle Revue de Psychanalyse* qui était beaucoup lue dans les années quatre-vingts : « Apprendre à lire à Héraclès » et un autre article sur « Les mères ».*

Interviewer : *Nous avons lu aussi récemment un article de vous dans le numéro du *Journal de la psychanalyse de l'enfant* de 2013 intitulé « Inconscient et cognition ».*

Serge Boimare : *J'ai surtout eu des articles publiés dans différentes revues s'intéressant à la pédagogie.*

Interviewer : *Mais peut-être que, à l'inverse, vous ne nous connaissez pas très bien. En sciences de l'éducation et, notamment à Nanterre, nous travaillons beaucoup avec la notion de rapport au savoir. C'est Jacky Beillerot qui a le plus contribué à l'origine à faire émerger l'usage de cette notion. Nous sommes, en particulier, très intéressés par le fait de comprendre la construction du rapport au savoir chez les sujets. C'est un peu dans cette perspective que nous venons vers vous, pour un entretien où vous pourriez nous parler de votre histoire avec le-les savoir-s, et peut-être de vous aussi en tant qu'élève. Nous avons aussi bien apprécié votre communication à propos de la morale à l'école que l'on peut écouter sur internet. Vous y racontez comment, enfant, vous faisiez des devoirs de morale sous forme de copies et ce que vous avez fait ensuite en tant qu'enseignant.*

Serge Boimare : *Vous avez retrouvé ça ?*

Interviewer : *Oui, sur YouTube. C'est un très joli moment. Aussi, nous avons eu envie de vous entendre sur la façon dont cela a commencé pour vous, pour savoir comment vous vous sentiez à l'école et, ensuite, vous*

écouter évoquer votre parcours professionnel. Nous avons aussi beaucoup d'autres interrogations que l'on vous proposera chemin faisant.

Serge Boimare : Pour éclairer mon parcours professionnel, le plus important est sans doute de parler des hypothèses auxquelles je suis arrivé concernant les résistances devant l'apprentissage. De plus en plus, je crois vraiment que les causes des difficultés d'apprentissage sévères, c'est-à-dire l'impossibilité de maîtriser les savoirs fondamentaux (lire, écrire, parler, calculer) qui affectent 15 à 20 % d'enfants de notre école, sont dues à une insuffisance des compétences psychiques pour affronter les contraintes de la pensée.

Dans mon travail de psycho-pédagogue, je vois régulièrement des adolescents normalement intelligents qui vont passer le brevet des collèges sans être capables de sortir l'idée principale d'un texte de cinq lignes, qui n'accordent toujours pas le verbe avec le sujet quand ils écrivent, qui ne peuvent pas enchaîner deux opérations quand ils font un petit problème. Ce sont eux qui m'ont beaucoup fait avancer dans cette compréhension des résistances à apprendre. Pour moi, la raison principale de cette déroute intellectuelle est facile à résumer : ils ne sont pas équipés pour affronter les contraintes de l'apprentissage. Quand on arrive à 15 ou 20 % d'enfants dans cette situation, cela ne peut quand même pas être neurologique ou génétique. Les « mauvais élèves » ne sont quand même pas tous des « dys... quelque chose ». En ce moment, on détourne beaucoup l'attention des professeurs avec des explications autour de l'hyperactivité et de la dyslexie. C'est regrettable ! On complique le problème. Selon moi, ces enfants n'ont pas les compétences psychiques qu'il faut pour affronter les contraintes de l'apprentissage. Je m'en tiens là. Rien qu'avec ça, il y a déjà beaucoup à faire.

Les enfants qui n'ont pas les compétences psychiques suffisantes pour affronter les contraintes de l'apprentissage sont vite repérés par les professeurs. Dès qu'ils sont sollicités dans leur fonctionnement intellectuel, on les voit répondre en mettant en avant des idées d'auto-dévalorisation, des idées de persécution ou des troubles du comportement. L'auto-dévalorisation, on sait ce que c'est : je peux pas, j'y arrive pas, c'est pas pour moi... Les idées de persécution, pour les professeurs, ne sont pas évidentes à gérer : *c'est un exercice pourri, ça sert à rien, c'est bidon, tu expliques mal...* Entre agitation et passivité, les troubles du comportement peuvent bien entendu être très variés. Mais ce n'est que la partie visible de l'iceberg. L'essentiel échappe à notre observation. Ces réactions ne sont là que pour empêcher ou masquer l'arrivée d'inquiétudes plus graves et plus profondes qui pourraient être déclenchées par le retour à soi qu'impose le temps réflexif de l'apprentissage. Tant que l'on ne reconnaîtra pas ce mécanisme, on n'arrivera pas à traiter l'échec scolaire.

Alors, quelles sont les causes de ce dysfonctionnement ? Pour moi, il n'y a pas besoin d'aller les chercher trop loin : les premières expériences éducatives n'ont pas permis de construire les quatre grandes compétences psychiques qui sont réclamées par l'apprentissage. Pour en arriver à la maîtrise de savoirs fondamentaux, il faut d'abord, et c'est la première

compétence psychique, être capable de reconnaître que l'on manque de quelque chose. Les enfants qui n'apprennent pas sont souvent dans des idées de toute-puissance, de complétude, d'omniscience... C'est leur premier handicap.

Ensuite il leur est demandé d'être capable d'attendre. C'est la seconde compétence imposée par la conquête des savoirs de base. Ceux qui sont en difficulté pour lire ou écrire nous montrent régulièrement un besoin d'immédiateté, de « tout tout de suite », qui freine l'accès aux connaissances qui se construisent avec le temps.

La troisième compétence réside dans cette capacité à pouvoir accepter d'entrer dans un cadre fait de règles et de lois extrêmement précises. Comment pourrait-il en être autrement quand on voit le nombre de règles à connaître et à maîtriser pour savoir lire et écrire ?

Et enfin la quatrième compétence est la capacité à pouvoir affronter un moment de solitude. L'apprentissage véritable ne peut pas se faire sans retour à soi, pour chercher, élaborer, construire, s'entraîner... Dans ce moment, même si on leur tient la main, les enfants sont seuls, ils doivent s'appuyer sur leur monde intérieur. Il leur faut revenir à leurs propres représentations. Les enfants qui n'ont pas été préparés à cette démarche d'autonomie souffrent, ils voient revenir à eux des sentiments parasites, des émotions excessives, des peurs qui parasitent et dénaturent l'apprentissage.

Pour moi, ceux qui arrivent à l'école sans ces compétences psychiques sont très vite déstabilisés par les exigences qui vont avec la conquête des savoirs. Et c'est pour résister à cette déstabilisation qu'ils inventent des stratégies d'apprentissage appauvries qui se passent du temps réflexif de l'apprentissage. On va donc retrouver des styles cognitifs différents, mais qui sont tous organisés autour d'un point commun : comment continuer à apprendre sans s'appuyer sur le temps réflexif ? On va voir alors se développer des conformismes de pensée, des inhibitions intellectuelles, des fonctionnements en association immédiate, des rigidités mentales... C'est ce que j'appelle *l'empêchement de penser* qui se manifeste par *la phobie du temps de suspension* que nous devons traiter en priorité le jour où nous voudrions réduire les décrochages et les échecs scolaires.

Interviewer : Là vous précisez votre idée aujourd'hui. Mais il nous semble que c'est une idée que vous avez depuis longtemps...

Serge Boimare : Depuis longtemps, oui.

Interviewer : Depuis le début de votre travail avec les adolescents ?

Serge Boimare : Oui, dès le début, quand j'ai commencé à être instituteur avec des élèves qui avaient des troubles du comportement. J'étais pourtant bien formé...

Interviewer : À l'École normale ?

Serge Boimare : Oui, j'étais à l'École normale de Vannes. On m'a enseigné le métier d'instituteur d'une façon très classique que je continue à essayer de reproduire en formant à Genève des professeurs. L'idée est simple. On avait une classe spéciale à l'École normale, avec des gradins. La promotion comptait 35 personnes. Ce n'est pas rien. On était debout sur les gradins et

il y avait une classe devant nous. Les élèves nous tournaient le dos. On voyait le professeur en face. Chaque semaine, il y avait la leçon modèle avec deux ou trois professeurs de la ville de Vannes qui étaient choisis parmi les meilleurs du département. Ils faisaient leurs leçons. On les regardait faire et on discutait ensuite. Le lendemain, c'était des élèves-maîtres, mes collègues de la promotion, qui allaient faire le cours, la leçon d'essai, on les regardait, on comparait, discutait encore. Je pense vraiment qu'on ne peut guère faire mieux pour se former à la pédagogie.

Interviewer : C'était en quelle année ?

Serge Boimare : En 1966. On admirait tous les travaux de Freinet. Nous cherchions toujours le moyen, quelle que soit la leçon, pour impliquer tous les élèves. Poser une question à une classe de trente élèves et se contenter de la réponse de quelques-uns pour avancer était presque considéré comme une faute professionnelle ! On nous apprenait qu'un bon professeur devait avoir deux qualités majeures : 1) savoir mettre tous ses élèves dans une position active et 2) savoir construire un patrimoine commun pour faire vivre et étudier ensemble des élèves de niveau ou d'âge différents. Pourquoi a-t-on abandonné ces idées ? Je suis sûr que si nous les avions conservées les professeurs en difficulté seraient moins nombreux.

J'ai donc été formé de cette façon. Comme mes débuts dans le métier se passaient plutôt bien, on m'a encouragé à travailler avec des enfants qui avaient des troubles du comportement.

Interviewer : Au bout d'une année ?

Serge Boimare : Oui, au bout d'une année. Je n'ai donc pas une grande expérience dans le milieu ordinaire. Je suis très vite arrivé dans un milieu spécialisé. Et, là encore, on m'a formé. Je suis allé en formation à Suresnes.

Interviewer : C'était déjà Suresnes à l'époque ? Ce n'était pas Beaumont ?

Serge Boimare : Oui. J'étais à Suresnes, mais nous dépendions de Beaumont.

