

cliopsy

revue électronique

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

www.revuecliopsy.fr

revue
en lutte !



ISSN 2100-0670

n°24
octobre 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
Patrick Geffard (Circeft, Paris 8)
Catherine Yelnik (Cref, Paris Nanterre)
Françoise Bréant (Cref, Paris Nanterre)
Arnaud Dubois (Cirnef, Rouen)
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

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
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université de Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercader, 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

Articles de recherche

Le chercheur, ses objets et l'écriture : reprise théorique 9
Alexandre Ployé

Retour sur un entretien avec une enseignante – Mouvements transférentiels corporels 25
Cathy Luce

Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants qui y participent ? 43
Laure Lafage

Une exploration bibliographique des vingt premiers numéros de la revue *Cliopsy* 57
Marc Guignard

Harmoniques

Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec 71
Michelle Bourassa et Ruth Philion

Parcours de chercheur

Pour une clinique de l'apprendre entre connaissance et savoir 89
Léandro de Lajonquière

Entretien

Pierre Delion 107
Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard

Reprises

Introduction au texte de Nelly Wolffheim 141
Dominique Gelin et Arnaud Dubois

Réflexions sur une réforme du jardin d'enfants 145
Nelly Wolffheim

Recension

151

Thèse

155

Résumés - Abstracts

157

Appel à propositions

163

Bulletin d'adhésion

165

Éditorial

Malgré les difficultés liées aux nombreuses incertitudes des temps que nous traversons*, le comité de rédaction est heureux d'avoir pu respecter la date prévue pour proposer à ses lecteurs ce vingt-quatrième numéro de la revue. Ils pourront ainsi constater qu'il a la particularité de présenter, pour la première fois, chacune des différentes rubriques que l'on est susceptible de rencontrer dans chaque numéro : « articles de recherche », « harmoniques », « parcours de chercheur », « entretien » et « reprises ». Avec certains des textes, ce sera en même temps l'occasion pour les lecteurs de faire une petite incursion au Québec, en Amérique du sud et en Allemagne.

* Voir l'appel à propositions en avant-dernière page.

Dans le premier article de recherche intitulé *Le chercheur, ses objets et l'écriture : reprise théorique*, Alexandre Ployé reprend ses élaborations sur le contre-transfert du chercheur qui avaient fait l'objet d'un article publié dans le numéro 12 de la revue. Considérant son propre vécu de chercheur et essayant de comprendre comment certaines de ses positions théoriques et épistémologiques avaient pu être remaniées depuis 2014, il s'interroge sur le lien du chercheur à ses objets de recherche et sur les conditions rendant possible une écriture scientifique de la clinique. Repérant la part d'illusion nécessaire pour « entrer en recherche » et la tension entre subjectivité et objectivité inhérente au processus de construction des savoirs, il avance l'hypothèse que le rapport du chercheur à ses objets serait un rapport « raté » que l'écriture ne ferait que prolonger. Le chercheur se heurterait à un impossible à savoir que redouble un impossible à dire, ce qui, du coup, lui ménagerait des espaces de créativité.

Revisitant son entretien avec une enseignante en souffrance professionnelle qu'elle avait rencontrée dans le cadre de son recueil de matériel pour sa thèse, Cathy Luce se demande s'il existe une concordance entre les propos tenus par l'interviewée et les manifestations corporelles qu'elle a pu observer au cours de l'entretien et si la dynamique du discours est en accord avec les transformations corporelles qu'elle a relevées. Dans *Retour sur un entretien avec une enseignante – Mouvements transférentiels corporels*, elle

repère ce qui relie corps, émotions et langage au moment où l'enseignante évoque ses pratiques professionnelles. Cette analyse seconde lui permet d'accéder à une nouvelle compréhension des mouvements contre-transférentiels actifs chez elle et des effets qu'ils ont pu avoir sur l'interviewée.

Avec *Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignant·e·s qui y participent ?*, Laure Lafage rend compte d'une partie de son travail de recherche mené pour sa thèse. Après avoir considéré les aspects historiques et organisationnels de l'instance « conseil de classe » puis exposé sa méthodologie de recherche, elle rapporte des éléments du discours des enseignant·e·s qu'elle a interviewé·e·s traduisant leur vécu lors des conseils de classe auxquels elles·ils ont participé. Elle propose alors des hypothèses interprétatives pour donner du sens à certains des propos recueillis en considérant le niveau latent du discours et en identifiant des mécanismes psychiques potentiellement à l'œuvre chez les enseignant·e·s rencontré·e·s.

Dans la suite des articles du numéro 21 qui proposaient une exploration du contenu des vingt premiers numéros de notre revue, Marc Guignard présente *Une exploration bibliographique des vingt premiers numéros de la revue Cliopsy*. À partir de la confection d'un tableau reprenant les 129 bibliographies des articles de recherche parus au cours des dix premières années d'existence de la revue, il repère les auteurs et les textes les plus fréquemment convoqués, ce qui lui permet de brosser quelques contours du paysage dans lequel la revue se développe au cours de cette période et de mettre en évidence la richesse des références mobilisées par les auteurs ainsi que la vitalité du champ de recherche s'inscrivant dans le courant de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Par ailleurs, une section de l'article est consacrée à examiner la façon dont la référence à Cornelius Castoriadis traverse les vingt numéros étudiés.

Après ces articles de recherches, la rubrique « Harmoniques » propose ce que Michelle Bourassa et Ruth Phillion, deux chercheuses québécoises, peuvent dire des débuts d'une recherche concernant un programme universitaire québécois de formation à l'enseignement spécialisé destiné aux élèves ayant une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Leur projet vise à mieux comprendre et mieux accompagner les étudiant·e·s de ce programme qui sont, elles-mêmes et eux-mêmes, aux prises avec de grandes difficultés d'apprentissage ou de santé mentale. Dans leur texte intitulé *Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec*, elles analysent les rapports entre stagiaires et superviseurs à partir des concepts de pouvoir, de confiance, de bonne distance et de

responsabilité. Elles laissent entendre que les stagiaires étudié·e·s doivent composer avec des difficultés identiques et de plus grande intensité que celles de leurs pairs qui ne sont pas en risque d'échec et que les superviseurs doivent construire avec ces stagiaires les moyens de relever leurs défis en partageant questions et hypothèses de réponses sans leur proposer leurs propres savoirs, mais en pensant ensemble les situations complexes et difficiles qu'elles et ils traversent.

Pour le « parcours de chercheur », nous avons retenu ce que Léandro de Lajonquière nous donne à voir d'un retour sur un moment de son itinéraire, celui lié au travail de sa thèse soutenue au Brésil à la fin des années quatre-vingt. Dans *Pour une clinique de l'apprendre entre connaissance et savoir*, ce retour lui donne l'opportunité de relire les débats suscités à l'époque en Amérique du sud sur la manière de considérer les troubles des apprentissages scolaires, aux frontières de l'enseignement et du soin psychologique. Il montre avec précision comment il a dépassé les frontières disciplinaires entre piagétiens et psychanalystes d'enfants en remettant en question la dissociation intelligence/affectivité. Ce qui l'a amené à proposer que la pensée « est constituée par le couple connaissance/savoir » au sein duquel règne une certaine indétermination et qu'elle s'articule « à l'intérieur du champ de la parole et du langage », lui-même soumis à « l'opération de refoulement psychique ». La conséquence qu'il en tire est que « l'orientation choisie en faveur d'une clinique sous transfert de l'apprendre doit obligatoirement s'articuler en allant de Piaget à Freud ». D'où l'intitulé de sa thèse : *De Piaget à Freud : pour repenser les apprentissages*.

L'entretien que nous proposons est issu de la restitution d'un dialogue avec Pierre Delion enregistré le 28 juin 2019. Cette rencontre avec lui a eu lieu lors d'une manifestation organisée dans le cadre des actions proposées par l'association Cliopsy*. Interrogé par Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard, Pierre Delion évoque son parcours, de son internat en psychiatrie à sa fonction de « psychanalyste artisanal » – comme il se définit – puis de professeur des universités. Il insiste sur sa conviction que la transmission s'appuie sur le partage d'expériences. Au passage, il explicite de manière très vivante et détaillée plusieurs concepts de la psychothérapie institutionnelle sur lesquels s'appuie son travail. Chemin faisant, il évoque les rencontres importantes qui l'ont nourri et influencé et il souligne l'intérêt de la « fonction Balint » qu'il considère comme un invariant structurel à mettre en œuvre dans toutes les pratiques de la relation.

* Les adhérents de l'association ont accès à l'intégralité de l'enregistrement filmé de cette manifestation.

Pour la rubrique « Reprises », après avoir publié des textes écrits par des hommes (Zulliger, Enriquez et Mannheim), nous avons choisi de faire une place aux femmes, trop souvent laissées dans *Les silences de l'histoire* – pour reprendre le titre d'un livre publié par Michèle Perrot (1998). Après un texte de Janine Méry (dans le numéro précédent), nous avons retenu ici un texte de Nelly Wolffheim, *Réflexions sur une réforme du jardin d'enfants*. Ce texte a été initialement publié à Berlin en 1925 sous le titre « Gedanken zu einer Kindergartenreform » dans la revue *Die neue erziehung* et est inédit en français. Dominique Gelin – la traductrice – et Arnaud Dubois ont rédigé une présentation de ce texte et une notice biographique de son auteure. Dans cet article, Nelly Wolffheim, pionnière de la « pédagogie psychanalytique » en Allemagne dans les années 1920, milite pour une pédagogie des jardins d'enfants renouvelée par les apports de la pédagogie Montessori et de la psychanalyse.

Une recension puis les résumés de thèse et des articles de recherche viennent clore ce numéro.

La recension a été rédigée par Régine Juncker à propos du livre de Betty Toux intitulé : *Professeur-es des écoles dans la tourmente. L'épreuve de la confrontation à un-e élève en situation de handicap*.

La rubrique des thèses permet de découvrir le travail de Isael De Jesus Sena intitulé : *Les impasses de l'enseignement supérieur privé brésilien : l'enseignant et la perversion du lien formatif*.

Bonne lecture,

Louis-Marie Bossard

Cette revue ne pourrait pas paraître sans le soutien financier de l'association Cliopsy (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.

Le chercheur, ses objets et l'écriture : reprise théorique

Alexandre Ployé

Introduction

Cet article reprend et élargit une communication orale produite lors d'une journée organisée par la revue *Cliopsy* en janvier 2020 à l'Université d'Amiens, dont le thème de travail était le lien du chercheur clinicien à ses objets de recherche, son parcours de recherche. J'ai eu la chance d'être l'un des invités au pupitre et, en préparation de cet événement, je me suis astreint à une relecture critique d'un texte produit sur ce thème au tout début de mon parcours de chercheur afin de comprendre comment certaines de mes positions théoriques et épistémologiques avaient pu être remaniées au fil des années et de mes engagements de recherche. Je me propose, dans cet article, d'approfondir la réflexion entamée à Amiens au sujet de deux questionnements cardinaux pour les chercheurs cliniciens en sciences de l'éducation : celui du lien du chercheur à ses objets de recherche et celui des conditions de possibilité d'une écriture scientifique de la clinique ; ces questions se posent nécessairement à chaque chercheur clinicien au cours de son parcours professionnel et appellent aussi bien aux élaborations singulières qu'au débat collectif. Ces deux points interrogent la tension entre subjectivité et objectivité dans le processus de construction des savoirs.

En 2014, j'avais écrit dans la revue *Cliopsy* un article intitulé « L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet ». J'étais alors « entré en recherche » depuis trois ans et en thèse depuis une année. Cet article se présentait comme un retour réflexif sur mes premiers pas de chercheur au travers de l'analyse de l'un de mes tout premiers entretiens cliniques. Je cherchais à comprendre pourquoi j'avais produit en milieu d'entretien une relance quelque peu « hors cadre », ressemblant davantage à une injonction qu'à la reprise en écho d'une parole du sujet interviewé, relance qui ne respectait guère les règles fondamentales de l'entretien clinique telles qu'on avait pu me les transmettre dans ma formation clinique. Il s'agissait d'un article où je me livrais au travail d'élaboration de mes liens à mes objets de recherche. Le signifiant « handicap », au cœur de ma relance brutale (« *Et le handicap dans tout ça* ») venait alors, croyais-je, ramasser et condenser lesdits liens. L'invitation à revenir sur cet article pour

la journée d'étude à Amiens m'a d'abord quelque peu dérouté. En effet, je l'ai interprétée comme une demande qui m'était faite, voire mieux, comme l'injonction à remettre au travail une question que je croyais avoir évacuée depuis la rédaction de la thèse. Outre que cet article s'était perdu dans quelque recoin de ma mémoire, je me suis demandé quel intérêt il y aurait à relancer à la fois un questionnement épistémologique sur le chercheur, ses objets et le contre-transfert, de même que sur mes propres investissements psychiques dans la recherche. J'ai suspecté dans cet exercice la possibilité d'une étrange rumination, un rabâchage improductif dans l'acte de s'auto-constituer en matériau et puis, chemin faisant, les premières notes rédigées, je me suis aperçu que ce travail de reprise réunissait les conditions d'une ré-élaboration m'invitant à certaines formes d'aggiornamento aussi bien théoriques qu'intimes. Ce retour au matériau de l'entretien et à l'article qui l'a en partie analysé peut se penser comme la reprise, en tant qu'historien – mon premier métier – et en tant que clinicien, d'une enquête en vue de constituer une nouvelle strate d'analyse.

Je me suis ainsi obligé à une relecture dudit article et, un peu comme quand, vieilli et blanchi, on contemple une photo du passé, j'ai eu le sentiment quelque peu étrange et inquiétant de ne pas me reconnaître complètement. Ce sentiment était cependant une excellente entrée en matière, car il me donnait à penser que bien des choses avaient évolué depuis 2014, aussi bien au plan institutionnel – j'ai achevé et soutenu la thèse, je suis devenu enseignant-chercheur – que psychique ou théorique. Je me propose donc de revenir sur la question du lien du chercheur à ses objets, dans des termes qui ne sont pas tout à fait ceux de 2014.

La figure du chiasme à partir de laquelle s'organisait le titre de l'article résume convenablement ma position théorique de l'époque : en rhétorique, un chiasme permet de mettre en relation des éléments *a priori* disjoints. Dans mon titre, je postulais qu'il existe une relation de contiguïté entre les objets que le chercheur investigate sur la scène professionnelle et ses objets intimes, corrélés à son histoire, à son identité de sujet. Cette relation de contiguïté que j'identifiais dans mon propre travail m'autorisait à proposer, après d'autres, l'idée selon laquelle le chercheur procéderait dans son travail de construction de connaissances à un double dévoilement : il dévoile certaines « vérités » du terrain de la recherche qui prennent alors statut de connaissances académiques et il se dévoile, produisant ainsi des connaissances sur lui-même. Je souhaite soumettre à un nouvel examen cette ligne théorique en remettant en cause sa pertinence, voire sa candeur. Aussi est-ce l'occasion de revenir – ce sera ma première partie – sur cette question cruciale pour les cliniciens de l'implication et du contre-transfert. La démarche clinique d'orientation psychanalytique à laquelle je me réfère, (Blanchard-Laville *et al*, 2005) a de longue date permis de mettre ces thèmes en débat. En 2017, la revue *Cliopsy* y consacrait un numéro entier et je me propose d'apporter ma contribution à l'étude de cette question.

Dans une seconde partie, je m'essaierai à l'analyse de quelques signifiants clés de mon propre texte de 2014 afin de comprendre comment je

fantasmas alors le travail du chercheur. Cela m'invitera à envisager la question du *lien* du chercheur à ses objets sous l'angle du *rapport à*. Car – et ceci est la thèse que je souhaite maintenant défendre – peut-être qu'à présumer un rapport de grande contiguïté entre les objets internes du chercheur en tant qu'il est un sujet et les objets de sa recherche, on en viendrait presque à oublier ce que je considère maintenant comme l'essentiel, à savoir qu'il ne s'agirait de rien d'autre que d'un rapport... raté. En effet, à partir d'une lecture de la section « Les recherches sexuelles infantiles » que Freud ajoute en 1915 aux *Trois essais* de 1905, on peut poser une double hypothèse : le désir du chercheur réactualise quelque chose d'une curiosité sexuelle infantile ou encore de cette « pulsion de savoir ou pulsion du chercheur » évoquée par le père de la psychanalyse (Freud, 1905/1987, p. 123). L'illusion de trouver des réponses à sa curiosité sexuelle infantile serait encore présente dans le travail de l'enseignant-chercheur. Mais, comme Freud le souligne quelques pages plus loin, « les efforts des chercheurs [ici, les enfants] restent malgré tout régulièrement infructueux et s'achèvent sur un renoncement qui entraîne souvent une dégradation durable de la pulsion de savoir » (*Id.*, p. 127). L'enfant-chercheur fabrique des théories, mais échoue à résoudre l'énigme et ce ratage se répète pour le chercheur-adulte qui, à la fois, construit des connaissances et se heurte à un impossible à savoir que redouble un impossible à dire. On peut alors considérer ce ratage à la fois comme la cause possible d'un « renoncement » ou d'une « dégradation » et comme un « mouvement sublimatoire » dont découle selon Sophie de Mijolla-Mellor un « plaisir de pensée » (1992) permettant au chercheur de reconduire ses investissements intellectuels, malgré tout. Ainsi, pourrait-on dire que non seulement une recherche ne porte pas toujours ses fruits, mais qu'en plus, elle ne permet pas plus de trouver ce que l'on ignore chercher, à savoir des réponses à des questions originaires recouvertes par la question de recherche.

Dans une dernière partie, je prolongerai la question du rapport à l'objet par celle du rapport à l'écriture dont elle est le prolongement naturel. En effet, la vocation du chercheur est de produire des connaissances académiques dont le véhicule premier est l'écriture d'articles qui s'inscrivent dans certaines formes composant un canon académique. Si l'on postule que tout rapport du chercheur à ses objets de recherche est un rapport « raté », ne convient-il pas également de faire l'hypothèse que l'écriture n'est elle-même qu'un ratage de plus que l'on chercherait maladroitement à dissimuler sous le voile de l'académisme ? Dès lors, ne pourrait-on s'affranchir de cette « écriture de bois » (Laroche, 2018, p. 161) au profit d'une écriture libérée de certaines entraves et davantage reliée aux mouvements psychiques propres à l'auteur ? Ou bien est-ce là entretenir une nouvelle illusion ?

Retour épistémologique

L'un des fondements de la démarche clinique, depuis les apports de la psychanalyse à propos de la prise en compte du contre-transfert, repose sur une opération de dessillement : le chercheur est intimement lié à ses objets de recherche. On ne saurait les disjoindre qu'en cédant à l'illusion d'une parfaite objectivité du chercheur, antienne héritée de la tradition scientifique positiviste du 19^e siècle. Le travail princeps de Georges Devereux sur le contre-transfert du chercheur indiquait, non sans un humour piquant, que « ce que veut une science valable du comportement, ce n'est pas un rat privé de son cortex (au propre ou au figuré) mais un savant à qui on a rendu le sien » (Devereux, 1967/1980, p. 60). Par cortex, il faut entendre l'inconscient de l'observateur dont G. Devereux montre qu'il perturbe inmanquablement la scène observée ; il s'agit alors, pour faire science, d'étudier ces perturbations angoissantes pour le chercheur, car elles sont heuristiques ; de les prendre à bras le corps plutôt que de chercher à les masquer sous le voile pudique d'une méthodologie bien troussée. Ainsi, Philippe Chaussecourte, dans les réflexions qu'il déplie sur le contre-transfert en 2017, dévoile dans un exemple saisissant comment il a pu mobiliser un logiciel de lexicométrie pour se « protéger » de ses propres réflexions à propos de l'enseignant qu'il observait (Chaussecourte, 2017, p. 115).

G. Devereux nomme contre-transfert l'ensemble « des déformations qui affectent la perception » (1967/1980, p. 75), mais il avance dans le point 13 de l'argument qui ouvre son livre que ces déformations sont « plus valables et plus capables de produire des prises de conscience (*insights*) que tout autre type de données » si le chercheur les considère « comme des données fondamentales et caractéristiques des sciences du comportement » (*Id.*, p. 16). Cette prise de position épistémologique de rupture féconde alors l'ensemble des sciences humaines. Plus près de nous, Jacqueline Barus-Michel souligne dans un article qui a fait date, non seulement qu'un « objet peut en cacher un autre », mais également que « le chercheur en sciences humaines devrait être davantage averti de sa propre inclusion dans la recherche » (Barus-Michel, 2013, p. 119). Elle montre avec force la vanité des prétentions à séparer le sujet-chercheur de son terrain et de ses résultats. Dans ce même article, elle précise que « le refoulement préside à la recherche en même temps que la curiosité passionnée qui en est le signe inversé » (*Id.*, p. 124). Il appartiendrait donc au chercheur clinicien de lever le refoulement afin de considérer qu'il est subjectivement investi dans son travail, son terrain, ses objets ; se trouverait ainsi formulée l'une des conditions de la scientificité des démarches cliniques.

Revenant à la fois sur son parcours de chercheuse et s'intéressant à la biographie de G. Devereux, Chantal Costantini creuse ce sillon méthodologique et montre toute la portée heuristique du travail de lever du refoulement ; elle affirme : « Les éléments personnels que j'ai rendu visibles ont été des outils au service d'une plus grande compréhension des

phénomènes étudiés, afin d'étayer le cheminement de mon processus de mise en sens » (Costantini, 2009, p. 111). L'emploi du « je » est, ici et dans nombre de textes cliniques, métonymique de cette dimension qu'on pourrait qualifier d'auto-analytique. C. Costantini montre combien il y a dans toute recherche une dimension biographique qui, non seulement ne saurait être évacuée d'un revers de main, mais qui peut être considérée comme un « outil » au service du chercheur ; elle conclut sur un questionnement supplémentaire qui irrigue à son tour le champ de la clinique : jusqu'à quel point un chercheur doit-il rendre compte de cette dimension dans l'écriture de la recherche ? Il ne s'agirait pas de céder à la nécessité de « l'aveu » biographique, mais de rendre compte du processus de production des connaissances scientifiques qui n'est pas étranger à ce que j'ai appelé dans ma thèse le « détour par soi » du chercheur (Ployé, 2016). Fethi Ben Slama suggérait au clinicien que l'analyse du contre-transfert, s'incarnant dans une réponse à la question « d'où tenez-vous ce que vous avancez ? », garantit la scientificité de ses démarches (Ben Slama, 1989, p. 144). À sa suite, P. Chaussecourte précise que le clinicien devrait ne rendre publiques que les élaborations transférentielles qui « ont fait avancer le procès de connaissance dans la thématique de son travail » (Chaussecourte, 2017, p. 115).

On ne saurait toutefois s'en tenir tout à fait quitte de la question du contre-transfert avec les éléments précités et je propose d'interroger plus avant cette idée du « détour par soi » du chercheur et les illusions qui pourraient l'accompagner. En effet, ma propre expérience et celle de l'accompagnement d'étudiants en master invités à travailler sur leur contre-transfert, me donnent à penser que nous pouvons rapidement céder au fantasme d'une mise en transparence de l'inconscient, voire même de maîtrise de celui-ci. C'est cela que je nomme les illusions du détour par soi.

Florence Giust-Desprairies, dans un ouvrage consacré aux conditions de la construction d'un savoir clinique, écrit que « reconstituer l'image perdue, l'imaginaire [du chercheur] qui travaille à travers les mécanismes de projection, d'intériorisation et d'identification par lequel se forge le fait psychique, en rapport avec les conditions sociales de sa formation, ouvre une voie pour la recherche clinique » (Giust-Desprairies, 2004, p. 30). Selon elle, il y aurait une correspondance à prendre en compte entre « le sujet psychique et le sujet théorisant » (*Id.*, p. 30). Voici qui invite derechef à entretenir quelque doute à l'endroit des épistémologies qui imposent par souci d'objectivité des coupures nettes entre l'énonciation des produits de la recherche et l'énonciateur qui perdrait alors son statut de sujet. Le sujet est et demeure hétérogène, même quand il cherche à faire science. Mais F. Giust-Desprairies pose un avertissement qui fonctionne pour moi comme un second dessillement : ce travail d'élaboration des objets internes au chercheur pris dans la dimension intersubjective du terrain de recherche conditionne le savoir clinique, mais il est aussi « une épreuve de désillusion ». Elle rappelle que Freud lui-même, au moment de sa rupture avec Fliess – Fliess qui cherchait constamment une inscription physiologique

de la névrose –, a dû rompre « avec l'espoir positiviste de saisir le réel » (*Id.*, p. 32). F. Giust-Desprairies poursuit : « l'épistémologie clinique tient précisément sa spécificité de la non-séparation a priori du sujet connaissant et de l'objet à connaître » (*Id.*, p. 62), mais nous invite à penser une double analogie : le travail clinique est du même ordre que le travail poétique, lui-même analogique au travail analytique dans la cure : il s'agit d'abord et avant tout d'un travail de deuil. Il y aurait donc une impossibilité pour le chercheur à « se découvrir » en cherchant à retrouver l'objet perdu. Ce qui est perdu l'est à jamais et, quoiqu'un sujet soit toujours animé par une quête, l'objet de celle-ci continuera à se dérober à lui. L'analogie avec la poésie vient, par ailleurs, souligner que le langage et donc l'écriture de la recherche, s'ils sont le lieu où s'élabore cette quête, sont irrémédiablement marqués du sceau de l'impossibilité à dire l'objet dans une complétude qui n'appartient qu'au fantasme. La parole et l'écriture inscrivent toujours une perte.

Une épistémologie clinique est à penser à partir de cette double condition : le chercheur est un sujet contre-transférentiellement investi sur son terrain de recherche, dont les objets internes, ceux du monde des fantasmes qui structurent son inconscient, sont en lien avec les objets de la recherche. Mais ce lien, dont il s'agit de comprendre quelque chose afin à la fois d'éviter l'illusion de la toute-objectivité et de rendre compte des chemins par lesquels s'élaborent les connaissances, résiste aux efforts de mise en transparence que produit le sujet. Il n'est pas épuisable par l'élaboration des mouvements psychiques inconscients dans une relation que l'on peut qualifier de « transféro-contre-transférentielle ». C'est un lien d'équivoque. Il y a un reste d'insu, de même qu'il y a un reste dans l'analyse qui la rend possiblement « sans fin ». Laurence Gavarini résume ainsi que « pour peu qu'on fasse crédit à l'Inconscient, il devrait nous protéger des tentations de transparence et des fantasmes de maîtrise vis-à-vis de ce qu'on nomme les mouvements contre-transférentiels » (Gavarini, 2017, p. 84).

Quand je relis mon article de 2014, m'apparaît alors clairement l'illusion du moment : je croyais en la toute-puissance de la pensée théorisante, auto-analysante ; je croyais au jour cru qu'allait projeter l'analyse contre-transférentielle de mes investissements de jeune chercheur sur des pans entiers de mon identité de sujet jusque-là restés dans l'ombre. Aussi, l'entrée en recherche a fonctionné pour moi comme l'entrée en analyse, portant avec elle son lot d'illusions et réactivant la croyance infantile en la toute-puissance de la pensée.

Le passé d'une illusion

À la relecture de mon texte, j'ai été proprement saisi par une ambition et une métaphore. Je me propose de revenir ici sur ces deux aspects. L'ambition consistait à vouloir retrouver, dans l'analyse de mon contre-transfert de chercheur, ce que je nommais alors, à partir des travaux

d'Alberto Eigner, un « objet transgénérationnel », à savoir la tragédie du handicap dans ma famille et les non-dits dont elle s'accompagne. Je pensais alors, et sans doute pas tout à fait à tort, que cet objet intime irriguait mon désir de savoir, lui donnait sa charge pulsionnelle et nourrissait ainsi ma posture de chercheur en construction. La métaphore que j'utilisais pour dire cela empruntait au domaine de l'archéologie. Comme je suis historien de formation, cela ne doit pas surprendre. Je voulais « mettre au jour », c'est-à-dire exhumer. Je filais la métaphore de l'objet enseveli quelque part et je prêtais à cette métaphore les habits théoriques d'Abraham et Torok (1987/2001), notamment la notion de crypte. N'était-ce pas alors céder à l'illusion du clinicien comme archéologue de lui-même, exhumant par son insondable capacité à l'auto-analyse des objets semblables à ceux de l'archéologie ? Dégagés de leur gangue de terre ou de celle du refoulement, ces objets diraient la vérité d'une époque ou du sujet. Je pensais « révéler des angles morts », ce qu'on pourrait entendre comme « réveiller les morts », fantasmes dont l'archéologue ne doit pas être très éloigné. Je cédaï à l'illusion d'avoir saisi un signifiant maître, le mot handicap, révélant un objet total, là où il n'y avait qu'un objet parmi d'autres.

Je me console de ce qui m'apparaît aujourd'hui comme l'illusion nécessaire à mon entrée en recherche, en me souvenant que Freud lui-même avait pu céder à cette douloureuse illusion, ce qui peut-être indique qu'elle est intimement liée à toute pulsion de savoir. S. de Mijolla-Mellor rappelle combien est présente dans l'œuvre de l'inventeur de la psychanalyse la métaphore archéologique. Elle parle, dans son ouvrage *Le besoin de savoir* (de Mijolla-Mellor, 2002), de la pulsion à exhumer et du mythe de la matérialité de l'objet-vestige enfoui-désenfoui. Freud, en effet, dresse un complet parallèle entre l'analyste et l'archéologue en 1937 dans « Construction dans l'analyse » : « Son travail de construction ou, si l'on préfère, de reconstruction présente, écrit-il en parlant de l'analyste, une ressemblance profonde avec celui de l'archéologue qui déterre une demeure détruite et ensevelie, ou un monument du passé » (Freud, 1937/2012, p. 271). Cette comparaison reviendrait à dire, précise S. de Mijolla-Mellor, que le « passé de l'individu, ou plus précisément son passé psychique est enseveli comme le sont des vestiges archéologiques » (de Mijolla-Mellor, 2002, p. 108). Ce passé du sujet n'a pas été mutilé et Freud pense qu'à la différence du travail inachevable de l'archéologie, « faire apparaître en entier ce qui a été caché » est une « simple question de technique analytique » (Freud, 1937/2012, p. 272). Dévoiler le caché, exhumer le refoulé comme l'archéologue reconstitue le passé en en déterrants les traces constituerait une trame de fond fantasmatique articulée à la pulsion de savoir chez le fondateur de la psychanalyse. On sait cependant que Freud ne persévère pas toujours dans cette métaphore, qu'il la nuance dans le même texte et qu'à d'autres endroits, il indique qu'on ne peut rendre compte de la vie psychique avec des « images visuelles » comme les ruines peuvent le faire d'une époque révolue. Mais ce qu'il reste de cette métaphore telle que je la retrouve dans mon texte, c'est peut-être l'indice du fantasme sur lequel

s'est étayée mon entrée en recherche et qui, peut-être, habite le clinicien : là où l'épistémologie clinique invite le clinicien à élaborer son contre-transfert, à rendre compte de ses liens à l'objet de recherche, d'aucuns – dont j'ai été – fantasmeraient comme la possibilité du dévoilement complet d'un intime du chercheur, de ce qui a été « caché » par le refoulement, dans l'acte même de chercher-exhumer. Ce fantasme constituerait alors quelque chose comme une théorie magico-sexuelle selon laquelle à la vérité de la science révélée par l'enquête correspondrait comme dans un miroir la vérité du chercheur, de son origine, de ses objets ensevelis. Ce sur quoi j'enquête est l'alibi de ce sur quoi je fantasme d'enquêter. C'est l'équivoque du besoin de savoir du chercheur.

Il me faut désormais en rabattre de mes prétentions originelles à l'exhumation ; j'entretiens désormais quelque doute à propos de cette préconisation répétée, au nom de la scientificité des démarches cliniques, de l'élaboration de l'implication ou du contre-transfert du chercheur. Il y aurait là un imaginaire qui répondrait, à ceux qui professent qu'ils n'en veulent rien savoir de leurs liens à leurs objets, qu'il faut au contraire tout en dire. Un fantasme du rapport étroit du chercheur à ses objets répondrait au fantasme qu'il n'y aurait aucun rapport.

Je me suis ainsi « aperçu » il y a peu, dans la cure, que le signifiant maître que je croyais avoir *exhumé* sur mon terrain de recherche, le handicap, n'était qu'un signifiant parmi d'autres. Peut-être même un signifiant-écran. Un leurre, une illusion. Avec lui, je ne faisais que tourner autour du pot. Il me semble que c'est là le destin du chercheur qui croirait qu'au fond du pot, gît sous le bouillon de l'enquête le secret de son être : tourner autour du pot sans n'en jamais rien saisir ! Cruelle désillusion.

Si, dans mes propres recherches, j'ai pu m'enthousiasmer d'entendre dans les discours de l'autre quelque chose comme mon propre refrain autour du signifiant handicap, je dois convenir qu'il s'est agi d'un enthousiasme provisoire. Au bout de l'enquête, c'est-à-dire au bout de la thèse, je dois bien reconnaître que j'étais travaillé par le sentiment de ne pas en savoir davantage. Un curieux désarroi s'emparait alors du jeune chercheur, un affect que partageaient les collègues nouvellement docteurs en s'en amusant, comme s'il y avait là quelque rite d'initiation : la dépression est le lot commun de l'après-thèse. En effet, si je balaye comme ne comptant pour rien les vagues d'énergie que j'ai mobilisées après la thèse pour acquérir un poste et m'asseoir dans une fonction nouvelle, qu'en était-il de la fougue du thésard, du désir du doctorant ? Me revient alors, si je joue dans l'écriture le jeu des associations libres, la phrase de Swann qui conclut le récit d'*Un amour de Swann* (Proust, 1917) en disant quelque chose comme « tout ça pour une femme qui n'était même pas mon genre ». Y aurait-il un point commun entre la logique de la déception amoureuse – cette logique qui veut qu'aucun objet aimé ne réponde complètement au fantasme qui en a engagé la conquête – et la position du chercheur qui doit bien s'avouer que le savoir construit n'est pas le savoir résolvant l'énigme de son origine ?

C'est en ce sens que je me permets de me ressaisir de l'aphorisme lacanien « il n'y a pas de rapport sexuel ». Je dirais qu'il n'y a pas plus de rapport du chercheur à son objet que de rapport sexuel. Bien sûr, il se passe quelque chose entre deux partenaires lors d'une relation amoureuse et ce quelque chose est de l'ordre d'un fantasme qu'il est impossible d'inscrire, soutient Lacan, dans le langage de la logique mathématique. La notion de non-rapport signe la dimension du ratage propre à toute recherche inconsciente d'un succédané à l'objet perdu de la quête initiale. Aussi, se passe-t-il quelque chose entre le chercheur et l'objet de son enquête, mais ce quelque chose, il me semble que je ne peux plus le saisir comme en 2014 sous l'angle du lien de contiguïté et du fantasme d'une unité retrouvée par la médiation de la recherche.

En effet, je fantasmais alors quelque chose comme « l'exhaustion dans le symbolique » (Julien, 1985/2018, p. 82) de mes propres contenus psychiques restés en carence d'élaboration, par le jeu de l'enquête. D'où la métaphore du titre de l'article d'alors : l'objet de la recherche devait éclairer mes ombres. L'écriture de cet article – comme l'écriture dans la thèse d'un long passage où je racontais en historien les coulisses de mon lien à l'objet handicap – avait la prétention d'épuiser le ça dans le langage, c'est-à-dire d'amener à la conscience ce qui avait été refoulé. Ces textes témoignaient de ce que Philippe Julien, commentateur de J. Lacan, nomme « la fiction d'une parole pleine » (*Id.*, p. 78). Or le langage, d'après l'enseignement de J. Lacan, ne serait jamais que disjonction entre le signifiant et le signifié ; de même que ce que révèle le rapport sexuel et qui signe sa non-existence en tant que rapport de complétude, c'est l'irréparable séparation de deux sujets qui fantasment leur union. Le non-rapport n'est pas une absence de rapport, mais un rapport marqué par la perte et donc le manque.

Je veux dire que je me suis donné bien de la peine pour un petit résultat, car en exhumant le signifiant handicap, je n'ai rien pu dire de ce à quoi s'articule réellement mon désir de chercher, et précisément car cela n'est pas dicible. La coupure du langage est radicale. Si je me penche sur ma double identité de chercheur clinicien et d'historien, il est frappant de constater que dans ces deux inclinaisons de mon désir de savoir, il y a la dimension de l'enquête. C'est le premier sens, chez Hérodote, du mot *histoire*. L'enquête historique ou l'enquête de terrain se rejoignent dans ce qu'elles actualisent à différents moments de ma vie un désir de savoir et, en même temps, son cruel destin de désillusionnement répété. Je dois ainsi me départir de mon ambition initiale qui consistait à croire que le chercheur – le sujet derrière le chercheur pouvait être totalement éclairé par la mise en intrigue de ses objets de recherche. C'était une forme d'illusion de maîtrise et de transparence. Le détour par l'objet de la recherche initierait-il un dévoilement de l'intime du sujet-chercheur ? Aujourd'hui, j'avancerai une thèse quelque peu différente : le regard que pose le chercheur sur les objets du monde, avec une gourmandise répétée, ne suscite en retour que bien peu de lumière sur ce qu'il est. Ce regard révèle son impuissance à saisir le vrai et ne fait finalement que souligner les ombres plutôt que les effacer.

Pour le dire autrement, avec Maud Mannoni, « le sujet s'engage dans une quête infinie de non-su, et cela à travers des défilés de la castration » (Mannoni, 1979, p. 34). Par ailleurs, n'est-ce pas là le point de résistance souhaitable du sujet au discours de la science et au fantasme de transparence complète qu'il porte ?

La démarche scientifique confronte le chercheur à une tension entre, d'un côté, ce Réel qui le constitue et dont il ne sait pas tout, véritable pot autour duquel il tourne et, de l'autre, l'idéal de la science intégrée subjectivement sous la forme d'un idéal du moi du chercheur porté vers ce savoir savant qui sauverait de la division. Il est pris entre au moins deux manières de construire des savoirs : d'une part, le détour par l'angoisse comme le signalait G. Devereux, manière proprement psychanalytique de produire des connaissances et, d'autre part, le discours et les méthodes de la science qui ne veulent rien savoir de l'inconscient. On entend que le clinicien, pour peu qu'il se soit engagé dans des démarches de réflexivité orientées par la psychanalyse, ne pourra pas faire l'économie de ce conflit entre idéal scientifique de la transparence, de la vérité, et opacité de l'inconscient qui ne s'approche que par l'équivoque, car la langue, selon Lacan (1971) qui ici l'écrira la langue, est réservoir d'équivoque. C'est au nom de ces équivoques inévitables qu'à rebours de mes illusions d'entrée en recherche, je veux souligner désormais que le rapport des objets « intimes » du chercheur à ses objets de recherche ne peut pas être un rapport de symétrie, de mise en miroir. Il s'agit plutôt d'un rapport d'équivoque, un rapport « raté ». Or, n'est-ce pas un ratage¹ que l'écriture ne fait que prolonger ?

1. C'est à l'endroit du rapport sexuel que Lacan utilise le mot ratage, pour désigner le produit de la rencontre de l'homme et de la femme : la réussite de l'acte sexuel est le signe d'un ratage, celle d'un rapport bien plus étroit que ne l'est le rapport sexuel (Lacan, 2001, p. 158).

La langue de la recherche, la langue du chercheur

La question de l'écriture de la recherche engage à aborder un nouveau conflit dont je n'ai pu faire l'économie lors de la rédaction de la thèse, un conflit qui oppose, d'un côté, la nécessité d'écrire la recherche dans une langue partageable avec la communauté scientifique et, de l'autre, ce que la psychanalyse nous enseigne à propos de la dimension inexorablement opaque du langage. Si nous abandonnons l'illusion d'une mise en transparence des dimensions contre-transférentielles du rapport aux objets de recherche, ne faut-il se déprendre, dans le même mouvement, de l'idée que l'écriture peut dire le vrai de la science ?

Lors de l'écriture de la thèse, je me suis parfois senti à l'étroit dans les canons du style académique et je me suis autorisé, par endroits, une écriture qu'on a pu, lors de la soutenance de la thèse, qualifier de littéraire, usant d'images, de métaphores ou encore de paraboles. J'ai de la sorte à plusieurs endroits inséré des passages narratifs pour décrire certaines situations comme l'écrivain le ferait pour rendre une atmosphère et caractériser des personnages, notamment quand il s'agissait de rendre sensible la position de liminalité d'élèves en situation de handicap inclus dans un collège ordinaire (Ployé, 2016). Ce qualificatif d'écriture littéraire

sonnait comme une alerte : ne charriait-elle pas une possible tentative de séduction du lecteur au détriment d'une stratégie d'exposition plus académique des savoirs construits qui autoriserait à la nécessaire *disputatio* scientifique ?

La question serait donc : la clinique s'écrit-elle en *langue* académique ? Je veux apporter une réponse nuancée : l'écriture de la recherche ne peut pas plus céder aux sirènes du subjectivisme qu'à celles d'une « écriture de bois » (Laroche, 2018, p. 161) sans sujet. La pente subjectiviste reviendrait à considérer, encore une fois, qu'il y a un rapport de contiguïté totale entre le sujet chercheur et sa langue et, qu'à ce titre, il doit s'autoriser un style radicalement singulier. Ce serait ignorer que le langage est coupure et que ce style singulier ne dit pas plus la vérité du sujet chercheur que le style académique ne dit la vérité de la science. La pente académique, quant à elle, postule trop souvent le nécessaire estompement complet du chercheur en tant qu'il est un sujet qui éloigne de l'objectivité scientifique, lequel se traduit souvent de manière visible par l'interdiction du « je » et sa confusion dans le « nous ». Elle vise à ce que j'appelle la ligne claire de l'écriture, comme il existe dans la bande dessinée une ligne claire, le « style Tintin », langage graphique qui ambitionne la précision et refuse l'exubérance ou l'impressionnisme. L'écriture ne peut pas plus coller au sujet qui écrit dans une connexion intime avec son univers sensible, au prix d'une certaine forme d'incommunicabilité, qu'elle ne doit s'alléger et s'épurer jusqu'à l'oubli du sujet au nom de la discursivité scientifique. L'énonciation ne se confond pas avec son auteur puisqu'elle suppose toujours un dialogue avec un récepteur, mais il n'y a pas d'énonciation sans auteur, quoique parfois ses énoncés puissent lui échapper ! Dans les deux cas, le rapport de communicabilité, à soi-même dans une dérive solipsiste, à la communauté dans une volonté d'effacement du sujet, est là encore un rapport raté. L'écriture est le signe d'une perte que rien ne permet d'éviter.

M'appuyant sur mes propres choix stylistiques, je souhaite proposer une voie de dégagement en examinant la question de la métaphore dans l'écriture. J'ai introduit ma thèse par un vers d'Yves Bonnefoy : « Dans le leurre du seuil » (1975). La lecture du poème éponyme m'a permis de penser ce que jusqu'alors j'avais éprouvé en arpentant le collège terrain de mes recherches : les élèves handicapés étaient leurrés par l'invitation à franchir le seuil d'une salle de classe inclusive à laquelle ils demeuraient cependant étrangers, irrémédiablement prisonniers d'un seuil marquant davantage la clôture que l'ouverture, car ils représentaient pour les enseignants quelque chose de trop inquiétant pour que leur altérité puisse être psychiquement intégrée par eux. Le vers « le leurre du seuil » caractérisait pour moi, avec une économie de moyens et une puissance redoutable, à la fois l'illusion de l'inclusion qui berce les discours ambiants et les défenses psychiques contre l'inquiétante étrangeté que la communauté éducative continue de dresser. À ce titre, la métaphore – et c'est bien là sa fonction – opère une condensation significative. La restituer comme telle dans la recherche était à mon sens porteur de sens aussi bien pour moi que

pour mon lecteur. Car la métaphore n'éloigne pas du vrai, elle en permet l'approche. Catherine Delarue-Breton écrit en ce sens :

« De même que la peinture n'a pas tant vocation à représenter le réel qu'à en renouveler la perception, la métaphore, dans le discours scientifique – comme dans le discours littéraire – vient, parce qu'elle est écart, non pas décrire le réel, mais soutenir le jugement d'approximation (qui n'est pas, rappelons-le, jugement approximatif) qui s'élabore à son propos. » (Delarue-Breton, 2012, p. 143-144)

Dans son sens mathématique, l'approximation est bien l'opération par laquelle on s'approche de la valeur d'un phénomène ou d'une quantité dont la mesure exacte est impossible. Mireille Cifali quant à elle, produit une intéressante réflexion sur l'écriture de la recherche : forte de l'héritage de Michel de Certeau, elle résume les choix qu'elle a faits et auxquels je souscris également :

« Lorsque je construis du savoir clinique sur l'action, lorsque je souhaite permettre à des professionnels une pensée impliquée, lorsque je transmets un savoir de l'affect, je n'hésite pas une seconde : je choisis la narration et la métaphore pour produire de la compréhension. » (Cifali, 2003, p. 44)

Soulignant que l'écriture de la recherche que je qualifie d'académique use de rhétorique, comme toute écriture, M. Cifali insiste sur son rejet des modèles et concepts au profit d'un style riche d'affects dont les métaphores sont le véhicule.

