

# cliopsy

revue électronique

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

[www.revuecliopsy.fr](http://www.revuecliopsy.fr)

**revue  
en lutte !**



ISSN 2100-0670

n°23  
avril 2020

## **Comité de rédaction**

Directrice de publication  
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Nanterre)  
Rédacteur en chef  
Louis-Marie Bossard (Cref, Paris Nanterre)  
Secrétaires de rédaction  
Arnaud Dubois (Cirnef, Rouen)  
Patrick Geffard (Circeft, Paris 8)  
Catherine Yelnik (Cref, Paris Nanterre)  
Françoise Bréant (Cref, Paris Nanterre)  
Laurence Gavarini (Circeft, Paris 8)  
Marc Guignard (ECP, Lyon 2)  
Léandro de Lajonquière (Circeft, Paris 8)  
Sophie Lerner-Seï (EDA, Paris Descartes)  
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)  
Philippe Chaussecourte, université Paris Descartes  
Mireille Cifali-Bega, université de Genève (Suisse)  
Christophe Dejours, Conservatoire National des Arts et Métiers  
† 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)  
Stefania Ulivieri Stiozzi Ridolfi, Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italie)  
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)  
Linden West, Canterbury Christ Church University (Grande-Bretagne)

# Sommaire

## Éditorial

Louis-Marie Bossard 5

Présentation du texte *Pédagogie et confinement : entre continuité et discontinuité* 9  
Arnaud Dubois, Patrick Geffard et Gérald Schlemminger

## Articles de recherche

Injonction à la bienveillance dans l'institution École : effets d'emprise pour une enseignante débutante 11  
Stéphanie Frigout

Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation 27  
Konstantinos Markakis

Itinérances adolescentes à l'école : à la recherche d'un lieu « autre » 43  
Pascaline Tissot

Observation des dynamiques groupales dans une équipe pédagogique 61  
TT Céline Nguyen-Viet et Philippe Robert

La formation pédagogique des enseignants du supérieur en Argentine 79  
Viviana Mancovsky

## Entretien

Janine Méry 103  
Sophie Lerner-Seï

## Reprises

Introduction au texte de Janine Méry 115  
Sophie Lerner-Seï

« Je sais tout » 119  
Janine Méry

**Recensions** 127

**Thèses** 137

**Résumés - Abstracts** 145

**Bulletin d'adhésion** 151



## Éditorial

Ce vingt-troisième numéro de la revue *Cliopsy* paraît dans un contexte bien particulier : comme la moitié de la population mondiale, nous traversons une période de confinement et nous n'avons aucune expérience des conséquences que cet état va entraîner, tant sur le plan social, politique, économique que psychique. Sans doute avons-nous le vague sentiment que quelque chose ne sera plus tout à fait comme avant et que nous sommes dans un temps d'entre-deux avec tout l'inconnu et l'incertitude que cela fait naître en nous. Peut-être aurons-nous des thèmes de recherche en lien avec cette situation faite d'évitements, de formations à distance, de recours massif au numérique et de remise en cause brutale d'une partie de ce qui pouvait faire repère pour chacun-e ?

Comment la recherche sortira-t-elle de tout cela ? Le projet de loi concernant la programmation pluriannuelle de la recherche (LPPR) est actuellement suspendu et un effort budgétaire est promis. Est-ce que cela annonce des jours meilleurs pour la recherche ? Rien n'est moins sûr. Car si ce que nous vivons actuellement montre à quel point la recherche fondamentale est essentielle et qu'il est vain de toujours lier les projets de recherche à des impératifs de rentabilité, il n'est pas certain que cet enseignement soit durablement tiré.

C'est bien pour cela que nous restons vigilants et en lien avec le groupe des « revues en lutte », mouvement que nous avons rejoint dès le début afin de manifester notre solidarité avec la mobilisation des personnels de l'enseignement supérieur et de la recherche. Seule revue publiant des articles se réclamant de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et formation, il ne nous est cependant pas possible de suspendre notre parution, car nous risquerions de faire disparaître toute visibilité de cette approche. Pourtant, nous savons à quel point il est difficile de faire vivre une revue en ayant pour toutes ressources, d'une part, uniquement les cotisations des membres de l'association qui nous soutient pour financer la maintenance du site et, d'autre part, seul le temps consacré bénévolement au recueil des propositions d'articles, à leur expertise, à leur amélioration avec les auteurs et à leur mise en page avant leur mise en ligne ; cela alors que tout le monde est très (trop ?) occupé à chercher des

solutions pour pouvoir mener ses propres recherches et faire vivre son laboratoire.

Il nous semble donc qu'il est particulièrement urgent de faire en sorte que la communauté scientifique quitte la culture de la performance et du résultat à court terme et que, plus que jamais, il est nécessaire de laisser à l'activité scientifique le temps et la disponibilité intellectuelle qui lui sont indispensables pour mener à bien ses travaux. Dans cette optique, nous invitons nos lecteurs à consulter l'éditorial « Sciences en danger, revues en lutte » à l'adresse <https://universiteouverte.org/2020/03/05/edito-commun> ainsi que la motion adoptée par la 70<sup>e</sup> section du CNU (sciences de l'éducation) à l'adresse <https://universiteouverte.org/2020/01/11/motion-de-la-section-70-sciences-de-leducation-du-cnu-contre-la-lppr/>

L'irruption de la pandémie nous a incité·e·s à débiter ce numéro par la courte présentation qu'Arnaud Dubois, Patrick Geffard et Gérald Schlemminger ont rédigée à propos de leur texte *Pédagogie et confinement : entre continuité et discontinuité* qu'ils ont fait paraître sur le site d'actualité *Mediapart* au début de ce mois.

Puis, dans le premier article de recherche intitulé *Injonction à la bienveillance dans l'institution École : effets d'emprise pour une enseignante débutante*, Stéphanie Frigout se penche sur les effets de la prescription à la bienveillance très présente dans les textes et les discours institutionnels du champ scolaire depuis quelque temps. À partir de certains éléments d'analyse d'un entretien clinique de recherche mené auprès d'une enseignante du primaire, elle montre comment *bienveillance* et *emprise* sont inextricablement liées dans la relation éducative.

Retraçant le chemin parcouru depuis la recherche d'une personne à interviewer jusqu'à la fin des cinq premières minutes de l'entretien, Konstantinos Markakis se propose d'analyser la demande d'un entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation qu'il a exprimée auprès d'une coordonnatrice d'Ulis en vue de sa recherche doctorale. Ainsi, dans son texte *Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation*, l'auteur essaie de mettre au jour les mécanismes qui sous-tendent sa demande et qui participent à la construction d'un espace psychique intersubjectif entre l'intervieweur et l'interviewée.

Pascaline Tissot présente ensuite *Itinérances adolescentes à l'école : à la recherche d'un lieu « autre »*. Dans ce texte, elle part du fait que c'est au moment où la puberté confronte l'adolescent à des remaniements psychiques pouvant entraîner un moment de désorientation que l'institution scolaire impose de faire des choix d'orientation. Elle se demande alors si le

processus d'émancipation qui a pour fonction de permettre le changement de place dans le lien social peut être soutenu par l'école et si l'élève-adolescent peut trouver, dans le discours institutionnel, des points d'appui le conduisant vers un nouveau lieu de symbolisation. Elle met ces questions au travail à partir d'exemples issus d'ateliers à médiation et de groupes de parole instaurés dans le cadre de dispositifs mis en place pour des élèves de collège.

Enfin, dans *Observation des dynamiques groupales dans une équipe pédagogique*, Céline Nguyen-Viet et Philippe Robert tentent d'établir un « dialogue complémentariste » entre l'observation des groupes selon une clinique d'approche psychanalytique et les propositions de l'Anthropologie Médicale Clinique (AMC), via le trépied du *Disease-Illness-Sickness* (DIS) appliqué aux difficultés scolaires. Le but poursuivi est d'aider les psychologues de l'Éducation nationale à sensibiliser les équipes enseignantes aux notions d'incorporats culturels. Ce qui permet ensuite, lors de la réflexion à mener pour mettre en œuvre des remédiations pédagogiques, d'ouvrir celle-ci sur les modalités de décentrage culturel nécessaire lors des médiations entre les différents partenaires dans le suivi de l'enfant en difficulté.

Après ces articles de recherches, l'entretien de Sophie Lerner-Seï avec Janine Méry nous permet de mieux connaître l'une des personnes qui ont commencé à baliser le chemin de la psychopédagogie, notamment en ce qui la concerne par son travail en tant qu'enseignante et psychanalyste, au sein du Centre Claude Bernard.

Pour la rubrique « Reprises », nous avons choisi un texte en lien avec l'entretien. Il s'agit de « Je sais tout » publié en 1981 dans lequel Janine Méry s'interroge sur la fonction thérapeutique de la lecture dans le traitement d'enfants ou d'adolescents.

Deux recensions puis les résumés des thèses et des articles de recherche viennent clore ce numéro.

Les recensions ont été rédigées par Bernard Pechberty à propos du livre de André Sirota, *Des groupes pour penser*, et par Patrick Geffard pour l'ouvrage dirigé par Bernard Pechberty, Philippe Robert et Philippe Chaussecourte intitulé *Entre le soin et l'éducation des métiers impossibles ?*

Dans la rubrique des thèses, on trouvera celles de Fabíola Graciele Abadia Borges (*Vers une rythmique des corps parlants : résonances entre psychanalyse et danse contemporaine*), de Marcos Paulo Lopes Pessoa (*De*

*Saussure à Lacan et vice-versa : une barrière résistante à la signification dans le champ de la parole et du langage*), de Barros Silva Ana Carolina (*Pour une utopie à l'égard des enfants africains : l'incidence du désir de l'Autre dans la position du sujet à l'école*), de Christelle Claquin (*Regarder, se regarder, être regardé. Le soi-professionnel enseignant, entre construction et réajustements identitaires*), de Konstantinos Markakis (*Écrire-rêver l'expérience des coordonnateurs d'Ulis au collège. Monographies de rencontres singulières dans le cadre d'entretiens cliniques de recherche en sciences de l'éducation*), de Patricia Gayard-Guegan (*Étude clinique du « non-verbal sonore » d'un groupe d'analyse des pratiques professionnelles en formation initiale d'Assistant de Service Social*) et de Verônica Gomes Nascimento (*Vers une inclusion scolaire artisanale : au-delà de la technique, une éthique éducative*).

Prenez soin de vous,  
Bonne lecture,

**Louis-Marie Bossard**

Les numéros de cette revue ne pourraient pas paraître sans le soutien financier de l'association Cliopsy ([www.cliopsy.com/manifestations/](http://www.cliopsy.com/manifestations/)) qui prend en charge l'abonnement à l'hébergeur du site et sa maintenance ainsi que le coût des transcriptions des entretiens publiés.  
C'est la raison pour laquelle le lecteur trouvera en dernière page un bulletin d'adhésion à cette association.

# **Présentation du texte *Pédagogie et confinement : entre continuité et discontinuité***

**Arnaud Dubois, Patrick Geffard et Gérald Schlemminger**

Incertitude, discontinuité, fracture numérique... En dépit de la dispersion spatiale qui nous est imposée par le confinement, les enseignants que nous sommes peuvent éviter d'accentuer la distanciation sociale. Au contraire, nous pouvons assurer avant tout un travail de maintien des liens avec celles et ceux auprès desquel-le-s nous nous sommes engagés.

Nous avons développé ce point de vue dans la tribune que nous avons fait paraître sur le site d'actualité *Mediapart* le 7 avril dernier :

<https://blogs.mediapart.fr/pedagogie-en-temps-de-confinement/blog/070420/pedagogie-et-confinement-entre-continuite-et-discontinuite>

Nous ajoutons ici les références sur lesquelles nous appuyons notre réflexion.

## **Références bibliographiques**

- Duru-Bellat, M. (2020, 1<sup>er</sup> avril). Cette crise met en évidence les conditions de vie très inégales des Français. *Le Monde*. Repéré à [https://www.lemonde.fr/economie/article/2020/04/01/cette-crise-met-en-evidence-les-conditions-de-vie-tres-inegales-des-francais\\_6035166\\_3234.html](https://www.lemonde.fr/economie/article/2020/04/01/cette-crise-met-en-evidence-les-conditions-de-vie-tres-inegales-des-francais_6035166_3234.html)
- Hontebeyrie, M. et Mauriac Dyer, N. (2010). Article « Inachèvement ». Préfiguration en ligne du *Dictionnaire de critique génétique de l'ITEM*. Repéré à <http://www.item.ens.fr/dictionnaire/inachevement/>
- Puget, J. (2016). Comment penser après Freud le changement social ? *Research in psychoanalysis*, 21, 109-116.
- Tosquelles, F. (2003). *De la personne au groupe. À propos des équipes de soin*. Toulouse : Érès.
- Winnicott, D. W. (1969). La théorie de la relation parent-nourrisson. Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 237-256). Paris : Payot. (texte original publié en 1960).

**Arnaud Dubois**  
Université de Rouen

**Patrick Geffard**  
Université Paris 8

**Gérald Schlemminger**  
École supérieure de pédagogie de Karlsruhe



# Injonction à la bienveillance dans l'institution École : effets d'emprise pour une enseignante débutante

Stéphanie Frigout

## Introduction

Depuis la Loi de Refondation de l'école de la République en 2013, le mot *bienveillance* occupe une place importante dans les discours institutionnels et les prescriptions éducatives, dans divers Référentiels (2013, 2014, 2015), programmes d'enseignement, circulaires de rentrée ou encore dans la synthèse des travaux du CNIRE (Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative) de 2014. Apparue au XII<sup>e</sup> siècle, il est dérivé du radical *bienveillant*, d'après le latin classique *bene volens* qui signifie « bienveillant, qui veut du bien, favorable » (Baumgartner et Ménard, 1996, p. 86). Cet engouement pour la bienveillance s'inscrit dans une époque qui valorise particulièrement la volonté et l'individu comme « figure de la réussite » (Gavarini, 2003). Cependant, d'autres théories comme celle du *care* s'attachent à faire entendre une voix différente qui met l'accent sur la relation et proposent de repenser l'éthique à partir du sensible sans pour autant l'opposer à la raison (Gilligan, 2011).

Professeure des écoles puis maître-formatrice pendant quatorze ans et conseillère pédagogique de circonscription depuis deux ans, je ne suis pas restée indifférente à l'apparition du mot *bienveillance*. Je me souviens avec quelle satisfaction j'ai entendu pour la première fois le discours d'une inspectrice qui insistait sur la nécessité de la bienveillance et ses effets sur les apprentissages : au-delà du clivage enfant-élève, l'enfant allait-il enfin être considéré comme un « interlocuteur valable » (Lévine, 2008) ? Je pense qu'« à l'ombre de mon objet de recherche » (Ployé, 2014), je désirais croire que l'école pouvait être pour l'enfant un autre espace possible d'expression et de reconnaissance que l'espace familial. Pourtant l'insistance, dans les discours institutionnels, sur la nécessité d'être bienveillant a rapidement distillé le doute et un certain malaise. En effet, l'institutionnalisation de la bienveillance affectait le mot d'une nouvelle signification sociale : de visée, ayant une valeur éthique, la bienveillance devenait norme et, de fait, modèle de comportement. D'autres questions sont alors venues se greffer à

mon premier élan enthousiaste : quels effets voulus, programmés, mais aussi, en sourdine, voire impensés, la prescription à la bienveillance pouvait-elle avoir sur la relation éducative ? L'injonction à la bienveillance déniait-elle la violence, l'agressivité ou encore le sadisme exercés par et dans l'institution École ? Venait-elle faire écran, recouvrir des fantasmes refoulés et taire la conflictualité latente propre à la relation éducative ?

Souhaitant sonder les résonances de cette injonction à la bienveillance chez les enseignants, j'ai fait le choix d'inscrire ma recherche doctorale en cours dans le champ clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). En effet, si l'adage « quand on veut, on peut » continue de faire autorité, il ne permet pas d'intégrer la dimension du sujet inconscient, de ses conflits intrapsychiques et donc d'interpréter ce qui se joue pour chacun, y compris à son insu, sur la scène professionnelle. En conséquence, j'ai mené des entretiens cliniques de recherche auprès d'enseignants et de formateurs pour tenter d'approcher la singularité de leur part professionnelle et de saisir les résonances de la prescription à la bienveillance au travers de leur discours. La spécificité de ce type d'entretien tient dans le travail d'analyse après-coup rendu possible par l'enregistrement et la retranscription du discours de l'interviewé. Cette analyse s'appuie à la fois sur le discours manifeste et sur le discours latent, car « si l'on en croit la psychanalyse, le discours produit est toujours sous-tendu par des affects, désirs, fantasmes inconscients, ainsi que des mécanismes de défense contre l'angoisse suscitée par leur émergence » (Yelnik, 2005, p. 140). Elle nécessite également de prendre en compte les mouvements psychiques chez les deux interlocuteurs, car « c'est dans la triangulation entre notre inconscient (celui du chercheur), le matériel recueilli et la théorie que nous pouvons comprendre des éléments de ce qui se joue dans une situation donnée » (Hatchuel, 2005, p. 13).

L'analyse des entretiens tend à montrer que la prescription à la bienveillance et l'absence d'élaboration autour de cette notion peuvent amener les enseignants novices à exercer, à leur insu, des formes d'emprise sur les élèves. Dans le cadre de cet article, je propose donc d'étudier, en m'appuyant sur une partie de mon corpus, le lien entre *bienveillance* et *emprise* comme un des aspects de la conflictualité latente générée par la prescription à la bienveillance.

Dans une première partie, je rappelle des éléments épistémologiques du concept d'emprise afin d'appréhender dans quelle mesure il a partie liée avec la bienveillance. Je m'appuie ensuite sur l'entretien de Solène pour illustrer ma problématique avant de mettre en discussion les premiers résultats de cette analyse.

## La relation éducative : une emprise bienveillante ?

### Quelques éléments sur le concept d'emprise dans la théorie psychanalytique

Initialement, Sigmund Freud considère la « pulsion d'emprise » comme une pulsion non sexuelle mais capable de s'unir aux pulsions sexuelles. De cette pulsion dérive la cruauté chez l'enfant qui utilise l'objet comme un simple agent de satisfaction, indifférent à ce qu'il peut ressentir. Par la suite, la pulsion d'emprise est référée au « stade sadique anal » sur le versant actif de la relation activité/passivité. À partir de la deuxième théorie des pulsions, elle devient l'une des issues possibles de l'action de la libido sur la pulsion de mort pour la rendre « inoffensive » en « la dirigeant contre les objets du monde extérieur ». Elle est alors nommée « pulsion de destruction, pulsion d'emprise, volonté de puissance » et le sadisme désigne la « partie de cette pulsion placée directement au service de la fonction sexuelle » (Freud, 1924/1992, p. 291). La pulsion d'emprise peut également être dérivée vers un but non sexuel, celui de l'investigation intellectuelle et de l'apprentissage grâce au processus de sublimation. Elle est alors rattachée à la pulsion de savoir.

Plus récemment, certains chercheurs ont poursuivi le travail sur le concept d'emprise et lui ont redonné une place centrale dans la théorie psychanalytique. Paul Denis, notamment, se démarque de la théorie sur l'opposition-intrication entre pulsions de vie et pulsions de mort, et propose « d'introduire la dualité » dans la pulsion elle-même. Pour lui, « emprise » et « satisfaction » sont les deux « formants » de la pulsion qui l'articulent au monde extérieur et donc à l'objet (Denis, 2014, p. 50). René Major, quant à lui, s'inscrit dans la réflexion derridienne en considérant la pulsion d'emprise comme pulsion originaire, non sexuelle, ou « pulsion de la pulsion ». Il élabore les différents destins de cette pulsion et approfondit la notion de culpabilité : « C'est dans l'entame de la cruauté originaire s'effectuant par l'exercice de la pulsion de pouvoir sur le sujet lui-même, dont l'effet est l'émergence de la conscience de culpabilité, que se constitue le rapport à l'autre, à partir d'une appréhension endeuillée. » (Major, 1999, p. 134.) Alain Ferrant conforte cette idée d'une emprise originaire et propose d'en « faire l'éloge » en réinterrogeant sa référence à la pulsion de mort comme l'a fait Freud. Pour lui, l'emprise est « emprise de vie », car « ce qui advient psychiquement chez l'être humain ne peut se développer en dehors du lien et du jeu avec l'autre semblable » (Ferrant, 2008, p. 82). Le sujet ne grandit pas seul, il est d'abord dans une dépendance absolue à l'égard de l'objet.

Le rapport entre *emprise* et *bienveillance* peut s'examiner à partir de la notion de *lien*, ici plus spécifiquement de lien éducatif, qui nécessite la prise en compte de l'autre, l'autre en soi, mais aussi l'autre bien réel, élève ou stagiaire. Janine Puget (2017) rappelle, lors d'un entretien, que le lien convoque l'intrapsychique, l'intersubjectif et aussi l'espace social comme

autant de « mondes superposés ». L'enseignant est au cœur de ces mondes superposés, soumis lui-même à des prescriptions institutionnelles dont il peut tirer satisfaction ou, au contraire, qu'il considère comme une forme d'emprise parce qu'elles le déposèdent de son désir propre. Il est sommé de composer avec ces prescriptions dans l'exercice de sa fonction professionnelle qui se situe dans la relation éducative. L'analyse des entretiens dévoile également que l'apparition du mot *bienveillance* dans les prescriptions de l'institution École sème le trouble chez les enseignants interviewés du fait que ce signifiant résonne très différemment pour chacun.

### **Des formes d'emprise**

Si R. Major considère l'emprise comme incontournable et nécessaire, il ne nie pas l'existence d'une « pathologie d'emprise » comme étant un « des effets tardifs du manque à construire une emprise bien tempérée » (Major, 1999, p. 82) sur laquelle nous reviendrons dans la troisième partie de cet article. Roger Dorey, quant à lui, propose une nouvelle approche psychanalytique de l'emprise en la considérant « comme étant, non pas dans la substance du pulsionnel, mais au cœur de la relation intersubjective en tant que relation dialectique au désir de l'autre » (Dorey, 1992, p. 1426). Il s'écarte donc de la notion de « pulsion d'emprise » pour traiter de l'emprise comme d'un mode spécifique de relation entre deux sujets, selon lequel il s'agit de porter atteinte « à l'autre en tant que sujet désirant » et de tendre « à la réduction de toute altérité, de toute différence, à l'abolition de toute spécificité » (*Id.*, p. 1427). L'autre est investi comme objet et non comme sujet. R. Dorey distingue deux formes d'emprise : l'*emprise obsessionnelle* qui vise à détruire l'autre, le réduire à une chose, l'asservir par la force, et l'*emprise perverse* qui consiste à séduire l'autre pour le réduire à « n'être plus qu'une image, un reflet » et favorise la relation duelle sans médiation, à la recherche d'une unité originaire. Mireille Cifali évoque ainsi la « séduction obligée » qui serait récemment venue prendre la place de l'autorité pour amener le séduit à obéir de son plein gré en le persuadant que l'on va dans le sens de son bien. Elle ajoute que la mère serait « la séductrice originaire » dont le but serait la capture et la domination de l'autre (Cifali, 1994, p. 192). L'institution École tente-t-elle de séduire les enseignants par des prescriptions se voulant attrayantes ? Les enseignants ou les formateurs sont-ils invités, en réponse, à tisser d'autres formes de liens avec les élèves ou les stagiaires et comment entendent-ils cette demande ? On peut faire l'hypothèse que la « séduction obligée », enracinée dans le narcissisme et l'identification primaire, est susceptible de favoriser les formes d'emprise décrites par R. Dorey dans la relation éducative.

Il me paraît essentiel de prendre en considération, dans le champ pédagogique qui m'intéresse ici, « la part de l'emprise, la part de l'ombre, "la part maudite", la face cachée de la passion à former, si l'on peut concevoir celle-ci comme une tentative de dé-former et de con-former celui

qui se refuse à être l'objet de son désir et torture son narcissisme » (Vallet, 2003, p. 53). La volonté sincère et affichée de faire preuve de bienveillance n'est pas exempte de cette ambivalence. Pour venir éclairer les liens entre *bienveillance* et *emprise*, je propose de poursuivre avec quelques éléments d'analyse de l'entretien de Solène, parmi les dix menés dans le cadre de cette recherche.

## **Solène, une demande d'amour**

Solène, professeur des écoles stagiaire, partage son temps entre l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation et la classe dont elle a la responsabilité avec sa « binôme ». La consigne pour introduire l'entretien était formulée comme suit : « *Dans le référentiel de compétences de l'enseignant, il est question notamment de la bienveillance. Vous découvrez le métier d'enseignant, aussi j'aimerais que vous me racontiez comment cela résonne avec votre expérience et votre pratique.* »

### **Contenu manifeste**

Solène accomplit son année de stage dans la « *ville d'habitation* », où elle vit depuis l'enfance. Elle enseigne dans une école située en REP+ soit dans un quartier concentrant de grandes difficultés sociales. Elle dit d'ailleurs être très affectée par les difficultés sociales et familiales de ses élèves et se sentir confortée dans son rôle. Lors des visites, ses formateurs ont qualifié sa posture de bienveillante, mais Solène continue de se questionner, notamment à propos de l'évaluation : tout en affirmant être « *très très très bienveillante par rapport aux notes* », elle évoque la contrainte à composer avec les difficultés de certains élèves et la « norme » scolaire. L'entretien se poursuit par une anecdote qui a durablement affecté Solène parce qu'elle est « *sortie de ses gonds* » et a « *crié* » sur les élèves. Elle décrit une position souvent inconfortable, des compromis impossibles qu'elle traduit par l'expression « *avoir le cul entre deux chaises* » et reproche à l'institution le manque « *de formation spécifique sur la bienveillance ou des choses comme ça* ». Elle continue sur « *le climat de classe* » et la nécessaire implication de l'enseignant dans le bien-être des élèves. Pourtant, les attentes institutionnelles font obstacle, elle éprouve de la « *peine* » à ne pouvoir combler les lacunes de ses élèves, à s'occuper de chacun et surtout à risquer de perdre leur amour. Elle illustre ensuite « *sa peine* » par le déménagement d'un élève et poursuit sur sa difficulté à gérer le groupe-classe et la fatigue consubstantielle. À plusieurs moments de l'entretien, elle évoque également la contrainte de partager sa classe avec sa binôme et distingue leurs fonctionnements par sa bienveillance à elle. Enfin, elle aborde son propre objet de recherche de Master – l'évaluation bienveillante – qu'elle justifie par la recherche d'une certaine objectivité. L'entretien s'achève sur l'idée qu'être bienveillant c'est « *laisser libre cours à*

*notre instinct* » et que certaines personnes sont peu disposées à s'investir pour que « *l'enfant se sente bien* ».

### **Contenu latent**

Je propose trois entrées pour tenter de percevoir comment *bienveillance* et *emprise* sont intriquées dans le discours de Solène. Une première partie permettra d'envisager comment l'emprise peut devenir défense face au groupe-classe ; une deuxième, d'interpréter l'emprise bienveillante comme une demande d'amour ; enfin, la dernière partie évoquera les rivalités engendrées par le partage de la classe entre les deux enseignantes stagiaires, rivalités qui amènent Solène à exercer une forme d'« emprise perverse » sur les élèves.

#### **L'emprise comme défense face au groupe**

« C'était midi, le soleil chauffait les pierres et les pierres chauffaient les pattes de Laurent lapin. Il commençait à être fatigué du voyage, mais quand on est grand, on ne peut pas changer d'avis toutes les cinq minutes. [...] "Dommage", pensa-t-il, "qu'on soit si seul quand on voyage". » (Vaugelade, 1996.) Cet album de jeunesse raconte le voyage initiatique de Laurent lapin et l'alternance des émotions ressenties au cours de ce périple. J'ai immédiatement visualisé l'illustration de la double-page citée ci-dessus lorsque Solène a évoqué sa difficulté à débiter et à composer avec la notion de bienveillance : « *c'est assez compliqué en fait je trouve cette notion de bienveillance parce que / voilà sans repère spécifique on on a enfin moi j'ai l'impression parfois de marcher sur des cailloux de pas savoir euh voilà euh quel pied mettre en avant parce qu'on est on est un peu livré enfin on est livré à nous-même* ». L'image du sol caillouteux lui permet de faire part de manière métaphorique d'un ressenti d'inconfort, voire d'une souffrance psychique à répondre à la commande institutionnelle de bienveillance, notamment du fait qu'elle ne se sent pas accompagnée et doit donc interpréter seule le signifiant *bienveillance*. Solène est dans son année de stage qui s'apparente à un rituel de passage et marque un changement d'identité, d'élève-étudiante à enseignante, et l'acceptation d'une autre forme de rapport aux autres. Le statut incertain accordé aux étudiants stagiaires renforce cet inconfort de l'entre-deux. La difficulté exprimée par Solène à mettre un pied devant l'autre n'est pas sans rappeler l'apprentissage du petit enfant et l'ambivalence des ressentis à quitter les bras des parents pour faire l'expérience de l'éloignement physique. Solène déplore à plusieurs reprises dans l'entretien que la formation ne donne pas de repères clairs ou de définitions de la bienveillance. Elle évoque le besoin d'y raccrocher « *concrètement* » quelque chose. Elle recherche des mots, des actions, des dispositifs pour border la notion – repères identifiables – et aussi un accompagnement plus conséquent. En effet, les visites ponctuelles des formateurs extérieurs et leur regard fugace ne suffisent pas à

compenser un sentiment d'insécurité, de doute et de solitude. Le signifiant « bienveillance » l'interpelle du côté de son positionnement, elle est tiraillée entre deux extrêmes qui génèrent de l'anxiété : « *c'est difficile parce que je sais pas quand est-ce qu'il faut être trop sévère et quand est-ce qu'on dépasse cette limite de trop laxiste* ». La formulation antithétique « *il faut être trop sévère* » vient dire le conflit qui l'anime entre ce qu'elle se représente des attentes institutionnelles, le devoir imposé, et ce qu'elle veut pourtant éviter, « *être trop sévère* », qui ne correspond pas à l'idéal de bienveillance qu'elle désire incarner. La répétition du mot « *trop* » vient dire la peur du débordement et les tensions que génèrent ses questionnements. Elle parle de manière récurrente de « *limites* » et leur dépassement s'entend comme une remise en question de sa posture bienveillante. Elle relate en ce sens une anecdote qui l'a profondément affectée : « *Une fois j'ai j'ai fait une très grosse crise j'ai je suis un peu sortie de mes gonds [...] j'estime ne pas avoir été bienveillante parce que je les je leur ai crié dessus.* » Elle dit avoir été longtemps bouleversée par cet épisode, surprise par la violence de sa réaction lorsqu'elle s'est sentie contrainte d'exercer son autorité par la force pour reprendre le dessus sur le groupe. Dans cette situation où elle s'est sentie menacée par le groupe d'élèves, on peut faire l'hypothèse d'une sorte de « passage à l'acte » pour s'imposer et rétablir sa place de détentrice de l'autorité. Plus tard, Solène comparera d'ailleurs la classe à une cage aux lions – « *je trouve que / on est un peu je veux pas dire euh mis dans une cage aux lions mais c'est un peu ça en fait* » – peuplée d'élèves « *éparpillés* » qui « *se lèvent comme ça sans demander la permission* », qui « *vont dans tous les sens* » et qui « *font du bruit* ». On peut se demander qui sont finalement les félins dans cette scène : les élèves ou la maîtresse-propriétaire qui sauve sa peau par un rugissement ? Catherine Yelnik avait déjà repéré les métaphores animales utilisées par les enseignants pour décrire la situation de classe comme autant de façons de traduire la résurgence d'angoisses primitives (Yelnik, 2017, p. 197). Après l'anecdote de la « crise », Solène tente immédiatement de se rassurer en s'appuyant sur l'« exigence » attendue dans les programmes : « *je sais que voilà il faut aussi être exigeant faut aussi attendre des choses des élèves faut aussi les pousser dans leurs retranchements si je peux dire* ». Le « retranchement » désigne un lieu abrité pour protéger les troupes des attaques ennemies. Cette métaphore militaire dit la difficulté de Solène à être bienveillante lorsqu'elle se sent menacée par le groupe et poussée dans ses derniers « retranchements ». En réaction, c'est finalement elle qui accule ses élèves.

Il me semble intéressant de mettre en résonance cette expression, « *pousser dans ses retranchements* », avec d'autres comme « *je suis un peu sortie de mes gonds* » ou encore « *la patience qu'arrive à un moment donné à des limites* ». Le lexique évoque le bord, la limite, la tension entre le sortir de soi et le repli : la « crise » aurait provoqué le surgissement de quelque chose de soi qui n'aurait pas dû sortir, mais qui ne pouvait plus être

contenu. La prescription à la bienveillance semble générer de la confusion sur la façon dont Solène conçoit l'autorité, ses propos traduisent un conflit entre son idéal de bienveillance et un mode de relation qui peut prendre une forme d'« emprise obsessionnelle » ou emprise par la force, décrite par R. Dorey, quand elle se sent en difficulté dans la classe. Il semble difficile pour Solène de faire face aux excès d'identification projective de ses élèves qui peuvent se traduire par des mouvements négatifs de déliaison, c'est-à-dire d'assumer une « fonction contenant » sans avoir le sentiment de manquer de bienveillance (Houzel, 1995).

### **L'emprise bienveillante comme demande d'amour**

Solène est affectée par l'écart qu'elle constate entre sa façon de réagir dans le réel de la classe et son idéal du moi professionnel. La bienveillance lui est précieuse, elle la considère comme une « *transmission parentale* » maternelle d'autant plus significative que sa mère est aussi « *prof* ». Solène évoque « *la peine* » éprouvée à ne pouvoir s'occuper de chacun de ses élèves et use à plusieurs reprises du verbe « *aimer* ». Elle parle des élèves – « *qui peuvent être très sensibles qui peuvent avoir euh l'impression qu'on qu'on qu'on ne les aime pas entre guillemets parce qu'on leur met une mauvaise note* » – et poursuit sur l'ambivalence de ses ressentis :

« *ça va me faire de la peine parce qu'ils vont m'énerver mais que je les aime enfin d'une certaine façon je les aime donc du coup euh ça m'énerve de m'énerver contre eux ça m'énerve de leur crier dessus mais ils se / je suis contrainte* ».

Puis, elle laisse finalement apparaître ce qui la tracasse : « *j'ai pas envie de peut-être aussi / euh bah qu'ils m'aiment plus entre guillemets [...] perdre un petit peu ma place de maîtresse euh maîtresse aimée* ». Si « la parentalité contient souvent l'exigence de maintenir en vie un bon parent », on peut faire l'hypothèse que Solène, par identification à la figure maternelle, attend de ses élèves-enfants l'assurance d'« une illusion de continuité narcissique » (Ciccone, 2012, p. 180). En effet, le signifiant *bienveillance* semble l'interpeller du côté des premiers liens, dans la relation à sa mère, à la recherche d'une réciprocité rassurante. René Kaës évoque la fantasmatique du « formateur-sein » selon laquelle le sujet est en attente d'une « attitude d'amour du "nourrisson" » et interprète tout autre comportement comme perte d'objet ; cela aurait pour conséquence de susciter « l'angoisse dépressive liée à ses propres attaques contre le sein qui l'a lui-même nourri et qui s'est refusé » (Kaës, 2007, p. 21). Le refus de certains élèves de répondre positivement à ses sollicitations bienveillantes lui est difficilement supportable et elle valorise la relation duelle nouée avec quelques-uns d'entre eux. Solène relate d'ailleurs une anecdote concernant le déménagement d'un élève de sa classe, son « *chouchou* » ou encore son « *rayon de soleil* ». Elle décrit un petit garçon peu confiant qui la sollicite pour l'accompagner dans la mise au travail, même si selon elle « *il sait*

*faire* » et, surtout, qui lui donne l'illusion immédiate de combler un besoin. Solène semble se rassurer au travers de cette relation narcissique et maternante. Claudine Blanchard-Laville, citant Racamier, parle de « séduction narcissique » pour dire la reconnaissance réciproque des rôles d'enseignant et d'élève, en référence aux interactions originaires des premiers liens entre la mère et son enfant (Blanchard-Laville, 2001). Le déménagement de cet enfant est ressenti par Solène comme une violence :

*« il est parti euh subitement / il a déménagé en cours d'année et quand sa mère me l'a annoncé bah j'ai pleuré donc on on était là toutes les deux euh sa mère et moi en train de se faire un câlin dans la cour de récréation parce que euh il partait et je lui disais mais là vous vous êtes en train de m'enlever mon rayon de soleil ».*

La scène décrite est saturée d'affects, la séparation est difficile et le départ de l'enfant est vécu par Solène comme une sorte d'abandon. R. Kaës insiste sur l'identification ambivalente à la mère lorsque le formateur désire « être identifié à l'idéal de la mère bonne, généreuse, illimitée dans ses ressources et sa capacité de donner le plaisir » (Kaës, 2007, p. 23). Dans une relation duelle fusionnelle, la bienveillance peut devenir « emprise perverse », quand l'autre-élève ne renvoie qu'une pâle image de l'enseignant ou du formateur. Dans la scène rapportée, le fantasme de vol de l'enfant à sa mère ou de son enlèvement par la mère peut-elle indiquer une position dépressive qui renforcerait le ressenti d'abandon ?

Dans deux autres extraits de l'entretien, Solène décrit sa situation familiale personnelle : « *j'ai grandi avec ma mère et mon grand-frère* » et plus loin : « *ma mère a été prof je suis devenue prof mon grand-frère aussi est devenu prof d'histoire donc on est vraiment une famille de prof* ». L'identification de Solène, y compris professionnelle, à certains membres de sa famille est frappante, sans que le père soit jamais nommé. Or, selon Freud cité dans l'article consacré à *l'abandon* du dictionnaire de psychanalyse dirigé par A. Mijolla (2013, p. 3), l'angoisse fondamentale d'abandon et le besoin d'être aimé sont consubstantiels et conditionnent inévitablement l'existence. Il en découle le désir toujours renouvelé de « retrouver, dans une fusion fantasmatique avec la mère, un état de bien être interne et de satisfaction complète » (*Ibid.*). L'article poursuit sur le poids de la relation avec le père, notamment sur « l'importance cruciale du besoin de protection par le père » et « l'intensité du sentiment de nostalgie qui s'adresse à lui en son absence » (*Id.*, p. 5). Ces différents éléments laissent penser que les phénomènes d'emprise chez Solène peuvent être compris comme des processus défensifs pour lutter contre les angoisses d'abandon et de séparation. La prescription à la bienveillance semble la pousser, avec certains de ses élèves, vers un mode de relation fusionnelle comme avec sa mère, au risque de nuire à leur processus d'individuation.

### **Rivalité et « emprise perverse »**

À plusieurs reprises dans l'entretien, Solène dit souffrir de se sentir « *le cul entre deux chaises* » et de ne pas savoir où se situer. Elle évoque sa difficulté à répondre à des injonctions paradoxales : la nécessité de « *transmettre le programme* », un contenu froid dépourvu d'affectivité, tout en intervenant dans le « *savoir-vivre* » des élèves, ce qui implique la mise en place d'« *un processus sentimental* ». Elle semble se contraindre et devoir se raisonner pour répondre aux injonctions institutionnelles, comme en témoignent les verbes « *faut faut* », « *je dois* », « *je suis obligée* », mais finalement la motivation évoquée n'est pas tant le savoir à transmettre que la trace qu'elle souhaite laisser au travers de ce legs, comme en témoigne la formulation paradoxale de l'énoncé suivant : « *faut faut que je leur je suis pas leur mère hein donc euh dans deux ans peut-être qu'ils m'auront totalement oubliée donc je dois quand même leur apprendre leur transmettre euh tout le programme* ». J'y vois un véritable regret à ne pouvoir laisser une empreinte aussi forte que celle de la figure maternelle et le désir d'occuper une place particulière pendant les « *deux jours et demi par semaine* » passés auprès de ses élèves. Elle dira d'ailleurs plus loin qu'elle doit combler leurs « *lacunes familiales* ». Quelles sont finalement ces deux « *chaises* » qu'elle doit ou désire occuper auprès de ses élèves ? Enseignante et substitut maternel ?

À propos du partage de la classe entre Solène et sa binôme, cette dernière n'est jamais nommée, si ce n'est par le substitut nominal « *ma binôme* ». Solène y fait une première allusion au sujet de leur façon d'évaluer les élèves de leur classe. Elles partagent toutes les deux le même code couleur, le vert le plus foncé étant le maximum à atteindre ; pourtant, selon Solène, sa binôme note plus sévèrement. Elle met du « *vert clair* » aux élèves même lorsqu'ils n'ont qu'une seule erreur. En justifiant sa propre souplesse à attribuer la couleur la plus foncée, y compris à un élève qui a commis une erreur, Solène évoque implicitement la rigueur de sa binôme :

« *quand y a juste une mini faute qu'est pas très importante je vois pas pourquoi euh voilà ça fait du bien au moral de l'élève il se sent un peu valorisé il est / et puis ça lui permet aussi de se dire de se dire qu'il est capable de faire des choses de pas se sentir toujours euh amoindri* ».

Solène commence par dire qu'elle laisse la couleur la plus foncée lorsqu'une erreur ne remet pas en cause la compétence évaluée et poursuit par le « *moral* » de l'élève : elle veut le valoriser pour qu'il ne se sente pas « *amoindri* ». Elle présuppose dès le départ, chez l'élève, un sentiment d'infériorité qu'elle se donne pour mission de combler, comme une bienveillance compensatoire là où la binôme apparaîtrait comme plutôt malveillante parce qu'elle note plus sévèrement. Dans un autre extrait de l'entretien, elle ajoute qu'il y a des élèves qui la préfèrent à sa binôme parce qu'ils disent qu'elle est « *plus gentille* » et qu'elle « *fait plus de surprises* ». Il semblerait qu'en se comparant à sa binôme, elle la considère comme une

rivale. Elle illustre la préférence des élèves, notamment « *les surprises* », par « *des bonbons* » qu'elle leur distribue pour fêter son propre anniversaire. Je reconnais avoir été interpellée par cette démarche. On peut y voir une sorte de séduction, de manipulation par le don ou d'« emprise perverse » décrite par R. Dorey pour tenter d'assujettir les élèves. La bienveillance de Solène attend un retour qui se traduit par l'amour exclusif de ses élèves. Des propos comme « *donc il faut savoir un peu partager et en même temps euh ne pas marcher sur le terrain de d'autrui enfin en l'occurrence de ma binôme et euh ouais par rapport à ça c'est un peu un peu délicat* » confirment sa propre difficulté, dans la relation éducative, à « *un peu partager* » sans « *marcher sur le terrain d'autrui* » et à interpréter la prescription à la bienveillance. Le désir de Solène est ambivalent : tout en évoquant sa difficulté à être « *le cul entre deux chaises* », elle semble vouloir occuper les deux.

Les quelques éléments qu'elle dessine du portrait de sa binôme – plus sévère, rigoureuse et distante avec les élèves – m'évoquent une sorte de garde alternée au sein de la classe, chacune des deux enseignantes étant plus ou moins identifiée à l'une des deux figures du couple parental. La binôme, plutôt proche de la figure paternelle, pourrait-elle faire obstacle au fantasme d'omnipotence de Solène, à son désir d'incarner la mère toute puissante ? Selon C. Blanchard-Laville, la place de professeur nécessite « d'assumer tantôt une fonction d'ordre maternel, tantôt une fonction d'ordre paternel », il s'agit de « combiner de manière équilibrée ces deux fonctions "bien comprises" » (Blanchard-Laville, 2001, p. 122). Albert Ciccone, quant à lui, parle de « biparentalité psychique » ou d'une articulation harmonieuse d'un pôle dit « maternel » auquel il associe les termes « accueil, réceptivité, contenance » et d'un pôle dit « paternel », avec les signifiants « fermeté, rigueur, consistance » (Ciccone, 2016, p. 18). Privilégier de manière excessive l'une de ces deux « fonctions » ou l'un de ces deux « pôles » pourrait conduire à l'une ou l'autre des formes d'emprise décrite par R. Dorey, l'« emprise perverse » qui réduit l'autre à n'être qu'un reflet et l'« emprise obsessionnelle » qui asservit par la force (Dorey, 1992).

## Discussion

Solène est convaincue de l'importance de la bienveillance dans la relation éducative. Pourtant les difficultés auxquelles elle se trouve confrontée dans la classe l'amènent, le plus souvent à son insu, à exercer sur les élèves l'une ou l'autre forme d'emprise décrite par R. Dorey (1992) : une « emprise obsessionnelle », bien souvent requise pour avoir le dessus sur le groupe d'élèves, ou une « emprise perverse », plus proche d'une identification excessive à la figure maternelle, pour séduire les élèves et s'assurer d'être « *la maîtresse aimée* ». Patricia Vallet qui s'intéresse au « désir d'emprise » dans l'activité de formation précise que « c'est lors du refus éventuellement

de la part de l'objet, que les conduites d'emprise deviennent plus apparentes ou s'exaspèrent » pour faire surgir « des comportements violents ou destructeurs » (Vallet, 2003, p. 34). Quant à Eugène Enriquez, il écrit que

« toute situation de formation est une situation dangereuse, où le mal rôde là où on croit édicter le bien, où la bonne volonté se heurte constamment à un désir d'être le maître, maître à penser, maître de la vie des autres, de leurs désirs et de leur développement » (Enriquez, 1981/2018, p. 159).

Vouloir le bien de l'autre est une visée idéale, mais le référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ou du formateur relève d'un autre registre. En effet, quel enseignant novice oserait cocher « non acquis » devant la case *bienveillance* dans le cadre de son évaluation ? Comment évaluer une visée éthique en termes de compétences sans tomber dans l'objectivation de la relation à l'autre et dans tous les pièges surmoïques tendus par l'injonction et les idéaux professionnels ? Comme l'écrit Sigmund Freud à propos des « exigences éthiques du surmoi culturel », ce dernier

« ne se préoccupe pas assez des faits constitutifs de l'âme humaine, il édicte un commandement et ne demande pas s'il est possible à l'Homme de l'observer. Bien plus, il suppose que tout ce dont il charge le moi est psychologiquement possible à ce dernier et qu'il revient au moi d'exercer une domination sans limite sur son ça » (Freud, 1930/2010, p. 172).

Il ajoute qu'une telle exigence ne peut engendrer que « la révolte ou la névrose » ou alors rendre l'Homme « malheureux » (*Ibid.*).