Interviewer : À l'École de plein air ?

Serge Boimare : Oui. Mais, en fait, on avait nos cours aussi à Nanterre. On alliait les deux, Nanterre et Suresnes. J'ai eu une année de formation. On peut dire qu'elle ne m'a servi à rien. J'ai passé une année à apprendre par cœur les stades selon Piaget et Wallon et à faire des comparaisons. J'étais très fort là-dessus. Ensuite, je me suis retrouvé à travailler avec des enfants qui avaient des troubles du comportement. À l'époque, il y avait onze élèves par classe. Maintenant, dans les ITEP, les professeurs travaillent avec trois ou quatre élèves.

Interviewer : Est-ce que c'était au Coteau ?

Serge Boimare : Oui, c'était au Coteau, à Vitry-sur-Seine. C'est devenu un ITEP.

Interviewer : Ce n'était donc pas des classes de perfectionnement ?

Serge Boimare : Non. Pas du tout. J'avais essentiellement à faire à des pré-adolescents intelligents, en échec dans les classes primaires à cause de leur violence. Beaucoup d'entre eux n'avaient pas réussi à apprendre à lire et

avaient de sévères problèmes de comportement. Les tables, les livres, les cahiers valsaient. Ils avaient tous été renvoyés des écoles de la région parisienne. C'est là que j'ai très vite compris qu'il fallait avoir des compétences psychiques pour affronter les contraintes de l'apprentissage et qu'apprendre pouvait faire peur.

Interviewer : Par rapport à ce que vous avez écrit, est-ce au Coteau, avec ces élèves, que vous vous êtes senti déstabilisé ? Vous essayiez d'être un professeur ordinaire et ça n'a pas marché. C'est à ce moment-là ?

Serge Boimare : Oui. C'est tout à fait là. Autant dans une classe ordinaire, j'aurais pu faire mon travail tranquillement, comme on me l'avait appris. Mais, avec ces élèves, ce n'était pas possible. En plus, quand ces gamins sont angoissés et inquiets, ils passent à l'acte. Ils sortaient, ils jetaient des cailloux sur les fenêtres. Ceux qui restaient avec moi me disaient : « *On reste mais à condition de ne pas faire de travail d'école* ». C'est là que je me sauve en découvrant les vertus de la médiation culturelle, basée sur la lecture à haute voix des textes fondateurs de notre patrimoine culturel : contes, récits mythologiques, textes fondateurs des religions, romans initiatiques...

Interviewer : Comment avez-vous fait cette découverte ?

Serge Boimare : Au début, j'ai cru que c'était un hasard, mais en fait je me suis souvenu que mes propres enseignants lisaient beaucoup dans les classes.

Interviewer : Dans les classes de primaire ?

Serge Boimare : Oui, les classes de primaire. C'était dans les années cinquante.

Interviewer : Vous étiez à la campagne ?

Serge Boimare : J'étais dans une petite ville, dans le Morbihan à Auray. Et les maîtres nous lisaient beaucoup de contes et de romans. Pourquoi faisaient-ils ça ? Je ne sais pas. Ils ne cherchaient pas à relier les savoirs à cette lecture comme j'ai eu envie de le faire. Me retrouvant donc devant une classe que je n'arrivais pas à conduire, j'ai commencé à leur lire des contes. À ma grande surprise, j'arrive à les rassembler pour écouter et pour les faire parler. Ils me disent ce qu'ils ont compris des contes. Et c'est là que, moi aussi, je comprends, j'apprends en quelque sorte grâce à eux qu'il y a derrière ces histoires apparemment simples, un tour d'horizon de toutes les grandes angoisses humaines. Le livre de Bettelheim n'est pas encore écrit.

Mes élèves m'expliquent bien que c'est la belle-mère qui est la cause des ennuis, que c'est une vraie salope, qu'elle est jalouse des enfants de son mari ou de sa propre fille. Ils m'expliquent le contenu caché de ces récits que je ne voyais pas forcément. Mais le plus intéressant pour moi et surtout le plus rassurant était bien que, grâce à cette lecture, j'arrivais à regrouper mes élèves pour écouter et pour parler. L'idée de me servir de ces histoires pour leur apprendre à lire ou à compter m'est venue ensuite.

Interviewer : Quelque chose nous a questionné. Il nous semble que vous écrivez quelque part que vous avez commencé par les contes et que ça s'est étendu aux mythes. Du coup, nous avons fait le lien avec une conférence

que vous avez donnée au club Médiapart où vous parlez de votre rapport, en tant qu'élève, à l'école laïque. Et vous dites que, chez le curé, c'était bien plus intéressant, les « chimères » que vous entendiez, selon le mot que vous employez.

Serge Boimare : Comme beaucoup d'enfants, surtout en Bretagne, on avait une double formation. On allait à l'école et au catéchisme. Je me souviens bien que les enseignants du primaire nous libéraient plus tôt un jour par semaine. On avait deux séances de catéchisme par semaine : une le jeudi, puisqu'on était libre, et une autre, un jour de la semaine. Au lieu de terminer à 11 heures et demie, on terminait à 11 heures pour aller au catéchisme de 11 heures à midi. Les enseignants faisaient un effort. En Bretagne, on était croyant.

Interviewer : *Dans votre famille ?*

Serge Boimare : Non. Ni moi non plus. J'étais pratiquant. D'habitude, il y a des croyants qui ne sont pas pratiquants. Moi, j'étais pratiquant sans être croyant. C'est encore autre chose... Mais j'ai fait la communion, la communion privée, la confirmation. C'était une sorte de conformisme. Ensuite, quand je suis arrivé à l'École normale, c'était encore la guerre des écoles. On avait une formation spécifique pour mener la défense de l'école laïque. Ça s'est estompé. Il y avait des gens qui venaient nous préparer aux conflits que nous allions devoir affronter. Souvent des anciens enseignants, à la fois laïcs et communistes. Dans ma promotion, sur 35, on était 33 à être inscrits aux Jeunesses communistes. On militait, mais cela nous semblait aller avec le métier.

Interviewer : *Pour votre découverte de la médiation culturelle, vous reliez les contes et les mythes à votre école ?*

Serge Boimare : À ce que j'ai connu à l'école sûrement. Peut-être aussi à ce que j'ai connu au catéchisme. Mais, ensuite, je les ai utilisés surtout pour ne pas me noyer. J'ai vu beaucoup de professeurs ne pas pouvoir travailler avec des enfants caractériels, qui lâchent tout, qui tombent malades, qui abandonnent.

Interviewer : *Qu'est-ce qui vous a préservé, d'après vous ?*

Serge Boimare : Il y a deux choses. D'abord, il y a le fait d'avoir trouvé ces récits. C'est ce qui m'a permis de retrouver mon groupe d'élèves. Et ensuite d'enseigner dans un lieu où je pouvais réfléchir sur ce que je faisais avec des collègues psychanalystes. Nous avions des réunions régulières.

Interviewer : *C'est vous qui aviez trouvé ces collègues psychanalystes ?*

Serge Boimare : Non, ils étaient dans l'institution.

Interviewer : *Au Coteau ?*

Serge Boimare : Oui. C'était très bien organisé. En allant ailleurs, je me suis rendu compte après à quel point j'étais dans un lieu privilégié pour me former. Chaque semaine, il y avait deux ou trois réunions de réflexion ou de synthèse, avec les éducateurs, les rééducateurs, les psychothérapeutes, les médecins... Chaque semaine, j'allais dire dans ces réunions ce que j'arrivais à faire et à ne pas faire avec mes élèves. Cela m'a évidemment aidé. C'est incontestable. J'ai beaucoup travaillé avec Jean-Claude Arfouilloux, Gilbert

Diatkine, Rodolphe Bydlowski, Annette Fréjaville... Je ne sais pas si vous les avez connus ? J'ai connu aussi Gibello dans des réunions quand il y avait des rencontres entre le Centre Claude-Bernard et La Salpêtrière. Il y avait Gibello et sa femme, Marie-Luce.

Interviewer : Pendant combien d'années êtes-vous resté au Coteau ?

Serge Boimare : J'y suis resté presque 14 ans en deux temps. J'y ai travaillé d'abord pendant 4 ans. Ensuite, je suis allé au Centre Claude-Bernard. Et je suis revenu au Coteau.

Interviewer : Au Centre Claude-Bernard, était-ce aussi en tant qu'enseignant ?

Serge Boimare : J'ai été embauché en tant que rééducateur de la psychomotricité et psychologue. Mais au Centre Claude-Bernard, j'ai surtout fait de la psychopédagogie. J'ai commencé à travailler au Centre Claude-Bernard en 1973-1974. J'ai finalement quitté le Centre Claude-Bernard en 2010, en prenant ma retraite. Je me suis intéressé à la psychopédagogie en travaillant avec des groupes d'adolescents. Des groupes d'adolescents, toujours à la limite de se faire renvoyer du collège. Et j'ai beaucoup travaillé dans le XX^e arrondissement de Paris. Il y a une annexe du Centre Claude-Bernard, rue de Bagnolet. Certains collèges, à l'époque, avaient moins de 50 % de réussite au brevet des collèges. J'ai donc fait du soutien psychopédagogique pour des adolescents qui venaient une ou deux fois par semaine.

Interviewer : Aviez-vous toujours le statut d'enseignant ?

Serge Boimare : Oui.

Interviewer : Mais avec des fonctions différentes ?

Serge Boimare : Oui. C'est comme dans beaucoup de CMPP. J'étais enseignant mis à disposition du Centre Claude-Bernard. J'ai d'abord fait un travail en temps que psychopédagogue. Ensuite, j'ai été directeur pendant 22 ans, jusqu'en 2010.

Interviewer : En tant que directeur, vous continuiez quand même les prises en charge ?

Serge Boimare : Toujours. C'est l'avantage d'un centre comme Claude-Bernard. Comme il y a 70 salariés, j'étais beaucoup aidé dans le domaine administratif. Je continuais donc à faire de la psychopédagogie et à participer aux séminaires et réunions divers.