On peut également souligner combien Freud use de métaphores dans son œuvre. Comme le décrit Paul-Laurent Assoun, l'usage métaphorique chez Freud est « loin d'être un simple décorum », elle exprime la « puissance de la pensée » (Assoun, 2009, p. 81). On en retrouve trace dès les premiers écrits pré-analytiques. Ainsi, la métaphore archéologique est présente dès *L'Étiologie de l'hystérie* (1896/1973), où Freud s'exclame : « *Saxa loquuntur* ». Que les pierres parlent ! Procédé didactique, la métaphore génère des relations entre les choses et, loin d'obscurcir la pensée, elle la dévoile. Relevant l'ensemble des passages où Freud file la métaphore archéologique pour décrire cette science nouvelle qu'est la psychanalyse, P.-L. Assoun relève que « le signifiant "psychanalyse" est proprement la résultante et la condensation de ce réseau métaphorique » (Assoun, 2009, p. 85) auquel s'ajoute celui de la chimie et de la chirurgie. La métaphore est de ce fait un procédé littéraire qui fonctionne selon l'un des mécanismes propres au travail du rêve : il met en lien des éléments de signification *a priori* hétérogènes par déplacement et condensation. Ce travail, pour Assoun, permet des « percées » vers des sens nouveaux qui ne trouvaient pas à se dire sans l'usage de cette figure de style. Cependant, la mobilisation de la métaphore dans les écrits freudiens n'est ni gratuite ni affaire d'esthétique littéraire. Elle appelle à des collisions sémantiques qui ne produisent un sens nouveau qu'à partir du travail de dépliement qui organise la suite du texte. Pour assurer son élaboration et sa communicabilité, le texte scientifique peut, à bon droit, mobiliser la

dimension littéraire de la métaphore parce qu'elle traduit le travail de la pensée propre au sujet-chercheur et à condition que celle-ci soit l'objet d'un effort de décondensation qui mettrait en évidence les éléments composant le savoir qu'avait concaténés et encapsulés la métaphore. Ce double travail de métaphorisation-décondensation signerait, au moins pour moi, une forme de transaction entre mon rapport à l'écriture et les nécessités de la production académique. Les conditions d'une écriture proprement clinique ne s'en trouveraient-elles pas alors garanties ? Cette écriture serait également une forme de traduction de l'épistémologie des démarches cliniques d'orientation psychanalytique : elle fait dialoguer une activité de pensée propre au clinicien, irriguée notamment par l'association libre, donnant une place aux productions de l'inconscient véhiculées par le langage, la parole ayant alors un statut davantage associatif qu'explicatif (Giust-Desprairies, 2004, p. 69), avec la nécessité d'entretenir le dialogue académique. Il s'agit ainsi de ne pas renier le singulier dans la parole du chercheur, non pas tant par principe que par impossibilité car, comme le montrent les travaux d'Irène Fenoglio, le discours, « sous quelque matérialité qu'il se présente », porte toujours « les marques spécifiques d'une singularité » (Fenoglio, 2007, p. 6). C. Delarue-Breton (2014) a pu montrer combien l'exercice académique de l'écriture d'un mémoire de master pouvait en certains cas conduire des apprentis-chercheurs à initier un « mouvement d'au(c)torisation », car cette activité « scientifique » s'apparente selon elle à l'expérience culturelle telle que la décrit Winnicott. À ce titre, elle souligne une corrélation entre des mémoires témoignant de la capacité de leur auteur à soutenir une « attitude créative » plutôt qu'une « attitude de soumission » en regard des contraintes extérieures et une évaluation positive desdits mémoires. Le mouvement « d'au(c)torisation du sujet de l'écriture » (Delarue-Breton, 2014, p. 11), souligne-t-elle, est le produit d'un nouage réussi entre réalité interne et réalité externe. L'auteur parvient à se saisir de l'altérité des objets qu'il investigate, en tant que chercheur, de manière créative, et celle-ci se traduit par des formes linguistiques qui composent son style (et qui ne sont pas obligatoirement l'utilisation du pronom *je*, ajoute-t-elle), sa manière de dire. J'ajouterai que l'auteur parvient également, quand il ne cherche pas à gommer tout ce qui dans sa langue signe sa singularité, à se saisir de sa propre altérité, celle de l'inconscient. Il y a alors de l'autre assumé dans l'écriture, fût-elle scientifique, l'autre désignant ici l'inquiétante étrangeté de l'inconscient qui construit le sujet comme autre à lui-même.

Conclusion

Je veux, pour conclure, souligner un glissement de la notion de rapport raté, que j'ai mobilisée dans cet article, à celle de rapport créatif. Le sujet-chercheur a la potentialité dans son rapport aux objets de ses recherches, dans l'élaboration contre-transférentielle de ce rapport et dans l'écriture de celles-ci de se réinventer, de se mettre et re-mettre en récit dans des

formes qui demeureront toujours inabouties, parcellaires, répétitives sans être du même, etc. Résumons-nous.

- Le rapport aux objets extérieurs devient créatif à condition d'assumer la part de deuil qu'il y a à s'y nouer, à condition de se déprendre d'une illusion de rapport restaurant une unité du sujet. Nul objet si savamment excavé ne sera jamais l'objet perdu, l'objet du fantasme autour duquel un sujet désillusionné continue de tourner, en bonne approximation, sans se duper sur sa capacité à l'atteindre un jour. L'élaboration du contre-transfert est marquée par une dimension aporétique que j'ai voulu souligner, non pour détourner du nécessaire travail auquel est convié le chercheur clinicien, mais pour signaler qu'il est parfois possible, au creux de ce labeur, de céder à l'illusion d'un moi réflexif tout-puissant qui voudrait oublier que l'inconscient, à partir duquel le transfert se déploie, est rétif aux volontés psychologisantes ; il est marqué par la répétition, l'étrangeté. Il échappe. Quoique cela dépasse l'ambition de mon propos, je veux signaler la complexité du geste de formation qui consiste à vouloir faire tenir ensemble ces deux idées (nécessité d'élaborer le contre-transfert mais dimension aporétique de cette démarche) avec des étudiants de master invités à réfléchir lors de séminaires-recherche à leur rapport à l'objet de recherche : mon expérience de ces situations m'a fait observer chez certains étudiants un premier mouvement d'enthousiasme lié à ce travail intellectuel dans lequel je perçois aujourd'hui les effets d'une certaine séduction qui tiendrait à la manière dont j'ai peut-être fait valoir une promesse psychanalytique, mouvement auquel invariablement, le temps de l'écriture venant, succède un moment douloureux de désillusion qui peut engager jusqu'au double rejet du formateur (moi) et de la psychanalyse.

- L'écriture est toujours ratée dans son ambition, soit de traduire un intime du chercheur, car le glissement de l'intérieur à l'extérieur ne se produit jamais sans perte ni gauchissement, soit l'extime de la réalité du monde qu'il est impossible de restituer dans la langue, fût-elle du meilleur bois. Ça ne colle pas ! Ça se noue dans un rapport d'approximation, encore une fois. Cela autorise alors à penser qu'il est possible, voire nécessaire, de laisser libre cours au langage métaphorique en ce qu'il est une articulation créative entre le dedans et le dehors du chercheur.

Ces deux rapports d'approximation que je viens de décrire ne sont donc pas à déplorer. Ils signeraient plutôt l'utilité des démarches cliniques qui les mobiliseraient dans le paysage scientifique, car ils relativisent la propension aux discours de vérité que portent le scientisme ambiant ou bien les discours du religieux. Ils sont utiles, me semble-t-il, pour desserrer l'étau des instances surmoïques qui, dans le milieu de la recherche, inviteraient à des positions tranchées interdisant toute équivoque sur ce que sont la science, le chercheur et l'objectivité ou encore un article de recherche. Le ratage, l'équivoque, l'approximation déprennent des illusions douloureuses et ménagent sur le terrain de la recherche, comme dans son écriture, des espaces de créativité où, pour reprendre l'image de F. Giust-Desprairies, le sujet théorisant et le sujet psychique continuent leur dialogue éternel.

Références bibliographiques

- Abraham, N. et Torok, M. (2001). *L'écorce et le noyau*. Paris : Champs essais. (Texte original publié en 1987).
- Assoun, P.-L. (2009). *Dictionnaire des œuvres psychanalytiques*. Paris : PUF.
- Barus-Michel, J. (2013). Un objet peut en cacher un autre. Dans V. de Gaulejac et al. (dir), *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 119-132). Toulouse : Érès.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault d'Allonnes (dir), *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-153). Paris : Dunod.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Bonnefoy, Y. (1975). *Dans le leurre du seuil*. Paris : Mercure de France.
- 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.
- Cifali, M. (2003). Éloge d'une pensée métaphorique. *Revue internationale de psychosociologie*. 2, IX, 39-51.
- Costantini, C. (2009). Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ? *Cliopsy*, 1, 101-112.
- Delarue-Breton, C. (2012). *Discours scolaire et paradoxe*. Paris : L'Harmattan.
- Delarue-Breton, C. (2014). Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? Dans F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer et S. Prévost, S, *Actes du IV^e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), Symposium « Linguistique de l'écrit, linguistique du texte, sémiotique, stylistique »*. [Disponible en ligne] : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801109>
- De Mijolla-Mellor, S. (1992). *Le plaisir de pensée*. Paris : PUF.
- De Mijolla-Mellor, S. (2002). *Le besoin de savoir*. Paris : Dunod.
- Devereux, G. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris : Flammarion. (Texte original publié en 1967).
- Fenoglio, I. (2007). L'intime étrangeté de la langue. [En ligne]. Disponible sur : <http://lodel.item.ens.fr/item/index.php?id=64244>.
- Freud, S. (1973). L'étiologie de l'hystérie. Dans *Névrose, psychose et perversion* (p. 82-112). Paris : PUF. (Texte original publié en 1896).
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur les théories sexuelles infantiles*. Paris : Folio essai. (Texte original publié en 1905).
- Freud, S. (2012). Construction dans l'analyse. Dans *Résultats, idées, Problèmes II* (p. 269-281). Paris : PUF. (Texte original publié en 1937).
- Gavarini, L. (2017). Le contre transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. *Cliopsy*, 17, 83-105.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser, construction d'un savoir clinique*. Paris : Tetraède.
- Julien, P. (2018). *Pour lire Jacques Lacan*. Paris : Éditions Points. (Texte original publié en 1985).
- Lacan, J. (1971). *Le séminaire, livre XIXb, le savoir du psychanalyste*. <http://staferla.free.fr/S19b/S19b%20Le%20savoir%20du%20psychanalyste.pdf>. Consulté le 15 septembre 2020.
- Lacan, J. (2001). Télévision. Dans *Autres Écrits* (p. 509-545). Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2004). *Le séminaire, livre X, l'angoisse*. Paris : Seuil.
- Laroche, H. (2018). Raconter le qualitatif : quelques sources d'inspiration non conventionnelles. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 24, 157-178.

- Mannoni, M. (1979). *La théorie comme fiction*. Paris : Point essais.
- Pommier, G. (2002). La fin relative de l'analyse. *Figures de la psychanalyse*, 6, 123-143.
- Ployé, A. (2014). L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet. *Cliopsy*, 12, 29-40.
- Ployé, A. (2016). *Les enseignants aux prises avec l'étrangeté : approche clinique de l'inclusion des élèves handicapés au collège*. Thèse de doctorat sous la direction de L. Gavarini, Paris 8.
- Proust, M. (1917). *Du côté de chez Swann*. Paris : Gallimard.

Alexandre Ployé
CIRCEFT-CLEF
Université Paris Est Creteil

Pour citer ce texte :

Ployé, A. (2020). Le chercheur, ses objets et l'écriture : reprise théorique. *Cliopsy*, 24, 9-24.

Retour sur un entretien avec une enseignante

Mouvements transférentiels corporels

Cathy Luce

« Le corps, par définition, est « cette part du sujet qui bouge, qui vibre, qui respire, qui sent, qui s'imprègne des atmosphères et qui les exprime dans des actes, dans des gestes, des comportements. Le corps est ce qui témoigne de l'art d'être vivant. Il est visuel par excellence [...] mais si l'essentiel restait cet invisible pour les yeux ? [...] Le matériau corporel de l'émotion est à la source du travail de transformation psychique et de symbolisation que doit faire le Sujet tout au long de sa vie. » (Potel, 2015, p. 22)

Le projet de cet article est né de ma relecture de la transcription des entretiens non directifs que j'ai menés pour recueillir le matériel que j'ai analysé lors de la rédaction de ma thèse (Luce, 2014). J'ai été conduite à revisiter ce travail au moment d'écrire la communication que j'ai présentée au congrès Cliopsy en 2017, au sein d'un atelier intitulé « affects dans la classe ». Ma recherche doctorale était inscrite dans le courant de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). J'y ai analysé les tensions et les mouvements psychiques que j'ai pu repérer chez des enseignant·e·s de fin de cursus élémentaire (classe de CM2) se trouvant face à des élèves qui étaient en grandes difficultés.

À l'époque de cette recherche, ma réflexion prenait sa source dans mes expériences professionnelles de psychologue scolaire de l'Éducation nationale, à l'écoute quotidienne de la parole des élèves et des enseignants. Lorsqu'il s'est agi d'analyser les discours recueillis pour cette recherche, je me suis initiée à l'analyse du contenu latent des propos tenus, sans considérer alors les aspects corporels concomitants à la production de ces discours en lien avec le fait qu'il s'agissait d'enregistrements vocaux et non d'entretiens filmés. Je me suis surtout appuyée sur l'analyse de l'énonciation, à partir notamment du repérage des métaphores, lapsus, silences et figures rhétoriques présents dans les propos des interviewé·e·s.

Aujourd'hui, mon attention se porte davantage sur la corporéité des sujets au moment des entretiens ; ceci, à partir des éléments que j'avais notés à

l'époque sans y porter une attention particulière ainsi qu'avec ceux qui me reviennent à la mémoire en réécoutant les entretiens et qui me touchent alors que tel n'était pas le cas lors de la première analyse. Je souhaite montrer dans cet article ce qu'une reprise de l'analyse des entretiens à partir des indices des manifestations corporelles des interviewé·e·s peut apporter à mon travail de recherche antérieur.

La place du corps dans les travaux de recherche en sciences de l'éducation

Comme le rappellent Mireille Cifali, Sophie Grossmann et Thomas Périlleux (2018), certaines formations professionnelles – telles celles des psychomotriciens comme Catherine Potel, l'auteure des lignes que j'ai placées en exergue de cet article, ou celles des psychosomaticiens – prennent en considération les liens entre le corps et la psyché. De même, de nombreuses études sociologiques et historiques ont été menées sur « la conception du corps selon les époques, les sexes, les classes sociales » (Potel, 2015, p. 8-9). Pourtant, la question du corps dans les recherches en sciences de l'éducation est peu présente. Dans les recherches en général, y compris dans celles d'orientation clinique, il n'existe en effet qu'un petit nombre d'ouvrages ou articles publiés sur ce thème dans la situation d'enseignement et de formation.

Claude Pujade-Renaud fait figure de pionnière en s'intéressant à la question de la place du corps chez l'enseignant dans la classe et plus largement dans la relation enseignant/enseigné. Il est à noter que la *Revue Française de Pédagogie*, créée à l'automne 1967, devra attendre son numéro 40, soit dix années de parution, pour qu'apparaisse un premier article de cette auteure intitulé : Du corps enseignant. Elle y évoque la notion de corps selon l'acception que je retiendrai ici : « Il ne s'agit pas seulement des corps présents dans leur réalité visible, mais bien davantage d'un corps-à-corps imaginaire. [...] Peut-être ce détour par le corps réel est-il nécessaire pour faire surgir les corps imaginaires ? » (Pujade-Renaud, 1977, p. 49). Six ans plus tard, dans un livre intitulé *Le corps de l'enseignant dans la classe*, cette auteure insiste sur « la fonction médiatrice du corps dans la relation enseignant-enseigné » (Pujade-Renaud, 1983, p. 13) et elle pose les questions suivantes : « Existe-t-il un "corps à corps", même à distance, à l'intérieur de la relation maître-élève ? Et, si oui, la mise en évidence de ce corps à corps, qu'il soit réel ou imaginaire, serait-il susceptible de générer un regard différent sur cette dernière ? » (*Id.*, p. 14.)

En 2001, Claudine Blanchard-Laville s'est, elle aussi, intéressée à cette question en théorisant autour de la présence du corps de l'enseignant dans l'espace de la classe et de la possible captation des élèves dans « l'espace corporel du professeur », dans son ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (Blanchard-Laville, 2001, p. 231).

Au-delà de ces deux références, je retiens la parution en 2018 de l'ouvrage collectif dirigé par M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux intitulé *Présences du corps dans l'enseignement et la formation*. Ce livre rend compte d'un symposium du Réseau éducation et formation (R.E.F.) qui a réuni en 2015 à Montréal des chercheurs cliniciens, universitaires et formateurs venus de Genève, du Québec, de Belgique et de France. Son contenu a beaucoup contribué à mon travail d'élaboration sur cette thématique en m'offrant une multiplicité d'approches sur les notions de « corps » et de « corporéité » que l'on peut tenter de transposer pour l'appréhension de la relation enseignant-élève. Je reprendrai ici un propos de Pascaline Tissot qui synthétise bien les propositions de ce livre dans la recension qu'elle en fait dans le numéro 20 de la revue *Cliopsy* : « Le corps présent dans cet ouvrage est parfois un corps qui trahit, parfois un corps qui souffre ou encore un corps qui échappe, mais c'est toujours un corps qui parle et que chaque auteur tente d'écouter à sa manière » (Tissot, 2018, p. 173). M. Cifali, pour sa part, insiste sur la place du corps et particulièrement de la voix dans la situation d'enseignement et conclut avec le collectif sur le fait qu'enseigner n'est pas sans risque et qu'il « consiste en ce passage d'un corps-objet à un corps-sujet toujours divisé entre ses intentions claires et ses motifs insus » (Cifali, 2018, p. 169).

J'ai également retenu d'autres chapitres de cet ouvrage dont la réflexion correspond à mes axes d'analyse, comme celui de S. Grossmann qui décrit comment « le métier s'inscrit dans le corps » (Grossmann, 2018, p. 67) ou celui de Mariette Théberge qui, face à l'immobilisme des corps de ses étudiants à l'université, tente de leur apprendre « comment être là » (Théberge, 2018, p. 62) en remettant en scène le corps comme moyen d'expression du sensible et des émotions ; ou encore celui de Claudine Blanchard-Laville qui propose la notion « d'écoute contre-transférentielle corporelle pour le chercheur clinicien », c'est-à-dire une écoute qui privilégie « une réceptivité corporelle au langage inconscient qui transite par le corps de l'enseignant » (Blanchard-Laville, 2018, p. 208). Cette dernière auteure se propose ainsi de souscrire à la notion de « contre transfert corporel », proposée par C. Potel (2015, p. 111-119). C'est à partir de cette notion d'« écoute contre-transférentielle corporelle » que je vais orienter ma nouvelle analyse de l'un des entretiens.

Mon rapport de chercheure à mon objet

En tant que chercheure engagée dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, je vais m'attacher à identifier cette présence de la corporéité qui traverse les discours des interviewé·e·s ainsi que le sens que prend ce langage du corps pour moi lors de la relecture de ces entretiens, cinq ans après les avoir effectués. Le désir inconscient de ré-écouter ces interviews à travers ce que j'ai pu retenir de leur expressivité corporelle m'interpelle dans ma posture professionnelle actuelle. En effet, je remarque qu'il survient à un moment de ma carrière où

je vis précisément un changement de « corps » de métier et plus précisément où je passe de « psychologue scolaire » à « psychologue de l'Éducation nationale ». Mon ancien corps d'appartenance professionnelle qui était le mien depuis 15 ans disparaît : il n'existe plus au niveau de l'institution. Il ne s'agit pas d'une simple question de terminologie : l'entrée dans ce nouveau corps de métier et dans ce collectif des « Psychologues de l'Éducation nationale » signifie aussi pour moi – et certainement pour l'ensemble de mes collègues – un signe de reconnaissance institutionnelle du statut de « psychologue ». Il contribue à la re-narcissisation d'un soi professionnel malmené depuis des années car il se trouvait inscrit dans un métier ambigu ; entre enseignants et psychologues, nous étions contraints d'intégrer une place institutionnelle mal définie où la méfiance hiérarchique à l'égard de la psychologie côtoyait paradoxalement des demandes et des besoins d'expertise dans ce domaine.

Parlant de la corporation des métiers artisanaux, S. Grossmann écrit qu'un métier est « agrégation » à une histoire partagée collectivement, mais aussi qu'il « s'incarne dans des gestes singuliers, mouvements, expressions, significations » (Grossmann, 2018, p. 68). Je pense pouvoir transposer ce propos à la corporation des enseignants et à celui des psychologues de l'Éducation nationale en l'envisageant comme une posture professionnelle commune, liée à des habitus, à une parole et à des gestes formatés institutionnellement tout en prenant en considération particulièrement une pratique du métier et une « signature propre(s) à chacun ». Pour chacun cette signature comporte deux dimensions : « une composante énonciative, [...], mais aussi une composante vocale et corporelle » (Blanchard-Laville, 2018, p. 101). La réhabilitation d'un corps professionnel malmené pendant longtemps fait ainsi fortement écho en moi avec l'objet de ma recherche actuelle et influence singulièrement mon écoute nouvelle de l'enseignant·e interviewé·e. Les signes para-verbaux que je relève chez les enseignant·e·s sont en effet liés à mes propres mouvements contre-transférentiels corporels dans ma posture de chercheure, traversée à mon insu par des affects qui relèvent de ma relation à mon propre champ professionnel et personnel.

De quel corps s'agit-il dans cet article ? Quelques éléments théoriques

En psychanalyse, la question du lien corps/psyché a toujours été l'enjeu de nombreux débats. Pourtant, dans son volume *Le moi et le ça*, Sigmund Freud décrit le Moi comme un Moi corporel : « Le Moi est avant tout un moi corporel ; il n'est pas seulement un être de surface mais lui-même la projection d'une surface. » (Freud, 1923/1991, p. 270) En d'autres termes, le moi corporel est dérivé de sensations corporelles et de projections mentales à la surface du corps, transformation du biologique au psychique, du corps incarné au corps psychique. Ainsi, lors de l'analyse d'entretiens, je parlerai d'un corps habité par des mouvements et des éprouvés,

expressivité non-verbale d'un corps en relation. Ce corps est engagé dans un lien à l'autre, enseignant/enseigné, enseignant/chercheur. Mais il s'agit aussi d'un corps psychique, transmetteur d'une dynamique chargée d'émotions et d'affects. Sous le terme d'affect, j'entends la notion qui est utilisée en psychanalyse et davantage que celle d'émotion.

Sigmund Freud parle cependant « d'état émotif » pour la première fois dans *Obsessions et phobies* (Freud, 1895/2010), texte écrit en français. Quelques années plus tard, en 1901 dans son ouvrage *Psychopathologie de la vie quotidienne*, il met en évidence « comment l'inconscient peut déjouer le refoulement, se frayer un chemin, se manifester dans le langage, par les associations d'idées, les lapsus » (cité par Yelnik, 2005, p. 141). Peut-on aujourd'hui s'autoriser à ajouter « par les émotions » ?

La définition donnée dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* dirigé par Alain de Mijolla me semble très éclairante. La notion d'affect y est définie comme se référant à des fonctions de régulation interne de l'appareil psychique tandis que l'émotion susciterait une communication avec l'objet externe ou, pour reprendre ce qu'en dit Daniel Widlöcher, « une modalité d'expression destinée à informer autrui d'une situation particulière, chargée de valeur pour le sujet » (de Mijolla, 2002, p. 536). Pour Bernard Golse, « le terme d'affect renvoie sans doute davantage à la théorie des pulsions, tandis que celui d'émotion renvoie peut-être davantage à la théorie des relations d'objet » (Golse, 2001, p. 47-64). En d'autres termes, l'émotion suppose la présence de l'autre, la corporéité et la présence d'un lien intersubjectif.

Éléments méthodologiques

Dans le cadre de cette nouvelle recherche et dans l'après-coup au sens psychanalytique, c'est-à-dire à travers un remaniement d'éléments qui initialement « n'avaient pu s'intégrer dans un contexte significatif » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 34) et que je perçois aujourd'hui, j'envisagerai, en relisant l'entretien dont j'ai choisi de compléter l'analyse, d'accorder une attention toute particulière à ce qui relie corps, émotions et langage au moment où l'enseignant évoque ses pratiques.

Ma place de chercheuse m'invite à préciser, à l'instar de ce qu'écrit M. Cifali, que « l'on ne peut rencontrer l'autre qu'à travers une présence, une authenticité » (Cifali, 1996, p. 121), ce qui signifie une disponibilité, une curiosité de l'autre et une préparation à l'imprévisible de toute rencontre. Écouter ou ré-écouter les propos des entretiens exige en effet de la part du chercheur cette forme d'authenticité afin d'être en capacité d'accueillir et de recevoir le message qui lui est adressé.

L'approche clinique propose précisément de se situer dans une disponibilité transférentielle à la fois au moment de la passation de l'entretien et au moment de l'analyse des propos recueillis, une disponibilité qui trouve « son espace propre dans l'écart entre ce qui advient et ce qui est attendu »

(Cifali, 2006, p. 38-39). Il s'agira ici de m'appuyer sur mes éprouvés en présence de l'interviewée tels que je les ai transcrits dans mes notes immédiatement après la réalisation de l'entretien et lors de ma première analyse des propos tenus, mais aussi de ceux découverts lors de cette reprise. Cela signifie, pour moi, m'appuyer sur l'hypothèse que « ce phénomène d'écho corporel et sensoriel qui se développe [en moi] constitue l'une des clés de compréhension du travail clinique » (Potel, 2015, p. 21-25).

Dans le champ de l'approche clinique en sciences de l'éducation, il ne se trouve pas véritablement de protocole qui structure l'utilisation d'indicateurs corporels pour l'analyse des entretiens. Concernant l'entretien non directif que je présenterai maintenant, je proposerai donc quelques marqueurs corporels dont il conviendra de vérifier la pertinence et la valeur heuristique lors de l'analyse.

Quelque peu libérée des inquiétudes liées à la position de doctorante, je m'engage ici à poursuivre l'analyse avec l'objectif nouveau de m'attacher à réfléchir sur la signification de tous les éléments ayant trait à la corporéité de l'enseignante interviewée, à savoir : sa posture physique, sa gestuelle, les expressions de son visage (regards, sourires, rires), les mouvements de sa voix ainsi que ses silences. J'ai orienté mon analyse selon deux axes. Le premier avec la question : existe-t-il un écart ou une concordance entre les propos tenus et les manifestations corporelles observées ? Le second en cherchant si la dynamique du discours — c'est-à-dire son déroulement, les temps forts ainsi que la gestion du conflit professionnel exprimé — concorde avec les transformations corporelles que je relève en référence aux indices que j'ai retenus.

Christiane : paraître ou être-là

J'ai choisi de présenter ici une nouvelle analyse de l'entretien mené auprès d'une professeure des écoles que j'avais nommée Christiane. Lors de notre premier contact, Christiane se présente comme une experte de la classe de CM2 où elle enseigne depuis 13 ans. Elle exerce en ville, dans un secteur classé REP (Réseau d'Éducation Prioritaire). Je la reçois dans le bureau que le directeur de l'école m'a attribué pour cet entretien. À partir de la consigne « *pouvez-vous me parler le plus librement possible, comme cela vous vient, de la grande difficulté scolaire* », cette enseignante s'est exprimée durant 70 minutes ponctuées de 5 relances reflètes de ma part.

Christiane dit qu'elle est confrontée à une classe très difficile tant au niveau des apprentissages que du comportement d'un certain nombre d'élèves : « *Cette année en particulier / avec la classe que j'ai / c'est une horreur // je sature.* » Puis, parlant de ses élèves, elle poursuit : « *Je ne peux pas les lâcher au collège // c'est catastrophique /// quand on fait passer un élève en grande difficulté au collège sans un bagage suffisant / non // c'est pas possible.* »

Je propose de développer ma nouvelle analyse en me centrant sur trois moments très chargés émotionnellement et que je perçois aujourd'hui en réécoutant les propos de cette enseignante.

Corps et posture

Dans le début de l'entretien, Christiane « se prête à l'exercice » de manière « scolaire » – c'est en tout cas mon sentiment – et elle me donne l'impression de vouloir montrer qu'elle est une bonne enseignante. Son propos expose un discours bien construit : elle donne sa définition de la grande difficulté et de ses multiples facettes, la liste des contraintes du contexte institutionnel en fin de cycle élémentaire et les références didactiques sur lesquelles elle s'appuie ; je relève de plus un registre de langue très soutenu.

Lors de ma première analyse, j'avais relevé son utilisation répétitive du pronom indéfini *on*, ce qui rendait son propos presque extérieur à elle, comme si elle ne voulait montrer qu'une partie d'elle-même. Lors de cette reprise, je remarque que son ton de voix impose au discours un aspect autoritaire et affirmé en accord avec le discours formel normé qu'elle tient lorsqu'elle dresse un état des lieux de la situation « catastrophique » de sa classe, mais surtout lorsqu'elle évoque d'une manière plus générale certains des problèmes rencontrés sur un plan pratique et institutionnel par l'ensemble des enseignants de CM2 pour tenter de combler les lacunes des élèves dans un temps limité à une seule année scolaire, avant l'entrée au collège.

Je relève dans mes notes d'après l'entretien la description suivante : « *buste droit et raide*. » C. Pujade-Renaud propose, dans la conclusion de son livre, l'idée d'un corps symbolique-collectif dès lors que le « corps en classe fonctionne comme métaphore du discours de l'institution scolaire » (Pujade-Renaud, 1983, p. 132). Pour cette auteure, comme antérieurement pour Marcel Mauss (1966), le corps ne peut pas être pensé autrement qu'en relation à un milieu. Il y a, irrémédiablement, une empreinte de la société sur le corps des individus, mais il y a dans le même temps des signatures individuelles comme le précise Jean-Claude Filloux dans sa recension du travail de C. Pujade-Renaud : « il y a du jeu possible au double sens du terme. » (Filloux, 1984, p. 75) Cette signature individuelle, je ne la perçois pas en ce début d'entretien. Je suis même inquiète du déroulement à venir lorsqu'elle ponctue sa diatribe par un « *voilà* » sonore au bout de 17 minutes comme si, à cet instant, elle avait la volonté de maîtriser l'entretien, ne montrant d'elle-même qu'un discours m'apparaissant formaté et contenu dans un « corps symbolique ».

Après un silence, Christiane reprend cependant spontanément son propos en se rappelant à voix haute les termes de ma consigne. Elle justifie ses difficultés en incriminant d'un ton véhément, tour à tour, les différents partenaires de l'école (inspecteurs, concepteurs de programmes, parents, société) et certains collègues qu'elle juge peu investis et non consciencieux ;

elle trouve l'attitude de ces collègues responsable des exigences de plus en plus grandes des supérieurs hiérarchiques : « *voilà / donc / après on se sent fliqué, parce qu'il y en a qui ne font pas leur travail / c'est la même loi pour tout le monde et du coup / moi / ça me brime // donc non / après / tout le monde paye pour eux* ». Dans ma première analyse, je faisais alors l'hypothèse qu'elle projetait sur les autres ses propres tensions intérieures, ayant recours, pour reprendre le propos de Florence Giust-Desprairies (2003, p. 21), « dans une modalité défensive, à une pensée référée à la rationalité causale ou explicative ». Il me semble en effet qu'elle mobilise, sur un plan intrapsychique, des mécanismes de défense qui l'aident à se protéger d'une image interne fragilisée. Christiane use d'un ton plaintif et elle se dit brimée lorsqu'elle rejette sur autrui la responsabilité de ce qu'elle ressent comme mauvais ; d'une part, « ses collègues » qui seraient de mauvais enseignants et, d'autre part, elle-même qui se présente comme la bonne enseignante (« *moi / j'ai une mission à accomplir et je le fais* »), thème réitéré plusieurs fois à ce moment du discours.

Si je me réfère à Mélanie Klein (1932/1975), le clivage est le mécanisme de défense le plus primitif contre l'angoisse. Il vise à la cohérence du moi ainsi qu'à l'équilibre des conflits intrapsychiques et intersubjectifs qui le perturbent. Il se rejoue quelque chose de l'ordre des relations objectales primitives, source de frustration et de déplaisir, projeté au dehors. Ainsi, à mon sens, le processus de clivage pourrait aider provisoirement cette enseignante à se couper d'émotions trop difficiles à contenir, mais il ne peut l'aider à résoudre le conflit psychique généré par une situation vécue par elle comme insupportable ; ce processus ne serait opérant que pour un temps seulement. Dans le cas présent, il semblerait que le recours à ce mécanisme défensif entretienne chez Christiane des difficultés induites par son environnement vécu comme responsable de son malaise. En effet dans ses paroles, elle revient en boucle, presque de manière obsessionnelle, sur la question de ses collègues ; le ton monte alors crescendo et fait place à la colère : « *Et voilà / euh / c'est comme ça / oui / ceux qui font mal ne sont jamais inquiétés de toute façon.* »

Au moment de ma première analyse, j'avais relevé l'usage d'exclamations, d'onomatopées, de phrases inachevées et de paroles de moins en moins intellectualisées à mesure que l'entretien avançait dans le temps ; aujourd'hui, je fais le lien avec certaines de ses manifestations corporelles telles que les mains crispées et fermées associées à des yeux larmoyants lorsqu'elle dit : « *Donc / ça aussi ça me révolte // on a une mission à remplir quand même / non* », énoncé qu'elle accompagne d'un raclement de gorge. Ainsi peut-on supposer que son fonctionnement défensif ne serait qu'une illusion de protection et qu'il enfermerait plutôt Christiane dans la répétition, n'ouvrant pas d'aire potentielle à un processus de dégagement. Christiane poursuit en effet en opposant les valeurs des autres à ses propres valeurs professionnelles qu'elle juge non reconnues. Elle dit : « *La grande difficulté / en fait / je dirais pas que moi je n'arrive pas à la traiter parce que moi je mets des choses en place sur le plan pédagogique [...] je me*

sens investie d'une mission exceptionnelle. » L'utilisation fréquente du pronom personnel *je, moi* à ce moment de l'entretien peut être interprétée comme une volonté de s'affirmer et de renvoyer une image gratifiante de son travail en contraste avec l'utilisation redondante du pronom indéfini et impersonnel *on* du début de son propos. Sa parole devient alors plus singulière et son regard est maintenant dirigé vers moi, posture que j'interprète comme une demande de reconnaissance qui m'est adressée.

Corps et émotions

Je discerne une seconde phase à la moitié de l'entretien, à un moment où des manifestations émotionnelles m'apparaissent de plus en plus fréquentes et intenses au cours de cette nouvelle lecture. J'entends alors une certaine lassitude dans sa voix tandis que son corps semble, lui aussi, se relâcher tel ce léger glissement sur la chaise lorsqu'elle dit : « *Je suis arrivée à un niveau de saturation / je craque / j'en ai marre j'en ai marre // en fait / j'en ai d'autant plus marre que c'est une vocation chez moi.* » Il y a là accord entre son message verbal et ses manifestations corporelles. Les changements relevés dans le discours m'évoquent ce que Nicole Jeammet (1995) appelle des perturbations « craquées » qui signalent la défaillance de la secondarisation sous l'impact d'un fantasme ; cela intervient malgré les efforts de la personne pour « produire un discours logique et socialisé qui donne d'elle-même une image rassurante et conforme » (Castarède, 1983, p. 131) à ce qu'elle suppose devoir montrer professionnellement ou face à moi dans le cadre de cet entretien.

Probablement envahie par trop de tensions, c'est alors que Christiane fond subitement en larmes à la 43^e minute de l'entretien. Elle me semble s'autoriser alors à lâcher prise. Il s'en suit un très long silence.

Cet état émotionnel m'émeut ; je détourne le regard et je dois me recentrer sur ma propre posture avant de pouvoir lui adresser un message de réassurance. D'un regard bienveillant et d'un geste qui se veut apaisant, je désire lui signifier ma compréhension de son silence tout en espérant l'encourager à poursuivre. Je m'interroge sur ce mouvement contre-transférentiel dans ma posture d'intervieweuse. Le changement brutal d'attitude de mon interviewée, auparavant physiquement à distance de la situation et de moi-même, presque agressive dans son propos vis-à-vis de l'objet traité, m'avait probablement placée à mon insu en position de résistance par rapport à ses paroles. J'avais pu ressentir la forme de son discours comme un propos qui ne m'était pas adressé. En revanche, après son changement de posture, la sentant tout à coup fragilisée, peut-être avais-je été inconsciemment interpellée au niveau de mon corps-professionnel de psychologue scolaire ? Face à son état émotionnel, sans doute ai-je été moi aussi conduite à changer de posture à mon insu, en l'accueillant de manière plus empathique. À travers des propos récurrents et un débordement émotionnel que j'ai vécu dans un mouvement contre-transférentiel corporel partagé, je me demande si Christiane à ce moment-là ne ressent pas la situation comme une impasse : elle serait partagée entre

un métier très investi dans une quête de reconnaissance et une absence d'étayage narcissique de la part de l'institution, ou entre un idéal professionnel haut placé et une réalité de classe non-satisfaisante et déstabilisante. Comme le souligne Catherine Yelnik, « plus les assises narcissiques sont fragilisées, plus la relation avec les élèves est susceptible de générer de l'insécurité et un sentiment de solitude » (Yelnik, 2016, p. 51-52). Christiane ne trouve plus sa place, ni dans l'institution, ni dans sa classe, ni parmi ses pairs.

Les affects ressentis par l'interviewée et actifs sur un plan intrapsychique se traduisent sur le plan de l'expression, en extériorité, dans la relation intersubjective avec moi, par des signaux émotionnels non verbaux qui me sont adressés, comme la colère avec laquelle elle s'exprime suivie d'un lâcher-prise physique accompagné de larmes qu'elle ne peut plus contenir. Je la perçois alors atteinte dans son corps-enseignant, dans ce « corps exposé, toujours en proie aux regards » (Filloux, 1984, p. 74), ce qui engendre chez elle une posture défensive dans le contexte institutionnel qu'elle décrit et qui émergerait dans le cadre de cet entretien.

Corps et affects

Ce que j'appelle le troisième moment fort de l'entretien s'engage sur une relance-reflet que je lui propose à la 61^e minute à partir du terme « *vocation* » qu'elle emploie à plusieurs reprises. Christiane est visiblement troublée à l'évocation de sa propre « vocation » d'enseignante. Elle pose la main sur son ventre au moment où elle dit : « *C'est parce que c'est quelque chose qui est là* » ; sa voix s'attarde gravement sur le « *là* » et ce propos est suivi d'un très long silence.

Ce nouveau silence n'a pas du tout le même impact sur moi que le précédent. J'éprouve quelque chose d'apaisant dans son geste. Je ressens pour la première fois son expression corporelle en harmonie avec son propos, corps-enseignant et corps-privé comme en symbiose. Christiane est enfin présente. La manière dont elle positionne sa main me fait penser à l'attitude que peuvent avoir des femmes enceintes ; ce geste me semble incarner une sorte de rapport charnel à son métier, illustrant cette remarque : « Nous savons que dans les strates de la langue, le corps est prompt à refaire surface à l'endroit même où on l'y exclurait. » (Roiné, 2018, p. 122) Pour Christiane, quelque chose semble se réactualiser de l'ordre d'un conflit psychique entre la souffrance ressentie dans la constitution du lien enseignant/enseigné et le plaisir du lien qui aurait à voir avec les modalités psychiques de la constitution des premiers liens entre la mère et son bébé. Dans son livre *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, C. Blanchard-Laville propose l'hypothèse du corps de l'enseignant en « expansion psychique » concernant le professeur qu'elle a observé (2001, p. 230-233) ; cette notion théorisée par Salomon Resnik (1999) renverrait à une « tendance à occuper l'espace environnant sans perdre contact avec son point de départ [...] C'est une sorte de grossesse omnipotente qui enveloppe le monde ; il s'agit d'un mécanisme plus archaïque et plus primitif que

l'identification projective. Ce sont les angoisses agoraphobiques, primitives, autrement dit la peur initiale de l'ouvert, qui sont à la source de ce mécanisme » (Blanchard-Laville, 2001, p. 231). La métaphore de la grossesse fait associer cette auteure à la notion d'« enceinte [...] comme une forteresse, c'est-à-dire un espace protégé où l'on est en sécurité eu égard à un extérieur hostile » (*Id.*, p. 232) ; la métaphore du corps « enceint » suggère un corps plein de bébés-élèves à naître. Christiane avait dit un peu plus tôt, parlant de ses élèves en grandes difficultés : « *Je ne peux pas les lâcher comme ça / je ne veux pas les laisser partir sans* », ce que j'entends comme un sentiment d'incomplétude, au sens de l'incomplétude décrite par Freud, au sujet du petit d'homme. Cela m'évoque un autre entretien – réalisé pour cette même recherche – au cours duquel Sophie, également enseignante de CM2, m'avait dit : « *Je ne peux pas les lâcher ainsi mes bébés.* »

Pour la première fois au cours de l'entretien, je perçois un sourire sur le visage de Christiane. Ses traits semblent se détendre lorsqu'elle évoque une vocation intergénérationnelle : « *Quand je parle de vocation / c'est vraiment ça // depuis que je suis petite /et / donc / c'est vraiment quelque chose que j'aime faire // la sœur de ma grand-mère maternelle était aussi enseignante / la sœur de ma mère était aussi prof de maths // y'a peut-être une fibre / comme dit ma grand-mère.* » Il s'en suit un éclat de rire.

Ce rire m'a mise mal à l'aise au moment de la passation de l'entretien, je le ressens comme un état d'excitation non contrôlé, une forme de décharge corporelle en lien avec un affect réprimé. Mais, pour la première fois aussi au cours de l'entretien, il me semble entendre la « vraie » voix de Christiane. Étymologiquement, le terme « vocation » vient du latin *vocare*, appeler, inviter et de *vox*, la voix. Je reçois sa parole comme plus authentique. L'évocation de sa vocation en lien avec des éléments transgénérationnels est chargée affectivement et introduit du plaisir dans son propos, comme si la référence à ses racines familiales, en provoquant le rire, permettait à son énergie psychique d'être libérée subitement d'une tension et se déliait. Pour Freud, (1905/2020, p. 141), « le rire naît quand une certaine quantité d'énergie psychique auparavant employée à l'investissement de certains chemins psychiques est devenue inutilisable de telle sorte qu'elle peut éprouver une libre conduction », une décharge à l'extérieur de soi.

À la suite de cet épisode, Christiane présente une posture plus relâchée, les mains sont ouvertes, la tension précédente semble atténuée. Elle revient alors sur ses difficultés en classe, sur l'impasse dans laquelle elle se trouve malgré un engagement réel dans son métier puis, sur un ton plus apaisé, elle me dit d'une voix basse son désir de monter sa propre école ; mais elle se reprend immédiatement après en précisant qu'il s'agit d'un projet finalement utopique. En fin d'entretien, Christiane, visiblement plus détendue, conclut sur ses mots : « *Je ne sais pas si ça vous aura aidé mais pleurer un bon coup / ça m'a fait du bien* ».

La place du corps dans le discours

Je proposerai l'hypothèse que, chez Christiane, l'enveloppe maternelle rassurante qu'elle voudrait constituer pour les élèves en difficultés semble effractée par leur résistance : ils lui échappent, suscitant sur un plan inconscient une sorte de « faux-soi corporel en forme de cuirasse défensive » (Blanchard-Laville, 2001, p. 233). Cela me fait associer avec la question des affects travaillée par Freud, en lien avec des expériences de satisfaction et d'insatisfaction. Il s'agirait, pour lui, de modalités d'expression des pulsions manifestant des états du sujet organisés autour des deux pôles du plaisir et du déplaisir. Ainsi, Christiane serait tiraillée entre sa vocation qui induit son plaisir d'enseigner et son mal-être professionnel actuel : « *J'aurais envie de démissionner / je me sens brimée* » suivi, tout de suite après, par « *je suis quelqu'un de profondément pédagogue.* » Sa posture tout au long de l'entretien sur un mode défensif peut signifier un défaut de secondarisation, un défaut de liaison des tensions internes qui, faute d'être symbolisées, semblent faire effraction sur le Moi avec une irruption de l'inconscient et des éléments internes refoulés. Les fonctions protectrices de régulation sont attaquées et l'identité s'en trouve affectée.

Pour Didier Anzieu, le Moi-peau a différentes fonctions et notamment une fonction de « pare-excitation », protégeant le Moi des attaques externes, ainsi qu'une fonction de « contenance », offrant des limites au réservoir pulsionnel. Lorsque cette fonction est fragilisée, le Moi devient un Moi-peau « passoire » (Anzieu, 1985/1995) laissant s'échapper des éléments internes pouvant faire effraction. Les signaux linguistiques que j'avais relevés lors de ma première analyse, éléments échappant à l'interviewée – l'intrusion de termes familiers au milieu d'un registre de langue soutenue, les troubles de la parole (les erreurs de syntaxe, les hésitations, les phrases inachevées), les signes paralinguistiques (les silences, les onomatopées « *ben, euh* ») et les larmes – rendaient compte en partie des aspects émotionnels de cet entretien et participaient à l'élaboration ainsi qu'à la compréhension des tensions psychiques de l'interviewée. Ces manifestations para-verbales m'avaient permis d'entrevoir ce que j'identifie comme un malaise ressenti face à une rupture des liens fortement investis (école/élèves), mais aussi un moyen de défense par clivage contre un sentiment de dévalorisation et de fragilisation de son narcissisme.