La bienveillance est un état d'esprit, une attitude psychique, avec les dimensions inconscientes qui la sous-tendent. La compétence fait peu de cas du sujet inconscient. Si la difficulté à être bienveillant est inavouable, la responsabilité solitaire de ses actes et affects incombe à l'enseignant seul, assortie d'une éventuelle culpabilité, susceptible de favoriser l'émergence de « liens tyranniques » tant du côté de l'élève que de l'enseignant (Ciccione, 2012). Si on ne lui propose pas de lieu pour élaborer à partir de ses ressentis, quelle issue reste-t-il à ce dernier ?

La prescription de la bienveillance confronte les enseignants à des obstacles réels et symboliques, conséquences des conflits sous-jacents à la relation éducative et des processus inconscients à l'œuvre sur la scène professionnelle. On peut pourtant faire l'hypothèse, comme je l'ai déjà évoqué précédemment avec A. Ferrant, que l'emprise comme « emprise de vie » est inextricablement liée à la bienveillance (Ferrant, 2008). Ce dernier auteur suggère « une emprise tempérée », proche de la « séduction tempérée » proposée par M. Cifali (1994) ou encore de la « relation de séduction narcissique bien tempérée » avancée par C. Blanchard-Laville (2001). Pourtant cette tempérance n'est pas sans rappeler la position

inconfortable du « *cul entre deux chaises* » évoquée par Solène. Elle implique la nécessité pour les enseignants de travailler cet inconfort afin de leur permettre de mieux comprendre et vivre les liens qui les unissent aux élèves, et de ne pas rester dans l'illusion de places figées qui nient la « rencontre inédite » et le travail du lien toujours à refaire (Blanchard-Laville, Dubois et Kattar, 2017).

## Conclusion

Immédiatement après l'entretien, Solène m'a dit : « *Merci ça m'a enrichie de prendre ce temps / moi cette année j'ai l'impression de subir / on a le mémoire la classe pas le temps de se poser.* » Est-ce que le temps pris pour réfléchir autour de cette question l'a conduite à se réapproprier quelque chose de soi qui lui avait échappé, à se rassembler autour d'un objet ?

« Qui sait prendre soin de soi a quelque chance de ne pas reporter sur l'autre une part de lui-même. Qui ne s'effraie pas de son intériorité, risque moins de trébucher dans ses reports de responsabilité. » (Cifali, 1994, p. 131.) Si être bienveillant c'est « vouloir le bien de l'autre », ce « vouloir » prescrit peut, comme on l'a vu avec Solène, entrer en conflit avec le désir de l'autre. La bienveillance commence d'abord avec soi-même par la prise en considération de ce qui nous agit, pour être plus à même de percevoir tensions et conflits dans la situation de classe et dans la relation à l'autre. En effet,

« dans tous les métiers de l'humain, il est difficile pour les professionnels d'admettre qu'ils ne sont pas animés seulement par des intentions généreuses, l'amour des enfants, le désir de soigner ou de réparer, et qu'une "composante sadique" (Blanchard-Laville, 2006), de la violence même, peuvent être à l'œuvre aussi chez eux » (Yelnik, 2010, p. 8).

Comment, dans son métier, construire son rapport aux référentiels et aux prescriptions institutionnelles ? Les visites que j'effectue, au quotidien, dans les classes des enseignants novices me confortent dans cette nécessité urgente de mettre des mots sur des ressentis légitimes et de les mettre en partage et au travail dans un collectif. Si le plus formateur est « d'accéder aux coulisses de l'action, aux doutes, aux échecs, aux rêves, aux ambivalences, aux raisonnements intimes du praticien » (Perrenoud, 2001, p. 47), la prescription à la bienveillance pourrait être soutenue notamment par des dispositifs de type *clinique d'orientation psychanalytique* qui s'intéressent plus particulièrement au sujet singulier engagé dans la pratique professionnelle et à sa quête inconsciente. Une meilleure compréhension des résonances en soi du signifiant « bienveillance » avec des fantasmes autour de l'acte d'enseigner, pourrait permettre aux enseignants et formateurs de mieux appréhender les effets de sa prescription.

## Références bibliographiques

- Baumgartner, E. et Ménard, P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris : Librairie Générale Française.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, 86, 103-119.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C., Dubois, A. et Kattar, A. (2017). Entretien avec Janine Puget. *Cliopsy*, 18, 101-121.
- Ciccone, A. (2012). Aux sources du lien tyrannique. *Revue Française de Psychanalyse*, 76, 173-191.
- Ciccone, A. (2016). *Violences dans la parentalité*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- De Mijolla, A. (dir.) (2013). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Librairie Arthème Fayard/Pluriel. (Texte original publié en 2002).
- Denis, P. (2014). *Emprise et satisfaction. Les deux formants de la pulsion*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1997).
- Dorey, R. (1992). Le désir d'emprise. *Revue Française de Psychanalyse*, 5, 1423-1432.
- Enriquez, E. (2018). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle. *Cliopsy*, 20, 145-160. (Texte original publié en 1981).
- Ferrant, A. (2008). Le travail de l'emprise : Accord et désaccord. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 51, 81-92.
- Freud, S. (1992). Le problème économique du masochisme. Dans *Névrose, psychose et perversion*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1924).
- Freud, S. (2010). *Le malaise dans la culture*. Paris : Flammarion. (Texte original publié en 1930).
- Gavarini, L. (2003). L'institution des sujets. Essai de dépassement du dualisme et critique de l'influence du néolibéralisme dans les sciences humaines. *L'Homme et la société*, 147, 71-93.
- Gilligan, C. (2011). Une voix différente : un regard prospectif à partir du passé. Dans P. Paperman et S. Laugier (dir.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care* (p. 37-50). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Houzel, D. (1995). Enveloppe familiale et fonction contenante. Dans D. Anzieu (dir.), *L'activité de la pensée. Émergences et troubles* (p. 27-40). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod. (Texte original publié en 1975).
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Lévine, J. (2008). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité : ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Major, R. (1999). *Au commencement, la vie la mort*. Paris : Galilée.
- Ployé, A. (2014). L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet. *Cliopsy*, 12, 29-40.
- Puget, J. (2017). Entretien avec C. Blanchard-Laville, A. Dubois et A. Kattar. *Cliopsy*, 18, 101-121.
- Référentiel de compétences professionnelles pour les Métiers du professorat et de l'éducation du 01/07/2013, Référentiel de compétences professionnelles du

formateur de personnels enseignants et éducatifs du 23/07/2015, Référentiel de l'éducation prioritaire du 04/06/2014

Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.

Vaugelade, A. (1996). *Laurent tout seul*. Paris : École des loisirs.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 12-17.

Yelnik, C. (2017). Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique. Dans L.-M. Bossard (coord.), *Clinique d'orientation psychanalytique – Recherches en éducation et formation* (p. 189-211). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2012).

**Stéphanie Frigout**

Université Paris 8 Vincennes à St Denis

**Pour citer ce texte :**

Frigout, S. (2020). Injonction à la bienveillance dans l'institution École : effets d'emprise pour une enseignante débutante. *Cliopsy*, 23, 11-25.



# **Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation**

Analyse de la construction d'un espace psychique

**Konstantinos Markakis**

## **Introduction**

En me référant à l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), j'envisage d'analyser la demande de l'apprenti-chercheur que je suis de faire un entretien clinique auprès d'une professionnelle de l'éducation, dans le cadre de ma recherche doctorale. Cette recherche porte sur le rapport des coordonnateurs d'Ulis-collège (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) à leur activité professionnelle. J'ai interviewé plusieurs d'entre eux·elles en utilisant la manière de faire préconisée par Catherine Yelnik (2005) pour un entretien clinique de recherche d'orientation psychanalytique. Le petit nombre d'entretiens effectués dans le cadre de cette démarche permet de mettre l'accent sur des éléments qualitatifs qui décrivent avec finesse la singularité de chaque situation dans laquelle des mouvements psychiques se déploient chez les deux partenaires. À ce propos, Françoise Hatchuel pointe que le discours « va s'élaborer dans cet "entre-deux" que l'interviewer ou l'intervieweuse met en place et qui permet à la personne interviewée de se dégager au moins partiellement des déterminismes conscients et inconscients qui la structurent » (Hatchuel, 2004, p. 103). À mes yeux, cet « entre-deux » constitue une situation matérielle et localisée contenant les mouvements transféro/contre-transférentiels des deux interlocuteurs. En m'intéressant à la demande elle-même et en l'élaborant dans l'après-coup au sens où Philippe Chaussecourte développe cette notion dans son article de 2010, je me centre sur l'amont de la rencontre, les échanges et les microdécisions qui ont façonné la construction de cet « entre-deux » dans un espace précis. Ce questionnement m'amène à mettre au travail une hypothèse selon laquelle la demande du chercheur peut, à la fois, participer à la construction de la situation et à son analyse. Mais avant d'en arriver là, je souhaite d'abord décrire le dispositif que j'ai mis en place pour étudier cette situation « d'entre-deux », ce qui m'a permis de revenir sur ma propre demande. Ensuite, j'exposerai certains repères théoriques concernant le concept de

demande dans le champ psychanalytique. Enfin, je m'attacherai à l'analyse de ma demande auprès d'une professionnelle que je souhaitais entendre pour illustrer la manière dont elle participe à la construction d'un espace psychique d'entre-deux.

### **La demande à la lumière d'une écriture « intuitive »**

En travaillant sur l'entretien que j'avais réalisé avec une coordonnatrice d'Ulis, que j'appelle Camille, je disposais de quelques traces écrites : les échanges de mails préalables à l'entretien, quelques brèves notes prises dans la suite de l'entretien et relatant certaines de mes intuitions, l'enregistrement et la retranscription de l'entretien ainsi que des traces mnésiques *a priori* sans lien très explicite avec l'entretien. Je me suis alors demandé si ces éléments pouvaient m'aider à penser la singularité de la situation ainsi que les mouvements psychiques qui s'étaient déployés entre les deux protagonistes. Comment pouvais-je « faire parler » ces éléments hétérogènes, leur donner forme, continuité et cohérence ? Dans un premier temps, j'ai choisi de les mettre par écrit, ce qui permettait d'amalgamer les faits objectivables, les souvenirs, les perceptions, l'élaboration des ressentis, les associations d'idées et les concepts que j'associais à tous ces éléments. C'est cette forme d'écriture que j'appelle une écriture « intuitive ».

Dans cette perspective, je me suis inspiré de la manière dont Mireille Cifali-Bega écrit qu'elle accompagnait l'écriture des professionnels dans le cadre de l'analyse des pratiques. Elle les incitait à revisiter leur « geste professionnel » dans sa complexité, non seulement en décrivant les situations sur un plan factuel, mais en y associant aussi des éléments de leur propre subjectivité :

« L'exercice de toute praxis (et plus largement de tout métier) renvoie ainsi, d'abord, à la personne qui s'y livre, donnée première et incontournable [...] La complexité est donc l'une de ses caractéristiques essentielles. S'y conjuguent une multitude de facteurs qui donnent son caractère propre à l'instant. » (Cifali et André, 2007, p. 83)

Cette lecture m'a permis de penser ma demande d'entretien, mais aussi ma conduite de cet entretien, mes modalités d'écoute et les traces de cette rencontre comme étant des gestes professionnels de l'apprenti-chercheur que j'étais et dont la complexité pourrait être explorée par l'écriture. Ici, j'envisage l'écriture comme un processus qui produit des objets que l'on pourrait qualifier de transitionnels (Bréant, 2014). Les traces, les éléments « contre-transférentiels » – les inscrits qui demandent à être écrits, pour paraphraser Jean-Bertrand Pontalis (2012, p. 109) – se transforment en objets écrits que le chercheur utilise pour penser et donner forme à ses hypothèses.

Ainsi, j'ai créé un espace de travail en temps régulier, pendant lequel s'alternait un recours aux traces de la rencontre et une écriture que je qualifie d'intuitive, au sens où je laissais intervenir mon intuition dans

l'écriture et où je me permettais un travail de type métaphorique. Pendant plus d'un mois, je réservais tous les jours un créneau d'une heure et demie pour écouter une séquence de cinq minutes de l'entretien. Dans ce cadre, j'essayais de parler la « langue de l'étonnement », comme le dirait M. Cifali-Bega (2014), en allant au-delà des mots et en écrivant ce que j'entendais dans les tonalités du sujet et celles de mes interventions, mes ressentis et mes souvenirs associés aux dires du sujet, les questions qui me venaient dans l'après-coup, aussi bien que les pensées qui me venaient à ce moment-là sans rapport direct apparent avec les propos que j'écoutais. Ainsi, certaines idées éloignées les unes des autres se rapprochaient et leur lien apparaissait au fur et à mesure qu'un paysage s'esquissait avec plus de précision. D'autres idées restaient immobiles, immatures, impossibles à mettre en lien avec les premières. Les citations d'auteurs pouvaient aussi trouver une place dans les paysages qui se configuraient de manière « anarchique », mais une place instable. Dans ces conditions, il me semble que chacun, là où il en est dans son parcours, peut s'étonner des liens tracés par ses propres mouvements psychiques, comme le pointe Thomas Ogden à propos de sa façon d'écrire : « L'état d'écrivain, comme l'état de la rêverie analytique, est une forme de rêve éveillé [...] Quand un écrivain est dans un tel état psychique, le langage lui-même lui paraît gorgé de la couleur et de l'intensité de l'inconscient. » (Ogden, 2012, p. 183) Il me semble que mon analyse personnelle et mes expériences d'élaboration psychique dans le cadre de ma formation m'ont permis de « malléabiliser » ma pensée pendant le temps de cette écriture.

Revisiter ces écrits pour rédiger et penser la construction de cet espace « d'entre-deux » constituait encore une autre temporalité proche de celle de l'après-coup (Chaussecourte, 2010/2017). La relecture de l'ensemble de ces écrits donnait voix à des nouvelles évocations qui tissaient davantage de liens entre certaines idées, en en écartant d'autres. Le moment de la demande et l'amont de la rencontre pour l'entretien prenaient aussi un autre sens. En effet, je dirais que ce qui se profilait comme hypothèse clinique soutenable pouvait trouver l'une de ses racines à ce moment de la demande du chercheur. Comme si cette hypothèse relevait non seulement de la problématique postulée chez le sujet, mais aussi de la sensibilité du chercheur liée à sa problématique réactualisée lors de la demande de cet entretien. Ce questionnement m'a amené à explorer dans la littérature scientifique ce qui anime une demande dans le cadre d'une cure psychanalytique et aussi dans une recherche clinique d'orientation psychanalytique.

## **La demande d'une relation**

Si nous consultons quelques dictionnaires psychanalytiques, nous voyons que ceux-ci s'accordent sur l'origine lacanienne du concept de « demande ». Il me semble que Gabriel Balbo énumère certains principes de base qui peuvent faire consensus : « La demande : 1) n'est que de parole ; 2) est

adressée ; 3) n'est pourtant qu'implicite ; 4) participe du besoin d'amour mais aussi du désir ; 5) n'a besoin de se soutenir d'aucun objet réel. » (Balbo, 2005, p. 439) Dans cette optique, le sujet demande, avant tout, la présence d'un autre psychisme qui accueillerait ses mouvements intérieurs, à un moment donné dans son parcours personnel, dirais-je pour rajouter la dimension temporelle.

Dans ce cadre, Roland Chemama explique que si le besoin donne naissance à la demande adressée à un autre, celle-ci prendra un autre sens dans l'intersubjectivité :

« Or, dès lors que le sujet se met dans la dépendance de l'autre, la particularité que vise son besoin se trouve d'une certaine façon annulée. Ce qui lui importe, c'est la réponse de l'autre comme telle, indépendamment de l'appropriation effective de l'objet qu'il revendique. C'est dire que la demande devient ici demande d'amour, demande de reconnaissance. » (Chemama, 2009, p. 141)

Dans le dictionnaire rédigé par Élisabeth Roudinesco et Michel Plon, l'entrée « demande » renvoie à l'entrée « désir ». Les auteurs soutiennent que, dans la conception lacanienne, le désir « naît de l'écart entre la demande et le besoin » (2011, p. 320). Piera Aulagnier, quant à elle, conceptualise la demande comme une réponse à l'offre de l'analyste, en mettant au jour les enjeux identificatoires sous-tendant le processus analytique : « la dialectique demande-offre [qui] est toujours présente dans la cure [...] reste le pivot du transfert. » (Aulagnier, 1986/2001, p. 257)

Nous pouvons aussi penser la demande comme une action initiatique au « métier du patient » qui engage « le métier du psychanalyste », si je reprends les formulations de Salomon Resnik (1994, p. 31). Dans le cadre de la cure, l'adresse de la demande du patient déclenche, d'après cet auteur, un processus psychique aussi bien chez le demandeur que chez le répondant. Ainsi, S. Resnik émet l'hypothèse selon laquelle la relation psychanalytique se forge avant même la rencontre physique :

« On peut dire que le fantasme du transfert s'ébauche quand le patient se rend chez l'analyste, dans la rue, au café, à la banque. Du côté de l'analyste aussi, il y a une certaine tension, une attente, un fantasme de contre-transfert, de l'autre côté du transfert ou de l'autre côté de la rue [...] La voix au téléphone qui demande un rendez-vous, celle de celui qui répond, les lettres échangées créent également un contexte, une façon de s'échanger des choses l'un l'autre. » (*Ibid.*)

À partir des restitutions dans l'après-coup d'une rencontre analytique, T. Ogden décrit finement comment ce qui se passe avant le contact physique entre l'analyste et l'analysant – le bruit dans la salle d'attente, l'annulation du premier rendez-vous – participe à la rêverie et à la réponse de l'analyste. Il en arrive ainsi à proposer que

« dans l'exemple de M. A..., les actions de celui-ci autour de notre rencontre initiale constituaient de fait ses premières communications à propos de ce qu'il sentait (inconsciemment) que je devais savoir de lui si je devais l'aider. Ma réaction constituait une action légitime et

voulue, visant à capter l'attention (et l'imagination) du patient » (Ogden, 2012, p. 177).

Ces illustrations me font penser que la façon d'exprimer une demande participe, en quelque sorte, à ce que l'auteur appelle le

« tiers analytique inconscient intersubjectif [qui] est toujours en voie d'advenir dans ce champ de forces émotionnelles engendré par l'échange entre les inconscients du patient et de l'analyste. Ce troisième "sujet de l'analyse" est un sujet construit conjointement, mais asymétriquement, par la paire analytique » (*Id.*, p. 29).

Il me semble pouvoir en conclure que, dans le cadre de la cure, une demande exprime la nécessité pour le sujet d'une relation dont la dialectique, dans tous les sens du terme, permettra à ce dernier de penser la/les cause·s de sa demande.

Sur le plan de la recherche, Claude Revault d'Allonnes range « le rôle de la demande » (1989, p. 21) parmi les caractéristiques d'une démarche clinique en sciences humaines. Si, dans une démarche thérapeutique, la demande émane d'un sujet ou d'un groupe en souffrance, l'auteure souligne que, dans la démarche clinique de recherche, c'est le chercheur qui se trouve en position de demandeur. Dès lors, exprimer une demande et l'instrumenter avec une méthodologie peut être en lien avec ce qui émerge comme demande chez le(s) sujet(s) répondant à cette sollicitation. Ainsi, l'auteure pose le postulat suivant : « demandeur et demandé s'y retrouvent finalement tous deux en position de demandeurs. » (Revault d'Allonnes, 1989, p. 22) En prenant appui sur la modélisation de P. Aulagnier, Arnaud Dubois et Antoine Kattar soutiennent à propos d'une recherche portant sur l'exclusion ponctuelle du cours au collègue que

« "la demande" d'intervention, de la part des équipes des collègues, était "en premier lieu une réponse à [notre] offre" en tant que chercheurs. Ainsi, dans notre cas, "la demande [d'intervention] se veut non seulement réponse à [l'offre des chercheurs], mais tout autant offre situant [les chercheurs] en position de demandeurs" [...] Pour cette recherche, il nous semble que l'offre comme la demande se situait à la fois du côté des chercheurs et du côté des professionnels » (Dubois et Kattar, 2017, p. 52).

Dans la même perspective, C. Yelnik souligne, à propos de l'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, que

« comme dans le cadre de la cure, les mouvements psychiques chez l'un ne sont pas seulement des réactions à ceux de l'autre. Cela est d'autant plus vrai, dans la situation de recherche, que la demande, du moins celle qui est explicite, à l'origine de la rencontre, n'est pas du côté de celui qui est écouté » (Yelnik, 2005, p. 135).

Si la demande du chercheur comporte des mouvements émotionnels inconscients adressés à l'interviewé, il me semble légitime d'envisager la demande d'un entretien de recherche comme un élément « contre-transférentiel » que l'on peut considérer comme faisant partie de la

restitution du chemin parcouru par le chercheur (Ben Slama, 1989) pour proposer une hypothèse clinique à partir de/sur la relation nouée.

À cet égard, F. Hatchuel indique – et cela illustre ce que je veux dire – comment s’articulent ses enjeux de chercheuse et sa conduite de l’entretien avec deux jeunes scolarisés en ITES (Institut de formation au travail éducatif et social) : « La question de mon lien à ces deux adolescents au moment où je les interviewe renvoie à ma propre posture de responsable de la recherche, qui m’engage face aux différents groupes d’adultes partenaires. » (Hatchuel, 2009, p. 123) À partir de l’analyse de la situation d’entretien avec ces deux adolescents, l’auteure montre comment sa posture d’intervieweuse est, entre autres, composée des enjeux concomitants de sa position de responsable de la recherche et des résonances avec son parcours antérieur. Bien que l’auteure n’axe pas son analyse sur cette demande, je propose que le déploiement des mouvements psychiques entre cette dernière et les jeunes peut renvoyer au remaniement de la demande dans sa relation avec l’autre, là où l’intervieweuse en est dans son parcours professionnel, analytique et personnel. À mes yeux, il en est de même pour Alexandre Ployé qui s’attache à décrire et à analyser une de ses relances auprès de son interviewée dont la charge émotionnelle le ramène à sa propre « pulsion de savoir » (Ployé, 2014, p. 38), celle qui anime sa recherche doctorale.

Pour ma part, je propose une analyse du parcours entre le moment de ma recherche d’une personne à interviewer et les cinq premières minutes de l’entretien, en mettant en exergue les mécanismes qui nouent des liens entre l’intervieweur et l’interviewée. Pour ce faire, j’exposerai, d’abord, les faits constituant ce parcours et les questions que je me suis posées dans l’après-coup de mon écriture « intuitive » ; ensuite, je proposerai une hypothèse clinique concernant les demandes respectives des deux interlocuteurs et la construction de l’espace entre eux.

## **Ma demande auprès de Camille**

L’adresse de messagerie professionnelle de Camille m’est parvenue par l’intermédiaire d’une docteure en sciences de l’éducation à qui j’ai exprimé mon souhait de rencontrer des coordonnateurs d’Ulis dans le cadre d’entretiens pour ma recherche doctorale. Celle-ci m’a parlé de Camille qui était chargée de l’Ulis au sein de l’école primaire fréquentée par son fils. Elles avaient eu l’occasion d’échanger lors des réunions et des sorties de l’école et ma collègue savait ainsi que Camille se chargerait d’une Ulis-collège à la rentrée suivante. Tous les deux, nous nous sommes imaginés que l’entretien pourrait avoir lieu quelques mois après la rentrée scolaire pour laisser le temps à cette enseignante de s’installer dans son nouveau poste.

Ainsi, j’ai écrit à Camille en janvier, précisément la veille du début du cours *Approche clinique de la relation éducative* que je devais donner à l’université Paris Nanterre. Il ne s’agissait pas d’un hasard. D’une part, cela faisait bien

quatre mois que, moi-même, j'avais pris mon poste d'ATER (Attaché temporaire d'enseignement et de recherche) au département des sciences de l'éducation. D'autre part, je ressentais le besoin de solliciter une personne en vue d'un entretien pour ma propre recherche au moment même où je demandais aux étudiants de licence de mener un entretien d'un tel type et de l'analyser en groupe selon les modalités d'évaluation en vigueur dans ce cours. Ainsi, je lui ai écrit :

*« J'ai trouvé votre adresse professionnelle via [nom de ma collègue] que vous avez rencontrée l'année précédente, si j'ai bien compris.*

*Je suis doctorant en sciences de l'Éducation et je mène mon travail de recherche dans le champ de l'inclusion scolaire des élèves atteints de troubles des fonctions cognitives ou mentales au niveau du collège et notamment sur le dispositif d'Ulis.*

*Dans ce cadre, je souhaite recueillir les témoignages des coordonnateurs/trices dans un entretien d'une heure et demi, enregistré et anonyme (aucun indice qui permettrait d'identifier la personne ou l'institution ne sera restitué lors de la démonstration des résultats).*

*Si cela vous intéresse, nous pouvons convenir d'un rendez-vous selon vos disponibilités dans votre lieu de travail ou dans un autre endroit de votre préférence, à un moment plutôt calme pour vous ».*

En revisitant ce parcours, j'ai pris conscience de la nouveauté concernant le lieu du rendez-vous dans ma façon d'exprimer ma demande d'entretien. Lors d'un premier contact, je me limitais, jusqu'alors, à mentionner le thème et le cadre de l'entretien, soit aux deux premiers paragraphes rapportés ci-dessus. C'était la première fois que je mentionnais la question du lieu dans ma demande initiale. Dans l'écriture de mes premières impressions, cette insistance sur le lieu de l'entretien a été associée à l'expérience d'une étudiante que j'avais accompagnée dans le cadre du cours de licence de sciences de l'éducation l'année précédente. Cette étudiante m'a annoncé lors d'une séance de cours qu'elle avait un rendez-vous pour faire passer un entretien clinique dans un café proche d'une gare parisienne très fréquentée. Étonné du fait qu'elle n'ait pas pris soin de prévoir un lieu calme pour ce type de rencontre, j'ai culpabilisé sur le fait de ne pas avoir assez insisté sur ce point auparavant auprès des étudiants pendant mes interventions en cours. Ma réaction, chargée à la fois de cette culpabilité et des pensées négatives pour ce manque de précaution de la part de l'étudiante, a aggravé l'angoisse de cette dernière face à la situation inédite que peut représenter l'expérience de l'entretien clinique. Lors de la séance suivante, l'étudiante a exposé le déroulement de l'entretien qui a été vécu par elle de façon désagréable, partiellement à cause des conditions matérielles. Nous avons alors réussi à mettre des mots sur ce qu'il en était pour elle de ma réaction d'enseignant et comment elle en avait gardé une trace qui a mis à mal sa posture d'intervieweuse. Pour ma part, j'ai aussi gardé une trace de cet incident dans ma rencontre avec Camille. Ne s'agit-il pas là de mouvements contre-transférentiels (Devereux, 1980) par rapport

à la situation de l'entretien et à la construction de l'espace de l'entre-deux dont nous pouvons penser les effets dans une analyse d'après-coup ?

### **La réponse de Camille**

Camille n'a pas répondu à cette première sollicitation. Je l'ai alors relancée quelque temps plus tard, en renvoyant le même message et en rajoutant la phrase suivante : « *Veillez m'excuser si ce message fait doublon, je vous le renvoie au cas où celui-ci n'est pas arrivé/est arrivé sur vos indésirables, etc.* ». Camille m'a répondu dans l'après-midi : « *J'ai bien reçu vos deux messages, et veuillez m'excuser de ne répondre que maintenant, mais j'ai eu un planning très chargé au collège. Avant de vous donner ma réponse, j'en parle avec ma hiérarchie. Je vous tiens au courant* ». Le lendemain matin, je l'ai remerciée de sa réponse et je lui ai confirmé mon attente de ses nouvelles. Quelques jours plus tard, Camille m'a écrit :

*« Bonjour, La principale du collège n'a aucune objection quant à ce que nous nous entretenions. Néanmoins il nous faudrait un document de votre directeur de mémoire attestant ou expliquant vos recherches, afin que nous ayons un document institutionnel. Je vous remercie. Pour les modalités d'entretien, je préfère que nous nous rencontrions en dehors du collège. Nous verrons les modalités dès que le document » ; c'est ainsi qu'elle termine son message.*

Quelques jours plus tard, l'envoi d'une telle attestation a déclenché notre échange sur le lieu, la date et l'heure du rendez-vous. Camille m'a proposé la médiathèque de son secteur à une heure et à un jour où elle n'était pas ouverte au public. Je lui ai signifié cette fermeture, en lui donnant les horaires d'ouverture par mail et nous avons, finalement, pris rendez-vous un vendredi dans l'après-midi qui convenait à tous les deux. Ce premier contact m'a étonné par rapport à sa position entre vigilance et inattention. Elle s'est montrée extrêmement vigilante par rapport à sa hiérarchie et elle n'a pas souhaité m'accueillir dans sa classe, comme si elle voulait « protéger » cet espace, ai-je pensé à ce moment-là. Or, elle a choisi un lieu culturel, sans pour autant porter attention aux horaires d'ouverture. Dans l'après-coup, je me suis posé la question de ce que cette attitude pourrait signifier par rapport à ses mouvements psychiques sous-tendant sa propre demande. J'y reviendrai plus loin dans mon analyse.

### **De la recherche d'un espace aux cinq premières minutes**

Je suis arrivé au rendez-vous une heure en avance, afin de me familiariser avec le lieu et de trouver un endroit où les conditions d'accueil correspondaient à ce que je me représentais comme favorables pour la situation de passation d'un entretien clinique. L'image de l'étudiante de l'année précédente revenait sans cesse, tout au long de mon trajet d'une heure et demie de mon domicile à la médiathèque. L'inquiétude « ordinaire » que l'on peut imaginer précéder la rencontre avec

l'interviewé·e se focalisait sur l'éventuelle impossibilité de trouver un espace qui protégerait *a minima* le processus de l'entretien. Il s'agit, là, des éléments gravés dans ma mémoire qui ont pris un sens lors de mon écriture « intuitive » d'après l'entretien où ils ont été associés à l'expérience de l'étudiante que j'avais accompagnée l'année précédente.

En arrivant à la médiathèque, j'ai demandé à l'accueil s'ils disposaient d'espaces disponibles, en leur expliquant que je souhaitais mener un entretien de recherche. La personne m'a proposé une salle de travail au deuxième étage de la médiathèque que l'on pouvait réserver pour un créneau précis. Après l'avoir réservée, je me suis senti en partie soulagé, mais toujours inquiet. Mes pensées étaient mélangées, elles flottaient et alternaient entre le contentement d'avoir trouvé cette salle en lien avec la question de ce que j'avais à prouver et à qui, et mon interrogation : pourquoi Camille n'avait-elle pas pris soin du lieu de notre rendez-vous ? Je reviendrai, plus loin, sur ces pensées qui comportent, me semble-t-il, toute la complexité des mouvements inconscients qui sous-tendent la demande du chercheur.

Elle est enfin arrivée sans retard et nous nous sommes mutuellement identifiés à l'entrée de la médiathèque. Cette femme, âgée d'une quarantaine d'années, m'a souri et je l'ai accueillie comme si je connaissais le lieu depuis longtemps. Ainsi, je l'ai informée que j'avais réservé une salle au deuxième étage et elle m'a confié qu'elle n'avait pas visité la médiathèque depuis sa rénovation et qu'elle ne connaissait pas le lieu. Cela m'a encore plus étonné par rapport à sa proposition de ce lieu.

La salle est vitrée d'un côté avec une table longue, entourée de chaises. Nous sommes entrés et j'ai laissé Camille s'installer la première. Elle s'est placée au fond de la salle, à l'extrémité de la table du côté du mur. Pendant un instant, j'ai hésité à me placer en face d'elle, ce qui lui cacherait une partie de la vue vers l'extérieur, ou à côté d'elle, en tête de la table longue, ce qui me renvoyait une image d'hôte offrant l'hospitalité à son invitée. Finalement, j'ai opté pour la deuxième solution, en assumant la posture d'hôte qui permettait également à mon invitée de « s'évader » avec son regard. Comme je le faisais d'habitude, j'ai commencé par lui rappeler qu'il s'agissait d'un entretien qui serait anonymisé et enregistré, en lui demandant la permission de mettre en route le dictaphone. Avec son accord, j'ai énoncé ma consigne : « *Donc vous êtes coordonnatrice d'Ulis / pourriez-vous me parler librement de votre expérience* ».

Camille présente son métier de coordonnatrice d'Ulis, en évoquant trois axes de coordination, comme elle le dit : « *l'axe soin qui est pris en charge par les partenaires de soin extérieur / des temps de scolarisation dans leurs classes d'âge [...] et le temps avec moi au sein du dispositif* ». La tonalité descriptive de Camille me renvoie à une main stable qui esquissait un paysage avec des espaces différents dans lesquels les enjeux de son intervention changeaient selon le contexte et les partenaires. Dans l'analyse de l'entretien, j'ai travaillé sur ce que j'ai appelé le besoin de « cartographier les espaces » chez Camille.

Au sein du dispositif et auprès des élèves, elle décrit son action ainsi : « *je travaille avec eux plus particulièrement le français et les mathématiques / on fait essentiellement et puis je les aide aussi à l'inclusion [...] on travaille beaucoup la préparation de l'avenir / avec l'orientation* ». Dans l'espace de collaboration avec les partenaires de soin, Camille met l'accent sur la complémentarité de son intervention auprès des élèves avec celle des professionnels qualifiés de soin. Dans cet espace de partenariat, elle cherche donc à savoir : « *ce que eux font avec les jeunes / pour voir comment moi je peux utiliser ce qu'ils font quel partenariat on peut avoir* ». Dans l'espace de travail avec les enseignants qui accueillent les élèves en classe dite « *ordinaire* », elle prend, dirait-on, une position d'accompagnatrice qui propose des adaptations et accompagne les enseignants à les mettre en place : « *ce qu'ils vont faire comment ils vont travailler que j'aie un maximum de documents parce que s'il y a besoin par exemple que le texte soit remis en forme heu enlever des questions donc ça que je puisse le faire ou aider le professeur à le faire parce que après tout le monde n'est pas prêt à faire ce genre de choses* ».

Avec cette même tonalité, qui tranche et catégorise, dirais-je, elle revient sur le travail d'orientation professionnelle qu'elle met en place pour ses élèves : « *donc la majorité on va dire / sont orientés dans des lycées professionnels en vue de passer un CAP* ». Camille relie de manière forte le choix du CAP (Certificat d'aptitude professionnel) au plaisir de l'élève ; c'est pourquoi elle leur propose un travail de découverte des métiers dès l'entrée au collège : « *on commence un peu depuis la sixième hein / tranquillement / découverte des métiers et puis petit à petit on affine parce que voilà ils ne vont pas tarder à faire leurs vœux [...] qu'ils choisissent le CAP qui leur plaît voilà / ça ce n'est pas simple / mais ça se travaille sur quatre années* ».

Dans le travail avec ses élèves, nous retrouvons cette tendance de cartographier des « espaces-métiers » différents afin que chacun puisse y chercher son plaisir. D'où vient ce « besoin de cartographier » que je mettrais volontiers en lien avec sa façon de décrire et de circonscrire les différents espaces de son propre métier ? Que dit ce besoin de cartographier par rapport à la circonscription de notre espace de rencontre dans le cadre de l'entretien clinique de recherche ?

## **La construction de l'espace psychique de l'entretien**

Mes questions touchent ici la construction de l'espace intersubjectif de l'entretien que je mets en relation avec ce qui sous-tend les demandes et les attentes de deux interlocuteurs en amont de la rencontre. C'est pourquoi il me semble important d'interroger mes angoisses – appartenant à l'espace de l'enseignement universitaire dans lequel je débute à ce moment-là – associées à ma demande d'entretien auprès de Camille.

Ainsi, la culpabilité liée à l'impression d'avoir mal accompagné une étudiante, l'inquiétude liée à la reconduite du cours que je devais

commencer, l'impression d'avoir à prouver quelque chose, peuvent relever de ce qu'on peut appeler l'instabilité liée au remaniement identitaire (Bossard, 2000) auquel les enseignants débutants peuvent se confronter. Louis-Marie Bossard s'est interrogé sur l'instabilité dans cette situation d'« entre-deux » dans laquelle se retrouvaient les étudiants qui préparaient le concours de professorat des écoles au sein des anciens IUFM (institut universitaires de formation des maîtres). Il décrit finement cette situation, qui résonne avec la mienne, de manière suivante : « ils ne sont plus dans la situation qui était la leur avant le départ et ils ne sont pas encore dans celle qui sera la leur après l'arrivée. » (Bossard, 2000, p. 98) À cette situation, j'associerais la mienne, celle d'un doctorant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation qui se projetait sur un métier d'enseignant-chercheur et qui détenait le statut d'ATER. En s'appuyant sur les « mythes magico-sexuels infantiles » mis en lumière par Sophie de Mijolla Mellor, A. Dubois enrichit cette problématique en travaillant sur les enseignants débutants et en montrant comment une crise professionnelle peut prendre la forme d'un « étonnement » découlant de la confrontation à la réalité du métier :

« Pour le jeune enfant, la question est : "Où étais-je quand je n'étais pas là ?" Pour l'enseignant débutant, elle se pose en d'autres termes, que l'on pourrait évoquer ainsi : "Qu'en est-il de mon désir d'être à cette place-là ?" » (Dubois, 2011, p. 168)

À mes yeux, la question de la légitimité d'être à cette place et du désir pour cette place est aussi corrélée au fait de se sentir désiré à cette place. L'impression d'avoir à prouver quelque chose à quelqu'un désigne cette idée de la recherche d'une espèce de reconnaissance qui peut être confondue sur un plan inconscient avec la quête d'amour – ce quelqu'un peut prendre consciemment la figure des étudiants, de la communauté scientifique, de la personne interviewée, c'est-à-dire de ceux qui me reconnaissent à cette place, mais rien n'empêche les résonances avec les imagos plus archaïques. Dans mon parcours analytique, j'ai réalisé que ma sensibilité à la reconnaissance par « l'autre » est, éventuellement, liée au fait d'être le troisième enfant avec douze et dix ans d'écart avec ma sœur aînée et mon frère. Sur le plan psychique, il en découlait, pour moi, une position fragile et un constant souci de savoir ce que je représentais en tant qu'enfant pour chaque membre de ma famille ; autrement dit, je cherchais à me relier à chacun·e en fonction de ce que je me représentais comme demande de l'autre.

Il est donc intéressant de réfléchir sur l'articulation de ces enjeux psychiques avec la demande « de savoir et d'amour, de connaissance et de reconnaissance », comme le dit C. Revault d'Allonnes (1989, p. 23) qui sous-tend la demande dans une démarche clinique de recherche. Ainsi, nous pouvons imaginer le scénario fantasmatique selon lequel la demande d'un entretien clinique devient, pour moi à ce moment-là, une demande d'un espace de (re)connaissance des blessures de l'enseignant débutant. Dans cette perspective, je me demande à quel point le recours au dispositif de l'entretien ne prend pas la forme d'un retour à une matrice protectrice et

réparatrice, en m'inspirant de la réflexion d'Albert Ciccone (2016). Ce dernier décrit le fantasme de la « matrice symbiotique postnatale » susceptible d'être forgée chez le parent qui met au monde un enfant atteint d'un handicap. Le choc découlant du sentiment d'une rupture brutale dans l'affiliation peut entraîner le développement d'une relation symbiotique animée par le fantasme du parent « de réintroduire l'enfant dans le ventre maternel, dans l'utérus familial, pour qu'il se répare » (Ciccone, 2016, p. 102). En m'éloignant de la problématique de la parentalité d'un enfant en situation de handicap, ce qui attire ici mon intérêt est la nomination d'une représentation psychique qui peut prendre la forme d'une matrice réparatrice des blessures narcissiques à propos de « l'entre-deux » de l'entretien.

Sans pousser jusqu'à une conception pathologique, nous pouvons nous demander si la crise identitaire professionnelle ne nous conduit pas à chercher des actions susceptibles de réparer nos blessures, issues de notre confrontation à la réalité. La recherche des espace-temps, comme par exemple les formations qu'on s'imagine susceptibles d'accueillir nos questions et de nous donner des « réponses », pourrait être un exemple d'une demande de réparation. Sur un plan psychique inconscient, ces espace-temps, indépendamment de la forme manifeste, peuvent représenter des lieux où l'on peut déposer une partie blessée de soi qui serait au moins accueillie par un autre psychisme. La demande, telle qu'elle a été exprimée auprès de Camille, n'incarnerait-elle pas la représentation psychique inconsciente de l'espace de l'entretien d'une matrice protectrice et réparatrice de mes blessures narcissiques professionnelles ? Autrement dit, *l'« endroit de votre préférence, à un moment plutôt calme pour vous »* demandé à Camille lors du premier contact peut, sur un plan fantasmatique, représenter un espace calme sans conflit, une matrice qui m'accueillerait et réparerait mon identité de clinicien, d'enseignant et de chercheur.

Camille a répondu à ma demande en protégeant ses propres espaces, sans m'en offrir un qui remplissait parfaitement les conditions telles que je me les suis imaginées et telles qu'elles pourraient constituer fantasmatiquement une matrice protectrice et réparatrice pour moi. Sur le plan conscient, ma frustration était liée à l'idée de s'installer dans un passage de la médiathèque où l'on risquait d'être interrompus ou écoutés par d'autres qui s'installeraient près de nous. De même, j'ai associé à l'expérience de l'étudiante qui avait mené ce type d'entretien dans un café. Or, il me semble que l'enjeu psychique de ma frustration se reflète aussi dans ce « pourquoi c'est moi qui dois prendre en charge le lieu de rencontre ? », c'est-à-dire dans ma déception liée au fait qu'on ne m'a pas offert l'espace que j'avais demandé psychiquement. Nous pouvons imaginer que cette déception devient entreprise de ce soin qui reste à faire pour trouver mon espace convenable et, ensuite, l'offrir à l'interviewée en prenant la position de l'hôte. Le passage de la déception à l'entreprise aurait été, sans doute, une belle question à explorer aussi.

Cette réflexion m'a aussi permis de me poser la question concernant l'interviewée Camille et de me demander si elle ne cherchait pas aussi une matrice pour réparer quelque chose issu de son nouvel espace professionnel. Le souhait de réaliser cet entretien dans un autre lieu physique que son établissement scolaire en lien avec son inattention par rapport à l'espace qu'elle a proposé révèle, éventuellement, quelque chose de sa propre demande latente : une part d'elle qui gère, clive et maîtrise avec précision les espaces et une autre part qui demande d'être accueillie dans un espace créé et conditionné par un autre. C'est pourquoi j'é mets l'hypothèse que l'espace réservé pour l'entretien et les conditions d'accueil que j'ai assurées (y compris le rappel des règles de confidentialité) rejoignent aussi sa demande, ce qui nous installe dans une certaine complicité.

Pendant ces cinq premières minutes, Camille renforce, d'une manière latente dirais-je, la délimitation de l'espace de l'entretien par rapport aux autres espaces convoqués dans son discours. Elle évoque son rôle d'enseignante spécialisée auprès de ses élèves dans le dispositif, sa collaboration avec les autres enseignants du collège et les professionnels du soin. Mais en deçà de ses propositions, la force avec laquelle elle circonscrit les espaces, en mettant l'accent sur leurs limites, me donne l'illusion d'espaces inter-protégés. Sur un plan fantasmatique, son discours descriptif et sa tonalité stable peuvent, par extension, produire l'illusion d'une solidification des limites de notre espace de rencontre par rapport au monde extérieur. Cet espace semble à la fois non-menacé et non-menaçant pour nos autres espaces professionnels respectifs.

Ainsi, son discours me donne l'illusion d'avoir créé une matrice protectrice et réparatrice, ce qui constitue un premier élément de satisfaction de ma propre demande latente. Nous pouvons, *mutatis mutandis*, nous demander jusqu'à quel point la qualité de mon accueil ne répond pas à la demande de Camille, en créant aussi des illusions réparatrices. Je peux associer à ce que S. Resnik souligne par rapport au dispositif psychanalytique : « Le processus psychanalytique, de par la situation créée, est cheminement entre illusions et désillusions. » (Resnik, 1994, p. 32) La co-construction de l'espace de l'entretien clinique de recherche, propice au processus d'une certaine élaboration psychique, peut peut-être s'entendre, sur un plan inconscient, comme l'un des premiers éléments de satisfaction de deux demandes latentes dans ce cheminement entre illusion et désillusion.

## Conclusion

Afin de penser les mouvements psychiques sous-tendant la demande d'un entretien de recherche, j'ai travaillé les traces de la rencontre à travers une écriture de mes intuitions dans l'après-coup de la passation. Dans ce cadre, j'ai expérimenté les effets d'une certaine rêverie, au sens de T. Ogden (2012). En s'appuyant sur ce dernier, Tamara Bibby précise que l'état de rêverie

« consiste à lier des expériences brutes qui ont été clivées parce qu'elles étaient, à l'origine, ressenties comme trop difficiles ou dangereuses, alors on peut mieux comprendre que quelqu'un puisse m'aider à ressentir mes pensées comme pouvant être produites sans danger. Cette idée peut venir d'une interprétation ou "simplement" du fait de pouvoir faire l'expérience de jouer avec les idées ou de revivre en le racontant et en le voyant accueilli d'une manière nouvelle » (Bibby, 2016, p. 37).

J'é mets l'hypothèse selon laquelle l'écriture que je qualifie d'intuitive m'a permis de « jouer » avec mes pensées et les concepts et aussi d'accueillir certains éléments d'une manière nouvelle. La situation d'entretien s'est associée à d'autres espaces de mon activité professionnelle et à des théorisations cliniques, me laissant entrevoir un labyrinthe potentiellement significatif dans la construction d'un « sens clinique » (Barus-Michel citée par Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005, p. 127). Ici, j'ai essayé de montrer la possible dialectique entre, d'une part, la prise de conscience du fait que l'entretien représentait, à ce moment-là, un espace de réparation des blessures narcissiques professionnelles pour moi et, d'autre part, le fait que cette prise de conscience m'a sensibilisé aux éventuelles blessures qui forgeaient la demande de l'interviewée.

## Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (2001). *Un interprète en quête de sens*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1986).
- Balbo, G. (2005). Demande. Dans A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (p. 439-440). Paris : Hachette.
- Bibby, T. (2016). Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre. *Cliopsy*, 15, 27-43.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault d'Allonnes et al., *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-153). Paris : Dunod.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2014). *Écrire en atelier. Pour une clinique poétique de la reconnaissance*. Paris : L'Harmattan.
- Chemama, R. (2009). Demande. Dans R. Chemama et B. Vandermersch (dir.), *Dictionnaire de la psychanalyse* (p. 141-142). Paris : Larousse.
- Chaussecourte, P. (2017). De la mise au travail d'une notion psychanalytique dans un champ connexe : *après-coup* et recherche clinique d'orientation psychanalytique. Dans L.-M. Bossard, *Clinique d'orientation psychanalytique - Recherches en éducation et formation* (p. 131-150). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2010).
- Ciccione, A. (2016). Effets sur la parentalité d'une anomalie, un handicap ou une psychopathologie précoce chez un enfant. Dans A. Ciccione (dir.), *Violences dans la parentalité* (p. 91-106). Paris : Dunod.
- Cifali-Bega, M. (2014). Une clinicienne saisie d'étonnement. *Éducation permanente*, 200, 143-153.

- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Dubois, A. (2011). Écrire des monographies : une modalité d'analyse clinique de situations d'enseignement pour les enseignants débutants. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(11), 161-175.
- Dubois, A. et Kattar, A. (2017). Faire de la recherche « avec » ou de la recherche « sur » ? Une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours en France. *Phronesis*, 6(1-2), 48-59.
- Hatchuel, F. (2004). Le sujet dans l'approche clinique. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 101-109). Paris : INRP.
- Hatchuel, F. (2009). Le rapport au savoir de deux jeunes scolarisés en ITES : l'impossible intériorité et la mise au défi. *Cahiers de psychologie cliniques*, 2(33), 121-138.
- Ogden, T. (2012). *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves intrévés et des cris interrompus...* Paris : Ithaque.
- Ployé, A. (2014). L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet. *Cliopsy*, 12, 29-40.
- Pontalis, J.-B. (2012). *Le laboratoire central*. Paris : Éditions de l'Olivier.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). Psychologie clinique et démarche clinique. Dans C. Revault d'Allonnes et al., *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 17-33). Paris : Dunod.
- Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'Université*. Toulouse : Érès.
- Roudinesco, É. et Plon, M. (2011). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : La Pochothèque.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.

**Konstantinos Markakis**

CREF

Université Paris Nanterre

**Pour citer ce texte :**

Markakis, K. (2020). Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation. Analyse de la construction d'un espace psychique. *Cliopsy*, 23, 27-41.



## **Itinérances adolescentes à l'école : à la recherche d'un lieu « autre »**

**Pascaline Tissot**

« Moi je veux faire un master de BTS » affirme Killian lors d'un groupe de parole. Quel sens donne-t-il à ce syntagme ? Quelle est l'expression de son désir dans ce projet accolant deux signifiants, *master* et *BTS*, attrapés au vol ? Cette projection n'est-elle pas une tentative pour faire avec l'angoisse d'un a-venir incertain ? Dans les groupes de parole que j'ai menés avec des collégiens – ce dispositif sera détaillé dans la suite de l'article –, alors que la discussion portait sur les projets d'avenir professionnel, les élèves ont proposé des métiers tels que footballeur ou dresseur de Pokémons pour les garçons et star de cinéma ou princesse professionnelle pour les filles, pour finalement énoncer que l'important, c'était d'avoir de l'argent. Si, à la fantaisie de l'enfant se substitue le souhait de trouver une place enviable dans la société, la crainte commune à tous ces collégiens réside dans la peur d'être orientés en lycée professionnel. Face à ce constat, je souhaite proposer une réflexion sur le changement de place de l'adolescent dans le lien social pour comprendre quelle est la fonction de l'école dans ce déplacement. Le travail de l'adolescence consiste à s'émanciper de la famille pour prendre place dans un espace social plus large. Pour faire le deuil de l'enfance et se (re)construire, l'adolescent est en quête d'un lieu subjectif où il pourra prendre le temps de s'inventer, d'expérimenter, de s'orienter. Dans ce texte, je souhaite mettre au travail les modalités d'étayage de ce lieu pour comprendre comment l'école peut soutenir la construction adolescente. Parler de l'adolescence en se référant à la psychanalyse renvoie à questionner les remaniements psychiques qu'enclenche l'entrée dans la puberté. Le corps change et l'adolescent fait face à de nouveaux éprouvés qu'il ne comprend pas ; il doit accepter de se séparer d'un corps d'enfant pour se réapproprier un corps devenu génitalisé. Durant cette transition, l'image du corps, prise dans de nouveaux enjeux, est souvent mise à mal et l'adolescent se met en quête d'un « look » qui lui ressemble. Comment la corporéité adolescente rencontre-t-elle l'institution scolaire ? Si le corps pubère est agité par une pulsionnalité nouvelle – à la puberté, la pulsion devient altruiste affirme Freud (1905/1987) –, le corps de l'élève doit se

taire pour entrer dans les apprentissages intellectuels. Comment l'école peut-elle accompagner le déplacement engageant l'adolescent à trouver une nouvelle forme d'inscription dans le lieu de l'Autre, lieu qui s'inscrit dans l'ordre symbolique à partir du champ du langage (Lacan, 1966/1999) ? La réorganisation psychique constitutive de ce déplacement – qui, pour Winnicott (1971/2016), nécessite du temps – amène Freud à écrire que « l'école ne doit jamais oublier qu'elle a affaire à des individus encore immatures, auxquels il ne peut être dénié le droit de s'attarder dans certains stades, même fâcheux, de développement » (Freud, 1910/2001, p. 132). Les temporalités du sujet et de l'école, indexées sur deux rythmes différents, entrent parfois en conflit. En effet, la demande faite aux élèves de choisir une orientation scolaire arrive au moment même où les remaniements psychiques liés à la puberté plongent les adolescents, encore pris dans le discours parental et en même temps en quête d'autonomie, dans une certaine errance. Pour mettre en évidence cette question de l'errance, je m'appuie sur la notion de lieu, lieu topographique, mais aussi lieu psychique. Mon hypothèse réside dans le fait que nous pouvons penser l'adolescence comme un espace liminal à traverser, mais également comme un lieu de construction subjective dans lequel le sujet rencontre une forme d'altérité intime. La question que j'ai alors voulu explorer est la suivante : comment l'école peut-elle soutenir ce temps de re-connaissance et d'orientation ?

Pour étayer mon propos, je m'appuie sur la présentation de matériaux issus de ma thèse de doctorat en sciences de l'éducation qui s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005).

### **Un dispositif de recherche : des groupes de paroles à médiation**

J'ai fait le choix de proposer des groupes de parole à médiation à des élèves de troisième puisque ce niveau de la scolarité représente un palier d'orientation obligatoire en fin de collège – amenant les élèves à s'inscrire dans une filière générale ou professionnelle – et questionne ainsi la projection de ces adolescents dans l'avenir et le devenir adulte. Le dispositif de recherche se déroule en deux temps : un atelier à médiation est proposé aux collégiens, puis la parole leur est donnée à partir des productions qu'ils ont réalisées. C'est dans un collège inscrit dans un réseau d'éducation prioritaire que j'ai mené cette expérimentation auprès de six groupes comprenant entre onze et treize élèves chacun. J'ai rencontré chaque groupe durant quatre séances d'une heure et ce texte s'appuie plus particulièrement sur des exemples recueillis au sein d'un de ces groupes.

Le groupe de parole, comme l'explique Laurence Gavarini, permet de donner la parole aux enfants sur leurs préoccupations et non à partir des questions du chercheur. Je m'appuie sur ses propos en retenant qu'il s'agit de « construire un dispositif spatial et temporel dans lequel une parole plus

“libre” puisse émerger » (Gavarini, 2009/2017, p. 83) et qu'il est important « de poser un cadre clinique » qui permettra d'« entendre, non pas des élèves, mais des Sujets en situation scolaire » (*Id.*, p. 91). J'ai donc pris le temps d'énoncer les règles de fonctionnement en insistant sur la confidentialité et le non-jugement pour qu'une parole puisse advenir. Dans le dispositif que j'ai construit, le groupe de parole prend appui sur un atelier à médiation. Proposer un dispositif à médiation c'est, comme le souligne Arnaud Dubois (2019), s'inspirer des travaux du Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique (CRPPC) de l'université Lyon II. Si cette équipe de chercheurs travaille sur les médiations thérapeutiques, un effort de transposition est à faire pour inscrire un dispositif à médiation dans une recherche en sciences de l'éducation. Ainsi l'objet médiateur que René Roussillon (2013), à la suite de Marion Milner (1952), décrit comme un « médium malléable » ne s'articule pas, dans le cas de mon travail, à un processus thérapeutique, mais à une démarche clinique de recherche dans le champ de l'éducation. Pour construire ce dispositif, je me suis appuyée plus particulièrement sur cette proposition théorique de Bernard Chouvier : « Le sujet révèle sa subjectivité propre en construisant un objet extérieur qui n'est pas lui et qui pourtant le représente. » (Chouvier, 2017, p. 45) Adosser le groupe de parole à une médiation me semblait, d'une part, permettre à chaque participant de pouvoir déposer une trace singulière avant que la parole ne circule librement dans le groupe et, d'autre part, leur offrir un espace d'expression « en deçà des processus de symbolisation secondaires vectorisés par les mots » (Brun, 2017, p. 9). Les groupes de parole ont fait suite à deux médiations, l'une corporelle, l'autre graphique. Dans un premier temps, j'ai souhaité initier le groupe de parole en m'appuyant sur une médiation par la danse. J'ai alors demandé aux collégiens de réaliser une composition chorégraphique à partir de mots qu'ils associaient à leur représentation de l'école. Dans un deuxième temps, je leur ai proposé une médiation graphique, en leur demandant de tracer par un dessin leur représentation de l'école. Je vais expliquer les raisons de ces choix.

### **Une médiation par la danse : « Danser les mots de l'école »**

Pensant qu'une médiation corporelle pourrait permettre aux élèves d'accéder à une nouvelle forme de langage, je me suis appuyée sur la danse contemporaine. En prenant le travail sur la question de l'orientation à la lettre, je souhaitais observer comment les corps allaient s'inscrire dans l'espace. Par cette médiation visant à modifier « le mouvement et la sensation en les rendant signifiants » (Brun, 2013, p. 37), je me demandais comment les élèves allaient spatialiser la notion d'orientation. Cette médiation comporte deux phases.

Dans une première phase, j'ai proposé aux collégiens des situations mettant en jeu le corps à partir de sensations afin de leur faire expérimenter

comment une consigne pouvait transformer un « état de corps » (Louppe, 1997). Ces exercices que je qualifierais d'*écoute corporelle* consistaient à marcher en prenant conscience de l'environnement, du mobilier, des autres, puis à marcher les yeux fermés en étant guidé par quelqu'un et enfin à marcher seul les yeux fermés, mais avec un camarade qui prenait soin du fait que l'autre ne rencontre pas d'obstacle. Le silence était rompu uniquement par le son d'un bol tibétain proposant des changements d'état ou des changements de rôles. J'ai proposé aux élèves un temps de retour sur leurs propres sensations pensant qu'il les aiderait ensuite, non pas à reproduire une forme, mais à habiter un geste dans une dimension singulière liant l'imaginaire et la sensation. Il s'agissait de créer un cadre dans lequel un geste signifiant pouvait advenir. J'ai pu remarquer, pendant ces exercices, que les respirations se faisaient plus calmes, les bras se relâchaient, les mâchoires se détendaient. Lorsque j'ai demandé aux élèves, à la suite de cette expérimentation, quels avaient été leurs ressentis, leurs énoncés pour décrire leurs sensations ont été : « *j'ai eu une sensation de vide, je ne sentais plus le sol, je me suis laissé aller, je me suis laissé emporter* ». Ils ont également mis en avant l'écoute de soi, des autres, ils ont parlé d'union d'esprit, de flottement, d'apesanteur, de légèreté, de soulagement, de liberté. Il me semble qu'ils ont décrit une situation qui les a étonnés, les amenant à vivre des sensations qui ne leur étaient pas familières.

La deuxième phase du dispositif consistait à composer une phrase corporelle en trio à partir de verbes d'action. Chaque élève a choisi individuellement trois verbes en relation avec sa représentation de l'école, puis les groupes se sont constitués. Chaque groupe avait donc neuf verbes à sa disposition que les élèves pouvaient lier comme ils le souhaitaient, étant entendu qu'il n'était pas attendu de bonnes ou de mauvaises réponses. Certains ont commencé à construire un scénario, d'autres ont cherché une musique, un groupe s'est organisé pour débiter sa composition à l'extérieur de la salle, bref tous se sont engagés dans la proposition. Puis les élèves ont soudain changé de comportements. En quelques minutes, ce travail de composition a laissé place à un véritable chaos. Jawad et Killian se lançaient le sac de Leyla, Jason est parti se cacher dans un local de rangement du matériel, Mamadou sortait par une porte et rentrait par une autre et, lorsqu'il était dans la classe, il était coursé par trois filles. Lorsque nous avons retrouvé un climat apaisé, chaque groupe a proposé sa composition et tous ont raconté corporellement une histoire. Ces histoires mêlaient des éléments de la réalité et des éléments fantasmatiques mettant en évidence une relation entre pairs qui excluait complètement la présence de l'adulte. Loin de répondre à mes premières attentes sur une quelconque spatialisation de l'orientation, ce dispositif m'a pourtant amenée à dérouler un autre fil sur l'espace de construction subjective à l'adolescence, celui de l'image du corps.

Contrairement aux exercices d'écoute corporelle, les élèves ont repris dans cette deuxième phase la maîtrise de leur corps pour le mettre en scène. Ce passage par la narration les a conduits à exprimer une parole qui ne passait plus par la sensation, mais par la construction d'une image qui les représentait et qui orientait le regard du spectateur. Cette question de l'image de soi suspendue au regard de l'autre est une dimension essentielle à l'adolescence. Nombre d'adolescents passent un certain temps devant leur miroir à l'instar de Shaïma, une des élèves de troisième, qui m'a raconté à la fin de notre séance, préférer arriver en retard au collège plutôt que de partir de chez elle sans s'être lissé les cheveux. Cette problématique du dedans-dehors, consécutive au regard de l'autre, à l'œuvre chez tous les sujets, mais exacerbée à l'adolescence, repose sur l'adéquation ou l'inadéquation entre un corps traversé par des affects et l'image que l'on renvoie à l'autre. Les adolescentes et les adolescents semblent s'inventer un avatar auquel ils tentent de s'identifier. L'orientation du sujet passerait en quelque sorte par l'incorporation d'une image qu'ils considèrent comme idéale. Face à ce corps pubère qui leur appartient, mais qu'ils ne reconnaissent pas forcément, le regard de l'autre ferait-il émerger chez les adolescents un « inquiétant familial » (Freud, 1919/2011) ? Le regard des pairs constituerait-il une sorte de miroir faisant resurgir chez les adolescents leurs propres angoisses ? La représentation de soi à partir de l'image spéculaire vient voiler le corps propre, celui des sensations, dans un paradoxe révélant une dualité extériorité-intériorité : il faudrait cacher et taire l'intériorité pour exposer à l'extérieur une image dont l'adolescent maîtrise les paramètres. Dans le paradigme du miroir (Lacan, 1966/1999), l'enfant s'aliène à l'image spéculaire que lui renvoie le miroir, mais également à l'Autre du symbolique. L'adolescent, quant à lui, se crée une image qui aurait pour fonction de détourner le regard de l'autre en posant un voile sur son corps propre. Si, dans un premier temps, cette image fonctionne comme une enveloppe protectrice, le risque serait qu'elle soit désarrimée de l'éprouvé. Pour Françoise Dolto (1984), l'épreuve du miroir nécessite que l'enfant rencontre l'altérité pour qu'elle remplisse une fonction de castration symboligène. Si cette rencontre ne se fait pas, l'enfant reste face à une surface froide dans laquelle l'image spéculaire n'est pas en adéquation avec le corps éprouvé. Le risque est alors que l'image scopique se substitue à l'image inconsciente du corps et que l'enfant n'accède à la relation à l'autre qu'en jouant sur l'apparence et non à partir du désir de l'autre (*Id.*). Cette problématique ne se rejoue-t-elle pas autrement à l'adolescence ? Alors que l'image spéculaire donne aux adolescents l'illusion de maîtriser leur corps en donnant à voir le personnage qu'ils se construisent, le corps traversé par de nouveaux éprouvés issus d'un corps génitalisé fragilise l'unification corporelle. Un des cheminements de l'adolescence serait donc de construire de nouveaux savoirs sur soi pour se représenter et préserver ainsi son unicité. En ce sens, l'image inconsciente du corps est le support narcissique qui soutient l'orientation du sujet.

L'image inconsciente du corps, singulière à chaque sujet en fonction de son histoire personnelle est « la synthèse vivante de nos expériences émotionnelles : interhumaines, répétitivement vécues à travers les sensations érogènes électives, archaïques ou actuelles » et elle « peut être considérée comme l'incarnation symbolique inconsciente du sujet désirant » (Dolto, 1984, p. 22).

Alors que cette médiation avait pour visée d'entendre comment la spatialisation du corps pouvait éclairer la problématique de l'orientation dans l'espace scolaire en donnant aux élèves une place de sujet, il m'a semblé qu'elle les mettait en difficulté et ne permettait pas d'accéder à un espace de symbolisation. Lors du groupe de parole qui a succédé à la médiation, les collégiens n'avaient rien à dire ou plus probablement ne voulaient ou ne pouvaient rien en dire. Cette impasse dans ma recherche m'a conduite à me demander si le corps n'est pas, pour les adolescents et les adolescentes, un lieu de l'indicible. Face à ce constat, j'ai choisi de poursuivre cette réflexion à partir d'une autre médiation qui ne passait pas par le corps.

### **Une médiation par le dessin : « L'école, elle ressemble à quoi ? »**

Dans la conception de cette médiation, je me suis appuyée sur la théorisation de F. Dolto sur l'interprétation des dessins d'enfants. Il ne s'agit pas de reproduire le cadre thérapeutique avec lequel elle a travaillé, mais de comprendre comment la question de l'image inconsciente du corps vient rencontrer la problématique de l'orientation à l'adolescence dans l'espace scolaire. Pour F. Dolto, le dessin est « une expression, une manifestation de la vie profonde » (Dolto, 1948, p. 324). Elle précise qu'« on ne raconte pas un dessin, c'est l'enfant lui-même qui se raconte à travers le dessin » (Dolto et Nasio, 1987/2002, p. 14). Elle a développé une méthode de compréhension de ces dessins, soit en laissant l'enfant parler de son dessin, soit, lorsque l'enfant était mutique, en proposant des interprétations du dessin qu'il infirmait ou soutenait. Elle explique qu'« on ne dessine pas, on se dessine et on se voit électivement dans l'une des parties du dessin » (*Ibid.*) en précisant que « le dessin est une structure du corps que l'enfant projette et avec laquelle il articule sa relation au monde » (*Id.*, p. 48). C'est donc à partir de cette relation entre le dessin et l'image inconsciente du corps que j'ai décidé de poursuivre ma recherche avec le même groupe d'adolescents.

Le travail sur les dessins a une résonance particulière pour moi puisqu'il a constitué ma première rencontre avec la recherche lors de mon inscription dans le master « Formation de Formateurs et d'Encadrants » dans le cadre d'un enseignement conduit par Ilaria Pirone à l'Université Paris 8. J'ai découvert le travail de F. Dolto à travers un dispositif de dessins de collégiens retraçant le chemin de l'école à la maison, dispositif élaboré par I. Pirone dans le cadre de la recherche « S'arrime à quoi ? Liens, Paroles, rapport au savoir des élèves décrocheurs » menée de par l'équipe Clinique

de l'éducation et de la formation de l'Université Paris 8 (Gavarini et Pirone, 2016). Je me suis appuyée sur cette expérience pour proposer un atelier à médiation par le dessin à ces élèves de troisième en leur demandant de réaliser leur représentation du collège à partir de la consigne : « Pour toi le collège il ressemble à quoi ? ». Ils avaient à leur disposition des feuilles de format A3 et des feutres puis, lorsqu'ils avaient terminé, ils pouvaient venir accrocher leur représentation au tableau. Chaque élève a pu alors prendre la parole pour parler librement de son dessin en acceptant, s'il le souhaitait, de préciser où il se situerait dans son dessin et la parole a ensuite circulé dans le groupe.

F. Dolto parle de dessins d'enfants sans distinction d'âge entre enfants et adolescents puisque, dans son article de 1948, ses propositions d'interprétation s'appuient aussi bien sur des dessins d'enfants de dix ans que sur des dessins d'adolescents de dix-sept ans voire de jeunes adultes. Toutefois, je me demandais si les adolescents, comme les enfants, allaient laisser s'exprimer leur imaginaire ou bien s'ils allaient faire des dessins normés, stylisés, qui viendraient, comme dans le dispositif corporel, recouvrir un espace d'énonciation singulier. Contrairement à mes craintes, les élèves ont rapidement adhéré à la proposition que je leur ai faite et n'ont pas cherché à faire un dessin « scolaire ». La seule consigne qui les a déstabilisés lors de cette médiation graphique était liée au fait de ne pas utiliser de gomme. Cette consigne était importante pour moi puisque le but de la médiation était d'obtenir une représentation graphique effectuée à partir de la première idée qui se présenterait à eux et qui pouvait garder une trace des possibles « ratés ». En effet, F. Dolto précise qu'« il n'y a pas de hasard dans un dessin, tout y est nécessaire » (Dolto, 1948, p. 324). Une autre de ses propositions a retenu mon attention pour la construction de ma consigne : « Le dessin est aussi un auto-portrait inconscient, il nous permet de voir comment le sujet se sent par rapport à l'objet qu'il veut dessiner, cet objet est en quelque sorte une projection de lui-même. » (*Ibid.*)

### **Méthodologie de lecture des matériaux**

Pour lire les dessins, j'ai construit une grille de lecture après avoir consulté plusieurs articles abordant l'interprétation des dessins. En lisant les articles de Salomon Resnik (1978/2017) relatant une expérience de recherche en Italie, d'Irène Krymko-Bleton (2015) expliquant une démarche de recherche au Québec et les productions des membres de mon laboratoire, j'ai compris que chaque chercheur devait trouver sa position de recherche. En m'appuyant sur les paramètres de lecture définis par F. Dolto (1948) et en les croisant avec le travail effectué par I. Pirone sur la lecture des dessins retraçant « le chemin de la maison à l'école » (Pirone, 2018), j'ai alors conçu une grille de lecture singulière pour ma recherche. Les paramètres que j'ai retenus étaient liés notamment à la présence de perspective et de personnages, au positionnement des différents éléments sur la feuille, aux couleurs utilisées ou encore au cadrage du dessin.

Cette grille m'a permis de remplir un tableau dans lequel, pour chaque dessin, j'ai décrit ce que je voyais afin d'en faire une première lecture factuelle. Cette précaution était pour moi une façon de ne pas imposer mes propres projections en les substituant à celles des élèves. Cette phase a eu une réelle utilité puisque je me suis surprise à relever des éléments que je n'avais pas remarqués auparavant. Ce n'est que dans un deuxième temps, en m'appuyant sur les conseils de F. Dolto, que je me suis autorisée à créer un espace d'élaboration dans lequel pouvaient se rencontrer mon objet de recherche et les questionnements que ces adolescents amenaient dans leurs dessins :

« Pour interpréter un dessin il faut se placer devant lui, en toute liberté affective d'abord. Ressentir en soi ce qui émane du dessin au point de vue de son climat, puis analysant ces éléments, toujours les interpréter par rapport à l'ensemble. » (Dolto, 1948, p. 325)

J'ai alors passé de longs moments à regarder les dessins que j'avais étalés au sol, à me promener autour d'eux, à me laisser imprégner de leur teneur affective. Je me suis remémoré cet élève-là qui ne tenait pas en place et qui faisait le tour de la salle toutes les deux minutes, celui-ci qui était complètement absorbé par son dessin et qui n'a pas levé la tête pendant toute sa réalisation, celle-ci qui pestait parce qu'elle trouvait que son dessin n'était pas beau et celle-là qui caressait le bras de sa copine qui, elle, dessinait. Dans un troisième temps, j'ai tenté de relever les occurrences qui se présentaient dans les dessins pour les mettre en relation avec mes questions de recherche.

Les autorisations écrites des élèves et de leurs parents ayant été données, les séances des groupes de parole ont été enregistrées. Ce qui m'a permis de mener une analyse à partir des transcriptions que j'ai effectuées non sans certaines difficultés puisque parfois les élèves parlaient tous en même temps, ce qui rendait leurs propos difficilement audibles. Pour écouter ces paroles adolescentes, je me suis par exemple attachée à entendre la récurrence d'un signifiant qui circulait dans le groupe. À partir de la proposition de F. Dolto « d'écouter les dessins », j'ai ensuite fait une lecture croisée des dessins et des paroles prononcées dans le groupe en adoptant une position de lecture laissant place à l'inattendu et à la surprise, ceci en résonance aux propos de Catherine Yelnik qui parle d'une « posture aussi ouverte, aussi dégagée que possible de ses idées préconçues, de ses connaissances sur l'objet et de ses préoccupations de recherche » (Yelnik, 2005, p. 138).

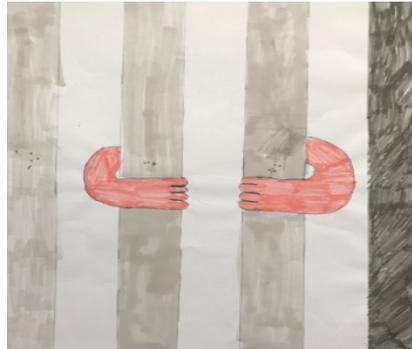
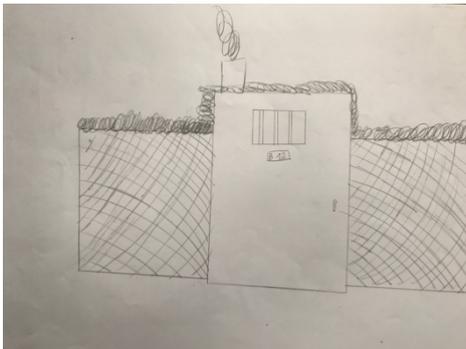
## **Lecture des matériaux : une réflexion sur la problématique dedans-dehors**

### **De la prison...**

Les représentations du collège prennent souvent la forme d'un bâtiment cubique que les élèves définissent comme une prison, sans chemin d'accès et souvent sans porte d'entrée ou de sortie. Parfois, on ne voit que le

bâtiment sans savoir ce qui se passe à l'intérieur ; il s'agit alors d'un rectangle surmonté de barbelés avec une porte et des fenêtres possédant des barreaux. Parfois, on ne voit que les mains d'un personnage sans tête tenir les barreaux qui prennent tout l'espace de la feuille. De ce lieu qui semble clos, rien ne laisse penser qu'il s'agit d'une école. À la question « Où vous situeriez-vous dans votre dessin ? », question que j'ai posée à chaque élève, les réponses sont récurrentes : « à l'intérieur de la prison » ou « derrière les barreaux ».

En regardant ces dessins, on remarque que l'adolescent ne se dessine pas. On pourrait alors se questionner sur une difficulté à se projeter. Cet enfermement se retrouve d'ailleurs dans les énoncés des élèves. Cindy raconte : « ils ont des talkies-walkies comme en prison » ; Jasmine ajoute : « ils ont des sifflets / on n'a même pas le droit de respirer » et Sofiane surenchérit : « ouais Mme B / c'est la cheffe de poste » ; il est coupé par Jasmine : « madame jusqu'à maintenant les surveillants ils ont des sifflets on dirait y nous prennent pour des chiens ». Kenji raconte que rentrer chez eux c'est « avoir une permission de quelques heures » pendant lesquelles il évoque « faire des meurtres et revenir en prison ». Les collégiens expriment également se sentir sous surveillance dans les lieux qui leur sont dédiés : « ouais parce que en fait quand on va au foyer y a toujours quelqu'un pour nous espionner. »



Les paroles des adolescents témoignent d'une contrainte qui les immobilise corporellement, ils disent ne pas pouvoir bouger, respirer, être sous contrôle, enfermés, sous surveillance, mettant ainsi en scène une relation de pouvoir. Le fonctionnement de l'école décrit par ces élèves semble presque s'apparenter à l'organisation panoptique décrite par Michel Foucault et à la notion d'enfermement qu'il désigne sous le terme de « clôture » comme un « lieu fermé sur lui-même » (Foucault, 1975, p. 166). Si M. Foucault analyse un fonctionnement sociétal, les élèves décrivent un ressenti ancré dans une dimension imaginaire que l'on peut notamment relever dans l'utilisation du syntagme « on dirait que ». Toutefois, comme dans la métaphore du panoptique, le sujet semble immobilisé par un regard qui serait susceptible de le voir en permanence. Plus que l'organisation spatiale, c'est le regard qui fixerait le sujet. L'adolescent, se reconnaît par le prisme de regards sociaux, explique Daniel Marcelli, il « ressent le besoin de cette reconnaissance comme une contrainte aliénante » (Marcelli, 2008, p. 53).

Entre séduction et soumission, l'adolescent se fait l'objet du regard de l'autre. Dans cette relation d'aliénation, une absence de regard peut susciter une impression d'abandon alors qu'un regard un peu trop appuyé peut renvoyer à un sentiment de persécution, le regard étant « une allumette qui met le feu au corps » (*Id.*, p. 54). Par ailleurs, j'ai été surprise par la proposition de Kenji qui précise « *faire des meurtres et revenir en prison* ». L'école aurait-elle une fonction civilisationnelle (Freud, 1930/2010) empêchant de tuer ? L'immobilisation évoquée par les élèves pourrait-être alors entendue à partir du travail de la culture qui soutient le renoncement pulsionnel. Ce lieu de réclusion qui semble avoir une fonction sociale avait bien été identifié par les sociétés traditionnelles qui spécifiaient des lieux accueillants les rites de passage (Van Genep, 1909/2016). Lieux qui symbolisaient la mort de l'enfant et mettaient en scène le passage du seuil pour s'agréger à la communauté adulte et y trouver sa place.

### ... à l'enfer

Dans une autre veine, des dessins représentent l'école à partir de différentes propositions de l'enfer. Parfois il est écrit « école de l'enfer » sur la façade, souvent le collège est en feu et certains élèves disent se situer à l'extérieur du collège et mettre le feu. Cette fois-ci, et de façon récurrente, des personnages sont représentés, toujours en rouge et portant un trident dans une main. Dans le groupe de parole, ils sont associés aux enseignants et les récits des élèves renvoient à une relation d'assujettissement aux adultes.



Hakim raconte : « *ben l'école c'est l'enfer et en même temps ça brûle / et en fait là c'est notre vue à nous / on voit le collège qui brûle et on fait la ola // c'est l'enfer / mais j'aimerais bien qu'il brûle* ». Si la fonction de l'école est de permettre aux élèves une insertion sociale et professionnelle, rêver de brûler le collège pourrait revenir à détruire l'espace qui permettrait ce passage. Toutefois, j'interpréteraï plutôt cette action de brûler le collège comme la marque du deuil de l'enfance nécessitant la reconstruction d'un savoir sur soi. Piera Aulagnier (1989) souligne l'importance de ce temps de déconstruction/reconstruction nécessaire sur le passé pour s'orienter dans l'avenir. Il s'agirait pour l'adolescent de brûler le terrain du savoir qui le portait dans l'enfance pour renaître de ses cendres, tel un phénix, à partir de la construction d'un nouveau savoir sur lui, par lequel il se réinventerait.

Entre brûler le collège et ne pas vouloir en être exclu, les propos des élèves sont paradoxaux. Ils disent que s'ils avaient le choix, ils voudraient partir, sortir du collège, mais ils redoutent toutefois d'en être exclus. Cindy énonce :

*« on nous force à venir alors qu'on n'a pas envie de venir / genre en gros normalement on peut pas forcer quelqu'un à aller à un endroit sinon c'est illégal / enfin c'est pas illégal parce que là c'est l'école / mais euh genre euh t'as pas le droit de forcer quelqu'un à faire quelque chose et là t'es forcé de te lever pour aller à un endroit ».*

Dans son intervention qui met en relation la question de la loi et du désir, ce n'est pas le désir qui la pousse à se lever mais la loi qui l'y oblige. Paradoxalement, les élèves ont très peur d'être exclus du collège et associent l'exclusion au statut de clochard, ce qui renverrait en quelque sorte à une position de marginalité. Ils expriment une déception à devoir rester en dehors du collège lorsqu'ils sont en retard comme l'exprime Kays : « y ferme la porte juste devant toi ». Auraient-ils peur d'être « enfermés dehors » comme le souligne Olivier Douville (2007/2016) ? Ce qui finalement semble pire que d'être enfermé dans le collège sous la surveillance des enseignants.

Cette difficulté à se situer dedans ou dehors se retrouve dans le dessin de Leyna qui mélange la prison et l'enfer. Il s'agit d'un cube avec des barreaux occupant toute la feuille et par-dessus, en surimpression et dans la même couleur, une maison au toit pointu portant l'indication « la prison du collège ». Je suis surprise de voir cette indication attribuée à la maison au toit pointu qui ressemble à un lieu d'habitation individuel.



Effectivement, I. Pirone explique que le lieu familial est souvent représenté par « une maisonnette avec le toit pointu » et ce, « même si les élèves habitent dans des résidences à plusieurs étages », alors que le collège est souvent symbolisé « par le mot " école " ou par le nom du collège » (Pirone, 2018, p. 15). La surimpression de ces deux bâtiments dans le dessin de Leyna évoque un manque de coupure entre les lieux qui, associé aux demandes répétées de sortir du collège, pourrait être interprété comme une tentative de s'extraire du discours éducatif porté par l'école relayant le discours parental.

Quant à Sofiane, il relève les différences entre le lieu du collège et celui de la maison en racontant que pendant les temps de vacances « *y se passe rien / je joue à la play / je mange je dors // et je fais rien / genre c'est l'hibernation* ». Son énoncé s'inscrit dans un parcours sans but dans lequel le temps est rempli, un peu comme s'il fallait boucher les trous de ces journées qui s'étirent.

### Un lieu qui ne fait pas abri

Un autre dessin m'a longuement interrogée : il représente une maison avec un toit pointu et deux fenêtres dont l'une possède des barreaux. Au milieu des barreaux, on aperçoit deux personnages minuscules et, à l'autre fenêtre, est dessiné un personnage qui pleure et appelle à l'aide. À l'extérieur de la maison, il « pleut » des personnages et des livres. Ce qui me laisse perplexe dans ce dessin, c'est que je ne comprends pas ce qui fait limite entre le dedans et le dehors ou, plus exactement, j'ai l'impression que l'angoisse est présente dans tout le dessin, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la maison, qu'aucun lieu ne fait abri. Lors des groupes de parole, une des élèves en regardant ce dessin a pris la parole spontanément en affirmant : « *madame c'est triste* » ; et lorsque je lui ai demandé ce qui était triste, elle a répondu : « *ben tous les dessins y sont tristes et puis personne a dessiné des livres ou des trucs comme ça.* » Au-delà de cette remarque si prégnante, ce dessin met en évidence la problématique dedans-dehors commune à tous les dessins.



Dans les représentations des collégiens, il semble qu'on puisse être soit dedans, soit dehors, mais aucun élément de lecture ne permet de penser une possible transitionnalité. Être « *enfermé dehors* » (Douville, 2007/2016) ou « *exclu de l'intérieur* » (Bourdieu et Champagne, 1992), tels me semblent être les thèmes de ces dessins qui questionnent la notion de limite. Les élèves souhaitent ne pas être exclus du collège, mais voudraient en sortir à leur guise. Ils interpellent ici la possibilité de pouvoir habiter plusieurs lieux en même temps comme alternative à l'assignation. C'est d'ailleurs à partir de cette possibilité d'occuper plusieurs lieux que Maud Mannoni (1976) présente le concept d'institution éclatée qui fait de l'école non pas un lieu de réclusion, mais un lieu de passage. Tous ces dessins se rejoignent autour d'une impossible transition qui pourrait s'entendre à partir de la difficulté à franchir le seuil entre l'enfance et le monde adulte. La

difficulté à se situer ne marque-t-elle pas un temps de suspension dans le processus de subjectivation et un temps d'errance dans le processus de changement de place dans le lien social ? Se situer par rapport à l'adulte, par rapport à l'institution, par rapport à ce corps qui change nécessiterait de transiter par un lieu « autre », un lieu subjectif dans lequel l'adolescent trouverait son orientation.

### **Proposition d'analyse : à la recherche d'un lieu « autre »**

Pour les élèves que j'ai rencontrés dans les groupes de parole, le collège semble être un espace enclavé entre l'école primaire dont ils sont nostalgiques et le lycée qui offrirait un espace de liberté plus important. Ils énoncent d'ailleurs qu'au lycée les professeurs comme les élèves seront plus matures. Ce serait alors les événements de la puberté qui modifient la façon dont ils investissent leur statut d'élève. À l'adolescence, le rapport au corps conduit le sujet à trouver un lieu mettant autrement en lien un dedans et un dehors qui s'exprime par exemple dans les dualités éprouvé/image et permis/interdit. La traversée adolescente permet au sujet de passer d'une rive à l'autre en interpellant un lieu de symbolisation dans lequel la limite est à redéfinir. Il s'agit donc bien de trouver un lieu, mais un lieu « autre », un lieu d'exclusion dans lequel on ne soit pas assigné, un lieu que l'on invente, un lieu dans lequel on s'invente. Une « hétérotopie » dirait M. Foucault (1984/2001), c'est-à-dire un lieu réel dans lequel se déroulent des scénarios fantasmatiques imaginaires comme la cabane d'enfant.

Les difficultés de ces adolescents à se situer dans la spatialité du collège et à trouver un lieu qui fasse abri peuvent être entendues comme les points sur lesquels ils achoppent pour changer de place dans le lien social. Le récit qu'ils font de leurs dessins renvoie à une réalité psychique qui serait comme enfermée dans un lieu ne possédant parfois ni porte ni fenêtre, dans lequel le sujet se trouve assigné. Les adolescents rencontrent une zone d'incertitude amenant certains à ne rien pouvoir dire de possibles projets d'avenir et d'autres à un désir de détruire l'institution. Entre trouver une place enviable dans la société teintée du fantasme parental et la réalité des résultats scolaires, l'adolescent risque de subir son orientation plus qu'il ne la choisit. Cette situation se retrouve dans l'énoncé de Benoît lorsqu'il parle des conséquences d'une orientation contrainte en filière professionnelle : « ça veut dire dégage là-bas t'es qu'une merde » ; le lycée professionnel semble alors renvoyer à un lieu de traitement des déchets.

Pour s'extraire du fantasme parental, l'adolescent doit faire face au retour des enjeux œdipiens qui provoque de nouvelles angoisses. À la traversée sociale ayant pour finalité subjective de trouver une nouvelle inscription dans l'Autre se superpose une traversée corporelle dans laquelle se rejoue l'interdit de l'inceste à partir d'un corps génitalisé. Face à l'irruption du Réel dans le corps sexué, la problématique adolescente s'inscrit dans un entre-deux spatio-corporel qui impose à l'adolescent de s'approprier un corps qui

change et de se déplacer dans le social. Ce passage d'un lieu à un autre fait émerger la question de la séparation amenant à quitter le lieu de l'enfance pour s'inscrire dans l'Autre à partir d'un autre lieu (celui de la sexualité génitale). Lors de ce passage, différentes « pannes » subjectives – « panne de l'Autre » (Rassial, 1996/2010), « panne de désir » (Pirone, 2018b) – peuvent pousser le sujet vers une forme d'errance. Cette errance constitutive de la rencontre du vide à l'adolescence confronte le sujet à la nécessité de retisser son fantasme pour trouver un nouvel abri subjectif. C'est dans le nouage du corps et du langage, de l'image et de la nomination que l'adolescent se réinvente. N'est-ce pas cette quête d'un lieu « autre », évoqué par les adolescents, qui permettrait un nouveau nouage ? L'errance traduirait cette difficulté à franchir le seuil, à faire « tenir ensemble langage, image du corps et jouissance » (Douville, 2016, p. 43). Tant que l'adolescent est en errance, l'élève semble ne pas pouvoir s'identifier au discours de l'institution et choisir une orientation scolaire. O. Douville précise que les adolescents en errance redoutent « plus que tout de se retrouver assignés, fixés par d'autres et retenus dans une demeure » (*Id.*, p. 1) ; or les élèves en grandes difficultés scolaires se trouvent souvent assignés à une place par une orientation contrainte. Si, comme le dit Freud, la fonction de l'école est d'offrir aux adolescents « soutien et point d'appui à une époque de leur vie où ils sont contraints, par les conditions de leur développement, de distendre leur relation à la maison parentale et à la famille » (Freud, 1910/2001, p. 132), l'institution scolaire devrait pouvoir soutenir l'opération de séparation. Si la fonction symbolique de la coupure qui rend possible la séparation est de permettre « au sujet d'advenir et de se faire reconnaître comme sujet par l'autre » (Lefort, 1976, p. 53), ne tombe-t-elle pas, lors du processus d'orientation, dans une dimension réelle venant exclure le sujet ? Cette assignation, qui prend la forme d'une prison ou de l'enfer dans les dessins des adolescents, ne traduit-elle pas la violence d'une coupure parfois réelle ? L'orientation scolaire qui pourrait avoir une fonction symbolique de séparation occupe dans la subjectivité des élèves une position toute-puissante ne laissant finalement que peu de place au sujet, l'alternative étant l'enfermement ou la destruction.

## Conclusion

Au terme de cet article et à partir d'une réflexion en cours d'élaboration, plus que d'apporter des réponses, ce sont de nouveaux questionnements qui émergent. Si « aider l'autre n'est pas répondre à la place de l'autre, au lieu de l'autre, mais se rendre disponible à ses questions et ouvrir un champ pour que sa réponse advienne comme un écho de son histoire » (Garate-Martinez cité par Baudouin, 2007, p. 177), comment l'institution peut-elle être, en référence à l'expression lacanienne, une institution « pas-toute », c'est-à-dire une institution laissant place au désir du sujet ? Comment l'adolescent peut-il se situer entre deux temporalités paradoxales, celle du

sujet pour s'inscrire autrement dans le lien social et celle de l'école pour s'orienter dans son parcours scolaire ? Les étapes venant scander le parcours scolaire (passage dans une filière, dans une classe supérieure) pourraient permettre à l'adolescent de prendre progressivement une place dans le monde, la sienne. Toutefois, devant les contraintes de gestion de flux d'élèves dans les différentes sections, le processus d'orientation devient parfois un dispositif normatif organisé par une logique comptable. Pour donner du sens à ce processus, il est primordial que cette dimension gestionnaire, inhérente au fonctionnement de l'école, s'inscrive dans une perspective éducative tenue par la logique du désir. Un des rôles de l'école consiste à proposer de possibles ouvertures sur l'extérieur et à éveiller l'intérêt des jeunes pour qu'ils puissent prendre le risque de s'aventurer dans le monde (Freud, 1910/2001). Cette fonction, qui soutient l'adolescent dans une projection d'avenir et permet à chacun de trouver sa place dans la culture parmi les autres est, comme le rappelle I. Pirone (2020), une des fonctions du Nom-du-Père (Lacan, 1957-1958/1998). Pour définir la métaphore paternelle comme une fonction symbolique, Lacan reprend la lecture de *Totem et Tabou* (Freud, 1923/2001) dans laquelle Freud spécifie l'instauration de la loi symbolique à partir du meurtre du père de la horde et du repas totémique qui s'en suit. Bien sûr, le Nom-du-Père, c'est le père mort, c'est le signifiant qui dans l'Autre promulgue la loi, mais c'est aussi une fonction qui ouvre un champ de possibles et ainsi permet de penser l'avenir. C'est parce que le Nom-du-Père vient nouer la loi au désir que l'école, en soutenant cette fonction, peut avoir un rôle de passeur entre l'espace familial et l'espace social. Or, l'institution, qui pourrait être un point d'appui de la traversée adolescente, semble parfois immobiliser le sujet. Une piste de réflexion pourrait peut-être se dessiner à partir des propos de M. Mannoni : « Ils acceptent le risque ; peut-être parce que nous avons pu ne pas désirer à leur place » (Mannoni, 1976, p. 58).

## Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (1989). Se construire un passé. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, 191-219.
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Bourdieu, P et Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91, 71-75.
- Brun, A. (2013). Histoire de l'utilisation des médiations dans le soin. Dans A. Brun, B. Chouvier et R. Roussillon, *Manuel des médiations thérapeutiques* (p. 10-40). Paris : Dunod.
- Brun, A. (2017). Introduction. Dans A. Brun (dir), *Les médiations thérapeutiques* (p. 7-19). Toulouse : Érès. (Texte original publié en 2011).
- Chouvier, B. (2017). La médiation dans le champ psychopathologique. Dans A. Brun (dir.), *Les médiations thérapeutiques* (p. 37-47). Toulouse : Érès. (Texte original publié en 2011).

- 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. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Seuil.
- Dolto, F. et Nasio, J. D. (2002). *L'enfant du miroir*. Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1987).
- Douville, O. (2016). *De l'adolescence errante*. Paris : Éditions des alentours. (Texte original publié en 2007).
- Dubois, A. (2019). Les usages de la médiation dans la revue *Cliopsy*. *Cliopsy*, 21, 31-44.
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1905).
- Freud, S. (2001). Pour introduire la discussion sur le suicide. Dans *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920* (p. 131-132). Paris : PUF. (Texte original publié en 1910).
- Freud, S. (2001). *Totem et tabou*. Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1923).
- Freud, S. (2010). *Malaise dans la civilisation*. Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1930).
- Freud, S. (2011). *L'inquiétant familier*. Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1919).
- Foucault, M. (2004). *Surveiller et punir*. Alençon : Gallimard. (Texte original publié en 1975).
- Foucault, M. (2001). Des espaces autres. Dans : *Dits et écrits, tome II*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1984).
- Gavarini, L. (2017). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». Dans L.-M. Bossard (coord.), *Clinique d'orientation psychanalytique – Recherches en éducation et formation* (p. 79-101). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2009).
- Gavarini, L. et Pirone, I. (2016). *S'arrime à quoi ? Lien, Paroles, rapport au savoir des élèves décrocheurs*. Rapport de recherche. Fondation de France et PICRI, Conseil régional d'Île-de-France.
- Krymko-Bleton, I. (2015). Utilisation du dessin d'enfant dans la recherche d'orientation psychanalytique à l'Université. *Filigrane*, 24, 107-131.
- Lacan, J. (1998). *Le séminaire, livre V. Les formations de l'inconscient*. (1957-1958). Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1999). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. Dans *Écrits I*. Paris : Seuil. (Texte original publié en 1966).
- Lefort, R., Mannoni, M et l'équipe de Bonneuil (1976). L'institution éclatée. Dans M. Mannoni, *Un lieu pour vivre*. Paris : Seuil.
- Loupe, L. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles : Contredanse.
- Mannoni, M. (1976). *Un lieu pour vivre*. Paris : Seuil.
- Marcelli, D. (2008). Regard adolescent, le regard qui tue ! *Enfances & psy*, 41, 50-55.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, 5-6, 844-874. (Texte original publié en 1952).
- 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.
- Pirone, I. (2018b). Le décrochage scolaire : odyssée d'une question. Dans A. Kattar (dir.). *À la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains* (p. 97-105). Paris : L'Harmattan.
- Pirone, I. (2020). L'accompagnement en éducation : une nouvelle façon d'esquiver la rencontre avec l'adolescent ? *Carrefours de l'éducation* (à paraître).
- Rassial, J.- J. (2010). *Le passage adolescent*. Toulouse : Érès. (Texte original publié en 1996).