Interviewer : Ce travail de réflexion autour des enfants que vous décriviez tout à l'heure au Coteau, est-ce quelque chose qui se pratiquait aussi au Centre Claude-Bernard, avec des psychanalystes ?

Serge Boimare : Bien sûr. La force des institutions vient uniquement de ces temps de réflexion et de coordination des actions entre professionnels. C'est aussi ce qui peut faire leur faiblesse, quand ces réunions n'existent pas ou quand elles sont remplacées par des rencontres trop rapides. Les gens disent parfois : « *nos emplois du temps ne permettent pas les rencontres. On se parle quand même, on mange ensemble* »... Non, il faut de vraies réunions. Il faut que cela soit organisé. Et il ne faut pas mélanger les

réunions... Les séminaires n'ont pas les mêmes objectifs que les réunions de synthèse. C'est ce que nous avons mis en place avec l'un de mes collègues, décédé, Pierre Privat qui était le directeur médical.

Interviewer : Un psychanalyste de groupe avec des enfants, entre autres...

Serge Boimare : Oui, Pierre Privat était à la fois un excellent thérapeute avec les groupes d'enfants et un organisateur dans l'âme. Il avait mis en place une formation nationale qui existe toujours : le Cirppa.

Interviewer : Aviez-vous commencé auparavant, à travailler en libéral ?

Serge Boimare : oui, ça fait 43 ans que j'exerce comme psychologue clinicien. Même en étant instituteur, je travaillais dans ce cabinet. Je n'ai jamais eu une clientèle importante, mais j'ai toujours reçu ici. Depuis 2010, j'ai ralenti un peu, je travaille surtout avec les écoles de Genève. Nous essayons de voir s'il y a des propositions pédagogiques qui peuvent être faites dans la classe ordinaire pour aider ceux qui n'ont pas le niveau pour suivre le programme. En France, nous essayons aussi de le faire, mais là-bas, il y a des moyens que nous n'avons pas ici. Il y a surtout du temps de rencontre et de formation entre professeurs qui n'existe pas en France. À Genève, je travaille avec plusieurs équipes de professeurs. Pour chacune d'entre elles nous nous voyons quatre ou cinq jours dans l'année. Le matin, de 8 heures à 10 heures, nous assistons à deux séquences pédagogiques. On va dans deux classes. Souvent, c'est moi qui fais une animation, un professeur en fait une autre. Les 8 ou 10 professeurs qui sont en formation sont au fond de la classe et observent – comme je le faisais autrefois. Ensuite, pendant le reste de la journée, on se réunit, on parle de ce que l'on a fait, de ce qui était bien, de ce qui s'est passé, de ce que l'on pourrait faire maintenant. C'est tout bête, mais cela marche bien. D'ailleurs, les professeurs sont très contents. C'est la sixième année consécutive que je les vois pour certains.

Interviewer : Les mêmes professeurs ?

Serge Boimare : Ce sont les mêmes professeurs. Certains sont devenus co-formateurs avec moi.

Interviewer : Qu'est-ce qui a lancé la chose ? Quel est le déclencheur pour vous faire venir ?

Serge Boimare : Les responsables pédagogiques de la Ville de Genève ont beaucoup apprécié *L'enfant et la peur d'apprendre* et ils ont encouragé les enseignants à travailler avec une médiation culturelle. À Genève j'ai vu une école entière s'engager avec la même médiation culturelle. C'est formidable. Depuis l'école enfantine jusqu'aux CM1-CM2 (ils ont une année supplémentaire en école élémentaire), ils décident que, du 1^{er} janvier jusqu'au 15 février, toute l'école va lire, par exemple, l'histoire de Pinocchio. Tout le monde démarre le même jour, tout le monde avance à la même vitesse. Et ça produit un effet sur l'école qui est très stimulant pour les professeurs, les élèves et les familles. Ce qui est formidable, c'est quand les grands sont chargés d'aller donner des explications aux plus jeunes. Ils font des choses qui ne sont pas difficiles à faire. Ce n'est pas de la haute pédagogie. Cela demande surtout de l'organisation et de la coordination. Du

coup, les professeurs ont du plaisir à échanger ensemble : « *J'ai lu ça... ils ont écouté... ils n'ont pas écouté... j'ai pu faire tel prolongement en mathématiques, en lecture, en écriture* ». On pourrait faire pareil. Mais ici, déjà, pour que des professeurs se mettent d'accord pour faire ensemble la même chose, ce n'est pas gagné.

Interviewer : Là, il s'agit d'enfants d'école ordinaire ?

Serge Boimare : Oui, ordinaire.

Interviewer : Ce ne sont pas des enfants qui ont des difficultés ?

Serge Boimare : Il y en a comme dans toutes les classes ordinaires. D'ailleurs, maintenant, j'essaie surtout de faire comprendre que mes propositions ne sont pas réservées à ceux qui sont en grande difficulté. Je me rends compte que le nourrissage culturel et l'entraînement à s'exprimer à l'oral et à l'écrit sont formidables pour stimuler les meilleurs élèves et pour leur donner une chance d'atteindre l'excellence. Ceux qui le comprennent le mieux ce sont les parents. On fait facilement alliance avec les parents quand on utilise la culture et le langage. Ceux qui comprennent le moins bien, ce sont souvent les professeurs. Les professeurs ont du mal à adhérer à ces idées. Ils continuent à penser que, s'ils font ça, ils ne font pas le programme. C'est vraiment difficile de lutter contre cette idée. Pourtant, celui qui ne confronte pas ses élèves aux textes fondateurs de notre littérature ne fait pas le programme non plus. Celui qui ne fait pas parler tous les jours les élèves pour qu'ils s'expriment le mieux possible, pour qu'ils soient au plus près de leurs intentions quand ils parlent et quand ils écrivent, ne fait pas le programme non plus. C'est clairement précisé dans le socle des savoirs fondamentaux à maîtriser en sortant de l'école.

Interviewer : Au début, nous avons souvenir que vous citiez Bion avec ses réflexions sur la pensée. Nous avons vu que, petit à petit, dans vos textes, vous ne citez plus vraiment de théorie.

Serge Boimare : À la différence d'un universitaire, j'ai construit mon outillage théorique surtout avec ma pratique. Malgré tout, j'ai été influencé au départ en lisant Bion et Melanie Klein. Quand on travaille avec ceux qui ont des troubles du comportement, la description de la phase maniaque-dépressive, de l'excitation, de l'envie... J'avais l'impression de voir la description de mes élèves.

Interviewer : Ça vous a nourri à l'époque ?

Serge Boimare : Oui, bien sûr. Je fais peu de références dans mes écrits aux auteurs. Je devrais le faire davantage. Mais, pour moi, je ne peux comprendre une théorie qu'après l'avoir mise en pratique.

Interviewer : Vous imaginez que c'est votre propre rapport à la théorie ?

Serge Boimare : Je pense, oui...

Interviewer : Vous n'avez pas été intéressé par l'université ?

Serge Boimare : Ma carrière s'est déroulée autrement. Je n'ai été que dans la pratique d'enseignant ou de psychologue. J'ai fait les deux métiers en parallèle et j'ai travaillé régulièrement quarante-cinq heures par semaine avec des élèves ou des patients. De toute façon, à part faire de temps en

temps des interventions, on ne me l'a pas proposé et je n'ai pas cherché à le faire.

Interviewer : Pour aller dans le sens évoqué précédemment, vous avez eu besoin de passer le diplôme de psychologue clinicien ?

Serge Boimare : Oui. Je l'ai passé tôt. Je l'ai passé en 1973. Après 68, j'ai été à l'université à Vincennes. J'ai eu ma licence à Vincennes. Ensuite, j'ai fait la maîtrise et l'année DESS rue Serpente, Paris V.

Interviewer : À Piéron ?

Serge Boimare : Oui, Piéron.

Interviewer : Qu'est-ce qui vous a poussé finalement à obtenir ce diplôme ?

Serge Boimare : Les collègues psychanalystes avec qui je travaillais savaient beaucoup plus de choses que moi. J'ai voulu vraiment compléter ma formation d'enseignant. Quand j'ai commencé à aller à Vincennes, je ne pensais pas que j'allais mener les études jusqu'au bout. À Vincennes, l'ambiance était bonne, on contestait un peu tout, on remettait en question les professeurs et les penseurs... c'était passionnant...

Interviewer : C'est ce qu'on dit...

Serge Boimare : Tout le monde était reçu aux examens. Il y avait des unités de valeur. Parfois, il suffisait de signer la feuille et on était reçu. Quand j'ai eu la licence, j'ai pensé que le diplôme que j'avais ne serait pas pris au sérieux. Comme il n'y avait pas de DESS à Vincennes, j'ai demandé à être inscrit rue Serpente. On m'a pris là-bas. Du coup, j'ai terminé mes études dans un cadre plus rigoureux, mais on apprenait aussi beaucoup de choses sans intérêt à Piéron.

Interviewer : C'est votre rapport à la psychologie. Et votre rapport à la psychanalyse est passé par les collègues ? Ou avez-vous un rapport personnel à la psychanalyse ?

Serge Boimare : J'ai fait une analyse personnelle quand je travaillais au Coteau.

Interviewer : Vous en avez ressenti le désir ?

Serge Boimare : Le désir et surtout, à l'époque, quand on travaillait avec d'autres psychanalystes dans une institution qui croyait à la psychanalyse, c'était une démarche logique, comme s'il s'agissait d'une formation. J'ai été en analyse pendant cinq ans avec un lacanien. Avec le recul, cela m'a beaucoup apporté même si je me suis retrouvé avec quelqu'un qui ne m'a presque rien dit pendant cinq ans. Mais ça aide à réfléchir quand même. Bien sûr.

Interviewer : Je peux vous demander si vous avez choisi cet analyste par recommandation ?