Les signes corporels sur lesquels je m'attarde lors de cette reprise de l'analyse semblent s'inscrire à un autre niveau dans le discours ; ils signifieraient que le langage perd alors sa capacité de liaison et de symbolisation. Pour rejoindre les hypothèses de D. Anzieu, le déclenchement subit des larmes, l'irruption soudaine du rire, les manifestations de colère assortis de ses poings fermés et aussi le raclement de gorge seraient l'expression ou l'extériorisation d'éléments pulsionnels non contenus. Les variations dans le ton de sa voix, (passant de véhémence à plaintive), les transformations de sa posture (raide ou relâchée) ainsi que la gestuelle des

mains (fermées ou réceptives) me semblent accompagner ou soutenir l'expression d'expériences de satisfaction ou d'insatisfaction agissantes dans la personnalité professionnelle de cette enseignante. Dans ce contexte de déliaison, la symbolisation ferait défaut et les tensions seraient évacuées, par la parole certes, mais aussi par l'agir impulsif et inconscient du corps, comme un *acting* dans le cadre de l'entretien. Au sein du dispositif de la cure, il faut entendre par *acting* « l'expression et la décharge d'un matériel analytique conflictuel par le biais d'un acte au lieu d'une verbalisation » (Mijolla-Mellor, 2002, p. 15). On agit pour ne pas penser ; on passe à l'acte dans un court-circuit de la représentation. L'acte est également un moyen de lutter contre le sentiment de passivité. Il y a expulsion par le corps hors de soi de ce qui est insatisfaisant, de ce qui apparaissait par la parole dans le processus de clivage ; il y a projection à l'extérieur, vers l'autre, de ce qui apparaît être une menace interne. Ne peut-on transposer ces éléments de la cure à la situation de l'entretien clinique ?

Philippe Chaussecourte suggérait que « l'observation des manifestations corporelles sur la scène scolaire, par l'enseignant lui-même, pourrait l'aider à mieux comprendre son mode de lien aux élèves et par conséquent à mieux décrypter les intentions conscientes et inconscientes que les signaux émotionnels externes, envoient » (Chaussecourte, 2003). Dans le même mouvement, antérieurement, J.-C. Filloux écrivait que « l'attention que le sujet porte à son propre corps, contribue à une prise de conscience - disons formative - chez les enseignants. L'usage du corps dans la classe s'apprend et se travaille [...], c'est une sensibilisation nécessaire dans le cadre de la formation personnelle et psychologique des enseignants » (Filloux, 1984, p. 75). C. Blanchard-Laville, quant à elle, constate que « c'est bien le travail d'élaboration sur les attitudes contre-transférentielles et de dégageant des enjeux narcissiques qui semble à même de produire des effets décisifs sur les modalités du lien enseignant-enseignés » (Blanchard-Laville, 2001, p. 230). Il semble en effet important de ressentir ses craintes, les identifier et les nommer pour être en capacité de les traverser en les métabolisant. Christiane à son insu s'est engagée dans cette voie, elle le dit indirectement lorsqu'elle me demande à deux reprises de la recontacter si j'en ai le besoin. Je comprends qu'implicitement elle exprime son propre besoin de poursuivre les prémises d'un processus d'élaboration en cours.

À l'écoute du contre-transfert corporel

La question de l'effet de cette reprise sur ma compréhension des processus psychiques en jeu chez cette enseignante m'invite en premier lieu à considérer l'écart temporel entre les deux analyses. Le recul du temps que cela a impliqué a forcément eu un impact dans ma façon de percevoir le discours de Christiane, apportant assurément un enrichissement. Cette nouvelle démarche d'analyse a été renforcée surtout par une écoute, plus attentive et peut être plus authentique de ma part, des mouvements du corps perçus à travers l'enregistrement et à partir des notes que j'avais

prises à l'époque. Je pense également avoir adopté une posture plus impliquée dans l'accueil de ces manifestations corporelles assez déliées de ses paroles.

Se pose alors la question du sens de ces notes prises dans l'après-coup via le filtre psychique et corporel du chercheur. Se pose également la question du choix méthodologique d'un pareil objectif. Eut-il été plus pertinent d'y associer une observation en ayant recours à un enregistrement visuel pour compléter, confirmer ou infirmer ce qui a été perçu lors de l'écoute des propos de Christiane ? Je pense qu'il se serait alors agi d'un autre type de travail. En fait, il est question ici, *in fine*, non de la corporalité réelle de l'interviewée, mais bien de la représentation de soi par le corps et de la représentation de ce corps par le chercheur dans l'après-coup. Cette représentation s'inscrit dans un processus où se placent pour un sujet une fonction de visibilité du corps, dans et par la relation à l'autre, interviewé/interviewer, lors de cet entretien et « une fonction d'invisibilité investissant des modes de résistance aux micro-agressions reçues » de l'extérieur (Hamisultane, 2018, p. 92) et agissantes à l'insu du sujet.

Je reviens sur ma surprise de découvrir une image d'enseignante autre que celle qui m'était apparue lors de la prise de rendez-vous. Je m'étonnais de ne pas retrouver chez Christiane une posture souple de « danseuse » que j'avais imaginée. Mes attentes plus ou moins conscientes d'un entretien réussi auraient-elles induit à mon insu chez l'interviewée cette forme de rigidité physique et psychique perçue ou ressentie ? Aurait-elle favorisé un processus d'intellectualisation enfermant le début du discours dans la répétition ? Ou, au contraire, mon attitude cadrante a-t-elle donné un sentiment de sécurité à l'interviewée et à moi-même en référence à une méthode d'entretien techniquement structurée, consciente des aléas de la relation. Je pense à ce sujet à l'article de Bernard Pechberty intitulé « Du contre-transfert en acte. Sandor Ferenczi et ses avancées » (Pechberty, 2017, p. 9-23). L'auteur y transmet les initiatives et les expériences nouvelles de « techniques actives » que S. Ferenczi suggère dans le cadre de la cure en tant que praticien analyste critiquant les méthodes freudiennes tout en respectant les fondements. Je retiens pour ma part, dans sa théorie, l'importance de « la reconnaissance de ses éprouvés par l'analyste, reliés à ceux du patient, [qui] limite le processus d'intellectualisation » (*Id.*, p. 12) et permet au locuteur d'être mis en confiance et de s'exprimer plus librement. Je retiens également la notion d'empathie à l'égard du patient, d'élasticité de la technique analytique et d'écoute des émotions de part et d'autre.

En m'inspirant de ces propos, j'estime que cette analyse secondaire d'un entretien m'a précisément permis plus d'élasticité dans ma propre réceptivité aux signaux corporels émis par l'interviewée et à leur signification. Par une forme d'auto-analyse, j'ai pu prendre en compte mes propres ressentis et mes propres émotions pour tenter une meilleure compréhension du sens des paroles de l'interviewée. Pour ce qui concerne le début de l'entretien, j'ai parlé d'un corps symbolique qui était là sans être

là, d'un corps clivé sur un mode défensif puis, au fur et à mesure du déroulement de l'entretien, d'un corps chargé d'émotions et enfin d'un corps en souffrance, affecté et se laissant surprendre par une forme d'« acting » avant de retrouver un corps plus apaisé. Je pense que j'ai ainsi pu élaborer en partie la teneur des liens inconscients déployés entre l'interviewée et l'intervieweuse, tissés de « transferts réciproques » (*Id.*, p. 20) et inscrits dans des mouvements corporels.

J'ai décrit au cours du déroulé de l'entretien les changements de posture corporelle de Christiane dans sa relation avec moi, en m'appuyant sur mes émotions, mes réactions affectives et mes impressions. J'ai conduit cette analyse seconde à travers mon filtre psychique, mais aussi mon « prisme sensori-émotionnel » (Potel, 2015, p. 111) empreint de résonances conscientes et inconscientes. J'ai ainsi pu réaliser ce que le cadre même de l'entretien qui avait placé l'interviewée dans une dépendance – certes acceptée – à l'autre, avait pu renforcer au niveau de ses résistances et de ses mouvements défensifs ; comment la posture rigide et les muscles contractés du début de l'entretien étaient pour Christiane l'expression inconsciente et symbolique de sa volonté de maintenir une cohérence intérieure pour tenter d'affaiblir les tensions en jeu, son corps tentant alors de pallier son manque de sécurité interne ; et enfin comment le cadre même de l'entretien ainsi que ma propre posture avaient pu aussi faire fonction symbolique de pare-excitation lors de mouvements soudains d'expulsion de ses tensions par le corps et l'agir ou, au contraire, comment ils avaient pu servir d'appui pour l'enseignante lorsqu'elle s'était autorisée à être présente à elle-même et à moi (réminiscences personnelles autour de la transmission familiale intergénérationnelle / évocation de sa vocation). Dans le même temps la confiance et la sécurité qu'elle avait pu ressentir dans le regard que je lui avais adressé à ce moment-là avaient peut-être favorisé l'image de souvenirs, un écho, une expérience (posture de ses mains sur le ventre) réactivant au niveau de l'inconscient, des « traces contenues dans la mémoire du corps » (*Id.*, p. 113).

Cette nouvelle analyse m'a permis d'accéder à une compréhension différente des mouvements contre-transférentiels actifs chez moi et opérants pour l'autre, entre intrapsychique et interpsychique. L'analyse de mon contre-transfert corporel, dans l'entretien ou plutôt dans la reprise et l'écoute différée, me permet en tant qu'intervieweuse de penser mon implication, mon propre positionnement corporel, mais également les effets que cela a pu avoir sur l'interviewée. Je crois avoir pu montrer l'importance des mouvements contre-transférentiels corporels éprouvés par le chercheur clinicien lorsqu'il peut privilégier « une réceptivité corporelle au langage inconscient » (Blanchard-Laville, 2018, p. 108) transitant par le corps de l'enseignant écouté.

Références bibliographiques

Anzieu, D. (1995). *Le Moi-peau*. Paris : Dunod (Texte original publié en 1985).

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Berdot, P. et Chaussecourte, P. (2003). Analyse clinique. Dans C. Blanchard-Laville (dir.), *Une séance de cours ordinaire. Tiens Mélanie passe au tableau* (p. 159-197). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2018). Théâtre du corps de l'enseignant dans la classe. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 93-108). Paris : L'Harmattan.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland, *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : PUF.
- Chaussecourte, P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques* (thèse de doctorat). Nanterre : Université Paris X.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 119-136). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. et Giust-Desprairies, F. (2006). *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche* (p. 38-39). Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M., Grossmann, S. et Périlleux, T. (dir.) (2018). *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J.-C. et Pujade-Renaud, C. (1984). Le corps de l'enseignant dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 67, 73-76.
- Freud, S. (2020). Le mot d'esprit et ses rapports à l'inconscient. Récupéré de <https://www.atramenta.net/lire/le-mot-desprit-et-ses-rapports-avec-linconscient/28062>. (Texte original publié en 1905).
- Freud, S. (2010). Obsessions et phobies. Dans *Névrose, Psychose et perversion* (p. 39-45). Paris : PUF. (Texte original publié en 1895).
- Freud, S. (1991). Le Moi et le ça. Dans *Œuvres complètes*, vol. 16 (p. 265-301). Paris : PUF. (Texte original publié en 1923).
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Golse, B. (2001). Émotions, affects, représentation, interactions et périnatalité. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 29, 47-64.
- Grossmann, S. (2018). Incarnation et incorporation. Présence singulière d'enseignants en formation professionnelle. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 65-80). Paris : L'Harmattan.
- Hamisultane, S. (2018). Visibilité du corps chez les descendants de migrants en formation. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 81-91). Paris : L'Harmattan.
- Jeammet, N. (1995). L'entretien clinique et son analyse singulière et/ou comparée. Dans O. Bourguignon et O. Bydlowsky (dir.), *La recherche clinique en psychopathologie, perspectives critiques* (p. 111-121). Paris : PUF.
- Klein, M. (1975). *La psychanalyse des enfants*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1932).
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1992). Vocabulaire de la psychanalyse. Paris : PUF. (Texte original publié en 1967).
- Luce, C. (2014). *Les enseignants de fin de cycle élémentaire face à la grande difficulté scolaire : enjeux psychiques et influences culturelles* (thèse de doctorat). Université Paris Descartes.
- Mauss, M. (1966). Les techniques du corps. Dans *Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1934).
- Mijolla-Mellor, S. (de), (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette Littérature.

- Pechberty, B. (2017). Du contre-transfert en acte : Sandor Ferenczi et ses avancées. *Cliopsy*, 17, 9-23.
- Potel, C. (2015). *Du contre-transfert corporel. Une clinique psychothérapique du corps*. Toulouse : Érès.
- Pujade-Renaud, C. (1977). Du corps enseignant. *Revue française de pédagogie*, 40, 45-49.
- Pujade-Renaud, C. (2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 1983).
- Resnik, S. (1999). *Personne et psychose. Études sur le langage du corps*. Paris : Payot.
- Roiné, C. (2018). Corps, corpus et pouvoir du point. Faire vivre la lettre en pédagogie universitaire. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 109-123). Paris : L'Harmattan.
- Théberge, M. (2018). Le corps sur la scène de la formation enseignante. Dans M. Cifali, S. Grossmann et T. Périlleux (dir.), *Présence du corps dans l'enseignement et la formation : Approches cliniques* (p. 49-63). Paris : L'Harmattan.
- Tissot, P. (2020). Recension. *Cliopsy*, 20, 168-173.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.
- Yelnik, C. (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ? *Cliopsy*, 16, 41-54.

Cathy Luce

Laboratoire EDA

Université Paris Descartes, Sorbonne – Paris cité

Pour citer ce texte :

Luce, C. (2020). Retour sur un entretien avec une enseignante. *Mouvements transférentiels corporels. Cliopsy*, 24, 25-41.

Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignant-e-s qui y participent?

Laure Lafage

Dans cet article, je souhaite rendre compte d'une partie du travail de recherche que j'ai conduit pour réaliser ma thèse de doctorat en sciences de l'éducation intitulée *Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants qui y participent ?*, thèse que j'ai soutenue en septembre 2018 à l'université Paris Nanterre. C'est dans le cadre de la fonction de Conseillère Principale d'Éducation (CPE), que j'exerce en lycée, que j'ai commencé à m'intéresser à cette instance institutionnelle nommée « conseil de classe ». Dans l'intention de mieux comprendre ce qui se jouait au niveau psychique au sein de ce collectif institué, j'ai choisi d'en explorer le fonctionnement à travers des observations de réunions de cette instance et aussi à partir du recueil d'entretiens auprès d'enseignants. Ce conseil, quand il se réunit, rassemble l'équipe pédagogique et éducative d'une même classe ainsi que les représentants des élèves et ceux de leurs parents. En réalisant mon travail de recherche, j'ai progressivement été amenée à me centrer sur ce qui se jouait pour les enseignants qui sont tenus de participer à cette instance, probablement en lien avec ce qui me questionnait le plus en tant que professionnelle CPE participant avec eux à ces réunions. J'ai choisi pour ce travail de recherche de m'inscrire dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005). C'est ainsi que mon investigation a porté avant tout sur les enjeux psychiques, y compris inconscients, pour les enseignants présents dans cette instance. Pour conduire cette investigation, j'ai effectué quatre observations participantes de conseils de classe dans l'établissement où je travaillais à l'époque : elles m'ont servi d'étude exploratoire. Puis j'ai réalisé quatre entretiens cliniques auprès d'enseignants exerçant en lycée général et technologique. J'ai fait le choix ici de restreindre ma présentation à l'analyse d'une partie du matériel recueilli pour la thèse, celui recueilli par entretiens.

Pour contextualiser mon propos, je commencerai par exposer succinctement l'histoire de la construction de cette instance « conseil de classe » ainsi que certaines caractéristiques de son organisation dans l'institution scolaire. Dans un deuxième temps, j'apporterai des éléments concernant l'approche clinique d'orientation psychanalytique et les méthodologies utilisées pour le

recueil du matériel que j'ai analysé. Puis je présenterai le vécu des enseignants en conseil de classe tels qu'ils l'ont exprimé au plan manifeste dans les entretiens que j'ai conduits, avant d'en venir à avancer certaines hypothèses interprétatives issues de l'analyse clinique de leurs propos.

Le conseil de classe dans les établissements de l'enseignement secondaire français : aspects historiques

1. Code de l'éducation : articles R421-48 à R421-53, L311-1 à L311-7, D331-62 à D331-64 et D111-1 à D111-5.

C'est à partir des textes réglementaires¹ qui régissent le conseil de classe en lycée depuis 1968 et en m'appuyant sur trois ouvrages qui y sont consacrés, l'un de François Baluteau *Le conseil de classe : peut mieux faire !* (1983) et deux de Patrick Boumard *Un conseil de classe très ordinaire* (1978) et *Le conseil de classe : institution et citoyenneté* (1997) que je présenterai cette instance.

Le conseil de classe existe sous sa forme actuelle depuis l'année scolaire 1968-1969. Avant cette date, la circulaire du 27 mai 1890 mentionnait que, dans les collèges, « l'idée d'un avis collectif des professeurs de la classe et du chef d'établissement » pouvait être émis dans le but de « décider de l'avenir des élèves à la fin de chaque année scolaire ». Il s'agissait alors plutôt d'un *conseil des professeurs* qui allait peu à peu évoluer vers la mise en place d'une « réunion [...] plus fréquente pour débattre de l'état de la classe, du travail et du progrès des élèves » (circulaire du 19 juillet 1898) d'après ce qu'écrit F. Baluteau dans son ouvrage issu de sa thèse. Quarante ans plus tard, la circulaire du 24 juillet 1939 mentionnait la nécessité de la prise en compte, au sein de ces conseils des professeurs, d'éléments plus larges, comme le fait de « tenir le dossier scolaire » des élèves ou encore d'utiliser ce dossier pour « coordonner l'organisation du travail de la classe » (Baluteau, 1993, p. 9). Dans les années 60, a été ainsi mise en place une autre instance nommée *conseil d'orientation* chargée d'examiner les avis d'orientation émis lors des conseils des professeurs, des avis motivés « grâce à l'observation très suivie dont les élèves auront été l'objet » (Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959) au cours du cycle d'observation et portant sur les deux premières années du cycle secondaire. Le conseil d'orientation va disparaître à la fin de cette décennie et ce sont alors les *conseils de classe* qui voient le jour dans l'enseignement secondaire par le décret n° 68-968 du 8 novembre 1968 ; ils ont pris en charge cette part liée à l'orientation des élèves, comme le mentionne P. Boumard (1978) dans son livre. Selon cet auteur, il faudra attendre la parution du décret du 28 décembre 1976 pour que les élèves et les parents deviennent « membres officiels des conseils de classe », comme c'est encore le cas aujourd'hui.

Pour compléter le décret de 1968, la circulaire du 6 janvier 1969 mentionne « qu'en aucun cas le sort d'un élève [ne devait] dépendre de la note globale obtenue en faisant une moyenne des notes obtenues aux compositions » et le conseil de classe est invité à « tenir compte des autres éléments d'appréciation, concernant le travail, les aptitudes et le comportement

général de l'élève ». Le décret du 18 juillet 1977, puis celui du 30 août 1985, viennent renforcer cette idée que l'élève doit être « considéré dans sa globalité » ; ainsi le conseil de classe « examine le déroulement de la scolarité de chaque élève afin de mieux le guider dans son travail et ses choix d'études ». Les réformes suivantes donnent ensuite lieu à la publication de nouvelles lois, comme celle du 10 juillet 1989 qui place l'élève au centre du système éducatif ; est énoncé, par exemple, dans son article 8, que « le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur ». À cela s'ajoute que « tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement ». La place que l'institution souhaite donner à la famille dans les choix d'orientation de leur enfant s'affiche clairement. Plus récemment, la loi sur la refondation de l'école du 8 juillet 2013 notifie, dans son article 48, la mise en place d'une expérimentation qui réaffirme la place qu'il est souhaitable de donner aux familles dans le cadre de l'orientation de leur enfant. Selon le rapport ministériel paru en 2015 concernant un premier bilan de cette expérimentation, il est noté que « le dialogue avec les parents semble s'être renforcé », mais que « les pratiques effectives de conseil, de prise en compte des compétences autres que scolaires, d'aide lors du conseil de classe et à son issue, n'évoluent pas ou n'évoluent que peu ». D'après ce rapport, le travail en collaboration avec les familles en ce qui concerne l'orientation des élèves est encore à penser et à renforcer.

Le conseil de classe dans les établissements de l'enseignement secondaire français : aspects organisationnels

La composition actuelle du conseil de classe est celle fixée par l'article 33 du décret n° 85-924 du 31 Août 1985, modifié en 2014. Dans ce dernier texte, est indiqué que le conseil est présidé par le chef d'établissement ou son adjoint et que les membres qui le composent sont les personnels enseignants de la classe, les deux délégués des parents d'élèves de la classe, les deux délégués-élèves de la classe, le conseiller principal d'éducation et le conseiller d'orientation (actuellement Psychologues de l'éducation nationale : PsyEN). Sont membres également, s'ils ont eu à connaître des éléments personnels qui peuvent affecter la scolarité d'un élève en particulier, l'infirmière, le médecin scolaire et l'assistante sociale.

Dans le film annuel des personnels de direction (créé en 2004), l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation recommande qu'en début de conseil de classe, notamment lors du premier conseil de l'année, le chef d'établissement « présente les différents participants ». Une liste d'émargement circule ensuite ainsi qu'un document récapitulatif des notes et moyennes des élèves dans chaque matière. Les règles de « fonctionnement et de confidentialité » sont énoncées par le chef d'établissement. Le conseil se déroule de manière assez ritualisée : le chef d'établissement invite à un tour de table qui permet à chaque participant de donner des éléments

généraux sur la classe. Les enseignants présents donnent leur point de vue sur l'ambiance de travail, la relation entre les élèves, le niveau global de performance de la classe. Puis la parole est donnée au conseiller principal d'éducation qui expose des éléments chiffrés sur les statistiques d'assiduité de cette classe par rapport aux autres classes et évoque les rapports d'incidents ainsi que les punitions et sanctions posées dans cette classe ; il peut apporter des informations sur la classe. Ensuite la parole est donnée aux délégués des élèves qui sont invités à présenter leur point de vue d'élèves sur la classe à partir de ce que leurs camarades leur ont dit. Le tour de table se termine par la prise de parole des parents d'élèves qui rapportent des données que les autres parents de la classe leur ont transmis ; ils peuvent intervenir sur « tous les aspects de la vie de la classe et les questions d'ordre pédagogique »².

Dans les conseils de classe auxquels j'ai assisté durant ma carrière de CPE, j'ai constaté qu'il peut arriver que le tour de table n'ait pas lieu ; c'est alors le professeur principal qui fait la synthèse globale sur la classe après avoir recueilli l'avis de ses collègues avant le conseil. Dans ce dernier cas, une fois qu'il a porté celle-ci à la connaissance de tous, le chef d'établissement suggère aux enseignants de prendre la parole uniquement s'ils ont des données supplémentaires à apporter ou s'ils veulent nuancer les propos tenus par le professeur principal. Débute ensuite l'étude des cas individuels à partir des bulletins qui ont été préalablement remplis par les enseignants et le chef d'établissement donne la parole au professeur principal. La synthèse peut être saisie informatiquement pendant le conseil ou avoir été écrite à l'avance par le professeur principal et être lue à l'ensemble des membres et éventuellement être discutée. Depuis quelques années, sans que cela change le déroulement des conseils de classe, je constate une généralisation de l'utilisation de l'outil numérique en conseil de classe avec une information graphique projetée au tableau ; celle-ci donne une vision générale des résultats de la classe matière par matière, soit sous forme d'histogrammes, soit sous forme d'un graphique en étoile.

Ce qui m'a le plus surpris au cours de cette exploration de la construction dans l'histoire de cette instance conseil de classe, c'est de constater qu'elle se réunit pratiquement selon les mêmes modalités depuis plus de 50 ans. Pourtant, de par mon expérience en tant que CPE, j'ai eu l'occasion d'entendre à de nombreuses reprises — et P. Boumard écrit déjà cela en 1978 — des critiques et des remarques formulées par les différents participants sur la place et le rôle de ce conseil au sein de l'établissement. Cela ne l'empêche pas de perdurer et j'ai la conviction que peu de personnes cautionneraient une modification importante, voire sa disparition. Je partage en ce sens ce que mentionne P. Boumard : « les enseignants, même s'ils le critiquent de bien des façons, ne peuvent envisager [sa] disparition parce que le conseil de classe est fantasmé comme le dernier pilier à peu près stable de l'institution. » (Boumard, 1978, p. 143) Je partage aussi son hypothèse selon laquelle « l'allégement des charges

2. Déroulement du conseil de classe consulté le 2 Septembre 2019 sur le site <https://www.service-public.fr/particuliers/vos-droits/F1394>

représentées par sa suppression [serait] de peu de poids devant la perte de pouvoir [que les enseignants] en redoutent » (*Ibid.*).

La démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique

Dans leur livre *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard écrivent que la démarche clinique s'intéresse au « sujet aux prises avec son psychisme inconscient, inconscient étant ici entendu au sens de S. Freud » (Blanchard-Laville et Geffard, 2009, p. 12). Dans la démarche clinique, selon cette optique, nous nous appuyons sur le psychisme et la subjectivité du chercheur, et en particulier ses mouvements contre-transférentiels comme producteurs de connaissances. À ce propos, Philippe Chaussecourte, dans l'article intitulé « Autour de la question du "contre-transfert du chercheur" dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation » (Chaussecourte, 2017), apporte des précisions sur cette question. Il rappelle que le terme de contre-transfert appartient au vocabulaire psychanalytique dans le cadre de la cure ; P. Chaussecourte propose d'employer la terminologie de contre-transfert-du-chercheur lorsque ce concept est utilisé pour évoquer la subjectivité du chercheur dans son rapport à son objet de recherche en sciences de l'éducation et qui devient un élément de connaissance au service de la recherche. Les auteurs de la note de synthèse de 2005 (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty) posaient déjà la question de savoir comment « utiliser [cette subjectivité] comme outil de connaissance » et s'interrogeaient sur la nécessité de « rendre plus ou moins visibles les éléments de ce travail » d'élaboration psychique dans l'écrit de recherche. C'est en faisant intervenir la notion d'après-coup – qui « est le fait qu'un événement passé auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé peut advenir signifiant rétrospectivement » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 125) – que l'on peut trouver du sens aux données recueillies. Ces mêmes auteurs précisent que « c'est le retour réflexif sur l'ensemble des données recueillies qui permet de polariser [leur] mise en sens » (*Ibid.*).

Le recueil du matériel

J'ai débuté ma recherche en réalisant quatre observations de type ethnographique : j'ai pris des notes lors de conseils de classe auxquels je participais en tant que professionnelle CPE, assorties d'écrits contenant mes propres ressentis au sortir de ces conseils de classe. J'ai effectué des observations non instrumentées, c'est-à-dire sans grille d'observation ni outil spécifique pour la prise de notes. Mon attention s'est portée plus spécifiquement sur mon propre rapport à ce que j'ai observé et à ce qui s'est passé pour moi au cours de ces observations. L'analyse de ces observations exploratoires m'a aidée à construire chemin faisant ma posture de chercheuse ; en effet, j'ai pu saisir certains ressorts sous-jacents à mes désirs professionnels de CPE et percevoir que ceux-ci étaient assez souvent

induits par mon soi-élève – au sens de C. Blanchard-Laville (2001) – qui se retrouvait convoqué à mon insu lors de ces réunions de conseils de classe. En élaborant ces éléments contre-transférentiels, c'est la chercheuse qui a pris peu à peu la place lors de ces analyses. C'est ainsi que dans un deuxième temps, un peu plus dégagée de ma posture de CPE, j'ai pu effectuer des entretiens cliniques à visée de recherche auprès de quatre enseignants travaillant en lycée général et technologique.

L'entretien clinique de recherche

Dans le protocole de l'entretien clinique de recherche présenté par Catherine Yelnik dans l'article « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation » paru en 2005 dans la revue *Recherche et Formation*, l'auteure insiste sur le fait que le respect de conditions spécifiques est indispensable pour sa mise en œuvre ; ceci, entre autres, afin de faciliter une parole authentique et subjective de la part de l'interviewé·e. Une des règles nécessaires est l'absence de lien entre le chercheur et l'interviewé·e et, pour ce faire, le chercheur va solliciter un portier qui servira d'intermédiaire pour le mettre en contact avec une personne qu'il ne connaît pas. Les règles d'anonymat et de confidentialité des propos tenus, tout comme le principe de l'enregistrement de l'entretien, doivent avoir été annoncés et acceptés par l'interviewé·e lors de la prise de contact.

L'entretien clinique de recherche a pour but d'inviter une personne à s'exprimer librement sur un thème défini à la suite de l'énonciation d'une consigne. Celle-ci aura fait l'objet, de la part du chercheur, d'un travail d'élaboration concernant sa formulation et sa construction. Une fois la consigne énoncée, l'intervieweur est à l'écoute de celui ou celle qui parle, il ne l'interrompt pas, il n'intervient pas pour émettre des jugements ou une opinion. Le chercheur « laisse fonctionner le plus librement possible sa propre activité inconsciente » (Laplanche et Pontalis cités par Yelnik, 2005, p. 138) et il suspend momentanément « les motivations qui dirigent habituellement [son] attention » (Laplanche et Pontalis, 1967/2007, p. 38). L'interviewé est invité à « exprimer ce qui lui vient à l'esprit sans y exercer ni choix ni censure » (de Mijolla, 2002/2005, p. 143) à partir de la consigne énoncée. Une fois l'entretien effectué, celui-ci va faire l'objet d'une transcription très précise. Ensuite le chercheur procède à l'analyse du discours recueilli, en s'attardant par exemple sur des éléments comme le vocabulaire employé et le registre de langue utilisé, les thématiques développées, les contradictions et les incohérences dans le propos. Il s'agit, lorsqu'on analyse un discours issu d'un entretien clinique, de « rechercher des significations implicites latentes » (Yelnik, 2005), au-delà des propos tenus au plan manifeste. C'est selon ce protocole que j'ai effectué quatre entretiens auprès d'enseignant·e·s avec la consigne suivante : « *Pouvez me dire, comme ça vous vient, comment vous vivez les conseils de classes ?* ». Lors de la retranscription des entretiens, les prénoms de ces enseignant·e·s ont été modifiés pour préserver l'anonymat des personnes : Armand est professeur de sciences économiques et sociales, Éléonore est professeure de

français, Adrien est professeur de mathématiques et Anne est professeure de français. Ils enseignent tous en lycée général et technologique au moment des entretiens. Pour la thèse, j'ai analysé chacun des entretiens de manière approfondie dans sa globalité. Ici, pour cet article, je m'appuierai essentiellement sur les résultats de la mise en perspective des quatre analyses.

L'expression du vécu des enseignant·e·s en conseil de classe

En premier lieu, je vais maintenant présenter ce que les quatre enseignant·e·s que j'ai interviewé·e·s disent au plan manifeste à propos des conseils de classe auxquels elles/ils sont conduit·e·s à participer. Les quatre racontent tous le déroulement du conseil de classe comme celui d'une réunion très codifiée, on pourrait dire très ritualisée, même s'ils décrivent de très légères variations d'un établissement à l'autre. Adrien parle du conseil de classe comme « *cette grande messe que l'on fait* » trois fois dans l'année en présence du chef d'établissement ou de son adjoint. Armand mentionne que, pour les conseils de classe, il y a « *des figures imposées* » et qu'il y a « *une chorégraphie quand même dans tous les conseils de classe* ». Pour Anne et Adrien, tous les conseils débutent avec « *un temps d'équipe sans les parents, sans les enfants, de 10 minutes* », le chef d'établissement demandant alors « *s'il faut évoquer des cas particulièrement difficiles* ». Sont ensuite invités à entrer les délégués élèves et les représentants des parents d'élèves.

Après « *un tour de table où chacun, chaque professeur fait son propre bilan* », le « *professeur principal propose une synthèse* » à propos de l'ambiance de la classe quant au travail et aux relations avec et entre les élèves. Il est fait mention uniquement par deux d'entre eux (Armand et Anne) du fait que la parole est donnée aux délégués élèves et aux délégués de parents d'élèves afin qu'ils donnent les informations qu'ils ont recueillies auprès des élèves ou des autres parents. Seule Anne présente un déroulé différent du conseil de classe dans son établissement en décrivant la présence de chaque élève au moment où sa situation scolaire est étudiée et pas seulement celle des délégués. Et « *ensuite commence l'étude des cas individuels* ».

S'agissant de l'évocation du chef d'établissement dans les propos tenus, je note que, pour Anne, sa présence est primordiale. C'est lui qui « *a le dernier mot* » et c'est avec lui que « *tout est préparé en amont* », car il a « *le pouvoir décisionnel* », c'est « *lui qui à la main* ». Pour Adrien, la présence du proviseur ou de son adjoint permet de « *prendre la température* » ou encore d'« *harmoniser* » les décisions si les enseignants, par exemple, se montrent « *un peu sévères avec cette classe* ». Pour Armand et Adrien, le chef d'établissement est présenté comme le « *président du conseil de classe* », sa présence permet « *de dédramatiser le protocole* » du conseil de classe et

c'est lui « *qui a la charge [...] de faire la synthèse* » qui sera écrite au bas des bulletins.

La manière dont les enseignants interviewé·e·s vivent le conseil de classe est contrastée : Armand et Éléonore parlent de « *convivialité* » ou de « *plaisir* » à être en conseil de classe, alors qu'Adrien énonce qu'il « *s'ennuie* » dans ces réunions. Aucun des interviewés ne conteste ouvertement l'obligation de sa présence à cette instance. Éléonore souligne d'ailleurs que « *venir aux conseils de classe ça fait partie de nos obligations de service* ». Les quatre enseignant·e·s mentionnent que ce n'est pas dans le conseil de classe que ce qui concerne la classe ou le travail des élèves se traite, « *c'est par le dialogue* » avec les élèves, « *la communication* » avec la classe et « *avec l'équipe* » que ces éléments sont examinés. Anne et Adrien ajoutent que c'est « *le suivi régulier* » des élèves qui « *donne le ton* » pour l'ambiance de classe.

Les délégués de parents d'élèves ainsi que les délégués élèves sont très peu évoqués, voire ignorés dans le discours des quatre professeur·e·s interviewé·e·s. Les parents seraient « *beaucoup moins présents* » dans les conseils de classe au lycée qu'au collège, d'après Armand. Pour Adrien et Anne, lorsque des délégués de parents sont présents en conseil de classe, ils sont invités à n'entrer dans la salle qu'« *après un temps d'équipe* » hors de leur présence. Puis on leur demande « *leur avis* » sur la classe et, selon Armand, ils l'expriment à partir du « *peu de retours* » qu'ils ont eus de la part des autres parents.

Quant aux délégués élèves, deux des enseignant·e·s mentionnent qu'ils n'entrent dans le conseil de classe qu'après un temps de réunion organisé sans eux qui permet d'« *évoquer des cas particulièrement difficiles* » ou encore d'échanger « *des informations spécifiques sur certains élèves* ». Et lorsqu'ils sont présents, ils sont principalement là pour « *prendre des notes [de] ce qui se dit* » pour pouvoir le « *rapporter* » à leurs camarades ensuite.

Les quatre enseignant·e·s interviewé·e·s parlent de la place spécifique du professeur principal qu'elles/ils ont tous occupée à un moment ou un autre. Pour certains, ils estiment que la position de professeur principal fait qu'ils sont perçus comme « *le référent de la classe* », que ce soit par le chef d'établissement ou les collègues enseignants, puisque c'est celui-ci qui connaît « *très très bien* » les élèves. Ils mentionnent qu'à cette place, ils sont « *plus impliqué[s]* » qu'habituellement. Adrien exprime le fait que c'est « *plus prenant* » d'être professeur principal que d'être « *simple professeur de l'équipe* » ; Anne mentionne que le professeur principal doit faire « *circuler l'information* » auprès de ses collègues, il peut « *faire des interventions dans la classe* » d'un autre professeur et, d'après ce qu'en dit Éléonore, il « *a la confiance des parents* ». C'est lui qui « *a déjà fait le travail en amont* » du conseil de classe, il propose « *une rapide synthèse* » ; plus tard au cours de la réunion du conseil, il soumettra la possibilité de mettre aux élèves « *les félicitations les encouragements les mises en garde* ».

On entend dans ces propos que lorsqu'un enseignant est présent en conseil de classe en tant que professeur principal, son rôle et sa place l'engagent autrement dans sa participation durant cette réunion que lorsqu'il fait simplement partie de l'équipe pédagogique ; ce qui est en congruence avec la fonction de professeur principal qu'il lui est demandé d'occuper dans la circulaire n° 2018-108 du 10-10-2018. Il est indiqué dans ce texte que le professeur principal coordonne le suivi des acquis et de l'évaluation des élèves ainsi que tout ce qui concerne leur orientation. Je note enfin que la présence du ou de la CPE en conseil de classe est mentionnée uniquement dans les propos d'Armand lorsqu'il évoque le fait que c'est lui ou elle qui « *s'occupe des absences* ».

Je constate que les propos tenus par les enseignant·e·s corroborent ce qui est écrit dans les textes concernant l'organisation et le déroulé du conseil de classe. Je ressens que la prépondérance de la place du professeur principal peut provoquer une forme d'ennui chez les autres enseignants. Par contre, lorsqu'ils occupent la place de professeur principal, leur engagement semble très fort. Leur discours fait très peu état de moments de tensions entre eux autour de leur vision des élèves alors même que ce que j'ai relevé au cours des observations exploratoires indique la présence de discussions souvent très animées, voire conflictuelles, entre les enseignants.

Je vais maintenant présenter certaines hypothèses qui peuvent donner du sens aux éléments contrastés et quelque fois paradoxaux du vécu exprimé par les enseignant·e·s à partir de mon analyse du discours latent des interviewé·e·s, à savoir de ma tentative de mise au jour de significations latentes derrière le contenu manifeste.

Je voudrais souligner que, dans le cadre de l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle je me situe, les analyses des quatre entretiens se sont déroulées selon une temporalité très longue qui a permis une démarche progressive de découverte des hypothèses interprétatives du discours latent de ces enseignant·e·s. Il n'est pas possible ici de restituer la totalité de ce processus heuristique. C'est pourquoi je me contenterai d'illustrer certaines des hypothèses que j'ai construites dans mon travail de thèse en m'appuyant, pour ce faire, sur quelques extraits de verbatim.

Je souhaite aussi indiquer que ma position de professionnelle CPE a été moins encombrante lors de la passation des entretiens cliniques de recherche que j'ai effectués que lors des observations participantes. En effet, l'analyse des observations m'avait permis de métaboliser une forme de colère latente quant à ce que j'avais compris que j'aurais aimé qu'il se passe au cours d'un conseil de classe. J'ai ainsi pu passer d'une position où je reprochais intérieurement aux enseignants de ne pas s'exprimer davantage dans cette instance quant à leur perception des élèves, d'une position où je fantasmais un possible échange pédagogique à l'intérieur de cette instance, à une position d'analyse de ce qui semblait effectivement en jeu dans les interactions au sein de cette instance, ce qui m'a permis d'identifier les mécanismes inconscients à l'œuvre qui sans doute empêchent

que certaines choses puissent s'exprimer verbalement dans ce lieu. Ce sont ces élucidations et ces dégagements qui m'ont permis de mieux entendre par la suite les enseignant·e·s interviewé·e·s et ainsi d'entrer dans une analyse d'après-coup de leurs propos moins empreinte de mes convictions professionnelles.

Ne pas perdre la face

Le conseil de classe expose toutes les personnes présentes aux regards des autres. Les résultats chiffrés des élèves qui sont projetés sur un écran vidéo sont une représentation du travail réalisé par les élèves. Cette image expose ainsi quelque chose du travail de l'enseignant. Les moyennes de chaque discipline sont visibles de tous publiquement et peuvent être comparées, même si elles n'ont rien à voir entre elles. Chacun peut ainsi se faire une « idée » du travail réalisé en classe à partir des notes observées et également du niveau d'exigence supposé du professeur. C'est ainsi que les enseignants peuvent se sentir très exposés en conseil de classe. En effet, les résultats obtenus par les élèves peuvent être considérés comme l'image de ce qu'un enseignant a réussi à mettre en œuvre avec les élèves. D'ailleurs les évaluations mises en place par les enseignants sont empreintes de leur propre rapport à l'évaluation et à la notation. Ils sont amenés à « juger [les élèves] d'après [leur] expérience et [leur] subjectivité », comme l'écrit François Marchand (1996, p. 234). Cela me conduit à penser que lorsque des explications sont demandées à propos de la moyenne d'une matière, l'enseignant concerné peut avoir l'impression d'être interrogé sur sa personne propre ou encore d'être attaqué sur son système de valeurs. Ce qui peut créer des situations de crispation auxquelles il peut répondre par une attaque verbale qui sera en écho à l'attaque qu'il peut ressentir face à ces interrogations. Il pourra, aussi, décider de garder le silence, ce qui peut être interprété comme un assentiment par rapport à ce qui vient d'être dit ou encore justifier cela par une argumentation étayée. Dans tous les cas, il a des chances de se sentir mis en question. Lorsque Éléonore évoque de potentiels « désaccords » entre les enseignants lors des conseils de classe, elle prend soin d'ajouter : « *ça arrive mais ça reste à la marge* » et elle répète quelques phrases plus loin : « *je trouve que c'est relativement à la marge quand même* ». Cependant, un peu plus tard dans l'entretien, elle dit qu'il lui arrive de penser « *qu'est-ce qu'il est con / qu'est-ce qu'il est aigri ce collègue* », énoncé qu'elle module immédiatement après en ajoutant « *c'est à la marge* ». Puis elle se reprend quelques instants plus tard et dit : « *en fait finalement c'est une façade et on se rend vite compte que dans le fond ce qu'on veut tous c'est la même chose.* » On peut penser qu'elle cherche à nier, sinon à dénier, les divergences qui surviennent lors des conseils de classe et dont j'ai pu attester la présence récurrente dans mes observations. C'est comme si Éléonore ne souhaitait pas parler de ce qui peut faire tension ou désaccord entre les enseignants au sein de cette instance. Armand, quant à lui, mentionne le fait qu'« *il y a des échanges qui sont courants sans être forcément fréquents / sur un élève dont on n'a pas forcément la*

même vision les uns et les autres », ce qui nécessite, ajoute-t-il, « *qu'il y ait une sorte de compromis* » lors de la rédaction de la synthèse de bas de bulletin. Il poursuit plus loin en soulignant que « *ce sont des tractations qui n'arrivent jamais au pugilat et qui ne se résolvent pas non plus par une circulation d'argent ou des services particuliers* ». L'humour que je perçois dans les propos d'Armand pourrait être, d'après moi, le signe de la difficile, voire de l'impossible verbalisation en conseil de classe des différences de perception des élèves et des classes entre les enseignants présents. Cela pourrait également s'interpréter comme le fait que les enseignants sont bien tous d'accord pour ne pas aborder ici les questions qui pourraient mettre au jour leurs différences de points de vue. J'ai, dès lors, le sentiment que le fonctionnement du conseil de classe met au jour des attitudes, de la part des participants, qui visent à garder la face ou « faire bonne figure » au sens d'Erving Goffman (1974). D'après cet auteur, toute relation sociale sous-tend que les individus adoptent une « ligne de conduite » qui résulte d'un « canevas d'actes verbaux et non verbaux qui [leur] sert à exprimer [leur] point de vue sur la situation » (Goffman, 1974, p. 9). Dans toute situation, souligne E. Goffman, une personne « reçoit une certaine face à garder » et dès lors, veille à ce que ses expressions soient « compatibles avec la face qu'elle présente » (*Ibid.*). Ainsi chacun prendrait soin, dans la rencontre, la plupart du temps de « se conduire de façon à garder aussi bien sa propre face que celles des autres » (*Ibid.*).

La tonalité émotionnelle la plus courante

Je voudrais poursuivre en présentant des éléments d'analyse concernant l'instance conseil de classe considérée comme un groupe de travail, en m'appuyant sur un article de Gilles Amado qui reprend les travaux de Wilfred R. Bion à propos des groupes restreints, intitulé « Les processus psychiques au sein des groupes de travail : au-delà de Bion et de Pichon-Rivière » (Amado, 2013). Tout groupe est traversé par des phénomènes groupaux inconscients et, en particulier, par des angoisses. La manifestation de ces phénomènes peut être plus ou moins prégnante selon les groupes et le moment de travail au sein du groupe. Lorsque Anne souligne que, dans son établissement, « *tout est préparé en amont avec le chef d'établissement* », quand Armand mentionne que c'est « *au proviseur de faire la synthèse* » ou encore lorsque Adrien spécifie que le proviseur ne prend pas la main pour rédiger les appréciations mais qu'il a « *en tant que professeur principal [...] préparé les appréciations globales avant* », on peut aisément imaginer que les enseignants présents au conseil de classe sont traversés à leur insu par la « peur de l'inefficacité ou de la stérilité » (*Id.*) puisque la décision leur échappe ou encore constater que leur point de vue a moins d'importance que celui d'un autre collègue, ici le professeur principal. Cette modalité de fonctionnement se rapproche de ce que Wilfred R. Bion appelle l'hypothèse « de base de dépendance ». C'est-à-dire qu'au sein du groupe une personne « est investie de la toute-puissance organisatrice et décisionnelle » (Amado, 1999) et les autres membres présents se

comportent comme si tout incombait à cette personne. En conseil de classe, cela se manifeste par une prise de parole limitée des enseignants lorsque le professeur principal a lu sa proposition de synthèse ou que le chef d'établissement a parlé. C'est, semble-t-il, la tonalité groupale inconsciente la plus courante en conseil de classe pour faire face aux angoisses qui circulent dans cette instance.