- Resnik, S. (2017). L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. Dans L.-M. Bossard (coord.), *Clinique d'orientation psychanalytique – Recherches en éducation et formation* (p. 15-45). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 1978).
- Roussillon, R. (2013). Une métapsychologie de la médiation et du médium malléable. Dans A. Brun, B. Chouvier et R. Roussillon, *Manuel des médiations thérapeutiques* (p. 41-69). Paris : Dunod.
- Van Gennep, A. (2016). *Les rites de passage*. Paris : A. et J. Picard. (Texte original publié en 1909).
- Winnicott, D. W. (2016). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1971).
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

**Pascaline Tissot**

Université Paris 8 St Denis

**Pour citer ce texte :**

Tissot, P. (2020). Itinérances adolescentes à l'école : à la recherche d'un lieu « autre ». *Cliopsy*, 23, 43-59.



# **Observation des dynamiques groupales dans une équipe pédagogique**

Un dialogue complémentariste entre l'approche  
psychanalytique de groupe et l'anthropologie médicale  
clinique en contexte pluriculturel

**TT Céline Nguyen-Viet et Philippe Robert**

Depuis la circulaire de rentrée de l'école inclusive de 2019, les psychologues de l'Éducation Nationale (psychologues EN) sont de plus en plus sollicités dans la compréhension des dysfonctionnements des processus d'apprentissage des enfants à l'école primaire, notamment dans les situations de résistance aux adaptations pédagogiques. Leurs interventions apportent un éclairage dans la construction du parcours d'inclusion des enfants en difficulté scolaire sur les mises en relation entre les affects du dedans (fonctionnement psychique) et les tensions du dehors (les liens socio-culturels). Pour ces enfants en difficulté scolaire récurrente, un compte-rendu de bilan psychologique gagnerait à être étoffé par les données provenant de l'analyse des mouvements psychiques qui les traversent, ainsi que de ceux des adultes impliqués dans leur accompagnement au sein de l'école. La prise en compte des différents niveaux de la réalité psychique des équipes autour de l'enfant – et non uniquement des représentations de son agir et de ses difficultés – restituerait alors la situation à analyser dans sa globalité.

Comment les difficultés de l'enfant sont-elles perçues et renvoyées en miroir par le groupe enseignant ? Comment les diverses représentations collectives des difficultés peuvent-elles moduler la dynamique groupale au sein de l'équipe enseignante ? Comment peuvent-elles influencer sur les choix d'orientation d'un projet éducatif et d'accompagnement de l'enfant et plus particulièrement dans un contexte de métissage plurilingue et pluriculturel de plus en plus souvent rencontré sur le terrain ?

Dans cet article, je propose une réflexion sur une méthodologie de recueil et de notation de données que j'ai mise en œuvre lors d'une observation clinique du groupe formé par les participants à un Conseil des maîtres (réunion de toute l'équipe pédagogique animé par la directrice de l'établissement) convoqué pour examiner le cas d'un enfant en très grande

difficulté scolaire. Ces données répertoriées dans les différentes colonnes d'une grille de notation me permettent, en tant que psychologue présente à ce Conseil des maîtres, d'élaborer des hypothèses de travail dans le cadre d'une proposition de médiation entre les enseignants et la famille. Ainsi, ma présence dans une réunion qui ne regroupe généralement que l'équipe pédagogique m'a permis d'être dans une situation réflexive privilégiée d'observatrice impliquée, faisant également écho à mon statut de chercheuse dans le cadre d'une recherche-action.

Il faut souligner que ces données recueillies n'étaient, jusqu'alors, pas prises en compte dans la clinique scolaire et donc non utilisées dans la construction de projet pour déterminer des adaptations pouvant être proposées à l'enfant. Elles proviennent des différentes représentations socio-culturelles des difficultés de l'enfant-élève (Rinaudo, 2004) par l'équipe enseignante, sous l'angle des différents groupes d'appartenance (Rouchy, 2009), les groupes d'appartenance primaire (famille élargie) et secondaire (groupes institués, professionnels, hors cercle familial). Seront particulièrement étudiés leurs effets sur la dynamique groupale lors des réunions concernant l'enfant. En effet, selon le jeu des mouvements d'« alliances inconscientes » (Kaës, 2014), ces éléments sont fortement mobilisés dans la formation des représentations collectives.

La population de mon terrain d'intervention étant marquée par un métissage socio-culturel (famille mixte, famille allophone), que cela soit du côté des familles ou de celui des enseignants, il m'a semblé pertinent de croiser des outils du domaine de l'Anthropologie Médicale Clinique (AMC) avec ceux de l'approche psychanalytique dans l'observation des groupes. Aussi, dans une première partie, je mettrai en relation le système explicatif tripartite du *Sickness-Illness-Disease (SID)* (Kleinman, 1978) avec le repérage des représentations socio-culturelles formées inconsciemment à partir des « incorporats culturels » (Rouchy, 2001/2008b). Le système explicatif de l'AMC étant fondé sur les représentations socio-culturelles de la maladie sous trois angles différents, il peut être utilisé comme une trame à trois voies/voix sur laquelle peuvent s'élaborer des hypothèses de travail concernant les objets culturels que Jean-Claude Rouchy (2009) définit comme des *incorporats culturels*, car intériorisés à l'insu de l'individu à partir de son groupe familial. Pointer différents déterminants socio-culturels grâce au système explicatif de l'AMC a facilité mon repérage des moments de rupture, de butée, de reprise de différentes traces culturelles laissées par l'équipe enseignante et leurs variations dans les mouvements d'*alliances inconscientes* lors des réunions instituées, comme par exemple le Conseil des maîtres.

Cette approche « complémentariste » (Devereux, 1972) m'a également permis d'intégrer les spécificités d'un contexte scolaire comportant des dimensions groupales, pluriculturelles et plurilingues. Les utilisations du système explicatif du trépied *SID* de l'AMC et de la notion d'*alliances inconscientes* ont guidé ma notation d'éléments dans une grille à cinq colonnes (que je préciserai ultérieurement) pendant l'observation clinique

d'une équipe enseignante qui était face aux difficultés d'apprentissage d'un enfant entré à l'école par l'intermédiaire de l'Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A).

La dernière partie de l'article sera centrée sur l'apport des données observées dans l'élaboration des hypothèses de travail et les préconisations de ce que j'appellerai « les médiations culturelles cliniques » à destination des enseignants et des familles dans l'accompagnement de l'enfant.

## **Des cadres théoriques utilisés à leur application clinique dans les groupes**

### **Les incorporats culturels et les alliances inconscientes dans la psychanalyse de groupe**

L'individu se structure à travers ses premiers liens avec son groupe d'appartenance primaire (famille élargie) considéré « comme forme et structure d'étayage, le groupe préexist[ant] toujours au sujet [...] Corps et groupe sont à la fois le support de la relation d'objet et du narcissisme » (Rouchy, 2005). De là, découle l'existence d'une base commune au niveau groupal, d'un étayage culturel. C'est dans cet espace de réalité psychique que J.-C. Rouchy conceptualise les notions d'*incorporats culturels non-mentalisés* et de *lignée* assurant la continuité générationnelle (Rouchy, 2001/2008b).

Dans le groupe d'appartenance secondaire (groupe institué lié au parcours de vie, au parcours professionnel), ce sont les différences qui deviennent les organisatrices des échanges : les différences vont permettre la construction du « Je » qui prend conscience de l'écart entre l'autre ou les autres et lui-même. Étant à l'extérieur du groupe d'appartenance, le « Je » n'est plus pris dans un renvoi en miroir du même et de l'identique (Rouchy, 1998/2008a). Les différences présupposent une consolidation antérieure des processus d'individuation pour assurer la possibilité d'une relation d'objet ou d'une relation avec l'autre. Ainsi, « les groupes secondaires complètent l'intériorisation culturelle et concrétisent l'appréhension de l'espace et du temps : ils ont donc une fonction de socialisation et d'intériorisation de normes et de valeurs » (Rouchy, 2009, p. 153).

L'identification première à une figure commune dans le groupe, idéalisée, comme le meneur ou « l'esprit de corps » (Kaës, 2017) qui serait le porte-parole du groupe, permet une translation du singulier vers le collectif, adossée au sentiment d'appartenance à ce groupe. Ce transfert est possible si chaque membre abandonne une partie de ses idéaux et de ses propres objets d'identification (Freud, 1921/2010). C'est dans le début de la formation du groupe que le principe d'indifférenciation/différenciation peut émerger et que les réalités psychiques s'établissent, individuelles d'abord, puis groupales et sociales. Cette première formation groupale entraîne des jeux d'alliance où les membres passent par une phase marquée par l'illusion d'autosuffisance par rapport au monde externe : c'est l'illusion groupale

(Anzieu, 1971). La possibilité de faire perdurer cette illusion pendant un temps suffisamment long consolide le lien d'appartenance à un groupe. Les mouvements inconscients apparaissent ainsi déterminants dans la nature et la pérennité des liens entre les membres du groupe. René Kaës (2014) dégage trois types principaux d'alliances inconscientes : les alliances structurantes, défensives et offensives.

Le travail d'identification de ces alliances inconscientes permet de rendre compte des problématiques individuelles et collectives qui se jouent ou se rejouent sur la scène institutionnelle face à la grande difficulté scolaire d'un enfant. Les conflictualités – renvoyant aux conflits dans leur forme non-manifeste, conceptuelle et psychique (Mellier, 2003) – ainsi reconnues et désignées peuvent se déposer et se transformer sur de nouvelles bases communes, constitutives d'une culture partagée au sein de l'équipe enseignante. Elles sont alors moins soumises au risque d'emprise des éléments non-élaborés des groupes d'appartenance antérieurs.

Dans les contextes pluriculturels, les *incorporats culturels* du groupe d'appartenance primaire, ces « traces impensables, enregistrées à l'insu du sujet [...] se manifest[ant] sous la forme d'automatisme de langage, de conduites, d'agirs » (Lecourt, 2008, p. 158), introjectés dans la construction des représentations socio-culturelles des groupes d'appartenance secondaire, pourraient alors aussi se déposer et être transformés dans leur « aspect démétaphorisable, objectivable », car reconnus et désignés à travers les trois angles du modèle explicatif du *Sickness-Illness-Disease (SID)* de l'AMC que je vais maintenant présenter.

### **Le modèle explicatif tripartite du *Sickness-Illness-Disease (SID)* de l'anthropologie médicale clinique (AMC)**

Le cadre de l'AMC a été défini par Arthur Kleinman, psychiatre et anthropologue américain. Il permet de distinguer ce qui tient du psychisme individuel du collectif culturel en croisant, d'une part, les ressentis et représentations de la maladie du côté du patient et, d'autre part, les représentations inhérentes à l'histoire de l'institution de soins. Le but est de prendre en compte l'influence des représentations socio-culturelles afin d'écarter toute interprétation hâtive d'un diagnostic. Le *SID*, concept tripartite mis en évidence par A. Kleinman (1978, 1980), s'est articulé sur la possibilité de la langue anglaise de proposer trois signifiants au mot générique « maladie » de la langue française, entraînant trois axes de chaînes associatives de signifiés propres : « *sickness* », la maladie comme phénomène sociétal, « *illness* », la maladie ressentie et vécue par le sujet, et « *disease* », la maladie définie par les nosographies et comme diagnostic biomédical.

Appliqué au milieu scolaire, le trépied *SID* présente trois entrées permettant d'appréhender le vécu d'une équipe enseignante en considérant ses représentations socio-culturelles quant aux difficultés scolaires d'un enfant. Il permet un décentrage socio-culturel, la notion de décentrage culturel

ayant été étudiée par les psychanalystes groupalistes qui en ont souligné la nécessité. En effet, le passage de la réalité psychique à la réalité extérieure ne peut se mettre en place que par une sortie progressive des espaces transitionnels formés par les groupes d'appartenance primaire et secondaire qui, sinon, maintiendraient l'individu dans du semblable, de l'indifférencié, et empêcheraient toute structuration de sa subjectivité (Rouchy, 1998/2008a). Le décentrage culturel peut permettre à chacun, professionnel enseignant et observateur clinicien, de faire le pas de côté nécessaire pour analyser une situation hors de l'influence des objets culturels métaphorisés. Ainsi, la sensibilisation à ce modèle explicatif de l'anthropologie pourrait aider le psychologue EN à garder une attention exempte de l'influence de ses propres déterminants socio-culturels tout en restant attentif à ceux émanant du groupe et à leurs effets lorsqu'il prend des notes à l'occasion de l'observation d'un groupe au travail.

Je propose une transposition en milieu scolaire de l'aspect polyphonique dégagé par le procédé de décentrage socio-culturel du *SID* selon les axes suivants :

- Le *Sickness* correspondrait à l'axe sur lequel se déploieraient les chaînes associatives regroupant des déterminants issus des difficultés sociétales. Il contextualise la souffrance vécue dans un système explicatif mobilisant des déterminants sociaux et sociétaux : difficultés matérielles de la famille et de la communauté scolaire, ainsi que les statuts de leurs membres par exemple.
- L'*Illness* correspondrait à l'axe sur lequel se déploieraient les chaînes associatives regroupant des déterminants issus des difficultés vécues par l'enfant et sa famille. Il correspondrait à la singularité que prendraient les difficultés scolaires à travers les « métaphores culturelles » (Bennegadi et Londner, 1991) empruntées pour expliciter au mieux la souffrance malgré le manque de mots. L'*Illness* se fonderait ainsi sur les *incorporats culturels non-mentalises* dans les échanges concernant la famille, l'éducation et la santé mentale (par exemple, les recours aux médecines parallèles, au culte des ancêtres...).
- Le *Disease* correspondrait à l'axe sur lequel se déploieraient les chaînes associatives regroupant des déterminants issus des difficultés perçues par le professionnel se référant aux tableaux nosographiques et aux approches théoriques issues de sa formation.

Le décentrage culturel par rapport à ces déterminants socio-culturels de l'AMC évite un glissement des interprétations vers des stéréotypes culturels, comme par exemple la surexposition à l'exotisme, le déni de différenciation, la « complicité culturelle ». En effet, le professionnel face à des impasses peut également se retrancher derrière son modèle explicatif et être dans le jugement de l'autre, lui assignant, par exemple, un modèle éducatif et des rôles parentaux issus de sa configuration familiale, celle de la famille nucléaire, en lieu et place d'une famille polynucléaire ; et interpréter dans ce cas les associations provenant de l'axe des déterminants du *Illness*, issus du

groupe d'appartenance primaire, pour des éléments de celui du *Disease*, issu du groupe d'appartenance secondaire.

L'application clinique de ce croisement des concepts dans la notation des données issues de l'observation d'une équipe enseignante du premier degré, pendant un Conseil des maîtres pour un projet d'accompagnement d'un enfant en grande difficulté scolaire, illustrera les enjeux de l'inclusion de ces données de la clinique groupale et des éléments socio-culturels de l'anthropologie clinique dans une compréhension plus fine des résistances aux adaptations scolaires dans un contexte pluriculturel. Un tableau à cinq colonnes permet le recueil, respectivement, des propos et des chaînes associatives de l'équipe enseignante émanant des axes du *Sickness*, du *Illness*, du *Disease*, des associations de l'observatrice psychologue EN et de ses hypothèses de travail dans l'après-coup.

## **Observation et analyse clinique du groupe réuni autour de la situation de l'élève Alexandru**

### **Présentations et représentations des difficultés d'Alexandru par l'équipe enseignante**

Des éléments de compréhension des réalités psychiques du groupe formé par la directrice et les enseignants convoqués dans le Conseil de maître peuvent déjà être identifiés par le clinicien groupaliste sensibilisé aux notions du *SID* au moment de la présentation de l'enfant, par ce que les professionnels en donnent à voir, les répétitions, les oublis dans leur discours. Les informations sur l'enfant et sa famille sont de source secondaire, communiquées lors d'une réunion en présence de la directrice et de l'enseignante, avant les passations des tests psychométriques.

Alexandru a 12 ans et est en CM2 au moment de mon intervention en tant que psychologue du secteur pour un bilan psychologique demandé par son enseignante et avec l'accord de ses parents, dans le cadre d'une éventuelle orientation en éducation spécialisée. Alexandru est né en Ukraine, de père ukrainien et de mère roumaine. Il a un frère plus jeune. La famille est arrivée en France au début des années 2010 et ne parlait pas français. Alexandru est alors inclus en CP et accueilli dans l'UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants) dont la mission est de permettre aux enfants allophones d'apprendre le français pendant un à deux ans avec une enseignante formée en Français Langue Étrangère (FLE). Lors du Conseil des maîtres pour les passages en CE1, il a été décidé qu'Alexandru serait maintenu à plein temps en CP sans accompagnement supplémentaire du dispositif UPE2A, sa maîtrise orale de la langue française ayant été jugée suffisante.

Les informations sur les trois années scolaires suivantes d'Alexandru rapportées par la directrice et son enseignante me semblent correspondre à des représentations provenant de l'axe du *Illness*. En effet, ce qui se dégage de leurs propos concerne le couple parental d'Alexandru dans une répartition

des rôles marquées par un schéma traditionnel du père comme seul contact entre la famille et l'école et d'une mère très discrète, se tenant à « *un coin de rue à vingt mètres de l'école* » et n'osant aucun contact avec l'établissement, même physique. Elles insistent sur les nombreux déménagements et absences de l'enfant. La présence de la famille en pointillés dans une succession d'espaces de vie, allant d'hôtel en hôtel, et la présence par alternance du père entre la France et la Roumanie se reflètent dans la présence d'informations incomplètes sur l'enfant. Il n'y a en effet aucune trace écrite des adaptations pédagogiques, pourtant effectives, permettant à Alexandru d'aller dans des classes de niveau inférieur en fonction de ses résultats en mathématiques et en français.

Ces mesures de différenciation pédagogique n'ont pas aidé l'enfant à progresser. Des problèmes de comportement ont été signalés par écrit dans un cahier de comportement propre à Alexandru et tenu par ses enseignants successifs. Il semble qu'Alexandru est passé d'« *une attitude passive désintéressée* » à son arrivée dans l'établissement en CP/UPE2A à un comportement « *agressif, perturbateur au sein de la classe de CE2, se moqu[ant] de ses camarades* ».

À partir du CM1, la présentation du parcours d'Alexandru au sein de l'établissement est plus clairement renseignée. La présence de documents écrits et le nombre important de réunions instituées pour lui semblent influencer sur les associations de la directrice et de l'enseignante avec une prégnance de déterminants de l'axe du *Disease* identifiables avec des références marquées aux dispositifs institutionnels. Le « niveau scolaire » d'Alexandru est mentionné à plusieurs reprises, remplaçant les allusions aux comportements et déplacement de sa famille. La directrice précise qu'il a été globalement évalué par l'enseignante à un niveau de début de CE1. Le compte-rendu d'une équipe éducative (réunion entre l'enseignante, la directrice et les parents) à l'entrée du CM1 peut être consulté et souligne qu'il a refusé toutes les aides d'adaptation et ne s'est investi que dans le travail de copie. Quant au reste, l'enseignante avait le sentiment qu'il donnait des réponses « *au hasard [...] pour faire comme les autres* » et qu'« *il n'hésitait pas à adopter une attitude inacceptable pour se faire sanctionner et ne pas se confronter aux difficultés* ». L'équipe avait insisté alors sur la nécessité d'un suivi orthophonique, d'une aide psychologique, et évoquait la possibilité d'une orientation en éducation adaptée. En attendant, l'école proposait un Projet de Réussite Éducative (PRE), géré en partie par la commune, permettant de mettre les parents en lien avec une assistante sociale et d'inscrire les enfants à des activités organisées par la mairie. Des démarches avaient été également effectuées afin que la famille obtienne un logement. Cependant, la directrice soulignait que ni le père, ni la mère n'étaient venus aux rendez-vous fixés par l'école durant le reste de l'année de CM1. Les parents avaient alors perdu le bénéfice du PRE. Ils ne s'étaient pas rendus non plus à plusieurs rendez-vous des services de prise en charge.

Lors de ma première rencontre avec Alexandru dans le cadre du bilan psychologique qui m'avait été demandé, j'ai noté qu'il se sentait « *complètement perdu* » par le fait d'« *aller de temps en temps dans d'autres classes / des fois c'est parce que je suis puni / des fois c'est pour travailler avec les petits / c'est pour que je progresse* ». Il n'avait pas d'emploi du temps fixe, pas de semainier écrit collé dans un cahier de texte. Il refusait ce « *programme d'adaptation* » et ne comprenait pas pourquoi il devait « *encore quitter ses camarades* ». Ce que proposait l'école rejouait ce que vivait également Alexandru avec et dans son groupe d'appartenance primaire. L'espace contenant qu'elle aurait dû assurer comportait des trous, le laissant dans des allers-retours entre plusieurs classes, sans qu'il puisse en différencier les objectifs. Il semblait vivre ces adaptations pédagogiques comme une succession de ruptures et de séparations avec un groupe classe qu'il aurait pu investir autrement avec ses camarades. Il m'a alors semblé opportun de travailler avec toute l'équipe pédagogique sur ses capacités à être contenante.

### **Identification des déterminants du *SID* et de leurs effets sur la formation des alliances inconscientes**

C'est dans le contexte exposé ci-dessus que le premier Conseil des maîtres – regroupant toute l'équipe pédagogique (les quatorze enseignants de l'école et la directrice) et moi-même – a eu lieu durant une pause méridienne dans la salle des enseignants. Les différents moments d'observation retenus sont présentés dans l'ordre du déroulement du Conseil des maîtres. Les éléments retenus dans l'observation clinique du groupe ont été reportés sur la grille méthodologique présentée précédemment. Lors de l'observation, plusieurs phases ont été identifiées. Dans le cadre de cet article dont l'objet est l'observation du groupe des enseignants, j'exposerai uniquement les phases durant lesquelles l'équipe a semblé se constituer comme groupe.

#### **Phase d'agitation avant la formation du groupe fermé**

L'attente avant le début de la concertation, entre silence et agitation, a constitué un espace malléable se déplaçant avec les plus jeunes collègues qui semblaient se mouvoir vers deux enseignants « *mémoire de l'école* », puis à la recherche d'un leader, d'un référent, à chaque fois qu'une nouvelle figure entrait dans l'espace collectif. La nouvelle enseignante, que je nommerai madame N., s'est rapprochée d'un des anciens en demandant quel était l'ordre du jour. Face à l'absence de réactions, elle est partie à la recherche d'éléments symboliques relevant de l'axe du *Disease*.

Sa question pouvait mettre le groupe dans un travail d'élaboration et d'échanges langagiers. Chacun y est allé de ses propositions et revendications pour les points possibles de l'ordre du jour. Seulement, dans cet espace indéfini et impersonnel d'une salle polyvalente – servant de cantine pour les enseignants, de salle de travail ou de réunions en interne et de salle de synthèse avec des partenaires extérieurs – les identifications

projectives ne pouvaient s'opérer sur un temps suffisamment long pour stabiliser une configuration groupale. Faute d'une consigne de travail précise, de distribution des fonctions dans le groupe, les représentations des aspects clivés de soi ne pouvaient pas se projeter dans les représentations de l'autre. Des îlots se sont formés par des rapprochements avec un collègue de même niveau de classe, de même sexe. Les collègues anciens qui auraient pu tenir une fonction d'étayage se sont dérobés en quittant la pièce, l'un pour prendre un cahier, une autre pour fermer la porte de sa salle de classe à clé.

Les alliances se sont construites et déconstruites assez rapidement. Elles passaient d'une alliance défensive, lorsque des sous-entendus dénonçaient le manque d'information sur le contenu de la réunion, vers une alliance plus structurante, avec une forte cohésion autour du sous-groupe apparemment constitué depuis quelques années des enseignants fumeurs qui préféraient « *en rire* » ; et vers moi lorsque j'ai rappelé qu'un des points allait porter sur Alexandru, d'où ma présence. Le groupe a semblé se satisfaire de l'humour des trois enseignants et de ma réponse.

La sortie d'un agenda professionnel, la centration sur une question d'ordre du jour ou bien l'énonciation du cas d'Alexandru ont constitué un retour à des outils qui faisaient écho aux représentations collectives familières du lieu de travail. Ces objets de la culture institutionnelle de l'Éducation nationale ont motivé les associations sous l'angle de la notion de *Disease*. Ils inscrivaient les échanges dans des signifiants assez contenantants pour que le groupe progressivement puissent s'y structurer. Aussi, j'ai pu observer l'évolution des alliances défensives en alliances structurantes lorsque les échanges se sont orientés vers des représentations ou des attitudes menées, non plus par des associations dans le champ du *Illness* ou du *Sickness*, mais par les éléments du *Disease*.

Un des plus anciens enseignants s'est adressé à moi : « *C'est la première fois qu'on fait un Conseil avec la présence d'une intervenante extérieure / enfin vous faites partie de la maison / c'est juste que le RASED on n'en a plus depuis longtemps de ce côté-ci avec les postes non-pourvus* ». Son intervention évoque ma place comme encore à l'extérieur et l'idée d'un travail en commun d'accompagnement d'Alexandru n'est pas encore très claire dans l'esprit de l'équipe pédagogique, du moins dans celui qui en occupait à cet instant la fonction de porte-parole. Il fallait donc inscrire le cadre dans lequel la réunion allait se dérouler et m'y inscrire. J'ai commencé par aller chercher les chaises dispersées aux quatre coins de la salle pour les disposer autour de la grande table et, à ma proposition de rassembler les tables pour préparer la salle, la nouvelle enseignante s'est jointe rapidement à moi pour m'aider. Puis, tous les enseignants présents se sont mis à débarrasser la table des piles de cahier et de la vaisselle qui traînait pour les rassembler. Nous avons notre espace de travail.

### Phase de recadrage par le tiers institutionnel

L'arrivée de la directrice a entraîné une nette baisse du volume sonore du groupe, sa présence induisant une réaction groupale de début de formation d'alliances offensives. Chacun s'est accordé à parler plus bas. Cependant, certains enseignants ont continué à rester en dehors de l'espace de concertation, à poursuivre leurs conversations comme si de rien n'était, constituant ainsi des sous-alliances offensives ; « une façon d'être ensemble comme un écho groupal » (Robert, 2003) restait en suspension hors de l'espace de concertation comme pour faire perdurer le temps de convivialité avant de passer à un ordre du jour dont certains n'avaient pas été informés.

Dans cette configuration d'îlots éparpillés d'enseignants, la voix de la directrice annonçant le début du conseil des maîtres s'est perdue. La résistance des sous-groupes à rejoindre la table et à mettre fin aux conversations personnelles a étouffé la portée du message, l'abaissant à un même volume sonore que le brouhaha qui régnait déjà. Les enseignants ont ainsi marqué une volonté de différenciation entre leur groupe et la directrice, tout en la maintenant dans un rapport non-hiérarchique. S'est dessinée en direct une opposition à son autorité.

Les associations émanant de l'axe des déterminants du *Sickness* sont apparues pour la première fois avec l'entrée de la directrice et sont en lien avec les explications avancées pour son retard : « *encore des parents qui sont censés venir récupérer des enfants et qui ne sont pas là / impossible de les joindre j'ai mis les enfants à la cantine* ». L'évocation d'un enfant oublié pendant le temps de repas a relancé les associations autour des aliments, comme à mon arrivée dans la salle, avec cependant un changement important, celui de sa négation, de son absence de représentation, avec le renvoi au manque de nourriture. La notion de précarité, ici sociale, a fait son apparition dans la salle des maîtres. Ces éléments de l'axe du *Sickness* ont entraîné une réaction groupale vers des mouvements d'alliances offensives. On pouvait entendre des « *c'est pas à nous de nous occuper de ça c'est de la responsabilité du péri-scolaire* » ou « *tu ne devrais pas entrer dans le jeu de ces parents c'est pas la première fois* ». Ces alliances offensives ont pu cependant être contenues et transformées avec une reprise en main du leader. Rapidement, la directrice a coupé court à ces propos en imposant physiquement un mouvement circulaire : elle a commencé à distribuer les photocopies de l'ordre du jour puis a laissé les enseignants se les faire passer comme un liant. Elle a réinitialisé un sens, un retour d'ancrage du groupe autour de la table. Elle a donné ainsi le signal de départ pour une élaboration collective en consolidant la formation d'alliances structurantes dans l'équipe par la distribution des déterminants du *Disease* ; les photocopies de l'ordre du jour comme l'installation matérielle des chaises autour de la table ont posé un cadre de travail. Ce mouvement initié par la directrice et repris par les enseignants illustre une co-construction progressive de ce cadre : les derniers enseignants adossés au mur ont convergé vers l'espace de réunion ; régulant la parole professionnelle, la directrice a passé en revue

l'ordre du jour et son regard se posait sur moi en début et en fin de propos comme pour m'associer à l'encadrement des énoncés.

La présentation du cas d'Alexandru par la directrice a provoqué chez les enseignants des associations vers les déterminants du *Illness* quand elle s'est mise à énumérer les différentes compétences scolaires non-acquises. En effet, la longue liste des différentes difficultés d'apprentissage semblait soulever des questionnements sur les modalités de transmission des savoirs chez les enseignants. Elle les plaçait directement dans une relation verticale avec l'enfant en résonance avec des rapports de filiation, se révélant notamment dans les surnoms donnés à l'enfant par certains enseignants quand ils s'adressaient à l'enseignante d'Alexandru : « *ton gamin [...] ton lou-lou il ne va pas aller loin avec ça.* »

La situation de restitution de certains résultats du bilan psychométrique a, en revanche, relancé des associations qui peuvent s'appréhender à partir des déterminants du *Disease*. Elle a introduit un espace de projection du groupe en fonctionnant comme un système de pare-excitation permettant de filtrer les mouvements pulsionnels et les excitations convoqués par le vide créé par une non-transmission verticale enseignant-élève, alors qu'une explication du fonctionnement cognitif de l'enfant basé sur ses capacités de mémorisation et ses fragilités de traitement de l'information en séquentiel pouvait les relier à des représentations plus apaisantes. La formation d'alliances offensives est plus prégnante dans le premier contexte, celle des alliances structurantes dans le second.

Les alliances défensives émergeant des régressions contre les angoisses archaïques se sont à nouveau fait ressentir lorsque, ne pouvant faire face à une transmission qu'elle pensait devoir assumer seule, madame L., l'enseignante actuelle d'Alexandru, a décontextualisé les difficultés de l'enfant, pour glisser vers la généralisation et l'indifférenciation temporelle :

« *L'école ça ne l'intéresse pas / on dirait que ce n'est pas dans leur habitude de se fixer / on dirait qu'ils préfèrent tout régler seuls / d'ailleurs je ne suis pas seule à le dire c'était déjà écrit dans le compte-rendu de l'équipe éducative de l'année dernière.* »

Ces types d'alliances défensives contre le désaveu de l'équipe enseignante d'être en capacité d'aider Alexandru apparaissent généralement dans la phase précoce d'une configuration groupale ou au début d'une étape de transformation du groupe vers un autre type d'alliance, soit offensive, soit structurante. C'est lors de ces étapes de formation et de transformation groupales que les déterminants du *Disease* sont majoritairement identifiés comme s'il était nécessaire de revenir à des représentations et associations communes pour parer à toute menace de démantèlement du groupe. Cependant, dans le cas particulier de madame L., un outil institutionnel tel que le compte-rendu de l'équipe éducative a été utilisé pour justifier ses propos relevant du *Illness* ; l'utilisation en vain de cet outil lui a fait perdre sa valeur de fonction contenante et d'étayage.

### **Phase des effets des déterminants socio-culturels issus du groupe primaire sur les impensés**

Avec la présence des propos relevant du *Illness*, il m'a été difficile de tout noter. En effet, le groupe est passé du singulier à des généralités, puis à des clichés et stéréotypes comme on a pu le repérer dans les propos de Mme L. Je n'ai pu m'empêcher de penser qu'Alexandru pouvait également perdre de l'intérêt, assis au fond de la classe, avec ces clichés sur les Roms renvoyés frontalement. Je me rappelais ce que l'enseignante m'avait dit quand j'étais venue le chercher : « *Vous avez de la chance il est là aujourd'hui / l'école buissonnière ça doit être une habitude chez eux.* »

L'évocation de la grand-mère qui le prendrait pour aller mendier pointe les déterminants du *Sickness*. Face à la précarité sociale de la famille, chacun a réagi individuellement malgré la tentative de l'enseignante d'Alexandru d'unifier tout le monde derrière des clichés ; rester dans la généralité permet en effet de mettre tout le monde d'accord. Entre les moments de silence, les éléments relevant du *Sickness* ont provoqué des mouvements défensifs et offensifs qui s'opposaient, les alliances étant construites sur des liens précaires et fragiles. La pensée n'est plus arrivée à se déployer, même si les retours au cadre et à un contenant – via la directrice – ont permis d'entrevoir furtivement des tentatives d'alliances structurantes.

Le vocabulaire technique et spécifique acquis lors de la formation professionnelle s'est constitué en éléments du *Disease* et a structuré les échanges verbaux dans le groupe face à des représentations alimentées par le *Sickness*. L'enseignante qui jusqu'alors me répondait systématiquement de la même façon négative quand il s'agissait d'avoir un retour sur les avancées, même minimes, d'Alexandru, s'est enfin tournée complètement vers moi quand je lui ai glissé le formulaire d'un Projet Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) en lui proposant de le remplir avec elle. J'ai souligné qu'elle pouvait m'aider à remplir la partie adaptation scolaire et que je pouvais compléter avec ce que j'avais pu saisir du fonctionnement d'Alexandru lors de la passation d'un test psychométrique.

Être témoin de la précarité des enfants pouvait être éprouvant pour une jeune enseignante comme madame L. L'aider à consolider un sentiment d'expertise a contribué à une valorisation narcissique et a permis d'instaurer à l'intérieur du groupe des relations d'étayage, de transmission, et de renforcer une dynamique groupale structurante. La centration sur des compétences professionnelles émanant de la pédagogie et le vocabulaire spécifique a joué le rôle de filtre face aux débordements possibles des propos du *Illness* sur la réflexion experte de l'équipe.

Devant la menace réelle ou ressentie comme telle par l'enseignante d'Alexandru, le groupe a semblé faire bloc autour d'elle. Nous avons à nouveau quitté le contexte actuel et singulier ; il ne s'agissait plus d'Alexandru. La pensée a évolué au gré des associations, laissant la place à d'autres scènes. Monsieur C. a cité des éléments du *Sickness* et a mis en lien des représentations de son enfance avec l'évolution du quartier :

*« Moi je suis allé au collège dans ce quartier et je l'ai vu évoluer / ça empire / les Roms ne viennent pas par famille ils viennent par village ici / une ou deux familles arrivent en même temps ils s'installent et ensuite petit à petit c'est le village / on l'a vu dans les inscriptions en maternelle c'est d'un seul coup plusieurs familles et ils viennent du même bled ».*

L'énonciation du parallèle entre la dégradation du quartier et la venue des familles Roms lui a échappé. Cette parole a ouvert la scène à d'autres raccourcis de pensée au risque de générer des stéréotypes et des jugements hâtifs. Certains enseignants sont sortis de leur silence : *« c'est déjà bien qu'ils inscrivent leurs enfants / normalement c'est pas dans leurs coutumes »* ; *« ce sont des traditions orales / l'écrit ce n'est pas leur priorité / c'est pour ça que les gamins ne s'investissent pas du tout ni en écriture ni en lecture »*. À partir de là, la similitude des représentations, nécessaire pour que le groupe puisse continuer à se construire comme un groupe solidaire, s'est articulée autour de thèmes relatifs aux modalités d'apprentissage. Le recours aux déterminants du *Disease* a chevauché le recours à ceux du *Illness* derrière des explications hâtives et « exotiques » de la transmission orale de la culture Roms. Alexandru ne maîtriserait pas la lecture à cause de l'absence de valeur de l'écrit dans sa culture. Les alliances ont été à nouveau offensives et ont laissé transparaître les difficultés du groupe enseignant face à l'émergence d'éléments du *Sickness* et leur répercussion sur ses membres.

### **Phase de synthèse**

La fin du Conseil des maîtres avant le temps imparti confirme pour moi l'hypothèse d'une corrélation positive entre la présence de chaînes associatives issues de déterminants du *Illness* et la formation d'alliances offensives. Elle illustre également l'impact des déterminants socio-culturels rattachés à l'axe du *Sickness*, notamment les conditions précaires dans lesquelles vivent Alexandru et sa famille, dans la fixation des alliances offensives au sein de l'équipe éducative. Les trouées dans une narration non-partagée entre la famille et les enseignants dues à de nombreux déplacements et périodes d'absence de l'enfant ont laissé la place aux fantasmes et ont été comblées par des projections et angoisses archaïques. Cela dans des moments où le groupe, empêché de fonctionner comme un groupe de travail et entraîné dans un mouvement d'éparpillement de ses membres, a attaqué les éléments extérieurs ; il lui a fallu trouver un objet commun faisant fonction de bouc émissaire pour recevoir les pulsions violentes et retrouver son illusion groupale (Anzieu, 1971) alors que le refus récurrent d'Alexandru des diverses adaptations pédagogiques a fissuré cette illusion.

## Discussion et élaboration des hypothèses de travail

Lors de l'observation groupale, les données recueillies à travers l'identification des chaînes associatives et des représentations socio-culturelles émanant des déterminants du *SID* ont contribué à l'élaboration d'une proposition de médiation – que je qualifierai de « médiation culturelle clinique » – construite à partir des données reprises dans l'après-coup. Ces données sont analysées selon leurs effets sur les divers mouvements d'alliances inconscientes. Cette « médiation culturelle clinique » pourra constituer un socle de préconisations dans le travail de lien fondé sur le décentrage culturel avec l'équipe pédagogique et avec les familles. Le fonctionnement de la *médiation clinique* rejoint l'idée d'un « support projectif qui condense les vécus affectifs des membres, selon l'évolution progressive de l'imaginaire groupal » (Chouvier, 2003). Elle est culturelle, car elle prend en compte les déterminants socio-culturels prégnants dans le groupe.

### La « médiation culturelle clinique » auprès de l'équipe pédagogique

La « médiation culturelle clinique » doit s'envisager comme partie intégrante des missions de prévention des psychologues EN avant des ruptures de communication entre l'école et les familles, mais également entre petits groupes au sein de la communauté éducative. Dans les situations d'impasse, il faut un retour rapide à une élaboration de la pensée dans le groupe et sortir d'un fonctionnement psychique archaïque envahi par des angoisses de morcellement. Le recours au cadre institutionnel, à son langage et ses outils, permet à chaque groupe d'appartenance de se réorienter vers un espace de représentations communes, caractérisé par les associations émanant des déterminants du *Disease*. De là, le groupe peut évoluer d'alliances défensives vers une modalité plus constructive d'alliances structurantes, dirigeant ainsi ses projections sur le tiers institutionnel, sur des objets de dépôts pulsionnels et non plus sur l'enfant et sa famille. Il s'agit d'aider à les déplacer vers des espaces contenant et tenus par des professionnels qui peuvent assurer la fonction alpha du groupe (Bion, 1962). Les processus de dissociation peuvent faire place à la cohésion dans la mesure où l'existence de règles sans ambivalence offre une aire de projection stable, délimitée par un médium défini – ici, l'espace du Conseil des maîtres avec la présence de la psychologue – et dans laquelle le groupe peut insérer des activités de mentalisation des désirs et y déposer ses angoisses primaires.

Cependant, le recours aux éléments du *Disease* pour soutenir dans le groupe une stabilité entre le monde interne et le monde externe peut mener à une certaine rationalisation de la situation, engloutissant à son tour un enfant allophone comme Alexandru dans une indifférenciation culturelle confortable pour le groupe, au risque de l'exposer à nouveau à des angoisses de dissolution et d'assimilation. L'autre n'est alors considéré que

dans un rapport à des normes et à son écart par rapport à une population standardisée, évalué psychométriquement, nous éloignant, nous psychologues, de notre mission clinique privilégiant la singularité. Aussi, dans ce cas, est-il nécessaire d'être à nouveau attentif à tout signe associatif de l'axe du *Illness* et à en valoriser certains. Cela signifie par exemple encourager les initiatives singulières des enseignants dans leurs réflexions sur des adaptations scolaires et y impliquer les conseillers pédagogiques tout en continuant à les accompagner lorsqu'il y a des ruptures d'alliances structurantes en concertation d'équipe pour soutenir la présence plurisubjective du groupe.

Dans les formations groupales, Albert Ciccone distingue un second niveau de transfert, le *transfert du transfert* (Ciccone, 2013) : au cours des analyses de pratique professionnelle, les soignants vont transférer au superviseur ce que les patients leur ont transféré. De même, lors des réunions instituées, ce transfert du transfert peut opérer lorsque les enseignants vont faire jouer au groupe ou faire vivre au « leader » ou « coordinateur » ou tiers ce que l'institution, les familles ou le groupe classe, a pu leur faire vivre. Il s'agit pour nous d'observer comment simultanément au niveau singulier et au niveau groupal, un trop plein d'affects peut être porté par la personne émergente, souvent par la directrice ou le directeur quand elle/il fait tampon et préserve l'équipe éducative des informations de l'axe du *Sickness* des enfants (expulsions des familles, chômage d'un des parents, mendicité des enfants) ou par le groupe, par exemple lors des absences de collègues et de la direction sans qu'il y ait de personnel remplaçant ; ou s'il est laissé non-métabolisé dans le rôle de menace pour le groupe comme le montre le cas d'Alexandru.

### **La « médiation culturelle clinique » auprès des familles**

Cette réflexion s'applique également pour la médiation dans les interactions entre l'équipe pédagogique et un enfant dit « *perturbateur* », « *non adapté* » ou « *en difficulté scolaire* », et sa famille. Cette terminologie, indifféremment utilisée par les enseignants pour désigner l'enfant qu'ils n'arrivent pas à placer dans un niveau de classe ou de cycle, m'avait interpellée lors des entretiens avec l'enseignante d'Alexandru. Elle se disait, comme en miroir, « *perturbée* », souvent démunie et perplexe face aux outils « *non adaptés* » à sa disposition, ce qui la bloquait dans des situations de « difficultés » de transmission des savoirs scolaires.

La notion de *transfert du transfert* se déploie sur deux vecteurs dans la « médiation culturelle clinique » entre l'équipe enseignante et la famille. Tout changement dans l'institution (dans les moments de réforme, de changement de direction, des contenus de formation des professionnels) et les réorganisations qui s'en suivent vont se transférer sur l'enseignant et jouer sur l'organisation de sa classe et sur les outils qu'il va mobiliser pour accompagner l'enfant en difficulté. De même, l'enfant peut transférer certains déterminants socio-culturels provenant du groupe d'appartenance primaire au groupe classe ou à son leader ou coordinateur, l'enseignant.

Ces mouvements inter- et intra- psychiques, reliant plusieurs espaces du dehors vers le dedans et orientés dans un seul sens, amènent inévitablement à l'impasse, là où nous aurions besoin de circularité. Ils drainent tous les déterminants du *Sickness* provenant de leur point de départ extérieur au groupe et les déposent auprès de personnes qui n'ont pas les connaissances pour les métaboliser à l'intérieur du groupe. Ainsi, la classe et Alexandru deviennent le mur de projection des dysfonctionnements structurels de l'institution, et l'enseignante de CM2 et la classe d'accueil le mur de projection du groupe d'appartenance primaire d'Alexandru.

Ce qui va faire office de « médiation culturelle clinique », c'est la proposition faite par la psychologue de recentrer le travail de l'enseignante, d'Alexandru et de la classe sur des éléments du *Disease*, à une distance « suffisamment bonne » du *Illness*. Il s'agit, par exemple, d'encourager des productions collectives et d'en souligner la diversité comme organisateurs structurants, car elles ouvrent vers un espace composé de nouvelles modalités d'expression et de représentations actuelles partagées par tous.

Entre les familles migrantes et l'école, la communication ne pose pas de problème tant qu'il n'y a pas d'interférence du *Sickness*. Plus que les écarts entre les représentations du *Illness* du groupe d'appartenance primaire et celles du *Disease* du groupe d'appartenance secondaire dans lesquelles la communication reste partiellement préservée dans les conflits, les problèmes matériels et administratifs qui se répercutent sur le comportement, la santé et le travail de l'enfant fragilisent les liens entre l'école et la famille. Du côté des enseignants, la formation d'alliances offensives au sein du groupe face à la précarité que subit l'enfant est le résultat d'alliances défensives émanant de la chaîne associative qui s'était déployée sur des éléments du *Illness*. Nous notons un fort mouvement de repli face aux sentiments d'impuissance devant les événements du *Sickness* et leurs irruptions constantes dans le quotidien professionnel.

## Conclusion

Les théories psychanalytiques de groupe démontrent les capacités du dispositif groupal à restaurer les fonctions métapsychiques sur lesquelles peuvent se déployer les processus primaires et secondaires de ses membres, tout en permettant la construction d'un contenant intermédiaire sécurisant et structurant pour les enfants de l'entre-deux culturel comme Alexandru. L'espace de l'école pourrait remplir ce rôle si ses membres étaient sensibilisés à un décentrage culturel et à une autre temporalité que portent ces enfants et leur famille. Notre proposition méthodologique d'observation permet l'analyse des *incorporats culturels* introjectés dans les représentations socio-culturelles des groupes d'appartenance secondaire, car rendus « démétaphorisables » et « objectivables » via le système explicatif du *SID*. Elle peut ainsi sensibiliser les psychologues EN dans l'accompagnement d'un groupe vers ce travail de décentrage culturel en

contexte pluriculturel ou pluriprofessionnel. La connaissance de la clinique des groupes d'approche psychanalytique et l'analyse des effets des déterminants socio-culturels permettent d'éviter qu'à l'intérieur d'un groupe fermé se développe un certain climat de complicité, de censure collective, privilégiant un consensus acceptable par tous pour sauvegarder la cohésion du groupe au détriment de décisions adaptées pour l'enfant.