Serge Boimare : Par recommandation, oui. Comme je travaillais déjà à Claude-Bernard, j'ai demandé une liste aux collègues en qui j'avais confiance. Ils m'ont donné une liste. J'en ai appelé peut-être deux ou trois. Et quand j'ai vu quelqu'un qui me plaisait, j'ai commencé.

Interviewer : C'était un homme ?

Serge Boimare : Oui. C'était un homme. C'est vrai. Je ne suis même pas allé voir de femmes. Je ne suis allé voir que des hommes.

Interviewer : *J'ai lu quelque part que Georges Mauco, qui était au Centre Claude-Bernard, prônait la nécessité pour les enseignants de faire un travail analytique.*

Serge Boimare : Oui, il le disait au départ. C'est discutable.

Interviewer : *Pour vous ? Par rapport à votre expérience ?*

Serge Boimare : Ça m'a beaucoup apporté. J'ai beaucoup réfléchi aux réponses que j'apportais à mes patients, à mes élèves quand j'étais enseignant. Ça m'a beaucoup aidé sur le plan professionnel, davantage que sur le plan personnel. Sincèrement, sur le plan personnel, j'aurais pu m'en passer. Ce n'était pas ma préoccupation. Je n'ai jamais été quelqu'un de vraiment inquiet ou angoissé.

Interviewer : *Ça vous a permis de revisiter votre scolarité ?*

Serge Boimare : Oui, toute mon enfance, mes relations à mes parents...

Interviewer : *Vous étiez un bon élève ?*

Serge Boimare : Dans les classes primaires, j'étais plutôt un bon élève, peut-être un très bon élève. Je me débrouillais bien. Ensuite, je suis entré au lycée de Vannes parce que je faisais partie des meilleurs.

Interviewer : *Pour la 6^e ?*

Serge Boimare : Oui, pour la 6^e. On rentrait au lycée à l'époque. On ne parlait pas de collège. C'était le lycée. Et là, comme beaucoup, je suis tombé sur des professeurs pas terribles qui ne savaient pas intéresser leurs élèves, qui n'avaient pas de charisme. J'ai un peu perdu pied, coulé même. L'internat me plaisait beaucoup. J'avais beaucoup de bonnes relations avec les camarades. Ça se passait bien avec le sport, avec les bêtises, mais pas beaucoup avec les études. Pour les professeurs, à ce moment-là, ceux qui ne travaillaient pas bien étaient, soit feignants, soit idiots. Ils ne se remettaient surtout pas en question. Pour eux quand les résultats n'étaient pas là, on était bête ou paresseux. Quand je pense aux cours indigents qu'ils faisaient et à leur façon de considérer les élèves, je suis toujours sidéré quand j'entends dire que c'était mieux avant.

Interviewer : *Qu'est-ce qui vous a permis de « remonter la pente » ?*

Serge Boimare : Ce qui m'a permis de remonter la pente, c'est qu'à un moment, en classe de 3^e, j'ai été exclu. J'ai été collé au brevet (ce n'était pas le brevet des collèges, c'était le brevet). J'ai redoublé ma 3^e dans un cours complémentaire. Et je me suis retrouvé avec des professeurs issus du primaire, qui savaient parler aux élèves, qui savaient être exigeants et intéressants à la fois. Tout a changé. Et c'est reparti. J'ai recommencé à être bon élève. Et j'ai été reçu à l'École normale. Ce n'était pas évident à l'époque. On était peut-être 200 à tenter le concours. Ils n'en prenaient que 35. C'était très demandé dans un département comme le Morbihan. À l'École normale, les professeurs savaient faire un cours et j'ai à nouveau assuré.

Interviewer : *Qu'est-ce qui vous a poussé à passer l'École normale ?*

Serge Boimare : J'ai passé l'École normale parce que j'avais envie d'être enseignant, j'avais envie d'être professeur. Et cela s'est fait contre l'avis de mes parents. Mes parents étaient des commerçants qui avaient bien réussi. Ils me disaient : « *Mais non, ne fais pas ce métier, tu ne gagneras pas d'argent. Ça ne rapporte rien. Tu as vu combien sont payés les instituteurs ? Fais autre chose.* » Quand j'ai décroché cette entrée à l'École normale, j'étais sur la voie royale. J'y suis resté, bien sûr.

Interviewer : *Sur ce plan, c'était une différence un peu difficile par moment entre les attentes de vos parents et votre désir à vous d'être enseignant ?*

Serge Boimare : Non, ça n'a pas été trop difficile. Mes parents n'étaient pas exigeants. Ils me conseillaient autre chose. Mais ils m'ont dit : « *Tu seras peut-être plus heureux que nous.* » C'est tout. Ils n'ont pas insisté. Dans ma famille, ce qui comptait, c'était réussir à l'école. Mes parents me rappelaient sans cesse que cette réussite allait conditionner le choix d'un bon métier. Tous les trimestres, je rendais des comptes, surtout quand j'étais au lycée. Mes parents avaient l'impression que la réussite à l'école, c'était la chance d'avoir un métier qui permet de gagner de l'argent.

Interviewer : *Il y avait des livres chez vous ?*

Serge Boimare : Un petit peu. Pas beaucoup.

Interviewer : *Des contes ?*

Serge Boimare : Des contes, non, mais des livres d'aventures et de marine... Mon père lisait beaucoup de récits liés aux voyages.

Interviewer : *Il vous en a peut-être lus ?*

Serge Boimare : Non. Mais ils étaient à la maison. Mes parents n'étaient pas des intellectuels. Ce qui les intéressait, c'était le commerce, réussir, gagner de l'argent, ce qu'ils arrivaient plutôt bien à faire en travaillant beaucoup.

Interviewer : *Ils étaient dans quel commerce ?*

Serge Boimare : Ils vendaient des jouets. Ils ont eu plusieurs magasins à un moment. Ils étaient à Auray, à Quiberon, à Carnac. Le tourisme en Bretagne enrichissait les commerçants qui n'avaient pas peur d'entreprendre.

Interviewer : *Et vous étiez plusieurs dans la famille ?*

Serge Boimare : J'ai deux frères.

Interviewer : *Plus jeunes ?*

Serge Boimare : Tous les deux plus jeunes, oui. J'en ai un qui a repris l'affaire de mes parents. Maintenant, c'est sa fille qui continue. Un autre a été responsable administratif de sociétés qui travaillent pour la télévision.

Interviewer : *Trois garçons...*

Serge Boimare : Trois garçons...

Interviewer : *Vous ne pensez pas qu'on vous a lu des contes pour enfants ?*

Serge Boimare : Non. Je suis sûr que non.

Interviewer : *Mais vos parents travaillaient quand même dans un environnement proche de l'enfance s'ils vendaient des jouets.*

Serge Boimare : Oui, peut-être...

Interviewer : *C'est un commerce particulier...*

Serge Boimare : On ne m'a pas lu d'histoires le soir et pourtant je conseille aux parents de le faire.

Interviewer : *Du coup, votre rapport à la psychanalyse que vous avez la gentillesse de nous faire partager, vous n'en parlez pas beaucoup quand vous êtes avec des enseignants ?*

Serge Boimare : Je n'en parle pas beaucoup parce qu'on me reproche souvent de trop psychologiser la difficulté à apprendre. Les propositions que je fais sont assimilées par certains à de la psychothérapie déguisée. C'est absurde. Pour moi, c'est utiliser la force de la culture et du langage pour aider des enfants à progresser. Ce n'est pas un travail psychothérapique. Je ne cherche pas interpréter ce que disent les enfants, je ne cherche pas à les guérir, je cherche à les aider à enrichir leur monde intérieur pour relancer leur pensée. Je suis certain que la lutte contre les inégalités à l'école passera par une utilisation intensive de la culture et du langage. Ce sont des ressorts pédagogiques qui font partie du bagage des professeurs. Donc je n'insiste pas sur ma formation psychanalytique. J'ai l'impression que ce serait contre-productif.

Interviewer : *Nous entendons bien tout le travail que vous faites avec les enseignants à Genève. Mais vous ne les incitez pas à travailler sur eux ?*

Serge Boimare : J'insiste seulement pour que les enseignants puissent s'engager dans une co-réflexion avec leurs collègues. Ça me paraît essentiel pour améliorer les compétences relationnelles indispensables à l'exercice de ce métier. La réflexion ensemble, parce qu'on se compare, parce qu'on a des idées communes, parce qu'on regarde ce que ça donne à plusieurs, parce que l'on cherche ensemble à comprendre les élèves... il n'y a rien de plus formateur. Mais je n'insiste pas pour leur dire que ce serait mieux de faire une analyse personnelle. Certains peuvent peut-être se lancer, mais... De toute façon, ce n'est plus aussi à la mode que ça l'a été dans les années 70.

Interviewer : *De notre point de vue de lecteur, ce qui nous a frappé dans vos travaux, c'est que nous avons eu le sentiment, peut-être faux, que vous avez systématisé quelque chose d'abord du côté de l'élève (la peur d'apprendre) et ensuite du côté des professeurs (la peur d'enseigner), avec l'idée qu'il fallait remettre quelque part les professeurs dans un état d'enfance pour qu'ils aient moins peur.*

Serge Boimare : Oui, peut-être...