L'hypothèse d'un pacte dénégatif entre les enseignants

Des éléments, comme ce que René Kaës (2009/2014) appelle le pacte dénégatif, me semblent être à l'œuvre entre les enseignants en conseil de classe. Ce pacte permettrait à cette instance de soutenir les liens entre les membres du conseil pour qu'il continue à se maintenir sous la même forme depuis si longtemps. Pour définir le pacte dénégatif, je m'appuie sur le livre *Un singulier pluriel* de R. Kaës (2007). L'auteur le « qualifie [comme] un accord inconscient sur l'inconscient imposé ou conclu mutuellement pour que le lien s'organise et se maintienne dans la complémentarité des intérêts de chaque sujet et de leur lien » (Kaës, 2007, p. 198). Pour que le lien perdure entre les membres d'un groupe, ceux-ci s'accorderaient inconsciemment pour ne pas avoir à aborder certaines questions. Le conseil de classe semble bien être le lieu de tels accords inconscients entre les participants. Ces accords inconscients vont permettre que se maintienne l'illusion que les professionnels présents « font corps » et notamment, qu'ils partagent les mêmes valeurs. J'ai l'impression, en m'appuyant aussi sur ma propre expérience en tant que CPE, que ce pacte dénégatif entre les professionnels présents en conseil de classe s'organiserait autour de l'idée de « faire corps » que j'utilise dans le sens de constituer une unité. Pour les enseignants, la solitude de ce qui est vécu dans la classe ou lors des moments de la préparation des cours – qui est d'ailleurs mise en avant comme un espace de liberté et d'autonomie, d'après ce que j'ai entendu dire par de nombreux enseignants – serait contrebalancée, plus ou moins inconsciemment, par une volonté d'unité. Je crois pouvoir dire que les enseignants fantasment le fait d'être unis, d'être en harmonie sur la manière de se vivre comme enseignants. Ce qui, toujours d'après mon expérience, se verbalise par des phrases comme : « *il faut parler d'une seule voix* », mais de quelle voix parlent-ils alors ? Ou par des expressions comme : « *il faut que nous fassions corps face aux élèves / il faut tous faire la même chose* », notamment en ce qui concerne la gestion de classe. Les enseignants imaginent probablement que cela renforcerait leur autorité vis-à-vis des élèves. Ne parle-t-on pas du « corps enseignant » lorsque l'on évoque l'ensemble des enseignants ? Comme si tous les enseignants formaient un corps unique et uniforme. Or il me semble que c'est tout l'inverse qui peut se passer. En effet, les enseignants ne partagent pas de manière aussi homogène qu'ils le pensent ou qu'ils le souhaiteraient la conception de ce que doit être un élève.

Je perçois qu'il est peut-être aussi question des représentations que les enseignants se font des élèves. Dans un article de 2011, le psychologue

clinicien Massimiliano Sommantico traite la question du pacte dénégatif au sein d'un couple : il aborde la question de l'enfant « insuffisamment bon » suite à la naissance d'un enfant handicapé et du pacte qui se noue alors dans le couple comme mode défensif suite à cette naissance afin de dénier ce traumatisme. Il me semble que cela peut être transposé aux enseignants. En effet, ces derniers sont confrontés à des élèves qui sont souvent « insuffisamment bons » à leurs yeux, qui ne sont pas les élèves dont ils rêvaient et qui sont parfois très éloignés de l'élève qu'ils ont été. Pour supporter cet écart, se mettrait en place un mode défensif qui viserait à « supprimer, réduire ou moduler [leurs] représentations ou [leurs] perceptions qui menaceraient la constance et l'intégrité de [leur] appareil psychique individuel » (Kaës, 2009/2014, p. 105). C'est ce que cet auteur nomme la négativité d'obligation. Il spécifie que celle-ci s'appuie sur des opérations psychiques qui visent à évacuer « une représentation inadmissible » qui doit alors être refoulée. Il faut supprimer une « perception inacceptable par une instance de l'appareil psychique » (*Ibid.*), celle-ci doit alors être déniée. Pour maintenir ainsi le lien entre eux, les enseignants seraient aux prises avec ce type de modalités défensives, car cela leur permettrait de dénier la perception de l'élève qui ne serait pas suffisamment bon.

Conclusion

J'ai pour cet article rendu compte d'une partie de mon travail de recherche et j'ai proposé des hypothèses de compréhension à propos de certains mécanismes psychiques potentiellement à l'œuvre chez les enseignants lors des réunions de conseils de classe. J'ai découvert que la place de certains des acteurs est prépondérante, comme celle du professeur principal et que, dès lors, les autres acteurs s'en remettent à lui durant le temps de la réunion. L'organisation et le fonctionnement du conseil de classe tendent à faire en sorte que les désaccords ne soient pas abordés, ce que j'ai interprété comme permettant à cette instance de se maintenir sur la base d'un pacte dénégatif entre les participants. La poursuite de cette recherche pourrait se faire en considérant les modifications entraînées par les conditions actuelles où les conseils de classe se déroulent le plus souvent sous forme de réunion virtuelle ; il serait intéressant, à mon sens, de savoir en particulier si ces nouvelles modalités de fonctionnement ne risquent pas de renforcer encore le désengagement des enseignants vis-à-vis du travail dans cette instance lorsqu'ils ne sont pas en position de professeur principal.

Références bibliographiques

- Amado, G. (1999). Groupes opérationnels et processus inconscients. *Revue française de psychanalyse*, 4(63), 905-916.
- Amado, G. (2013). Les processus psychiques au sein des groupes de travail : au-delà de Bion et de Pichon-Rivière. *La nouvelle revue de psychosociologie*, 1(15).

- Article 33 du décret du 30 août 1985, relevé dans
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000502177&dateTexte=20080318#LEGIARTI000006341956>
- Baluteau, F. (1993). *Le conseil de classe : peut mieux faire !* Paris : Hachette/INRP.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- 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. et Geffard, P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'harmattan.
- Boumard, P. (1978). *Un conseil de classe très ordinaire*. Paris : Stock.
- Boumard, P. (1997). *Un conseil de classe très ordinaire et Le conseil de classe : institution et citoyenneté*. Paris : PUF.
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytiques en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, 17, 107-127.
- De Mijolla, A. (dir.) (2005). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Hachette. (Texte original publié en 2002).
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interactions*. Paris : Les éditions de minuit.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2014). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod. (Texte original publié en 2009).
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1967).
- Marchand, F. (1996). *Évaluation des élèves et conseil de classe*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Sommantico, M. (2011). Sur le dévoilement d'un pacte dénégatif... en psychothérapie psychanalytique de couple. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 56, 159-169.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Laure Lafage
CREF
Université Paris Nanterre

Pour citer ce texte :

Lafage, L.(2020). Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants qui y participent ? *Cliopsy*, 24, 43-56.

Une exploration bibliographique des vingt premiers numéros de la revue *Cliopsy*

Marc Guignard

Introduction

La parution du numéro 21 de la revue *Cliopsy* en marquait également le dixième anniversaire. Dans ce numéro, de nombreux auteurs se sont livrés à une exploration des vingt numéros précédents, guidés par les thèmes qui leur sont chers ou par la volonté de saisir des éléments du chemin parcouru par la revue. Parmi ces articles au caractère différent de ceux habituellement proposés par la revue, celui de Louis-Marie Bossard consacré aux articles de recherche parus dans *Cliopsy* se terminait par ces mots : « Ce travail m'aura enfin amené à imaginer de nouvelles pistes de recherches plus pointues et davantage en lien avec la démarche clinique d'orientation psychanalytique. Par exemple, il serait possible de mener une étude des bibliographies des articles de recherches » (Bossard, 2019, p. 20). En effet, pour lui, une telle exploration

« permettrait, entre autres, d'apporter des éléments de réponse à des questions comme : quels sont les auteurs s'inscrivant dans le courant de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation qui sont le plus souvent convoqués pour soutenir les travaux de recherche présentés ? Quels sont les textes des sciences de l'éducation et de la formation auxquels il est fait appel ? Quels sont les psychanalystes régulièrement cités ? De manière plus générale, que peut-on en inférer quant au lien entre éducation et psychanalyse ? » (*Ibid.*)

Il encourageait enfin « les personnes intéressées à se mettre à leur tour au travail » (*Id.*, p. 21).

Pourquoi s'intéresser aux bibliographies ?

Les quatre questions présentées par L.-M. Bossard comme des axes de recherche potentiels à partir des bibliographies des articles parus dans la revue, ainsi que son appel à l'intérêt des chercheurs, ont rencontré chez moi un écho dont je souhaiterais dire quelques mots avant de présenter mon travail autour des bibliographies des articles de recherche parus dans la revue *Cliopsy*. Sans doute qu'au-delà de la portée heuristique promise par une telle exploration bibliographique, la piste ouverte par L.-M. Bossard est

venue rencontrer chez moi des éléments suffisamment forts pour me permettre de poursuivre sur la durée un travail assez fastidieux qui m'a fait connaître plusieurs moments de découragements. Au titre de ces éléments, j'identifie aujourd'hui le rôle particulier joué par les bibliographies lors de ma formation de chercheur clinicien. Je suis en effet arrivé tard à la démarche clinique d'orientation psychanalytique, après une formation en didactique des mathématiques. Pour moi, la transmission des notions et concepts s'est dans un premier temps opérée par une lecture minutieuse des textes que je considérais alors comme fondateurs. Mon inscription dans une nouvelle famille de recherche est ainsi passée par une fréquentation assidue et souvent solitaire des bibliographies des ouvrages et articles de ma nouvelle famille de recherche. Je garde également le souvenir, lors de l'écriture de ma thèse, du sentiment de plaisir éprouvé à la découverte de nouveaux textes suite à une dérive dans les bibliographies, chaque fin d'article ou d'ouvrage ouvrant également sur de nouvelles explorations possibles. Il y aurait ainsi en quelque sorte dans la bibliographie qui clôture un article un appel, une ouverture vers d'autres lectures, une invitation à ne pas finir.

Présentation

Cet article rend compte de l'exploration des bibliographies des articles de recherche publiés dans la revue *Cliopsy* au cours des dix années écoulées entre la parution du premier numéro en avril 2009 et celle du numéro 20 en octobre 2018. Précisons que je reprends ici la dénomination « articles de recherche » au sens où l'entend L.-M. Bossard (2009), à savoir qu'entrent dans cette catégorie les articles parus sous cette dénomination depuis le numéro 12 et, avant cela, successivement sous les intitulés « Recherches » (n° 1 à n° 6), puis « Recherche » (n° 7 et n° 9) ainsi que ceux regroupés sous l'appellation « Dossier » (n° 8 et n° 10) et « Du colloque Cliopsy 2013 » (n° 11). Comme il le note, « 129 textes sont à ranger dans cette rubrique » (*Id.*, p. 13) et donc autant de bibliographies, chaque article ayant donné lieu à une recension par son auteur des textes cités dans l'article en question. La bibliographie signée ARAPP dans le numéro 17, bien qu'étant parue dans la rubrique « Articles de recherche », n'a pas été retenue dans cette exploration.

Pour l'ensemble de ces 129 articles, j'ai constitué un tableau comprenant comme entrées l'ensemble des noms d'auteurs apparaissant dans les bibliographies, les textes cités ainsi qu'une référence au numéro où cette citation se trouvait.

Il m'a fallu opérer un premier choix à propos des références bibliographiques concernant des articles ou ouvrages écrits par plusieurs auteurs. Dans un premier temps, j'ai voulu traiter les publications à plusieurs auteurs comme des publications à auteur unique ; ainsi, par exemple, dans le numéro 14, la référence bibliographique à l'ouvrage *La dynamique des groupes restreints* (Anzieu et Martin, 1968) donnait lieu à

une entrée pour Anzieu et une entrée pour Martin. Or il est vite apparu qu'un tel système de classement conduisait à sur-pondérer des auteurs cités essentiellement pour des articles collectifs par rapport à des auteurs moins régulièrement cités, mais écrivant en nom propre. C'est la raison pour laquelle j'ai conservé ensemble les signatures collectives, les traitant de la même façon que les auteurs uniques.

Le deuxième choix effectué a trait à la fréquence d'apparition des différents auteurs dans les bibliographies. Une recension par numéro produit un biais important en terme de fréquence de citation des auteurs : un auteur cité dans la bibliographie de trois articles de recherche différents d'un même numéro n'apparaît qu'une fois sous l'entrée du numéro de la revue en question et ceci, de la même façon qu'un auteur qui n'est cité que dans une seule bibliographie de ce même numéro. Pour éviter cela, j'ai opté pour des entrées faisant apparaître, en regard de chaque auteur et texte cité, non pas le numéro de la revue, mais une référence chiffrée à l'article dans lequel la référence est présente en bibliographie. Ainsi, « Freud, S. 14-1 ; 15-3 » renvoie à la citation de l'ouvrage de Freud dans le premier article de recherche du numéro 14 et dans le troisième article de recherche du numéro 15.

J'ai également conservé les autocitations, car ce n'est pas une pratique très répandue dans les articles de recherche consultés. Leur volume n'est au final que de peu d'importance.

Enfin, j'ai opté pour des entrées conservant la date de parution de l'ouvrage référencé. Les références des articles écrits en langue étrangère ont été conservées avec la date de leur parution dans le pays d'origine, sauf lorsqu'il s'agissait de traduction de textes dont une version française existe. C'est alors cette version qui a été référencée.

Chacun de ces choix pourrait bien sûr être discuté. Je crois toutefois être parvenu à dresser, grâce à ce dispositif – et comme L.-M. Bossard y invitait –, une sorte de panorama des « auteurs s'inscrivant dans le courant de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation qui sont le plus souvent convoqués pour soutenir les travaux de recherche présentés » (Bossard, 2019, p. 20) ; c'est à dessiner ce panorama que je consacre le paragraphe suivant.

Quelques résultats

Un premier résultat de cette exploration bibliographique concerne la richesse des références mobilisées par les auteurs des articles de recherche : pas moins de 1765 références différentes dans les 129 bibliographies, soit un nombre moyen de 13,7 ouvrages cités par article. Une telle amplitude pourrait être le signe d'un éparpillement des références ou d'un manque de cadrage théorique ; elle témoigne bien au contraire de la vitalité d'un champ de recherche qui n'hésite pas à s'inspirer d'auteurs variés et d'une volonté d'ouverture vers des auteurs relevant aussi bien de la psychanalyse que des

sciences de l'éducation, des sciences humaines en général, voire de la littérature. Comment, dès lors, rendre compte de cette richesse ? Je vais m'intéresser aux auteurs, aux textes et aux psychanalystes que l'on rencontre le plus souvent.

Les auteurs les plus souvent cités

Concernant les auteurs, je propose une catégorisation en trois parties.

- Une première catégorie concerne des auteurs cités dans un seul article. Ils sont au nombre de 1521 et représentent donc plus des trois quarts des auteurs convoqués (environ 86 %). Ces références sont la plupart du temps très contextualisées et en lien avec une recherche précise. Elles témoignent le plus souvent d'un ancrage de cette recherche dans une orientation disciplinaire (sociologie, histoire...) ou dans une tradition non francophone. Cette catégorie regroupe également des auteurs cités à l'occasion d'un dossier thématique, mais qui n'apparaissent pas dans d'autres bibliographies d'articles.

- La deuxième catégorie regroupe les auteurs récurrents qui sont cités dans plus de 10 articles sur les 129 étudiés. Ils sont au nombre de 30 (le tableau récapitulatif les concernant est page suivante). Ces références constituent en quelque sorte le socle de la ligne éditoriale de la revue. On y retrouve des auteurs au fondement de la démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, telle Claudine Blanchard-Laville qui est citée en nom propre dans 73 articles (56 %). On retrouve également dans ce socle de référence des auteurs de la note de synthèse de 2005 : Philippe Chaussecourte est cité à 19 reprises et Bernard Pechberty 16 fois. La note de synthèse elle-même est citée dans 26 articles. Notons également des auteurs tels que Laurence Gavarini citée 32 fois (dont 7 fois pour le texte *Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre »* (Gavarini, 2009), Catherine Yelnik citée 18 fois ou Francis Imbert avec 14 citations dont 6 pour l'ouvrage *L'inconscient dans la classe* (Imbert et le GPRI, 1996).

- Une troisième catégorie regroupe des auteurs cités régulièrement (entre 2 et 10 fois parmi les 129 articles étudiés) dans des bibliographies d'articles différents. Cette catégorie d'auteurs m'amène à m'interroger sur la possibilité d'une « transmission » des références bibliographiques entre les auteurs des articles au sein de la revue Cliopsy. J'aborderai ce point un peu plus loin.

Cette première catégorisation, en s'intéressant essentiellement aux auteurs des références, permet d'apporter quelques éléments d'éclaircissement dans le panorama des références bibliographiques. Toutefois, elle ne permet pas de répondre à la question : « Quels sont les textes des sciences de l'éducation et de la formation auxquels il est fait appel ? » (Bossard, 2019, p. 20).

Occurrences	Auteurs cités dans plus de 10 articles
153	Freud, S.
73	Blanchard-Laville, C.
55	Kaës, R.
44	Winnicott, D. W.
43	Lacan, J.
32	Bion, W. R.
32	Gavarini, L.
26	Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B.
19	Chaussecourte, P.
19	Green, A.
18	Anzieu, D.
18	Yelnik, C.
16	Ciccione, A.
16	Pechberty, B.
15	Aulagnier, P.
15	Carnus, M.-F.
15	Ferenczi, S.
14	Blanchard-Laville, C. et Fablet, D.
14	Foucault, M.
14	Gutton, P.
14	Imbert, F.
13	Bréant, F.
13	Devereux, G.
13	Roussillon, R.
12	Cifali, M.
11	Giust-Desprairies, F.
11	Laplanche, J. et Pontalis J.-B.
10	Beillerot, J.
10	Klein, M.
10	Racamier, P.-C.

Les textes les plus souvent cités

Si l'on s'intéresse maintenant aux occurrences des textes cités en bibliographie, le paysage se modifie quelque peu. On l'a vu, la note de synthèse, citée 26 fois, joue un rôle primordial. Sans doute que, dans le contexte des premiers numéros de la revue, celle-ci a joué en quelque sorte un rôle de socle commun de référence pour les auteurs. Un autre texte se dégage aussi assez clairement : il s'agit de l'ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance* de Claudine Blanchard-Laville (2001) cité 26 fois. Puis, en ordre de fréquence de citation décroissant, apparaissent *Jeu et réalité* de D. W. Winnicott cité 19 fois, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* de Georges Devereux cité 11 fois, *Aux sources de l'expérience* de Wilfred R. Bion et *Malaise dans la civilisation* de Freud tous deux cités 10 fois.

Occurrences	Textes les plus souvent cités
26	Blanchard-Laville, C. (2001). <i>Les enseignants entre plaisir et souffrance</i> .
26	Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). <i>Note de synthèse</i> .
19	Winnicott, D. W. (1971). <i>Jeu et réalité</i> .
11	Devereux, G. (1967). <i>De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement</i> .
11	Laplanche, J. et Pontalis J.-B. (1967). <i>Vocabulaire de la psychanalyse</i> .
10	Bion, W. R. (1962). <i>Aux sources de l'expérience</i> .
10	Freud, S. (1929). <i>Malaise dans la civilisation</i> .
9	Aulagnier, P. (1975). <i>La violence de l'interprétation</i> .
8	Freud, S. (1920). <i>Au-delà du principe de plaisir</i> .
7	Bardin, L. (1977). <i>L'analyse de contenu</i> .
7	Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). <i>Pour une clinique du rapport au savoir</i> .
7	Cifali, M. (1994). <i>Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique</i> .
7	Freud, S. (1914). <i>Sur la psychologie du lycéen</i> .
7	Freud, S. (1937/2005). <i>Analyse terminée et analyse interminable</i> .
7	Gavarini, L. (2009). <i>Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre »</i> .
6	Anzieu, D. (1975). <i>Le groupe et l'inconscient</i> .
6	Blanchard-Laville, C. (1999). <i>L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques</i> .
6	Freud, S. (1905). <i>Trois Essais sur la théorie sexuelle</i> .
6	Freud, S. (1923). <i>Le Moi et le Ça</i> .
6	Freud, S. (1933). <i>Nouvelles Conférences sur la psychanalyse</i> .
6	Imbert, F. et le GPRI (1996). <i>L'inconscient dans la classe</i> .
6	Lacan, J. (1966). <i>Écrits</i> .
6	Yelnik, C. (2005). <i>L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation</i> .
5	Arendt, H. (1958). <i>La crise de la culture</i> .
5	Balint, M. (1957). <i>Le médecin, son malade et la maladie</i> .
5	Boimare S. (1999). <i>L'enfant et la peur d'apprendre</i> .
5	Freud, S. (1914). <i>Pour introduire le narcissisme</i> .
5	Freud, S. (1919). <i>L'inquiétante étrangeté</i> .
5	Gavarini, L. (2007). <i>Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur</i> .
5	Gavarini, L. (2013). <i>Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation : défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche</i> .
5	Lacan, J. (1953). <i>Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse</i> .
5	Lacan, J. (1961). <i>Le Séminaire, Livre VIII, Le transfert</i> .

Les psychanalystes régulièrement cités

Une autre piste d'exploration des bibliographies évoquée par L.-M. Bossard concernait les références psychanalytiques convoquées dans les articles de

recherche. Un examen, avec ce critère, des données collectées, fait apparaître que le psychanalyste le plus largement cité est Sigmund Freud avec 153 mentions dans les bibliographies des articles de recherche. Parmi ces références, c'est le texte *Malaise dans la civilisation* (Freud, 1929) qui est le plus présent avec 10 occurrences, suivi de peu par le texte *Au-delà du principe de plaisir* (Freud, 1920) (8 occurrences) puis *Sur la psychologie du lycéen* (Freud, 1914) (7 occurrences).

D'autres psychanalystes sont également régulièrement convoqués. Je citerai René Kaës dont les ouvrages sont référencés 55 fois en nom propre sans toutefois qu'un texte en particulier se détache de l'ensemble des citations et D. W. Winnicott cité 44 fois dont 25 pour l'ouvrage *Jeu et réalité*.

Le corpus des références psychanalytiques comprend encore Wilfred R. Bion (32 citations), André Green (19 citations) et Didier Anzieu (18 citations et 21 occurrences si l'on compte les ouvrages en nom collectif), l'ouvrage *Le groupe et l'inconscient* de 1975 étant le plus cité (6 fois).

Un dernier groupe de psychanalystes est cité moins de 20 fois, mais plus de 10. Il s'agit de Albert Ciccone (16), Sándor Ferenczi (15), Piera Aulagnier (15) et René Roussillon (13).

Au final, que peut-on inférer de cette exploration bibliographique quant au lien entre éducation et psychanalyse ? D'une part, il me semble que même si Jacques Lacan est très fréquemment cité (43 occurrences), ce sont bien les références freudiennes qui semblent structurantes pour les articles de recherche et qui inscrivent clairement la revue dans une perspective freudienne. D'autre part, les références bibliographiques placent également la revue dans une lignée où, si les psychanalystes anglo-saxons et notamment bioniens sont bien présents, ce sont surtout des psychanalystes français qui viennent nourrir la réflexion des auteurs publiant dans la revue.

Exploration de la façon dont certaines références théoriques pourraient se transmettre sur le long cours (dix années) au sein d'une revue

Je souhaite dans cette partie revenir sur le cas des auteurs qui apparaissent dans une bibliographie d'articles puis disparaissent durant quelques numéros pour réapparaître sous la plume d'autres chercheurs que ceux qui les ont initialement introduits. Ne pourrait-il pas se jouer, pour ces auteurs, quelque chose de l'ordre de la transmission théorique au sein de la revue ? Pour illustrer ce que pourrait être cette transmission, j'ai décidé de présenter plus particulièrement un auteur qui me semble entrer dans cette dernière catégorie : Cornelius Castoriadis.

Institué / instituant / institutionnalisation

La référence à Cornelius Castoriadis apparaît dès le premier numéro de *Cliopsy* sous la plume de Laurence Gavarini. Dans cet article de recherche intitulé *Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une*

parole « autre », elle revient sur son parcours de sociologue et indique que celui-ci a pris place dans le cadre du Groupe d'Analyse Institutionnelle dans lequel les interventions (socioanalyses) étaient articulées à une « conception dynamique de l'institution héritée de Lourau (1969, 1970) et Castoriadis (1975) » (Gavarini, 2009, p. 53). La référence à l'ouvrage majeur de Castoriadis (*L'institution imaginaire de la société*, 1975) vient rappeler que, dans le cadre du Groupe d'Analyse Institutionnelle où elle s'est formée, l'institution est reconnue comme « lieu de forces dans lequel s'opposent l'institué et l'instituant » (*Id.*, p. 53). L. Gavarini précise également que « Castoriadis [lui] a appris à percevoir ce jeu de forces contribuant, pour certaines, à la reproduction et, pour d'autres, à la création de nouvelles significations, au frayage d'un possible devenir » (*Ibid.*). Il semble donc qu'elle inscrive davantage Castoriadis comme une référence pour la socioanalyse – notamment par la mobilisation des concepts castoriadiens d'*institué* et d'*instituant* – que comme une référence psychanalytique, même si cette dimension n'est pas absente de la socioanalyse puisque, comme le rappelle Gilles Monceau, elle partage avec les « cliniques thérapeutiques, ainsi qu'avec la psychanalyse, une attention portée aux situations singulières et à leurs dynamiques » (Monceau, 2019, p. 594). Une telle mobilisation des concepts de Castoriadis dans le champ de la socioanalyse n'étonne pas de la part de L. Gavarini qui a soutenu sa thèse sous la direction de René Lourau. Ce dernier est considéré, avec Georges Lapassade, comme un des fondateurs de l'analyse institutionnelle, courant situé à la croisée de nombreux cheminements intellectuels et de rencontres avec d'autres penseurs. Se référant clairement à la pédagogie institutionnelle et à la psychothérapie institutionnelle, l'analyse institutionnelle doit aussi beaucoup au passage de R. Lourau et G. Lapassade au sein du groupe *Socialisme ou Barbarie* dont Castoriadis est un des principaux animateurs. C'est au sein de ce groupe que Castoriadis reprendra les notions d'institué et d'instituant puis y ajoutera celle d'institutionnalisation. L'instituant est, pour Castoriadis, ce qui vient perturber l'institué dans une relation de réception/altération avec lui. Castoriadis indique par là que l'histoire est auto-altération et que, de ce fait, la société est intrinsèquement histoire en tant qu'alternance perpétuelle entre institué et instituant, ce dernier venant à remplacer le premier et prendre son rôle jusqu'à l'apparition d'un nouvel instituant. C'est là l'essence même de la société, cette décomposition/recomposition répétée à l'infini, et cela donne le troisième temps dans la vie d'une organisation, celui qui fait le lien entre instituant et institué : l'institutionnalisation.

Comme l'indique également L. Gavarini lors d'un entretien avec Eugène Enriquez pour la revue *Cliopsy* : « Dans les années 1970, j'ai eu le plaisir d'être l'étudiante d'Eugène Enriquez à Nanterre, à Paris X. J'ai été son étudiante en maîtrise de sociologie et dans le cadre du DEA "Économie et Société" qu'il coanimait avec Cornelius Castoriadis et André Nicolaï. » (Gavarini et Kattar, 2018, p. 129) La référence à Castoriadis chez L. Gavarini témoigne ainsi d'une rencontre importante pour elle et d'une transmission

« en ligne directe » au cours de ce séminaire. Quant à Eugène Enriquez, il précise lors de ce même entretien s'être beaucoup attaché à Castoriadis qu'il a rencontré au moment de Mai 68, mais aussi parce que « Piera Aulagnier, qui était alors la femme de Castoriadis, était une grande amie de [sa] première épouse Micheline Enriquez [...]. Elles étaient toutes deux psychanalystes au Quatrième Groupe » (Gavarini et Kattar, p. 134).

Se dessine ainsi une première filiation intellectuelle Castoriadis – Enriquez – Gavarini autour des notions d'institutionnalisation, d'institué et d'instituant.

Imaginaire social instituant/ imagination radicale

Suite à ce premier numéro, Castoriadis n'apparaît dans aucune bibliographie des articles de recherche publiés dans la revue durant quatre numéros. Il faut attendre le numéro 5 de la revue pour que la référence à Castoriadis réapparaisse sous la plume de Françoise Bréant. Dans son article, la référence à Castoriadis est issue d'une question : « Toute démarche créative, et en particulier le travail du penser, ne suppose-t-elle pas à la fois des ruptures nécessaires et l'exploration de l'imagination radicale singulière (Castoriadis, 1997) ? » (Bréant, 2011, p. 92) suivie un peu plus loin d'une autre : « Comment favoriser les passages entre l'imagination radicale singulière et l'imaginaire social instituant ? » (*Id.*, p. 96), F. Bréant référant « ce concept » à Castoriadis (1997). Toutefois, contrairement à la notion d'imaginaire social instituant, l'imagination radicale singulière semble une proposition de l'auteure de l'article. En effet, il n'est jamais fait mention dans l'ouvrage de Castoriadis – ni dans aucun autre à ma connaissance – de l'« imagination radicale *singulière* », mais bien de l'« imagination radicale ». Sans doute l'ajout par F. Bréant du terme « singulière » à la notion d'imagination radicale vient-elle chez elle dans un souci de préciser une notion qui apparaît comme fondatrice chez Castoriadis, mais également comme assez complexe.

Ainsi, comme le note Nicolas Poirier, l'Imagination radicale au sens de Castoriadis doit être prise comme synonyme d'« imaginaire premier » au sens où

« cet imaginaire crée *ex nihilo* non seulement des images au sens trivial du terme, mais plus généralement des formes, et par là il faut entendre aussi bien des mots que des types génériques (idées, notions, concepts) – soit l'ensemble des significations au travers desquelles le monde "prend forme" pour l'homme » (Poirier, 2003, p. 383).

Il faut toutefois, poursuit N. Poirier, distinguer les deux aspects de cet imaginaire premier : « d'une part, son aspect "individuel" (ou "psychique"), l'*imagination radicale* ; d'autre part, son aspect "collectif" : l'*imaginaire social instituant*. Bien qu'irréductibles l'une à l'autre, ces deux faces de l'imagination sont indissociables et s'impliquent réciproquement. » (*Ibid.*)

L'imagination radicale *singulière* convoquée par F. Bréant serait donc cet aspect « psychique » de l'imagination radicale bien que, dans l'article en

question, F. Bréant ne fasse pas mention du lien pourtant explicite chez Castoriadis entre l'imaginaire radical et la psyché. C'est d'ailleurs pour Cédric Faure un des apports essentiels de Castoriadis à la psychanalyse :

« les théories en sciences humaines et sociales sur l'imagination », note-t-il, « méconnaissent l'inconscient et la psychanalyse n'a jamais fait de l'imagination une catégorie métapsychologique. Le débat n'a donc pas eu lieu sur une notion pourtant fondamentale. Castoriadis a ouvert une brèche en donnant à l'imagination une place essentielle dans les processus de création sans toutefois lui conférer un statut scientifique. » (Faure, 2017, p. 93)

On retrouvera encore la référence à Castoriadis dans deux autres articles de F. Bréant publiés dans les numéros 10 et 20 de la revue. Dans chacun de ces deux articles, la référence est toujours celle de l'ouvrage de 1997 et c'est à chaque fois le concept d'imagination qui est convoqué. Dans le numéro 10, l'article est intitulé *De l'écriture réflexive en formation* et F. Bréant écrit à propos de l'écriture :

« L'impulsion personnelle ne serait-elle pas elle-même inscrite au cœur de l'imagination sensorielle ? (Castoriadis, 1997). En effet, pour C. Castoriadis, l'imagination sensorielle est constitutive de l'imagination radicale singulière qui conditionne la réflexion, en tant que capacité à se représenter non pas comme objet, mais comme activité représentative, comme objet non-objet. La réflexion serait ici la capacité à se représenter comme objet imaginaire, dans un mouvement constant de retour de la pensée sur elle-même. » (Bréant, 2013, p. 91)

Dans le numéro 20 paraît un article de recherche intitulé *Transmettre la capacité à rêver sa recherche*. F. Bréant y note, là encore à propos de l'écriture : « À travers l'accueil et la création d'une imagination sensorielle (Castoriadis, 1997), le sujet s'autoriserait à se créer sujet pensant et à rêver son rapport à la vérité. » (Bréant, 2018, p. 121) Tout comme l'imagination radicale *subjective*, l'imagination *sensorielle* est référée à l'ouvrage de 1997 et on trouve bien, à la page 313 de l'ouvrage, mention de l'« imagination sensorielle » : « Il y a éclatement du psychisme animal chez l'homme [...] qui laisse subsister des éléments importants de l'organisation psychobiologique animale, par exemple des éléments centraux de l'imagination sensorielle ». Cette expression réfère donc sous la plume de son auteur davantage à la psychobiologie qu'à la psychanalyse.

Concernant son intérêt pour la pensée de Castoriadis, F. Bréant indique dans le même article, en évoquant son propre parcours :

« Je ne voyais pas l'intérêt de faire tous la même chose, si cette chose n'était pas indispensable à mes yeux. Il me semble que ces moments ont constitué pour moi la source de mon intérêt, plus tard, pour l'analyse institutionnelle (Lourau), pour les travaux de Castoriadis concernant les rapports entre l'institué et l'instituant et pour ceux d'Enriquez sur les effets mortifères de l'institué. » (*Id.*, p. 124)

Ainsi l'apport de Castoriadis à la pensée de F. Bréant est, là aussi, replacé dans la filiation Lourau / Enriquez et plutôt du côté des concepts d'institué et d'instituant alors que ses articles dans *Cliopsy* témoignent davantage d'une sensibilité à la question de l'imagination radicale.

Des références plus marginales

Deux numéros plus tard, Marta Souto fait une référence rapide à Castoriadis dans le numéro 7 de la revue sans toutefois dater l'ouvrage de référence :

« Du point de vue social-historique, d'après C. Castoriadis, il s'agirait d'un imaginaire effectif qui s'impose comme un sens institué afin d'être répété ; son origine serait à chercher, d'un côté, dans l'invention sociale de l'éducation et de l'école et, de l'autre côté, dans les représentations psychiques de la prime enfance » (Souto, 2012, p. 15-16).

Ce sont, là encore, les notions d'institué et d'imaginaire qui sont convoquées, mais c'est la première fois que, dans la revue, la mention de Castoriadis est rattachée à la problématique de l'éducation et de l'école.

Parmi les références « marginales » à Castoriadis on notera également l'annonce du colloque *Cliopsy* dans le numéro 8 de la revue qui mentionne le « social-historique au sens de Castoriadis ».

Enfin, on trouve une référence à Castoriadis dans une note de l'entretien de Claudio Neri dans le numéro 9 de la revue :

« 1. [...] Castoriadis (1997, p. 159) attribue une capacité analogue de "faire voir double" à l'imagination et aux rêves. Il considère (2006, p. 125 et 1996a) l'Imagination sociale institutive (the Instituting Social Imaginary) [Ndt: en français "imaginaire social instituant"] comme une puissante force créatrice qui nous fait voir au-delà du présent. Castoriadis nous met aussi en garde à l'égard d'un possible épuisement de l'imagination sociale institutive. Il affirme – plus précisément – qu'en des circonstances données, un groupe, une institution ou une société peuvent devenir incapables d'imaginer les trajectoires futures possibles de leur propre développement. Un groupe, une institution et une société incapables d'imaginer et de rêver leur propre développement ne peuvent avoir d'autre futur que celui de leur présent répété. » (Neri, 2013, p. 30)

L'autonomie

C'est dans le numéro 15 de la revue qu'apparaît pour la dernière fois une référence à Castoriadis sous la plume de Véronique Kannengiesser. L'originalité de cette référence est qu'elle renvoie à un concept peu convoqué jusque-là au sein de la revue, celui de l'autonomie, concept central au sein de l'œuvre de Castoriadis. Toutefois l'usage qui en est fait dans l'article *Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle* interroge car il est question d'une

autonomie psychique, notion qui ne semble pas figurer en tant que telle chez Castoriadis :

« J’ai retenu alors ce que j’ai appelé la fonction d’institutionnalisation de l’enfant qui consiste non seulement à instituer le sujet (Gavarini, 2003) – c’est-à-dire, pour l’institution scolaire, à fabriquer de l’élève chez l’enfant –, mais aussi à offrir à ce dernier un espace pour cheminer vers une forme d’autonomie psychique, notion que j’emploie au sens que lui confère Cornelius Castoriadis lorsqu’il écrit que “l’autonomie, c’est ma loi, opposée à la régulation par l’inconscient qui est une loi autre, la loi d’un autre que moi [...] Non pas d’un ‘autre Moi’ inconnu, mais d’un autre en moi” (Castoriadis, 1975, p. 151). L’autonomie ainsi considérée n’est pas un état achevé, mais une situation active qui se poursuit tout au long de la vie. » (Kannengiesser, 2016, p. 46)

Si l’autonomie psychique convoquée par V. Kannengiesser est explicitement et précisément référée à Castoriadis pour ce qui est de l’autonomie, sans doute faut-il entendre l’adjonction du terme *psychique* comme la précision que, chez Castoriadis, cette autonomie, cette capacité à se doter soi-même de ses propres lois, a à voir avec la psyché et se déploie aussi dans la sphère du psychique.

Conclusion

L’exploration des bibliographies des articles de recherche parus dans la revue *Cliopsy* au cours de ses dix premières années d’existence me semble avoir permis de donner quelques contours au paysage dans lequel la revue se développe dans ces vingt numéros. Cette exploration témoigne de la richesse et de la variété des références théoriques des recherches menées au sein du courant clinique d’orientation psychanalytique en sciences de l’éducation et de la formation. Elle en montre également la cohérence.

Concernant la quête des références bibliographiques à Castoriadis au sein de la revue *Cliopsy*, je l’ai entreprise afin d’examiner si les bibliographies pouvaient s’avérer être en quelque sorte des sources de transmission théoriques entre auteurs d’une même revue. Que ressort-il finalement de ce voyage en compagnie de Castoriadis dans les numéros de la revue *Cliopsy* ?

D’une part, il apparaît que les notions et les concepts propres à Castoriadis sont convoqués sans une effective mise en œuvre dans le champ de la clinique d’orientation psychanalytique en sciences de l’éducation. Je parlerai d’une sorte de rencontre manquée entre la clinique d’orientation psychanalytique et un penseur dont la trajectoire comme les écrits permettent de penser l’éducation, la psychanalyse et leurs liens. D’autre part, si Castoriadis semble être une référence partagée par un certain nombre d’auteurs d’articles dans la revue, il semble s’agir davantage d’un « fonds commun » partagé que d’une réelle transmission à l’intérieur de la revue, les processus de transmission mis à jour se situant visiblement en

extériorité et en antériorité de l'existence de la revue via des réseaux externes (l'analyse institutionnelle par exemple).

Au moment de conclure cet article, je pressens qu'un des moteurs de cette exploration bibliographique fut sans doute la tentative de confirmer l'hypothèse qu'une revue telle que *Cliopsy* peut être un espace de pensée en commun. Mais un autre de ces moteurs pourrait être également l'espérance que les bibliographies soient pour chaque lecteur, au-delà d'un exercice universitaire, une source de stimulation d'un désir de savoir.

Références bibliographiques

- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Bossard, L.-M. (2019). Dix ans de parution de la revue *Cliopsy*. *Cliopsy*, 21, 11-21
- Bréant, F. (2011). Des ruptures nécessaires pour enseigner à l'université: comment construire une posture créative et clinique ? *Cliopsy*, 5, 79-98.
- Bréant, F. (2013). De l'écriture réflexive en formation. Entre psychanalyse et littérature. *Cliopsy*, 10, 81-95.
- Bréant, F. (2018). Transmettre la capacité à rêver sa recherche. *Cliopsy*, 20, 111-128.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Le seuil : Paris.
- Castoriadis, C. (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe – 5*. Paris : Seuil.
- Faure, C. (2017). L'écoute créative de Cornelius Castoriadis. Pour une métapsychologie de l'imagination. *Topique*, 140(3), 93-107. doi:10.3917/top.140.0093.
- Gavarini, L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Gavarini, L. et Kattar, A. (2018). Entretien avec Eugène Enriquez. *Cliopsy*, 20, 129-144.
- Kannengiesser, V. (2016). Risque d'adhésivité dans la relation entre un enseignant et un enfant qui entre à l'école maternelle. *Cliopsy*, 15, 45-58.
- Monceau, G. (2019). Socianalyse : (socioanalysis – socioanalysis). Dans A. Vandeveld-Rougale, *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 591-594). Toulouse : Érès.
- Neri, C. (2013). Rendere maggiormente utilizzabile il concetto di Commuting. *Cliopsy*, 9, 7-15.
- Poirier, N. (2003). Cornelius Castoriadis. L'imaginaire radical. *Revue du MAUSS*, 21(1), 383-404.
- Souto, M. (2012). Scènes et formations groupales autour de la connaissance. *Cliopsy*, 7, 9-25.

Marc Guignard

Laboratoire ECP

Université Lumière-Lyon 2

Pour citer ce texte :

Guignard, M. (2020). Une exploration bibliographique des vingt premiers numéros de la revue *Cliopsy*. *Cliopsy*, 24, 57-69.

Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec

Michelle Bourassa et Ruth Philion

Cet article propose d'examiner ce que révèle la première année d'une recherche que nous dirigeons, à titre de chercheures principales, au sein d'un programme universitaire québécois de formation à l'enseignement spécialisé d'élèves ayant une difficulté d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dysphasie, dyspraxie) ou d'adaptation (troubles d'opposition, TDA/H, phobie, etc.). D'une durée de quatre ans, ce programme universitaire de formation donne accès à un brevet d'enseignement spécialisé qui permet aux étudiant·e·s de devenir titulaires d'une classe spéciale ou d'une classe ordinaire au sein de laquelle sont intégrés des élèves en difficulté, ou encore d'occuper un poste d'enseignant·e spécialisé·e chargé·e du soutien individuel ou groupal d'élèves en difficulté. Notre recherche vise à mieux comprendre et mieux accompagner les étudiant·e·s de ce programme qui sont, elles-mêmes et eux-mêmes, aux prises avec de grandes difficultés d'apprentissage ou de santé mentale (dépression, anxiété, bipolarité, etc.).

Contexte

Au cours de cette première année de recherche, nous avons réunis, sur la base du volontariat, des professeurs et des chargés de cours intervenant dans ce programme de formation qui seront ci-après nommés *superviseurs*. Ils sont chargés de sanctionner la réussite en stage des étudiant·e·s – ci-après nommés *stagiaires* – à partir des observations qu'ils mènent en classe, de leurs échanges avec les enseignant·e·s qui accueillent les stagiaires sur le terrain – ces derniers étant désignés sous le terme de *maîtres de stage* – et des réactions des stagiaires à leurs remarques.

Le programme de formation en enseignement spécialisé suit une logique d'alternance entre cours et stages. Les exigences concernant ces stages progressent de manière continue du premier au quatrième stage. Afin de rendre explicite la construction des liens entre, d'une part, les concepts et les théories proposés dans les cours et, d'autre part, les attentes liées aux

stages, les stagiaires participent, en parallèle à chaque stage, à un séminaire d'intégration dirigé par un *superviseur* de stage.

- Durant les 10 jours de stage de la première année, il s'agit pour les stagiaires d'observer la réalité scolaire d'élèves ayant une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et qui sont intégrés en classe ordinaire.
- La deuxième année, durant 30 jours, il leur est demandé de soutenir des élèves d'une classe ordinaire en modulant enseignement et évaluation selon les besoins de tous, incluant ceux en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.
- La troisième année, durant 30 jours, les stagiaires doivent concevoir et enseigner une leçon dans une classe spécialisée puis évaluer les apprentissages et assister les enseignants auprès des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.
- Enfin, la quatrième année, au cours d'un stage de 50 jours, en plus des réalisations identiques à celles de l'année précédente, il est demandé aux stagiaires de démontrer toutes les compétences professionnelles que l'on peut attendre d'eux.

Chaque stagiaire est, à tous les stages, accompagné·e par un maître de stage et un superviseur. Ces deux personnes partagent les responsabilités de la ou le soutenir et d'évaluer ses apprentissages : le maître de stage porte attention à ses compétences à démontrer ses savoirs pédagogiques et orthopédagogiques tandis que le superviseur est attentif à sa manière de mettre en œuvre les concepts et les théories transmis pendant les cours et à satisfaire aux exigences du brevet d'enseignement.

Problématique

Depuis plus de trente ans, les universités s'efforcent de mieux accompagner les étudiant·e·s aux prises avec des défis relevant de limitations diagnostiquées par un professionnel de la santé ou des services sociaux qui compromettent leur chance de réussir. Et dès 2011, les universités québécoises ont connu une hausse conséquente d'étudiant·e·s éprouvant d'importantes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Or, les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés précisent que les universités ont l'obligation légale de mettre en place des mesures de soutien pour ces étudiant·e·s. Aussi, sur la base des travaux de Fougeyrollas (2007), les universités ont adopté une approche systémique qui ne confond plus l'étudiant·e avec son handicap et ne définit plus le soutien selon ce handicap, mais sur la base des besoins tels qu'ils se manifestent dans la formation. Cependant, aucune directive ne venant orienter les décisions relatives à ce soutien (Ducharme et Montminy, 2012), cette absence place chaque établissement universitaire devant le risque, soit de priver ces étudiant·e·s d'une chance de réussir égale à celles de leurs pairs sans handicap, soit de devoir baisser les exigences et de compromettre ainsi le niveau souhaitable à atteindre pour la formation.

Nos travaux montrent qu'un nombre significatif de professeurs est favorable à ce soutien tout en ignorant quelles mesures offrir (Philion *et al.*, 2017 et 2019). Un guide répertorie les mesures reconnues efficaces dans les cours, travaux et examens (Philion *et al.*, 2016). Mais aucun guide spécifique aux stages n'est disponible et notre recension révèle que, dans ce domaine, aucune mesure n'a encore démontré son efficacité ni fait consensus (*Ibid.*). C'est dans ce contexte qu'en 2019, nous avons obtenu une subvention pour mener une recherche-action participative reposant sur l'intelligence collective de tous les acteurs concernés par la supervision de stages, en l'occurrence les superviseurs, les maîtres de stage, leurs stagiaires et les chercheurs (Philion *et al.*, 2019-2023).

Dans cet article, nous faisons état des résultats de la première année de recherche en mettant l'accent sur les analyses et les interprétations des superviseurs et des chercheurs qui ont co-créé et expérimenté un nouveau dispositif que nous avons appelé *dispositif d'analyse réflexive*. Ce dispositif permet, entre les superviseurs et les stagiaires, une démarche de co-régulation continue des mesures destinées à soutenir les stagiaires en difficulté et donc en risque d'échec.