Le croisement des approches de la psychanalyse groupale et de l'AMC a aussi contribué à un repérage des moments de transformation des types d'alliances par l'observation des capacités de décentration socio-culturelle des membres du groupe au regard des échanges et des associations déposés dans l'espace de réunion. Parallèlement, lors de l'observation clinique, l'attention dirigée sur l'identification des déterminants du *SID* a motivé mes prises de notes qui ont par la suite servi de levier à une réflexion sur la part du culturel quant à mon « éprouvé contre-transférentiel » (Chaussecourte, 2017). Le dialogue complémentariste des concepts, sans être intégratif, peut contribuer à un décentrage de la zone de confort méthodologique de tout professionnel en l'invitant à composer avec les nouveaux déterminants socio-culturels d'une société métissée et de rester dans un perpétuel re-questionnement de son implication dans l'écoute clinique de la polyphonie de l'autre.

## Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1971). L'illusion groupale. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 4(1), 73-93.
- Bennegadi, R. et Londner, C. (1991). Le séisme intérieur. Un entretien avec le docteur Rachid Bennegadi. *Hommes et Migrations*, 1145(1), 33-35.  
<https://doi.org/10.3406/homig.1991.1691>
- Bion, W. (2018). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1962).
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.
- Ciccione, A. (2013). *L'observation clinique*. Paris : Dunod.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1921). Psychologie des masses et analyse du moi. Dans *Œuvres complètes* (p. 1-84), Volume XVI. Paris : PUF. (Texte original publié en 1921).
- Kaës, R. (2014). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2017). Le groupe comme entité spécifique. Dans *Les théories psychanalytiques du groupe* (p. 44-66). Paris : PUF.
- Kleinman, A. (1978). Culture, Illness and Care : Clinical Lessons from Anthropologic and Cross-Cultural Research. *Annals of Internal Medicine*, 88(2), 251. HYPERLINK "<https://doi.org/10.7326/0003-4819-88-2-251>"<https://doi.org/10.7326/0003-4819-88-2-251>
- Kleinman, A. (1980). *Patients and healers in the context of culture : An exploration of the borderland between anthropology, medicine, and psychiatry*. University of California Press.
- Lecourt, E. (2008). *Introduction à l'analyse de groupe. Rencontre psychanalytique de l'individuel et du social*. Toulouse : Érès.
- Mellier, D. (2003). Conflits, conflictualité et fonction contenante. *Cliniques méditerranéennes*, 68(2), 257-276.

- Rinaudo, J.-L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants : analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. *Recherche & Formation*, 47, 141-153.
- Robert, P. (2003). L'écoute active en médiation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 41(2), 87. <https://doi.org/10.3917/rppg.041.0087>
- Rouchy, J.-C. (2005). Le groupe « chaînon manquant ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45, 51-60.
- Rouchy, J.-C. (2008a). Les groupes d'appartenance. Dans *Le groupe, espace analytique* (p. 151-176). Toulouse : Érès. (Texte original publié en 1997).
- Rouchy, J.-C. (2008b). L'identification, processus groupal. Dans *Le groupe, espace analytique* (p. 83-98). Toulouse : Érès. (Texte original publié en 2001).
- Rouchy, J.-C. (2009). Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance. *Dialogue*, 186, 149-160.

**TT Céline Nguyen-Viet et Philippe Robert**

EA 4056

Université Paris Descartes

**Pour citer ce texte :**

Nguyen-Viet, TT C. et Robert, P. (2020). Observation des dynamiques groupales dans une équipe pédagogique. Un dialogue complémentariste entre l'approche psychanalytique de groupe et l'anthropologie médicale clinique en contexte pluriculturel. *Cliopsy*, 23, 61-78.

# La formation pédagogique des enseignants du supérieur en Argentine

## Présentation d'un dispositif de formation centré sur l'échange des savoirs de l'expérience<sup>1</sup>

**Viviana Mancovsky**

### Présentation

*« Je suis heureuse en faisant un cours pour 20, 30, 70 étudiants... Le nombre ? Cela ne m'inquiète pas... Il s'agit de capter l'attention de l'autre comme au théâtre. Je mets en place tous mes talents d'actrice. Je murmure avec une voix toute douce, je crie lorsque je le considère nécessaire... À la fin, lorsque quelques étudiants se rapprochent de moi et qu'ils font l'éloge de mon cours, je rentre chez moi en croyant que je suis Dieu... Alors, je reviens aux livres, il faut absolument que je me mette à étudier... Dans un cours, il se joue de tout : du pouvoir, de la séduction, de l'empathie, du refus... Je construis un personnage... »*

(Sofia, professeure de chant lyrique.)

Est-on là en présence de ce qu'un·e enseignant·e déploie dans ses cours universitaires au-delà du registre de la transmission d'une connaissance disciplinaire spécifique ? Quelle conscience a-t-elle/il de sa façon « d'être enseignant·e » ? Comment vit-elle/il son métier au-delà de son rôle institutionnel reconnu ? Se pose-t-elle/il des questions sur sa manière de faire cours, celle qui « prend vie » dans sa pratique quotidienne ? Quels sentiments, quels vécus, quelles impressions, quelles réflexions personnelles, quels possibles registres de son corps et de ses gestes élabore-t-elle/il au fur et à mesure de son itinéraire en tant qu'enseignant·e universitaire ? Perçoit-elle/il des changements ou des évolutions dans son identité professionnelle ?

Le court extrait placé en exergue provient d'un texte écrit par une professeure de « chant lyrique » de la Licence Musique de chambre et symphonique de l'Université Nationale de Lanús (en Argentine) qui participe régulièrement aux rencontres d'échanges de savoirs dans le dispositif de formation que j'ai mis en place depuis 2017. Celui-ci a comme finalité principale de sensibiliser les enseignants aux dimensions subjectives et relationnelles qui traversent leur métier à partir de la réflexion collective

1. Cet article est issu de la conférence donnée par l'auteure comme professeure invitée à l'*Institute for advanced studies* (IAS) de l'Université de Cergy-Pontoise, le 26 novembre 2019, et qui avait pour intitulé : *La formation pédagogique des enseignants du supérieur en Argentine : présentation d'un dispositif de formation.*

menée autour de différents thèmes centrés sur l'identité professionnelle d'enseignant universitaire.

Ce dispositif s'insère dans le vaste domaine de l'analyse des pratiques professionnelles. Ce dernier comporte une variété de dispositifs qui se réfèrent à différents présupposés épistémologiques, théoriques et méthodologiques orientant les pratiques de formation, de recherche et d'intervention. Dans l'ouvrage pionnier de Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (1996) qui essaie d'éclairer et, en même temps, de systématiser les différents courants de l'analyse des pratiques professionnelles, on peut voir le développement de ce domaine spécifique dans différents champs, ceux de la santé, de la formation d'adultes, de la supervision et du travail social, de la formation d'enseignants, etc.

Je souhaite présenter ici le dispositif de formation que j'ai mis en place avec l'appui et le soutien du Secrétariat académique de l'Universidad Nacional de Lanús (UNLa) [1]<sup>2</sup> à l'intention des enseignants de l'université.

Cet article sera organisé en trois parties. Dans un premier temps, je ferai une brève introduction pour présenter les caractéristiques principales du système universitaire argentin et, plus particulièrement, de l'UNLa pour donner un aperçu du contexte dans lequel ce dispositif de formation a été créé. Ensuite, je tenterai de rendre explicite ma manière de concevoir la « pédagogie universitaire », au-delà d'une forme de pédagogie « modélisante et prescriptive ». Dans ce but, je proposerai une critique de cette dernière en m'inspirant de l'art cinématique et optique de l'artiste franco-argentin Julio Le Parc. En effet, le mouvement esthétique initié par ce créateur m'a aidée à penser une pédagogie universitaire alternative qui s'appuie sur la notion de « rencontre avec l'altérité ». Dans un troisième temps, je décrirai en détail ce dispositif de formation en exposant sa finalité, ses caractéristiques principales et quelques-uns des fondements théoriques qui le sous-tendent ; puis j'illustrerai mon propos en rapportant quelques-unes des interventions des participants. Pour terminer, je partagerai certaines des réflexions que j'ai conduites sur mon style d'animation dont j'estime qu'il a été inspiré par les principes de la démarche clinique d'orientation psychanalytique, mais que j'ai dû soutenir un peu « en cachette ».

## **Quelques traits significatifs du système universitaire argentin**

La première université argentine – et l'une des premières d'Amérique latine – est l'Universidad Nacional de Córdoba, créée en 1613 par les jésuites pendant la colonisation espagnole. On pourrait dire qu'avec cette institution commence l'histoire de l'enseignement supérieur en Argentine. Pour résumer le long processus traversé par l'histoire socio-politique de mon pays, je voudrais indiquer deux points de repère très significatifs.

2. Les chiffres entre crochets renvoient aux notes en fin d'article.

En premier, le mouvement réformiste initié par les étudiants de l'Université de Córdoba en 1918 [2] et d'où découlent les traits principaux des universités nationales actuelles. À partir de cette réforme, certains principes considérés comme des « conquêtes universitaires » sont présents dans l'organisation de nos universités argentines actuelles. Il s'agit de l'autonomie universitaire, du co-gouvernement entre les enseignants, les étudiants et « les diplômés ex-étudiants », des modalités de concours de recrutement pour occuper un poste d'enseignant universitaire, de la liberté d'expression académique dans chaque chaire universitaire et des activités « d'extension universitaire » qui proposent un engagement avec la société et définissent ainsi une sorte de « fonction sociale » de l'institution. Dans ce sens, la « Réforme universitaire argentine de 1918 » a été caractérisée par un esprit démocratique mettant en question l'élitisme des étudiants qui accédaient aux institutions universitaires de cette époque-là. Actuellement, le système d'enseignement universitaire est public et gratuit et le fait d'être gratuit a aidé l'université à construire son prestige d'institution démocratique en Amérique latine. L'admission à l'université se fait donc sans avoir à passer d'examen sélectif.

Le second point de repère plus récent dans l'histoire du système universitaire argentin est la Loi nationale de l'enseignement supérieur de 1995. Celle-ci redéfinit quelques principes organisateurs des universités nationales, elle appuie la création d'universités privées et construit un organisme national de contrôle nommé Commission Nationale d'Évaluation et Accréditation Universitaire (CONEAU), dépendant du ministère national de l'Éducation. Dans ce contexte normatif, le ministère a soutenu la création de nouvelles universités nationales pour « rapprocher » l'université des étudiants des quartiers proches de Buenos Aires. Cela a permis l'inclusion de nouveaux secteurs sociaux à l'université et, en même temps, le fait de recevoir de nouvelles populations d'étudiants a fait apparaître de nouveaux problèmes et défis pour les universités.

Dans ce contexte du système universitaire national, l'UNLa est une institution nationale, publique et gratuite fondée en 1995 et située dans la banlieue sud de la Province de Buenos Aires. Son offre de formation comprend plus de 65 cursus répartis entre des licences, des masters et des doctorats dans différentes disciplines. En général, cette institution vise une formation pour des filières « non traditionnelles » : audio-vision, économie et entreprise, sciences politiques, relations internationales, tourisme, nutrition, traduction, éducation, etc. Depuis le recensement de 2017, on sait que 70 % des étudiants habitent dans la région sud des quartiers populaires de Lanús et que 65 % d'entre eux appartiennent à la première génération de leur famille à suivre des études supérieures ; la moyenne d'âge est de 27 ans et 60 % sont des étudiantes.

À partir de cet aperçu général, je vais avancer dans l'explicitation d'une manière alternative de concevoir la « pédagogie universitaire » et dans la

description détaillée du dispositif de formation que j'ai mis en œuvre avec des enseignants universitaires.

### **Qu'est-ce que j'entends par « pédagogie universitaire » ?**

Je voudrais d'abord assumer le fait que j'adopte une attitude critique. D'après moi, il est nécessaire de reconnaître que la réflexion pédagogique n'a pas toujours permis de dialoguer de manière ouverte et productive avec les enseignants autour de leurs façons de faire leurs cours et de leurs styles d'enseignement. Cette prise de position concerne aussi bien le point de vue des enseignants que celui des pédagogues chercheurs en éducation, en France comme en Argentine.

Dès le début des années 90, les recherches de Marie-Françoise Fave-Bonnet (1994) ont montré que la préoccupation pour les questions pédagogiques n'a pas été (et je me permets d'ajouter « n'est pas encore ») prioritaire pour les enseignants chercheurs de l'université. Les résultats de son enquête auprès des enseignants qu'elle a interviewés montrent qu'ils se méfient des apports de la pédagogie. Celle-ci est considérée comme nécessaire et utile seulement pour l'école primaire et secondaire et la réticence vis-à-vis des questions pédagogiques du milieu universitaire est une idée très répandue, comme s'il suffisait de « *connaître la matière qu'on enseigne pour pouvoir l'enseigner* ».

Du point de vue des « pédagogues », une grande partie des spécialistes en sciences de l'éducation débattent pour trouver « la bonne formule » de ce que serait une classe idéale ou un cours idéal dans le but de l'imposer et de partir « à la conquête » des enseignants avec un discours prescriptif et modélisant. De cette façon, les pédagogues construisent un discours (parfois avec un jargon sophistiqué et pas très compréhensible) sur « le bon enseignement » et « la pratique efficace » en laissant entrevoir, de façon implicite, que les enseignants font mal ce qu'ils font dans leur classe.

Je considère qu'il est très difficile d'entamer un échange entre ces différentes perspectives qui, toutes deux, méconnaissent et dévalorisent les apports de l'autre. Il s'agit d'une sorte de dialogue de sourds qui traduit une impossibilité de considérer les autres et de « se » regarder. Alors, comment s'en sortir ?

À partir de mon « côté pédagogue », en tenant compte aussi de mon expérience comme enseignante-chercheuse et en soutenant cette posture critique et autocritique, j'envisage de présenter deux conceptions distinctes de la pédagogie ainsi que ma position par rapport à chacune d'elles.

En premier lieu, je prends de la distance avec une pédagogie qui soutient l'existence d'un savoir complet, fini et hégémonique qui supposerait de savoir à l'avance qui est l'étudiant qui arrive à l'université, ce dont il a besoin pour réussir dans sa performance universitaire et quelle intervention pédagogique mettre en place. Une pédagogie qui « croit savoir de façon

préalable et qui verra avant de regarder » aux dires de José Contreras Domingo (2008, p. 17). En d'autres termes, je m'éloigne d'une pédagogie qui se définit à partir d'un ensemble de savoirs sur des étudiants abstraits classés selon des critères objectifs (par exemple : l'âge, le genre, les études préalables, le niveau éducatif des parents, la classe sociale, etc.) et qui se détermine *avant* toute rencontre éducative, avant toute expérience. En résumé, je prends des distances avec une pédagogie qui pense l'acte d'enseignement seulement selon une logique rationnelle et instrumentale, en termes de *devoir être et devoir faire* de manière prédéterminée et prescriptive.

À l'inverse, dans le but d'envisager une conception pédagogique alternative qui soutient un autre rapport avec l'université, je me permets de mettre en relief une pédagogie qui exige un exercice de réflexion de la part du sujet qui enseigne à partir de sa rencontre avec l'altérité. Il s'agit d'un exercice qui ne supprime pas les différences et n'exclut pas la dimension affective et relationnelle de la situation d'enseignement. Une dimension qui généralement est éliminée au détriment de la seule dimension intellectuelle liée à la transmission d'un savoir disciplinaire spécifique. Je pense ainsi à une pédagogie habitée par une certitude : l'autre est toujours différent de ce que je suppose qu'il est. Une pédagogie qui pense et se pense en situation toujours ouverte à ce qui advient en acceptant de faire avec l'altérité et ses effets d'inattendu.

Cette autre conception de la pédagogie peut être proposée aux enseignants universitaires en dialoguant avec eux. Pour cela, il faut absolument avoir envie de savoir ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent au moment de « faire le cours ». Il deviendra alors possible de proposer une autre façon de considérer *le sujet qui enseigne*. Cette conception alternative est inspirée de l'art. Plus précisément, de l'œuvre d'un artiste argentin, Julio Le Parc, résidant en France depuis 1960 et reconnu comme l'un des représentants les plus importants de l'art optique et cinétique. Il est désigné comme *le poète de la lumière et de l'ombre*. Au-delà de ses œuvres et de son style de travail, je voudrais lui emprunter quelques-unes de ses idées sur sa conception de l'art, de l'artiste et, surtout, du spectateur [3].

Tout d'abord, Le Parc affirme que *l'œuvre artistique* n'est pas une construction visuelle faite pour être contemplée et observée de façon passive. Pour cela, il essaie de démystifier la place de l'artiste comme personnage sublime, génie ou créateur, qui attend l'inspiration pour créer. Il propose plutôt l'idée d'un artiste qui travaille et qui fait des recherches. Il ne fait pas référence à ses travaux comme à des *œuvres*, mais comme à des *expériences*. C'est ainsi qu'il expose aussi ses dessins *non réussis*, sans les terminer. Surtout, il soutient que « ses œuvres se complètent avec le spectateur ». Lorsqu'on observe ses installations et ses tableaux, il faut bouger autour d'eux, toucher des manivelles, tourner des boutons pour faire bouger certaines parties des tableaux, se déplacer pour les regarder et les comprendre... Le Parc soutient que son œuvre n'est pas un travail achevé

sans la participation du spectateur [4]. De plus, il explique que sa production artistique n'a pas comme destinataire exclusif un connaisseur d'art exigeant, expert et expérimenté. Il soutient que n'importe quelle personne peut établir une relation avec son œuvre. Dans ce but, ses œuvres sont très suggestives et elles cherchent à impliquer absolument le spectateur, à le plonger à l'intérieur d'elles. Le Parc utilise des effets d'optique, miroirs, reflets, mouvements et lumière artificielle pour que le spectateur participe et interagisse avec ses travaux.

Pourquoi ai-je été inspirée par cette façon de pratiquer son art et quelles analogies puis-je trouver avec ma recherche d'une conception pédagogique alternative ? Je pense avant tout que la pédagogie n'est pas un champ de savoirs *supérieurs* surplombant des enseignants qui doivent les *appliquer* pour mener à bien leur enseignement. Je conçois plutôt le savoir pédagogique comme toujours en mouvement, qui cherche, qui parfois réussit et parfois échoue. Comme pour les tableaux et installations de Le Parc où le protagoniste est le spectateur qui, s'il ne bouge pas pour regarder une installation, ne peut pas la comprendre. Dans cette conception d'une pédagogie universitaire « alternative », le « protagoniste » c'est l'enseignant, avec ses savoirs et ses expériences, et il ne doit pas être spécialiste ou expert en sciences de l'éducation pour réussir son enseignement. Je soutiens l'idée d'une pédagogie qui considère les enseignants comme des sujets actifs, ayant des savoirs sur la situation d'enseignement groupale, des savoirs intuitifs, réflexifs, répétitifs, mais aussi nouveaux. Et dans des situations toujours singulières, habitées par des sentiments, des émotions, des histoires, des anecdotes, des « recettes ». Ainsi, je fais émerger les « savoirs de l'expérience » des enseignants et je les mets au centre de la rencontre et de l'échange. Cette idée constitue l'axe principal du dispositif de formation que j'ai imaginé et que je présente maintenant.

### **Le dispositif de formation avec des enseignants de la première année universitaire de l'UNLa**

Je souhaite décrire ici de manière détaillée l'expérience de la mise en place du dispositif que j'ai créé. Dans ce but, je vais exposer sa finalité, ses caractéristiques centrales ainsi que quelques éléments théoriques qui servent de fondement à sa création et les invariants qui définissent le cadre institutionnel de cette formation. Je partagerai aussi les thématiques et les consignes qui ont été proposées aux enseignants participant à ce dispositif ainsi que certaines de leurs interventions afin de transmettre la manière dont s'installe une forme de *co-pensée* entre eux. À partir des interventions que j'ai choisi de rapporter, je voudrais indiquer la densité émotionnelle portée par certains de leurs propos. Enfin, je proposerai de relever certains traits significatifs de mon style d'accompagnement du travail groupal dans ce dispositif ainsi que quelques-unes de mes préoccupations personnelles

sur la difficulté de faire accepter cette perspective de formation et de recherche par mes collègues enseignants dans le milieu universitaire.

### **La finalité visée par ce dispositif et ses caractéristiques centrales**

Le dispositif est conçu comme un groupe de formation pour des enseignants universitaires à partir d'un style d'animation qui répond aux caractéristiques de la démarche clinique au sens large.

Lorsque j'utilise le terme *clinique*, je vais au-delà des usages de ce terme en médecine ou en psychologie. La clinique concerne *une relation en situation*, jamais isolée de son contexte (institutionnel, socio-culturel, etc.) visant à la co-construction de sens avec les sujets impliqués (que ce soit dans un travail de recherche ou dans celui d'une intervention) [5]. Le syntagme « *au sens large* », dans la première phrase de cette sous-partie, signifie que je prends en compte les apports de différentes perspectives théoriques : celles de la psychosociologie clinique, de la sociologie clinique et de la psychanalyse.

Dans ce dispositif de formation, cette expression *clinique au sens large* fait référence à la possibilité de construire un espace d'écoute dans le groupe entre les enseignants qui y participent afin de faire circuler la parole tout en évitant les jugements de valeur ; il s'agit de reconnaître la singularité de chaque participant et de me reconnaître à l'intérieur de cet échange afin de considérer et d'analyser ma propre implication. Autrement dit, cette perspective suppose une *position* et une *disposition* pour accueillir ce qui advient dans la rencontre avec autrui : il s'agit de « la subtile et délicate différence entre la recherche et la trouvaille, entre ce que l'on cherche et ce qui advient » (Mancovsky, 2019, p. 200).

Ce groupe de formation vise à initier une réflexion sur la construction de l'identité professionnelle de chaque enseignant universitaire participant, notamment dans sa façon de « faire cours ». Il offre les conditions pour favoriser l'analyse de sa propre posture professionnelle en tant qu'enseignant et ce, entre collègues. La notion de « geste professionnel » telle qu'elle est travaillée par C. Blanchard-Laville (2013) est l'un des fondements théoriques centraux pour comprendre cet enjeu. Plus précisément, je ne propose pas un dispositif thérapeutique et je ne fais pas un travail d'interprétation psychanalytique à partir de ce que les enseignants disent ou écrivent pendant ces réunions.

Pour expliciter mon propos, voici un exemple extrait d'une séance de formation. À la suite d'une consigne de réflexion centrée sur « le corps et le regard » que j'ai donnée au départ de cette séance, un participant dit au groupe : « *parfois le regard sérieux est nécessaire avec les étudiants plus jeunes / il ne faut pas avoir peur d'être sérieux / parfois j'ai un regard inquisiteur avec eux / je suis un peu inquisiteur* ». Je lui pose alors la question : « *Comment imagines-tu que ton regard puisse influencer l'échange avec tes étudiants ? Peut-il avoir un impact sur les savoirs que tu*

*leur transmetts ?* » Je suis aussi tentée de lui poser d'autres questions : être inquisiteur pour toi, qu'est-ce que cela signifie, avec quel aspect de ton histoire ou de ta vie présente peux-tu associer ce regard inquisiteur, etc. Or ce que je fais, c'est plutôt de le réinterroger pour mettre en relief sa description de lui-même et de son regard afin de l'inciter à réfléchir à l'impact de ce qu'il vient d'évoquer quand il est en situation de « faire cours » avec ses étudiants.

Je considère le dispositif que j'ai conçu comme un « espace-temps » permettant les interactions et les échanges de savoirs de l'expérience entre enseignants intervenant dans différents cursus de l'université. Je ne le pense pas comme un dispositif de formation continue, car beaucoup de participants n'ont reçu aucune formation initiale pour être enseignants à l'université [6]. Pour nombre d'entre eux, cet espace est la première opportunité de se poser des questions sur leur identité professionnelle à partir de la rencontre avec d'autres collègues. C'est pourquoi je parle de *sensibiliser* les enseignants aux dimensions subjective et relationnelle qui traversent les métiers du lien professionnel. J'utilise le terme *sensibilisation* dans le sens où Claudine Blanchard-Laville et Sophie Lerner-Seï (2017) le proposent dans leur texte où elles présentent leur dispositif de formation pour des étudiants-musiciens : un dispositif d'accompagnement clinique groupal au sein de la formation initiale des étudiants pour mener à bien un travail réflexif d'orientation psychanalytique qui cherche à permettre la construction d'une identité enseignante souple en essayant que chacun trouve son style propre.

Dans mon dispositif, la sensibilisation vise à faire faire un travail de découverte et d'identification des aspects subjectifs et affectifs (les intérêts, les émotions, les sentiments, les refus, les malaises, les conflits, les joies, les réactions imprévues, etc.) qu'un enseignant peut reconnaître dans l'exercice de son métier lorsqu'il transmet un savoir déterminé. Je mets en lien ce travail de découverte et de sensibilisation avec l'idée qu'il *n'est pas évident d'accepter qu'on enseigne ce qu'on est*. Je pars du présupposé selon lequel les aspects subjectifs et affectifs de la position d'un enseignant conditionnent tous les échanges entre les protagonistes de la situation d'enseignement alors que, d'habitude, on ne parle pas de cette dimension relationnelle. Également, ces aspects ont toujours une dimension consciente – reconnue – et une dimension inconsciente – en lien avec le sujet tel qui est conçu par la psychanalyse [7] – qui est davantage ignorée.

Cette finalité étant explicitée, je me permets de partager quelques réflexions provoquées par la lecture des « Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur » proposés en France par le ministère de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation en 2019. J'observe en effet un grand nombre de points communs avec ce qui est « attendu » d'un enseignant universitaire dans les documents ministériels de mon pays. Je relève ainsi que l'enseignant-chercheur doit « adopter une

posture réflexive » pour « développer une attitude critique et distanciée sur ses pratiques en recherche et en enseignement [...] mettre en œuvre une démarche qualité [...] évaluer et faire évoluer ses pratiques dans un but d'amélioration continue » et « partager ses réflexions avec ses pairs » (p. 13). Ces éléments me posent question. Que signifie « adopter une posture réflexive » si on considère le monde interne du professeur, ses préoccupations, ses angoisses, ses joies, ses peurs, ses désirs plus ou moins conscients ? Dans quelles conditions peut-on « partager » ses réflexions ? Dans quel contexte institutionnel ? Comment construire une attitude « distanciée » sur ses propres pratiques ? Comment élaborer une « attitude critique » avec ses pairs ? S'agit-il d'une critique de sa propre pratique ou de celle des autres ?

Depuis un certain temps et dans le contexte de mondialisation, on sait que des termes comme « démarche qualité » et « amélioration continue » appartiennent à une logique utilitariste [8] importée du champ du marketing et de l'entreprise pour améliorer la production, la qualité et les résultats des ventes et des services. Alors, pourquoi les accepter ici, si ce n'est pour banaliser les aspects personnels du métier d'enseignant et, dans un sens plus large, les rapports entre les sujets à partir d'un modèle utilitariste de la performance ? Dans mon dispositif de formation, je mets au centre du travail les aspects subjectifs du métier d'enseignant considéré comme un « métier du lien ». Métier toujours singulier, plein d'imprévus, incertain et traversé par une dimension affective qui prend une place constante dans la transmission des savoirs dans toutes les institutions d'enseignement et à tous les niveaux du système éducatif.

### **De quelques fondements théoriques**

Je vais maintenant présenter quelques notions que j'ai sélectionnées pour servir de base à la construction du dispositif de formation que j'ai mis en place. Celles-ci concernent le groupe d'échanges, les savoirs de l'expérience et le geste professionnel.

#### **À propos du « groupe d'échanges »**

Lorsque j'utilise la notion « groupe d'échanges », je reconnais deux apports qui m'ont inspirée et guidée pour construire mon dispositif. D'une part, je fais référence à la création du « T Group » (Training group) de Kurt Lewin, très clairement présenté par Georges Lapassade et Ahmed Lamihi (2001) et par Eugène Enriquez (2011). D'autre part, je prends en considération l'apport du « Groupe Balint » analysé en détail par C. Blanchard-Laville dans ses différents articles.

G. Lapassade explique que « le Training Group est un dispositif inventé par hasard en 1946 par le psychologue Kurt Lewin pendant un stage d'été de formation sur les problèmes du groupe de Bethel aux États-Unis » (Lapassade et Lamihi, 2001). Le matin, K. Lewin faisait des cours sur la psychosociologie des petits groupes et la sociométrie de Moreno. L'après-

midi, lui et ses assistants formateurs utilisaient leurs savoirs pour analyser la vie des groupes dans les ateliers du matin. Un après-midi, les étudiants sont entrés dans la salle de travail sans y être invités, ils ont entendu ces échanges et ont dit : « *vous parlez de nous et ce que vous dites de nous nous intéresse* ». C'est ainsi que, les étudiants étant là pour se former à la dynamique des petits groupes, leur propre expérience vécue dans la formation a été utilisée pour leur faire découvrir les lois de fonctionnement des petits groupes.

Pour sa part, E. Enriquez (2011) raconte comment cette méthode du T Group a été importée en France par une équipe de psychosociologues français (Max Pagès, Robert Pagès, Claude Faucheux) envoyés par le Commissariat français de la productivité en 1955 aux États-Unis. Ils sont revenus avec une idée fondamentale : « Les Américains sont en avance parce qu'ils ont réfléchi à la manière de développer la démocratie dans les petits groupes à partir des travaux de Lewin. » (Enriquez, 2011, p. 24.) [9]

Les aspects que je peux importer de ces premières expériences de travail en groupe sont, d'une part, l'inclusion et la participation des sujets eux-mêmes dans la réflexion à partir de leur propre expérience vécue et, d'autre part, la place donnée au registre émotionnel des sujets dans un cadre de travail qui vise à une vie plus démocratique à un moment qui pourrait ressembler à l'époque déshumanisante d'après-guerre.

Concernant le « groupe Balint », il faut rappeler ce que le psychanalyste Michael Balint expose de son expérience menée à la Tavistock Clinic (Balint, 1960). Il indique que ses séminaires « l'avaient convaincu que le médicament le plus utilisé est le médecin lui-même, mais qu'aucun manuel n'indique la dose à prescrire » (*Id.*, p 3). À partir de ce constat, il anime régulièrement les réunions d'un groupe de médecins qui analysent des cas cliniques présentés par l'un d'entre eux. L'analyse de ces cas avait pour but de mieux comprendre les patients et ainsi de mieux les soigner en reconnaissant la dimension relationnelle développée dans le travail auprès d'eux. À partir de cette approche, C. Blanchard-Laville a construit différents dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles des enseignants depuis 1982 en adoptant un style de plus en plus personnel. Elle indique que sa préoccupation centrale est « l'étude du registre psychique dans l'acte d'enseigner » afin de « faire élaborer au sujet enseignant ses enjeux psychiques engagés sur la scène professionnelle » (Dubois, Lerner-Seï et Blanchard-Laville, 2017, p. 10).

Les aspects que je peux emprunter ici pour le travail en groupe dans mon dispositif sont précisément ces apports qui mettent l'accent sur la possibilité d'éclairer la dimension relationnelle du professionnel de la santé ou de l'éducation à partir de l'échange des vécus entre collègues.

**À propos de la notion de « savoirs expérientiels » ou « savoirs de l'expérience »**

Cette notion sert à nommer les savoirs que les enseignants construisent à partir de leur expérience de « faire cours ». Je reprends les apports très précis de J. Contreras de l'Université de Barcelone en Espagne. Il soutient que les savoirs de l'expérience ne deviennent pas facilement des connaissances pouvant s'énoncer de façon théorique. Le trait particulier de ces savoirs est leur singularité, car ils se construisent à partir de schèmes de compréhension et d'action toujours singuliers ainsi que de multiples composantes théoriques et expérientielles, rationnelles et affectives. Plus précisément, les savoirs de l'expérience sont liés aux situations vécues et à la possibilité d'analyser ces vécus. Il s'agit de savoirs personnels dont la nature est liée à la propre histoire du sujet, aux situations qu'il a vécues, aux traces laissées par sa formation et son éducation, aux événements qui l'ont touché, etc. Ainsi, J. Contreras affirme :

« Le savoir de l'expérience se nourrit du vécu et du travail sur soi. Il suppose une façon d'élucider les sens singuliers à partir du faire, du savoir et de l'être enseignant. Il s'agit d'un savoir qui se déploie à partir de ce que nous vivons, de ce que nous pensons et de comment nous agissons. » (Contreras, 2012, p. 448.)

Ce type de savoir est difficile à délimiter et à encadrer en termes de connaissance pédagogique et didactique. Il va au-delà des propositions théoriques ou pratiques qui figurent dans les maquettes ou les plans d'étude puisqu'il s'agit « d'un savoir qui est toujours en mouvement, dans un état qui est toujours naissant » (Contreras, 2012, p. 455). C'est précisément à ce type de savoir issu de la vie professionnelle quotidienne, personnel, singulier et davantage lié à l'intuition qu'à la réflexion préméditée que je m'intéresse. Et je le mets en discussion avec des enseignants à partir de leurs situations d'enseignement, que ce soit pour un cours magistral dans un amphithéâtre, un séminaire, la conduite de travaux pratiques ou un cours à un groupe.

### **À propos de la construction du geste professionnel**

Lorsque C. Blanchard-Laville considère l'expression *geste professionnel*, elle différencie ce geste de la simple capacité technique d'agir et de faire. « Le geste suppose », écrit-elle, « l'expérience et la responsabilité de son action » (Blanchard-Laville, 2017, p. 171). Plus précisément, il désigne la posture à trouver pour qu'un enseignant assume progressivement de pouvoir tenir sa place professionnelle. Cette auteure pointe le fait qu'un enseignant peut avoir les connaissances et les savoirs nécessaires et pertinents pour « enseigner », mais qu'il peut ne pas oser s'animer dans son geste professionnel qui lui permettrait de faire avec ces connaissances.

Cette notion est très significative pour moi et me sert de base pour favoriser les échanges et les analyses avec les enseignants sur leurs manières singulières de devenir enseignants et sur les processus de construction de leur identité professionnelle. C'est alors dans le cadre du travail groupal que

la possibilité de sensibiliser les participants aux dimensions personnelles et affectives de leur métier peut être envisagée dans toute son épaisseur.

### **Les invariants du dispositif et sa mise en place**

Je me propose ici de transmettre le côté vivant de ce dispositif mis en œuvre dans le contexte institutionnel spécifique de l'UNLa en rapportant quelques éléments factuels de cette expérience formative.

Comme je l'ai déjà mentionné, il s'agit d'un « espace-temps » qui construit des conditions de rencontre et d'échange entre des enseignants collègues des différents cursus de l'université. Ce dispositif est basé sur des invariants qui visent à créer des conditions favorables à la prise de parole, l'écoute sensible, le sentiment de confiance et le refus des jugements de valeur dans les commentaires apportés par les participants.

### **La population destinataire**

Le groupe est formé par des enseignants qui œuvrent en première année dans les divers cursus de formation de l'UNLa. Ils sont informés de l'existence du dispositif par le directeur de chaque cursus et leur participation est volontaire. Ils ont des parcours et des expériences d'enseignement très variés qui vont du début de leur carrière d'enseignant universitaire à leur presque fin et ils appartiennent à des champs disciplinaires variés (sciences humaines, sciences de la santé, sciences exactes, etc.).

### **La durée et la fréquence des réunions**

Le dispositif inclut six rencontres, espacées de quinze jours, qui se déroulent le mercredi de 14 h 30 à 17 h. Nous choisissons ce créneau, car c'est une sorte d'horaire du « goûter » où on partage du café et des petits gâteaux et c'est pratique pour tous ceux qui vont ensuite faire leurs cours qui commencent à 18 h.

En 2019, le dispositif s'est déroulé d'avril à juin [10]. À la fin de la sixième rencontre, les enseignants nous ont demandé de maintenir cet espace d'échange entre collègues après les vacances d'hiver [11]. C'est ainsi que nous avons proposé une « deuxième étape » comportant six nouvelles réunions avec le même groupe d'enseignants, du mois d'août jusqu'au début de novembre.

L'assistance des six premières rencontres a oscillé entre 15 et 22 enseignants et, dans la deuxième série de rencontres, l'effectif s'est situé entre 10 et 15 participants.

### **Les thématiques abordées et les consignes d'écriture**

À chaque rencontre, nous proposons un thème pour ouvrir l'échange et l'approfondir selon une consigne de travail spécifique. Généralement, cette consigne est donnée par écrit dans un premier moment que nous appelons « la pause ». Tous les thèmes choisis ont à voir avec le métier d'enseignant et sa dimension subjective et relationnelle selon la finalité générale du

dispositif déjà énoncée. Nous n'abordons pas de questions de didactique générale ou de contenus disciplinaires. Bien évidemment, ces questions apparaissent souvent, mais nous essayons de les éloigner du cœur de l'échange. Voici les thématiques des six premières rencontres.

- *Du diplôme professionnel obtenu au travail comme enseignant universitaire : décision, vocation, hasard, opportunité ?* Consigne d'écriture : lire cette liste de mythes ou proverbes du savoir populaire et en choisir un ou deux qui parlent de vous et de votre manière de devenir enseignant universitaire : « on naît enseignant (du verbe "naître"), on ne le devient pas » ; « pour enseigner, il suffit de connaître les contenus de sa discipline » ; « pour enseigner, il ne faut que de la volonté ».

- *Les débuts dans la vie universitaire comme enseignant.* Consigne d'écriture : une écriture « à mettre dans l'enveloppe » qui sera partagée si l'enseignant le souhaite, mais tous les textes individuels seront gardés dans une enveloppe fermée. Chacun pourra l'ouvrir et relire les textes à la fin de la dernière rencontre. Réfléchir sur ces trois questions : comment mes étudiants me voient-ils ? Comment je me vois ? Comment j'aimerais qu'ils me voient ?

- *La première année dans la vie universitaire : les attentes mutuelles, l'hospitalité et la bienvenue.* Consigne : observer les photos des portes prises dans différentes parties du monde et affichées sur les murs de notre salle [12] et en choisir une ou deux pour réfléchir sur vos expériences personnelles de bienvenue.

- *Les préparatifs d'une classe d'un point de vue personnel : les rituels, les routines, le « micro » registre des moments avant de « faire cours », le registre des sensations préalables.* Consigne d'écriture : le sac à dos de l'explorateur. Si l'on peut imaginer ce qu'un explorateur met dans son sac à dos pour préparer son voyage-aventure, pouvons-nous imaginer les choses nécessaires que nous choisissons pour nous préparer au quotidien avant d'aller faire un cours ? Quelles sont nos routines, nos préférences, nos manières de vivre les moments préalables à la rencontre avec les étudiants ?

- *La situation d'enseignement en elle-même : imprévu, temporalité singulière d'une situation au-delà des temps organisés et planifiés.* Consigne d'écriture : le train fantôme. Pourriez-vous raconter quelles sont les situations qui vous « surprennent » ou qui vous font peur pendant le déroulement d'une situation d'enseignement ?

- *Du professeur idéal au professeur réel : comment les étudiants me voient-ils ? Comment je me vois ? Comment j'aimerais qu'ils me voient ?* Consigne d'écriture : reprise de l'écriture mise dans l'enveloppe de la deuxième rencontre pour observer de possibles changements de points de vue personnels et favoriser une réécriture de ce texte déjà écrit.

Il faut signaler qu'à partir des échanges, d'autres thèmes surgissent et qu'ils demandent une autre temporalité plus longue que celle prévue pour chaque

réunion. Nous écoutons les interventions dans le but de prolonger le temps consacré pour ce thème spécifique et ainsi, nous analysons la possibilité de modifier notre planning. D'ailleurs, nous donnons une place importante à la présentation des thèmes par l'intermédiaire de l'art (la musique, les tableaux, le théâtre, le cinéma). Cet enjeu nous aide, d'une part, à construire un climat différent qui vise à nous placer en parité entre collègues, en nous distinguant d'un format de cours avec des positions déjà instituées et attendues dans une institution éducative. D'autre part, cela nous aide à faire apparaître des émotions et des sentiments en évitant la rationalisation directe à propos des thèmes proposés. Autrement dit, l'art nous permet une sorte de détour pour aborder la dimension subjective et affective.

### **Les différents moments de chaque rencontre**

La consigne d'écriture de chaque thématique est donnée au début de la séance. Ce temps d'écriture individuelle a pour but de permettre à l'enseignant de se centrer sur lui-même en lui proposant de sortir de la routine de la vie institutionnelle. Cela coupe en même temps des différents problèmes quotidiens du métier que les participants amènent à la réunion. Cet exercice écrit a également pour objectif de faciliter le regard que l'enseignant porte sur lui en essayant de s'auto-observer.

À partir de la deuxième séance, avant l'énoncé de la thématique et de la consigne, nous procédons à une évocation de ce qui a circulé durant la séance précédente, dans un moment que nous avons qualifié de « discours récurrent et collectif ». Parfois la rencontre est initiée par quelques étudiants en musique qui nous offrent quelque petit moment de musique classique. Cette transition permet de « couper » avec l'extérieur, d'arrêter le rythme intensif du travail institutionnel et de « surprendre » les participants pour construire le climat de notre rencontre groupale. La musique aiguise notre sensibilité.

Après le temps du « discours récurrent-collectif » et celui de l'écriture individuelle qui dure une quinzaine de minutes, nous invitons tous les participants à partager leur texte. L'échange commence à partir de questions, de commentaires associés, de réflexions à partir de la consigne donnée. Parfois, cet échange est collectif et, d'autres fois, nous le proposons en sous-groupes. Dans ce dernier cas, nous faisons une mise en commun finale.

Pendant tout le déroulement de la rencontre, nous prenons des notes. Cela nous aide à réaliser une collecte des interventions qui nous permet de construire « le discours collectif » pour la séance suivante. Également, ce texte permet de créer une communauté de travail qui garde les traces des pensées partagées. Les participants valorisent cette écriture qui permet de représenter des « réflexions témoins de la co-pensée ». Autrement dit, ce texte nous aide à « construire » quelque chose en commun, un « entre nous », une communauté d'idées. Il invite à suivre la pensée des autres et à

ne pas se fermer sur ses idées propres. Il vise un travail qui met en résonance les idées partagées et conservées par écrit d'une rencontre à l'autre. Il sert aussi à aider ceux qui ont été absents lors de la rencontre précédente.

### **La place donnée à l'écriture**

C'est en étant inspirée par les travaux d'Arnaud Dubois sur l'écriture monographique – en tant que « récits écrits d'expériences professionnelles vécues, envisagées comme des traces d'un passé, plus ou moins lointain » (Dubois, 2017b, p. 13) – que je propose le premier moment d'écriture. L'écriture est valorisée pour sa capacité d'exprimer des idées personnelles, d'évoquer des souvenirs et de transmettre des sentiments et des émotions. L'écriture personnelle est vue comme un moyen d'exploration, de prise de recul, d'imagination, de création, d'expression entre humour et sérieux. Le moment d'écriture individuelle vise à se mettre en contact avec soi-même et aussi à construire un espace d'échange collectif.

### **Une modification proposée dans le cadre du dispositif**

À la fin de la sixième rencontre, les enseignants participants ont souhaité poursuivre ces réunions. Les arguments ont été qu'il s'agissait d'un espace leur permettant de réfléchir, de se rencontrer et ne pas se laisser prendre par la « folie de l'université ». Nous avons donc commencé une deuxième série de six rencontres avec ce même groupe de participants. Exceptionnellement, deux enseignants nouveaux nous ont demandé d'entrer dans le groupe. Nous avons discuté de cette possibilité et nous avons accepté en priorisant la volonté de participer et en évitant le risque de constituer un groupe « fermé » dans l'institution. Les thématiques travaillées ont été moins nombreuses qu'auparavant et elles ont été abordées pendant deux rencontres chacune en envisageant de les travailler davantage en profondeur. Il s'est agi de la relation avec la connaissance du champ professionnel choisi, du corps et du regard dans le cours, et des imprévus pendant la situation d'enseignement.

### **Propos des enseignants**

Je voudrais maintenant faire part de mes réflexions à propos des interventions des enseignants afin d'illustrer ce travail de sensibilisation aux dimensions personnelles liées aux aspects relationnels et affectifs de l'identité professionnelle d'enseignant universitaire.

J'ai choisi de rapporter ici des éléments issus du travail effectué à partir de la consigne de la première rencontre qui faisait référence aux mythes et proverbes sur le devenir enseignant. J'y ajouterai des extraits des commentaires sur la première réunion de la deuxième étape du travail centrée sur le rapport à la connaissance du champ professionnel choisi.

1) En relation au travail sur les mythes du devenir enseignant, Marianela, professeure d'économie, énonce :

*« on naît enseignant ou on le devient // je ne sais pas s'il est important de se poser cette question / la naissance peut te donner quelque chose mais on se construit comme enseignant tous les jours / les apprentissages sont permanents ».*

Sergio, professeur d'histoire, ajoute :

*« moi je me sens enseignant au-delà de l'université / je vis ma vie comme un enseignant / pour cela j'ai une attitude permanente d'apprentissage // enseigner est un métier que se construit en se faisant / ce n'est pas un point d'arrivée ».*

Ces premières réflexions ont donné lieu à une suite de commentaires du type : *« moi j'ai choisi l'enseignement pour être différent de mes professeurs », « je suis tombé dans l'enseignement en cherchant du travail mais je n'avais pas d'aptitudes pour enseigner », « je voulais être enseignant pour ne pas quitter la fac ».*

L'étape du « discours récurrent et collectif » a montré que les enseignants ont éprouvé beaucoup de surprises vis-à-vis des motivations des autres : place du hasard parfois, mais aussi véritable choix vocationnel ; raisons économiques et aussi attirance pour un métier permettant une organisation personnelle plus régulière. Enfin, nous avons construit une idée collective : être enseignant est un devenir.

2) La consigne individuelle d'écriture pour travailler le thème de « la relation avec la connaissance du champ professionnel choisi » comprenait un ensemble de questions dont certaines se centraient sur le choix disciplinaire en évoquant une rencontre amoureuse ou un voyage.

Tous les écrits des enseignants ont atteint un niveau de profondeur très touchant. La plupart d'entre eux ont parlé de leur enfance, de leurs parents, des moments familiaux qui les ont marqués. Ils ont partagé des moments marquants de leurs histoires de vie pour répondre à ces questions concernant leur choix professionnel. Je pense, par exemple, au récit d'un professeur uruguayen sociologue qui a raconté son histoire d'exil en Argentine. Il a commencé par signaler la perte de ses repères quotidiens, sa vie dans les champs avec son chien, les poules, ses habits, ses jouets et il a ajouté : *« tout à coup on a dû quitter l'Uruguay car mon père était recherché par les militaires ».* Il nous a indiqué que lorsqu'il était petit, il posait tout le temps des questions à son père pour essayer de comprendre l'exil et son père ne voulait pas en parler. Mais, au moment de son choix d'avenir à la fin des études secondaires, son père lui a dit : *« toi qui aimes poser des questions pour entendre la société / il existe une formation qui est la sociologie que tu vas aimer ».* Il a ainsi raconté l'histoire de sa rencontre avec cette discipline d'une façon très émouvante et authentique.