Interviewer : *Que pensez-vous de ce déplacement vers quelque chose de plus systématique de la peur d'apprendre à la peur d'enseigner, avec le lien entre les deux ?*

Serge Boimare : Ce qui me frappe, c'est que les enseignants ont souvent peur d'utiliser la culture et le langage. Ils ont peur que cela incite les enfants à parler de leurs préoccupations personnelles et peur de ne pas savoir quoi en faire dans la classe. Encourager des élèves à s'exprimer, savoir organiser la classe pour que chacun soit concerné, demande une véritable formation à la pédagogie et beaucoup d'entraînement pour le faire bien. Savoir partir de la parole des élèves pour la transformer demande des compétences

relationnelles que tout le monde n'a pas mais qui se travaillent. Faire parler et s'exprimer des élèves en groupe, c'est la séquence pédagogique la plus difficile à animer. Il faut vraiment en avoir conscience. C'est difficile à faire. Quand les enseignants font parler les élèves dans une classe de 25-30 élèves, ils se contentent de la moitié qui, spontanément, lève la main et a des choses à dire. Et on ne sait pas trop ce que font les autres. Du coup, je vois là aussi que les enseignants ont peur d'engager vraiment une organisation de la classe permettant à tout le monde d'être concerné et de s'exprimer. C'est pour ça que cette idée de la peur d'enseigner me paraît importante. Et il y a aussi cette peur d'être en dehors du programme. Les enseignants n'arrêtent pas de dire : « *Le programme me contraint. Je n'arrive pas à être dans une bonne relation avec mes élèves à cause des programmes.* »

Interviewer : À côté de la peur, n'y a-t-il pas aussi la confrontation avec l'image d'un élève qui ne correspond pas à ce que l'on souhaite ou ce que l'on imagine ? Nous faisons référence à un texte que vous avez écrit qui s'appelle « Une leçon qui tourne court » avec Linos, le professeur de musique, qui a en face de lui un élève et qui se demande pourquoi il perd son temps avec lui. Ça se termine mal.

Serge Boimare : C'est vrai. En sollicitant les élèves sur des ouvertures culturelles et d'expression, on les rencontre davantage. C'est ce qui est difficile parfois pour un professeur. C'est pour cette raison que les débutants sont friands de techniques. Ils croient que la technique va les protéger. Or, on voit rapidement que ce n'est pas suffisant. Il y a aussi des compétences relationnelles qu'il faut développer et qui sont indispensables au bon exercice du métier.

Interviewer : Comment les aidez-vous à avoir moins peur de les rencontrer, de les faire parler, de les écouter ?

Serge Boimare : En prenant exemple sur des séquences pédagogiques qui sont observées et analysées à plusieurs. Je trouve aussi très intéressant de m'impliquer en animant une séquence pédagogique devant des professeurs qui est ensuite discutée.

Interviewer : Quand vous le faites ?

Serge Boimare : Oui, quand je le fais, ils se rendent compte que, si on est relativement tranquille devant une classe, les élèves le sentent et ils sont moins provocants. Il n'y a pas de doute qu'il faut aussi être capable de donner des choses intéressantes aux élèves. On l'oublie quelquefois. Pourquoi commencer des leçons par des moments qui sont arides, qui entraînent de l'ennui ? Pour rattraper ça quand on travaille avec les publics d'aujourd'hui, ce n'est pas évident.

Interviewer : Quand ils vous voient faire, n'y a-t-il pas des professeurs qui vous demandent comment vous faites pour rester tranquille ?

Serge Boimare : Pour faire parler les élèves, il y a quelques techniques qu'il faut savoir maîtriser. On peut leur faire jouer une petite scène. On peut les mettre en petits groupes. On peut leur faire dessiner quelque chose. Il y a pas mal de techniques que les professeurs peuvent apprendre déjà. Il s'agit

ensuite de se libérer de cette idée que l'on ne fait pas ce qu'il faut. Je l'ai eue aussi. Quand je lisais des histoires à Vitry à mes élèves et que je les faisais parler, je me disais : « Zut, je ne fais pas mon travail. » Il faut se libérer de ça.

Interviewer : C'est sûr que l'oralité est quelque chose qui se perd un peu dans les pratiques, ne serait-ce que les adolescents qui communiquent de plus en plus entre eux par SMS, etc. La parole est quelque chose qui tend quand même à se faire de plus en plus rare.

Serge Boimare : Vous voulez dire entre les élèves ?

Interviewer : Oui, entre les adolescents... Pour s'inviter quelque part, pour parler de quelque chose, ils communiquent par SMS, etc.

Serge Boimare : Si l'on parle des élèves en grande difficulté, il ne faut pas avoir peur de revenir au cœur de leurs problèmes et en finir avec les entraînements supplémentaires pour combler les lacunes qui ne servent à rien. Ceux qui sont en échec sévère ne savent pas écouter et ne savent pas parler. L'aide à leur apporter doit d'abord se situer dans ces deux directions. Il faut les amener à une écoute constructive qui consiste à faire de l'image dans sa tête avec le mot entendu. Ceux qui sont en échec ne savent pas vraiment le faire. On doit les aider à écouter et leur apprendre à parler. Apprendre à parler veut dire ici savoir argumenter, écouter l'autre, savoir le questionner, savoir prendre un exemple quand on ne se fait pas comprendre, c'est un travail qui devrait se faire chaque jour. C'est vraiment triste de voir des jeunes gens qui, après quatorze années de scolarité, n'en sont toujours pas arrivés au stade du langage argumentaire. On peut se dire qu'avec ceux-là l'école n'a pas joué son rôle.

Interviewer : Il y a l'écrit, l'oral, mais vous insistez sur la question des images, sur ce que vous appelez les représentations imageantes. Il s'agit de puiser dans des images pas trop inquiétantes.

Serge Boimare : Je crois beaucoup que l'apport culturel, que j'appelle « le nourrissage culturel », permet d'apporter des représentations, d'enrichir et de sécuriser celles qui existent pour que les enfants puissent revenir à cette dimension intérieure sereinement quand cela est nécessaire pour apprendre et penser. Nous pouvons le faire avec la culture qui est dans les programmes. Les émotions, les sentiments parasites déclenchés par le travail intellectuel sont beaucoup plus faciles à supporter quand ils sont approchés en étant mis en forme dans un récit.

C'est ici que l'oral et l'écrit sont liés. On apporte des représentations à nos élèves en lisant des textes à haute voix, mais pour qu'elles s'inscrivent, il faut aussi leur donner le moyen de les faire passer par leurs propres mots. C'est pour cette raison que j'associe les expressions orale et écrite, c'est pour ça que j'associe les deux : nourrissage culturel et entraînement à l'expression.

Interviewer : Nous souscrivons à cette idée que beaucoup d'enseignants, à juste titre, ont peur d'enseigner. Nous avons l'impression que vous comptez sur le fait que, s'ils arrivent à accompagner ces élèves empêchés pour être mieux en rapport avec l'école, ça va leur donner de la sécurité. C'est là que

nous avons une question. Nous sommes un peu moins convaincus que vous que c'est parce qu'ils vont y arriver mieux qu'ils vont retrouver cette sécurité psychique dans la position enseignante.

Serge Boimare : La culture aide aussi les enseignants. Ça n'aide pas que les enfants. Quand on travaille avec ceux qui sont empêchés de penser, cela peut être très déprimant pour les enseignants. C'est dur de travailler avec ceux qui obligent en permanence à appauvrir le message et qui continuent à ne pas le recevoir. Ça finit par toucher les enseignants. La culture est une sorte de contre-feu qui évite la contagion de l'empêchement de penser. La culture et le travail en équipe avec les collègues quand il a lieu, c'est ce qui aide les professeurs à maintenir le plaisir d'enseigner.

Interviewer : *Ils ont aussi peur du travail en équipe, peur de rencontrer véritablement les autres collègues. Que préconisez-vous ? Il nous semble que vous préconisez des groupes.*

Serge Boimare : Je préconise des rencontres de réflexion hebdomadaires sur le travail et sur la pédagogie.

Interviewer : *Elles seraient animées par qui ?*

Serge Boimare : Si ces réunions sont animées par quelqu'un d'extérieur à l'école, c'est mieux. Toutes les rivalités entre les uns et les autres sont atténuées quand quelqu'un vient de l'extérieur. Mais ne rêvons pas, nous n'avons pas assez d'argent pour payer des animateurs dans toutes les écoles. Ces réunions devraient quand même avoir lieu.

Interviewer : *Elles devraient être institutionnalisées ?*

Serge Boimare : Oui

Interviewer : *C'est-à-dire pendant le temps scolaire ?*

Serge Boimare : Bien sûr. Et il faut que les enseignants soient payés pour ce temps. On ne peut pas faire ça sur le temps de midi. Quand j'ai des réunions, c'est souvent sur du temps que donnent les enseignants en plus, à l'heure du déjeuner. Du coup, au bout d'un temps, ça capote. Ils ne viennent pas. Ils ont autre chose de mieux à faire. Il faut que ce soit obligatoire et payé.

Interviewer : *Nous pourrions aborder la pédagogie curative...*

Serge Boimare : La pédagogie curative a démarré au Centre Claude-Bernard avec Georges Mauco, Maurice Debesse, Simone Decobert...

Interviewer : *Janine Méry...*

Serge Boimare : Janine Méry, c'était un peu plus tard. J'ai travaillé avec elle, c'était ma collègue au Centre Claude-Bernard.

Interviewer : *Elle a écrit un ouvrage qui s'appelle La Pédagogie curative.*

Serge Boimare : Elle a fait sa thèse sur ce sujet.

Interviewer : *Avec qui a-t-elle fait sa thèse ? Peut-être Maurice Debesse ?*

Serge Boimare : Je ne crois pas que c'était avec Maurice Debesse. On a été collègues. On a travaillé longtemps ensemble. On était psychopédagogue au Centre Claude-Bernard. Debesse, c'était évidemment bien avant. La pédagogie qui se voulait curative a marqué les débuts du Centre. Cette idée

était soutenue par Mauco qui était beaucoup écouté dans les milieux de l'éducation.

Interviewer : Il a créé un Centre à Strasbourg avec Juliette Boutonier.

Serge Boimare : Au début, le Centre Claude-Bernard s'est associé aux premiers centres qui ont été créés en France. Je crois qu'il y a eu Strasbourg, Mulhouse. Il y en a eu deux ou trois. Ils étaient associés et fédérés avec le Centre Claude-Bernard dans L'AFMPP (Association Française des CMPP). L'idée de Mauco, qui a été à l'origine de la création du centre Claude Bernard, était que les psychanalystes allaient pouvoir aider les professeurs à affronter un public qui avait du mal à reprendre les études.