Éléments conceptuels

Dans la conduite de notre recherche, voici les concepts qui nous servent de fondements.

Obligation d'accommoder

L'article 10 de la charte québécoise (1976) et l'article 15 de la charte canadienne (1982) des droits et libertés reconnaissent le droit de toute personne d'être traitée de façon équitable, ce qui inclut le droit de tout étudiant à bénéficier d'un soutien qui, sans compromettre les exigences du programme d'études, lui offre des conditions équivalentes à celles de ses pairs sans handicap. Ce droit fondamental à l'éducation entraîne l'obligation d'adopter des mesures de soutien équitables. En découlent plusieurs lois définissant les responsabilités des acteurs œuvrant auprès de ces étudiants (Ellefsen, 2015) qui garantissent la possibilité de démontrer que leur handicap ne les désavantage pas. Appelés à faire évoluer la jurisprudence relative à ce sujet, les tribunaux précisent qu'un établissement scolaire n'est pas responsable de la réussite, mais d'une offre de moyens équivalents à ceux des étudiants sans handicap qui ne soit ni déraisonnable ni excessive aux plans pédagogique, administratif et financier (Ducharme et Montminy, 2012).

Développement professionnel

« Ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont ni leurs connaissances ni leurs compétences, mais, après analyse, leur capacité à utiliser celles-ci de façon pertinente et à savoir agir efficacement de façon

durable. » (Le Boterf, 2011, p. 27) Le développement professionnel est un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires. Chaque stage participe à ce processus en incitant les stagiaires à améliorer leur pratique, agir avec efficacité dans les rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et s'y sentir à l'aise (Mukamurera, 2014, p. 12).

Accompagnement en stage

La polysémie du concept d'accompagnement s'explique par la complexité, l'imprévisibilité et l'unicité de chaque situation (Boucenna, 2015). Or tout superviseur a une représentation personnelle de ses fonctions fondée sur ses expériences singulières qui influent sur ses décisions d'action (Vivegnis, 2018). Aussi, l'absence de formation des superviseurs affecte indéniablement leur habileté à ajuster leur posture en fonction des situations (Mena, Hennissen et Loughran, 2017), car, « sans formation ni balises, [leur] fonctionnement évolue, au fil des rencontres, en fonction des partenaires, de leurs attentes, des rapports qu'ils établissent, somme toute, du besoin de se comprendre, de coordonner leurs efforts vers une cible qui, elle-même, comporte une part d'indétermination. » (Bednarz *et al.*, 2012, p. 6)

Les interactions humaines sont particulièrement présentes lors des stages. À cela s'ajoutent les défis éthiques du travail de socialisation organisationnelle réconciliant objectifs universitaires, attentes du milieu et représentation des stagiaires (Jorro, 2011). Pour que les stagiaires deviennent des professionnels compétents capables de transformer leurs pratiques et leurs ressources en situation (Le Boterf, 2011), l'analyse du superviseur doit aussi porter sur sa propre manière de les accompagner (Colognesi *et al.*, 2019). Construire une intelligibilité de la situation ouverte au possible, à l'émergent et à l'innovation (Charlier et Biémar, 2012) dépend de la capacité de tous à poser un jugement pondéré qui tienne compte du contexte et à le faire de manière éthique et responsable (Jutras, 2018).

Conduite de la recherche-action collaborative

Choix d'un cadre méthodologique

Tout avancement des connaissances pratiques et théoriques requiert un cadre méthodologique qui invite à la réflexion critique sur la situation et les interrogations qui en émergent. La recherche *avec* et non *sur* les acteurs concernés est souvent utilisée dans les études d'impact quand la question de recherche porte sur des défis complexes que tous partagent et sur la pertinence des actions visant à les atténuer (Desgagné, 1998). Du point de vue éthique, ce type de recherche est justifié car, comme l'affirme l'approche programmatique des Nations Unies axée sur les droits de l'homme, les populations ont le droit de participer à l'orientation des

décisions qui les concernent directement ou indirectement (Guijt, 2014, p. 2). La recherche-action collaborative (RAC) s'est imposée dans la mesure où elle réunit tous les acteurs concernés autour d'une même question (Wenger, 1998), multipliant ainsi les perspectives interprétatives jusqu'à ce qu'émerge une théorie commune temporaire (Sébilotte, 2007). La RAC suppose que chaque décision méthodologique découle de l'examen minutieux des postulats conceptuels en même temps qu'elle les éclaire (Chevalier et Buckles, 2019). Elle garantit que « ce n'est plus le lieu d'appartenance du participant qui caractérise le type d'actions réalisées, mais les compétences de chacun à entrer dans cette sphère de réflexion » (Beauchesne *et al.*, 2005, p. 389).

Analyses de pratiques

Notre première année de recherche-action participative aborde deux questions : *quel dispositif d'analyse réflexive co-crée pour que stagiaires en difficulté et superviseurs entrent en réflexion autour des défis qui surgissent ?* Puis, sur la base de nos expérimentations, *quels changements apporter à ce dispositif pour en augmenter l'efficacité ?* Durant cette année, nous avons réunis sept fois les superviseurs en communauté apprenante. Cet « espace contenant » (Winnicott, 1971) offre l'assurance que quelque chose émergera de nos délibérations au cours desquelles chacun occupe un statut d'acteur coresponsable du processus et de la production de savoirs (Dubost et Lévy, 2002, p. 357). Trois de ces rencontres ont servi à effectuer des analyses de pratiques animées par l'une de nous. Dans l'après-coup, elles offrent des espaces tiers d'écoute attentive à ce qui s'est produit en nous durant nos supervisions et également entre nous durant nos délibérations. Ces espaces tiers mettent ainsi en lien notre subjectivité dans la manière dont nous décrivons une situation et l'intersubjectivité émanant de notre délibération entre pairs. Cette délibération apporte de nouvelles perspectives en même temps qu'elle nourrit la pensée critique sur les sens possibles et nos décisions d'action (Habermas, 1997). Parce qu'ils mobilisent l'intelligence collective, ces espaces tiers portent en eux le potentiel d'émancipation professionnelle de chacun de nous (Dejours, 2010, p. 12).

Autres rencontres

En parallèle, quatre rencontres ont porté sur le dispositif. La première, en octobre 2019, a permis d'examiner l'ébauche du dispositif réalisée durant l'étude exploratoire et d'y apporter des modifications. La deuxième (janvier 2020) a reposé sur deux exemples réalisés par la chercheuse principale et a incité les superviseurs à composer un exemple à partir d'un cas vécu au stage automnal et des questions/réponses émergeant au cours de la rencontre. À l'aune des 18 dispositifs expérimentés par la suite par 6 superviseurs auprès des stagiaires en grande difficulté, la troisième rencontre (mai 2020) a permis de procéder à l'évaluation de l'efficacité du dispositif. Lors de la quatrième (juin 2020), ont été explorées les questions

découlant de cette évaluation, en particulier la tendance surprotectrice devant un échec annoncé et la responsabilité de chacun.

L'écriture de cet article s'appuie sur les traces laissées par les analyses réalisées en mai et juin 2020. Elles sont tirées, d'une part, de la compilation des 18 dispositifs et, d'autre part, des tableaux de consignation des observations et réflexions des participants suite à leur lecture des 18 dispositifs, tableaux remplis en amont de la rencontre de mai et que 6 des 11 superviseurs (identifiés par les lettres de A à F) nous ont communiqués. À cela s'ajoutent des tableaux collectifs relatant les discussions des 5 équipes aléatoires formées lors de la rencontre de mai (identifiées ainsi : rencontre 1 de l'équipe 1 = R1É1) et des trois équipes formées lors de la rencontre de juin (rencontre 2 de l'équipe 1 = R2É1).

Analyse interprétative

Le cadre conceptuel utilisé pour présenter cette analyse interprétative repose sur quatre concepts clés tirés des travaux en neurosciences de Bourassa *et al.* (2017). Ils ont servi de trame pour procéder à l'analyse de contenu des traces de nos délibérations. Il s'agit du *pouvoir*, de la *confiance*, de la *bonne distance* et de la *responsabilité*.

Pouvoir

Se trouvant partout où existent des relations entre humains, le pouvoir se voit attribué « par l'avance en expérience manifeste dès le moment où l'un dépend et s'appuie sur un autre pour cheminer » (Dubost et Lévy, 2002, p. 391). Le pouvoir provient de cette avance en même temps qu'il doit être repensé, par les deux sujets en relation, ne serait-ce qu'au moment où une tension apparaît. C'est ainsi que chacun parvient à prendre la juste mesure de ce que ce rapport crée en lui et avec l'autre (Cifali, 2018, p. 58).

Passant de la posture d'observateur à celle d'enseignant, les stagiaires se retrouvent de l'autre côté du miroir, investis à leur tour d'un pouvoir du simple fait que des élèves dépendent d'eux. La maîtrise graduelle des compétences qu'ils doivent acquérir engendre des défis souvent magnifiés quand s'y greffent des difficultés d'apprentissage ou de santé mentale, ce qu'illustre l'examen des dix-huit dispositifs :

- 60 % de ces stagiaires peinent à planifier une leçon et à la piloter en démontrant une capacité à différencier les besoins des élèves ;
- 50 % des stagiaires ont du mal à installer une gestion du groupe flexible et adaptée ;
- 40 % d'entre eux ont des difficultés à maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs liens avec la pratique ;
- 30 % arrivent difficilement à mobiliser leur habileté réflexive dans l'analyse de leur travail.

Ces enjeux induisent une anxiété qui affecte 30 % des stagiaires. Au final, en dépit de l'accompagnement qu'ils ont reçu, la moitié d'entre eux échouent. Ces résultats donnent à penser que les difficultés que ces stagiaires doivent surmonter sont paralysantes. Comme le note le superviseur E, « *l'aspect le plus difficile de mon travail / c'est accepter que ça bloque / que ma façon de faire n'aide pas ou pas suffisamment pour que la stagiaire chemine // accepter que l'échec soit possible* ».

Dès le moment où les difficultés compromettent l'atteinte des objectifs du stage, entrent en tension pouvoir et droits individuels. Or le pouvoir de celui qui guide une autre personne est un pouvoir qui exige de celui qui le détient un travail incessant pour que sa présence soit de l'ordre du soin, qu'elle se fonde sur son intelligence de l'instant et sa capacité de s'observer dans cette situation. Sans doute est-ce ce que les superviseurs constatent lorsqu'ils affirment que « *notre posture varie selon la stagiaire* » (R1É1) ; et l'un ajoute : « *C'est inévitable / rien ne sera statique / on va cheminer et il va y avoir du changement dans nos postures.* » (C)

En même temps, les superviseurs reconnaissent que « *certaines de [leurs] actions n'aident pas les stagiaires* » (B). Car, comme l'écrit Eugène Enriquez, « 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 à penser » (Enriquez, 1981/2018, p. 159). Devant ce qui irrite ou déstabilise, est parfois à l'œuvre une composante sadique (Blanchard-Laville, 2006), voire même de la violence (Yelnik, 2010, p. 8). Pour assumer ce pouvoir, Simmel (1999) nous rappelle que nous ne sommes jamais complètement indépendants des autres ni autosuffisants, que la confiance constitue l'une des forces de synthèse les plus importantes du vivre ensemble.

Confiance

Comment favoriser l'avènement du lien de confiance ? Faire confiance (du latin *con* : avec et *fidere* : avoir foi), c'est avoir foi en la possibilité que l'autre restera présent et se montrera fiable. La confiance est le fondement indispensable pour qu'une relation se construise et évolue ; elle repose sur la conviction qu'il suffit d'un certain niveau de probabilité subjective que la confiance advenue pour qu'il soit raisonnable de l'envisager (Marzano, 2010). Cette conviction implique que le dépositaire de notre confiance puisse ne pas être à la hauteur ou pire, qu'il nous trahisse. La confiance participe ainsi à un paradoxe : elle engendre du lien qui rassure et un doute raisonnable d'être risquée. Ce doute importe car sans lui, il ne s'agit plus de confiance, mais de témérité. La confiance s'avère donc difficile à obtenir et facile à perdre. Les superviseurs concluent d'ailleurs que « *pour relativiser le doute il faut nous demander comment nous nous sentons / comme intervenants / par rapport à tel événement / revoir l'ensemble des stagiaires pour amener une vision qui replace les choses en perspective* » (R1É3).

Au départ de toute relation, les protagonistes sont liés par le doute. S'ajoute, dans une relation asymétrique, la crainte de celui qui dépend de l'autre de n'être pas à la hauteur des attentes du premier. Si chaque fois qu'observés, les stagiaires combattent leur peur de l'échec et du jugement (Vanderclayen, 2018) – peur amplifiée par un sentiment intime d'impuissance chez ceux qui sont en difficultés – ils peuvent réagir de plusieurs façons. D'abord par une paralysie manifeste dans leurs gestes, leurs postures et leurs propos, sans contact ni ajustement avec ce qui se passe. Ce comportement nous laisse pantois, car la question se pose de savoir « *comment trouver la porte d'entrée et briser la dissonance entre autorité et accompagnement* » (R1É1). Ils peuvent aussi présenter une réponse en forme de fuite manifeste par leur ignorance des conseils et la remise de travaux bâclés. Les stagiaires ne changent alors rien à leurs préparations, « *remettent des travaux non finis et ignorent les délais malgré les rappels* » (R2É3). On rencontre enfin une réponse sous forme d'attaque manifeste par le déni. Même devant l'échec annoncé, les stagiaires peuvent ne pas réagir. On peut alors se demander « *ce qu'une stagiaire ne comprend pas dans "tu vas échouer"* » (R1É1). Ce qui peut aussi se traduire par l'attribution de la responsabilité à d'autres : « *Mon maître de stage m'a dit de* » (R2É1) ou par un certificat médical qui « *leur a permis d'interrompre le stage avant l'échec* » (R2É2).

Tout débriefing à chaud rend difficile, voire impossible, l'élaboration de ce qui s'est vécu et des changements à articuler pour potentialiser ses évolutions. Pour que les stagiaires en risque d'échouer assouplissent leurs capacités psychiques, endossent ce qu'ils vivent et élaborent une analyse critique, Le Bouëdec (2016, p. 50) propose de ramener la confiance en mettant en œuvre trois points.

- Offrir une présence tranquille et assurer que ce qui doit changer va évoluer. Alors qu'il dirigeait sa thèse, Michel de Certeau disait à Mireille Cifali « tu sais certainement » et elle d'écrire « alors qu'il devait bien savoir que je n'en savais rien » (Cifali, 2018, p. 88). Effet miroir, ajoutée-elle, « de cette force du lien qui montre qu'il est celui qui est supposé savoir et qui, malgré cette posture, reste calme ». Effet miroir jusqu'à ce qu'elle sache qu'elle peut se faire confiance et ose mettre en lumière sa manière propre d'agir et de cheminer. « *Les nombreuses rétroactions de ma superviseuse m'ont appris à me questionner pour me corriger comme si c'était elle qui me parlait / je sais maintenant le faire seule* » (paroles d'une stagiaire citées dans le dispositif de F). Autrement dit, « *créer avec la stagiaire le dispositif qui lui fait prendre conscience de ses forces tout en clarifiant les attentes du stage* » (R1É2).

- Converser, entendu dans son sens étymologique d'un savoir délibérer parce qu'avant « de signifier quelque chose, toute conversation signifie pour l'autre » (Lacan, 1936/1966, p. 82) et parce qu'avant d'entendre ce qui se dit, il faut se savoir entendu. L'autre est en effet constamment façonné par nos échanges (Habermas, 2001) pour autant qu'il y ait eu accueil de sa parole : « *Parler de ses forces / émettre des signes non*

verbaux qui soutiennent et rassurent / l'aider à ajuster sa leçon à partir de ce qu'elle maîtrise » (F). Et encore, « compter sur ce dégagement pour qu'émerge une perception plus nette de la situation » (C).

- Installer un contrat d'intersubjectivité qui engendre du lien. Conçu sur la base des savoirs et des forces des deux partis, « *le dispositif transforme les défis en objectifs et ces objectifs en actions que stagiaire et superviseur endossent* » (R1É3). Ainsi, le dispositif peut « *recentrer la stagiaire sur son projet de stage / dédramatiser le contexte de supervision et ouvrir la porte aux apprentissages* » (D). Un autre superviseur avance aussi : « *Ça lui a permis de voir la maîtrise de ce qu'elle fait.* » (B)

Les liens générés nourrissent chez l'un et l'autre l'apprentissage de l'altérité. B écrit : « *Si je m'attends à ce que cette stagiaire soit comme l'autre avant elle, je dois me faire attentive. Si je me sens dépassée, je dois impliquer le réseau, incluant la direction d'école, les services de soutien, etc.* » Le travail sur soi du superviseur se vit dans la même intensité que celui demandé aux stagiaires. Cela suppose une réelle confiance en ses capacités d'accueil de sa propre vulnérabilité (Cifali, 2019) laquelle inclut de ne plus avoir de certitude et de le savoir (Morin, 2001). On parle ici de démaîtrise, cette inquiétude de ne pas l'avoir anticipé et de ne pas savoir comment s'y prendre (Cifali, 2018, p. 90). Cette position « à l'encontre de la garantie préalable, du *bon* à coup sûr » (Cifali, 2019, p. 165) défie notre sécurité intérieure puisqu'il faut dire que nous n'avons pas de certitude. La démaîtrise étant garante de la négociation (Habermas, 1997), pour l'accueillir, il faut installer la bonne distance.

Bonne distance

Cette expression fait écho à la thèse de Winnicott (2006) de la *mère juste assez bonne*, juste assez liée à son enfant pour lui présenter, au bon moment, l'objet d'attention susceptible de le tirer hors de sa subjectivité, hors du « tout tourne autour de moi ». La subjectivité est essentielle, elle donne à l'enfant la force d'imaginer le monde et sa place dans celui-ci. Mais la mère juste assez bonne sait que la subjectivité doit, pour gagner en humanité, s'inscrire dans la rencontre de l'enfant avec ce qui n'est pas lui. Cette bonne distance est, en fait, essentielle pour que naisse son désir de se comprendre et de comprendre le monde. Tout en permettant la création et le maintien du lien en lieu sûr (Paumier, 2018), la bonne distance invite à partir de ce que les stagiaires « sont et de là où ils sont » (Paul, 2009, p. 96) en évitant de vouloir, faire ou penser pour eux.

Pour assurer la légitimité éthique de l'intervention, la bonne distance devient la science d'un superviseur qui guide et qui pose un jugement professionnel critique et éthique fondé sur la rigueur et la cohérence. Elle documente et offre des rétroactions précises mettant en évidence ce qui doit se modifier - les défis - et ce qui peut grandir - les forces (Bourassa, 2014). La bonne distance est aussi un art, celui d'un passeur qui crée les conditions pour que

les stagiaires avancent d'un savoir entendu – je sais – vers un savoir raisonné – je sais pourquoi – puis un savoir exercé – je sais le faire – (Masciotra, 2017). Alors, « *une fois le cadre nommé* » le superviseur peut « *y aller avec plus de nuances / voir quels sont les besoins en lien avec les exigences du stage* » (R1É4).

Le guide marche devant, il éclaire la route en rappelant les règles de conduite. Il convoque simultanément le savoir s'autoévaluer durant le stage et le bilan des connaissances à la fin du stage. Ce savoir repose sur les preuves (planifications, ajustements, analyses critiques) que les stagiaires accumulent dans leur rapport de stage. S'ajoute, pour les stagiaires en difficulté, le dispositif qui spécifie, sur la base de leurs difficultés, leurs objectifs et leurs actions réparatrices ainsi que les mesures de soutien du superviseur. Le dispositif est très utile « *pour s'assurer d'une compréhension de la situation et voir quelle est celle de la stagiaire* » (R1É1). De même, « *le dispositif convie chaque personne à se mobiliser et à clarifier ce qui gagnera à faire l'objet d'un travail sérieux* » (R1É5). Ainsi soutenu, il reste à chaque stagiaire à se dégager suffisamment pour considérer son fonctionnement et les ressources qu'il aurait pu convoquer (Charlier et Biémar, 2012). Conscient qu'il ne suffit pas de guider et de laisser les stagiaires (se) raconter pour qu'ils deviennent des professionnels réflexifs, le superviseur se fait aussi passeur qui voyage à leurs côtés en se portant garant du lien de réciprocité. Il s'agit de « *revenir au guide de stage pour rappeler les cadres puis utiliser le dispositif pour circonscrire les besoins de la stagiaire* » (C). Ainsi, il faut « *partir de la capacité de raisonnement pédagogique de la stagiaire* » et, si elle est faible, « *diriger en offrant des consignes et précisant les attentes* » ; si cette capacité est modérée, il convient de « *discuter et se concerter* » et si elle est élevée, d'« *encourager à dépasser ses limites* » (R2É1).

Tous les superviseurs disent travailler énormément lorsqu'ils accompagnent des stagiaires en difficulté, ayant tendance à les surprotéger et, devant l'échec, à se sentir responsables. Le terme de *surprotection* résonne chez plusieurs d'entre eux : « *Il est vrai que la mise en place d'une approche soutenante ne doit pas mener à un accompagnement trop bienveillant* » (R2É2). Ils cherchent aussi des repères : « *Pour m'aider je me demande si je voudrais cette stagiaire comme collègue ou que celle-ci enseigne à mes enfants // je me rappelle que certaines de mes excellentes collègues avaient eu des difficultés en stage mais qu'on ne rend pas service à la stagiaire si on fait à sa place* » (A). Au creux de la rencontre, ils retrouvent la question du comment habiter simultanément les postures de guide et de passeur : « *Entrer en réflexion sur ma posture est fondamental / me demander quels gestes montrent que je tiens la stagiaire par la main ou que je fais à sa place* » (F).

La bonne distance exige que le superviseur s'ajuste continûment le long d'un curseur relationnel qui navigue entre des cadres qui régulent et des mesures qui autorisent. Le Bouëdec *et al.* (2016) proposent six règles.

- L'interdit de mentir que l'on peut traduire par : je te dirai ce que j'observe ou pense et je t'inviterai à faire de même. Par exemple, D indique : « *Je lui ai proposé de se filmer à l'aide de son téléphone pour voir ce qui allait bien et moins bien comme ce qui a pu lui échapper.* »

- L'interdit de manipuler ou : je compte sur toi pour me demander de clarifier ou d'expliquer le pourquoi de cette suggestion et je m'engage à te questionner. Ce que C interprète ainsi : « *Je l'informe que je lui écrirai ce que je pense ou les questions qui me viennent et l'invite à faire de même.* »

- L'interdit de fusionner, car de nos différences, vont naître des idées que nous devons prendre ensemble pour voir si elles conviennent. Ce que D exprime à sa façon : « *Éviter la suridentification en vérifiant mes observations et mes hypothèses avec le maître de stage puis revoir les objectifs et les actions avec la stagiaire.* »

- L'écoute attentive que l'on peut formuler ainsi : si je parle plus que toi, dis-toi que je ne suis plus à la bonne place. Ce qui amène E à noter : « *Je suis dans l'organisation du contenu à enseigner et je constate qu'il serait plus payant de la questionner.* »

- L'assurance tranquille qui pourrait faire dire au formateur : je sais que ta confiance vient du calme que j'éprouve devant ton angoisse. B le formule ainsi : « *Je lui rappelle ses forces et aussi tel moment où elle était fière d'avoir su réagir.* »

- Le courage de tirer le ou la stagiaire hors de lui ou elle-même ; ce qui pourrait s'écrire : je serai attentive à ce qui est là, sans jugement, pour qu'ensemble, nous osions reprendre, transformer. C'est que C indique : « *Je lui ai proposé de jouer pour elle-même telle leçon qu'elle trouvait trop complexe, puis de l'expérimenter avec un ou deux élèves avant que je l'observe.* » (C)

Ces règles font de chaque rencontre une source inouïe, inattendue et créatrice qui alimente le savoir vivre ensemble en même temps que la dignité de celle qui dépend de nous (Le Bouëdec *et al.*, 2016, p. 111-112).

Notre première année de recherche révèle que les superviseurs n'ont pas pensé à proposer la vidéoscopie. Sur les six ayant rédigé des dispositifs, seulement deux ont utilisé cet outil. Pourtant, quand rien ne bouge, la vidéoscopie a une force transformationnelle. Voici ce que les deux superviseurs l'ayant utilisée écrivent : « *Se filmer en précisant qu'elle peut visionner cette vidéo, seule, dans le calme de l'après coup, aide.* » (D) « *La vidéoscopie rassure aux moments où notre conversation ne suffit plus, pour repérer ses bons coups et ce qui mérite d'être travaillé.* » (F) Les stagiaires eux-mêmes en font mention comme en témoigne le message d'une stagiaire rapportée par un superviseur : « *la vidéoscopie m'a permis de reprendre confiance, de mettre des mots sur mes défis, de les voir concrètement, mais aussi tout ce que je faisais de bien.* » Cette lente fréquentation, en solo, (re)met en mouvement pour examiner de ce qui n'a pas été et prépare aussi à entrer en conversation, à tolérer le risque du regard extérieur. La

vidéoscopie peut également aider à ce que les mots ne prennent pas toute la place.

Le débriefing constitue un autre moment clé où le superviseur agit simultanément en guide et en passeur. « A autorité celui qui autorise, [qui] permet à l'autre de devenir auteur à son tour en signant ce qu'il est en train de vivre (Le Bouëdec *et al.*, 2016, p. 68-94). A autorité le superviseur qui autorise à différer, entendu au sens de n'être pas d'accord tout de suite, de converser jusqu'à ce que la ou le stagiaire se reconnaisse responsable. Par exemple, « *on la prépare en lui disant qu'il faut convenir ensemble / que lorsqu'on va se revoir voici ce qu'on va regarder* » (R2É1). Il s'agit là d'un passage essentiel pour qu'elle ou il sache, à son tour, exercer son pouvoir en assumant une autorité de bon aloi, une autorité qui crée de l'alliance tout en installant les limites nécessaires au vivre ensemble. « *Accompagner ce passage exige de se montrer à la fois solidaire et ferme* » (R2É2) jusqu'à ce que la ou le stagiaire dépose devant elle ou lui ce qui résonne si fortement (Aulagnier, 1975).

Cet accompagnement suppose quelques postures du superviseur.

- Accueillir l'angoisse des stagiaires, même si l'on se sent attaqué, en s'assurant que l'on ne retourne pas ses paroles contre eux. Ce que E traduit par cette succession de moments : « *Écouter la plainte de la stagiaire à mon endroit / examiner l'effet que ses mots produisent en moi / ne pas réagir si cet effet m'atteint / j'attends pour lui en parler que mes mots soient ceux que je souhaite.* »

- Porter avec les stagiaires leur peur d'échouer jusqu'à ce qu'ils s'apaisent et retrouvent leur pouvoir d'agir. Et « *c'est vraiment un travail au quotidien celui de rassurer* » (C). Pour cela, il faut par exemple « *partir des faits pour passer d'un "je sens, je pense" à un "j'ai observé"* » (C).

- Rassurer juste assez pour que les stagiaires examinent l'effet de leur action et qu'ainsi, ils ajoutent au souci de soi, celui de l'autre et du monde (Ricœur, 1996), qu'ils acquièrent un regard plus polyvalent et s'unifient avec plus de cohérence (Avanzini, 1994, p. 55). C'est ainsi que B a proposé « *de noter ce qu'elle lui avait dit juste avant / ce que l'élève a fait précisément et comment elle y a réagi* ».

En retravaillant ce qui mérite de l'être, le superviseur invite les stagiaires à prendre soin car il a « *la responsabilité de ne permettre l'entrée dans la profession qu'à des personnes aptes* » (A). Cette bonne distance est à réinventer à chaque rencontre et demande un travail du savoir accompagner qui ne peut faire l'économie d'un travail sur sa propre responsabilité.

Responsabilité

Notre difficulté à être bienveillant est inavouable (Ciccone, 2012). Tenir notre place de sujet (Enriquez, 1981/2018) implique de calmer notre rapport narcissique au pouvoir et à « *notre besoin de laisser une empreinte forte* » (Kaës, 2007, p. 20). À cette fin, il nous faut explorer nos nœuds

socio-psychiques (de Gaujelac, 1999) et nos prêts-à-penser réducteurs pour que les autres n'écopent pas de la violence de nos interprétations (Enriquez, 1981/2018).

L'analyse de pratiques vient à point nommé soutenir cette exploration. Notre subjectivité est intersubjective, constamment façonnée par nos échanges. De la même manière que notre présence ouvre les stagiaires à leurs défis (Levinas, 1982, p. 110), nos pairs nous ouvrent aux nôtres (Lo Presti et Oppliger, 2016, p. 95) : « Nos gestes ne sont jamais justes à eux seuls, c'est dans leur interrelation à leurs effets que se dessine leur véritable sens. » (Cifali, 2018, p. 72) Il faut réfléchir entre pairs exerçant le même métier, entendre, en extériorité, le récit d'un autre dans ce qu'il évoque du nôtre et encore participer à diversifier les angles de vision. Comme le dit un superviseur, « *l'analyse de pratiques nous enrichit d'une compréhension nouvelle / nous aide à nous laisser traverser par l'énergie de nos émotions / à nous ouvrir à ce qui bloque en nous* » (B). Et parmi ses apports, « *on fait le constat qu'on ne sait pas vraiment questionner qu'on oriente trop / que prennent toute la place notre besoin de remplir le vide et notre peur que l'autre ne se mobilise pas ou pas comme on le souhaiterait ou qu'il échoue* » (R2É1).

« Qui sait prendre soin de soi a quelque chance de ne pas reporter sur l'autre une part de lui-même. » (Cifali, 1994/2005, p. 131). L'analyse de pratiques fait apprendre les uns des autres et tous ensemble à déconstruire nos convictions. En nous reconnaissant porteurs de nos décisions, nous en sortons mieux équipés pour nous apaiser et ne pas renoncer à penser à ce qui ne va pas dans notre raisonnement. La vidéoscopie peut par exemple aider à « *nous observer lors de nos supervisions pour accepter de ne pas être au-dessus mais dedans / relever nos failles et accueillir notre part de ce qui se joue* » (R2É3).

Notre recherche sur l'accompagnement des stagiaires en risque d'échec montre qu'ils doivent composer avec les mêmes difficultés que leurs pairs qui n'ont pas ce risque. Seule l'ampleur diffère. Les superviseurs s'accordent pour dire qu'il faut construire avec les stagiaires les moyens pour relever leurs défis « *en partageant les questions et les hypothèses de réponse* » (R2É1). Ainsi, nonobstant les positions asymétriques, « *travailler avec les stagiaires en difficulté ne revient pas à leur proposer nos savoirs mais à penser ensemble les situations complexes et difficiles qu'ils traversent* » (R2É3). À la question de savoir comment procéder, Bourassa répond que « lorsqu'une stagiaire parle de ce qui n'allait pas », il suffit de lui demander : « Qu'as-tu observé qui te confirmait que ça n'allait pas ? Qu'as-tu appris de cette situation pour la prochaine fois ? » (Bourassa, 2019, p. 3). Cependant, cette conversation est impossible si la stagiaire est paralysée par la peur d'échouer. Devant son *moi accidenté* (Cifali, 2019), les superviseurs craignent de tomber dans la surprotection. Ils notent que se dégage de leurs discussions « *l'importance de se doter de dispositifs pour accroître le sens de notre engagement afin d'assurer la qualité des parcours* » (E). Car leur intention est dirigée vers la ou le stagiaire, « *son*

apprentissage et son développement professionnel ». Raison pour laquelle les actions doivent être déterminées par les stagiaires, même s'ils peuvent avoir besoin d'être guidés. Il faut ainsi les amener à faire leurs « *propres liens tout en nous rappelant de bouger entre les différentes postures d'accompagnement selon les besoins* » (R2É1).

Comment donner au stagiaire l'autorisation de travailler tel problème jusqu'au surgissement de sa responsabilité (Cifali, 2019, p. 97) tout en restant là quand il ne se montre pas disponible et que cela nous atteint ? Bourassa écrit : « J'ai mis du temps à comprendre que si je persistais, j'allais me confronter à elle, accentuer sa résistance et son déni. À comprendre que je devais lui dire "quelque chose t'a mise en danger, tu ne peux réfléchir". Que si j'inhibais mon impulsion à lui enseigner et me contentais de déposer, sans jugement, mon observation, nous aurions alors toutes deux du temps pour nous déprendre. » (Bourassa, 2019, p. 4).

Aussi, pour ne pas écraser les stagiaires sous nos intuitions (Lainey, 2014, p. 69), aux règles mentionnées précédemment, nous en ajoutons une supplémentaire : la suspension de tout jugement si aucune urgence ne justifie la précipitation. Il s'agit, par exemple, d'« *être en écoute / observation / suivis fréquents / de parler des mesures qu'elle prend pour composer avec son anxiété / lui indiquer les services accessibles à l'université* » (R2É3). Ces moments de déstabilisation peuvent-ils vraiment se transformer en force pour comprendre ce qui arrive et n'en être pas détruit (Cifali, 2019, p. 169) ? Chaque situation étant unique, « *c'est en la vivant que nous composerons avec les écueils et trouverons les solutions optimales pour ce moment* » (R1É5).

Il nous faut enfin noter que l'analyse des 18 dispositifs illustre le peu de profondeur des réflexions des stagiaires eu égard à leurs difficultés et au travail auquel consentir pour les dépasser. C'est pourtant de la qualité de la conversation ensemble que dépend la profondeur de leurs réflexions (Vivegnis, 2018). Ainsi, F se souvient de « *cette stagiaire en colère pour une vétille d'un élève qu'elle punit en le privant de son cours préféré [...] de cette autre si stressée que toute la classe s'en ressent* ». Ce qui l'amène à penser que « *ce genre de situations exige beaucoup de doigté et un savoir questionner* » tout en constatant que « *comment y arriver n'est pas simple* » (F). Il ne suffit donc pas de montrer pour que les stagiaires apprennent, mais il faut se risquer, avec eux, à partir d'événements singuliers et déstabilisants, à créer ensemble un sens et un savoir-être en situation. L'agir et l'interagir s'entrechoquent dans ce travail où tout jugement repose sur une éthique de l'intersubjectivité critique et la reconnaissance de nos autorités.

En conclusion

Que le métier soit celui de stagiaire en difficulté ou de superviseur, cet article propose de considérer que le seul voyage qui compte est celui que

l'on fait à l'intérieur de soi (Barjavel, 1973). Un passage repéré par F dans un rapport de stage va dans ce sens : « *Ma superviseuse n'a jamais nié ou caché les faits ou les difficultés que j'avais mais au contraire on les a toujours utilisés pour me faire avancer.* » Ou encore ce constat d'un superviseur : « *C'est la première fois que je devais travailler autant à ne pas lui donner les réponses ou des conseils tout cuits. C'est un travail sur soi qui demande beaucoup de patience et qui amène son lot de doutes.* » (D)

Ce voyage demande au superviseur d'avoir dans ses bagages quelques ingrédients à agencer selon les besoins du moment : la capacité à soutenir, dans une relation où l'un dépend de l'autre, le lien de confiance réciproque inscrit dans un équilibre intersubjectif qui fluctue au gré des défis ; l'intelligence du moment, cet accordage de la bonne distance qui détermine quand converser et quand panser d'abord son moi accidenté ; l'assurance en la possibilité d'exister qui se porte garante d'une autorité qui fait croître la liberté et, avec elle, sa responsabilité.

Les superviseurs confirment que leurs réflexions en équipe ont « *installé une meilleure idée de ce que signifie accompagner* » (R2É3), « *une compréhension commune donnant l'impression d'être plus riches du fait qu'on avance ensemble* » (R2É1) et un sentiment « *qu'il y a de l'espoir* » (R2É2).

Dans le prolongement de notre étude, nous inclurons les autres partenaires que sont les maîtres de stage et les stagiaires pour qu'un sens commun émerge de ces savoirs accompagner un stage à risque. Leur inclusion nous convoquera à réfléchir à la manière de coopérer et constituera sans doute un levier incontournable pour nos avancées futures.

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.
- Avanzini, G. (1994). *Sciences de l'éducation*. Berne : Peter Lang.
- Barjavel, R. et Santin, S. (2017). *Le grand secret*. Paris : Éditions Thélème. (Texte original publié en 1973).
- Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 377-395.
- Bednarz, N., Desgagné, S. et Savoie-Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative. *Recherches en éducation*, 14, 128-151.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, 86, 103-119.
- Boucenna, S. (2015). L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. *Éducation et socialisation*, 38. Consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1258> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1258>.
- Bourassa, M. (2014). Pratiques d'accompagnement, pratiques d'évaluation, convergence ou utopie. Clôture, colloque *Savoirs expérimentiels en accompagnement et en évaluation des stagiaires, convergence et créativité*. Université McGill, Montréal.

- Bourassa, M. (2019). S'engager pour que se construise un savoir vivant de l'accompagnement. Conférence de clôture du symposium *De la classe à la formation en stage : accompagner les étudiants en situation de handicap*. ACFAS, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Bourassa, M., Menot-Martin, M. et Phillion, R. (2021). *Neurosciences et éducation, pour apprendre et accompagner*. Bruxelles : De Bœck. (Texte original publié en 2017).
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Bruxelles : De Bœck.
- Chevalier, J. et Buckles, D. (2019). *Participatory action research, Theory and methods of engaged inquiry*. Londres: Routledge.
- Ciccone, A. (2012). *La transmission psychique inconsciente*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1994).
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien, Éthique des métiers de la relation*. Paris : PUF.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. (2019). Un modèle de posture et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situations professionnelle. *Phronesis*, 8 (1-2), 6-21.
- Dejours, C. (2010). *Travail vivant. Travail et émancipation* (tome 2). Paris : Payot.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Dubost, J. et Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. Dans J. Barus-Michel et al., *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 391-416) France : Érès.
- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. *Association québécoise de Pédagogie collégiale*, 25(4), 1-10.
- Ellesen H. (2015). *Les accommodements : enjeux juridiques*. Comité interordre, Mauricie. (Document inédit).
- Enriquez, E. (2018). Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle. *Cliopsy*, 20, 145-160. (Texte original publié en 1981).
- Fougeyrollas, P. (2007). Modèle individuel, social et systémique du handicap. *Développement humain, handicap et changement social*, 17(1), 5-6.
- Gaujelas de, V. (1999). *L'histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale*. Paris : DDB.
- Guijt, I. (2014). *Recherches participatives. Notes méthodologiques 5, Évaluation d'impact*. UNICEF.
- Habermas, J. (1997). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris : Cerf.
- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* (p. 7-16). Bruxelles : De Bœck.
- Jutras, F. (2018). L'éthique professionnelle : un cadre pour l'autorégulation de l'agir professionnel en situation d'intervention sur et auprès d'autrui. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux, *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p. 65-84). Québec : PUQ.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.
- Lacan, J. (1966). Au-delà du Principe de réalité. Dans *Écrits* (p. 73-92). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1936).
- Lainey, P. (2014). *Pouvoir, influence et habiletés politiques dans les organisations*. Montréal : JFD.
- Le Boterf, G. (2011). Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment développer son professionnalisme ? *Pédagogie collégiale*, 24 (2), 27-30.

- Le Bouëdec, G., Lavenier, T. et Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives, entre relation interpersonnelle et communauté apprenante*. Paris : L'Harmattan.
- Levinas, E. (1982). *L'éthique et l'infini*. Paris : Bayard.
- Lo Presti, A.-M. et Oppliger, S. (2016). Futur.e.s enseignant.e.s en transition : s'autoaccompagner par l'écriture dans son cursus de formation. Dans G. Tschopp et M.-C. Bernard, *Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement* (p. 23-34). Livre en ligne du CRIRES.
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance, Essai. *Études 1*, tome 412, 53-63.
- Masciotra, D. (2017). La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'éducation. *Éthique publique 19* (1). Consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2888> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
- Mena, J, Hennissen, P. et Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional Knowledge of teaching. *Teaching and teacher education*, 66, 47-59.
- Morin, E. (2001). *La méthode. Vol. 5. L'Humanité de l'humanité Tome 1 : L'identité humaine*. Paris : Seuil.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Dans L. Portelance et al. (Éd.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment* (p. 9-33). Québec : PUQ.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Paumier, R. (2018). Connaître le bon moment et la bonne distance. *Nouvelles pratiques*, 29 (1-2), 72-86.
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Plautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement et d'accompagnement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap à l'université*. Consulté le 8 septembre 2020. URL: https://safire.umontreal.ca/public/FAS/safire/Documents/Guide_Accommodements_Philion_UQO_02-09-2016.pdf.
- Philion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I. et Bergeron-Leclerc, C. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université. *Phronesis*, 8 (1-2), 64-80.
- Philion, R., Bourassa, M., Vivegnis, I., Saint-Pierre, I. et Bergeron-Leclerc, C. (2019-2023). *Mesures d'accompagnement et d'accommodement pour les étudiants en situation de handicap en contexte de stage : une recherche-action collaborative*. Conseil de Recherche en Sciences Humaines, Canada.
- Philion, R., Lanaris, C. et Bourassa, M. (2017). Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap en contexte d'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 77, 83-97.
- Ricœur, P. (1996). *Soi comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Sébilotte, M. (2007). L'analyse des pratiques : réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. Dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative* (p. 49-88). Québec : PUQ.
- Simmel, G. (2003) *Sociologie, étude sur les formes de socialisation*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1908).
- Vanderclayen, F., Beaudoin, S., Lamoue, S. et Bourget, A. (2018). Susciter la pratique réflexive en formation à l'enseignement par l'utilisation du journal de bord. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux, *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (p.141-161). Québec : PUQ.
- Vivegnis, I. (2018). Des conceptions aux postures d'accompagnement : réflexion pour la formation initiale. Dans F. Dufour et al., *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'enseignement* (p. 53-69). Québec : PUQ.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: CUP.
- Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 7-17.

Michelle Bourassa et Ruth Philion

Université du Québec en Outaouais

Canada

Pour citer ce texte :

Bourassa, M. et Philion, R.(2020). Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec. *Cliopsy*, 24, 71-88.

Pour une clinique de l'apprendre entre *connaissance* et *savoir*

Léandro de Lajonquière

Bien qu'aujourd'hui le mot *psychopédagogie* ne soit pas très utilisé en France, il est présent dans le nom porté par ces centres de traitement « *psy* » recevant des enfants pour qui, en principe, l'enfance et l'expérience scolaire ne se passent pas bien, les *Centres Médicaux Psycho-Pédagogiques* ou CMPP. À l'origine de ces institutions toujours très actives, se trouve la création en 1946 du Centre Psychopédagogique Claude Bernard, initié et dirigé par Juliette Favez-Boutonnier et Georges Mauco. La *psychopédagogie* en tant que champ théorico-pratique et le métier de *psychopédagogue* n'ont pas connu, en France, un développement de même ampleur que dans d'autres pays et tout particulièrement en Argentine et au Brésil. Les raisons de cette différence de situations ne seront pas évoquées dans cet article.

Dans ces deux pays sud-américains où n'existe pas de réseau de CMPP « à la française », tout enfant qui n'arrive pas à bien travailler peut très bien être invité sans délai par l'école à consulter un psychopédagogue. Ce professionnel n'est ni un enseignant ni un psychologue clinicien. Il peut éventuellement avoir été l'un ou l'autre, mais il a dû effectuer une formation spécifique pour devenir quelqu'un qui saura prendre en charge l'enfant d'une manière considérée comme très singulière afin de le faire avancer dans les apprentissages scolaires.

Si cela peut paraître simple, la grande question qui fait débat est celle de préciser la supposée singularité inhérente à cette opération dite psychopédagogique développée par un professionnel et située aux frontières de l'enseignement et du soin psychologique. Bien que fermement établi en Argentine et au Brésil, le champ théorico-professionnel de la psychopédagogie est depuis toujours un terrain de grandes disparités, héritier des imprécisions, des controverses et des débats qui traversent autant les études pédagogiques que psychologiques. Même un survol panoramique sur le déroulement de ces controverses risquerait de nous faire perdre le fil argumentatif de cet article.

Durant les années soixante-dix, la psychanalyse était bien présente en Argentine de même que les études piagétienne. Le coup d'état militaire de 1976 qui bannit Freud et Piaget de la bibliographie des cursus universitaires – ainsi que de nombreux intellectuels du sol national – n'a pas stoppé tout un effort de réflexion qui, d'une manière ou d'une autre, est à l'origine de ce qui, aujourd'hui, en Argentine, au Brésil et dans d'autres pays latino-

américains, est encore nommé la *clinique psychopédagogique* ; même si, lors de ces années, la figure professionnelle du psychopédagogue n'existait pas encore et si le processus de reconnaissance jusqu'à la réglementation de la pratique professionnelle est tout à fait singulier à chaque pays. L'idée opérant dans l'imaginaire social en Argentine à cette époque était un peu identique à celle qui donna lieu à la création du premier Centre Psycho-Pédagogique en France : si un enfant n'apprend pas bien comme il est souhaitable qu'il le fasse à l'école, il doit y avoir une raison psychologique susceptible d'être surmontée. Cette vague idée est encore opérationnelle même si la vieille supposition qu'il s'agirait d'un déficit neurologique auquel il faudrait se résigner est en train de redevenir hégémonique, tout particulièrement en France. Cependant, en Argentine et au Brésil, le discours médical sur les « *dys* », bien que présent là aussi, n'a pas encore repris sa place hégémonique d'antan. Ce qui est curieux dans cette histoire, c'est qu'en Argentine, le prestige simultané – dans le domaine des savoirs psychologiques – de la psychanalyse et de la psychologie génétique a constitué, durant les années soixante-dix, un sol fertile permettant l'émergence d'une réflexion singulière sur l'intelligence de l'enfant et donc sur la nature d'une intervention professionnelle spécifique susceptible de le faire avancer dans les apprentissages scolaires.