Je pense aussi à Carmen, nutritionniste, d'origine chilienne. Elle a dit au groupe : *« vos questions de la consigne m'ont aidée à me souvenir ».* Puis elle a poursuivi : *« j'ai connu l'existence du cursus de nutrition par le guide de présentation de tous les cursus de licence // mon père était maçon ma*

*mère était femme au foyer / ils ont exigé que je fasse des études pour avoir une meilleure vie que celle qu'ils avaient eue / il n'y avait pas de livres à la maison car il était dangereux de garder chez soi des livres d'un certain type / on discutait tout le temps / notre capital culturel était constitué de ces conversations et également de la musique et de la danse folkloriques / mon père jouait de la guitare et il chantait des cuecas [13] ». En disant cela, Carmen s'est mise à fredonner doucement, comme si, par cette musique, elle présentifiait sa famille dans le groupe. Elle a ajouté : « *ma mère faisait des travaux manuels essentiellement de la couture* » et a conclu : « *tout cela constitue le contexte du moment du choix de ma profession de nutritionniste* ».*

J'ai sélectionné ces exemples afin de donner une idée de la densité émotionnelle et du climat d'échange que ce type de travail engage chez tous les participants, moi y compris.

### **Mon style d'animation du groupe et la construction d'une équipe de co-animation**

Comment faire une place au récit d'un enseignant qui ose se regarder et parler de lui-même en évoquant certains aspects de son métier ? Comment créer un climat groupal de confiance et d'écoute pour favoriser ces récits ? Quels traits mettre en relief dans l'accompagnement proposé pour créer un espace-temps institutionnel dans lequel on ne parle pas de la pratique du « bon enseignement » ni de résultats de recherches académiques concernant une connaissance plus actualisée ? Comment accompagner les processus singuliers de sensibilisation des enseignants qui leur permettent de « s'arrêter et faire une pause » afin de réfléchir sur leur « devenir enseignant universitaire » et de se poser des questions sur les aspects personnels, affectifs de ce métier ? À partir de ces questions, je voudrais transmettre quelques éléments de mes modalités d'accompagnement du groupe.

En ce qui concerne le terme *d'accompagnement*, je reprends les propos de Bernard Pechberty : « On accompagne un processus intersubjectif [...] dans lequel on est soi-même inclus. Accompagner signifie alors qu'on ne maîtrise pas le processus, mais qu'on soutient ses conditions de possibilité, on assume une position, une place à partir d'un savoir qui ne donne aucune garantie de réussite, mais qui s'appuie sur une expérience. » (Pechberty, 2010, p. 99.) Arnaud Dubois ajoute que « pour les chercheurs cliniciens, ce processus est généralement examiné *a posteriori*, lorsqu'il est terminé ou au moins très engagé, c'est-à-dire après en avoir fait l'expérience » (Dubois, 2017a, p. 59). Les propos de ces deux auteurs m'aident à caractériser les aspects significatifs de mon style d'animation du groupe : la nécessité d'un cadre qui permet le déploiement de certaines conditions de faisabilité et un travail intersubjectif où on est toujours impliqué et où l'expérience est vécue en tant que travail d'élaboration qui s'effectue *a posteriori*.

Je m'appuie aussi sur les réflexions de Mireille Cifali qui a beaucoup travaillé sur la notion d'accompagnement. Elle explique d'abord que « la démarche clinique n'appartient pas à une seule discipline ni n'est un terrain spécifique, c'est un art de la recherche et de l'intervention qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité » (Cifali, 2018, p. 26). Elle distingue ensuite la position d'un formateur qui est dans un contexte d'enseignement ou de formation, de celui qui est dans un contexte d'accompagnement d'analyse des pratiques. Le premier met ses savoirs à portée des sujets en formation ; pour le second, l'enjeu du savoir se déplace : « Les situations du vivant remettent en question notre savoir : nous avons à inventer sur le moment. Nous avons à accepter l'incertitude inhérente à l'action et à développer une capacité de jeu avec l'imprévu. » (*Id.*, p. 206.) Dans la perspective clinique, nous sommes dans « la prise en compte de l'altérité, une manière particulière de construire des connaissances à même le vivant, avec la nécessité d'une intelligence particulière : intelligence des situations, "sagesse pratique", intelligence de l'action » (*Id.*, p. 26). M. Cifali soutient que « la sagesse pratique » à atteindre de la part d'un formateur en position d'accompagnement clinique dans l'analyse de pratiques exige qu'il quitte certaines de ses postures, « comme celle de transmettre un savoir *a priori* ; celle de plaquer ses théories sur ce qui vient ; celle de maîtriser le cours du séminaire en l'ayant à l'avance programmé ; celle de vouloir que l'autre pense avec les bons concepts » (*Id.*, p. 205).

Bien qu'elles viennent d'autres champs disciplinaires de la formation professionnelle – l'une est docteure en médecine et l'autre a une formation en sciences de la communication et en philosophie – les deux collègues avec qui je co-anime ce dispositif adhèrent à cette perspective et aux principes qui soutiennent ce travail.

### **En guise de conclusion**

Pour ce qui me concerne, au niveau personnel, je peux soutenir qu'accompagner ce processus d'échange de savoirs et d'expériences des enseignants au cours des deux étapes que j'ai décrites a constitué pour moi une activité intense et très coûteuse en énergie. Surtout au cours de la deuxième étape, celle où les enseignants ont eu envie de parler d'eux-mêmes, de se montrer davantage et de s'ouvrir. Je crois que le fait de nous connaître depuis la première étape, de savoir que le climat de travail était éloigné des jugements de valeur et d'avoir construit un sentiment de confiance entre tous a permis ce niveau plus profond d'échanges. Dès les premières rencontres, les participants se sont sentis touchés et émus par les histoires de vie que chacun a voulu raconter au groupe. Quelques-uns ont raconté la perte d'un enfant, l'exil pendant la dictature, la pauvreté vécue pendant l'enfance dans une ville de l'intérieur du pays. Il faut noter

cependant que tous n'ont pas pu soutenir dans la durée ce niveau d'implication personnelle et certains ont quitté le groupe.

Concernant les difficultés, je dois faire face à des manifestations de « résistance » de la part de certains collègues. Il s'agit notamment de celles exprimées par des collègues du champ de la pédagogie qui sont centrés sur un paradigme de la prescription, de la « modélisation » de la « bonne pratique d'enseignement » et du refus d'inclure tout travail d'élaboration sur leur propre pratique d'enseignant. Pour eux, on peut évaluer le travail de l'autre sans faire un travail de remise en question de soi-même (de son propre discours, de sa façon de parler aux autres, de ses enjeux, de ses objectifs plus ou moins latents). Sur ce point, je ne peux pas obtenir leur adhésion et je n'insiste plus.

D'autres résistances viennent des enseignants qui n'acceptent pas l'approche clinique et psychanalytique. Il semblerait que cette perspective fasse peur à l'université. Il s'agit d'une résistance qui s'exprime par un refus et je trouve là un paradoxe que je n'arrive pas à résoudre. Dans le *Dictionnaire amoureux de la psychanalyse* écrit par l'historienne Élisabeth Roudinesco, à l'entrée « Buenos Aires », la ville où je suis née et où j'habite actuellement, on trouve : « Quand on parle de l'Argentine, on parle d'abord de Buenos Aires et on aime Buenos Aires, car c'est là que s'est réalisé le miracle argentin de la psychanalyse, dont on sait que, de tous les pays, elle est d'abord un phénomène urbain qui touche les classes moyennes urbanisées. » (Roudinesco, 2017, p. 105.) Or je constate qu'au sein de l'institution universitaire, il est difficile de proposer une formation avec une perspective clinique d'orientation psychanalytique, cela étant vécu comme une intervention directe dans la vie privée. Voilà donc le paradoxe dans lequel je me trouve : dans une ville qui semble être très ouverte à ce courant, les étudiants entrent à l'université « sans inconscient ». On peut étudier les théories de Freud et de ses successeurs, mais on ne s'analyse pas, on n'élabore pas ses réactions, on ne se trompe pas, on ne commet pas d'actes manqués, etc. [14].

Je crois que le repérage de ce paradoxe décrit bien le type de difficultés que je rencontre dans la mise en place de mon dispositif pour les collègues universitaires et ma sensation de soutenir ce travail de formation comme « en cachette ». J'utilise cette expression à la suite d'un commentaire récent d'une collègue qui, après avoir lu un chapitre où j'expose la mise en place de ce dispositif [15] et un texte sur l'approche clinique d'orientation psychanalytique traduit en espagnol [16], m'a dit : « *je comprends de mieux en mieux ce que tu proposes aux enseignants et je suis d'accord avec ton style d'animation / mais le problème c'est le mot clinique / il ne faut pas l'utiliser* ».

Pour terminer, j'aimerais dire que mon accompagnement relève d'une écoute sensible qui autorise la prise de parole des autres afin d'accueillir *les aspects humains* du métier d'enseignant. À partir de ce cadre de travail, les

échanges adviennent, mais je ne sais pas à l'avance la profondeur que le groupe va vouloir donner à ces interactions. Pour moi, et en lien avec un travail d'élaboration permanente de mon implication dans la mise en place de ce dispositif, je me reconnais dans une tension légère et à la fois très puissante. Je fais l'hypothèse que cette tension favorise, dans le dispositif, une forme de porosité des frontières entre une pédagogie alternative et un éclairage clinique dans un contexte institutionnel particulier. Ne pas avoir peur de marcher sur « ce bord » est un défi qui me fait ressentir du plaisir et, à la fois, exige de moi une vigilance permanente par un travail sur moi-même.

## Références bibliographiques

- Balint, M. (1960). *Le médecin, son malade et sa maladie*. Paris : Éditions Payot.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (Coord.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. Dirección General Editorial Universidad Veracruzana. México.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2014). Psychanalyse et enseignement. Dans J. Beillerot et N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 121-133). Paris : Dunod
- Blanchard-Laville, C. et Lerner-Seï, S. (2017). Sensibiliser des professeurs de musique à l'analyse clinique de leur pratique. Dans A. Dubois (dir.), *Accompagner les enseignants. Pratique cliniques groupales*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : Puf.
- Contreras, J. D. (2008). *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas: ¿una pedagogía de la singularidad?* Universidad de Barcelona.
- Contreras, J. D. (2012). *El saber de la experiencia en la formación*. Actas del XII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Valladolid.
- Chaussecourte, P. (2016). *Un abordaje clínico de orientación psicoanalítica en el campo de las ciencias de la educación. El caso particular de nuestras investigaciones y de nuestras prácticas formativas relacionadas con los docentes*. (Documento interno de trabajo. Traducción: V. Mancovsky).
- Dubois, A. (2017a). Institution et mésinscription : l'accompagnement d'une équipe d'enseignants d'un microlycée. Dans A. Dubois (dir.), *Accompagner les enseignants* (p. 55-74). Paris : L'Harmattan.
- Dubois, A. (2017b). *Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le groupe d'écriture monographique d'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université de Cergy-Pontoise.
- Dubois, A., Lerner-Seï, S. et Blanchard-Laville, C. (2017). Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « Groupe Balint ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 68, 115-130.
- Enriquez, E. (2011). *Désir et résistance : la construction du sujet*. Paris : Ed. Parangons.

- Fave-Bonnet, M-F. (1994). Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ? Le métier d'enseignement-chercheur : des missions contradictoires ? *Recherche et formation*, 15, 11-34.
- Goergen, P. (2013). Da formação ao ensino: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. Avaliação, *Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 18, 1, 45-68, Universidade de Sorocaba. Sorocaba, Brasil.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Paris : Éditions Téraèdre.
- Lapassade, G. et Lamihi, A. (2001). *Las fuentes del análisis institucional*. Entrevista realizada por la "Asociación para el estudio de temas grupales, psicosociales e institucionales". N° 8. Verano. On line : <http://www.area3.org.es/sp/item/28/Las%20fuentes%20del%20an%C3%A1lisis%20institucional.%20Entrevista%20entre%20G.%20Lapassade%20y%20A.%20Lamihi>
- Le Parc, J. (2019). *Transición. Buenos Aires-Paris*. Museo Nacional de Bellas Artes. Folleto informativo.
- Mancovsky, V. (2019). Épilogue : mise en perspectives. Dans L.-M. Bossard, S. Lerner-Seï et P. Chaussecourte, *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité* (p. 197-200). Paris : L'Harmattan.
- Mancovsky, V. y Mas Rocha, S. (dir.) (2019). *Por una pedagogía de los inicios. Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires : Ed. Biblos.
- Pechberty, B. (2010). L'accompagnement thérapeutique et formatif. Dans M. Cifali, M. Theberge et M. Bourassa, *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 99-114). Paris : L'Harmattan.
- Roudinesco, E. (2017). *Dictionnaire amoureux de la psychanalyse*. Paris : Éditions Plon et Le Seuil.
- Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur (2019). Ministère de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation.

## Notes

[1] Actuellement, ce dispositif est co-animé par la Prof. Valeria Suarez et la Prof. Berta Gagliano du Secrétariat académique de l'UNLa. Je décrirai ce travail de co-animation dans le paragraphe concernant le récit détaillé de cette expérience de formation dans le contexte spécifique de l'UNLa.

[2] Ce mouvement organisé par les étudiants a eu des demandes semblables et communes avec celui de mai 1968 en France.

[3] Ce sont des idées que j'ai eues lors de visites guidées de ses expositions et lors de plusieurs entretiens de cet artiste que j'ai étudiés et analysés et qui sont accessibles sur internet en français.

[4] Dans une vitrine de la première salle du Musée des Beaux-Arts de Buenos Aires, on trouve cette phrase : « Mon point de départ est toujours l'œil du spectateur... Toujours, j'ai eu envie de m'éloigner d'un tableau fixe, définitif, stable (Le Parc, 2019). »

[5] Je reprends ici les apports de Florence Giust-Desprairies qui soutient que « La démarche clinique pose comme objet la co-présence ; c'est-à-dire que les contenus (ce dont on parle) sont parlés à l'intérieur d'une rencontre dans laquelle chacun (chercheur/interviewé) est mis en risque. La clinique comme théorie pose la connaissance non seulement au niveau du contenu, mais dans la prise en compte du contenant » (Giust-Desprairies, 2004, p. 52).

[6] Dans le système universitaire argentin, il s'agit d'obtenir un diplôme de niveau « bac+5 » dans un champ disciplinaire spécifique et cette accréditation est une des conditions pour devenir enseignant à l'université.

[7] Plus spécifiquement, « Lorsqu'il est question d'une clinique d'orientation psychanalytique, le sujet considéré est avant tout un sujet aux prises avec son psychisme inconscient. [...] Ce sujet est alors une construction théorique issue de la psychanalyse : un sujet dont l'inconscient empêche qu'il soit totalement "maître dans sa maison" » (Blanchard-Laville, 2014, p. 125).

[8] Cette logique s'appuie sur une conception d'obsolescence des connaissances et un sens instrumental ou utilitariste de celles-ci. Cela suppose un modèle de formation centré exclusivement sur la transmission des connaissances « utiles » et sur la performance dans l'exercice de la profession (Goergen, 2013).

[9] Enriquez (2011) met en relief le fait que Kurt Lewin a dû quitter l'Allemagne au moment de la montée du nazisme. Plus spécifiquement, il soutient que le psychologue tente de démontrer que le modèle démocratique de leadership était supérieur au modèle autoritaire ou totalitaire habituel. Il écrit : « Les Américains ont mis sur pied des méthodes facilitant le développement de capacités démocratiques non pas *in abstracto*, mais dans les organisations et les groupes réels en travaillant à l'occasion de séminaires avec des individus avec leurs sentiments, leurs émotions, leurs perceptions, leurs modes de raisonnements. » (p. 25.)

[10] Il faut dire que la fréquence et la quantité des séances de chaque séquence ont été modifiées depuis la création en 2017 du dispositif pour différents motifs. Dans le cadre de cet article, j'ai choisi de décrire sa dernière mise en place au cours de l'année 2019, car elle inclut deux étapes de travail avec un même groupe d'enseignants.

[11] Les vacances d'hiver selon le calendrier universitaire en Argentine ont lieu vers la deuxième quinzaine du mois de juillet.

[12] On peut regarder ces images de portes à l'adresse : [https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA\\_enAR863AR863&sxsrf=ACYBGNQQPZeioI07U-MET9zxmP93FEIQ:1574673641578&q=las+puertas+mas+hermosas+del+mundo&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiJi6y4hIXmAhUWDM MBHUaMBZwQsAR6BAgKEAE&biw=1366&bih=625](https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enAR863AR863&sxsrf=ACYBGNQQPZeioI07U-MET9zxmP93FEIQ:1574673641578&q=las+puertas+mas+hermosas+del+mundo&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiJi6y4hIXmAhUWDM MBHUaMBZwQsAR6BAgKEAE&biw=1366&bih=625)

[https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA\\_enAR863AR863&sxsrf=ACYBGNQQPZeioI07U-MET9zxmP93FEIQ:1574673641578&q=las+puertas+mas+hermosas+del+mundo&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiJi6y4hIXmAhUWDM MBHUaMBZwQsAR6BAgKEAE&biw=1366&bih=625](https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_enAR863AR863&sxsrf=ACYBGNQQPZeioI07U-MET9zxmP93FEIQ:1574673641578&q=las+puertas+mas+hermosas+del+mundo&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwiJi6y4hIXmAhUWDM MBHUaMBZwQsAR6BAgKEAE&biw=1366&bih=625)

[13] Il s'agit de danses folkloriques très typiques du Chili.

[14] Je fais une exception pour les institutions qui forment des psychologues où un travail d'analyse est exigé et obligatoire pendant la formation.

[15] Il s'agit du chapitre intitulé *Más allá de la pedagogía universitaria: un dispositivo de formación centrado en el intercambio de experiencias docentes. Encuentros entre profesores de primer año de la Universidad Nacional de Lanús* (Mancovsky y Mas Rocha, 2019, p. 141-158).

[16] Ce texte comprend deux traductions : d'une part, un matériel de lecture élaboré par Philippe Chaussecourte et traduit par moi dans le but de favoriser l'échange avec les étudiants de la licence en Sciences de

l'éducation de l'Universidad Nacional de San Martín pendant sa visite en Argentine en avril 2016. Il a comme titre : *Un abordaje clínico de orientación psicoanalítica en el campo de las ciencias de la educación. El caso particular de nuestras investigaciones y de nuestras prácticas formativas relacionadas con los docentes*. Ce texte comporte, d'autre part, une sélection de paragraphes du livre *Los docentes, entre placer y sufrimiento* de Claudine Blanchard-Laville, traduction faite par l'Universidad Veracruzana de México en 2009.

**Viviana Mancovsky**

Université Nationale de Lanús (UNLa)  
Argentine

**Pour citer ce texte :**

Mancovsky, V. (2020). La formation pédagogique des enseignants du supérieur en Argentine. Présentation d'un dispositif de formation centré sur l'échange des savoirs de l'expérience. *Cliopsy*, 23, 79-101.



# Entretien avec Janine Méry

par Sophie Lerner-Seï

**Sophie Lerner-Seï :** *Nous pouvons commencer... Pourriez-vous me dire à quel moment vous êtes entrée à Claude Bernard et à quelle époque vous avez quitté ce Centre ?*

**Janine Méry :** J'ai quitté le Centre Claude-Bernard en 1987 et j'y étais entrée en 1959.

**Sophie Lerner-Seï :** *Comment y êtes-vous entrée ?*

**Janine Méry :** C'est grâce à des rencontres. C'est vraiment à cause de rencontres que j'ai pu faire le chemin qui me convenait. Je me suis trouvée face à des personnes qui m'ont ouvert la voie. La personne qui m'a fait entrer à Claude-Bernard, c'est Hélène Gratiot-Alphandéry, une psychologue spécialiste des questions de l'enfance qui a été l'un de mes professeurs à l'Institut de Psychologie de Paris.

N'ayant pas propédeutique, j'avais suivi les cours de l'Institut de psychologie, où j'avais préparé un diplôme de psychologie de l'enfant. Ensuite, j'ai passé deux ans en Angleterre, au lycée français de Londres où j'avais un poste d'institutrice, ce qui m'a permis l'accès à l'Éducation nationale, ce que je souhaitais, car je voulais devenir psychologue scolaire. C'était une bonne idée étant donné mon projet. Je ne le savais pas au départ. J'ai été chargée d'une classe de Cours Préparatoire. En rentrant de Londres, j'ai revu Madame Gratiot-Alphandéry qui aurait souhaité que je fasse une recherche sur le bilinguisme, ce qui n'était pas du tout dans le champ de mes intérêts. Un jour, elle m'a téléphoné et m'a dit : « Il faut que vous appeliez tout de suite Georges Mauco, le Directeur du Centre Claude Bernard », ce que j'ai fait. À l'origine, c'était pour enseigner dans une classe de réadaptation à des enfants en difficulté sélectionnés par le Centre. Or, M. Mauco m'a dit : « Il me faut quelqu'un ici, au Centre. » Pour moi, cela a été une grande ouverture sur tout le reste de ma carrière.

C'est là que j'ai découvert la psychanalyse appliquée aux enfants. On ne peut pas dire psychanalyse appliquée, mais il faudrait plutôt dire la psychanalyse utilisée pour aider des enfants en difficulté. Au Centre, tous les médecins étaient psychanalystes, excepté Madame le docteur Fargeat, qui était un bon médecin. Elle m'estimait et me faisait confiance. Elle était très respectueuse envers les parents. Je suis donc entrée au Centre Claude Bernard, ayant tout de même acquis le diplôme de psycho-pédagogie de

l'Institut de Psychologie de Paris, mais j'ignorais qu'il n'y avait aucune passerelle entre la faculté et l'Institut de Psychologie.

Je ne sais pas comment je connaissais Didier Anzieu, mais nous avons toujours été en bons termes. C'est sans doute en suivant ses cours dans l'un des diplômes que j'ai passés ou en suivant son séminaire sur le Rorschach. Je n'en suis pas plus sûre que cela... Le fait est que lui aussi m'a appelée un jour en me disant : « Voilà, je vais ouvrir à la nouvelle Faculté de Nanterre la section psychologie. Est-ce que vous pourriez y venir ? » Je n'avais ni propédeutique ni licence et le diplôme que j'avais obtenu à l'Institut de Psychologie en revenant d'Angleterre pour devenir psychologue scolaire ne me permettait pas d'enseigner dans l'enseignement Supérieur. Du coup, je me suis dit que je devrais préparer une licence, ce que j'ai fait tout en travaillant à Claude Bernard.

**Sophie Lerner-Seï :** *Vous êtes entrée à l'université de Nanterre ?*

**Janine Méry :** Non, heureusement pour moi : c'était catastrophique à l'époque, ce n'était pas fini d'être construit, c'était dans la boue. J'ai pu faire ma licence à la Sorbonne. J'ai rencontré à ce moment-là Madame Favez. Elle avait été directrice de Claude Bernard, l'une de ses fondatrices. Je pense que c'est Claire Doz, une collègue, qui m'a conseillé d'aller la voir. C'est un moment important dans ma vie parce que c'était la première fois que quelqu'un m'écoutait. Elle m'a écoutée parler de ce que je faisais avec les enfants, de la relation que j'avais avec eux. Cela m'a beaucoup touchée. Je pense que j'étais en train d'écrire mon mémoire pour le diplôme de psychologie de l'enfant de l'Institut de psychologie. Je suis allée la voir, car ce que je faisais au Centre Claude Bernard m'intéressait et je voulais que l'on m'écoute sur ce que j'observais avec les enfants qui avaient des difficultés scolaires. J'ai été écoutée. Cela n'a pas été plus loin à ce moment-là.

J'ai donc fait ma licence en plusieurs années et je l'ai terminée juste avant 68. Je détestais la psychopathologie. On était introduit à Sainte-Anne, par un professeur qui disait : « Voilà, vous êtes cent. Il y en aura trente de reçus. » Ce n'était pas très encourageant... Parmi les étudiantes, il y avait une femme que je connaissais qui était avec deux autres étudiantes, toutes les trois semblant très bûcheuses, je me suis dit qu'il fallait que j'aille avec elles si je voulais réussir l'examen. Nous avons travaillé d'arrache-pied... Et, sur les quatre, trois d'entre nous ont été reçues en juillet et la dernière en septembre... et celle-ci est devenue directrice de l'École des parents.

À l'époque, il était possible d'aller directement de la licence au doctorat. J'ai profité de cette ouverture qu'il y a eu en 68. Je me suis inscrite en doctorat. Je voulais faire le doctorat avec Daniel Lagache parce que j'avais suivi ses cours en licence. Oui, j'ai eu la chance d'avoir Lagache et Piaget comme professeurs. Piaget, je ne comprenais rien à ses cours jusqu'au jour où j'ai été me proposer comme cobaye pour l'un de ses tests et là, j'ai compris enfin ce qu'il cherchait en observant les enfants. C'était très pratique, très pragmatique, très concret, un peu tordu, mais c'était intéressant. Les cours

de Lagache d'introduction à la psychanalyse étaient remarquables. C'est à ce moment-là qu'il a écrit sur l'inconscient, me semble-t-il, dans le numéro d'une revue dont je me suis beaucoup servi pour ma thèse.

**Sophie Lerner-Seï :** *Mais ce n'est pas avec lui que vous avez fait votre thèse ?*

**Janine Méry :** Non, car il commençait à être malade. Il ne prenait plus personne. J'ai donc été auprès de Mme Favez. Ça a été une chance et un manque de chance... Elle ne m'a pas prise dans son séminaire de doctorants. Elle m'a envoyée chez quelqu'un d'autre, qui m'a fait traîner longtemps. À la fin, j'en ai eu assez. Je suis revenue voir Mme Favez à qui j'ai envoyé ce que j'avais fait. Elle m'a dit : « Maintenant, vous avez fini. Dans trois mois, vous me rendez votre thèse. »

**Sophie Lerner-Seï :** *Quel était le sujet ?*

**Janine Méry :** C'est celui du livre que j'ai publié par la suite...

**Sophie Lerner-Seï :** *Votre livre, Pédagogie curative scolaire et Psychanalyse*

**Janine Méry :** Oui. C'était assez étonnant à l'époque. Alors que le directeur de Claude Bernard, André Berge, et les analystes autour de lui considéraient qu'une intervention auprès des enfants n'était pas thérapeutique si l'intervenant n'était pas analysé, ce que les psychopédagogues faisaient n'était donc pas considéré comme thérapeutique. Le transfert et le contre-transfert, c'étaient des mots tabous au Centre. Si j'ai pu utiliser ces concepts, c'est, d'une part, grâce au soutien de Mme Favez au cours de ma thèse et, d'autre part, grâce au séminaire que Sami-Ali a fait à Claude Bernard ces années-là. Sami-Ali n'était pas encore totalement engagé sur la question du corps. Comme c'était un de ceux qui parlaient anglais, il connaissait très bien Winnicott et ses travaux, donc très bien le contre-transfert et le transfert. Cela m'a permis d'en parler tout au long de ma thèse. Plus tard, j'ai quitté Sami-Ali parce que le corps pour le corps, ça ne m'intéressait pas. Et je le trouvais trop « gourou », ce que je n'appréciais pas. Mais je n'ai pas su aller chez Anzieu.

**Sophie Lerner-Seï :** *Vous n'avez pas « su » ?*

**Janine Méry :** Non, je ne suis pas allée à ses séminaires et je le regrette beaucoup.

**Sophie Lerner-Seï :** *Le doctorat, cela ne vous a pas conduite à poursuivre dans une voie universitaire ?*

**Janine Méry :** Non. J'ai soutenu ma thèse en 1974 sous la Direction de Mme Favez-Boutonier

**Sophie Lerner-Seï :** *Vous vous souvenez du jury ?*

**Janine Méry :** Oui, tout à fait. En plus de Mme Favez, il y avait Maurice Debesse qui avait créé le CMPP avec elle à Strasbourg. Il faisait un cours sur Érasme qui m'avait passionnée. Au cours de ma soutenance, c'était Mme Favez qui parlait et qui, entre autre, corrigeait mes fautes d'orthographe ou de français. Ce n'était pas beaucoup plus intéressant que

cela. J'avais dit à mes amis : « Si je n'ai pas la mention "très bien", ça ne vaut pas la peine d'avoir écrit cette thèse. » Ils étaient morts de peur.

**Sophie Lerner-Seï** : *Et finalement ?*

**Janine Méry** : Oui, j'ai eu mention « très bien ».

**Sophie Lerner-Seï** : *Vous n'aviez pas arrêté le Centre Claude Bernard ?*

**Janine Méry** : En effet, non. J'y suis restée bien après ma soutenance.

**Sophie Lerner-Seï** : *Mais le fait d'avoir fait cette thèse...*

**Janine Méry** : Je parlais de si loin... J'étais jardinière d'enfants. Je ne me voyais pas enseignante à l'université. Tout de même, Anzieu m'a encouragée à faire un dossier pour pouvoir justement y entrer. Je n'ai pas vraiment cherché de poste. J'ai eu une proposition à Rennes, mais je ne me voyais pas partir de Paris, aller vivre en province toute seule. C'est un choix. J'ai peut-être eu tort...

Il s'est passé quelque chose de désastreux, pas seulement pour moi mais pour notre équipe de psychopédagogues à Claude Bernard. Nous étions trois. En plus de moi, il y avait Claire Doz et Monsieur Fromont qui relevaient tous les deux du second degré. Nous avons tous les trois soutenu des thèses. À ce moment-là, Roger Bley, notre ancien directeur à Claude Bernard, était devenu enseignant à l'université Paris Descartes. Or, il ne nous octroyait qu'une unique conférence par an et c'est tout.

Je n'ai pas davantage cherché à obtenir un poste à l'université. J'ai fait une analyse et je suis devenue psychanalyste. J'ai été admise plus tard comme élève à l'APF<sup>1</sup> en 1975. Cela me semble encore très proche.

1. APF : Association Psychanalytique de France.

**Sophie Lerner-Seï** : *À quel moment avez-vous commencé votre analyse ?*

**Janine Méry** : Je l'ai commencée en 1962, avec quelqu'un qui est devenu un psychanalyste reconnu, mais qui n'a pas été un grand psychanalyste pour moi. Il ne m'a jamais souri pendant les six années durant lesquelles il m'a suivie. Après, j'ai fait une seconde analyse avec Mme Lagache qui, elle, était adorable. Mais les psychanalystes ne travaillaient pas du tout comme maintenant sur l'archaïque. Pas du tout.

**Sophie Lerner-Seï** : *C'est-à-dire ?*

**Janine Méry** : L'archaïque en soi, ça ne les intéressait pas. D'ailleurs je n'en ai pas parlé au cours de mes deux analyses. Tout de même, l'analyse m'a remis le pied à l'étrier pour les études. En fait, j'ai commencé la licence de psychologie en même temps que l'analyse, à peu près. C'était dur parce que j'ai dû passer propédeutique d'abord. Je l'ai fait par correspondance. Ce n'était pas facile, car j'étais mise à la disposition du Centre, c'est-à-dire qu'on était payé comme si on enseignait, avec tous les bénéfices, les vacances, mais nous devons faire le même nombre d'heures réglementaires.

**Sophie Lerner-Seï** : *Comment avez-vous découvert la psychanalyse ?*

**Janine Méry** : La psychanalyse ? C'est grâce à Monsieur Favez. De dire les choses ainsi, cela me surprend moi-même. Il était suisse, originaire de

Lausanne, ce qui était le cas de la personne qui m'a élevée. C'était le seul analyste qui me parlait. Car, à l'époque, pour un analyste, parler à une rééducatrice... Je me rappelle le jour où il est entré dans mon bureau en me disant : « Voilà ce garçon, vous vous occuperez de lui. » Je lui ai dit : « Mais qu'est-ce que je vais lui dire ? » J'ai appris par cœur sa réponse : « Un adulte doit parler à un enfant comme si c'était avant tout une personne. » J'étais souflée.

Si j'ai compris ce que Monsieur Favez m'a dit ce jour-là, c'est que j'étais prête à l'entendre, car je l'avais vécu auprès de ma nounou, celle qui m'a élevée de ma naissance à mes quatorze ans. Pendant la guerre, nous avons passé toute une année au Chambon, mes frère et sœur et moi, seuls avec elle et, dans ce lieu où nous nous sentions en sécurité, nous étions très heureux. Elle était extrêmement respectueuse de nos personnalités. C'est même extraordinaire. Elle avait confiance en nous.

Monsieur Favez m'a permis de comprendre qu'un enfant pris en charge dans un C.M.P.P., ce n'est pas un élève, c'est une personne. Il faut l'écouter, lui donner le temps pour qu'il se trouve, comme j'en suis venue à le faire au cours des années.

**Sophie Lerner-Seï** : *Donc M. Favez était ?*

**Janine Méry** : Il était psychanalyste au Centre Claude Bernard et membre de l'APF.

**Sophie Lerner-Seï** : *Et il y avait aussi André Berge ?*

**Janine Méry** : André Berge était le directeur médical du Centre. Il était aussi psychanalyste. Georges Mauco était le directeur pédagogique. Ensuite, le docteur Giabiconi a été le directeur médical et Roger Bley le directeur pédagogique pendant des années. Je n'ai jamais eu Serge Boimare comme directeur. J'étais déjà partie.

**Sophie Lerner-Seï** : *Comment s'entendaient tous ces professionnels entre eux ?*

**Janine Méry** : Je ne sais pas. Même quand j'ai été admise comme élève à l'APF dans les années 70, je n'ai pas été en lien avec les analystes du centre. Je restais la pédagogue. Avec Claire Doz, on nous appelait toujours les « pédagogues sisters ». Le seul endroit où j'étais considérée comme thérapeute, c'était dans l'annexe de Claude Bernard, rue Ribera.

**Sophie Lerner-Seï** : *Une annexe du Centre ?*

**Janine Méry** : Oui. À partir de 1975 environ, j'y suis allée les samedis matins. L'assistante sociale qui était là était l'amie de Bernard Barrau, lui-même analyste. C'est lui qui m'avait accueillie au Centre lorsque j'y suis entrée. Il était alors responsable des psychologues et psycho-pédagogues. Pour eux, j'étais analyste. C'est le seul lieu où j'étais reçue et reconnue comme une thérapeute.

**Sophie Lerner-Seï** : *Vous y alliez pour faire des thérapies ?*

**Janine Méry** : Oui

**Sophie Lerner-Seï** : *Ce n'est pas ce que vous faisiez à Claude Bernard ?*

**Janine Méry** : Je faisais ce que je voulais à Claude Bernard, mais ce n'était pas considéré comme des thérapies. Je me rappelle tout particulièrement deux cas que j'ai suivis rue Ribera. Celui d'une petite fille de cinq ans qui ne parlait pas. Je l'ai eue au moins pendant un an. Elle n'a jamais ouvert la bouche avec moi. On jouait tout le temps. Et c'est sa mère qui avait posé un diagnostic qui s'est confirmé. Quand cette petite fille, qui était la deuxième de sa fratrie, a eu neuf mois, sa mère a été à nouveau enceinte. Elle l'a laissée pour partir en vacances en emmenant l'aîné. Elle m'a dit : « C'est pour ça qu'elle ne parle pas, parce que je ne lui ai pas parlé. » C'était sûrement vrai. Avec elle, j'ai beaucoup joué, on rejouait souvent la même scène et moi je parlais. Mais on ne jouait pas qu'à ça. Elle ne parlait pas avec des adultes, ce qui ennuyait sa mère, mais elle n'était pas mutique. En classe, elle a appris à lire sans difficulté. Même quand elle est partie, elle ne m'a pas parlé. Elle m'a peut-être dit « au revoir », mais c'est tout. Sa mère considérait qu'elle était « guérie ».

L'autre cas dont je me souviens a été celui du père d'un enfant qui avait demandé au médecin de consultation d'être lui-même suivi. Il avait été un enfant adopté. Quand on parle d'enfant adopté, on ne pense pas qu'il deviendra un adulte. Il était absolument charmant et avait su créer pour sa famille un environnement chaleureux. Je vivais avec lui, quelque chose de très curieux. D'habitude je prenais beaucoup de notes, or, sur ce cas-là, je n'en prenais pas et je n'oubliais rien de ce qui se passait lors des séances. Je pouvais, d'une semaine à l'autre, le lui rappeler et il me disait : « Mais comment faites-vous pour avoir tant de mémoire ? » alors que j'étais considérée dans ma famille comme quelqu'un n'en ayant aucune.

**Sophie Lerner-Seï** : *Est-ce qu'on pourrait parler maintenant de la façon dont vous avez quitté le Centre Claude Bernard ?*

**Janine Méry** : J'ai quitté Claude Bernard en 1987. Je l'ai quitté du fait de la méconnaissance de l'équipe médicale de mon parcours hors du Centre et des formations professionnelle et universitaires que j'avais acquises

Cependant, je suis restée en lien avec ma collègue psychopédagogue, Claire Doz, jusqu'en 1988 où ont eu lieu des journées organisées par le Centre, au cours desquelles nous avons toutes deux animé un atelier intitulé « Pédagogie du langage écrit et psychanalyse ».

Ce qui m'amène maintenant à vous parler des contes. C'est très curieux, mon histoire des contes. Je ne m'en rendais pas compte, le conte a été le fil rouge de tout mon parcours. C'est quelque chose que je découvre grâce à cet entretien et cela m'a énormément étonnée. Le conte ne peut pas être un lieu, mais il a été pour moi, je pense, un moyen de me relier à l'archaïque non dicible en moi, ce qui n'a jamais pu se dire en analyse – ce qui s'est dit bien après en travaillant avec Anne Clancier avec laquelle j'ai été longtemps en thérapie. Cela a été pour moi un moyen de mettre des images et des mots sur ce dont je n'avais aucun souvenir. En plus, je ne choisissais pas n'importe quels contes. J'aime les contes violents. Les contes de Grimm par exemple le sont presque tous. Ça, c'est important. C'est la première fois que

je prends conscience de cela. Encore fallait-il que ces métaphores, je puisse les traduire en langage analytique et être entendue. Et cela ne pouvait pas se faire à Claude Bernard.

Les premiers contes que j'ai utilisés, cela a été au cours des Journées occitanes de psychanalyse en 1980. C'était le lendemain de l'attentat de la rue Copernic. Ce travail a été publié en 1981. Le thème était « La curiosité en psychanalyse ». J'avais proposé comme titre « Je sais tout ». Ce lien avec l'archaïque en moi et les contes, je l'avais fait deux ans auparavant quand j'avais réuni un petit groupe de quatre psychopédagogues qui avaient eux-mêmes une expérience de l'analyse. Nous nous réunissions régulièrement. C'est là que j'ai commencé, non pas ce que j'ai dénommé beaucoup plus tard « la lecture plurielle », mais plus important... c'est là que nous avons découvert ensemble ce qu'était l'association libre sur un texte. J'étais partie de l'idée que ce n'était pas moi la responsable du groupe, qu'il n'y avait pas de responsable. Anzieu m'avait dit : « Attention, ça n'existe pas. Ce n'est pas possible. » Mais je ne l'ai pas écouté ou je ne voulais pas l'écouter. Notre groupe a vécu un moment euphorique au cours duquel nous avons pu faire une communication à une des journées annuelles de Claude Bernard. Ce n'était pas sur un conte. Nous avons présenté notre travail sous le titre « Lire, dé-lire ». Comme le savait Anzieu, l'illusion groupale ne dure pas et c'est moi-même qui ai « cassé » le groupe. Cependant le texte « Lire, délire » a été publié et je l'utilise encore dans mes derniers articles. La communication que j'ai faite à Bordeaux en 1981, c'était à propos d'un conte qu'une des participantes de ce groupe nous avait apporté. Elle n'était pas thérapeute. Elle était mère de famille. Elle animait des groupes d'enfants autour d'un conte qu'elle leur faisait jouer. Elle avait amené ce conte dont je me sers dans le texte « Je sais tout ». C'est un conte de Grimm. Sur le moment je n'ai pas relié cette histoire à l'archaïque en moi ; c'est maintenant que je peux le faire. Pour des gens qui ont eu des traumatismes précoces, il faut qu'ils puissent investir des textes pour métaphoriser cet archaïque. C'est ma croyance profonde. Les textes qui sont des métaphores de nos vécus, que ce soit des contes ou des textes littéraires, aident à vivre. C'est cela qu'il faut et non pas aller rechercher en analyse des traumatismes pour lesquels on n'a pas de mots de toute façon pour les dire. Le conte, en particulier, permet « de figurer, de mettre en scène, de contenir, de représenter » (Kaës 1984) cet indicible et irréprésentable en soi, sous une forme symbolisée.

**Sophie Lerner-Seï** : Vous avez aussi publié dans l'ouvrage de René Kaës sur le conte, *Contes et Divans*.

**Janine Méry** : Oui, « *L'enfant poison* ». Dans l'histoire avec René Kaës, c'est toujours Anzieu qui était derrière moi. Kaës préparait son livre sur *Contes et Divans*. Lors de Journées sur « le Négatif », Anzieu m'a présenté à lui en disant : « Janine Méry a écrit un texte qui serait bien pour ton livre. » C'était d'autant plus important pour moi que ce n'était pas du tout sur un conte que j'avais travaillé, mais sur un mythe. C'est donc grâce à Anzieu que mon texte « *L'enfant poison* » a pu être publié dans l'ouvrage de Kaës. Il me

semble que celui-ci m'a fait beaucoup corriger de choses. C'est un esprit clair, bien construit. Il savait quand cela n'allait pas. Mais le fait que je sois dans son livre n'a pas été discuté.

**Sophie Lerner-Seï** : *C'était en 1984.*

**Janine Méry** : Le dernier conte que j'ai présenté à un milieu analytique, c'était « *Si Peau d'âne m'était conté* ». Je l'ai exposé à d'autres journées occitanes à Nice. Cela a marqué pour moi la fin de ma carrière d'analyste. Là, j'ai choisi ma peau et pas ma carrière.

**Sophie Lerner-Seï** : *C'est-à-dire ?*

**Janine Méry** : Ce n'est qu'avec vous que je peux faire ce jeu de mots, mais c'est exact. Je travaillais beaucoup avec les bibliothécaires et d'autres personnes qui s'intéressaient aux contes. L'une d'entre elles, Bernadette Bricout, que je trouvais remarquable, était professeur en Faculté. J'étais allée la voir pour travailler sur « *Peau d'âne* ». Pour elle, « *Peau d'âne* » n'était pas un vrai conte, car trop proche de la réalité. Il s'agit d'un inceste. Pour moi, le conte « *Peau d'âne* » était associé à une anorexique que j'avais en traitement. Cela a été la fin de ma carrière d'analyste.

**Sophie Lerner-Seï** : *Comment le comprenez-vous aujourd'hui ?*

**Janine Méry** : Je ne suis pas quelqu'un de sociable et je n'ai jamais pu appartenir à des groupes sociaux. Étant juive, ma mère avait tout coupé avec la religion. Avant-guerre, nous appartenions à un milieu juif bourgeois. Mes parents n'y ont plus appartenu après-guerre. Je n'en ai pas bénéficié du tout. J'ai été élevée dans la religion protestante, mais je n'ai jamais appartenu à un milieu protestant, je ne m'y suis jamais intégrée. De même, je n'ai pas su, ou pas pu, appartenir à ce milieu analytique dans lequel j'avais été cependant admise. C'est vrai qu'avec Anzieu, avec lequel j'ai fait mon premier contrôle qui a été validé, les relations étaient faciles. Tout le monde adorait Anzieu. Il était odieux en public, mais, en face à face, en contrôle, il était extraordinaire, alors que mon second analyste contrôleur, ne m'a pas soutenue le jour de la présentation de mon cas et j'ai arrêté mon cursus.

Je me suis rendu compte que tout en étant bien acceptée à l'APF je ne me sentais appartenir à aucun groupe. Mais j'ai eu la chance durant plusieurs années de participer aux Journées annuelles de l'APF au moment où tous les « grands » étaient là. J'ai écouté de nombreux exposés, c'était magnifique, intellectuellement c'était un grand plaisir. Ils étaient tous là : Pontalis, Anzieu, Smirnoff, Rosolato, Lavie, Granoff, Laplanche. C'était extraordinaire ! Pour revenir à cette anorexique, ce n'est qu'aujourd'hui grâce à cet entretien que je peux revenir sur ce passé pour y donner sens et, pour cela, il m'a été nécessaire de revenir à la poésie qui, comme le conte, faisait partie de mon dispositif. Comme « *Peau d'Âne* » m'était venu à l'esprit au cours de ma relation avec cette patiente, m'est venu à l'esprit un poème de Leconte de Lisle, « *Les elfes* », dans lequel il est question de séduction et de mort. Je sentais que je ne pouvais poursuivre seule ce traitement et j'ai alors été voir un analyste qui s'occupait d'anorexiques. Il m'a dit :

« Attention... Où vous entraîne-t-elle ? » J'ai pensé à ce poème qui m'était venu à l'esprit au cours de nos dernières rencontres. C'est intéressant aussi, même si ce n'est pas la peine de le regretter, mais j'aurais rêvé d'initier une méthode d'analyse, peut-être pour des anorexiques, en utilisant des contes et la poésie, si j'avais eu un groupe derrière moi. En fait, c'est cette anorexique qui m'avait fait associer sur « Peau d'âne ». Elle allait se marier. Pour une anorexique, c'est assez étonnant, mais elle préparait son mariage avec son père. Cet analyste chez lequel je suis allée pour « sauver ma peau », justement, m'a dit : « Laissez-la. » En plus, elle avait trouvé le moyen de se mettre dans les mains d'un gourou qui la faisait souffrir physiquement. Elle était ravie. Je ne sais pas ce qu'elle est devenue.

**Sophie Lerner-Seï** : *Je reviens au groupe. Vous disiez : « Je n'appartiens à aucun groupe », mais vous avez quand même créé les groupes de lecture plurielle ...*

**Janine Méry** : En 1991, j'emprunte une autre voie que celle pour laquelle je ne me sens pas prête. Je reviens à mon attachement à la littérature que j'ai utilisé dans mon rapport avec les enfants en créant un cadre et un dispositif particuliers. J'avais créé un cadre à trois pôles.

En 1985, l'article de René Kaës sur « *La catégorie de l'intermédiaire chez Freud : un concept pour la psychanalyse* » a été pour moi comme une confirmation du bien-fondé du dispositif que j'avais mis en place. Il m'apportait une assise théorique qui me manquait.