Interviewer : Il y a eu aussi Roger Bley.

Serge Boimare : Roger Bley est venu après, il été directeur pédagogique du Centre après Georges Mauco. Roger Bley était responsable des classes d'adaptation. Ils avaient été professeurs dans ces classes. Il avait un excellent contact avec les adolescents.

Interviewer : Il a été probablement influencé par la psychanalyse...

Serge Boimare : Oui. Roger Bley a travaillé avec Debesse, Mauco, André Berge au départ. Ils partageaient cette idée que les difficultés d'apprentissage concernaient l'ensemble de la personnalité et relevaient de problèmes psychologiques d'où cette alliance entre pédagogie et psychanalyse.

Interviewer : Mais les enseignants restaient quand même enseignants. Toute la question, c'est l'articulation entre les deux.

Serge Boimare : Quand on est psychopédagogue, on rencontre des gamins tellement particuliers que rester enseignant n'est pas vraiment possible. Parfois, je vois des jeunes gens qui ne veulent pas s'asseoir sur une chaise ou qui se bouchent les oreilles quand je veux leur donner une explication. Comment voulez-vous, dans de telles conditions, trouver son identité professionnelle ?

Interviewer : Vous dites que rester enseignant est difficile. Tout à l'heure, vous disiez qu'il faut se garder d'entrer dans une démarche de thérapeute ou de psychologue quand on est enseignant. Quand vous vous adressez à des enseignants, à des professeurs à Genève ou ailleurs, la question consiste aussi à rester enseignant tout en étant à l'écoute de ces problématiques.

Serge Boimare : Quand on est enseignant en CMPP, la question est complexe. Le CMPP est avant tout un lieu de soin et il n'est pas question d'y faire des cours particuliers. Je me sens dans mon métier de psychopédagogue quand j'aide des enfants à se réconcilier avec la pensée, à se libérer des craintes qui bloquent les apprentissages. J'ai remarqué que, si j'y arrivais, les enfants allaient mieux.

Interviewer : Vous abordez peu la question de l'adolescence.

Serge Boimare : C'est mon public principal. Au cours de ma carrière, j'ai eu l'impression de voir les deux : enfants et adolescents. Chez les adolescents il me paraît important de faire la différence entre ceux qui sont en échec

depuis les débuts de leur scolarité et ceux qui, pour des inquiétudes liées à l'adolescence, ont un coup d'arrêt dans leurs études. Ils sont en 5^e ou en 4^e, ils ne veulent plus travailler, ils ne veulent plus rendre les devoirs, ils s'enferment dans leur chambre, ils ne communiquent plus avec leurs parents. Évidemment, celui qui est dans ce cas va pouvoir, dès qu'il sort de sa difficulté, reprendre des études. J'en ai connu beaucoup qui ont été menacés d'orientation professionnelle à la sortie du collège et qui ont pourtant fait des parcours universitaires brillants. Mais pour celui qui a buté sur les apprentissages dès le départ, le problème est différent. Même quand ça va mieux, même quand le désir de savoir est là, même quand l'appui sur la pensée devient possible, les retards pris dans les savoirs fondamentaux continuent à peser très lourd et permettent rarement la reprise d'un cursus classique.

Interviewer : Il vous arrive de rencontrer des adolescents, de votre place de psychologue et pédagogue, qui sont par ailleurs suivis au niveau du soin par d'autres personnes que vous ?

Serge Boimare : Oui bien sûr, c'est même régulier. On le faisait aussi au Centre Claude-Bernard. On associait les deux : une psychothérapie et un travail psychopédagogique. Dans mon cabinet, j'ai pour spécialité de recevoir des adolescents qui ont engagé une psychothérapie qui n'avance pas. La psychopédagogie avec son apport culturel est parfois le chemin qui va leur permettre d'investir ce regard sur leur monde intérieur qu'ils refusaient jusque-là et qui leur manquait pour faire un travail psychologique.

Interviewer : Avec ceux-là, vous vous y prenez aussi de la même manière ?

Serge Boimare : Oui. Si je le peux, j'utilise alors un récit qui va servir de support pour médiatiser la relation. C'est souvent indispensable avec ceux qui ont refusé le travail psychothérapique. Soit parce qu'ils n'ont pas assez de mots pour parler de leurs difficultés, soit parce qu'ils n'ont pas envie de s'intéresser à leur monde intérieur, soit parce qu'ils ne sont pas en mesure de parler de leur ressenti... Partir d'une histoire qui met du scénario sur des préoccupations ou des inquiétudes que chacun peut avoir donne une ouverture pour s'exprimer. Il est souvent plus facile pour ces adolescents de ne pas parler directement d'eux mais d'expliquer ce que ressent le héros d'un récit et de commencer à dire ce que, eux, auraient fait à sa place. Du coup, on est dans un travail psycho-pédagogique qui prend une dimension psychothérapique.

Interviewer : Là, vous choisissez quel type de récits ?

Serge Boimare : Toujours un peu les mêmes. J'essaie de choisir d'abord des récits qui vont intéresser. Les contes, les mythologies, les récits fondateurs des religions nous offrent des histoires formidables pour ce travail. Parfois avec les adolescents, pour débiter notre rencontre, il m'arrive de leur demander ce qu'ils ont à lire pour la classe. Une nouvelle de Maupassant, un roman de Jules Verne, de Michel Tournier peuvent devenir des supports intéressants pour entrer dans la démarche.

Interviewer : *Quand vous parlez de nourrissage culturel, vous évoquez toujours les textes, les contes ou les mythes. Y a-t-il aussi d'autres univers culturels comme le théâtre, la musique, la peinture... ?*

Serge Boimare : J'insiste beaucoup pour que la médiation culturelle débute par de la lecture à haute voix parce que les enfants qui n'accèdent pas aux savoirs fondamentaux ont souvent un problème avec l'écoute. C'est la raison de ce point de départ. Mais, après, qu'il y ait un enrichissement de cet apport culturel avec la musique, avec la peinture, avec le théâtre, je le vois faire dans les classes. Je vois des professeurs qui lisent l'histoire d'un héros de la mythologie grecque, ils consultent Internet, ils sortent les tableaux de la Renaissance ou du Moyen Âge sur le héros en question. Ils font regarder ça aux élèves. Ils font des comparaisons. Il y a des choses très riches. J'en vois certains qui vont chercher des séquences de films pour faire des comparaisons avec ce qu'ils ont lu. Il y a une possibilité supplémentaire d'enrichir les représentations. C'est le cas aussi avec la musique... Même dans l'apprentissage de la langue, à Genève, je vois des professeurs qui, à partir d'une lecture, écrivent une petite saynète que les élèves apprennent par cœur. Ça marche particulièrement bien.

Interviewer : *Merci beaucoup.*

Serge Boimare : Merci à vous.

Pour citer ce texte :
Blanchard-Laville, C., Lerner-Seï, S. et Pechberty, B.
(2018). Entretien avec Serge Boimare. *Cliopsy*, 19, 81-99.

HDR

Recension par Catherine Yelnik

27 novembre 2017

De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue

Bruno Robbes

Université de Cergy-Pontoise

Garant : Eirick Prairat (université de Lorraine)

Jury : Anne Barrère (université Paris Descartes), Philippe Meirieu (université Lumière-Lyon 2), Jacques Pain (université Paris Nanterre), Thérèse Pérez-Roux (université Paul-Valéry Montpellier 3).

Invitées : Mireille Cifali (université de Genève), Marie-Anne Hugon (université Paris Nanterre).

Cette note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches comprend deux parties.

Dans la première partie – De la discipline scolaire à l'autorité éducative – j'expose comment je suis passé d'un questionnement pédagogique sur la discipline scolaire à une problématisation de la question de l'autorité enseignante. Je dis en quoi il me semble qu'au niveau sociétal, la relation d'autorité est en mutation (Chapitre 1). Puis, je traite de questions épistémologiques en sciences humaines et sociales, ainsi qu'en sciences de l'éducation, afin de situer mon choix de la multiréférentialité pour produire des

connaissances plurielles sur les situations éducatives (Chapitre 2). J'expose ensuite la double entrée épistémologique que j'ai utilisée dans mes travaux, ses origines scientifiques, ses principes et sa cohérence, ce qui me permet de préciser mon positionnement clinique. J'énonce aussi les résultats significatifs que j'ai mis au jour (Chapitres 3 et 4). Je précise en quoi je considère que l'autorité éducative est un concept en voie de stabilisation (Chapitre 5). J'aborde ses prolongements sur d'autres terrains (Chapitre 6), puis je présente les objets de recherche connexes que j'ai étudiés (Chapitre 7). Enfin, je porte un regard sur les dimensions que l'ensemble de ces travaux ouvre, en termes de formation (Chapitre 8).

La deuxième partie – D'une préoccupation pour la pédagogie à la pédagogie comme objet de recherches – débute par la présentation de quelques productions que j'ai consacrées aux pédagogies coopérative et institutionnelle, à la pédagogie différenciée, avant puis après ma thèse, montrant ainsi que j'effectue un retour en pédagogie qui n'en est pas vraiment un (Chapitre 9). Je consacre alors une place importante à la pédagogie en tant qu'objet de recherches, prioritairement à travers celles en sciences de l'éducation et celles de pédagogues, selon deux entrées : les recherches « sur » les pédagogies et les pédagogues ; les recherches « par » les pédagogues. Je m'interroge également sur la posture du chercheur pédagogue et sur ce qu'est la pédagogie (Chapitre 10). Une autre part conséquente de ce travail aborde les recherches « avec » les pédagogues. J'indique quelques repères à propos de la recherche-action puis, après avoir présenté des modèles de recherche en collaboration dans l'éduca-

tion, j'établis un panorama de la recherche-action dans le champ pédagogique. J'explique alors comment j'envisage la recherche-action de pédagogie, à partir d'un cadre méthodologique éprouvé dans une recherche en collaboration, en cours dans une école élémentaire. Enfin, je me demande comment évaluer des pédagogies « différentes » (Chapitre 11). J'étudie alors les relations entre pédagogie et savoir, en faisant d'abord état des critiques adressées à la pédagogie, en montrant ensuite comment les pédagogies « différentes » prennent en compte les savoirs et la culture, par substitution du paradigme de l'apprentissage à celui de la transmission (Chapitre 12).