Dans ce contexte, les travaux de Sara Paín ont fini par prendre une place très importante, tout d'abord dans son pays natal l'Argentine, puis aussi au Brésil vingt ans après durant les années quatre-vingt-dix. Psychologue dotée d'une solide formation philosophique, Sara Paín était avant le coup d'état professeure en psychologie du développement à Buenos Aires. Elle a publié trois livres qui font référence : *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje* (1973), *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I* (1979) et *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II* (1985); le premier ouvrage a été publié en français sous le titre *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement* (1980) et les deux autres réunis et aussi publiés en français sous le titre *La fonction de l'ignorance* (1989). Son raisonnement – qui doit être considéré comme étant le coup d'envoi de la constitution du champ théorico-pratique de la psychopédagogie clinique – est marqué par la double référence aux études piagésiennes et freudiennes. Aujourd'hui, tant en Argentine qu'au Brésil, ce champ se réfère à davantage d'apports, mais ce qui importait dans l'imaginaire social des années soixante et soixante-dix était que pour apprendre les mathématiques ou à lire et écrire, il fallait compter sur une espèce de synergie entre ce qui pourrait être, d'une part, l'intelligence de l'enfant et, de l'autre, la soi-disant affectivité. Si cette espèce de certitude est battue en brèche de nos jours par la croyance au réductionnisme neurologique, à cette époque, Piaget était le « patron » de l'intelligence et Freud le « conquérant » indiscutable de l'inconscient. Aussi, l'émergence d'un nouveau champ spécialement dédié à éclairer et à traiter ce qui était repéré en termes de problèmes ou troubles dans l'apprentissage scolaire ne pouvait au départ que se réclamer de ces deux grandes références dans le

domaine des savoirs « psy ». Cette espèce d'amalgame intelligence/affectivité – Piaget/Freud faisait un certain consensus puisque, à l'époque, tant Piaget lui-même que la théorie et la clinique psychanalytique avec des enfants apportaient des arguments dans ce sens. D'une part, Piaget affirmait que la pensée entraînait deux aspects intimement interdépendants : l'affectif ou l'énergétique et le cognitif ou le structural. Il disait que la relation entre l'un et l'autre était comme celle d'un moteur avec le combustible nécessaire pour le faire tourner ; autrement dit, sans affectivité pas d'intelligence, mais la raison du fonctionnement de celle-ci n'était pas dû au combustible affectif. D'autre part, la pratique psychanalytique avec des enfants – majoritairement référée à l'époque en Amérique du Sud à la pensée de Melanie Klein – présupposait que l'intelligence ne pouvait que fonctionner naturellement sauf si elle était empêchée par la dynamique affective inconsciente. Aussi, le point commun entre piagétiens et psychanalystes était le fait de soutenir qu'entre les fonctionnements intellectuel et affectif, il n'y avait pas de rapport constitutif.

Des connaissances et du savoir

La théorisation singulière de Sara Paín va remettre en question la dissociation intelligence/affectivité que, d'une certaine manière, permettait jusqu'alors une relation de voisinage marquée d'une certaine indifférence réciproque entre piagétiens et psychanalystes d'enfants. Son point de départ a été l'affirmation que le fonctionnement de l'intelligence et celui de l'inconscient freudien se présupposaient mutuellement. Elle parlait d'un binôme de structures inconscientes, celles de la *connaissance* et du *savoir*, comme constitutives de la pensée humaine. Elle soutiendra encore que ces deux fonctionnements, différents et irréductibles l'un à l'autre, émergent au même moment chez l'enfant, demeurant toujours solidaires. Ce fut cette proposition qui donna le coup d'envoi à la constitution d'un champ théorico-pratique spécifique concernant les problèmes liés aux apprentissages.

Compte tenu du fait que les lecteurs de ce texte sont principalement de langue française, une clarification s'impose quant à l'utilisation de ces deux termes, *connaissance* et *savoir*, car celle-ci n'est pas équivalente en espagnol, portugais et français. Par exemple, la simple affirmation « transmettre des savoirs scolaires », bien qu'elle puisse être traduite littéralement, n'est pas compréhensible en Argentine ou au Brésil. En effet, dans ces deux pays, les enfants ne vont pas à l'école pour bénéficier de la transmission du savoir ou des savoirs scolaires, mais pour apprendre ou pour construire des connaissances. Par contre, de la même façon qu'en français, il est possible en espagnol et en portugais de prédiquer de quelqu'un qu'il est savant ou qu'il sait beaucoup.

Le syntagme « rapport au savoir », très présent dans le domaine des sciences de l'éducation françaises, n'est pas non plus directement traduisible en espagnol ou en portugais. Tous les chercheurs sud-américains qui ont

soutenu une thèse en France en utilisant cette notion – que ce soit dans la tradition sociologique ou du côté de l’approche clinique d’orientation psychanalytique en sciences de l’éducation – ont dû à leur retour au pays « bricoler » une traduction afin de ne pas réduire sa richesse à quelque chose qui serait du type « la relation avec le savoir ».

La dichotomie connaissance/savoir – marque de la théorisation de Sara Paín – a été possible parce que, d’une part, elle était déjà disponible dans la langue espagnole courante et, d’autre part, parce que c’était une référence éclairée par la théorisation piagétienne et l’enseignement lacanien. Piaget s’est toujours servi en français du mot *connaissance*. Lacan, pour sa part, a affirmé que l’inconscient freudien est un *savoir refoulé*, c’est-à-dire un réseau de signifiants à l’œuvre ; l’inconscient détermine le rapport d’un sujet au réel de la castration ou du désir, l’inconscient en tant que savoir étant un *savoir insu* ou un savoir qui ne se sait pas. Le *savoir inconscient* n’a donc rien à voir avec l’idée traditionnelle du savoir comme coextensif à la réflexion d’un sujet connaisseur pris ou non, selon les goûts, aux pièges d’une dynamique affective inconsciente. Le savoir n’est pas non plus une vérité immergée dans les profondeurs psychiques et dans l’attente d’être repêchée. Celle-là était précisément l’idée non-psychanalytique de Carl Jung, comme le rappela Lacan dans *La science et la vérité* (1965/1966). D’une certaine manière, l’expression « rapport au savoir » dans le sens courant d’un rapport à (quelque chose) n’a pas de place à l’intérieur de la réflexion de Lacan. En revanche, ce qui l’intéresse est le rapport à la *vérité*, c’est-à-dire à la *castration* ou au *désir*, le rapport au manque de savoir. C’est justement dans ce sens que le terme « rapport » est par exemple utilisé par Piera Aulagnier dans *Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression* (1967). Ce texte dialogue en permanence avec le texte *La science et la vérité* (Lacan, 1965/1966). Le désir est celui du savoir impossible *sur* le désir, tandis que la transgression à laquelle l’auteure d’origine italienne se réfère est celle du pervers par rapport à la castration. C’est de celle-ci – la castration de la mère – que ledit pervers refuse de savoir quelque chose.

Dans l’enseignement lacanien, *désir* et *savoir* sont des notions qui se présupposent. Le désir est précisément ce qui « ne cesse pas de ne pas s’écrire » (Lacan, 1975, p. 87) comme manque dans le registre même du savoir. Si le désir est un savoir qui manque (qui fait défaut, qui boite), alors il vise le savoir pour faire le savoir de l’Un, c’est-à-dire, un savoir Un ou incestueux. Mais cela est impossible et donc le désir veut savoir, mais en même temps, il ne veut pas savoir qu’il ne peut pas savoir, qu’il n’y a pas de savoir sur le désir (Massota, 1979). C’est pour cette raison que, suite à l’enseignement lacanien, nous pouvons parler en termes de *désir de savoir* ou de *savoir du désir*, mais jamais de savoir *sur* le désir, ce qui donnerait un *savoir sur*, bref de la *connaissance*.

Le point de départ du travail de thèse

C'est dans ce champ – nommé psychopédagogie – ouvert par la réflexion de Sara Paín, que j'ai développé, à la fin des années quatre-vingt, mon projet de recherche à l'université de Campinas (UNICAMP) au Brésil. La thèse que j'ai soutenue en 1992 s'intitule : *De Piaget à Freud : pour repenser les apprentissages*. Elle a été publiée tout d'abord au Brésil – en 1992 sous le titre *De Piaget à Freud : pour repenser les apprentissages. La (psycho)pédagogie entre connaissance et savoir* – puis traduite et publiée en Argentine l'année suivante par la maison d'éditions qui avait publié les livres de Sara Paín. À l'occasion de sa 15^e édition en 2010, au Brésil, quelques modifications ont été introduites ainsi qu'une longue préface et un nouveau titre : *De Piaget à Freud : pour une clinique de l'apprendre*.

Mon travail de thèse débuta au Brésil en 1988. Mais l'idée de cette recherche avait commencé à me travailler un soir de 1986, lors de la présentation d'un cas clinique en psychopédagogie conduit par Clemencia Baraldi dans le cadre d'une série de séminaires programmés à l'Université Nationale de Rosario (Argentine). Dans un article paru peu avant son séminaire à la faculté, Baraldi avait écrit :

« Alicia suivait un traitement depuis deux ans quand elle fit un jour une découverte merveilleuse : les apparences peuvent tromper. Alicia semblait bête : signifiée comme telle par sa mère et par l'école, elle s'était enfermée dans cette conviction : "Je ne vais pas y arriver parce que je suis bête", répétait-elle souvent. À dix ans, elle ne parvenait pas à soutenir la permanence de la quantité et demeurait donc dans une pensée prélogique lui interdisant tout apprentissage opératoire, circonstance qui entravait fondamentalement sa performance en mathématiques. Mes interventions visaient à extraire Alicia de sa certitude ("je suis bête") en lui offrant des espaces où un raisonnement pourrait être possible. Lors d'une séance, elle a ponctuellement mis en relation les fiches blanches avec les noires : pour chaque blanche, une noire (corrélation terme à terme, pour Piaget). J'ai ensuite regroupé les blanches et je lui ai demandé : "Y a-t-il toujours la même quantité ?" Cette fois-ci, Alicia ne resta pas collée à la correspondance imaginaire perceptible et, après un temps, s'exprima ainsi : "On dirait qu'il y a plus de noires que de blanches, mais il y a la même quantité de blanches que de noires... on croirait quelque chose mais ce n'est pas ça. Peut-être que je semble bête, mais je ne le suis pas". » (Baraldi, 1986, p. 14-15)

Subitement, cet extrait clinique m'a intrigué. Alicia venait d'affirmer la permanence de la quantité discrète, porte d'entrée à la logique mathématique ; or l'effet de ce savoir ne s'était pas limité à la connaissance : il avait également ébranlé une conviction intime, « je suis bête ». La connaissance ne lui avait été accessible qu'une fois que quelque chose de ce « savoir autre » avait été ébranlé. Comment Alicia s'est-elle rendu compte qu'elle se trompait ? D'où avait surgi ce *savoir* sur elle-même

qui lui avait donné la clef – à son insu – pour construire une *connaissance* au-delà des simples apparences ? J’ai alors osé émettre une supposition : si Alicia se trompe de façon routinière, il doit y avoir une raison : l’erreur doit être produite selon une logique qui lui est propre, laquelle doit transcender l’erreur, d’autant que son apparition échappe à tout contrôle. Alicia parvient à se décoller de la correspondance perceptive au moment où la distinction entre « être bête » et « avoir l’air de l’être » devient possible. L’erreur mathématique disparaît et elle poursuit son entreprise de *reconstruction de la connaissance socialement partagée* quand le *savoir inconscient* l’émeut. Et vice-versa : l’erreur résiste parce que l’inconscient insiste à indiquer qu’elle est bête. Si les connaissances erronées volent en éclats à l’instant même où l’inconscient s’ouvre et se referme, surgit un savoir concernant la vérité du désir ; ce dernier doit donc également être impliqué dans la détermination de l’erreur. Ainsi, si la fracture de la pensée est un choc entre l’ordre des *connaissances* et celui du *savoir*, alors cette dyade doit toujours être, en dernière instance, subtilement structurée. La connaissance est l’effet de l’intelligence qui la produit à sa façon et le savoir est l’effet du désir inconscient qui travaille, étant lui-même également produit à sa propre façon. Serait-ce là une nouvelle version de la dichotomie raison/affectivité ? J’ai cherché à introduire un glissement dans cette vieille dichotomie psychologique qui n’est qu’un véritable obstacle épistémologique dans le sens de Gaston Bachelard.

Ma thèse était – et demeure – pertinente : la pensée est constituée par le couple connaissance/savoir au sein duquel règne l’indétermination ; elle s’articule à l’intérieur du champ de la parole et du langage, soumis pour sa part à l’opération de refoulement psychique. Par conséquent, l’orientation choisie en faveur d’une *clinique sous transfert de l’apprendre* doit obligatoirement s’articuler en allant de Piaget à Freud.

Une subversion nécessaire des démarches psychologiques

Aller de Piaget à Freud, n’est pas sans conditions. Dès le début, j’étais conscient qu’il ne s’agissait ni de formuler une psychologie générale, ni une psychologie du développement. Je savais aussi qu’il ne s’agissait pas de réduire la réflexion de l’un à celle de l’autre et encore moins de s’aventurer dans une comparaison entre des termes supposés communs afin de marquer des similitudes et des différences, que ce fût par pur exercice intellectuel ou en vue de la fondation d’une psychologie totalisante de l’Enfant. Tout ceci avait déjà été l’objet d’essais et de tentatives ici et là, dans le sillage de l’intérêt initial pour la psychanalyse, de la part de ce curieux et infatigable chercheur qu’avait été Jean Piaget. Parmi de nombreuses initiatives, rappelons les propositions – déjà connues durant les années quatre-vingt en Amérique du Sud – de Jean-Marie Dolle dans *De Freud à Piaget – Éléments pour une approche intégrative de l’affectivité et de l’intelligence* (1977) et de Bernard Gibello dans *L’enfant à l’intelligence troublée* (1984).

Ma proposition d'aller de Piaget à Freud non seulement renonçait explicitement à cet ambitieux projet intégratif, mais se fixait pour objectif l'élucidation des conditions rendant possible une clinique psychopédagogique sous transfert à l'instar de la réflexion pionnière de Sara Paín.

J'ai très vite été convaincu que cette opération de traversée de frontières « de Piaget à Freud » impliquait, avant toute chose, une lecture peu consensuelle des textes piagétiens. La psychologie ayant pris l'habitude de penser l'intelligence humaine dans sa continuité avec la biologie, il fallait lire Piaget décidément au-delà du vitalisme et du réductionnisme habituels.

Pourquoi partir de Piaget pour aller vers Freud ? D'une part, dans ma thèse de doctorat, je reconnais comme antérieure la tradition argentine de travail clinique avec des enfants aux prises avec l'apprentissage scolaire. Une partie de cette tradition se présentait comme *psychopédagogie* et non simplement comme une *psychanalyse avec des enfants* ; même le « cas d'Alicia », en question dans la thèse, avait été construit à partir d'une double filiation : l'épistémologie génétique et la psychanalyse ; et C. Baraldi, dont je suivais le séminaire, se disait à l'époque psychopédagogue et non pas psychanalyste même si elle tenait à dire qu'elle opérait sous transfert. D'autre part, aller de Piaget à Freud n'était pas seulement une question de continuité par rapport à une tradition scientifique argentine. Le fait d'être né en Argentine m'obligeait-il à suivre à la lettre la tradition nationale en la matière ? Après tout, pourquoi ne pas aller en sens inverse comme l'avait fait Jean-Marie Dolle ? À l'époque, je considérais déjà que les recherches piagésiennes étaient les seules à rendre possible une réflexion sur la loi de composition génétique des rapports du corps à corps d'un enfant avec les connaissances socialement partagées. Question d'ailleurs loin d'être anodine car, sans la formulation d'une logique processuelle, quelle intervention pourrait être possible auprès des productions épistémiques d'un enfant ? C'était bien là la question qui ouvrait le chemin vers une *clinique psychopédagogique* en contournant les limitations de la psychanalyse des années soixante qui prônait la simple levée des inhibitions pour lâcher les amarres d'une intelligence supposée donnée « naturellement ». Ceci étant, la logique épistémique formulée par le projet piagésien, bien qu'étant une pièce importante, y trouvait aussi, ici même, ses propres limites ; d'autant plus si l'on considère qu'elle ne disait encore rien à propos d'un sujet aux prises avec l'apprentissage scolaire. Il fallait dépasser les frontières disciplinaires.

De Piaget à Freud

La grande question pour Piaget était la suivante : comment la mathématisation de la connaissance physique implique-t-elle la possibilité d'agir sur la nature ? Piaget enracine la pensée dans la vie matérielle. Les idées ou les épistémès n'habitent pas le *topos urano*, pas plus qu'elles n'émergent d'une volonté divine quelconque : ce sont de simples

productions supportées par des organismes humains en interactions mutuelles et avec la nature. Cependant, ceci ne suffit pas à affirmer que l'intelligence piagétienne serait un organe de régulation aussi substantiel que le foie ou bien qu'elle soit aussi organique que les neurones eux-mêmes qui seraient donc capables de raisonner. Précisément à propos de cette idée très actuelle, il faut rappeler que Piaget déclara de façon claire et nette dans un livre intitulé *Biologie et connaissance* que « la neurologie [...] n'expliquera jamais pourquoi $2 + 2 = 4$ » puisque les neurones simplement ne pensent pas (Piaget, 1967, p. 46).

Affirmer que l'intelligence est une production humaine pose – à mon avis – le problème de l'établissement de cette humanité d'un organisme. La matérialité organique se bat pour la vie, même sans plan ni aucune garantie ; et soudain, à un moment donné dans l'histoire de l'évolution, émerge une humanité toujours inachevée et condamnée à jamais à penser sans pour autant être là où elle est le jouet de la pensée, l'humanité pense à ce qu'elle est là où elle ne pense pas penser (je paraphrase la célèbre affirmation lacanienne dans *L'instance de la lettre dans l'inconscient* (Lacan, 1957/1966, p. 517). Le fait que l'homme réfléchisse, dit encore Piaget, prend ses racines au cœur de la « coordination générale des actions » (Piaget, 1967). Ainsi la genèse constructive de la pensée n'obéit pas à une téléonomie basée sur une pré-humanité déjà présente dans l'organisme. L'humanité intelligente, à l'intérieur du processus d'autorégulation de la vie, n'est rien de plus qu'une nouveauté non contenue dans le moment précédent de l'évolution.

Aussi, pour Freud, tout ce qui peut être jugé *a posteriori* comme une conquête humaine n'est rien de plus que le résultat de la lutte organique pour la vie. À telle enseigne qu'il est utile de rappeler que l'émergence du mécanisme psychique du *refoulement originaire* – fondateur de la pensée – est inhérente à la position verticale de l'homme à un moment donné de cette lutte à laquelle nous donnons le nom d'évolution en fonction de notre prétention bien humaine à atteindre les sommets célestes. Freud a explicitement repris cette thèse de sa jeunesse – formulée le 14 novembre 1897 dans la lettre 75 à son ami W. Fliess (Freud, 1897/1956) – dans *Le Malaise dans la culture* ; il s'y exprimait ainsi : « le procès culturel de l'humanité, tout comme le développement de l'individu, sont aussi tous deux des processus de vie » et pour éclaircir ce propos, il écrit dans une note de bas de page : « Il serait utile d'ajouter qu'il s'agit de la forme que cette lutte a acquise à partir d'un certain événement cardinal, encore méconnu de nous. » (Freud, 1929/1994, p. 30)

Par ailleurs, dans *Figures de l'infantile* (Lajonquière, 2010), je me suis référé à cet événement dans la phylogenèse de l'humain comme étant l'émergence même de la *fonction signifiante* à laquelle tout petit d'*homo sapiens* se voit de nos jours confronté quand il vient au monde.

En ce sens, suivant Piaget et Freud, l'émergence de l'intelligence et/ou de la psyché présuppose la matérialité organique. Toutefois, ceci ne signifie pas

que la cellule soit capable de penser, de fantasmer, qu'elle soit cultivée ou intelligente, qu'elle ait la conscience ou l'idée de quelque chose, bref, que l'organisme contienne en soi la psyché ou que le fonctionnement de cette dernière – quelle qu'elle soit – puisse être expliqué par le biologique. En somme, il n'existe pas de continuité entre les productions dites humaines et l'organisme puisque ce dernier n'intervient pas dans l'histoire à titre de causalité, mais seulement en tant que limite. Bref, bien que les cerveaux ne pensent pas, sans eux la pensée humaine cesserait de se penser. Dans la lutte pour la vie, la matérialité organique toujours stupide subit les effets de l'émergence de « quelque chose » de différent qui n'était pas contenue, même en tant que potentialité, dans le moment phylogénétique précédent. Une fois cette *différence* forgée, elle acquiert une vie propre, venant constituer un monde humain grâce à une opérativité qualitativement différente du moment précédent, mais sans pour autant perdre son origine anodine. C'est justement dans ce monde déjà humanisé qu'arrive tout nouveau-né, incité à se confronter au défi de reconstruire en lui-même cette humanité existante – la pensée – bien qu'inachevée et donc toujours ouverte à la création de nouveautés épistémiques.

Piaget rejetait par ailleurs toute matrice téléologique, bien qu'il crût que les connaissances ne se succédaient pas par hasard – il y a toujours une genèse soumise à une loi structurelle. Curieusement, les études piagésiennes n'ont pas non plus l'exclusivité de cette perspective comme on pourrait en principe le penser. Freud, qui a débuté sa réflexion par la psychogenèse du symptôme hystérique, a fini par formuler le montage et l'opérativité de ce qu'il appelait, en résonance avec l'esprit de l'époque, *l'appareil psychique* (Lajonquière, 2019). Il a affirmé dans le prolongement de cette formulation que la production culturelle et l'humanisation constituent de fait une même et unique genèse ; et il a poussé plus loin sa réflexion en ébauchant la psychogenèse d'un domaine culturel particulier : la pensée religieuse, dans *Moïse et la Religion Monothéiste* (Freud, 1939), ayant pour base la théorie du refoulement psychique. Bien évidemment, le processus psychogénétique dont nous parlons ne doit pas être confondu avec un raisonnement « à la Henri Ey » (voir Lacan, 1946/1966).

À propos de ce travail freudien, Gérard Pommier (1993) a développé un demi-siècle plus tard, une étude également génétique – mais non téléologique – sur l'invention et la renaissance de l'écriture. Cet auteur formule une psychogenèse psychanalytique de l'écriture qui a tous les mérites d'en concurrencer une autre d'inspiration piagésienne et formulée de façon pionnière dans les années soixante-dix par les Argentines Emilia Ferreiro et Ana Teberosky (1979), avant leur exil politique. Si ces investigations de G. Pommier avaient été publiées avant l'élaboration de ma thèse, peut-être l'aurais-je modulée autour de son idée centrale ou aurais-je choisi de poursuivre un autre chemin de recherche. La genèse qu'il avance l'emporte en effet sur l'exclusivité piagésienne, du moins à propos de l'écriture. Cependant, il faudrait examiner si ces propositions seraient encore valides pour la reconstruction des connaissances logico-mathématiques. Si

c'est le cas, il serait alors légitime de se demander si la *clinique de l'apprendre* souhaitée ne pourrait se contenter d'être tout simplement ce qu'est la *psychanalyse*, se voyant alors dispensée de parcourir le chemin qui mène de Piaget à Freud. Rappelons que, dans un certain sens, Melanie Klein avait déjà parié à sa manière sur cette orientation. Ou peut-être faudrait-il réfléchir à une clinique de l'apprendre d'inspiration psychanalytique détachée des apports kleinien ? Sincèrement je ne saurais le dire. Par ailleurs, il ne faudrait pas oublier que la question centrale est toujours celle du *transfert*. La clinique de l'apprendre, pour être clinique et non pas comportementale ou cognitiviste, tient compte de la dynamique transférentielle, mais cela ne ferait pas d'elle une psychanalyse puisque le psychopédagogue doit aussi tenir compte du processus de reconstruction des connaissances à l'œuvre dans les résolutions de problèmes logico-mathématiques, les jeux mécaniques et expérimentaux, dans la production artistique, dans l'écriture, etc. présents nécessairement dans le cadre d'un traitement psychopédagogique.

D'un pli dans la mise en œuvre de la pensée chez l'enfant

Le postulat génétique a mené Piaget à enquêter sur la manière dont les enfants pensent mathématiquement et physiquement. Il avançait dans ses recherches en allant de la psychogenèse de diverses catégories logico-physico-mathématiques à l'histoire des sciences ; ainsi, ce n'est pas un hasard si son dernier ouvrage, co-écrit avec le physicien et épistémologue Rolando Garcia, s'intitule précisément *Psychogenèse et histoire des sciences* (1983). Piaget était persuadé que la logique qui domine l'histoire épistémologique, en particulier des mathématiques, de la physique, de la biologie, de la psychologie et de la sociologie – domaines qu'il a abordés – dominait aussi les productions infantiles. D'autres, suivant la voie ainsi ouverte, se sont intéressés aux processus de reconstruction des règles des systèmes d'écriture, comme c'est le cas des pionnières Ferreiro et Teberosky qui ont fait vraiment école et à qui on doit le fait qu'en Argentine et au Brésil, le mot *dyslexie* a disparu du vocabulaire pédagogique actuel malgré la pression contraire de la corporation médicale.

Piaget a formulé l'existence d'un principe fonctionnel de la genèse épistémique qu'il a nommé *équibration majorante* (1967). Ce principe prolonge, à travers une *reconstruction convergente*, la coordination générale d'actions enracinées dans la vie en tant qu'autorégulation. Déjà, en psychanalyse, les productions psychiques dont l'émergence est consubstantielle à l'humanisation définissent une genèse soumise à l'opération du *refoulement* et de son retour. Comme je l'ai affirmé dans ma thèse, chacune de ces logiques est irréductible à l'autre, bien que toutes deux impliquent l'existence d'un organisme humanisé tout au long de l'évolution qui, à chaque nouveau commencement, réclame jusqu'à un certain point la réédition de cette conquête historique. Or, cette réédition ne peut être totale puisque l'affirmation « l'ontogenèse réédite la

phylogénèse » n'est à son tour que partiellement vraie. Par exemple, lorsqu'un enfant construit la conservation numérique élémentaire ou qu'il se lance dans la parole à l'intérieur d'une langue, l'*équibration majorante* ainsi que l'opération inconsciente de *refoulement* psychique font déjà partie intégrante du lien social dans une culture donnée auquel l'enfant devra s'assujettir tout en se faisant une place de parole en nom propre (Lajonquière, 2010/2013).

Aussi, le fait de partir de Piaget dans ma recherche doctorale me permettait d'élucider un principe psychogénétique susceptible d'éclaircir les productions intelligentes ainsi que d'en mettre à jour également les fractures. À ce dessein et pour que nous puissions parler aussi bien d'*un sujet* – et non plus d'un organisme ou d'un individu psychologique – que d'*une clinique sous transfert* avec des enfants aux prises avec la reconstruction des connaissances socialement validées, je devais prendre mes distances vis-à-vis des lectures des textes piagétiens qui, redevables au vitalisme et au réductionnisme psychologiques, proposent une intelligence réactionnelle à la psychanalyse.

Le *sujet épistémique* chez Piaget correspond au champ du langage sans la parole. Justement, pour que l'on réfléchisse à la prétendue singularité créative, manque à l'épistémologie génétique la *parole* en tant qu'implication d'un sujet dans l'énonciation. Tout au début de ses travaux, Piaget a dû laisser de côté la parole dans ce qu'elle véhicule d'erratique – signifiant – pour pouvoir ainsi constituer le domaine de l'investigation empirique utile à son épistémologie. Freud a précisément fait l'inverse et, pour lui, l'expérience analytique se déploie à l'intérieur du champ de la parole et du langage. Piaget a cependant considéré la parole comme l'une des manifestations de ce qu'il nommait fonction symbolique ou sémiotique et dont l'apparition signalait le passage de l'intelligence pratique à la pensée. Il est intéressant de rappeler que Piaget situe l'émergence de cette fonction à l'intérieur du processus de reconstructions convergentes à la même période que celle définie par Lacan pour le stade du miroir et, par conséquent, pour l'ébauche imaginaire du « Je ». Bien que les bébés parlent, ils ne parlent pas véritablement la « langue de tous » (Jerusalinsky, 2008). Le fait de parler est précisément le résultat du déploiement de l'expérience spéculaire qui implique l'assujettissement du petit d'*homo sapiens* au champ de la parole et du langage. En ce sens, les effets de la sujétion d'un enfant à la fonction symbolique, conceptualisée par Piaget, ont lieu à l'intérieur des temps de l'expérience de « formation de la fonction du Je » (Lacan, 1949/1966), expérience qui intègre à son tour la constitution même du *savoir inconscient* par voie du *refoulement originaire*. Toutefois, la fonction symbolique dont parla le genevois ne peut qu'être inhérente au champ de la parole et du langage et elle attend alors l'arrivée d'un *infans* pour être à nouveau reconstruite. C'est pour cette raison que l'ontogénèse ne reproduit pas réellement la phylogénèse : la reconstruction ou écriture de l'assujettissement du bébé à la parole n'équivaut pas à l'émergence du signifiant dans la phylogénèse de l'humain.

Il est très intéressant de voir comment Piaget insiste dans son œuvre pour ne pas reconnaître qu'il n'y a de fait d'intelligence humaine qu'à l'intérieur du champ de la parole et du langage. Cependant, le raisonnement piagétien ne constituerait pas strictement une « épistémologie naturalisée » comme le *cognitivism* actuel, articulé à partir de l'équivalence « cerveau = pensée ». La pensée logico-mathématique – objet du zèle piagétien –, construite grâce à l'*équibration majorante* qui prolonge l'autorégulation de la vie, vise à sa rencontre harmonieuse avec la nature sans pour autant y réussir. Ainsi en dernière instance, pour Piaget, la pensée est toujours ouverte à coups de créations de nouveautés épistémiques singulières.

Ce trait de singularité dans le champ des connaissances doit être pensé – à mon avis – comme étant l'effet de l'irruption d'une autre logique : l'ordre du *savoir*. C'est ainsi que la *pensée* est doublement articulée entre *connaissance* et *savoir*, où l'un n'est pas ce qui manque à l'autre pour faire unité. Il n'y a ni complémentarité ni intersection entre les deux ordres ou principes de structuration d'une même et unique pensée. L'un implique l'existence de l'autre comme son envers nécessaire, formant de la sorte un couple disjoint ou un pli dans la pensée où règne l'indétermination (Lajonquière, 2019). À la limite, tous deux ont une même origine obscure, toujours radicalement refoulée dans le « nombril » du langage où la *parole* trouve les racines de son émergence, en différenciant et rapprochant ainsi *connaissance* et *savoir*. Toute pensée commence en étant inconsciente, disait Freud.

Mais l'inconscient freudien, pour sa part, n'est ni donné ni n'a d'origine, il est le fruit d'une genèse œdipienne. Dans la tradition inaugurée par Melanie Klein, le dessein étant de postuler la précocité de l'Œdipe, l'inconscient a été considéré comme étant attribué dès le départ, ainsi que l'intelligence qui, bien que vouée au développement, était aussi susceptible de subir des inhibitions inconscientes durant l'enfance. Dans le sillage de cette matrice de la pensée analytique, l'idée d'une intelligence déjà donnée au niveau biologique passible de rester emprisonnée par des conflits affectifs s'est imposée dans le milieu psychopédagogique. Cependant, si nous suivons l'approche lacanienne, dans les temps de l'expérience spéculaire, l'émergence de l'*inconscient* réclame le *refoulement originaire* à l'intérieur du champ de la parole et du langage. Ce refoulement encore incomplet demande donc sa confirmation par la voie de la production métaphorique d'un *Nom du Père*. Dans un premier temps, une partie de la libido de la pulsion orale – « mon bébé, laisse-moi t'alimenter ! » – est expulsée vers l'extérieur. Dans un deuxième temps, cette libido découpe à l'horizon l'autre spéculaire et le grand Autre. Ce dédoublement permettra que s'installe l'aliénation de l'*infans* par la voie de l'*identification*. Le résultat de cette identification – la valeur phallique incestueuse du petit *sapiens* – doit, dans un troisième temps, tomber sous le refoulement pour que l'*infans* se sépare car, dans le cas contraire, il n'y aurait pas de fondation d'un savoir inconscient.

L'inconscient est l'assujettissement même à cette valeur incestueuse primordiale qui ne peut pas être sue. Le retour du désir refoulé, pour sa part, installe pour un sujet la possibilité de la soi-disant intelligence. C'est pour cette raison que le sujet qui connaît est le même que celui qui désire. Et donc que « le sujet sur quoi nous opérons en psychanalyse ne peut être que le sujet de la science » (Lacan, 1965/1966, p. 858). L'intelligence et le désir inconscient se fondent dans un même acte, effet du refoulement à l'intérieur du champ de la parole et du langage.

Les connaissances sont plurielles et elles font exister des mondes du possible, comme celui de la physique, des mathématiques, des lettres ou des conventions sociétales. Les connaissances sont cumulables et articulées dans des ensembles chaque fois plus réversibles ; elles peuvent aussi être enseignées ou apprises à ceux qui les ignorent encore. Cependant, le savoir ne peut être qu'au singulier et constitue un autre ordre ou une dimension radicalement irréductible à n'importe lequel des mondes possibles. Le savoir renvoie au désir. Le désir est une question infinie, chiffrée dans le nom propre : *l'Autre*, que me veut-il ? (Lacan, 1960/1966, p. 815). Il ne s'agit pas d'une prétention plus ou moins volitive. Il est énigme à part entière, car il n'existe pas de savoir *sur* le désir. Le savoir est relatif au monde de l'impossible ou, en d'autres termes, le savoir *du* désir est le savoir de cette même impossibilité. Alors, le *savoir* n'est pas cumulable et n'est pas susceptible d'être enseigné – montré ou mis sous forme de signes – comme le peuvent être les *connaissances* qui seront ensuite reconstruites par le destinataire de l'enseignement. De notre rapport au désir nous ne pouvons que donner un simple témoignage aux autres.

La loi de composition interne à l'ordre du savoir est paradoxale. Il s'agit de savoir et ne pas savoir qu'on ne peut savoir qu'il n'y a pas de savoir sur le désir. D'ailleurs, prétendre toucher à l'essence de cette formule, c'est expérimenter l'impossibilité de la saisir de façon claire et distincte. En somme, le désir fuit la raison par lui installée. Le savoir inconscient ne vise pas une reconstruction totalisante des pensées sans reste par la voie de *l'équilibration majorante*, c'est-à-dire qu'il ne fournit pas la dernière réponse au sujet du désir, car au cas où il serait satisfait, il ne serait alors plus désir. Au contraire, la loi produit un reste, une différence. Les zigzags de la loi du désir produisent des singularités dans l'histoire des épistémès. Le désir introduit précisément une différence dans la *mission de l'idée* (Piaget, 1916). La singularité est impossible à être réabsorbée. Elle est un simple trait qui désigne sans toutefois signifier *un sujet* du désir.

La pensée, le réel et la fonction de l'ignorance

Apprendre c'est apprendre avec quelqu'un, donc c'est saisir quelque chose de quelqu'un, en tirer des connaissances, lui soutirer ce qui, en dernière instance, ne lui appartient pas car les épistémès ou les idées n'ont pas de patron. Toutefois, lorsqu'un adulte adresse la parole à un enfant, il se voit

confronté à l'impossibilité de tout enseigner. Ce qui ne peut pas être comptabilisé, c'est ce qui anime « l'itération illimitée d'un acte » de pensée, aux dires de Piaget et Garcia (1983). Le témoignage parcimonieux de l'adulte sur cette impossibilité est paradoxalement ce qui convoque l'enfant à offrir aussi son corps de jouissance pour que les épistémès fassent mémoire à travers nous, sans nous. La preuve de ce que Freud a appelé *castration* : c'est précisément cela que l'enfant « appréhende » sans que l'adulte le lui ait enseigné, pour tout simplement l'ignorer lui-même. Au contraire, les connaissances susceptibles d'être enseignées ne peuvent être simplement apprises, car elles doivent être reconstruites ; mais dans cette entreprise, l'enfant peut être éventuellement poussé à donner corps à la fonction de l'ignorance de ce que les adultes, bien que donnant à voir sans pudeur, ne veulent pas savoir.

Alors, en revenant à notre petite Alicia, nous devons dire qu'elle n'arrivait pas à soutenir la construction pour elle-même de cette idée, socialement reconstruite depuis que les nombres ont fait leur apparition un jour dans le champ de la parole et du langage, qu'un nombre est toujours égal à lui-même : interrogée, elle répondait que le 7 du dessus n'était pas le même que celui de la rangée du dessous. *L'équilibration majorante* a permis à Alicia de reconstruire une connaissance socialement validée qu'elle ignorait au moment précis où une différence a pu se dire dans le registre du savoir inconscient, c'est-à-dire quand l'impossibilité réelle de la signification inconsciente du sujet a pu se déplacer grâce à la logique du signifiant et grâce à laquelle le sujet n'est que représenté pour un autre signifiant (Lacan, 1960/1966, p. 819).

La thèse sur la pensée structurée par le pli connaissances/savoir me permet de m'éloigner de tout réalisme épistémologique, y compris celui qui obsède justement la réflexion de Piaget. N'oublions pas que, pour lui, la construction de la pensée régie par *l'équilibration majorante* vise à s'accorder avec la nature pour la simple raison que les racines organiques de la pensée font du sujet un objet parmi d'autres. Ainsi, la pensée mathématique – le sommet des pensées – s'approche de la nature autant qu'elle la dépasse. Cependant, à mon avis, toute pensée ne devient possible que grâce à l'équilibration en soi-même constructive de « ça » qui aura été impossible dans le registre du savoir. La pensée ne fait pas partie de la nature soi-disant vierge. Donc elle n'est pas totalement prise dans un processus omniprésent de rééquilibrage progressif. Ceci dit, bien qu'on ne puisse pas ne pas supposer qu'il y ait une « réalité » (en dehors de la pensée), nous ne pouvons rien connaître de sa virginité. En réalité, la « réalité » doit être précisément construite en tant que possible et cela est fait à partir de notre position inconsciente de sujet dans le champ de la parole et du langage. La communion avec la nature est impossible et, à mon avis, ce n'est pas la peine de se perdre en expliquant à quel point les pensées s'accordent ou se ressemblent avec le référent plus ou moins éloigné. Celui-ci compte dans l'histoire, non pour ce qu'il est, mais pour ce qu'il ne peut pas être et, ainsi, pulse la pensée. On pense contre ce qui ne

se laisse pas penser à l'intérieur même de la pensée ; non pas parce que « cela » ne veut pas venir au rendez-vous, mais parce que nous ne pouvons pas faire communion avec « cela » en étant déjà soumis à la logique du signifiant qui structure le champ de la parole et du langage. Cela est bien réel ! On est réellement dérangé ou, si l'on préfère, la pensée est causée par une perturbation qui n'est ni « interne » ni « externe » à l'individu (de la psychologie ou de la sociologie). Alors penser de cette manière m'empêche de comprendre le réel selon la vulgate réaliste bien répandue de quelques lacaniens : le réel est ce contre quoi je me heurte sur mon chemin.

Le réel n'est pas un obstacle-substance ou une pierre contre laquelle nous buttons dans notre cheminement scientifique ou psychanalytique. Il faut renoncer à hypostasier les trois registres lacaniens de la condition humaine : réel, symbolique et imaginaire. Il s'agit de trois dimensions de toute production discursive ou, si l'on préfère, psychique (sans oublier que ladite psyché n'est pas une sécrétion cérébrale plus ou moins substantielle du soi-disant individu plus ou moins objectivée par la connaissance psychologique). Il n'y a pas non plus un réel (externe) pour la science et un autre (interne) pour la psychanalyse. Le réel est un ! Mais cette affirmation n'est pas non plus correcte puisque le réel « en réalité » n'est pas. De lui nous ne pouvons que prédiquer qu'il *aura été*. Un sujet trébuche donc sur le trébuchement même du savoir inconscient.

La pensée implique l'opération de refoulement inconscient que plient et déplient les ordres de la connaissance et du savoir dans le champ de la parole et du langage. Freud parlait de refoulement originaire ou primordial et de refoulement secondaire. Le refoulement primordial est précisément ce qui fonde ou institue l'inconscient ou la signification inconsciente. Selon l'équation symbolique que Freud dit avoir découvert à l'œuvre dans les chaînes associatives libres de ses analysant·e·s, tout bébé qui arrive à la vie vient à la place du pénis qui manque imaginativement à la mère. Le refoulement de cette représentation primordiale institue l'inconscient. Alors l'inconscient freudien est l'assujettissement même à cette signification incestueuse qui ne peut être sue. Cette impossibilité de savoir est réelle. Mais la signification phallique incestueuse refoulée insiste pour recouvrir libidinalement de ses pseudopodes la totalité de ce qui existe, la nature. Si l'équivalence phallique n'était pas refoulée, nous vivrions dans un monde de signes « si parfaits » qu'ils ne seraient même plus des signes ; ils seraient plutôt du côté des signaux ou des indices. L'émergence du sujet du signifiant implique « l'effacement de ce qui aura été un signe » (Burgarelli, 2020). Le sujet de l'inconscient ou du signifiant est donc la cause matérielle de la pensée prise dans les trois registres lacaniens, réel, symbolique et imaginaire ou, comme je l'ai proposé il y a trente ans dans la thèse, prise dans le dédoublement *connaissances et savoir*.

Conclusion

Sans prétendre « articuler », « mélanger » ni « réduire » les développements de l'un à ceux de l'autre, il s'agit à mon avis d'aller de Piaget à Freud sans oublier que tout pas franchi n'est pas sans conséquences. L'épistémologie génétique vise à expliquer la construction de nouveautés épistémiques qui, une fois émergées, révèlent être nécessaires et non plus contingentes dans l'après-coup. La nouveauté se définit par rapport aux épistémès en cours et, par conséquent, elle ne dit rien de l'implication subjective de gens en chair et en os contenue dans sa construction. Cependant, le fait que la loi de composition des épistémès ne soit pas réductible aux vicissitudes existentielles des penseurs ne signifie pas pour autant que des hommes et des femmes ne se soient pas impliqués, mettant à disposition de la pensée leur jouissance des *idées* afin que celles-ci se structurent de façon toujours plus réversible, sans demander ni notre avis ni notre permission.

Puisque je prétendais signaler la singularité impliquée subjectivement dans l'émergence des nouveautés épistémiques, c'est-à-dire ce qui du sujet de l'inconscient ne cesse de ne pas se dire dans « l'itération illimitée d'un acte » épistémique, j'ai dû aller « de Piaget à Freud » et non l'inverse. J'étais persuadé que cette direction et ce sens rendaient possible *un champ clinique de l'apprendre* une fois que l'intervention psychopédagogique *sous transfert* aurait ciblé le pli *connaissance – savoir* de la pensée chez l'enfant.

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (2009). Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression. Dans J. Bouhsira *et al.*, *Transgression* (p. 31-48). Paris : PUF. (Texte original publié en 1967).
- Baraldi, C. (1986). Saber sobre el sujeto o Sujeto del saber. *Revista Aprendizaje, Hoy*, 14, 7-18.
- Burgarelli, C. G. (2020). A subversão do sujeito: em vez de cogito, desejo. VI Congresso Internacional Transdisciplinar sobre a Criança e o Adolescente, São Paulo, Instituto Langage. (Texte non publié).
- Dolle, J.-M. (1977). *De Freud à Piaget. Éléments pour une approche intégrative de l'affectivité et de l'intelligence*. Toulouse : Privat.
- Ferreiro, E. et Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1956). Lettre 75. Dans *La naissance de la psychanalyse – Lettres à Wilhelm Fliess, Notes et Plans (1897-1902)* (p. 203-208). Paris : PUF. (Texte original publié en 1897).
- Freud, S. (1994). Le malaise dans la culture. Dans *Œuvres complètes – 1926-1930*, volume XVIII (p. 245-333). Paris, PUF. (Texte original publié en 1929).
- Freud, S. (2010). L'homme Moïse et la religion monothéiste. Dans S. Freud *Œuvres complètes – 1937-1939*, (volume XX, p. 75-218). Paris : PUF. (Texte original publié en 1939).
- Gibello, B. (1984). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris : Bayard.
- Jerusalinsky, A. (2008). Saber falar. Como se adquire una língua? Petrópolis : Vozes.
- Lacan, J. (1966). Propos sur la causalité psychique. Dans J. Lacan *Écrits* (p. 151-193). Paris : Seuil. (Texte original de 1946).

- Lacan, J. (1949). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. Dans *Écrits* (p. 93-100). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1949).
- Lacan, J. (1966). L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud. Dans *Écrits* (p. 493-530). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1957).
- Lacan, J. (1966). La subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien. Dans *Écrits* (p. 793-827). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1960).
- Lacan, J. (1966). La science et la vérité. Dans *Écrits* (p. 855-878). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1965).
- Lacan, J. (1975). *Le séminaire. Livre XX – Encore* (1972-1973). Paris : Le Seuil.
- Lajonquière, L. (1992). *De Piaget a Freud : notas para repensar o erro nas aprendizagens*. Petropolis : Vozes.
- Lajonquière, L. (2013). *Figures de l'infantile*. Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2010).
- Lajonquière, L. (2019). Des réminiscences, de la vérité et de l'histoire chez Freud. *Analyse Freudienne Presse*, 26, 49-60. <https://doi.org/10.3917/afp.026.0049>
- Massota, O. (1979). *Lecciones introductorias al psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Paín, S. (1973). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (1979). *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (1985). *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1915). *La mission de l'idée*. Lausanne : La Concorde.
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. et Garcia, R. (1983). *Psychogenèse et histoire des sciences*. Paris : Flammarion.
- Pommier, G. (1993). *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris : PUF.

Léandro de Lajonquière

Laboratoire CIRCEFT

Université Paris 8

Pour citer ce texte :

de Lajonquière, L. (2020). Pour une clinique de l'apprendre entre connaissance et savoir. *Cliopsy*, 24, 89-105.