Entre « Peau d'âne » et 1994, j'ai navigué ici et là. Je faisais de la formation de bibliothécaires dans une Association qui s'appelait *Lecture jeunesse*. On s'occupait des livres pour adolescents. J'aimais bien. Je commençais à faire plus ou moins de la lecture plurielle. Là non plus, je n'étais pas bien dans ce groupe. Je ne leur rapportais pas d'argent et ce que je faisais ne les intéressait pas du tout. Ils voulaient que je forme des bibliothécaires, mais pas des personnes... Mais c'est tout de même là que j'ai pu commencer ce que j'appellerai plus tard des groupes de « Lecture plurielle ». C'est tout de même grâce à *Lecture jeunesse* que, tout d'un coup, je me suis dit : « Je vais faire mon groupe à moi. » C'est là que j'ai commencé à former des personnes, à faire ce que j'avais fait avec les enfants, c'est-à-dire à créer un espace-temps pour eux, mais je le cachais. Le mot *caché*, c'est toute ma vie.

Je ne l'ai pas dit, mais à partir de Sami-Ali et du séminaire sur le contre-transfert, Winnicott m'a permis de donner sens à ce que je faisais, même s'il était très difficile à comprendre. Petit à petit, je crois que je ne me suis pas seulement appuyée sur sa théorie, mais j'ai intégré le fait de cet espace-temps à ouvrir qui correspondait pour moi à quelque chose de très archaïque, que j'appellerais maintenant, la chambre d'enfant.

**Sophie Lerner-Seï** : *J'y pensais. J'étais en train de penser justement à la chambre d'enfant dans L'enfant et les sortilèges, le texte de Colette mis en musique par Ravel.*

**Janine Méry** : En fait, pour les enfants, je créais une chambre, un espace particulier qui soit aménagé pour eux. Et, pour les en sortir, je m'appuyais sur des lectures. Avec Roselyne, par exemple, celle dont je parle dans mon texte « *L'Arbre qui cache la forêt* », j'ai tout de suite trouvé pour elle l'objet que je nomme l'objet adéquat. L'espace-temps et l'objet adéquat sont les piliers de ma théorisation. J'aime bien l'expression « l'objet adéquat » qui correspond à cet objet décrit par Winnicott, l'objet trouvé/créé, grâce auquel l'enfant peut vivre l'illusion qu'il a été trouvé/créé pour lui. Ce qui est important, c'était que les enfants soient venus à l'écriture, c'est-à-dire que leur objet adéquat, ils l'ont créé eux-mêmes. Ça a été pour eux la création d'eux-mêmes, dans leur singularité et l'acquisition du « *sense of being* ».

Je reviens à votre question sur ma création des groupes de lecture plurielle. Il m'a fallu plusieurs années pour y parvenir ; il y a eu trois ans, entre « *Peau d'âne* » et 1994. En 1994, du jour où j'ai décidé que je faisais un groupe de formation, j'ai décidé de me former à cette animation de groupes. En utilisant mon expérience analytique et en rencontrant des analystes de groupe. J'ai fait appel à Kaës en lui demandant s'il connaissait quelqu'un qui pourrait me contrôler. Il m'a envoyée chez une personne qui s'appelle Anne-Marie Blanchard, qui m'a suivie pendant plus de dix ans. Au fond, elle m'a initiée au groupe. Elle m'a conduite à penser le groupe en utilisant les concepts que R. Kaës a développés dans ses écrits tout au long de son œuvre. Elle a accepté que j'introduise dans mes groupes la médiation de textes littéraires et j'ai créé ce dispositif que j'ai dénommé « Lecture plurielle ». Voilà comment je suis rentrée dans les groupes. J'allais chez Anne-Marie Blanchard très régulièrement au début et, ensuite, de temps en temps. Elle aimait la lecture. Elle s'intéressait aussi bien aux textes que je proposais qu'à ce qui se passait. Au bout de deux ans, chez Anne-Marie Blanchard, j'ai entendu parler de la SFPPG<sup>2</sup> et du séminaire d'Ophélie Avron. J'avais rencontré celle-ci en 1989, lors du Colloque « L'Affect et les Processus de pensée » qu'elle avait organisé. Elle m'avait demandé d'y faire une communication, publiée par la suite dans les *Cahiers de l'IPPC*.

En 1996, je suis entrée dans son séminaire, un groupe où j'étais attendue, reçue et embrassée. Dans le groupe d'Ophélie, pour la première fois de ma vie je me suis sentie appartenir à un groupe. Après la disparition d'Ophélie, j'ai participé au groupe d'Édith Lecourt qui était la co-animatrice d'Ophélie. J'y ai été accueillie tout de suite. On s'embrasse en arrivant, on s'embrasse en partant. On parle le même langage. Édith a beau dire qu'elle ne s'occupe que du corps, ce n'est pas vrai. Elle a su créer un espace, très différent de celui d'Ophélie, mais dans lequel on se sent bien. Elle cherche à entrer dans la psyché par le corps. C'est Green et Anzieu qui posent, comme je le pense moi-même, qu'il faut relier soma, psyché et esprit, intellect. On ne peut pas les délier, il ne faut pas en supprimer un. Si on supprime le corps, c'est vrai que plus rien ne vit.

Les années les plus heureuses de ma vie professionnelle, je les ai vécues après ma retraite de Claude Bernard. Pas tout de suite. À partir de 1994, j'ai fait l'expérience d'animation de groupes et de lectures plurielles. J'ai écrit un

2. SFPPG : Société Française de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe fondée en 1962.

texte dans la revue *Cliniques*, « L'œil entend, l'oreille voit », dans lequel j'explique la place du jeu, dans le dispositif que j'ai mis en place, en partant de l'audition. Ce jeu a duré trois mois. Sans doute pour moi le jeu ramène le corps sans quitter les mots. Il y a des jeux pour jouer avec les mots, mais les jeux les plus importants sont reliés à la sensorialité. C'est un enfant, David, qui me l'a appris en collectant des mots liés à la motricité.

Anne-Marie Blanchard faisait ça avec ses petits-enfants. Je ne l'ai pas inventé. Elle adorait ça, ses petits-enfants adoraient ça : collecter des mots en groupe, c'est jubilatoire. Tout d'un coup, on ressent des choses, on peut mettre des mots sur des sensations corporelles. On est capable d'être parti de l'archaïque, de son corps, et de pouvoir mettre des mots dessus, d'associer mots et ressentis corporels. C'est tout de même une découverte. C'est pourquoi ce texte est important pour moi. Comment c'est venu ? Je ne sais pas trop.

Quant au choix des textes, ça m'est venu de mes propres profs de français et de ma lecture de Bachelard. On ne faisait pas un livre suivi, comme cela est fait maintenant. Mais on changeait de textes. On ne restait pas sur un auteur toute l'année. Il y avait une autre méthode pas plus développée que la mienne. Je ne me rappelle pas le nom, bien sûr, mais j'avais été en stage chez la personne qui a initié cette méthode. Ça m'a confortée dans l'idée d'utiliser des textes courts. J'ai écrit une très belle page dans mon texte « La Temporalité à la renverse », dans *Les Cahiers du CRPPC* qui a été publié chez L'Harmattan. Dans ce texte, j'explique comment ça m'est venu. C'est une idée de Freud, dans un de ses textes où il parle du train. Je m'en suis plus ou moins inspiré dans la vie. C'est comme si défilait un paysage devant soi. On est ensemble dans le même train, avec des paysages différents devant soi. On s'arrête devant chaque paysage et on passe à un autre, totalement différent. Ainsi de suite. Pour moi, c'est plus important qu'un texte suivi ou qu'un thème.

Et il y a la poésie. J'ai une ou deux phrases d'Anne Clancier que j'ai perdues, retrouvées et perdues. Avec une des participantes de mon groupe au club, on a écrit un petit texte dessus. J'ai une ou deux phrases de René Char. Personne ne sait pourquoi c'est si important. En prison, c'est ce qu'il y a de plus important, même pour ceux qui ne comprennent pas. D'abord, tout le monde la récite, tout le monde peut la dire, l'un après l'autre. Au club, c'était un moyen vraiment de rassembler le groupe avant de partir, rassembler et apaiser. C'est très curieux. Tout le monde dit que la poésie, c'est essentiel. Mais pourquoi ? On ne sait pas. Les petits adorent ça, à tout âge. Ils n'en font plus au collège, alors que c'est important.

**Sophie Lerner-Seï** : *On termine sur le chant, sur le chant des mots, la poésie et la voix. Je vous remercie beaucoup de votre confiance et pour tous les souvenirs de votre vie professionnelle que vous m'avez fait partager.*

## Références bibliographiques

- Kaës, R. (1985). La catégorie de l'intermédiaire chez Freud : un concept pour la psychanalyse ? *L'Évolution Psychiatrique*, 50, 4, 893-926.
- Kaës, R., Perrot, J., Hochmann, J., Guerin, C., Méry, J. et Reumaux, F. (1984). *Contes et Divans*. Paris : Dunod.
- Méry, J. (1965). La pédagogie curative scolaire. *Enfance*, 18, 4, 517-527.
- Méry, J. (1978). *Pédagogie curative scolaire et Psychanalyse*. Paris : ESF.
- Méry, J. (1981). Je sais tout. Dans H. Sztulman et J. Fénelon, *La curiosité en psychanalyse* (p. 219-227). Paris : Privas.
- Méry, J. (1982). Lire, dé-lire. *Cahiers de l'A.F. des C.M.P.P.*, 3, 58-59.
- Méry, J. (1984). « L'enfant poison », référence à une œuvre culturelle dans une psychothérapie d'adulte. Dans R. Kaës, J. Perrot, J. Hochmann, C. Guerin, J. Méry et F. Reumaux, *Contes et Divans* (p. 135-156). Paris : Dunod.
- Méry, J. (1988). L'orthographe, l'Arbre qui cache la forêt. *Cahiers de l'A.F. des C.M.P.P.*, 7.
- Méry, J. (1990). Mario et le magicien. *Cahiers de l'IPPC*, 11, 93-102.
- Méry, J. (1997). Thierry ou la douleur de penser. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 10/6, 356-363.
- Méry, J. (2005). La temporalité à la renverse. *Les Cahiers du CRPPC*, 16, 134-150.
- Méry, J. (2010). Les avatars de la temporalité dans un groupe à médiation. Dans C. Vacheret (dir.), *Le groupe, l'affect et le temps* (p. 63-91). Paris : L'Harmattan.
- Méry, J. (2016). L'œil entend, l'oreille voit : redécouvrir la sensorialité des mots. *Cliniques*, 11, 216-231.

Pour citer ce texte :

Méry, J. (2020). Entretien avec Sophie Lerner-Seï. *Cliopsy*, 23, 103-114.

# Introduction au texte de Janine Méry

Sophie Lerner-Seï

Janine Méry a débuté sa carrière d'enseignante en 1959 en tant que psychopédagogue au Centre psycho-pédagogique Claude Bernard, premier centre créé à Paris en 1946 par André Berge et Georges Mauco, dont la mission principale était de proposer une aide psychologique et rééducative aux enfants présentant des troubles psychologiques. Tout en exerçant dans cet établissement novateur et stimulant où se côtoient des professionnels du soin – médecins, psychologues, rééducateurs – et des enseignants spécialisés, Janine Méry entreprend des études de Psychologie à l'Institut de Psychologie de Paris et achève sa formation universitaire par une thèse de doctorat sous la direction de Juliette Favez-Boutonnier intitulée : *Pédagogie curative et psychanalyse : dynamique de la relation éducative en pédagogie curative scolaire individuelle*, soutenue en 1974 à l'Université Paris 7. Ce travail de recherche donnera lieu à la publication d'un ouvrage édité chez ESF en 1978 : *Pédagogie curative scolaire et psychanalyse*.

L'inscription des travaux de l'auteure dans le champ de la psychanalyse freudienne s'explique non seulement par sa formation universitaire, mais aussi par son expérience analytique complétée d'une formation de psychanalyste qu'elle entreprend en 1975 au sein de l'Association Psychanalytique de France (APF).

C'est autour de ces années que son activité de psychopédagogue au Centre Claude Bernard se double d'une pratique de thérapeute d'enfants et d'adultes et, quelques années plus tard, d'une formation au groupe. Cette nouvelle voie est sous-tendue par son intérêt pour les textes littéraires et notamment pour le conte dans sa fonction thérapeutique. Élaborant progressivement son dispositif, elle conduit des groupes à médiation qu'elle nomme groupes de « lecture plurielle » dans des contextes de formation ou d'accompagnement auprès de publics divers. Cette expérience lui permet de se nourrir d'une activité de recherche intense et continue dont ses nombreuses publications témoignent.

Dans la bibliographie que l'auteure nous a transmise lors de notre entretien, on relève une trentaine d'articles entre 1964 et 2019 publiés, pour une part, dans des revues professionnelles comme, par exemple, le *Bulletin de Liaison du Centre psycho-pédagogique Claude Bernard* et également, pour une part importante, dans des revues scientifiques telles que *Les Cahiers de l'Institut*

de *Psycho-Pathologie Clinique*, la *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe* ou encore les *Cahiers du Centre de Recherche en Psychopathologie et Psychologie Clinique de Lyon*. Son dernier article « De la peur destructrice à la restauration de sa créativité » a été publié dans le n°17 de la revue *Cliniques* en 2019. Elle a contribué également à de nombreux ouvrages consacrés à la psychanalyse, à la psychopédagogie, aux groupes à médiation ; à titre d'exemple, citons celui dirigé par René Kaës en 1984, *Contes et divans* (Dunod), ou encore en 2010, sous la direction de Claudine Vacheret, *Le groupe, l'affect et le temps* (L'Harmattan). Elle est intervenue dans plusieurs manifestations scientifiques, journées, séminaires, congrès internationaux parmi lesquels certains ont donné lieu à la publication d'Actes. C'est le cas du texte proposé ici. L'ensemble des publications de Janine Méry totalise environ une quarantaine de textes sans oublier l'ouvrage qu'elle a écrit en son nom propre en 1978 dont est issue sa thèse, texte malheureusement épuisé à ce jour. Plus d'un tiers de ses publications portent sur les groupes à médiation qu'elle a animés entre 1994 et 2015.

### **Présentation du texte « Je sais tout »**

Le texte intitulé « Je sais tout » est paru dans l'ouvrage *La curiosité en psychanalyse* sous la direction de Henri Sztulman et Jacques Fénelon (*Privat Editeur*) en 1981 (p. 219-227). L'ouvrage réunit des contributions d'auteurs ayant participé aux troisièmes journées occitanes de psychanalyse qui se sont tenues à Bordeaux les 4 et 5 octobre 1980 et auxquelles a participé l'auteure. En note de bas de page, il est précisé que le texte a été élaboré avec la collaboration d'une psychanalyste et des participants à un groupe de recherche sur la fonction thérapeutique de la lecture. Janine Méry évoque ce groupe au cours de l'entretien publié pages précédentes, groupe qu'elle a constitué deux années plus tôt, avec des psychopédagogues intéressés par le conte et familiarisés avec l'analyse et le processus associatif.

Ce chapitre publié en 1981 se situe donc trois années après la publication de l'ouvrage de Janine Méry sur son expérience de psychopédagogue au Centre Claude Bernard et quelques six années après son entrée en formation d'analyste à l'APF. C'est le premier texte dans lequel on découvre son activité de thérapeute à part entière et non plus exclusivement celle de psychopédagogue intervenant dans le cadre du CMPP. Or, au cours de notre entretien, elle souligne combien il lui a été difficile de faire reconnaître son travail de thérapeute et de chercheuse dans cette institution, ce qui l'a amenée à séparer ces deux milieux professionnels comme deux mondes à part et à rester discrète sur ses activités selon le lieu où elle prenait la parole. Pourtant, comme elle l'écrit dans le texte, sa position d'enseignante et de psychanalyste lui confère une place privilégiée pour comprendre ce qui sous-tend le désir d'apprendre et ce qui peut remettre le sujet-apprenant sur le chemin du savoir. De sorte que cette double appartenance professionnelle, au lieu d'engendrer un clivage identitaire ou une confusion

des places, lui permet au contraire de décrypter ce qui se cache derrière l'affirmation toute-puissante et magique du « je sais tout » et de transformer cette « sentence » comme elle la nomme, par une remobilisation de la curiosité et d'une disposition à apprendre.

Parmi ses publications, ce texte semble être le premier dans lequel elle expose la fonction thérapeutique du conte en montrant les différents plans sur lesquels celle-ci peut s'exercer. Un de ceux-ci concerne la mise en place d'une activité associative au sein du petit groupe de recherche que Janine Méry a réuni pour travailler ces questions. Le conte *Le diable aux trois cheveux d'or* est choisi pour ses fortes résonances avec le thème de la transmission et de l'accès à la connaissance et pour réfléchir à la pertinence de son utilisation en tant que médiation dans un groupe d'enfants en traitement.

De plus, ce conte se révèle être un support privilégié d'analyse des mécanismes inconscients à l'œuvre dans le rapport au savoir de deux de ses patientes, une enfant et une adulte qui, comme le héros du conte, prétendent *tout savoir*. Il s'agira donc de comprendre ce que recouvre pour chacun·e cette illusion de toute-puissance et d'omniscience qui bloque l'accès au savoir. L'auteure se demande si ce rapport au savoir est le signe d'une étape à franchir pour accéder à la connaissance ou au contraire celui d'un mécanisme de déni. En attendant, elle perçoit chez ses deux patientes une attitude de faux-semblant qu'elle attribue à la nécessité de dissimuler la frustration et les angoisses inhérentes à leur position d'omnipotence narcissique. Pour analyser cette position, l'auteure reprend des éléments de l'histoire de la construction du rapport au savoir de ses patientes en référence à la conceptualisation freudienne et en mobilisant les concepts de conflit œdipien, d'identification secondaire et de relation d'objet. À partir de là, le retour sur le héros du conte va permettre d'ouvrir la perspective en montrant comment s'opèrent le dépassement du conflit œdipien et l'émergence du désir de savoir pour tout sujet. Cette ouverture est rendue possible grâce au caractère universel et intemporel du conte. Elle permet à l'auteure de montrer que la confrontation au deuil de l'illusion de tout savoir est incontournable pour chacun de nous et que cette confrontation passe par un travail sur nous-mêmes à reprendre tout au long de la vie.

Ce texte fait largement écho aux travaux des chercheurs de l'équipe nanterroise *Clinique du rapport au savoir* qui, au début des années 90, abordent la question de la construction du rapport au savoir sous l'angle psychanalytique et dans ses liens avec l'apprentissage, l'enseignement et la formation. Citons, à titre d'exemple, l'ouvrage co-dirigé par Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi publié en 1996 chez L'Harmattan, *Clinique du rapport au savoir*, dans lequel plusieurs chapitres sont consacrés aux fondements de la construction du rapport au savoir, notion que les chercheurs cliniciens de cette équipe tentent d'éclairer selon une approche se référant essentiellement à des psychanalystes de l'école anglaise. S'intéressant plus particulièrement au rapport au savoir des

enseignants et à la manière dont celui-ci se manifeste dans l'espace psychique groupal de la classe, Claudine Blanchard-Laville évoque, dans le chapitre 7 de son ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001, p. 241-142), le travail des psychopédagogues et cite abondamment un passage du texte de Janine Méry.

En effet, les professionnels enseignants ont à accomplir une double tâche : d'abord comprendre les mécanismes psychiques qui entravent le fonctionnement mental de leurs élèves et trouver des outils susceptibles de les aider à lever leurs défenses et à réinvestir les savoirs ; la médiation des textes, ici du conte, remplit cette fonction. Au-delà de ce contexte psychopédagogique, et c'est là que ces deux auteures partagent une vision commune, la question du rapport au savoir, de la curiosité et de ce qui peut les entraver est au cœur de leurs préoccupations de chercheur, de thérapeute et de formateur d'enseignants. L'une et l'autre rappellent qu'il n'est de sujet qui n'échappe au fantasme d'un « je sais tout » dans sa quête de savoir ; en revanche, il revient à chacun d'entre-nous d'être à l'écoute de ce que recouvre, pour nous-mêmes, l'illusion d'omnipotence narcissique et de la dépasser en supportant la frustration, le doute et les blessures narcissiques afin de nourrir notre curiosité et notre capacité de recherche.

Le texte de Janine Méry figure parmi les premiers travaux portant sur la fonction thérapeutique du conte d'un point de vue à la fois pédagogique et psychanalytique. Ce phénomène est étudié, ici, à partir d'une pratique quotidienne d'enseignante intervenant auprès d'enfants en mal d'apprendre, mais aussi enrichie de la pratique de recherche d'une femme qui a su maintenir sa créativité grâce aux apports de la psychanalyse qui n'ont cessé de nourrir sa réflexion. Soutenir cette double affiliation n'allait pas de soi au début de sa carrière dans les années 60 et l'on constate, aujourd'hui comme hier, que la psychanalyse peine à se frayer une voie dans le champ scolaire. C'est dire combien la question du dialogue entre psychanalyse, éducation et pédagogie, demeure une question vive toujours d'actualité.

**Sophie Lerner-Seï**  
Laboratoire EDA  
Université de Paris

Pour citer ce texte :  
Lerner-Seï, S. (2020). Introduction au texte de Janine Méry. *Cliopsy*, 23, 115-118.

## « Je sais tout » <sup>1</sup>

Janine Méry

1. Ce texte est paru dans l'ouvrage *La curiosité en psychanalyse* sous la direction de Henri Sztulman et Jacques Fénelon (*Privat Editeur*) en 1981 (p. 219-227).

Quel peut être le rapport de ce titre avec le thème de ces journées, la « curiosité », celle-ci étant d'après la définition du *Petit Robert*, non pas le fait de savoir mais « le désir de savoir les secrets, les affaires d'autrui », et par déplacement des personnes sur les choses, « le désir d'apprendre, de connaître des choses nouvelles ».

Or, celui qui sait tout n'a plus rien à apprendre. Alors, comment en suis-je venue à m'arrêter à cette affirmation qui, à première vue, semble l'antithèse même de la curiosité.

Au cours de l'année 1979-1980, tout un faisceau de réflexions surgies de lectures, d'observations de cas et du travail que nous avons effectué dans un groupe de recherche que j'ai constitué en janvier 1979, est venu se concentrer sur cette phrase « Je sais tout ».

Il est vrai que ma double formation d'enseignante et de psychanalyste me sensibilise particulièrement aux problèmes du savoir. Le groupe de travail que j'ai formé cherche à unir mes deux pôles d'intérêt – psychanalyse et pédagogie – en étudiant la fonction thérapeutique de la lecture dans le traitement d'enfants ou d'adolescents entre huit et seize ans. Or, au cours de l'année passée, nous avons été amenés à analyser un Conte de Grimm [6]<sup>2</sup> que l'une d'entre nous voulait présenter à un groupe d'enfants de huit-neuf ans qu'elle animait. Ce conte intitulé *Le diable aux trois cheveux d'or* étant peu connu, je vais vous le résumer :

Le héros de ce conte est un enfant « né coiffé » à qui l'on prédit à sa naissance qu'il épouserait la fille du roi. Celui-ci venant à apprendre cette prophétie s'en irrite et veut se débarrasser de l'enfant.

Par deux fois il tente de le tuer, mais l'enfant est à chaque fois miraculeusement sauvé et épouse, comme il était dit la fille du roi. Furieux, le roi tente une troisième fois de tuer le jeune garçon et lui demande « d'aller en enfer chercher trois cheveux d'or de la tête du diable ». Notre héros se met en route et sur son chemin fait trois rencontres. À chaque fois, il se présente en disant « Je sais tout » ; une énigme lui est alors posée à laquelle il ne peut répondre et sans se départir de son assurance, il dit : « Attendez seulement mon retour et je répondrai à ce que vous m'avez demandé ». En enfer, le jeune homme est accueilli par la grand-mère du diable qui lui vient en aide, à la fois pour arracher les trois cheveux d'or du diable et pour que celui-ci lui fournisse les réponses aux trois questions qui lui ont été posées. Le jeune homme repart et en remerciement du savoir

La première note indique : Ce travail a été élaboré avec la collaboration de Christiane Guillemet, psychanalyste et des participants au groupe de recherche sur la fonction thérapeutique de la lecture : René Bonnard, Marie-Françoise Dartigues, Huguez Liborel.

2. Ces numéros renvoient à la bibliographie en fin d'article.

qu'il a effectivement acquis et qu'il transmet comme il l'avait promis, il reçoit de l'or. Au retour chez le roi, ce dernier, tenté par cette fortune que lui ramène son gendre, veut partir lui aussi à la recherche d'un tel trésor. Mais le jeune homme le leurre sur la façon dont il se l'est procuré et le roi ne reviendra jamais de son périple.

À l'époque où nous analysions ce conte, j'avais en traitement une fillette de six ans dont le jeu répétitif consistait à jouer à la maîtresse et à dire « Je sais tout ». Chez elle, elle faisait des colères spectaculaires chaque fois que sa mère la confrontait à la réalité et la plaçait devant l'évidence qu'elle ne savait pas tout.

De plus, une femme d'une quarantaine d'années que j'avais en analyse, m'étonnait par l'acharnement qu'elle mettait dans son travail à être toujours « celle qui sait », celle qui détient la vérité.

Ce conte et mon expérience clinique furent donc le point de départ de mes réflexions sur cette sentence « Je sais tout ». Maud, la fillette de six ans, Peg, ma patiente et le héros du conte se rapprochent par l'emploi qu'ils en font et cependant, la résonance qu'elle a sur eux-mêmes et sur les autres quand ils la prononcent semble bien différente. Nous allons tenter de chercher la signification que peut avoir ce « Je sais tout » suivant la personne qui l'énonce et nous demander si cette formule est une étape sur les chemins de la connaissance ou si, au contraire, et en particulier quand elle est employée après un certain âge, elle n'est pas sous cette forme affirmative et péremptoire le signe en fait d'une négation, un déni.

Le héros du conte répond à ceux qui le questionnent avec une assurance que l'on pourrait taxer de naïve ; cette naïveté même nous surprend et nous fait sourire. En même temps, nous ne pouvons nous empêcher d'admirer et d'envier la tranquillité avec laquelle le jeune homme affirme qu'il sait tout alors qu'il ne sait rien. Comme l'a souligné Freud, l'étalement d'un tel narcissisme a sur nous un grand attrait. Cette sur-estimation du moi semble fondée sur une double illusion : illusion qu'étant né-coiffé il est l'enfant préféré de sa mère, l'unique, le bien-aimé, celui auquel elle ne refuse rien, rêve qui est en chacun de nous et ne peut nous laisser insensible, et l'illusion qu'il peut lui-même devenir tout-puissant comme cette mère qui réalise tous ses désirs et sait donc tout, sans doute par identification primaire à celle-ci, comme l'a décrit Freud [4]. L'enfant né coiffé paraît ne pas avoir connu la frustration, avoir été comblé. Une telle relation, si elle se poursuivait, maintiendrait l'enfant au niveau du principe de plaisir et ne pourrait lui permettre d'accéder au principe de réalité. Si, comme l'a écrit Winnicott, l'illusion est bénéfique dans un premier temps afin que le moi s'investisse suffisamment pour se construire et se développer, dans un deuxième temps « le développement du moi consiste à s'éloigner du narcissisme primaire » [3]. Une mère qui maintiendrait l'enfant dans l'illusion qu'elle est la seule à connaître ses besoins et à pouvoir les satisfaire, éliminerait le père, c'est-à-dire la triangulation, le conflit œdipien et sa résolution.

Or, c'est justement à la période du conflit œdipien, chez les enfants entre trois et six ans, que nous avons pu observer chez ceux-ci l'énoncé fréquent de la phrase « Je sais tout », celle-ci étant à nouveau employée couramment au moment de l'adolescence quand se rejoue le conflit œdipien à l'abord de la sexualité.

Maud, notre petite patiente de six ans, joue encore à « Je sais tout », mais « elle n'a plus le charme de l'enfant qui se suffit à lui-même » comme le dit Freud [3] comme si, au contraire du héros de notre conte, elle-même n'y croyait plus vraiment et ne pouvait s'en satisfaire. Alors, pourquoi ce jeu ? Est-ce seulement un essai de réassurance narcissique comme cela peut l'être à cet âge, ou étant donné le caractère répétitif du jeu et ses colères chez elle, ne tente-t-elle pas ainsi de se défendre d'angoisses plus profondes en cherchant à maintenir en elle l'illusion d'omnipotence ?

Le « Je sais tout » du héros de notre conte semblait une manifestation du narcissisme primaire de l'enfant. Mais eut-on encore parler de narcissisme primaire à l'abord du conflit œdipien ? Il nous semblerait plutôt qu'à ce moment Maud comme tout autre enfant de cet âge, face aux frustrations qu'il a nécessairement subies, devant la désillusion de n'être pas tout-puissant et de ne pouvoir accomplir tous ses désirs, de n'être pas l'unique et le seul bien-aimé de la mère ou du père, désinvestit les premiers objets d'amour, c'est-à-dire ses parents, et transforme sa libido objectale en libido narcissique ; à ce stade, cependant, son omnipotence narcissique n'est plus seulement surestimation du moi mais aussi identification aux parents considérés comme détenteurs de toute puissance, l'illusion d'adultes omnipotents subsistant. L'enfant voudrait lui aussi acquérir cette puissance tant convoitée : mais au lieu de s'attacher à ces objets externes qui l'ont déçu, il tente de s'en détacher en les intériorisant, il en fait son Idéal du Moi.

Nous commençons à mieux comprendre alors pourquoi le « Je sais tout » auquel joue Maud, le « Je sais tout » proclamé par Peg ne peuvent les satisfaire. En effet, qu'ont-elles dû abandonner pour maintenir en elles l'illusion qu'elles se suffisent à elles-mêmes et qu'est-ce qui chez elles nécessite ce repli narcissique ? Pourquoi ne peuvent-elles passer de l'axe narcissique à l'axe libidinal qui les ramènerait aux relations d'objets, aux identifications secondaires et à la possibilité de résoudre le conflit œdipien ?

Maud, après avoir eu pendant ses deux premières années des relations très proches et très érotisées avec sa mère, relations qui les comblaient l'une l'autre, ce maternage étant certainement pour la mère « la reviviscence et la reproduction de son propre narcissisme » [3], a été séparée brusquement de celle-ci à deux ans, cette dernière ayant décidé de la mettre à l'école précocement comme elle l'avait fait pour sa sœur aînée, comme si cette mère se punissait de son attachement excessif à ses filles et de son narcissisme teinté d'homosexualité ou bien comme si elle sentait un danger dans cette relation de type narcissique et ne pouvait s'en défendre que par une rupture.

Peg, elle, a eu une mère qui n'a pas su la materner au sens de Winnicott. Cette enfant devait correspondre à l'Idéal de cette mère, la combler narcissiquement et, de ce fait, celle-ci était incapable de sentir et de satisfaire les besoins de son enfant. Peg ne pouvait se fier à cette mère et dès deux ans clamait : « C'est Peg qui commande ici » comme Maud s'exclame : « comme je voudrais pouvoir sortir seule ! », c'est-à-dire, ne plus dépendre de quelqu'un. Il semble que pour elles deux, dire « Je sais tout », c'est en effet revenir à la position narcissique « Je me suffis à moi-même », c'est-à-dire je n'ai pas besoin de ma mère et de ses soins ; c'est en fait nier le désir qu'elles en ont, nier leur attachement à leur premier objet d'amour, à cette mère de la première enfance qui, pour l'une ne l'a pas satisfaite et pour l'autre, s'est séparée d'elle sans la faire passer progressivement de l'illusion narcissique à la désillusion, c'est-à-dire au principe de réalité.

Mais, l'affirmation « Je sais tout » apparaît au moment du conflit œdipien. Qu'en est-il alors de la relation au père dans cette affirmation ? Dans les deux cas que nous avons pris pour étayer notre exposé, Maud et Peg, nous pouvons penser que les fillettes n'ont pas de suite retiré toute leur libido des objets parentaux mais que, déçues par leur mère, elles ont investi leur père comme objet sexuel. Cet investissement correspond sans doute à la période d'acquisition du langage, et nous pouvons penser que Maud et Peg, toutes deux enfants précoces, ont cherché à séduire le père par cette parole qui leur permettait à la fois de communiquer avec lui et de prendre des distances vis-à-vis de cette mère qui les avait déçues. Toutes deux attendaient de ce père qu'il comble une place laissée vacante et les satisfasse sur le plan libidinal. Or, les fillettes sont confrontées à une nouvelle désillusion : ce n'est pas elle l'objet préféré du père, et il ne peut rien leur apporter pour combler leur manque. Pour sauvegarder leur moi fragile d'un effondrement face à ce qu'elles vivent comme un nouvel abandon, elles maintiennent désespérément leur position de toute puissance narcissique et lancent au père le défi « Je sais tout » qui me semble alors non plus seulement « Je me suffis à moi-même je n'ai besoin de personne » mais aussi « Je n'ai rien à attendre de toi, rien à apprendre de toi, rien à prendre chez toi, car tu n'as rien à me donner ». Clamer « Je sais tout » c'est en fait affirmer être dégagé de ses objets, affirmer un refoulement qui n'a pas eu lieu, car il y a eu rupture avec les objets et non pas identification à eux. Ne pas pouvoir investir ses premiers objets d'amour, c'est fermer la voie aux identifications secondaires et à la résolution de l'Œdipe et nous voyons quel danger court Maud, à quel prix Peg se maintient dans son roc narcissique ; pour elle « l'investissement d'amour étant ressenti comme un sévère amoindrissement du moi » [3], elle n'a jamais pu établir de relation amoureuse satisfaisante.

Chez elle « la transformation de la libido érotique en libido de moi a entraîné un abandon des buts sexuels, une déssexualisation » [4]. Ainsi dire « Je sais tout », c'est en réalité ne pas vouloir « ça voir », ne pas voir le couple

parental uni, ne pas se voir soi-même issu de ce couple, ne pas se reconnaître leur héritier, refuser de se voir semblable à l'un d'eux, c'est-à-dire refuser l'appartenance à un sexe, tenter d'éviter ainsi l'angoisse de castration en la niant.

Détournant leurs regards de tout ce qui constitue leur réalité psychique, Maud et Peg dépensent toute leur énergie à vouloir tout voir, tout savoir, mais elles ont toujours le sentiment de ne pas être comme le dit Peg « là où se passe quelque chose d'intéressant » d'être toujours en dehors. Toutes deux devant la difficulté qu'elles éprouvent à « être » voudraient tout avoir et se montrent d'une avidité insatiable. Elles veulent toujours être la meilleure, la première mais leurs réalisations les laissent insatisfaites et leur paraissent toujours insuffisantes. Leur narcissisme déplacé sur cet Idéal de Moi, inatteignable car trop grandiose accroît leur sentiment d'abandon et d'incomplétude alors qu'elles cherchent tant à s'en défendre.

Pourquoi, alors que nous voyons l'impact désastreux que provoque chez Maud et Peg le maintien de la position d'omnipotence narcissique du « Je sais tout » avons-nous pu émettre l'hypothèse que ce « Je sais tout » était une étape nécessaire au cours du développement de l'enfant, un pas qui le conduirait au désir de savoir, d'apprendre ?

Reprenons le chemin que fait le héros de notre conte. Nous nous sommes étonnés de la tranquillité avec laquelle il partait en enfer, de la certitude qu'il semblait avoir d'obtenir ce qu'il désirait et de revenir sans dommage de sa visite au diable. Cette confiance inébranlable en lui-même provenait, avons-nous dit, de sa capacité à s'identifier à une mère toute-puissante et qui l'avait comblé. Et cependant, cela n'a pas suffi pour faire de lui un homme ; vient un temps où il lui faut partir seul à la conquête de sa virilité. Le roi, qui joue, pensons-nous le rôle du père, intervient pour séparer l'enfant de sa mère, et ce n'est que si cette séparation a lieu que l'enfant, alors confronté aux autres, est questionné et en vient à s'interroger sur lui-même. Près de sa mère qui satisfait tous ses désirs et maintient ainsi en lui l'illusion qu'elle sait tout, il ne peut rien désirer étant comblé, il ne peut avoir envie de rien, tout lui étant donné avant même qu'une demande ne soit formulée. Séparé de sa mère par le roi, il découvre que pour devenir un homme, il lui faut acquérir quelque chose que sa mère ne possède pas et courir un risque pour l'obtenir. Ayant vécu près d'elle suffisamment longtemps pour que les illusions qu'elle a entretenues en lui aient formé et renforcé son Moi, il a acquis une telle assurance en sa capacité à vivre et à surmonter tous les obstacles qu'il n'a pas peur du diable, image de l'adulte tout-puissant, père ou mère « car à ce stade, l'enfant ne distingue pas encore en valeur entre son père ou sa mère » [4], image sans doute aussi du père rival haï de la période œdipienne. Sur le chemin de l'enfer, l'enfant né coiffé s'affiche encore comme celui qui sait tout mais n'a-t-il pas déjà l'intuition qu'il y a quelque chose à prendre et qui lui est caché, et qu'il va obtenir ce qu'il veut avoir et découvrir ce qu'il veut savoir. Il est difficile d'arracher au diable ses trois cheveux d'or, de lui arracher son savoir. Pour parvenir à ses fins, le

héros du conte est protégé par cette grand-mère, mère déjà distanciée et déssexualisée, qui se fait sa complice et lui permet de s'approprier les attributs de sa virilité ainsi que le savoir du père ; elle-même reconnaît à ce moment qu'elle ne peut tout lui donner et qu'elle ne sait pas tout. Elle n'est que l'intermédiaire qui permet à l'enfant de s'emparer en rusant de l'héritage paternel, de recevoir sa parole. Mais pour saisir ce que dit le diable, dans les deux sens du terme, c'est-à-dire comprendre et faire sien, notre héros n'a-t-il pas déjà une certaine connaissance de ce savoir, l'enfant, comme l'a remarqué Ferenczi, en sachant beaucoup plus sur la sexualité que ne le supposent les adultes [2], mais ce que l'enfant n'a pas, ce sont « les mots pour le dire ». Chez le diable, l'enfant acquiert, grâce à la parole, la capacité d'élaborer ses connaissances et de pouvoir les communiquer à d'autres. Il a fallu la séparation d'avec la mère et l'introduction du père pour parvenir à cela. Le savoir que l'enfant a volé au père, il ne l'en a pas cependant dépossédé car le savoir se transmet ; nul n'en est l'unique détenteur. L'enfant né coiffé a fait le chemin qui lui permet de prendre sa place d'homme dans la société. Paré de tous les dons aux yeux de sa mère à sa naissance, comblé par elle, il a fallu qu'il s'en éloigne pour en venir à s'interroger sur lui-même et pour désirer le savoir. Ce n'est que loin d'elle qu'il a pu devenir curieux, avoir envie d'apprendre. Il peut alors se débarrasser de ce roi qui voulait l'éliminer, projection, me semble-t-il, des propres désirs criminels de l'enfant envers le père, car il a appris qu'un seul ne détenait pas la toute-puissance, pas plus le père que la mère ou lui-même. Il n'a plus besoin de clamer « Je sais tout », il peut maintenant se taire, avoir ses propres secrets vis-à-vis des adultes. Il sait qu'il lui suffit d'être ce qu'il est, un homme, et non plus d'avoir tout pour exister. Il a fait le deuil de ses illusions et peut affronter la réalité.

Ce chemin de l'enfant né coiffé n'est-il pas celui que suit chacun de nous ? Mais ce que le conte ne dit pas c'est que nous ne pouvons jamais faire totalement le deuil de cette illusion qu'il existerait quelqu'un qui sait tout, cette illusion en entretenant une autre, celle que quelque chose nous est caché qu'il nous faut découvrir. Ainsi reste éveillé en nous le désir d'en savoir toujours plus, notre curiosité n'est jamais en repos. Cependant notre désir de savoir n'est plus fondé sur la magie de la formule « Je sais tout ». Nous ne croyons plus que le Savoir est donné et pouvons maintenant faire l'effort d'apprendre.

Ce chemin qui passe par la frustration, la séparation d'avec les premiers objets d'amour idéalisés est ardu et certains comme Maud ou Peg trébuchent et s'y arrêtent. L'analyse leur permet de le reprendre car « la cure fait réapparaître, répète toutes les illusions et toutes les désillusions connues dès le début de la vie, au début de la vie même » [1]. Le psychanalyste qui, lui, a fait ce chemin, a lui-même connu la frustration et peut amener son patient à supporter celle qu'est « la séparation de la mère confirmée dans la frustration au père » [1]. L'analyste bien que mis par l'analysé à la place de celui qui sait tout comme l'étaient les parents, doit

conduire son patient à la désillusion, lui qui a fait le deuil de ses illusions et lui permettre enfin d'exister car « la réalité est perte » [1], perte de ses premiers objets pour se trouver enfin soi-même.

## **Bibliographie**

1. FAVEZ (G.), (1971), L'illusion et la désillusion dans la cure psychanalytique, in *Être psychanalyste*, Paris, Dunod, 1976, pp. 69-81.
2. FERENCZI (S.), (1919-1926), Le rêve du nourrisson savant, in *Psychanalyse*, t. III, Paris, Payot, 1974, p. 203.
3. FREUD (S.), (1914), Pour introduire le narcissisme, in *La Vie Sexuelle*, trad. J. Laplanche, Paris, P.U.F, 1969, pp. 80-106.
4. FREUD (S.), (1923), *The Ego and the Id*, London, Hogarth Press, 1962.
5. FREUD (S.), (1925), The Negation, in *C.P.*, t. V, London, Hogarth Press, 1957, pp. 181-185.
6. GRIMM, Le diable aux trois cheveux d'or, *Contes*, trad. M. Robert, Paris, Gallimard, Folio, 1976, pp. 111-120.

**Janine Méry**

Pour citer ce texte :  
Méry, J. (2020). « Je sais tout ». *Cliopsy*, 23, 119-125.



## André Sirota

### Des groupes pour penser

**Bernard Pechberty**

Sirota, A. (2018). *Des groupes pour penser*. Paris : Éditions Le Manuscrit.

Cet ouvrage se place entre les deux visées de la recherche et de la formation. Il veut assurer la fonction de transmission d'une longue expérience de travail avec les groupes, en se référant à la psychosociologie clinique ou à la psychanalyse groupale.

Une visée de recherche, car l'auteur, praticien expérimenté et chercheur en psychologie clinique et psychanalytique, montre au lecteur comment il travaille et pense à partir de son expérience : il décrit ses modes d'intervention – qu'il pratique seul, à deux ou en équipe –, sa façon d'énoncer ou de formuler des hypothèses interprétatives ou encore les écrits de restitution qu'il propose à un groupe, entre les séances. Un des intérêts du livre est en effet de présenter des séquences cliniques précises, occasion pour A. Sirota de partager avec le lecteur ses interrogations d'après-coup sur ce qui a été vécu, pensé, énoncé ou non, à propos des processus psychiques mobilisés dans les groupes. Une diversité d'institutions, de dispositifs et de publics est présentée : établissements de soin, entreprises, associations. Les publics, eux-aussi, sont divers, équipes aux statuts professionnels mélangés ou non, métiers allant du champ médico-social à celui

de la production. On visite ainsi des terrains variés où sont présentées des séquences signifiantes : stage regroupant des personnes de cultures différentes, allocataires du RMI (ancêtre du RSA), session regroupant de futurs infirmiers, accompagnement d'enseignants mettant en place un projet tutoral avec des élèves en difficulté pour lesquels a été posé un diagnostic invalidant. On voit, chaque fois, comment les difficultés des sujets, professionnels ou non, présents ou dont on parle (l'élève pour l'enseignant), prennent d'autres sens dynamiques, humanisants, à partir des environnements vécus, conflictuels, processus qui sont mis en mots et pensés par l'intervention. Les rapports entre émotions et pensées sont de fait au cœur de ce travail groupal.

Ce livre a aussi une visée de formation. Il revient sur la riche expérience de l'auteur qui dit continuer d'apprendre par l'expérience groupale et par l'écriture de cet ouvrage. Celui-ci transmet à des formateurs cliniciens, débutants ou aguerris, des témoignages d'intervention illustrant la spécificité des phénomènes qui adviennent dans les groupes ; les liens qui se révèlent, grâce aux dispositifs d'analyse mis en place, apparaissent alors comme des dimensions essentielles pour les équipes instituées ou pour des personnes appartenant à des services ou à des structures variées.

La théorie n'est pas ici développée en cherchant une confirmation ou une illustration clinique, mais elle intervient, par petites touches, à la suite des « vignettes » proposées. On est ainsi rendu sensible aux phénomènes de groupe présents dans la prise de

parole élémentaire, pour aller vers l'organisation sociale et pour se diriger vers des liens plus inconscients, par exemple, ceux qui mobilisent les rapports du dedans avec le dehors du groupe ou des modes d'identification archaïques.

C'est une constante du travail psychanalytique groupal que d'insister sur le lien structurel de la psychologie individuelle avec le lien social, souligné dès le départ par S. Freud. Dans ce cadre orienté par des références anthropologiques et psychanalytiques, A. Sirota nous décrit une partie de son parcours. L'auteur transmet son « émerveillement » – terme employé par D. Anzieu – dans sa rencontre clinique avec l'expérience de groupe. La découverte inouïe est de parler en son nom parmi d'autres, dans un environnement, d'éprouver et de penser sa différence avec les autres, dans l'écoute, la réception de ses paroles, expérience toujours actuelle et renouvelable.

À partir de là, la variété des situations exposées montre le style de travail d'A. Sirota. L'auteur indique qu'il lui a fallu apprendre, se former, et que cette aventure se poursuit aujourd'hui avec le plaisir de chercher. L'ouvrage présente ainsi des interventions diverses où l'animateur occupe différentes places, consultant en psychosociologie, analyste de groupe ou animateur de groupes Balint : la question de la pluralité des diverses nominations de ce travail est aussi abordée. Répondant à des demandes dans différents contextes, A. Sirota décrit la mise en place des éléments invariants des dispositifs cliniques inventés et développe leur portée – cadre,

objet, règles, fonction du tiers. Les situations de travail décrites présentent différents plans d'énonciation, d'expression, de régulation, d'analyse ou d'élaboration et divers cadres, sessions de formation par le groupe, mise en place de groupes de parole auprès d'équipes constituées ou d'individus regroupés.

Au fil de ces descriptions le texte de Sirota montre les écueils possibles qu'il rencontre et comment il les travaille. Des sujets aussi sensibles que le début de la vie des groupes, l'importance du soutien des règles du dispositif mis en place, l'usage de l'écrit – et pas seulement de la parole – entre les séances de travail, la co-animation, sont des questions qui intéressent tout praticien analyste de groupe et sont mises en valeur. La question importante de la co-animation, sujet peu abordé dans la littérature, est un moment fort de ce livre.