30 novembre 2017

Familles et institutions. Approche socio-historique, institutionnelle et clinique

Patricia Bessaoud-Alonso

Université de Cergy Pontoise

Garant : Gilles Monceau (université de Cergy Pontoise)

Jury : Françoise Bréant (université de Paris-Nanterre), Jacques Béziat (université de Caen-Normandie), Véronique Bordes (université de Toulouse Jean Jaurès), Mathias Gardet (université de Paris 8 Vincennes-Saint Denis), Mostepha Mimouni (université de Mostaganem, Algérie), Roberta Roma-

gnoli (université Pontificale du Minas Gerais, Bello Horizonte, Brésil).

La famille peut être considérée comme une institution dans les relations qu'elle entretient avec les institutions éducatives, sanitaires et sociales. Pour l'approcher, la démarche clinique de recherche adoptée se situe dans l'entrelacement d'une approche socio-historique et institutionnelle à travers les effets produits sur les sujets, les groupes, les institutions et la chercheuse elle-même.

La note de synthèse propose d'abord une première partie qui revisite le concept d'institution dans sa polysémie et dans sa pertinence pour nommer la famille et saisir les effets produits sur les constructions sociales et subjectives des familles.

La deuxième partie questionne les enjeux de transmission en inscrivant l'institution familiale dans une continuité historique de la modernité et en la considérant comme un objet en transformation, en particulier, dans les liens de filiation et de conjugalité, pris dans une zone de turbulences où il est possible de créer, d'institutionnaliser d'autres formes de visibilité. Il y est, également, question du basculement de la famille à la parentalité, du sens pour les familles, les professionnels, les politiques publiques du fait d'être parent aujourd'hui et dans quel type de famille.

La troisième partie est consacrée à ce que l'auteure entend par clinique socio-historique, l'articulation entre clinique et histoire, à travers la notion d'évènement et les relations intrafamiliales.

La quatrième partie, au regard des travaux menés, s'attache aux collaborations et tensions entre les familles et les institutions ici et ailleurs ; au

bricolage contraint, aux formes d'entraide inscrites historiquement sur des espaces territoriaux. La notion de colonialité est mobilisée et transposée à la vision contemporaine de la famille : la citoyenne et l'assujettie, l'émancipée et celle à civiliser.

La dernière partie est tournée vers l'international et le développement des recherches sur les enjeux éducatifs et politiques de la santé de la famille au Brésil. Cette note de synthèse a permis une réflexion sur une pratique d'enseignante et de chercheuse « au plus près » des sujets concernés par la recherche et l'accompagnement des doctorants pour de nouvelles perspectives de recherche.

4 décembre 2017

Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le groupe d'écriture monographique. D'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation

Arnaud Dubois

Université de Cergy-Pontoise

Garant : Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes)

Jury : Claudine Blanchard-Laville (université Paris Nanterre), Anne Brun (université Lumière Lyon II), Laurence Gavarini (université Paris 8), Viviana Mancovsky (universidad Nacional de San Martín, Argentine), Thérèse Perez-Roux (université Paul-Va-

léry Montpellier), Gilles Monceau (université de Cergy-Pontoise), Bernard Pechberty (université Paris Descartes).

Cette Note de synthèse porte sur un dispositif d'analyse de pratiques professionnelles mis en place dans différents contextes : le groupe d'écriture monographique. Elle se compose de trois chapitres, précédés de prolégomènes et d'une introduction, puis suivis d'une conclusion.

Les prolégomènes sont l'occasion d'un retour réflexif sur la première monographie rédigée par l'auteur en 1997, alors qu'il était professeur de collège débutant, et de premières élaborations psychiques sur son itinéraire depuis cette date.

Dans le premier chapitre, le candidat présente l'articulation entre son parcours et ses travaux. Il montre comment il a construit progressivement une position d'enseignant-chercheur clinicien en sciences de l'éducation, explicitant son choix de s'inscrire dans cette discipline et ses implications. Il précise ensuite ce qu'est la démarche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation qu'il a choisie, et comment il se situe singulièrement dans ce courant de recherche et de pratique. Le réexamen de son parcours dans l'après-coup et la re-saisie de l'ensemble de ses publications, lui permettent de mettre en valeur l'axe autour duquel s'organisent ses travaux de recherche : l'analyse de pratiques professionnelles — les monographies constituant des « traces » de ces pratiques.

Le deuxième chapitre contient de nouvelles propositions théorico-cliniques. Prenant appui sur des travaux développés dans le champ de la psychologie clinique, l'auteur propose de

considérer le groupe d'écriture monographique, tel qu'il le met en place, comme un dispositif groupal à médiation dans lequel la monographie constitue un objet médiateur. Cette proposition prend appui sur les travaux sur la notion de médium malléable, proposée par M. Milner, et ceux portant sur les groupes thérapeutiques à médiation, notamment ceux ayant l'écriture pour médiation. Pour mieux situer cette proposition, après avoir fait un recensement des usages de la notion de médiation, il repère des inflexions dans ces usages, en sciences de l'éducation d'abord, puis dans le courant associant psychanalyse et éducation. La mise au travail de la notion de médiation lui offre la possibilité de revisiter la notion de *rapport au savoir*, à laquelle il articule les notions de *rapport à l'écriture* et de *rapport à l'écrit*. Il montre en effet comment les travaux sur les transferts sur le médium malléable dans les groupes thérapeutiques à médiation offrent la possibilité de resaisir dans le champ de l'éducation et de la formation le rapport à l'écrit et le rapport à l'écriture.

Le troisième chapitre ouvre des perspectives concernant l'auteur de cette Note : devenir du groupe d'écriture monographique, accompagnement de doctorants et direction de recherches.

12 décembre 2017

Dispositifs institutionnalisés pour la recherche et la formation. Ap-

proche clinique d'orientation psychanalytique

Patrick Geffard

Université Paris 8

Garante : Laurence Gavarini, professeure, université Paris 8 Vincennes à Saint-Denis

Jury : Claudine Blanchard-Laville (université Paris Nanterre), Pierre Delion (université de Lille II), Philippe Robert (université Paris-Descartes), Gerald Schlemminger (université de Karlsruhe), Stefania Ulivieri Stiozzi Ridolfi (université de Milano-Bicocca, Italie).

Organisée en trois parties, cette Note rend compte de mon parcours de construction d'une position singulière de clinicien-chercheur à partir de mes expériences professionnelles, de mes engagements dans les « pratiques de l'institutionnel » et de mon inscription dans le courant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Elle présente également le positionnement théorique soutenu aujourd'hui ainsi que les dispositifs d'accompagnement à la recherche et de formation proposés. La première partie est une réflexion clinique, dans l'après-coup, sur la constitution de mon implication subjective dans des activités d'enseignement et de formation, en lien avec ma participation à différents groupes de travail et de réflexion. La seconde partie se centre sur une relecture des activités engagées depuis la soutenance de thèse. Elle rend compte des doutes et des ouvertures rencontrés après celle-ci ainsi que des évolutions dans mes pratiques de recherche et de formation. La participation à divers réseaux regroupant chercheurs et praticiens, ainsi que parfois leur créa-

tion, tiennent une place importante dans cette section qui s'interroge également sur les possibilités de transposition d'éléments praxiques ou théoriques du champ de la psychothérapie institutionnelle vers celui de la formation de professionnels de l'éducation, de la formation ou du soin. La troisième partie est consacrée à l'examen d'un certain nombre de dispositifs mis en œuvre en formation initiale ou continue de publics adultes (groupe d'écriture monographique, dispositifs d'analyse clinique de la pratique) ou lors de travaux de recherche (entretien clinique en sciences de l'éducation). Cette dernière partie est l'occasion de formuler des questionnements épistémologiques en liaison avec les travaux revisités (médiations, institutions et tiercéité ; transfert, contre-transfert et constellations transférentielles ; la question des affects en formation ; la question du négatif). Cette Note tente enfin de montrer le champ dans lequel j'ai l'ambition de diriger des recherches, celui d'une clinique d'orientation psychanalytique centrée sur le collectif et les dispositifs groupaux institués dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Thèse

Recension par Catherine Yelnik

19 décembre 2017

Le rapport au savoir médiatisé du professeur d'espagnol au lycée. Une vision de la guerre civile et du Franquisme en Espagne et des dictatures et révolutions en Amérique Latine

Michèle Trouvé-Silva

Université Rouen Normandie

sd. Jean-Luc Rinaudo (université Rouen-Normandie)

Jury : Inès Barbosa de oliveira (université d'état de Rio de Janeiro), Françoise Bréant (université Paris Nanterre), Jean-François Marcel (université Toulouse Jean Jaurès).

La thèse se présente comme un questionnement de la pratique enseignante à travers une réflexion sur l'identité professionnelle et la construction du rapport au savoir du professeur d'espagnol au sein d'un lycée en France. Quelle est la part de sa subjectivité lorsqu'il utilise des supports variés pour traiter la guerre civile en Espagne sous la dictature de Franco et les dictatures et révolutions survenues en Amérique Latine ?