Entretien avec Pierre Delion

par Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard

L'entretien que nous publions ci-dessous retranscrit et poursuit le dialogue public que nous avons mené avec Pierre Delion le 28 juin 2019. Il s'inscrit dans le cadre des activités de l'association Cliopsy.

Claudine Blanchard-Laville : *L'association Cliopsy a le très grand plaisir de recevoir ce matin Pierre Delion que nombre de personnes présentes connaissent déjà et qui nous ont dit être très désireux de l'entendre.*

Cher Pierre, nous te remercions vivement de nous faire l'honneur d'avoir accepté cette invitation. Au fond, pour moi, ce n'est que la suite d'une invitation que je t'avais déjà lancée il y a très longtemps, en 2006, au moment du deuxième colloque Cliopsy à la Sorbonne. Tu n'avais pas été disponible à l'époque et sans que tu le saches peut-être, c'est ta non-disponibilité qui m'a alors donné à ce moment-là le courage ou l'audace d'inviter Salomon Resnik. Je t'avais rencontré dix années auparavant, dans les années 1996-1998, dans le séminaire du lundi soir chez Salomon Resnik précisément. D'ailleurs dans ton chapitre d'hommage à Salomon Resnik, contenu dans le livre dirigé par Martin Reça qui vient de lui être consacré, tu rappelles ce séminaire. Tu dis que tu te souviens surtout de la présence de Louis Edy. Moi aussi, je me souviens de Louis Edy, mais surtout de toi. J'étais présente, un peu en retrait, me semble-t-il, car je n'osais pas revendiquer une place à parts égales avec les autres participants qui étaient tous thérapeutes alors que j'animais simplement des « groupes Balint » pour enseignants. J'ai conservé les notes que j'ai prises après ces séances, notamment à propos de la séance où j'avais présenté la situation d'une professeure de mathématiques qui avait rapporté dans mon groupe un clash avec un couple d'élèves amoureux qui manifestaient ostensiblement et bruyamment leur liaison au milieu de la classe. Elle les avait séparés, la fille la transperçant du regard et le garçon l'insultant avec un « Va te faire foutre ». Je passe sur ce que Resnik avait proposé à ce moment-là et que j'ai retrouvé. Je dois dire que relire ces notes aujourd'hui reste instructif pour moi. J'avais envie de partager ces souvenirs avec toi avant que nous te posions les questions que nous avons envie de t'entendre développer ce matin, Salomon Resnik étant l'une de tes références privilégiées. Patrick va maintenant te dire pourquoi il a souhaité organiser cette rencontre avec moi.

Patrick Geffard : *Les références que je partage avec Pierre Delion sont les liens avec le courant de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles. Je le dis en une seule fois parce que, ainsi que le disait*

Jean Oury, c'est la même chose. Cela fait bondir certaines personnes : « Les enseignants ne sont pas des fous. Qu'avons-nous à voir avec le monde de la psychiatrie ? » C'est la même chose sur le plan des structures qui sont mises en œuvre – si on peut encore utiliser ce terme. Certains types de dispositifs ont fait leur preuve depuis longtemps dans le secteur du soin ou de la formation, de l'enseignement et, singulièrement, ceux du courant institutionnel.

Je me souviens – c'est un peu perecquien – de plusieurs choses, entre autres de ce qui avait été appelé, en 2004-2005, les premières rencontres pédagogie et psychothérapie institutionnelles, organisées à Lille, à ton initiative et à celle de Jacques Pain. Je dis sur un ton un peu amusé « premières rencontres », parce que les premières rencontres entre ces courants-là, qui sont plus ou moins les mêmes, sont évidemment antérieures, mais cela disait quelque chose de la dynamique dans laquelle nous étions à l'époque de nommer « premières rencontres » ce qui était une « re-rencontre » en quelque sorte. Il s'agissait de retisser les liens entre le secteur du soin psychique et celui de l'enseignement et de la formation qui s'étaient constitués de manière très proche dès Saint-Alban, dès la fin de Seconde Guerre mondiale. Mais, au fil du temps, les liens s'étaient un peu distendus. Ce colloque de Lille a plutôt bien fonctionné. C'était un colloque important. Il y avait 250 ou 300 personnes. C'est le genre de choses que l'on ne peut pas refaire chaque année. À la suite de cela, Jean Oury avait proposé de tenir tous les ans des rencontres, que l'on appelle depuis « Les rencontres de La Borde », ouvertes à des praticiens de la pédagogie et de la psychothérapie institutionnelles, ceux de La Borde principalement du côté psychiatrique. Nous nous sommes réunis en 2006 et il y avait quelques responsables de réseau ou de groupe. Les prochaines rencontres auront lieu en octobre 2019. Depuis, cette histoire continue et les liens perdurent.

Cela fait partie des choses sur lesquelles j'aimerais t'entendre. Comment la psychiatrie dont tu te revendiques s'inscrit-elle dans ce courant de la psychothérapie institutionnelle en particulier ? Mais aussi, que dirais-tu aujourd'hui des liens que tu établis entre le pédagogique, le thérapeutique et l'éducatif dont tu parles dans plusieurs de tes ouvrages ?

Un autre souvenir m'est revenu. En 2010, pendant les 24^e Journées de psychothérapie institutionnelle à Bergerac, intitulées « Devenir de la psychiatrie, de la pédagogie et du médico-social aux regards de l'histoire », il y avait plusieurs conférenciers (Michel Chauvière, Pierre Delion, Jacques Hochmann). Il se trouve que Jacques Hochmann, qui a beaucoup travaillé sur l'histoire de la psychiatrie, intervenait avant ta propre prise de parole dans laquelle tu allais parler de la question de l'autisme et, plus spécifiquement, de la thérapeutique du packing et des attaques très violentes reçues à ce moment-là. Jacques Hochmann fait donc son intervention et il parle de l'antipsychiatrie, non pas celle de Laing, Cooper, etc., mais de l'antipsychiatrie qui se manifeste au moment où la psychiatrie tente de se constituer comme discipline au XIX^e siècle. La psychiatrie n'existe pas encore véritablement comme spécialité médicale. Cela crée des débats très violents à l'Assemblée entre des gens qui soutiennent la création

de cette nouvelle spécialité et des gens qui s’y opposent très fortement. Et Jacques Hochmann, qui a fait un travail très minutieux d’historien sur la question, rend compte de ces débats et lit certains des propos de ceux qui étaient opposés à l’institutionnalisation de la psychiatrie. Je me souviens qu’à la fin de l’intervention d’Hochmann, tu prends la parole pour dire : « Finalement, l’intervention de Jacques Hochmann m’a fait du bien, m’a soigné en quelque sorte parce que les propos tenus au XIXe siècle contre la psychiatrie étaient quasiment mot pour mot les propos tenus contre le recours à la psychanalyse ou à la technique du packing dans le cas de la psychose infantile. » Cela inscrivait dans le long terme, celui de l’histoire, les attaques – abjectes par ailleurs – qui semblaient centrées sur ta personne. C’était mon « je me souviens » par rapport à nos rencontres.

Claudine Blanchard-Laville : *Passons maintenant aux questions que nous avons envie de te soumettre. Tu sais peut-être que j’appartiens à une équipe de recherche centrée sur la question de la construction du rapport au savoir des sujets. Peut-être que tu pourrais nous faire partager ce que tu analyses aujourd’hui de ton rapport au savoir à travers ton parcours professionnel en évoquant pour nous ceux que tu appelles quelquefois tes maîtres, ton lien à la psychanalyse, tes analystes éventuellement et aussi les influences qui ont été déterminantes pour tes bifurcations dans ce parcours, même si de nombreux éléments en réponse à ces questions figurent déjà dans ton livre *Mon combat pour une psychiatrie humaine* où tu racontes notamment ta rencontre avec Oury.*

Pour ma part, et plus spécifiquement, j’ai très envie de t’entendre nous parler de ce qui t’a fait rejoindre l’université à un moment donné – faire une thèse, passer une Habilitation à Diriger des Recherches, devenir professeur des universités – alors que, comme tu l’écris, « Rares sont ceux qui, dans le mouvement de la psychothérapie institutionnelle acceptent de se lancer dans une carrière universitaire ». Tu écris aussi qu’il existe « une traditionnelle séparation entre la psychiatrie universitaire et celle de l’hôpital » et que tu n’avais pas songé à devenir universitaire avant les années 90. Je t’inviterais à parler de tout ce parcours, si tu le veux bien.

Pierre Delion : Je vous remercie pour ce programme. Voici quelques éléments pour répondre, pour improviser une réponse à la question de Claudine, qui reprendra des éléments de ce que Patrick a proposé. Quand je fais médecine à Angers, je vis une espèce de dissociation, pas schizophrénique (je ne suis pas schizophrène, personne n’est parfait), entre ce que j’avais imaginé de l’exercice de la médecine auquel je m’appliquais pour devenir médecin – je reprendrai cela dans mon analyse, cette figure très importante du médecin généraliste de mon enfance, dans mon petit village de la Sarthe, à l’abri de la rilette – et la réalité des études médicales, notamment des pratiques d’un certain nombre de professeurs de la Faculté de médecine d’Angers que je trouvais insupportables et inadmissibles. Je ne vais pas vous raconter les choses en détail, mais je peux évoquer, par exemple, l’histoire de cet homme qui avait un nævus qui s’est transformé en mélanome sur la verge. Le chirurgien qui va l’amputer de la verge, la semaine après l’opération, a fait monter cet homme sur une table pour nous

montrer le résultat de l'amputation de la verge. Nous étions trente externes et internes. Nous étions autour de cet homme monté sur une table pour nous montrer le résultat de l'opération. Pour moi, c'était rédhibitoire. Jamais je ne pardonnerai à ce chirurgien d'avoir fait des choses pareilles. Ce sera sans arrêt. Après sept ans de médecine, je me suis demandé : « Qu'est-ce que je fous là ? », comme dirait Jean Oury. Ce n'était pas du tout ce que je voulais faire.

Puis je suis nommé dans un stage en réanimation médicale où j'ai rencontré un professeur de médecine digne de ce nom. Pour donner un exemple, un jour, un interne a ouvert le lit d'un patient dans le coma pour l'examiner. Le professeur lui dit : « *Remets le drap sur lui et tu t'adresses à lui : "Je vais vous examiner".* » Tout le monde a dit : « *Mais il est dans le coma...* » Le professeur a répondu : « *Il est dans le coma, mais on ne sait pas exactement ce qui se passe. Donc tu lui dis : "Je vais vous examiner" avant de retirer le drap.* » Là, d'un seul coup, j'ai pu me dire au bout de sept ans : « Ça y est, j'ai rencontré la personne qui me semble recommandable. » Sept ans pour ça, c'est quand même long, je ne sais pas ce qu'il en est pour vos études d'instituteur ou de professeur, mais attendre tout ce temps pour rencontrer une pratique humaine de la médecine...

Je me suis attaché à ce service de réanimation médicale et à son prof. J'en ai fait très longtemps. C'est là que je vais découvrir que la psychiatrie pouvait être intéressante. Des gens se suicident et arrivent en réanimation. On s'occupe d'eux. Très vite, je me demande : « Mais pourquoi se suicident-ils ? » J'ai donc fait des stages en psychiatrie. C'est là que j'ai pensé : « Voilà le type de médecine que je veux faire. »

J'évoque ces souvenirs, Claudine, pour dire que ce qui a guidé mon travail de formation est un travail de partage d'expériences. Et le partage d'expériences, c'était vraiment, dans la manière dont je le comprends maintenant, bien au-delà du fait d'apprendre des cours de médecine, d'apprendre ce qu'il faut faire et apprendre encore. Quand je voyais comment les médecins, très forts sur le plan intellectuel, qui avaient appris tout ce qu'il fallait, se comportaient avec les patients, je me disais : « savoir beaucoup de choses d'accord, mais pour quoi faire ? »

D'un seul coup, notamment avec ce professeur de réanimation médicale, j'ai pris conscience qu'il fallait apprendre, certes, qu'il fallait être très bon sur tous les domaines en question, mais que la manière dont on va appliquer ce que l'on a appris est déterminante dans des professions comme celles-là. Pour un ingénieur en astrophysique, je ne sais pas mais, en médecine, si vous savez très bien et puis qu'en fait ce que vous allez appliquer ressort d'un autre univers dans lequel c'est le sadisme qui règne, je crois que cela ne va pas. La cohérence entre l'expérience partagée et les savoirs acquis pour ce faire, après-coup, me paraît être le déterminant essentiel du savoir.

Pris ensuite dans la résolution de cette énigme, j'ai décidé de faire psychiatrie. Et je « tombe » alors dans un service où les expériences que je vois lors des premiers jours de ce stage en psychiatrie semblent dater du XIXe siècle, celles qui sont évoquées par Hochmann dans son histoire de la psychiatrie. Ce sont des expériences de l'asile. Je ne sais pas si les gens

d'aujourd'hui réalisent bien qu'en 1970, les hôpitaux psychiatriques français, qui s'appelaient depuis quelques années « Centres psychothérapeutiques départementaux » (nouveau nom donné par la loi aux « asiles départementaux » devenus entre-temps « centres hospitaliers spécialisés »), étaient peut-être des centres, mais pas psychothérapeutiques. On y voyait des scènes de l'asile ordinaire, les mêmes que Pinel avait essayé de transformer en 1793 en libérant les fous de leurs chaînes. Les mêmes que celles que les asiles de 1838 avaient organisé de façon planifiée sur l'ensemble du territoire français pour y délivrer le « traitement moral ». Les gens étaient attachés au radiateur. Ils étaient là en position d'objet, et c'est déjà beaucoup dire. Ils étaient plutôt en position de déchet, presque au sens donné par Robert Antelme et par ceux qui ont vécu l'extermination. Cela a été un choc absolu. Comment peut-on faire pour transformer ça ? Car c'est absolument insupportable. Je me suis ainsi retrouvé dans un service dans lequel, heureusement, médecins et infirmiers ont collaboré pour changer les pratiques psychiatriques. Patrick a raison de faire référence à cette histoire ancienne de la psychiatrie. C'était à l'image de Pinel, aliéniste célèbre de son époque, qui écrit le *Traité médico-philosophique* et qui dit dans quelques apartés, dans des lettres à des amis, qu'il n'aurait pas écrit ce livre sans être en lien avec Jean-Baptiste Pussin, infirmier officiel de Bicêtre. J'ai retrouvé là ce couple médecin-infirmier dans le service où je suis arrivé. C'était des gens qui estimaient qu'il ne fallait pas continuer ainsi. C'était insupportable pour eux aussi. Comme ils étaient là depuis plus longtemps que moi, ils avaient déjà des idées importantes sur comment faire pour que cela se transforme.

J'ai eu la chance de les rencontrer. À partir de là, je me suis engagé – alors que je n'étais encore qu'interne en psychiatrie – à changer cette psychiatrie asilaire. Je ne sais pas si vous vous la représentez aujourd'hui. On voit dans certains films l'image de gens attachés au radiateur, comme dans *Shock Corridor* ou *Vol au-dessus d'un nid de coucou*. On croit que c'est caricatural mais, en fait, c'était vrai.

Une rencontre très importante avec le dispositif du groupe que Oury va complexifier avec son concept de « Collectif ». Ensemble médecins, infirmiers, psychologues, comment pouvons-nous réfléchir aux transformations nécessaires ? Il s'agissait de ne pas se laisser avoir par le courant dominant selon lequel les idées philanthropiques, c'était très bien, mais que l'asile pouvait continuer sans que cela ne pose de problème à personne.

Il a donc fallu trouver un groupe dans lequel on puisse entamer un processus révolutionnaire – je pèse mes mots –, mais c'est le seul qui convient. Cette révolution était commencée bien avant moi, notamment à Saint-Alban, avec Tosquelles, Bonnafé puis Oury et d'autres qui les ont rejoints. Ils ont mis en place un système véritablement révolutionnaire – la psychiatrie d'aujourd'hui est en train de quitter de façon active cette révolution qui a eu lieu dans les années 60-70. En quoi consiste ce système révolutionnaire ? C'est un système qui est composé de deux éléments

essentiels à mes yeux. D'une part, ce qu'on appelle la psychiatrie de secteur et, d'autre part, la psychothérapie institutionnelle.

Le premier, la psychiatrie de secteur, c'est l'organisation de la psychiatrie dans toute la France sur le modèle républicain. Il doit y avoir des écoles dans tous les villages et dans tous les quartiers. De même pour la poste. Et il doit y avoir des services de psychiatrie au service de la population dans tous les villages et tous les quartiers. C'est un système profondément démocratique puisqu'il est accessible à tous les citoyens, indépendamment de leurs moyens. Avec la psychiatrie de secteur, il ne s'agit plus de faire venir des malades dans l'hôpital. On sort de la guerre pendant laquelle 75 000 malades mentaux sont morts de faim dans les hôpitaux psychiatriques français sur les 100 000 qui s'y trouvaient. Deux tiers sont morts de faim. La démonstration était faite que faire venir les malades à l'hôpital pour les soigner était un processus mortifère.

L'idée était de faire l'inverse, c'est-à-dire qu'une équipe de psychiatrie aille au-devant des personnes qui en avaient besoin au plus près de chez eux. « Le bon sens auprès de chez vous », bien avant que ce soit repris par une banque que vous connaissez, est la philosophie de travail de la psychiatrie de secteur. Cette psychiatrie de secteur est une organisation tout humaine. Comment faire de la psychiatrie en tant que discipline médicale, mais avec ses spécificités ? Ne pas faire venir par principe les gens à l'hôpital, mais aller là où ils sont et discuter avec eux de leur souffrance psychique pour essayer de voir comment on peut faire autrement.

La psychiatrie de secteur est une sorte de présentation administrative de la psychiatrie révolutionnaire en question. J'emploie le mot d'« administration » au bon sens du terme, dans le sens où il faut des postes et des écoles partout. L'administration n'est pas qu'un système persécutif. C'est normalement un système qui doit envoyer les fonctionnaires de l'école laïque dans tous les départements français. C'est de cette administration dont je parle.

Si aucun système philosophique n'insuffle dans la psychiatrie des concepts qui vont faire que cette organisation de la psychiatrie reste vivante, ce système administratif va devenir, comme tous les autres systèmes psychiatriques, un système fonctionnant de façon entropique et qui va vers la mort. Il est donc très important de bien comprendre qu'il y a l'organisation administrative, les établissements, mais qu'en fonction des hommes et des femmes qui font fonctionner ces établissements, les institutions qui vont en résulter peuvent être très différentes. Ce n'est pas à vous que je vais apprendre que l'on veut que ses enfants aillent dans tel lycée parce que l'équipe pédagogique y fait des trucs inventifs et donne envie aux enfants, alors que dans le lycée de votre « secteur », vous savez que l'équipe pédagogique est « out ». De quoi cela vient-il ? Cela vient de ce que, dans tel lycée, les gens se sont organisés entre eux pour penser la pédagogie de telle manière qu'elle soit vivante et cette image diffusée à l'extérieur fait que l'on pense qu'il s'agit d'un endroit où on peut cultiver savoirs et expériences partagés alors que dans un autre lycée, tout le

monde sera déprimé, en burn-out. C'est le même système administratif et, pourtant, ce ne sont pas du tout les mêmes résultats.

Eh bien, en psychiatrie, c'est exactement la même chose. Si l'équipe se pense comme une équipe qui doit rester vivante et qu'elle utilise des concepts qui permettent de le faire, cela ne donne pas du tout les mêmes résultats qu'une équipe qui fait ce que dit la loi avec les mêmes moyens, mais sans ce désir de penser ensemble « son » institution. Si on ne fait pas attention, si on n'a pas les concepts pour faire autrement, au bout de quelques années de fonctionnement, les gens se sont éteints dans leur désir de professionnel.

Le deuxième, c'est la psychothérapie institutionnelle comme « discours de la méthode » de la psychiatrie. Ses concepts ont été développés par le courant de la psychothérapie institutionnelle. Donc la psychiatrie, pour rester une pratique médicale humaine, doit comporter une méthode basée sur les concepts de la psychothérapie institutionnelle et une organisation, la psychiatrie de secteur, qui en précise les missions et en délimite les contours. Pour prendre la mesure de l'importance de cette philosophie de travail, je donne souvent l'exemple suivant qui concerne une maladie mentale grave, la psychose.

Mais avant de donner mon exemple, j'ouvre une parenthèse sur les termes de « maladies mentales et de malades mentaux ». La doxa actuelle ne permet plus de parler de malades mentaux, on emploie le terme d'« handicapés psychiques ». Il ne s'agit plus d'une maladie, d'un processus évolutif, qui peut conduire à un handicap. On dit handicapé psychique et basta... C'est une régression phénoménale car, désormais, ce qui compte, c'est le handicap qui donne droit à un certain nombre de choses, notamment de l'argent, une orientation, etc., ce qui est essentiel pour leur vie quotidienne, mais sans penser que le handicap en question résulte d'un processus morbide sur lequel on va pouvoir agir. Quand vous dites c'est un « handicap », le processus passe à la trappe. Et une fatalité contenue dans la réponse s'impose inévitablement. Ensuite, c'est facile pour les associations et le Gouvernement de dire qu'il faut tant de places pour les handicapés, alors que la question essentielle consiste à savoir comment modifier le processus qui est la cause du handicap pour que la personne soit la moins handicapée possible. Quand j'étais responsable du service de psychiatrie de l'enfant au CHU de Lille, j'étais en même temps responsable du CRA (Centre Ressources Autisme) du Nord-Pas-de-Calais. Je recevais de temps en temps des lettres d'engueulade de parents à la suite de l'évaluation de leur enfant, car le bilan montrait qu'il n'était pas autiste. Les parents voulaient une autre évaluation de leur enfant : « Il est autiste et c'est vraiment un scandale que vous disiez qu'il ne l'est pas. » Vous vous rendez compte du monde dans lequel on est ? Mais il n'y a pas que l'autisme, il y a aussi une pathologie que vous connaissez bien, l'hyperactivité. Nous commençons à percevoir l'ampleur du problème. Aux États-Unis et au Brésil – rapprochement étonnant !-, dans certains États, 20 % d'une classe d'âge est sous Ritaline. C'est un vrai scandale de santé publique. À qui profite le crime ? Lors d'un débat, Bernie Sanders a dit qu'il

fallait nationaliser les laboratoires pharmaceutiques. Vous voyez un peu le gauchiste Bernie Sanders qui déclare son projet devant Wall Street... Il a raison. C'est comme l'histoire du Mediator en France. Nous sommes là dans des problématiques qui n'ont plus rien à voir avec l'objet de notre travail.

Je reviens aux processus morbides graves. Vous vous trouvez sur un trottoir et vous avancez tranquillement pour venir à cette matinée. Vous voyez quelqu'un qui vient vers vous avec le regard complètement allumé, qui fait de grands gestes, qui s'adresse à vous et aux autres et au lampadaire en tenant des propos délirants. Dans ce cas, le réflexe, si on n'est pas psy ou invité à cette matinée, vous changez de trottoir. Certains disent qu'il suffit de diminuer la nocivité de l'image du malade mental dans la société pour que les malades mentaux soient bien accueillis dans la société. C'est le sujet d'une campagne actuelle autour de la prévention de la maladie mentale. C'est n'importe quoi. Avec quelqu'un comme ça, on a peur de ce qui peut nous arriver parce qu'il a l'air complètement déjanté et on change de trottoir.

Que se passe-t-il dans cette rencontre phénoménologique ? Il se passe que la personne en question est en train de vous adresser des objets psychiques très particuliers que je propose d'appeler « objets volants non identifiés ». On reçoit ces objets volants dans une langue que l'on ne peut pas comprendre. Que fait-on alors ? On utilise le premier réflexe venu : aliénation sociale. On se protège soi-même en changeant de trottoir parce que l'on a eu peur.

Certains disent qu'il faut quand même accueillir ces gens-là. Mais qui peut les accueillir, sauf des gens qui savent quoi faire des ovnis en question ? Je prêche des semi-convertis. Évidemment, je suis en faveur de la politique d'inclusion. Depuis que je fais de la psychiatrie, je pratique l'inclusion. C'est ce que l'on appelait auparavant l'intégration. Cela faisait partie des objectifs affichés de notre métier. Mais, à l'époque où cela se pratiquait, il y avait les RASED dans les écoles. Je ne sais pas si vous vous en souvenez. Cela existe encore un petit peu, mais sous forme vestigiale. Cela permettait de travailler avec les instituteurs et les RASED pour faire des intégrations tenant la route. Les instituteurs pouvaient nous dire qu'ils avaient déjà un élève qui posait plein de problèmes et que nous n'avions pas à leur en proposer un deuxième. C'était une négociation permanente autour de la réalité de ce qui se passait. Je suis très favorable à la politique d'inclusion, mais à la condition que l'on nous donne les moyens de la mettre en place.

Pour inclure des enfants très autistes dans des classes, s'ils ont un niveau cognitif vraiment en deçà de ce dont vous avez besoin d'avoir comme répondant pour apprendre quelque chose à un enfant ou s'il s'agit d'un enfant autiste automutilateur qui se tape la tête contre les murs et qui entraîne les autres enfants dans des choses qui n'ont rien à voir avec ce qui se passe dans la classe, cela peut se faire éventuellement à la condition que quelqu'un vienne s'occuper de cet enfant en classe, dans un système qui serait très réformé. À ce moment-là, cela pourrait vouloir dire quelque chose. Mais, dans le système actuel, avec les moyens que vous avez, c'est très ambitieux, pour ne pas dire un peu pervers dans certains cas de vous le

demander, voire de vous l'imposer. Vous devez le faire, les moyens viendront un jour et, en attendant, les instituteurs (je suis en lien avec un certain nombre d'entre eux) on voit bien qu'ils ont beaucoup de mal à y arriver.

Ces « objets volants non identifiés », ce sont des signes de la pathologie mentale : le délire, l'automutilation, les stéréotypies, etc. Ce sont des choses qui ne sont pas compréhensibles en direct. Il faut des gens en position de pouvoir les comprendre. Pour comprendre ce signe qui vient du patient qui souffre psychiquement, on a besoin d'avoir recours à l'histoire de la psychiatrie, c'est-à-dire à l'histoire de l'évolution de la compréhension de ces signes. Quand Pinel et Pussin, dont je parlais tout à l'heure, ont commencé à dire qu'il fallait faire un traitement moral des malades mentaux vers 1800, ils n'avaient pas beaucoup d'éléments, en dehors de la clinique, pour pouvoir comprendre ce qui était en train de se passer. Pinel a pris une position éthique fondamentale en décidant d'arrêter de les attacher et de les enfermer. À l'époque, il était sur les épaules des encyclopédistes. Selon lui, il a dit qu'il fallait les considérer comme des sujets de droit, potentiellement. C'était le moment où se préparait la Révolution française. On parlait alors de sujets égaux en droit, avec Montesquieu, etc. Plutôt que d'attacher le malade mental parce qu'il est trop fou, il faut le faire venir dans notre bureau d'aliéniste et discuter avec lui de l'inanité de ses propos. C'était un peu naïf, mais c'était déjà un pas énorme. Cela revient à respecter le « fou » comme sujet de droit (et il devient alors un malade mental) et à essayer de discuter avec lui de ce qu'il raconte de ses hallucinations, de son délire en lui répondant : « *Je n'entends pas vos hallucinations. Pussin non plus n'entend pas vos hallucinations. Êtes-vous bien certain de les avoir ?* » C'était un traitement un peu comportemental. C'était déjà très important. Dans cette position, l'autre n'était plus un objet que l'on attache, mais un sujet que l'on respecte et dont on pense qu'il va devenir sujet de raison comme les autres. On peut dire que c'est la première forme de psychothérapie.

La deuxième forme de psychothérapie, c'est Freud. On a beau dire actuellement ce que l'on veut sur Freud et estimer que tout ça c'est du passé, que c'est obsolète, etc., cela me fait rigoler. C'est comme si on disait Victor Hugo, on va plus apprendre cela maintenant, car c'est du passé. C'est ridicule de dire que c'est obsolète puisque c'est du passé.

Freud, lui, invente un autre système, qui est le système du transfert. Il comprend que, quand Breuer lui raconte une psychothérapie qui a duré plusieurs années avec une femme qui présente une grave névrose, qui est amoureuse de lui, qui va même être enceinte (grossesse nerveuse) de lui, ce qui montre que son corps parle pour sa névrose et que même la femme de Breuer se pose des questions, il raconte à Freud qu'il est en difficulté. Breuer, lui, comprend bien qu'elle soit amoureuse de lui parce qu'il est un psychiatre célèbre. Mais Freud dit à Breuer qu'il devrait se poser la question de savoir pourquoi elle est amoureuse de lui. Certes, « *tu es très célèbre en Europe d'accord, mais si elle est amoureuse de toi, peut-être que tu représentes pour elle quelqu'un de son histoire infantile en ce moment* ».

D'un seul coup, il invente ce concept très important, celui du transfert au sens psychanalytique. Il s'agit ainsi d'actualiser sur la personne de confiance à qui je raconte mes histoires les rôles tenus dans mon enfance par mon père, ma mère et d'autres gens qui ont fait partie de mon enfance. J'actualise sur la personne qui me reçoit pour me soigner le rôle de mon père, ou celui de ma mère ou de tous ces gens de mon enfance. Cette relation transférentielle fait que Breuer croit que cette femme est amoureuse de lui. Et Freud d'expliquer à Breuer : « *non, elle est amoureuse de son père en toi* ». Alors pour Breuer c'est dur pour son narcissisme. Il croyait vraiment qu'elle était amoureuse de lui.

Je vous conseille de lire cette histoire racontée de façon romanesque par Irvin Yalom dans son livre *Et Nietzsche a pleuré*. Cela met en présence Freud et son ami Breuer, et ce qui a permis à Freud d'inventer le concept de transfert. Cela arrive dans vos classes qu'il y ait des enfants qui vous prennent comme maman ou papa. Cela arrive évidemment en maternelle, en primaire. Cela peut continuer longtemps. En tant que professeur de fac, j'en vois qui passent leur thèse et je me demande parfois le rôle que je joue pour eux.

Cette définition du transfert est très importante. C'est ce qui va vraiment faire évoluer la position des soignants qui ne vont plus se dire que ça se passe dans la réalité, mais sur une scène fantasmatique.

Mais Freud va s'intéresser essentiellement à la névrose. Il va essayer de prendre en analyse des gens qui présentent des pathologies qui sont déjà connues comme schizophréniques. Une de ses cinq psychanalyses est une histoire extraordinaire, *L'Homme aux loups*. Il s'agit d'un sujet russe, un grand aristocrate, très riche, qu'il a pris en analyse. (On comprend que Freud l'ait pris en analyse pendant quatre ans, à six séances par semaine.) Au bout de quatre ans, il faut bien reconnaître que rien n'a changé pour « l'homme aux loups ». Mais Freud en a fait quelque chose. C'est de là que vient ce concept fondamental de la psychopathologie qui s'appelle la forclusion. Mais pour « l'homme aux loups » lui-même, cela n'a pas changé grand-chose.

Et puis il y a d'autres histoires qu'il n'a pas racontées vraiment et qui sont catastrophiques. Et des élèves de Freud ont pris des psychotiques et des schizophrènes en analyse sur ce mode-là et cela a donné des résultats médiocres. Les gens ne racontent pas trop cela. La seule qui l'ait raconté, c'est Roudinesco dans son dernier livre sur Freud (*Freud en son temps et dans le nôtre*). Elle raconte l'échec des prises en charge des psychotiques par des freudiens. C'est très important pour l'histoire. Freud n'est pas un type parfait. Il n'a pas pu prendre en charge des personnes psychotiques ; sans doute parce que, pour lui, la psychose, ce n'était pas son « truc », comme il le dit dans certains textes.

Qu'est-ce qui se passe dans le transfert pour la psychose ? Beaucoup de gens ont dit qu'il n'y avait pas de transfert dans la psychose et que l'on ne pouvait donc pas prendre les psychotiques en psychanalyse. C'était plutôt moins mal que de dire : « si, si il y a du transfert dans la psychose et je vais le prendre en psychanalyse comme les névrosés », car cela a donné lieu à

des catastrophes. Si on dit à quelqu'un qui délire à pleins tuyaux, ce qui est le cas du schizophrène : « *Allongez-vous sur le divan et dites tout ce qui vous passe par la tête* », la personne ne s'allonge pas ; il reste assis puis il vous regarde et il dit : « *Vous croyez que je vous ai attendu pour dire tout ce qui me passe par la tête ? Cela s'appelle le délire paranoïde, docteur.* » Il y a bien quelque chose qui ne va pas !

Il y a une période un peu longue de 1905-1910 ou 1920, si on va jusqu'à la pulsion de mort inventée par Freud, jusqu'à 1940, en gros, où les psychanalystes ne sont pas très inventifs en matière de psychose. Ferenczi a compris que la psychose n'est pas la névrose et qu'il fallait modifier le système psychanalytique, mais il n'aura pas le temps d'inventer de nouveaux dispositifs.

Celui qui va vraiment permettre de répondre à la question « Qu'est-ce que c'est que ces ovnis ? », c'est Tosquelles. Il a été analysé par Sandor Eminder, psychanalyste hongrois, analysé par Ferenczi. Eminder émigre à Barcelone parce qu'il est persécuté par les nazis dès 1933. Tosquelles, qui vient de finir sa psychiatrie à Barcelone, fait une analyse avec Eminder et revient comme psychiatre dans son institut Pere Mata à Reus. Il se rend très vite compte que si on prend les personnes schizophrènes en analyse, cela ne marche pas, donc il ne va pas le faire longtemps. Il va inventer un autre système qui est celui de la constellation transférentielle. Il donne cet exemple et je vais essayer de vous le raconter comme si c'était Tosquelles qui le racontait. C'était quelqu'un de génial. C'était une sorte de Resnik. Il avait une culture phénoménale, un être au monde absolument incroyable. C'est vraiment un ami cher que j'ai perdu en 1994.

Tosquelles pense les choses de façon plurielle. Il ne prend pas la psychanalyse comme fétiche pour faire en sorte que tout soit psychanalytique. Il est très philosophe. Il a une culture très ouverte sur plein de choses différentes. De ce fait, il est pour la pragmatique transcendantale, qui est sa pratique psychiatrique après des patients. Il fait feu de tout bois. Il fait son miel avec toutes les fleurs qui passent par là. La psychanalyse fait partie des fleurs, il prend la psychanalyse, mais il ne va pas dire : j'applique la psychanalyse comme l'a fait Freud avec la névrose. Avec la psychose, cela ne fonctionne pas. Il va dire : comment transformer les concepts psychanalytiques pour que cela fonctionne avec la psychose ?

Cela me parle beaucoup. Cela rejoint la première chose que j'ai répondu sur le fait que l'expérience partagée modifie le savoir.

Tosquelles raconte donc l'histoire suivante, ce qui permet de comprendre ce qui est en jeu (il avait un très fort accent catalan qu'il ne voulait pas du tout corriger pour que les gens fassent attention à ce qu'il disait, il fallait vraiment faire attention à ce qu'il disait).

Un schizophrène arrive à Reus pour se faire soigner. Il est accueilli par le concierge de l'hôpital de Reus. Il trouve qu'il a une bonne tête. Il raconte des trucs avec son père, sa mère, son travail, etc. Au bout d'une demi-heure, le concierge lui dit :

– « *Monsieur, vous êtes sympa, je vois que vous avez confiance, mais vous savez, moi je suis le concierge de l'hôpital. Je ne connais rien du tout en psychiatrie.* »

– « *Ah bon ? J'avais l'impression.* »

– « *Je vais vous amener à l'infirmière qui s'occupe de l'hospitalisation.* » Il l'amène à l'infirmière et lui dit :

– « *J'ai beaucoup parlé avec monsieur, mais moi je ne suis pas très compétent. Je vous l'amène pour l'hospitalisation.* »

Le patient trouve qu'il a de la chance ce jour-là, parce que l'infirmière a aussi une bonne tête. Il lui raconte des tas de trucs sur sa mère, son enfance, etc. Au bout d'une demi-heure, l'infirmière lui dit : « *Il faut que vous voyiez le psychiatre.* » Elle l'amène dans le bureau du psychiatre. Dès le seuil, dès qu'il voit le psychiatre, il se dit d'emblée : « *Celui-là, il a une sale tête. Je ne peux pas le supporter.* » Il rentre, il s'assoit, il ne dit pas un mot pendant deux heures. Le psychiatre note : « *Malade muet, catatonique, schizophrène, hospitalisé.* »

Et Tosquelles expliquait que c'était le scénario classique d'une hospitalisation en psychiatrie. Soit le psychiatre est dans sa tour d'ivoire et il pense que c'est son avis qui est le bon et il va faire de la psychiatrie en fonction de son avis sans se soucier du reste. Soit il prend en considération le fait que quelqu'un lui a amené ce patient et que c'est encore quelqu'un d'autre qui a amené le patient à cette personne.

Il propose donc : « *Le concierge, l'infirmière, pouvez-vous venir dans mon bureau ?* » (Il prononçait « *bourreau* », comme une manière de transcender le sadisme.) Et c'est alors qu'a lieu une réunion de constellation transférentielle : « *Qu'est-ce qu'il vous a raconté à vous, monsieur le concierge ? Qu'est-ce qu'il vous a raconté à vous, madame l'infirmière ? Qu'est-ce qu'il m'a raconté à moi ?* » Il explique ainsi que le transfert dans la psychose est multiréférentiel. Le patient raconte des choses à l'un, des choses à l'autre, rien du tout à un troisième. Pourquoi ? Parce que chacune de ces personnes, pour lui, incarne quelqu'un de différent dans son histoire. Si on ne réunit pas les éléments de ce puzzle, de cette constellation, on passe à côté de l'essentiel de cette personne. Si on réunit l'ensemble des personnes qui s'occupent de lui et qui sont à son contact, on va pouvoir se faire une représentation de l'histoire du patient et de son être au monde.

C'est ça la révolution tosquellescienne. C'est dire que le transfert dans la psychose n'est pas un transfert comme dans la névrose, sur une personne (je vais voir mon psychothérapeute et je me débrouille avec lui), mais je suis dans la constitution d'un processus morbide particulier qui fait que je n'ai pas atteint ce que le psychanalyste appelle le stade de l'objet. Une personne, en fait, est toujours un objet partiel. Ce n'est jamais vraiment une personne. Un schizophrène est avec des morceaux de corps, dans un monde éparpillé, très surréaliste dans lequel chaque rencontre est une rencontre avec un objet partiel. Le transfert sur le monde est un transfert dissocié (Oury).

Le projet est donc de rassembler les morceaux de la constellation. D'un seul coup, la leçon psychanalytique freudienne, qui n'était plus pertinente dans la psychose en tant que telle, le devient à nouveau parce que la constellation transférentielle et l'organisation de l'institution permettent de tenir compte de ces choses-là.

Pourquoi j'insiste sur ce point ? Parce que, dans la constellation transférentielle, il va se produire quelque chose qui fait que L'ovni prend du sens. L'ovni qui n'a aucun sens va prendre du sens grâce à un travail très particulier qui est fait dans cette constellation. Le travail réalisé dans cette constellation est un peu complexe. Il consiste à mêler plusieurs plans. Il y a ce que j'appelle la fonction phorique. On accueille les patients, on est bienveillant à leur égard par principe, bien que pratiquement tout le monde dans la société soit malveillant à leur égard. Rappelez-vous l'exemple du trottoir. Et on assure, dans la rencontre avec eux, que cette bienveillance aura comme effet qu'ils sentent qu'elle les porte. Vous venez en consultation alors que vous avez rencontré jusqu'à présent tout un tas de gens qui vous ont considéré de façon malveillante. Si lors de cette consultation, on vous considère de façon bienveillante, en sortant d'une heure passée avec le consultant, vous vous dites : « tiens le sac à dos que j'avais sur mes épaules – c'est l'image de la souffrance psychique – pèse deux fois moins lourd pour la première fois de ma vie ». On peut dire que la fonction phorique, c'est une façon de donner la moitié du sac à dos de votre souffrance psychique à la personne qui vous a reçu de façon bienveillante. La fonction phorique, c'est l'accueil et le partage du fardeau. Ça fait un peu « catho », mais c'est surtout altruiste. Cette première fonction est essentielle. La personne se dit alors : « tiens ce site dans lequel je viens d'être accueilli n'est pas comme les autres endroits ». Elle va donc investir avec sa libido ce site-là de façon plus solide, plus confiante. Dès lors que je me sens protégé, je peux envoyer mes signaux parce que j'ai l'impression que quelqu'un va être intéressé pour les lire. Moi, en tant que schizophrène, je ne les comprends pas moi-même. J'entends des voix, j'ai des hallucinations, j'interprète le monde. Je ne sais pas pourquoi évidemment, mais j'ai l'impression que là, quelqu'un va faire ce travail de décodage avec moi.

La fonction phorique de l'accueil se double d'une fonction sémaphorique : les soignants accueillent chacun les signes de souffrance psychique du patient dans leur propre psyché. Mais la fonction sémaphorique de chacun ne va permettre le décodage que dans la constellation. Si vous n'êtes pas plusieurs à pouvoir raconter cela, le concierge, l'infirmière et le psychiatre, vous n'allez pas comprendre tout seul quel est le contenu du message. Quand le psychiatre dit : « *Ce malade ne parle pas, donc il est catatonique* », il ne se rend pas compte qu'avec le concierge, il n'était pas catatonique et qu'avec l'infirmière, non plus.

Il y a donc une fonction propre à la constellation transférentielle, la fonction métaphorique. On va rassembler nos expériences partagées avec le patient et, on va ensemble, essayer de comprendre le sens de ces signes.

Un exemple clinique. Un petit enfant autiste gravissime s'automutile. Quand j'arrive dans le service où il est hospitalisé, il présente un autisme et un hospitalisme. L'hospitalisme est une maladie décrite par Spitz chez les enfants abandonnés dans les orphelinats qui, même s'ils n'étaient pas malades, le devenaient. Cet enfant est donc autiste. Et, dans le service où il est hospitalisé, il est abandonné. Ce n'est pas que les soignants soient des salauds, mais ils ne savent plus quoi faire, ils sont complètement désespérés. C'est vraiment une pathologie très grave. Il s'automutile toute la journée. Il a une grosse cicatrice chéloïde sur le front.

Quand je vois des gens en consultation, à un moment donné de la consultation, les gens disent : « *Mais qu'est-ce que c'est que ce bruit régulier qu'on entend ?* ». C'est Yohan qui se tape la tête contre un mur dans l'hôpital de jour qui est en dessous de mon bureau. Vous voyez la gravité.

Nous avons procédé à une technique interdite par la loi, qui commence par un *p* et dont on ne doit pas prononcer le nom (le packing, donc), c'est-à-dire des enveloppements de son corps. En six mois, cet enfant arrête l'automutilation. Sa cicatrice guérit, ses cheveux repoussent. Dans les enveloppements qu'on lui fait, il abandonne une espèce de vie sauvage dans laquelle il s'était réfugié et il revient à une sorte d'humanité partagée, d'une façon très paradoxale – il a six ans – en revenant par les petits mots que font les petits enfants vers le 7e, 8e ou 9e mois, c'est-à-dire des lallations très chantantes. Dans les enveloppements que nous faisons régulièrement plusieurs fois par semaine, tout se passe comme si Yohan me faisait ce genre de déclaration : « *Qu'est-ce qu'on est bien avec sa maman... Je te fais des petits bruits que je faisais avec ma maman...* », etc. À l'époque, je ne comprends pas tout ça. Nous sommes très contents d'assister à la renaissance des prémisses d'un langage.

Un jour, il me regarde dans les yeux de façon très profonde, alors que l'on dit que l'autiste ne regarde pas les gens, et me dit : « *ala* ». Il ne fait plus de lallations, mais il me dit distinctement « *ala* ». Au cours de la réunion de constellation avec les soignants le vendredi après-midi, nous partageons nos points de vue : « *"Ala", ça vous dit quelque chose ?* » On était tous un peu interloqués. Une infirmière dit : « *Quand je l'ai accueilli dans le service il y a quelque temps, il voulait que l'on mette toujours la chanson « Elle a ce petit je-ne-sais-quoi ». C'est peut-être "Elle a..."* ». « *Peut-être, mais il a vraiment dit « ala »* ». Pendant la réunion de constellation, on ne trouve pas du tout le sens. La fonction métaphorique est en panne.

Le lendemain, nous recevons les parents en consultation. Nous faisons une extension de la constellation transférentielle aux parents. Puisqu'on ne trouve pas, on va chercher l'histoire chez les parents. Je raconte ce qui se passe aux parents qui sont en consultation le samedi matin, à 9 heures et demie. Ils arrivent de leur lointaine campagne. Je leur explique que, hier, leur fils Yohan, pendant l'enveloppement, m'a dit « *ala* » en me regardant.

La mère me regarde avec un regard incroyable et se met à pleurer comme une madeleine pendant un temps qui m'a paru très long. Même son mari était complètement interloqué par cette survenue des pleurs maternels.

Quand elle s'est apaisée, je lui ai dit : « *Ça vous évoque quelque chose* ». Elle me répond aussitôt : *À la claire fontaine* était la seule chanson qui l'endormait quand il était petit.

Vous voyez, avec la fonction phorique, on accueille la souffrance. On ne sait pas de quoi il s'agit. Mais il faut que celui qui a des signes à nous adresser, l'ovni en question, il puisse nous les adresser. La fonction phorique, c'est l'accueil et ses conditions de possibilité. La fonction sémaphorique, il m'envoie ses signes que je mets dans mon appareil psychique sans savoir du tout ce que cela veut dire et je le soumetts à la constellation transférentielle et annexe. Dans ce troisième temps, il y a la fonction consistant à trouver du sens aux signes. Que veut dire « *ala* » ? Personne ne comprend. *À la claire fontaine* est la seule chanson qui l'endormait quand il était petit. D'un seul coup, ce signe qui ne veut rien dire pour nous veut dire quelque chose pour la mère. On partage ensemble ce miracle interprétatif. Cela a évidemment beaucoup de conséquences ensuite dans la manière dont on est en interaction avec le petit Yohan puisqu'il nous adresse un signe, une bouteille à la mer/mère avec un message dedans. On retire le message. Il y a un truc écrit sur le message, mais on ne comprend pas ce que cela veut dire. Cela veut dire : « Venez me sauver dans mon île ». Il y a les coordonnées dans la bouteille. On pourrait dire que la fonction métaphorique est ce qui permet de lire les coordonnées pour aller le chercher dans son île.