A. Sirota montre sa façon de travailler, liée à sa propre compréhension des groupes, chaînons intermédiaires incontournables entre un sujet et le lien social. Surgissent alors des façons de travailler propres à l'auteur : s'adresser à une personne du groupe et pas seulement au groupe (à la différence des anciennes positions du Ceffrap et de D. Anzieu), identifier les fonctionnements « pervers narcissiques » d'un participant qui demandent à être cadrés dès le début du travail. C'est une question sur laquelle l'auteur a plusieurs fois travaillé, y compris dans un ouvrage récent sur *Pervers narcissiques : comprendre, déjouer, surmonter* (Éditions Le Manuscrit, 2017).

D'autres exemples d'interventions sont apportés : ainsi, proposer à chaque participant de s'exprimer au départ, un par un, sans discussion préalable, sur une situation et ses tensions, ou encore construire un écrit, adressé au groupe, rédigé entre les séances, écrit qualifié de « reconstruction » qui a une fonction de restitution ou d'interprétation, différent d'un compte-rendu. Des notations brèves et éclairantes développent la fonction de l'interprétation comme création, la place du tiers occupée par l'intervenant ou la définition des espaces transitionnels qui ont des fonctions culturelles potentielles. Certains apports de Winnicott sont plusieurs fois cités et A. Sirota souligne leur intérêt, par exemple à propos de la notion de localisation de l'expérience culturelle, porteuse de potentialités. D'autres exemples montrent aussi l'utilité concrète de la notion d'alliances inconscientes (venue de R. Kaës) et de son maniement, ou encore la référence nécessaire aux travaux de P. Aulagnier. L'intérêt du contre-transfert, comme outil pour penser est également mis en valeur dans des situations conflictuelles de groupe, animé seul, ou dans le groupe des moniteurs analystes, ou dans la co-animation. Le livre se termine par une critique clinique de certains outils classiques (comme les attitudes décrites par Porter). La variété de ces éléments « techniques » désignent des choix qui dessinent ici le style de travail propre à l'auteur.

Ce livre mobilise ainsi différentes temporalités, celle du parcours de l'auteur et de son cadre de référence,

celle, à construire, des animateurs et des chercheurs d'aujourd'hui auxquels ce livre s'adresse. De nouveau est démontrée la puissance d'un modèle psychanalytique ouvert à s'adapter à différents contextes de travail clinique, ici hors du soin.

On voit aussi apparaître une philosophie politique du lien social et psychique. Faire société, pour l'auteur, suppose acquise une communication que peut contribuer à établir un type de travail groupal. Ce mode d'intervention mobilisant le psychique inconscient groupal est plusieurs fois référé aux thématiques de la pensée et de la culture, dans un sens freudien. Il montre la visée d'un accroissement subjectif et politique, où la dimension sociale et culturelle rejoint l'unicité d'un sujet, incluant sa dimension inconsciente et son rapport avec les autres. Les références anthropologiques et psychanalytiques se croisent et se dynamisent dans la pensée de l'auteur.

Cet ouvrage transmet au lecteur comment une élaboration clinique groupale doit sans cesse se réinventer dans le présent des organisations et des institutions. Il décrit un universel qui se construit : le soutien clinique et militant de l'écoute d'un sujet qui, depuis sa naissance, éprouve et pense dans des groupes et continue à créer, dans le meilleur des cas, des liens humanisants avec d'autres.

**Bernard Pechberty,  
Philippe Robert,  
Philippe Chaussecourte**  
Entre le soin et l'éducation :  
des métiers impossibles ?

**Patrick Geffard**

Pechberty, B., Robert, P. et Chaussecourte, P. (2020). *Entre le soin et l'éducation : des métiers impossibles ? Souffrance psychique et créativité des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et du soin psychique*. Paris : L'Harmattan.

Ce livre, présenté dès l'introduction comme un « pari », est le produit d'un groupe de travail et d'élaboration qui a réuni, durant plus de douze ans, des chercheurs et des professionnels qui se sont d'abord interrogés sur les liens entre le soin psychique, l'enseignement et l'éducation selon une perspective clinique, pour ensuite s'engager dans une recherche sur l'expérience psychique de professionnels et de responsables d'institutions du champ médico-social. À partir d'entretiens, d'analyses de documents institutionnels et d'observations, ce sont trois lieux d'accueil de la souffrance de préadolescents ou d'adolescents qui ont été étudiés : deux Services d'éducation et de soins spécialisés à domicile (Sessad) et un Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (Itep). Ces lieux sont nommés « institutions », non pas au sens d'« établissements », mais pour dési-

gner des « collectifs de travail interdépendants ».

C'est un livre à six auteur·e·s puisque, outre les trois directeurs d'ouvrage, on y trouve la participation d'Aurélien Maurin Souvignet, maîtresse de conférence en Psychologie à l'université Paris 13, Mérav Sellam, docteure en Sciences de l'éducation et Cindy Vicente, maîtresse de conférence en Psychologie à l'université de Besançon. Les trois professeurs des universités qui ont assuré la direction de la publication étant, l'un passé de la Psychologie aux Sciences de l'éducation (B. Pechberty), l'autre enseignant-chercheur en Psychologie à Paris Descartes (P. Robert) et le troisième à la fois psychologue clinicien et psychanalyste comme ses deux confrères et aussi professeur en Sciences de l'éducation à Paris Descartes (P. Chaussecourte), on comprend d'emblée que les recherches présentées ont été produites dans l'articulation entre deux disciplines, les Sciences de l'éducation et la Psychologie.

Cet ouvrage nous paraît d'ailleurs participer à ce que J. Oury appelait un travail de « pontonnier » (Oury, 1997), au sens d'un travail visant à construire des ponts, des passerelles, dans la pensée et les pratiques, afin de favoriser les mécanismes de liaison et les capacités élaboratives. À la lecture, on perçoit bien cette visée qui parcourt le livre : mettre au travail ou même dépasser des scissions, voire des clivages, que l'on pourrait qualifier d'« ordinaires ». Outre la coupure entre Sciences de l'éducation et Psychologie, on pourra penser aussi aux séparations entre praticiens réflexifs

et chercheurs ou entre dimension singulière ou collective d'un travail de recherche. C'est là l'un des intérêts de l'ouvrage et l'une de ses réussites, même si les auteur·e·s avancent avec modestie que leur projet est de participer à la constitution de « collaborations à inventer ». L'ouverture de leur positionnement leur permet de s'adresser à un public plus large que celui du seul monde de la recherche pour aller à la rencontre d'un lectorat qui pourra comprendre de très nombreux professionnels des métiers du soin, de l'éducation, de l'enseignement ou du médico-social.

Si, de manière très classique, une présentation des chapitres est proposée au lecteur en début d'ouvrage, celui-ci se voit aussi offrir une « recommandation », ce qui est beaucoup plus inhabituel. Il s'agit de la synthèse des matériaux recueillis dans les trois institutions étudiées, ceci dans le but de faciliter la compréhension des différentes parties du livre. Cette façon de faire nous semble mériter d'être signalée parce qu'il est assez rare d'avoir ainsi accès à une part importante des éléments qui ont été les objets d'une recherche, mais aussi parce que ce choix de présentation enrichit l'ouvrage d'une certaine dimension d'analyse institutionnelle (Lourau, 1970) en mettant au jour des aspects plus ou moins voilés de l'institution. En effet, pour chacun des trois lieux d'accueil, des repères précis sont donnés et, sans que cette liste soit exhaustive, nous sommes informés sur : les personnes suivies, les professionnels concernés, les entretiens qui ont été menés, la structure, l'historique et l'organisation de l'institution, les objectifs, valeurs et croyances qui y ont

été repérés et aussi les tensions ayant été identifiées. Dans la même perspective, on notera également le recours à la notion d'« analyseur » lors de l'évocation de Thomas, un enfant accompagné en Clis et en Sessad.

Le premier chapitre, intitulé « Cadres et contenance » et cosigné par C. Vicente et P. Robert, débute par une prise en compte du contexte politique au sens large dans lequel se transforment aujourd'hui les métiers du médico-social pour exposer ensuite la méthodologie de recherche adoptée et la manière dont celle-ci a permis d'appréhender les dynamiques internes à l'œuvre dans les institutions, sur les plans manifeste et latent. S'appuyant notamment sur l'approche psychanalytique groupale, les auteurs avancent plusieurs intéressantes propositions à partir de leur étude des trois lieux d'accueil, comme, par exemple, la nécessité de réfléchir aux capacités de souplesse, de contenance ou de respiration des différentes « enveloppes » de la « peau institutionnelle » ou bien la distinction entre l'Association perçue comme « mode de fonctionnement de groupe fixé dans l'illusion groupale » et l'Institution comprise comme « un mode de fonctionnement intériorisant les limites et la castration, porteuse de limites ».

De la même manière que, dans la cure, « le cadre permet l'analyse, il ne la produit pas » (Pontalis, 2002), les études réalisées montrent bien la distance entre ce qui peut être mis au jour du côté des dynamiques conscientes et inconscientes actives dans les lieux d'accueil et le manifeste des intentions formulées. Certaines

interrogations produites par la recherche ont même une résonance particulière dans la période de confinement où nous sommes lors de la parution de ce texte, comme lorsque les auteurs disent « être amenés à penser que bon nombre d'institutions actuelles subissent une véritable re-fonte de leurs cadres et ce malgré l'apparente continuité affichée ». C'est à une appréhension complexe de la souffrance en situation professionnelle qu'invite aussi ce chapitre en ne la réduisant ni aux conséquences des évolutions sociétales ou politiques ni à la seule logique des dynamiques psychiques individuelles.

Le « rapport à l'école » des professionnels exerçant dans les structures étudiées est l'objet du second chapitre écrit par M. Sellam. La fréquentation de lieux tels que les Itep ou les Sessad peut faire percevoir que des conflictualités plus ou moins potentielles, liées aux places occupées, n'y sont pas rares et c'est le mérite de ce chapitre d'avoir examiné la question de plus près. Six professionnels ont été rencontrés lors d'entretiens non directifs dont l'analyse a permis de saisir certaines dynamiques psychiques pouvant être en jeu. Même si elle n'est pas stabilisée et qu'elle s'appuie principalement sur le concept de « rapport au savoir » au sens de J. Beillerot (1987), la notion de « rapport à l'école » proposée s'avère heuristique en ce qu'elle permet de questionner des modes d'opposition entre professionnels de différents statuts censés être réunis autour de la même tâche primaire. Ce rapport est étudié sur deux plans, celui du positionnement des professionnels vis-à-vis des institutions (Éducation nationale ou

institutions du champ médico-social) et celui des liens tissés avec l'enseignant spécialisé dans une structure du médico-social. La recherche permet notamment de percevoir comment les enseignants et l'Éducation nationale, avec lesquels il est question de travailler sur le plan manifeste sont souvent subjectivement perçus comme la cause des difficultés qu'il s'agit de réduire, ce qui, bien sûr, rend la collaboration problématique. Mais l'étude ne s'arrête pas à cette dimension du « négatif » (Green, 1986) puisqu'elle interroge également les possibles constitutions d'alliances inconscientes au sens de R. Kaës (2009) et leurs modalités d'existence. Signalons enfin le lien très intéressant entre l'objet de l'étude et les conditions de sa réalisation puisque la difficile interdisciplinarité dans les institutions a été analysée au sein d'un groupe de partage « transdisciplinaire ».

Dans le troisième chapitre, B. Pechberty, poursuivant son travail sur « ce que peut (ou non) apprendre un professionnel dans sa confrontation avec des préadolescents ou des adolescents ayant des conduites limites envers l'école ordinaire » (Pechberty, 2003), vient interroger l'influence des idéaux dans l'exercice de la pratique, qu'il s'agisse d'un idéal porté par une institution ou par un sujet singulier. Deux concepts sont plus particulièrement mobilisés pour cette étude, le « narcissisme » (Freud, 1913) et la « personnalité professionnelle » (Misenard, 1976). À partir de l'analyse des matériaux recueillis, on voit se dessiner plus précisément ce qui peut produire et porter une forme spécifique de malaise professionnel pour

des enseignant·e·s exerçant dans des structures du médico-social. Trois niveaux sont à ce sujet distingués : celui de la rencontre avec la psychopathologie, celui des ambivalences conflictuelles entre soin et éducation, d'une part, et enseignement, d'autre part, et celui des tensions entre l'institution médico-sociale et l'Éducation nationale. Plusieurs positionnements professionnels sont évoqués sur la base des entretiens effectués, comme celui de Jeanne qui démissionne de la Clis où elle travaillait et celui d'Hélène qui s'affilie au groupe d'éducateurs de l'Itep qui l'emploie. L'analyse des propos recueillis permet d'effectuer un repérage très fin de la chute ou de la transformation des idéaux dans le contexte des institutions étudiées. Les élaborations produites à partir de l'écoute des différents professionnels interviewés (orthophonistes, éducateur, psychologue, enseignantes, encadrants...) sont d'une grande aide pour tenter de répondre à une question posée par l'auteur et susceptible d'être souvent rencontrée : « Comment un praticien soutient-il un idéal professionnel qui lui permettrait de créer ? » Il est enfin fait une place aux dynamiques subjectives présentes chez les parents, ce qui est l'occasion d'une réflexion sur la manière dont sont mis en tension les idéaux collectifs et singuliers.

Le quatrième chapitre, sous la signature d'A. Maurin Souvignet, se centre plus précisément sur l'une des professions participant à l'étude, celle des psychologues dont le savoir – et les effets de pouvoir – ont « souvent une valeur d'unification et de légitimation de pratiques diverses dans ces services ». C'est du côté de l'investisse-

ment psychique – au sens de l'énergie affective engagée – que cette place professionnelle est abordée. Les analyses proposées sont produites à partir de quatre entretiens conduits avec deux psychologues (deux entretiens à distance dans le temps pour chacun). L'un des résultats de la recherche est de mettre en lumière le fait que c'est peut-être moins le *statut* de psychologue qui est valorisé dans les établissements spécialisés que la *fonction* que ce professionnel est supposé porter. En effet, il semble que l'investissement est plus important vis-à-vis de la position de thérapeute et qu'elle est moindre lorsqu'il s'agit de la position de consultant ou de référent, alors même que ce sont celles-ci qui prédominent dans l'activité des psychologues rencontrés. L'étude des modalités d'investissement lorsque l'on occupe cette place particulière conduit à mettre en lumière deux stratégies potentiellement adéquates : « reconnaître l'écart entre la profession et le métier » afin de « se reconnaître porteur d'une éthique clinique plutôt que d'être confronté à un idéal inatteignable » et se mettre en mesure « d'organiser collectivement la faisabilité des actions éducatives » tout en étant acteur d'un projet institué dans un ensemble intersubjectif. En conclusion du chapitre, est proposée une intéressante extension du concept de « contrat narcissique » (Aulagnier, 1975) sous la forme d'un « contrat narcissique professionnel » qui permet de penser les professionnels comme ayant « été investis par un discours social avant de se reconnaître dans celui-ci et d'en devenir à leur tour des porte-voix ». La conséquence étant que « lorsque ce dis-

cours change, si les professionnels ne se reconnaissent plus dans le cadre social global, le contrat narcissique professionnel est endommagé voire rompu ».

Les auteurs du premier chapitre, P. Robert et C. Vicente, signent également le cinquième qui a pour titre « Transmissions ». Si l'on considère que pour être en mesure de recevoir ou de transmettre il faut disposer « d'une perméabilité suffisante à l'autre », mais aussi « d'une assise narcissique suffisante » ou d'un « contenant groupal suffisamment enveloppant » (Robert, 2003), il y a tout lieu de penser que la question de la transmission au sein des institutions spécialisées n'est pas réglée d'avance. Au cours de la recherche, ce sont des enjeux de transmission dans l'établissement devenu Itep et géré successivement par deux associations qui ont été interrogés, notamment à partir de l'analyse des propos des personnes en position de direction. Le recours à la notion d'« enveloppe institutionnelle » dans le cas de cette structure qui perdure à travers des remaniements successifs est particulièrement éclairant lorsqu'il s'agit d'appréhender ce qui, au cours des transformations, peut se maintenir, se déformer ou se déchirer. L'écoute des professionnels aux prises avec les transformations de l'institution dans laquelle ils exercent a conduit les chercheurs à poser une question dont on peut penser qu'elle se présente dans un très grand nombre de structures de soin, d'enseignement ou du médico-social : « la transmission s'opère-t-elle par des théories dominantes, par des valeurs ou par des pratiques qui font filiation ? » Dans le cas de l'institution

étudiée, le « vide de la transmission » constaté amène à se demander si ce lieu d'accueil de la souffrance d'adolescents n'est pas d'une certaine manière hanté par l'ombre de pères fondateurs qui n'ont pas trouvé place dans un récit collectif. L'étude nous semble enfin montrer « en creux » la nécessité d'un travail collectif d'élaboration pour que les inévitables ruptures ne deviennent pas des déchirures irréparables.

L'ouvrage se termine par une « post-face » signée par P. Chaussecourte dont l'originalité tient au fait qu'il ne s'agit pas d'un commentaire plus ou moins en extériorité, mais d'un « regard rétrospectif sur l'aventure qu'a été la réalisation de ce livre », porté par l'un des acteurs de la recherche. L'une des premières caractéristiques relevées pour ce groupe de travail qui a réussi à se maintenir si longtemps jusqu'à la production finale qu'est l'ouvrage publié cette année est « la résonance entre la nature de sa composition et les sujets abordés dans la recherche ». Dans ce registre, c'est un examen très précis des appartenances disciplinaires, des parcours individuels et des activités professionnelles des chercheurs qui permet d'établir des hypothèses sur les modes de liaison à l'objet même de la recherche, ces équipes composées de professionnels aux rôles, aux appartenances et aux statuts assez divers. Mais le foisonnement des liens aurait aussi pu fragiliser le groupe, nous dit l'auteur. D'où l'hypothèse d'un accord inconscient qui aurait, pour partie au moins, permis la cohésion dans la durée. Mobilisant pour soutenir cette proposition la notion de « pacte dénégatif » proposée par Kaës (1976), ce

chapitre est l'occasion de présenter de manière extrêmement rigoureuse la manière dont elle a été chronologiquement construite, ce qui est une occasion d'en offrir à un public large une compréhension bien étayée. Tout en envisageant ce qui a pu être mis au négatif dans le groupe auquel il a appartenu, l'auteur finit par une proposition non dénuée d'humour : engager une nouvelle longue recherche à partir d'entretiens cliniques avec les chercheurs.

Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, 41, 157-171.

Pontalis, J.-B. (2002). *Fenêtres*. Paris : Gallimard.

Robert, P. (2003). La transmission psychique au carrefour de l'individuel et du groupal. *Dialogue*, 160, 11-16.

#### Références bibliographiques

Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.

Beillerot, J. (1987). *Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale*. Note de soutenance de Thèse d'État. Université Paris 5.

Freud, S. (1913/1969). Pour introduire le narcissisme. Dans *Œuvres complètes tome 12* (p. 212-245). Paris : PUF.

Green, A. (1986). Le travail du négatif. *Revue française de psychanalyse*, 1/L, 489-493.

Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.

Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : éditions de Minuit.

Missenard, A. (1976). Formations de la personnalité professionnelle. *Connexions*, 17, 116-118.

Oury, J. (1997). *Concepts fondamentaux*. Communication présentée à Louvain.

[http://users.belgacom.net/PI-IP/IPteksten/TIP-archief/TIP\\_2\\_pp\\_1\\_18.pdf](http://users.belgacom.net/PI-IP/IPteksten/TIP-archief/TIP_2_pp_1_18.pdf)



## Thèses

Recension par Catherine Yelnik

**6 septembre 2019**

### **Vers une rythmique des corps parlants : résonances entre psychanalyse et danse contemporaine**

**Fabíola Graciele Abadia Borges**

Université de São Paulo et université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (cotutelle internationale)

sd Ana Maria Loffredo (USP) et Léandro de Lajonquière (université Paris 8)

Jury : Anne Bourgain (université Montpellier 3 Paul Valéry), Maria Lúcia Castilho Romera (Universidade Federal de Uberlândia), Léandro de Lajonquière (université Paris 8), João Luiz Leitão Paravidini (Universidade Federal de Uberlândia), Ilaria Pirone (université Paris 8)

Le corps est le thème central de cette investigation interdisciplinaire développée entre la psychanalyse, référencée surtout à Freud, Lacan et Dolto, et l'art, notamment la danse contemporaine. L'objectif est d'étudier la résonance entre les corps au sens d'un corps parlant s'adressant à d'autres corps parlants, dans le contexte de

malentendus propres au langage et à ses restes irréprésentables.

Par l'investigation des perspectives du corps saisies dans le cadre de la psychanalyse et de la danse contemporaine, nous soutenons que les deux domaines ont été responsables des opérations de déconstruction de l'individualité corporelle imaginaire, en affirmant que le corps ne doit pas être pris comme quelque chose d'hermétiquement fermé sur lui-même, mais comme espace paradoxal pour la danse contemporaine et corps pulsionnel pour la psychanalyse.

Ainsi, le corps ne se confond pas avec l'anatomie, ni se délimite par la peau ou l'étendue des mouvements, mais doit être abordé dans sa dimension relationnelle, comme quelque chose qui se construit et s'actualise dans l'espace de l'Autre. Dans cet espace, la psychanalyse évoque les mots et les perceptions subtiles, la danse contemporaine évoque le geste, comme des moyens par lesquels il est possible de reconnaître l'établissement d'un rythme, construit et capté par les corps en état de présence vivante, ouvert à l'imaginaire qui s'articule au symbolique et au réel.

Notre thèse est que la résonance entre les corps est liée à l'instauration d'une rythmique qui se fait par des moyens subtils, allant de la prosodie de la voix à l'évocation des sens présents dans les gestes, quand ils sont adressés à l'Autre.

**3 octobre 2019**

**De Saussure à Lacan et vice-versa : une barrière résistante à la signification dans le champ de la parole et du langage**

**Marcos Paulo Lopes Pessoa**

Université Paris VIII Vincennes Saint-Denis et Université de l'État de Bahia (cotutelle internationale)

sd Léandro de Lajonquière et Maria de Lourdes Ornellas

Jury : Françoise Bréant (Université Paris Nanterre), Cristovão Giovanni Burgarelli (Université Fédérale de Goiânia), Léandro de Lajonquière (Université Paris VIII), Larissa Soares Ornellas Farias (Université de l'État de Bahia), Ilaria Pirone (Université Paris VIII)

Cette thèse s'inscrit dans l'approche théorique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Elle porte sur la signification à partir de l'articulation entre les champs de la psychanalyse et de la sémiologie. Cet écrit porte sur le rôle de la résistance qui s'établit entre le signifiant et le signifié et comment cette barrière devient une condition *sine qua non* de l'acte de signification. Pour ce faire, nous partons de la lecture du signe saussurien par Jacques Lacan dans ce qui se réfère spécifiquement à ce qu'il a appelé « une barrière résistante à la signification ». Cette recherche vise à réintroduire la question du projet lacanien de « retour à Freud » à la lumière des manuscrits de Saussure de 1996. Nous commençons par la ques-

tion suivante : dans ces manuscrits, quels sont les éléments théoriques qui peuvent justifier la réintroduction du dialogue entre la sémiologie de Saussure et la théorie lacanienne du signifiant au regard du concept de « barrière résistante à la signification » ? Ainsi, nous suivons une ligne d'interprétation de trois coordonnées interdépendantes : (1) le concept de résistance et son rapport au concept de refoulement ; (2) la lecture de Lacan de la résistance freudienne à partir des avancées de la théorie des signes de Saussure ; (3) l'idée de résistance à la signification présente dans le modèle de signe trouvé dans les manuscrits saussuriens de 1996 et son importance pour la conception de la structure. Il s'agit d'une recherche théorique de relecture en psychanalyse qui s'écrit essentiellement à l'encre lacanienne et saussurienne. Les principaux textes sont : *Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse* et *Instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud*, écrits par Lacan ; *Écrits de linguistique générale* et *De la double essence du langage*, de Saussure. La résistance à la signification a pu être considérée comme un facteur fondateur de la négativité du signe, des relations qui se forment dans le jeu des signifiants et en dernière instance de la structure symbolique elle-même. Ainsi, nous pouvons considérer que la lecture de la barre par Lacan, en tant que résistance à la signification, présente un certain niveau d'adhésion à la pensée saussurienne exposée dans *De la double essence du langage*. À partir de là, nous sou-

tenons que, face aux manuscrits, repenser la signification à partir de l'idée de résistance peut contribuer au débat autour de la scientificité de la psychanalyse, dans la mesure où nous considérons que les prétendues subversions par Lacan du signe linguistique, en considérant le contenu des manuscrits, ont une réalité dans différentes perspectives. Cette étude nous a permis de comprendre que l'idée lacanienne de résistance à la signification est une clé de lecture du modèle de signe décrit dans les manuscrits, car il se révèle une composante négative qui n'existe que par rapport à d'autres signes dans un système en mouvement constant.

## 26 novembre 2019

### **Pour une utopie à l'égard des enfants africains : l'incidence du désir de l'Autre dans la position du sujet à l'école**

**Barros Silva, Ana Carolina**

Université de São Paulo et université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (cotutelle internationale)

sd Léandro de Lajonquière (université Paris 8) et Claudia Riolfi, (Universidade de São Paulo, Brésil)

Jury : João Boaventura Ima Panzo (École Supérieure Pédagogique de Bengo), Ana Maria Medeiros da Costa (Université de l'État do Rio de Janeiro), Ilaria Pirone (Université

Paris 8), Éric Plaisance (Paris Descartes)

L'espoir est une condition pour enseigner. Il s'agit d'espérer sans attendre en retour, tout en présupposant qu'un enfant peut toujours apprendre quelque chose. Du côté du professeur, il est donc nécessaire de faire un pari et de soutenir ce lieu désirant d'où naît le transfert. Lorsque des adultes peuvent envisager un avenir pour l'enfant, cela produit des effets. Le fait d'avoir une utopie nous semble fondamental. C'est la thèse que nous nous emploierons à défendre tout au long de cette étude. Notre réflexion est née d'expériences vécues dans des écoles angolaises et mozambicaines où nous avons repéré certains traits tendant à se répéter, tout autant dans les tentatives d'apprentissage des enfants que dans celles d'enseigner des professeurs. Nous nous sommes centrés plus particulièrement sur la manière dont les non-dits, en tant que signifiants muets qui circulent dans la culture, peuvent être transmis, par le biais du transfert entre professeurs et élèves, ainsi que des savoirs inconscients qui, ne rencontrant pas d'espace de symbolisation, reviennent comme des productions symptomatiques qui peuvent impacter le parcours d'un enfant pour apprendre à écrire. Notre analyse a privilégié l'examen de traits qui semblent pointer vers une position inconsciente du sujet face au désir de l'Autre et qui, souvent, émergeaient comme des impasses dans cette position du sujet face à la connaissance.

### 3 décembre 2019

#### **Regarder, se regarder, être regardé. Le soi-professionnel enseignant, entre construction et réajustements identitaires**

**Christelle Claquin**

Université Paris Nanterre

sd Françoise Hatchuel (université Paris Nanterre)

Jury : Françoise Hatchuel (université Paris Nanterre), Florence Giust-Desprairies (Université Paris Diderot), Bernard Pechberty (Université Paris Descartes), Jean-Luc Rinaudo (Université de Rouen)

Cette thèse, qui s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation, se propose d'étudier le regard dans la relation enseignant/élèves dans la classe et, plus largement, dans la pratique enseignante. Il s'agit d'essayer de comprendre le travail psychique mis en œuvre par les enseignants, tout au long de leur parcours professionnel, pour faire face aux regards, réels ou fantasmés, qu'ils portent et qui sont portés sur eux. Initialement pensée dans le lien enseignant-élève, la question du regard pour des enseignants s'est avérée concerner avant tout leur construction identitaire et leur place dans l'institution. La thèse comporte quatre parties : la première partie présente

l'implication personnelle de la chercheuse qui la relie à son objet de recherche et qui en est le fil conducteur implicite. La deuxième partie déroule le travail de recherches bibliographiques réalisé et ce qu'il a apporté ; mais aussi le champ disciplinaire dans lequel s'inscrit cette étude et les éléments concernant la démarche et la méthodologie de recherche utilisées. La troisième et la quatrième partie sont consacrées aux entretiens cliniques à visée de recherche et à leur analyse, auprès de dix enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire sur la place du regard dans l'espace classe. Une mise en perspective des analyses est proposée en conclusion de la thèse.

### 11 décembre 2019

#### **Écrire-rêver l'expérience des coordonnateurs d'Ulis au collège. Monographies de rencontres singulières dans le cadre d'entretiens cliniques de recherche en sciences de l'éducation**

**Konstantinos Markakis**

Université Paris Nanterre

sd. Françoise Hatchuel (Université Paris Nanterre)

Jury : Françoise Bréant (Université Paris Nanterre), Éric Chauvier (École Nationale Supérieure d'Architecture de Versailles), Vincent Di Rocco (Université Lumière Lyon II),

Françoise Hatchuel (Université Paris Nanterre), Magdalena Kohout-Diaz (Université de Bordeaux)

Dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, cette thèse vise à produire des connaissances sur le rapport des coordonnateurs d'Ulis-collège à leur propre activité professionnelle. À partir des entretiens cliniques de recherche avec des coordonnateurs, l'auteur met en place un dispositif d'analyse du matériel et de rédaction de « monographies des rencontres singulières ». Dans la première partie, le processus de la construction de l'objet de recherche est abordé en lien avec le positionnement épistémologique. Dans la deuxième partie, quatre monographies de rencontres singulières sont développées à la lumière des théorisations inspirées de la psychanalyse. Enfin, certaines hypothèses sont reprises et mises en perspective dans la dernière partie.

L'auteur interroge, d'une part, l'écriture de monographies et les effets d'une certaine rêverie dans le processus de théorisation. C'est pourquoi il propose le terme « écrire-rêver », inspiré des travaux de T. Ogden. D'autre part, il met en discussion certaines interprétations susceptibles d'éclairer l'expérience professionnelle : le polyglottisme psychique du professionnel et la représentation spatiale de son métier, le *holding* des sujets accompagnés et la dialectique entre répétition et réparation.

**19 Décembre 2019**

**Étude clinique du « non-verbal sonore » d'un groupe d'analyse des pratiques professionnelles en formation initiale d'Assistant de Service Social**

**Patricia Gayard-Guegan**

Université Paris Nanterre  
sd. Philippe Chaussecourte (université Paris Descartes)

Jury : Claudine Blanchard-Laville (université Paris Nanterre), Arnaud Dubois (Université de Rouen-Normandie), Laurence Gavarini (Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis), Philippe Robert (Université Paris Descartes)

Ce travail de recherche en Sciences de l'Éducation se réfère à une approche clinique d'orientation psychanalytique. Cette thèse traite du « non-verbal sonore » en parallèle du verbal dans un groupe d'analyse des pratiques professionnelles en formation initiale d'Assistant de Service Social. En introduction, la chercheuse fait part de son implication et d'éléments de son parcours professionnel puis la thèse est construite en trois parties.

Une première partie est consacrée d'abord à des éléments théoriques sur le métier d'Assistant de Service Social et à son lien avec la psychanalyse. Puis sont abordés des éléments théoriques sur le sonore, le non-verbal et

le sonore comme élément du non-verbal avec un éclairage psychanalytique.

La deuxième partie traite des questions de méthodologie de la recherche. La constitution du matériel empirique de la thèse ainsi que les inflexions méthodologiques progressives de la construction de la recherche sont précisées. Le matériel est constitué d'enregistrements audio de cinq séances d'analyse des pratiques professionnelles en formation initiale d'Assistant de Service social. Une expérience d'observation d'un groupe d'analyse des pratiques est explicitée comme dispositif de tiercéisation entre la chercheuse et son matériel.

La troisième partie est consacrée à l'analyse effective du matériel à partir des travaux d'O. Avron, de C. Bittolo et de R. Kaës. L'analyse du matériel s'effectue selon quatre modalités différentes. Les notions théoriques d'O. Avron sont mises au travail dans deux études longitudinales sur l'ensemble du matériel. Le travail de C. Bittolo permet d'analyser et de définir des ambiances sur des instants précis de séance. La notion de porte-parole de R. Kaës est mobilisée pour caractériser la place de deux des membres du groupe sur l'ensemble des séances. Enfin, une dernière modalité d'analyse d'un élément non-verbal spécifique, le brouhaha, permet de conjuguer le point de vue de ces trois auteurs.

En conclusion, la chercheuse propose des hypothèses cliniques en perspective de son travail de recherche.

**28 janvier 2020**

**Vers une inclusion scolaire artisanale : au-delà de la technique, une éthique éducative**

**Verônica Gomes Nascimento**

Université Fédérale de Bahia et université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (cotutelle internationale)

sd. Maria Virgínia Machado Dazzani (UFBA) et Léandro de Lajonquière (université Paris 8)

Jury : Maria Virgínia Machado Dazzani (Universidade Federal da Bahia), Larissa Soares Ornellas Farias (Universidade Estadual da Bahia), Andréa Hortélio Fernandes (Universidade Federal da Bahia), Léandro de Lajonquière (université Paris 8), Iliara Pirone (université Paris 8), Eric Plaisance (université Paris Descartes)

Cette étude aborde le thème de l'inclusion scolaire des enfants autistes. Ce thème, bien qu'il relève à l'origine du domaine de l'éducation, est en cours de développement à partir de l'articulation avec d'autres champs de la connaissance, tels que le droit, la psychologie, la médecine, l'orthophonie, entre autres. L'inclusion scolaire implique un positionnement éthique et politique, et a été marquée par le slogan « Éducation pour tous » qui traverse la pratique éducative comme un mot d'ordre. Cette réalité se révèle importante face à une histoire mar-

quée par la ségrégation scolaire. Cependant, le fait d'« inclure » un enfant à l'école ordinaire est devenu un impératif social – « nous devons inclure » – qui néglige les aspects de la singularité clinique d'un enfant. En général, les élèves sont simplement regroupés en fonction des diagnostics médicaux qu'ils reçoivent, à partir desquels des « stratégies d'inclusion » sont mises en place afin de « garantir » l'inclusion scolaire, ne permettant pas aux dimensions subjectives de se manifester de manière singulière dans le processus de scolarisation. Dans ce contexte, cette étude considère que la réunion des enfants en groupes induit une inclusion scolaire selon un modèle structuré en « prêt-à-porter » et propose, au contraire, une « inclusion artisanale ». L'« inclusion artisanale » est conçue comme un processus qui considère que l'acte d'inclusion doit se faire au cas par cas et non comme une inclusion en série (caractéristique industrielle). De plus, l'« inclusion artisanale » prend en compte la dimension de la constitution psychique, considérée comme tâche de l'éducation, de l'éducation primordiale. Dans le cadre de l'analyse du thème proposé, la psychanalyse est comprise comme apportant une lecture importante sur l'éducation et pouvant offrir la notion d'éthique du sujet à une pratique éducative qui se veut inclusive. Ainsi, l'objectif de la recherche était d'identifier et d'analyser les éléments artisanaux dans le processus d'inclusion des élèves autistes, inscrits dans le système d'éducation brésilien public et privé, sur la base de l'expérience

de l'Accompagnement Thérapeutique Scolaire (ATS). La recherche est de nature qualitative et utilise l'étude de cas de deux élèves diagnostiqués comme autistes, qui ont été assistés par des accompagnants thérapeutiques scolaires dans leur processus d'inclusion. L'analyse des expériences d'inclusion scolaire des élèves a été élaborée sur les résultats de chaque cas. Des axes d'analyse ont été construits, qui ont servi d'organismes pour la lecture analytique du phénomène en question, du point de vue de la psychanalyse. Nous considérons que les cas illustrent les effets d'une proposition d'inclusion artisanale car, grâce à l'expérience inclusive et la pratique de l'ATS, certains acteurs scolaires ont fait preuve d'investissement et ont parlé de leurs élèves en tant que sujets, et ceux-ci ont révélé des progrès importants dans leurs processus de scolarisation, en particulier dans leurs aspects constitutifs et dans la possibilité de créer un lien social.



## Résumés – abstracts

### **Injonction à la bienveillance dans l’institution École : effets d’emprise pour une enseignante débutante**

**Stéphanie Frigout**

#### **Résumé**

Depuis quelques années, la prescription à la bienveillance est très présente dans les textes et les discours institutionnels du champ scolaire. Cet article vise à montrer la nécessité d’en questionner les effets de subjectivation sur les enseignant·e·s pour mieux comprendre les processus inconscients à l’œuvre sur la scène professionnelle. Quelques éléments d’analyse d’un entretien clinique de recherche mené auprès d’une enseignante du primaire permet notamment d’entrevoir comment *bienveillance* et *emprise* sont inextricablement liées dans la relation éducative.

**Mots clés** : bienveillance, emprise, approche clinique d’orientation psychanalytique, lien, relation éducative.

#### **Abstract**

Over the last few years, the exhortation to benevolence is very present in the institutional texts and discourses in the French educational system. This article aims to demonstrate the necessity of questioning subjectivating effects on teachers, in order to gain insight into unconscious processes at work on the professional stage. A few elements of analysis from one clinical interview conducted with primary school teacher show how benevolence and influence are inextricably tied in educational relationships.

**Keywords**: benevolence, influence, psychoanalytically oriented clinical approach, link, educational relationship.

### **Faire une demande d’un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l’éducation**

**Konstantinos Markakis**

#### **Résumé**

Dans cet article, l’auteur se propose d’analyser la demande d’un entretien clinique de recherche en sciences de l’éducation qu’il a exprimée auprès d’une

coordonnatrice d'Ulis en vue de sa recherche doctorale. L'auteur étudie ce qu'il appelle les « traces de la rencontre singulière dans le cadre de l'entretien » qui lui apparaît marqué par une écriture qu'il qualifie d'« intuitive ». Retraçant le chemin parcouru depuis la recherche d'une personne à interviewer jusqu'à la fin des cinq premières minutes de l'entretien, il essaie de mettre au jour les mécanismes qui sous-tendent sa demande et qui participent à la construction d'un espace psychique intersubjectif entre l'intervieweur et l'interviewée.

**Mots clés :** demande ; entretien ; écriture intuitive ; espace psychique intersubjectif.

#### **Abstract**

This article proposes a reflection grounded in the request analysis from a Ulis coordinator for a clinical research interview, as it has been made by the author in his research temporality. The author works on what he calls "traces of a single encounter" in a methodological space-time marked by a writing that he qualifies as "intuitive". Retracing the path between the research of an interviewee and the first five minutes of the interview, he tries to reveal the mechanisms underlying the request and participating in the construction of an intersubjective psychic space.

**Keywords:** request; interview; intuitive writing; psychic intersubjective space.

## **Itinérances adolescentes à l'école : à la recherche d'un lieu « autre »**

**Pascaline Tissot**

#### **Résumé**

C'est au moment où la puberté confronte l'adolescent à des remaniements psychiques pouvant entraîner un moment de désorientation que l'institution scolaire impose de faire des choix d'orientation. Le jeune, pris entre la nécessité de s'extraire du discours familial et la projection de soi dans le futur, se retrouve parfois dans des formes d'errance subjective. Le processus d'émancipation qui a pour fonction de permettre le changement de place dans le lien social peut-il être soutenu par l'école ? L'élève-adolescent peut-il trouver, dans le discours institutionnel, des points d'appui le conduisant vers un nouveau lieu de symbolisation ? Pour mettre ces questions au travail, l'auteure présente, dans cette contribution, des situations issues d'ateliers à médiation et de groupes de parole mis en place dans le cadre de dispositifs destinés à des élèves de collège.

**Mots clés :** adolescence, errance, orientation, corps, école.

### **Abstract**

It is when puberty confronts the adolescent with psychological changes that can lead to a moment of disorientation that the educational institution imposes to make choices of orientation. The young person, caught between the need to withdraw from the family discourse and self-projection to the future, sometimes finds himself in forms of subjective wandering. Can the process of emancipation, whose function is to enable a change of place in the social tie, be supported by the school? Can the pupil-adolescent find, in the institutional discourse, points of bearing leading him or her towards a new place of symbolization? In order to put these questions to work, the author presents, in this contribution, vignettes from mediation workshops and discussion groups implemented with secondary school students.

**Keywords:** adolescence, wandering, orientation, body, school.

## **Observation des dynamiques groupales dans une équipe pédagogique**

**TT Céline Nguyen-Viet et Philippe Robert**

### **Résumé**

Face aux difficultés scolaires d'un public pluriculturel et souvent plurilingue, les psychologues de l'Éducation Nationale sont de plus en plus sollicités par l'équipe pédagogique dans la compréhension des dysfonctionnements des processus d'acquisition des savoirs. Il est alors essentiel de différencier les mécanismes cognitifs, les mouvements intra- et inter- psychiques et les déterminants socio-culturels provenant des groupes d'appartenance primaire et secondaire, quand la construction des concepts verbaux et des réseaux associatifs semble empêchée. Nous nous fondons sur le dialogue complémentariste entre la méthode d'observation en clinique psychanalytique groupale et celle de l'Anthropologie Médicale Clinique (AMC), via le trépied du *Disease-Illness-Sickness* (DIS) appliqué aux difficultés scolaires, pour élaborer des outils d'observation clinique. D'une part, cette méthodologie croisée à destination des psychologues de l'Éducation Nationale vise à les aider dans la sensibilisation des équipes enseignantes aux notions d'*incorporats culturels* et à leur intégration dans la réflexion collective des remédiations pédagogiques. D'autre part, l'analyse des déterminants socio-culturels, influant les mouvements d'alliances inconscientes entre les membres du groupe des enseignants et le contre-transfert culturel du psychologue, ouvrira la réflexion sur les modalités de décentrage culturel nécessaire lors des médiations entre les différents partenaires dans le suivi de l'enfant en difficulté. Cinq phases ont été identifiées dans lesquelles nous avons

noté une concomitance des déterminants du *Illness* avec la formation d'alliances défensives, des déterminants du *Sickness* avec la formation d'alliances offensives et des déterminants du *Disease* dans la transformation de ces dernières en alliances structurantes.

**Mots clés** : observation clinique, alliances inconscientes, anthropologie médicale clinique, difficultés d'apprentissage, équipe enseignante.

### **Abstract**

There has been a growing demand from the teaching staff for school psychologist interventions in the understanding of knowledge acquisition processes, while facing school learning difficulties among the pluricultural and plurilingual population. It is indeed essential, in the case of verbal concept and association impediments, to differentiate the cognitive mechanisms, the intra- and interpsychic movements, and the socio-cultural facts stemming from primary and secondary belonging groups. The complementarist dialogue between the clinical observation methodology from the group psychoanalysis approach and the Medical Clinical Anthropology (MCA) via its tripartite Disease-Illness-sickness (DIS) applied to school learning difficulties, gives the opportunity to construct clinical observation tools. On one hand, school psychologists can benefit from this cross-field methodology while helping the teacher staff to be more aware of the cultural incorporates notions and their integration into the collective rethinking of pedagogic remediations. On the other hand, the analysis of socio-cultural facts on the unconscious alliances' movements among the teaching group members and the psychologist's cultural counter-transference would raise their awareness about the different aspects of cultural decentralization in their mediation work with the professionals in the child follow-up. Five stages were identified, in which there were some noticeable concomitant occurrences between Illness facts and defensive alliance formations, Sickness facts and offensive alliance formations, and between Disease facts and the two latter type of alliances' transformation to structuring alliances.

**Keywords:** clinical observation, unconscious alliances, medical clinical anthropology, learning difficulties/disorders, teaching staff.

## **La formation pédagogique des enseignants du supérieur en Argentine**

**Viviana Mancovsky**

### **Résumé**

Cet article vise à présenter un dispositif de formation des enseignants du supérieur qui s'inscrit dans le domaine de l'analyse des pratiques professionnelles. Il a pour finalité de « sensibiliser » les enseignants à la

dimension relationnelle et intersubjective de leur pratique pédagogique avec les étudiants à partir d'une analyse et d'un travail d'échanges avec des collègues.

Dans un premier temps, l'auteure expose à grands traits les caractéristiques du système universitaire argentin et spécifiquement celui de l'Universidad Nacional de Lanus (UNLa) pour donner un aperçu du contexte dans lequel ce dispositif de formation est mis en place.

Ensuite, elle rend explicite sa manière de concevoir la « pédagogie universitaire », au-delà d'une forme de pédagogie « modélisante et prescriptive ». Dans un troisième temps, elle décrit en détails ce dispositif de formation en exposant ses caractéristiques principales et quelques-uns des fondements théoriques qui le sous-tendent ; puis elle illustre son propos en rapportant quelques-unes des interventions des participants.

Finalement, elle partage certaines de ses réflexions sur son style d'animation dont elle estime qu'il a été inspiré par les principes de la démarche clinique d'orientation psychanalytique, mais qu'elle a dû soutenir un peu comme « en cachette ».

**Mots clés** : formation des enseignants du supérieur, analyse des pratiques professionnelles, pédagogie universitaire, Argentine.

### **Abstract**

The purpose of this article is to present a training device for higher education teachers that falls within the field of analysis of professional practice. Its aim is to raise teachers' awareness of the relational and intersubjective dimension of their teaching practice with students through analysis and exchanges with colleagues.

First, the author outlines the characteristics of the Argentine university system and specifically that of the Universidad Nacional de Lanus (UNLa) to give an overview of the context in which this training system is implemented.

Then, she makes explicit her way of conceiving a form of "university pedagogy", one that is non prescriptive and does not impose a single model. Thirdly, she describes in detail this training system by specifying its main characteristics and some of its theoretical foundations; then she illustrates her point by reporting some of the participants' contributions.

Finally, she shares some of her thoughts about her style of facilitation, which she feels was inspired by the principles of the clinical approach with a psychoanalytical orientation, but which she had to support somewhat "in secret".

**Keywords**: training of higher education teachers, analysis of professional practice, university pedagogy, Argentina.



## ADHÉSION 2020 à l'association *CLIOPSY*

Je soussigné(e),

Nom.....

Prénom.....

Adresse.....

.....

Adresse électronique.....

Profession et lieu(x) d'exercice.....

.....

demande à adhérer (1)

renouvelle mon adhésion (1)

à l'association *Cliopsy* qui a pour but de développer le champ de la clinique d'orientation psychanalytique par la promotion de ses méthodes, des recherches et pratiques en éducation et formation.

Fait à ..... le .....

Signature

Le montant de l'adhésion est fixé à 30 euros (membre bienfaiteur à partir de 50 euros), règlement par chèque à l'ordre de «*Cliopsy*».

Adresser la demande d'adhésion accompagnée d'un chèque à : Association *Cliopsy*, 28 rue Sevin Vincent, 92210 St Cloud.

(1) Rayer la mention inutile