Lors de la première partie « Pratique professionnelle de l'enseignant », l'auteure aborde le travail théorique de plusieurs auteurs tels que Altet, Barbier, Boutinet, Tardif et Lessard, Houssaye, Linard et Bélisle. Elle

retrace ensuite l'histoire et l'évolution de cet enseignement à travers les différents modèles et les prescriptions du Cadre Commun Européen de Référence des langues. Puis elle va s'attacher à élucider ce qui est invisible et inconscient quant aux choix didactiques et pédagogiques en revisitant Chevalard, Charlot, Beillerot, Mendel, Rinaudo, Hatchuel. Enfin, pour comprendre les affects mobilisés dans les processus d'apprentissage et d'enseignement, elle s'appuie sur les concepts comme le transfert, l'identification projective, le bon et le mauvais objet, l'objet transitionnel, l'idéalisation de soi, l'aire transitionnelle.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse critique des programmes officiels et des manuels scolaires dans laquelle les thématiques telles que l'immigration, l'exil, les revendications des populations indigènes en Amérique Latine, le rapport entre l'art et la politique, sont abordées ainsi que les questions liées à la rentabilité commerciale d'un manuel scolaire.

La troisième partie aborde l'analyse

du discours des praticiens. L'intérêt de l'auteure se porte alors sur les traces de la pratique enseignante lors de la médiation des contenus culturels politico-historiques, sur les stratégies de médiation, difficultés, objectifs et démarches plus ou moins conscientisés. Pour ce faire, elle a réalisé six entretiens avec six professeurs d'espagnol travaillant dans différents lycées publics en France. Et finalement, pour approfondir l'analyse des mécanismes psychiques inconscients (tant intra-subjectifs qu'intersubjectifs) mobilisés par ces enseignants, l'auteure articule le concept de sublimation des pulsions avec les théories de Winnicott concernant l'aire transitionnelle et les objets transitionnels, travaillant ainsi les notions de demande et de désir de réparation.

Résumés – abstracts

Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation

Ilaria Pirone

Résumé

Cet article montre l'intérêt et la difficulté à construire une recherche sur un phénomène tel que le « décrochage scolaire » à partir d'une approche psychanalytique dans le champ de l'éducation. Il se focalise sur la présentation d'un dispositif original de recherche à médiation par le dessin. L'analyse des matériaux, nouant la dimension subjective à la dimension sociale et institutionnelle, a permis de relire la question du décrochage scolaire comme l'expression des nouvelles formes de « décrochage transférentiel » à l'œuvre dans notre modernité.

Mots clés : décrochage scolaire, approche psychanalytique, dessin, relation éducative, transfert.

Abstract

This article shows the interest and the difficulty to build a research on a phenomenon such as "school dropout" with a psychoanalytic approach in the field of education. It focuses on the presentation of an original research device, based on drawing. The analysis of the research data and the links between the subjective dimension and the social and institutional dimensions has made possible to think the issue of school dropout, as the expression of new forms of "relation dropout" at work in our modernity.

Keywords: school dropout, psychoanalytic approach, drawing, educational relationship, transfer.

Traduire, un enjeu vital pour l'enfant. La socialisation à l'épreuve de la traduction

Évelyne Pivard-Boubakri

Résumé

La réussite du processus de socialisation primaire des enfants est un enjeu politique majeur. L'auteure fait l'hypothèse que les enfants doivent développer une certaine activité de traduction du monde familial au monde social afin de pouvoir intégrer harmonieusement les éléments « étranges » des discours qui leur sont adressés. Une illustration en est proposée, à partir de la situation initiale et de l'évolution de deux enfants de 5 et 17 mois exposés au discours confus et incohérent de leur mère, rencontrés dans le cadre d'une consultation médicale de PMI. L'analyse du discours maternel et du contre-transfert de l'auteure, effectuée à partir d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, permet de repérer des éléments du travail de traduction réalisé par les enfants. L'analyse théorique qui en est proposée conduit à interroger le lien possible entre activité de traduction et contexte traumatique. L'auteure s'appuie sur les travaux de Piera Aulagnier pour montrer en quoi les termes du « contrat narcissique » paraissent respectés dans la situation présentée et en quoi cette conceptualisation peut se montrer opérante pour guider les professionnels vers un accompagnement respectueux des enfants et de leur famille.

Mots clés : capacité de traduction, contrat narcissique, approche clinique, traumatisme, socialisation primaire.

Abstract

Successful process of primary socialisation is a major political issue. The author assumes that children need to develop their ability to translate between social and family world so as to be able to incorporate harmoniously the « strange » parts of the speeches addressed to them. The initial and in progress situation of children aged 5 and 17 months met in a medical consultation, subjected to a rather confused and incoherent maternal speech, is reported. Maternal speech as well as the author's counter-transference are analysed, using a clinical, psychoanalytical approach in Educational Sciences, so as to highlight the way the children have been working at translating their mother's speech. A potential link between translating activity and traumatic context is also questioned. Referring to Piera Aulagnier's works, the way the terms of the « narcissistic contract » seem to be respected in the reported case is brought out. Furthermore, it is pointed out that Piera Aulagnier's conceptualisation might also be efficient to ensure a respectful professional support to children and their family.

Keywords: translating ability, narcissistic contract, clinical approach, trauma, primary socialisation.

Une intervention auprès d'adolescents vulnérables à l'aide de la médiation audiovisuelle

Katia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil et Sandra Francesca Conte de Almeida

Résumé

Cet article présente une expérience d'intervention auprès d'un groupe d'adolescents en milieu scolaire dans une banlieue de Brasilia (la capitale du Brésil). Cette expérience a eu pour but de mettre en évidence l'effet d'une médiation culturelle pour ces adolescents, par le moyen de l'audiovisuel et des images qui ont permis d'établir un dispositif de soutien narcissique et la possibilité d'expression du malaise de ces jeunes en situation de vulnérabilité. L'intervention a eu lieu dans un lycée public situé dans un quartier sensible, ravagé par la violence. Les ateliers ont été co-animés par une psychologue, une enseignante et un professionnel de l'audiovisuel. L'objectif de ces ateliers était d'écrire, de préparer et de réaliser un court métrage autour du thème de la violence. Les ateliers ont mené à une co-création dans un espace commun par moyen d'un objet culturel, l'audiovisuel.

Mots clés : adolescents, vulnérabilité, médiation culturelle, dispositif de l'audiovisuel.

Abstract

This article presents an experience of intervention with a group of adolescents in the school context in a suburb of Brasilia (Brazil's capital). The aim of this experiment was to demonstrate the effect of cultural mediation for these adolescents by means of the audiovisual and images which allowed to establish a narcissistic support system and the possibility of expressing the malaise of these young people in a situation of vulnerability. The intervention took place in a public high school located in a sensitive neighbourhood ravaged by violence. The workshops were co-facilitated by a psychologist, a teacher and an audiovisual professional. The aim of these workshops was to write, prepare and produce a short film on the theme of violence. The workshops led to a co-creation in a common space by means of a cultural object, the audiovisual.

Keywords: adolescents, vulnerability, cultural mediation, audiovisual device.

Image numérique interactive, articulation intersémiotique et construction subjective : une expérience pédagogique de visualisation du geste sonore

Gabriela Patiño-Lakatos

Résumé

Cet article explicite certaines conditions culturelles qui déterminent aujourd'hui le rapport que le sujet peut établir avec l'image dans le contexte des dispositifs numériques, spécialement dans les pratiques pédagogiques. L'éducation comme scène sociale et culturelle en devenir, faisant usage dans ses pratiques des techniques culturelles en vue de la construction subjective de l'individu, est particulièrement concernée par l'arrivée du numérique. La problématique de l'expérience de l'image numérique est analysée à la lumière des concepts de néoténie, de technique (prothèse et sémiotique), de pulsion et de subjectivation. Ces considérations s'appuient sur deux expériences de pédagogie artistique réalisées avec des enfants sourds et malentendants à l'Institut Gustave Bager, où la technique a été mise au service de la visualisation du geste sonore. L'analyse de ces expériences permet de comprendre le mode opératoire de l'image numérique, les effets de cette image sur le sujet percevant, ainsi que sur la relation que le sujet et l'autre social établissent par rapport à cette image. Ce qui conduit à repérer les conditions qui, dans ces expériences pédagogiques particulières, peuvent rendre possible que l'image numérique devienne une forme signifiante pour un sujet parlant, percevant et agissant.

Mots clés : image, numérique, prothèse, sujet, langage.

Abstract

This article explicates certain cultural conditions that determine today the relation that the subject can establish with the image in the context of digital devices, especially in pedagogical practices. Education as an evolving social and cultural scene, making use of cultural techniques in its practices for the subjective construction of the individual, is particularly concerned with the emergence of digital technology. The problem of the experience of the digital image is analysed in the light of the concepts of neotenia, technique (prosthesis and semiotics), drive and subjectivation. These considerations are based on two artistic pedagogical experiments carried out with deaf and hearing-impaired children at the Institut Gustave Bager, where the technique has been used to visualize the sound gesture. The analysis of these experiments helps to understand the operating mode of the digital image, the effects of this image on the perceiving subject, as well as the relation that the social subject and the other establish in relation to this image. This leads to the identification of the conditions which, in these particular pedagogical experiments, can make it possible for the digital image to become a signifying form for a speaking, perceiving and acting subject.

Keywords: image, digital, prosthesis, subjectivity, language.



[Voir l'ouvrage sur le site de l'éditeur](#)

Cet ouvrage s'inscrit dans la continuité de celui paru en 2017 sous le titre *Clinique d'orientation psychanalytique - Recherches en éducation et formation*. Il rend ainsi à nouveau accessibles sous format imprimé des articles publiés par la revue électronique *Cliopsy* entre 2009 et 2012.

Reconnue par la communauté des sciences de l'éducation comme une revue de référence, celle-ci permet aux chercheurs se réclamant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation de trouver en son sein un espace de valorisation de leurs travaux.

Reflétant fidèlement la variété de ce qui a été publié dans les huit premiers numéros de la revue, les textes ont été soigneusement relus et corrigés, un certain nombre de modifications ayant été apportées de manière à aller encore plus avant dans la rigueur et la précision de l'écriture.

Les auteurs :

Françoise Bréant, Brigitte Charrier, Georges Gaillard, Patrick Geffard, Antoine Kattar, Léandro de Lajonquière, Isabelle Lasvergnas, Caroline Le Roy, Sophie Lerner-Sei, Cathy Luce, Aurélie Maurin.