Vous voyez, cette idée c'est que le groupe, le collectif – comme Oury l'a théorisé un peu plus tard – est la nécessité d'être plusieurs pour soigner l'un d'entre nous qui est en déshérence dans le processus d'humanisation. On voit bien que ces concepts-là de la psychothérapie institutionnelle, que je résume très rapidement, sont absolument nécessaires pour passer de « Je ne le comprends pas, donc je le rejette » à « Je ne le comprends pas, donc je l'accueille » et « Il faut qu'on ait comme tâche commune de le comprendre ». Le comprendre, c'est ce qui va l'aider, lui, à se comprendre.

Il me semble que dans cette structure de base, est contenu quelque chose qui a une valeur un peu universelle. Le problème d'un enfant qui va apprendre à l'école, à certains moments, en mathématiques, c'est qu'il est confronté à la production d'un ovni. Il envoie l'ovni à l'instituteur ou au professeur : « Vous avez beau m'expliquer comme ci, comme ça, je ne comprends pas. » Et votre mission d'enseignants, c'est de déduire ce qui se passe du fait qu'il ne comprend pas comme les autres. Tous les systèmes de la logique sont mis en œuvre par les enseignants à ce moment-là. Ils font un groupe Balint avec quelqu'un qui connaît un peu la musique et qui leur dit : « *Tu ne penses pas que...?* » Et, tout d'un coup, l'un d'eux s'écrie, comme Raymond Souplex : « *Bon Dieu, mais c'est bien sûr.* » À ce moment-là, vous aurez compris et vous pourrez aider le gamin qui, manifestement, par ce symptôme, disait : « *Il y a quelque chose qui ne va pas dans ma vie, je ne peux pas le dire autrement que sous cette forme incompréhensible, mais j'espère vivement que quelqu'un puisse m'entendre.* »

Si vous ne faites pas ce travail de décryptage, il faut pouvoir repérer à quel niveau cela se passe, eh bien vous n'aidez pas l'enfant à se construire. Il me

semble qu'en fait, pédagogie et psychothérapie poursuivent les mêmes objectifs de subjectivation. Comment est-ce qu'on peut ensemble penser cette énigme formidable que constituent, dans le développement, les points d'achoppement ? Plutôt que d'en faire un objet de rejet, qu'on en fasse un objet de curiosité intellectuelle partagée.

Patrick Geffard : *Avant la pause, je vous propose d'échanger. Pendant le temps de silence qui précède la première question, je fais une page de publicité. Tu as mentionné l'expression de Bonnafé d'« extermination douce ». Je ne sais pas si tu as l'occasion de voir un film récent intitulé La Faim des fous, de Franck Seuret. Je vous conseille ce film. Il a été fait autour du processus appelé par Lucien Bonnafé « l'extermination douce », c'est-à-dire la mort des malades mentaux dans les hôpitaux psychiatriques pendant l'Occupation en France. Ce n'est pas l'histoire de l'Aktion T4 dans l'Allemagne nazie, qui est un plan d'extermination coordonné et volontaire. Ce qui a tué les fous en France pendant l'Occupation, c'est l'application stricte de la bureaucratie. À l'époque de l'Occupation, les gens avaient des tickets de rationnement pour survivre. Quand on n'était pas enfermé, on complétait les tickets de rationnement par le marché noir, l'entraide, etc. parce que la ration par adulte avec uniquement les tickets de rationnement était un peu en dessous de la quantité de nourriture nécessaire pour survivre. Les malades mentaux qui eux étaient dans les hôpitaux psychiatriques et n'avaient pas recours à autre chose que ce rationnement sont morts de faim. Par exemple, à Villejuif, il y avait un potager considérable. On y faisait du maraîchage. Les fous pouvaient participer au maraîchage, mais ils ne mangeaient pas les produits du maraîchage puisque c'était le préfet qui gérait l'organisation. Tout en faisant du maraîchage, ils mouraient de faim à l'intérieur de l'hôpital psychiatrique.*

Dans ce film, on voit des enfants, petits-enfants, neveux de personnes mortes dans ces conditions-là. Ils reviennent sur les lieux où sont décédés leurs parents et interrogent ce qui a pu se passer. Dans une scène, on voit une dame qui a perdu une parente. Elle est accueillie avec bienveillance et on lui met entre les mains le cahier de suivi des patients. Les infirmiers ont noté, au fil des jours, le comportement de cette femme : « Mme Untel se plaint encore... réclame toujours plus à manger... dit qu'elle n'a jamais assez à manger... est toujours dans la récrimination... » Cela dure pendant plusieurs mois jusqu'à la page où il est écrit : « cachexie ». La personne est morte de faim. On a pu noter scrupuleusement, jour après jour, que cette folle – c'était certainement assimilé à un délire – se plaignait tout le temps de la nourriture. On voit ainsi que des gens ont fait sérieusement leur travail dans le cadre précis qui était indiqué, voir cette personne mourir sans que rien ne soit transformé de la structure.

Ce que tu as dit m'y a fait penser. C'est ce qui nous menace, quel que soit le métier précis que l'on fasse dans le cadre des métiers de l'humain et de la relation : c'est la soumission à la bureaucratie, l'abandon de notre pouvoir d'agir. C'est ce qui peut nous amener, sans que nous soyons structurellement sadiques, au pire des actes.

Avez-vous des questions ou des remarques ?

Intervenante : *Je vous remercie pour votre intervention. Je suis professeure et formatrice. Je fais aussi des études de psychanalyse en ce moment. La relation que l'on peut avoir à l'élève en tant que professeur m'interpelle. Je suis au lycée. On reçoit de plus en plus d'élèves avec des particularités en quelque sorte. Ils sont suivis par le médecin scolaire et ils arrivent dans nos classes. Pendant deux ans, j'ai eu un élève étiqueté « phobie scolaire » et l'institution voulait à tout prix qu'il reste. En même temps, il était complètement lâché par l'institution. La première année, ce jeune homme est venu pendant un an. Il s'est assis en classe, le regard assez fermé, les mains très tendues. La première fois que j'ai organisé des devoirs de quatre heures pour les entraîner au bac, il est resté assis les poings fermés, sans bouger. Il n'a rien écrit. C'est ce qui s'est passé pendant toute l'année. J'ai essayé de mettre des choses en place. J'ai essayé de convaincre les professeurs qu'il fallait peut-être que l'on demande des choses à l'institution. À chaque fois, il m'est répondu « secret médical ». Au final, quelque chose s'est mis en place pour ce jeune homme. Il a vu un psychiatre. Il a été décidé que le bac se ferait en deux ans. Et je l'ai récupéré cette année.*

Je pense qu'il nous a envoyé des signes en début d'année. En début d'année, il est rentré en me disant bonjour en souriant. J'ai trouvé que c'était un signe. Les autres professeurs m'ont dit qu'il ne faisait rien, qu'il ne parlait pas, qu'il n'écrivait pas. Certains professeurs m'ont dit : « Ce n'est pas grave, il ne me gêne pas. » Au final, ce jeune est parti. Il a 18 ans. Il n'y a plus moyen de l'« attraper ». Je trouve que l'on va être confrontés de plus en plus à cela. Il y a des choses qui sont assez facilement gérables. Par exemple, pour les dyspraxies ou les dyslexies, les jeunes ne veulent pas le reconnaître d'abord, puis ils le reconnaissent et se demandent quoi faire. En fait, l'institution est en train de nous donner des éléments très techniques mais ne forme pas les professeurs. Si je me forme, moi, c'est parce que je lis des choses par ailleurs et que cela m'intéresse. Mais en fait, il n'y a pas de suivi et rien n'est mis en place. Votre propos m'éclaire encore plus sur ce point.

Au niveau institutionnel, le ministère dit que l'on va inclure. Ils vont soi-disant faire une plateforme, en septembre. On pourra la consulter pour y trouver des réponses.

Pierre Delion : Je comprends bien votre questionnement. En tout cas, pour l'exemple de ce jeune, c'est problématique qu'il soit là et que vous vous sentiez dans l'impuissance par rapport à son accueil et au travail possible. C'est sans doute pour cette raison qu'avaient été créés à une époque les établissements soins-étude, c'est-à-dire des établissements dans lesquels il y a une équipe de psychiatrie qui travaille, mais aussi une équipe d'enseignants. Et ils travaillent ensemble. Dans les cas où il est très difficile de dire seulement qu'il faut inclure l'enfant dans l'école. En plus la phobie scolaire c'est un énorme continent. Il y a des phobies scolaires de natures très différentes. On ne pourra jamais dire sur une plateforme que, pour la phobie scolaire, il faudra agir de telle ou telle façon. Ce sont des cas très difficiles.

Si on allait vers une école inclusive vraiment et que l'on donnait aux enseignants les moyens, ceux que vous réclamez, c'est-à-dire savoir et comprendre, mais aussi être en lien objectif avec des gens qui peuvent vous aider vraiment à accueillir ces enfants ou ces adolescents dans de bonnes conditions, je ne serais évidemment pas opposé. J'y suis favorable depuis longtemps.

Mais il y a une sorte de déni de réalité de la gravité des signes. J'ai l'impression que beaucoup de gens pensent que, si on fait une école inclusive, alors on va pouvoir supprimer le médico-social psychiatrique parce qu'il n'y en aura plus besoin. Comme s'il suffisait d'inscrire ces enfants à l'école pour régler le problème sous le prétexte que tous ces enfants seraient perdus parce que les psychiatres voudraient les garder sous leur emprise. Il n'y aurait plus besoin de psychiatrie.

Il y a un mois, la secrétaire d'État aux handicapés a dit : « *C'est quand même une grande date aujourd'hui. Un autiste n'est plus obligé de passer devant un psychiatre.* » Elle a dit ça. La ministre de la Santé a dû d'ailleurs rectifier les choses et reconnaître que la secrétaire d'État s'était peut-être un peu emballée et que sa parole avait peut-être dépassé sa pensée. C'était une façon de dire qu'elle avait honte des propos tenus. Mais, quand une secrétaire d'État dit cela officiellement, cela veut quand même dire que le projet c'est que la psychiatrie soit supprimée et que tous ces enfants qui n'ont pas de raison d'y être soient inclus à l'école. Pour vous, enseignants, ce n'est pas un cadeau que l'on va vous faire. Les enfants qui sont en psychiatrie ne sont pas en état d'aller à l'école. Il faut vraiment réfléchir ensemble de façon honnête sur le plan intellectuel à cette question, sans s'embarquer dans des discours idéologiques.

Claudine Blanchard-Laville : *Tu pourrais nous parler de ton expérience à Lille à partir du dernier livre que tu as publié ?*

Pierre Delion : *Violences et Enfance ?*

Claudine Blanchard-Laville : *Oui, vous avez réuni un collectif.*

Pierre Delion : À Lille, j'ai développé une pratique depuis une quinzaine d'années. C'est tout sauf un exemple. À l'époque, Martine Aubry, très préoccupée par les questions de violence dans la famille, me demande d'organiser un groupe de travail sur ces questions-là à Lille. J'essaie rapidement de lui montrer que, si on s'intéresse à la violence dans la famille, il sera très difficile d'agir en tant que municipalité. C'est le travail du Conseil général. En revanche, la question des violences chez les enfants est un vrai problème. Dans l'Éducation nationale, vous avez vu, il y a quelques années, apparaît la violence sous forme de harcèlement, ce qui n'existait pas jusqu'en 2011-2012. Ce n'est pas à vous que je vais rappeler qu'il y a un ministre qui a dit en 2011-2012 que le harcèlement à l'école devait être combattu.

Quand on allait voir les enseignants auparavant pour leur parler d'un enfant harcelé depuis je ne sais combien de temps, les enseignants répondaient : « *Le harcèlement ? Il n'y a pas de harcèlement dans mon établissement.* »

C'est un problème qui est devenu un problème de santé publique énorme. Les chiffres proposés par Debarbieux et d'autres sont d'environ 15 %. Vous vous rendez compte du nombre d'enfants concernés sur les 800 000 naissances annuelles ? Cela représente un nombre énorme. C'est un problème qui est devenu sociétal. Ce n'est plus du tout un problème de psychothérapie individuelle.

Nous nous sommes demandé comment on peut en faire un objet sociétal. J'ai donc mis en place autour de la mairie de Lille un groupe pluridisciplinaire, avec des juges des enfants, des gens de l'Éducation nationale, du Conseil départemental, de la psychiatrie, des services sociaux pour réfléchir à ce que l'on pouvait faire par rapport à la violence chez les enfants, à l'école mais pas seulement.

Ce groupe de travail dure depuis quinze ans. Il a recensé toutes les initiatives faites par les gens aussi bien dans les centres d'accueil de l'enfant qu'à l'école. Nous étions notamment en lien avec Éric Debarbieux à l'époque où il travaillait avec vous à l'Éducation nationale.

Nous avons beaucoup travaillé sur le Jeu des trois figures de Serge Tisseron, sur les Ateliers philo dans les classes maternelles et primaires. Vous connaissez tout cela évidemment. Nous nous sommes rendu compte que, dans les endroits où ces pratiques mises en place notamment par les enseignants fonctionnaient bien, cela avait des vertus absolument incroyables.

PAUSE

Pierre Delion : Je réponds à la question de Claudine à laquelle je n'avais pas répondu sur « pourquoi universitaire ? ». En psychiatrie, les internes sont formés par les universitaires et les psychiatres des hôpitaux, mais surtout par les universitaires. J'ai donc trouvé intéressant de prendre cette position pour pouvoir former les internes qui seront les psychiatres de demain. C'était sans compter sur le mouvement sociétal très intense qui s'est produit très vite de « neuroscientification » de la pensée. On pourrait à cette occasion paraphraser Rabelais : « Neurosciences sans conscience n'est que ruine de l'âme. » Ce sera le titre de mon prochain livre. Je ne sais pas si vous voyez à qui je fais allusion à l'Éducation nationale...

Quand je conversais avec Tosquelles lors des réunions de Reus auxquelles j'ai participé pendant très longtemps (1979 à 2010), il m'avait raconté qu'il avait été nommé professeur à Mexico, mais que finalement, engagé à Saint Alban dans sa révolution psychiatrique, il n'était pas parti. Mais il m'avait dit : « *Si tu peux être prof, fais-le. C'est très important qu'il y ait des universitaires dans le mouvement de la psychothérapie institutionnelle.* » Le problème, c'est qu'Oury était très fâché. Il m'a engueulé comme du poisson pourri en me disant : « *Ça y est, tu as rejoint les universitaires. Tu fais partie des traîtres.* » C'était pour rire, bien entendu, parce que notre amitié était profonde. Mais il ne supportait pas la plupart des universitaires. C'était très ancré en lui.

Lorsque j'en ai discuté avec Misès, Hochmann, Golse, Mille et quelques autres, ils ont beaucoup insisté pour que je tente ma chance, parce que la dominante neurosciences faisait nommer ses poulains et la psychopathologie

transférentielle risquait de ne plus être représentée. Aussi, j'ai fait le choix de me présenter à l'agrégation. Je ne le regrette pas. Je pense que cela a eu des effets par la création d'un certain nombre de DU par exemple, comme le diplôme universitaire de psychothérapie institutionnelle, etc. Cela a fonctionné pendant quinze ans à Lille. C'est arrêté maintenant, mais je trouve que cela a eu quand même une fonction très importante. Il faut occuper les postes que l'on peut occuper, y compris dans l'Université, pour faire évoluer les pratiques d'enseignement. Cela fait partie des fondamentaux de notre démocratie : la liberté de penser.

Concernant la question sur la psychanalyse, j'ai fait deux analyses : une première avec Amaro de Villanova, un lacanien du troisième Groupe, puis avec Joyce Mac Dougall, une psychanalyste de la SPP. J'ai fait des supervisions avec des gens très intéressants, avec Le Guérinel, un psychanalyste et ethnologue, avec Tosquelles, avec Oury, avec Torrubia, un psychiatre orléanais. Comme Tosquelles, il était un réfugié qui avait participé à la Guerre d'Espagne. Il travaillait beaucoup avec Roger Gentis à Orléans. C'était un psychanalyste remarquable. Et puis avec Salomon Resnik.

La formation psychanalytique a été vitale pour moi. Je n'hésite pas à dire que j'ai fait une psychanalyse parce que les ovnis, dont je vous ai parlé de façon apparemment détachée tout à l'heure, pénétraient en moi quand j'étais jeune « Jedi », apprenti psychiatre, et produisaient des effets vertigineux, générant de l'angoisse. J'étais interne en psychiatrie et j'accueillais les transferts des schizophrènes. Je me réveillais la nuit avec des cauchemars dingues où un enfant psychotique tombait de mon plafond sur mon lit, où un jeune adulte me persécutait jusqu'à mon domicile. Je me suis alors dit qu'il fallait que j'aie à prendre soin de moi et comprendre les mécanismes psychiques dont j'étais l'objet. Je suis allé voir un psychanalyste, puis un deuxième, vraiment pour transformer ces angoisses contre-transférentielles en potentialités de soins pour les patients.

Ces psychanalystes ont été accueillants avec moi et m'ont dit : « *peut-être devriez-vous devenir vous aussi psychanalyste* ». Alors voilà, j'ai fait ce qu'il fallait pour ça, mais sans appartenir à des écoles de psychanalyse. Je n'ai pas souhaité suivre les formations classiques (SPP, APF, Quatrième Groupe, etc.) pour des raisons diverses (querelles d'écoles, position provinciale, engagement militant dans le travail...), mais je considère que j'ai fait une formation artisanale. Je suis psychanalyste-artisan.

J'en viens à la question sur *Violences et Enfance*. Dans le dernier petit livre qui vient de sortir, je raconte cette expérience de quinze ans. Notamment, ce qui m'a beaucoup intéressé, c'est la pratique des Ateliers philo en maternelle. Pour moi cela a été une vraie découverte. Depuis quinze ans qu'on travaille cela, je me rends compte que cela a des effets incroyables sur les enfants. Je suis vraiment étonné que cela ne devienne pas une matière que tous les instituteurs de maternelle enseignent aux enfants. Faire un Atelier philo en classe de maternelle, en grande et moyenne section, et même en primaire, c'est une pratique révolutionnaire.

Au début de l'année, quand je vais chez Josiane Neuhauser, ma correspondante institutrice en maternelle – qui travaille à Lille-Sud, un

quartier où les écoles coraniques ont des effets tangibles sur les enseignants de la République puisque les enfants y vont trois jours par semaine (mercredi, samedi et dimanche) et quatre jours par semaine dans l'école de la République –, il arrive que certains enfants mettent en doute les enseignements des instituteurs avec : « *L'imam nous a dit que tout ce que tu nous disais, maîtresse, c'est Satan/Shaitan, c'est le Diable* », ou « *je ne veux pas de rouge dans la classe parce que le rouge, c'est le mal* ». Les instituteurs sont complètement bouleversés.

Or, que se passe-t-il avec les Ateliers philo ? En début d'année, les enfants se tapent sur la figure pour un oui ou pour un non. Et en juin, quand j'y retourne, je vois les enfants en train de discuter tranquillement, en se passant le bâton de parole, pour parler chacun à son tour. En grande section, ils commencent leur phrase en disant : « *Moi, je pense que je ne suis pas d'accord avec ce que dit Mohamed. Par contre...* » Quand des enfants parlent de cette façon en grande section dans l'Atelier philo, on se dit qu'un processus civilisateur est en marche. Je suis épaté. Je fais une pub « d'enfer » pour les Ateliers philo. Ce n'est pas compliqué à faire et cela a des effets incroyables sur la question de la violence. Quand la violence est transformée à l'école par ce genre de dispositif, les enfants en sont profondément transformés. Ils ont, comme chacun de nous, la violence en eux, mais ils savent qu'il y a des moyens de la traiter autrement que par un comportement violent. C'est une vraie révolution culturelle. Je pourrais en parler longtemps, mais je vous renvoie au petit livre *Violences et enfance*, préfacé par Martine Aubry.

Pour la question concernant votre position de cadre de santé, puisque vous êtes DE, vous découvrez que les infirmiers de secteur psychiatrique vont partir en retraite avec leur histoire. Comment transmettre cette histoire aux nouveaux qui arrivent ? Il me semble qu'il est utile de recourir à des dispositifs, tels que les associations culturelles. Par exemple, la création d'une telle association culturelle dans un secteur de psychiatrie permet de transmettre aux plus jeunes les expériences des plus anciens. Cela leur permet, un peu en position méta, d'organiser des temps de réflexion commune, de partage des difficultés du métier. Cela ressemble beaucoup à ce que vous faites à Tours. Il s'agit de mettre en place des trucs (Truc : terrain de rassemblement pour l'utilité des clubs), des événements, des conférences, des rencontres, des réunions où on peut retrouver des gens qui viennent parler de ce qu'ils ont fabriqué dans leur existence, qui sont au bord de la retraite, etc. Ils racontent ainsi aux gens plus jeunes comment ils faisaient dans telle situation. Un plus jeune sort du DE, avec un enseignement psychiatrique très réduit – vous en conviendrez – est pris dans une situation de violence et n'a comme seule réponse de son chef de service : « *Il y a un protocole contention. Ne venez pas m'em...bêter avec vos états d'âme. S'il est violent, vous l'attachez et puis c'est tout.* » Si, devant une telle difficulté, l'infirmier se dit : « Je ne vais quand même pas attacher tous les gens qui sont violents ou agressifs avec moi » et qu'il entend quelqu'un dire lors d'une réunion de l'association culturelle que l'agressivité est un signe sur lequel il faut réfléchir, pour comprendre ce que cela veut dire, plutôt que d'attacher la personne agressive, cela lui ouvre

une perspective. Il peut entendre qu'à une époque antérieure, on faisait autrement. Dans ce cas, on voit bien que la transmission s'opère de façon concrète, pour celui qui est plus jeune, par celui qui est plus ancien. Il ne s'agit pas de faire des leçons de morale aux jeunes, mais de s'envoyer des messages, non pas par SMS, mais par des conversations en direct sur l'expérience partagée. On revient toujours à cette sorte d'enseignement philosophique, l'enseignement par l'épreuve (*pathei mathos*) partagée.

Pour ce qui concerne la fonction phorique, en effet, elle est très inspirée du holding de Winnicott et du *Roi des aulnes* de Michel Tournier. C'est vraiment de ça dont il est question. Il faut que les plus anciens assument une fonction phorique pour les plus récents, et pas qu'ils leur fassent de l'enseignement sur le mode « Moi, je sais, je vais t'apprendre (à suivre les protocoles !) ». C'est plutôt : « À partir des questions que, toi, jeune, tu te poses dans ta pratique, voilà l'association d'idée que je te propose à partir de mes expériences ». Le jeune ne le prend pas de façon agressive. On lui raconte authentiquement une expérience vécue et partagée à laquelle il n'avait pas pensé et cela lui donne des pistes. Et il se met à travailler dans ces nouvelles orientations. Dans l'association culturelle formée dans les secteurs de psychiatrie, par exemple, c'est l'occasion de travailler ensemble. On voit alors que la transmission s'opère de façon intéressante.

Votre question sur l'hyperactivité me paraît très actuelle. Dans certains États des USA et du Brésil, 20 % des enfants d'une classe d'âge peuvent se retrouver sous Ritaline. À qui profite le crime ? Par ailleurs, mettre Bolsonaro sous Ritaline lui ferait probablement du bien. Il faudrait aussi lui mettre un peu de Risperdal parce qu'il a l'air complètement délirant. Mais cela ne préjuge pas de la psychiatrie dans son pays. Comment se passe la psychiatrie au Brésil ? J'ai de nombreux amis qui ont travaillé là-bas. C'est vrai qu'ils sont dans un système dans lequel il y a tellement peu de moyens mis à disposition de la psychiatrie publique que l'on comprend que quelqu'un de débordé accepte qu'un laboratoire pharmaceutique vienne l'aider dans le cas des petits enfants hyperactifs. Ils sont tellement désespérés. C'est le geste du désespoir ultime. Faire rentrer les laboratoires pharmaceutiques dans les écoles, cela veut dire que l'on va transformer tous les symptômes qui sont des cris d'appel désespéré, hyper humains, adressés par des gens qui souffrent à des gens qui ne savent pas qui pourra les aider un jour, cela signifie que l'on va les formater sous une forme univoque et définitive. C'est un scandale de l'humanité. Je compatis avec tous ces pauvres brésiliens qui sont dévorés par la peste brune actuellement.

Vous posiez une deuxième question sur les packs. Je ne sais pas si cela intéresse tout le monde. J'en dis un petit mot. Il s'agit d'enveloppements de patients qui sont très déconstruits et en manque d'enveloppe corporelle psychique. Il s'agit de leur faire ré-éprouver, à partir de sensations corporelles, l'unité de leur image corporelle. C'est une technique qui a des effets cliniques extraordinaires, rapides. Cela ne coûte pas cher. Cela ne coûte que du temps de personnel. Mais cela vient d'être interdit par l'HAS, depuis le mandat de François Hollande, relayé par les secrétaires d'État Carlotti et Neuville. Quand je pense que ce sont des socialistes – alors que

j'ai voté socialiste toute ma vie – qui ont fait des choses pareilles... Ce sont des gens qui ne savent pas de quoi ils parlent. Ils prennent des décisions « stalinienne » dans un domaine qui n'est pas le leur ! Qu'est-ce qu'un politique a à dire sur le soin ? On est dans un système quasi-totalitaire ! Qu'est-ce que c'est que ce cirque ?

Je trouve qu'il est important que les techniciens d'un savoir se réunissent entre experts et décident de faire telle chose dans telle circonstance. Mais les politiques n'ont pas à s'en mêler. Quand Fasquelle a voulu organiser à l'Assemblée nationale un groupe de députés pour voter contre l'enseignement de la psychanalyse dans les études de médecine, mais de quoi je me mêle ? C'est invraisemblable. Et nos contemporains ne réagissent pas devant de telles choses. C'est à tomber par terre.

Il s'agit donc d'une petite technique de rien du tout. Dans l'histoire de Yohan que j'ai souvent racontée, on lui a fait des enveloppements et les automutilations ont arrêté. Il se sentait contenu. Il trouvait ça sympa et il se mettait à être en contact à nouveau avec son enfance et à en parler. Voilà. Ce système fait l'objet d'une recherche par mon équipe. Nous avons mené une recherche multicentrique en France, dans de nombreux hôpitaux et CHU, etc. On a montré que les enveloppements humides étaient très efficaces. Nous avons publié cela dans une revue de langue anglaise, puisque c'est la coutume, *PLOS One* qui est sorti en septembre 2019. Le ministère avait promis de tenir compte de ces recherches, mais le ministère ne tient pas sa parole. Peut-être qu'un jour, les gens découvriront que ces enveloppements sous forme de packing sont vraiment intéressants pour les automutilations. Plutôt que de calmer les enfants avec des doses vertigineuses de Risperdal, il suffit de les envelopper et de les considérer comme des frères en humanité à qui je m'adresse comme à des sujets en déshérence et à qui je tends la main pour être en communication à nouveau avec nous.

L'enveloppement est un système qui vient répondre à une question posée par Anzieu il y a très longtemps dans son livre *Le Moi Peau*. Il avait fait une analyse très approfondie de la fonction de la peau chez chacun d'entre nous et, notamment, chez l'enfant en développement. La peau a la fonction de délimiter le sujet par rapport au monde extérieur et de contenir tout ce qui est à l'intérieur. Comme Anzieu était très somato-psychique dans sa pensée, il avait bien compris que, quand on parle de l'intérieur, c'est l'intérieur du corps et des organes et pas seulement les pensées de l'intérieur de l'appareil psychique. D'ailleurs si la peau enveloppe l'intérieur du corps et cache son contenu à la vue des autres et à la mienne, comment garder mes pensées pour moi ? Un enfant de 4, 5 ou 6 ans ment. Ses parents viennent me consulter parce qu'ils trouvent qu'il ment beaucoup. Je leur dis : « *C'est une chance extraordinaire qu'il mente. Il est en train de vérifier que vous ne voyez pas à l'intérieur de sa tête les pensées qu'il a.* » « *Ah, bon ? C'est pour ça qu'il ment ? Alors je vais l'encourager à mentir.* » « *Non, il ne faut pas exagérer. Ne l'encouragez pas à mentir.* » Mais cela fait partie du développement habituel.

Le « moi peau » c'est cette espèce de structure qui permet qu'il y ait un intérieur et un extérieur. Cela permet qu'il y ait un lieu où on pense, consciemment et inconsciemment. C'est très important. Or, il se trouve que, dans l'autisme et la psychose, ce lieu-là est fragmenté, disloqué, dissocié et que, de temps en temps, j'entends des voix qui me parlent de là-bas. En fait, c'est une partie de mon corps qui est partie là-bas, projetée au delà de la fenêtre et qui me parle de la même façon que vous tous quand vous avez des pensées. Quand on pense, il y a une voix qui nous dit des choses. Ces pensées sont intérieures. Chez la personne schizophrène, ces pensées-là peuvent s'envoler dans la cheminée et se trouver au loin. Et le corps de la personne schizophrène en question va jusque là-bas, au loin. Si on applique le cartésianisme, son corps n'est pas là-bas au loin, il est là. Oui, vous avez raison, mais pour lui, il est là et là-bas, au loin. Il s'agit donc de rassembler ce qui est là-bas au loin dans l'enveloppement, en appui sur les enveloppes corporelles. À ce moment-là, je me rends compte qu'il s'automutilait pour éprouver une douleur plutôt que de tomber dans le néant. Il préférerait la douleur plutôt que rien. Quand on l'enveloppe et que l'on est présent avec lui, il ne s'automutile plus.

C'est quand même intéressant comme effet clinique... Oui, mais c'est interdit par la Haute Autorité de Santé maintenant, alors que le Haut conseil de la Santé Publique l'avait autorisé. Vous voyez le système dans lequel nous sommes et que Patrick évoquait en parlant de la bureaucratie. On voit bien que c'est le cas même au niveau du ministère. Cela peut être terrible.

J'en veux beaucoup à ces personnes qui ont pris ces décisions stupides d'interdire des choses sans savoir de quoi elles parlent et sans savoir pourquoi elles l'interdisaient, sinon pour satisfaire à des lobbies puissants. J'ai parlé à la ministre au téléphone quand elle a interdit cela dans le médico-social. Ce n'est pas interdit dans le soin, mais dans le médico-social. J'ai téléphoné à la ministre en lui disant que j'ai fait une recherche sur le packing et que j'aimerais lui parler. J'ai eu un rendez-vous téléphonique avec elle. Cela a duré vingt minutes. En vingt minutes, j'ai vu qu'elle ne savait pas de quoi elle parlait. C'était tout à fait clair. C'est une bonne expérience. J'espère que cela reviendra un jour mais, pour l'instant, ce n'est pas favorisé. Il reste cependant des gens courageux, comme le Professeur David Cohen, chef du service de pédopsychiatrie de la Salpêtrière, ou le professeur Corcos, chef du service des adolescents à l'Institut Mutualiste Montsouris, qui continuent à prescrire des packings quand ils les jugent utiles pour des enfants et des adolescents.

Patrick Geffard : *Parmi les choses sur lesquelles nous aimerions t'entendre, il y avait aussi la notion de fonction Balint que tu as proposée. Elle me semble d'autant plus intéressante que c'est quelque chose qui « passe bien » en quelque sorte – c'est un peu bête de dire les choses ainsi – quand on arrive à la déplier auprès de professionnels des métiers de la relation. Cela correspond en effet très souvent aux éprouvés et cela me semble très pertinent à l'heure actuelle où, bien souvent, on est au contraire face à des injonctions en quelque sorte très réificatrices.*

Je donne souvent l'exemple des directives officielles pour les métiers de l'Éducation. Il y a une liste de compétences qui sont présentées. Le terme même de « compétences » est présenté en s'appuyant sur un texte de la Commission européenne qui en donne une définition. Je n'ai pas particulièrement mémorisé ce texte, mais je vous en donne la fin : Chaque compétence doit contenir un certain nombre de points. Parmi ces points, il y a la créativité, l'esprit critique, etc. et la « gestion constructive des sentiments ». Ce qui revient à observer ce qui est en vous comme des choses, examinez-les et réincorporez-les comme des objets que l'on manipule. C'est ce que le philosophe Axel Honneth appelle « l'autoréification » quand les éprouvés deviennent des choses en soi. Tu n'as pas inventé le groupe Balint, mais tu as repensé les choses en proposant cette fonction Balint. Il y a là quelque chose de très pertinent et important par rapport à l'époque. Peut-être pourrais-tu nous en parler ?

Par ailleurs, nous partageons un questionnement avec Claudine. Dans certains de tes ouvrages, il est indiqué Pierre Delion « avec Patrick Coupechoux ». S'agit-il d'une écriture avec ? Écrire avec, écrire auprès d'un autre, cela me semble une démarche intéressante. Peux-tu nous en parler ?

Claudine Blanchard-Laville : *Je poursuis sur l'écriture. J'ai remarqué que, depuis ton livre, réédité en 2011, où tu détailles les concepts de la psychothérapie institutionnelle, c'est-à-dire ceux que tu as retraduits de manière très vivante ce matin, tu écris dorénavant des petits livres écrits de manière très accessible. Comment as-tu fait évoluer ton rapport à l'écriture ?*

Et j'ai une autre question à propos du petit texte de la « une » que tu as faite pour le dernier numéro de Carnet Psy. Je suis très admirative. Tu oses parler d'un printemps de la psychiatrie de manière assez constructive et optimiste. En ce moment et par rapport à toutes les attaques dont tu viens de parler de la part du gouvernement, je me demande comment tu fais pour rester serein et constructif. À Cliopsy, nous avons besoin de sérénité aussi en ce moment, pour résister avec notre approche d'orientation psychanalytique qui n'est pas à l'ordre du jour dans le contexte ambiant.

Pierre Delion : *Je commence par ta dernière remarque. À chaque fois que j'ai été très en difficulté pour les différents combats menés, les uns après les autres, j'ai mesuré que les notions de groupe et de collectif n'étaient pas des abstractions. J'ai vu qu'à ce moment-là, se mobilisaient autour de ces combats, non pas des collectifs pour la défense d'une personne qui est attaquée, mais des collectifs qui croyaient fermement dans les choses défendues. Toutes les questions sur lesquelles nous discutons ensemble depuis longtemps sont des choses qui rassemblent un certain nombre de personnes, beaucoup plus nombreuses qu'on ne l'imagine. Quand on le réalise, cela donne une force narcissique considérable. D'un seul coup, on n'est plus tout seul, mais on est beaucoup réunis dans une sorte de narcissisme commun.*

Je vous donne un exemple qui m'a beaucoup touché. Quand j'ai été convoqué au Conseil de l'ordre, j'étais attaqué pour pratique barbare de la psychiatrie, à cause des enveloppements, par un président d'association,

Vaincre l'autisme, qui est quelqu'un de très particulier, d'une violence redoutable, qui n'hésite pas à attaquer les gens au plus profond. Je suis donc convoqué au Conseil de l'ordre, le risque est que je sois radié du Conseil de l'ordre pour pratique barbare de la médecine. L'accusation est importante. Je suis donc reçu par le président du Conseil de l'ordre avant l'audition en chambre du Conseil de l'ordre. Le président du Conseil de l'ordre me montre des tas de piles de papiers qui entourent tout son bureau. Il me dit : « *Ne vous inquiétez pas. Sans préjuger de la décision de la chambre du Conseil de l'ordre qui est chargée de juger cette question, ne vous inquiétez pas, toute la France vous soutient.* » « *Que voulez-vous dire ?* » Et il me montre les piles de motions de soutien qui ont été envoyées par les praticiens de la France entière, de pédopsychiatres, de psychiatres, etc., pour ce combat à propos des enveloppements. Je rentrais un peu tremblant dans la chambre du Conseil pour être confronté à cette personne, complètement allumée, qui m'accusait de pratiques sans savoir de quoi il était question. J'étais quand même très rassuré de constater qu'il y avait un soutien collectif et que je n'étais pas tout seul dans cette affaire. Cela a commencé très fort par des propos comme : « *Vous êtes un barbare. J'ai là plein de parents qui sont prêts à vous attaquer en justice pour maltraitance de leurs enfants.* » J'étais un peu déstabilisé. Le conseiller juridique du CHU qui m'accompagnait, comme avocat de la défense, l'arrête tout de suite : « *Je vous arrête tout de suite, monsieur l'accusateur. Si vous ne donnez pas immédiatement le nom d'une des familles qui va porter plainte contre le professeur Delion en justice pour pratique barbare sur son enfant, je vous préviens que je vous attaque en diffamation.* » L'avocat de l'attaquant a sous-entendu qu'il n'y avait pas une famille pour attaquer.

Après un certain nombre d'attaques de ce tonneau, le président du Conseil de l'ordre a dit : « *Si vous avez fini votre accusation, étant donné ce que vous dit l'avocat du professeur Delion, je suspens la séance.* » Après une délibération des responsables du conseil de l'ordre, j'ai reçu la conclusion suivante : « *Nous considérons que l'attaque est nulle et non avenue.* ». Cela s'est terminé ainsi. En fait, c'était une tentative de buzz à partir d'une inflation idéologique. Une grande manifestation nationale devait se tenir sous les fenêtres du Conseil de l'ordre pour me conspuer. Il y avait trois personnes avec un étendard. C'était vraiment un montage.

À chaque fois, je me dis que le groupe est là, présent, avec moi, dans ma tête. C'est tout à fait essentiel. C'est ce qui est vraiment essentiel dans notre métier. À chaque fois que l'on pense être seul, on se tourne sur les côtés, et on découvre qu'en fait, il y a des alliés solidaires qui sont avec nous. C'est essentiel pour nos pratiques de la relation.

Cela rejoint la question sur la fonction Balint. J'ai appris les groupes Balint sur le tas en faisant des groupes Balint avec les médecins généralistes des quartiers où j'apprenais la psychiatrie quand j'étais jeune et que j'étais en analyse déjà. Je faisais donc des groupes Balint avec mes amis généralistes. Et je me rendais bien compte qu'un médecin généraliste homme qui va examiner une femme et dit : « *Elle vient tout le temps. À chaque fois, je ne trouve rien. Et je vois bien, à sa façon de me regarder, qu'elle ne vient pas*

seulement pour son examen, mais parce qu'il y a des sentiments amoureux qu'elle est en train de déployer. Comment je vais me sortir de ce borborygme ? » Dans le groupe Balint, le médecin parle de cet exemple en détail. Et on comprend que le médecin a été pris lui-même dans des réponses qui dépassaient sans doute parfois l'éthique ordinaire du médecin, ce qui a pu faire croire des choses à cette femme. Cela développe des choses qui aboutissent à des impasses thérapeutiques manifestes.

Que le généraliste puisse raconter cela en détail et se rendre compte qu'il n'y est pas pour rien dans ce qui s'est déclenché chez la femme qui tombe amoureuse de lui, cela change complètement sa pratique.

Un deuxième élément qui compte beaucoup pour Claudine. J'ai, comme elle, participé à la formation à la méthode d'observation des bébés par Esther Bick. Du fait de la transmission en France un peu particulière de cette pratique, notamment par Geneviève et Michel Haag, cela m'a fait connaître une fonction du groupe très intéressante. On observe un bébé dans sa famille. L'observateur écrit l'observation et la lit dans un groupe dans lequel l'avis des formateurs et de tous les membres du groupe est sollicité pour enrichir ce que l'observateur raconte. L'observateur qui raconte son observation du bébé dans la famille découvre que les membres du groupe qui n'y étaient pas avec lui, qui n'ont pas observé le bébé eux-mêmes, reçoivent des éléments que l'observateur lui-même n'avait pas consciemment perçus. D'un seul coup, le groupe est capable de récupérer des éléments diffractés à partir du seul message écrit puis lu par l'observateur. On se dit alors : « Tiens, les membres du groupe sont capables de recevoir des éléments diffractés du message que l'observateur a transmis ».

Si on n'a pas expérimenté soi-même ces fonctions du groupe, on ne peut pas se les représenter. Si j'ai vécu cette expérience en direct, si je l'ai partagée, d'un seul coup, le groupe devient un élément de ressources conceptuelles et de partage contre-transférentiel incontournable.

Concernant la fonction Balint dont parle Patrick, mon idée est venue de ces expériences-là. Ce qui compte chez les praticiens de la relation humaine, quelle que soit la modalité de leur exercice (juges des enfants, gardiens de prison, soignants en psychiatrie, généralistes, etc.), c'est cet invariant structural qu'est la fonction Balint. Ce que Balint a inventé pour les généralistes, on le transforme en invariant structural et on le déplace dans les différentes occurrences que sont les pratiques de la relation. Quand on pratique ainsi avec des infirmiers qui peuvent dire ce qu'ils ressentent, on a évidemment accès à tout un monde immense du contre-transfert alors que quand on applique les protocoles on l'évite soigneusement. Outre une critique frontale des systèmes hiérarchiques statutaires, cela a des effets manifestes sur les praticiens engagés dans les relations humaines.

Je fais une transition par rapport à ton autre intervention. Qu'est-ce qui fait que, dans l'Éducation nationale, le groupe et le concept de réunion qui est le dispositif primordial du groupe n'aient aucune existence officielle ? Cela m'a toujours sidéré que le concept de réunion n'existe pas. Certains vont dire qu'il y a des réunions pédagogiques. Mais avez-vous vu comment ont lieu

les réunions pédagogiques ? L'inspecteur vient le plus souvent enseigner la bonne parole de façon hiérarchique à ses équipes. Ce n'est pas ce que j'appelle une réunion. Une réunion c'est un lieu de rencontres où l'on peut pratiquer la fonction Balint. Que les praticiens de la relation en première ligne que sont les enseignants n'aient pas de réunions où ils peuvent pratiquer la fonction Balint est non seulement incompréhensible mais surtout une perte d'efficacité symbolique considérable. On leur a appris que, pour apprendre telle chose à un enfant, il suffit de suivre tel protocole. Mais comment faire avec l'enfant qui ne veut pas ou qui ne peut pas ? Cela ne peut être abordé que dans l'après-coup de l'expérience avec cet enfant qui ne veut/peut pas apprendre tel ou tel élément. C'est dans le groupe Balint de Claudine que l'on va pouvoir déployer ce qu'il y a de particulier entre cet enfant et moi, ou entre cet enfant, ses parents et moi. C'est ce qui permet de comprendre ce qu'il y a derrière cette difficulté. C'est dans l'après-coup que quelque chose peut se déployer pour y remédier.

À un niveau structural, on rejoint là quelque chose d'essentiel selon moi dans la pensée et les pratiques d'aujourd'hui. Actuellement, deux mondes se côtoient et, malheureusement, ne se connaissent pas assez. Il y a le monde de l'*a priori*, avec des fantasmes que les neurosciences viennent alimenter de façon extraordinaire. C'est le monde de l'avant-coup, celui de la prédiction nourrie des sciences statistiques. *A priori*, le neurone fonctionne ainsi, donc cela va avoir telle conséquence. Cet *a priori* idéologique est transposé à l'Éducation nationale et le Comité Scientifique de l'Éducation nationale doit fonctionner sur le mode de l'*evidence-based medicine*. Mais l'*evidence-based medicine*, ce n'est pas l'*evidence-based pedagogy*. Il y a des différences énormes.

Mais on voit bien que le fantasme séduisant qui gouverne cette idéologie repose sur le fait que la neuroscience explique tout le fonctionnement cérébral. Certes, cela explique un certain nombre de choses sur le plan cognitif. Et je me réjouis de toutes les découvertes neuroscientifiques. Qui pourrait d'ailleurs s'en attrister ? Mais le problème de cette logique est qu'elle produit des protocoles, celui qui inspire le management moderne qu'on vous enseigne dans les écoles de cadre. Vous avez des conflits dans une équipe, on va vous apprendre à gérer les conflits avec un protocole en plusieurs points. Premièrement, deuxièmement, appliquez le protocole et après il n'y aura plus de conflits. Eh bien, je suis désolé, ce n'est pas tout à fait comme cela que ça marche, parce que si le monde de l'*a priori* a bien une place dans la démarche hypothético-déductive, il ne peut en aucun cas ne pas être suivi de la logique de l'*a posteriori*. Et le monde de l'*a posteriori*, quoiqu'en disent ses détracteurs, a été redynamisé de façon magistrale par l'invention freudienne majeure : je traverse une expérience et, dans l'après-coup, je réfléchis à ce qui s'est passé.

Ce sont deux mondes différents. Cela ne régit pas les mêmes choses. On peut comprendre que, pour organiser une usine de sardines en boîte, il y ait besoin du monde de l'*a priori*. Il faut que les gens réfléchissent à ce qu'il faudra faire pour mettre en place une usine de sardines en boîte. Il sera probablement intéressant de pratiquer la fonction Balint parce qu'il y aura

certainement des problèmes relationnels à un moment donné. Mais on peut comprendre, dans ce cas, qu'il y ait un projet élaboré par un architecte pour organiser les choses.

Mais, pour ce qui est de la relation humaine, ce monde de *l'a priori* est à mon avis assez réduit. C'est très important de ne pas supprimer le monde de la réflexion sur *l'a posteriori* sous le prétexte que c'est Freud qui l'a inventé et que Freud est né en 1856 et mort en 1939. Je crois que c'est très important de dire, dans l'après-coup, en quoi ai-je été engagé dans cette expérience et comment peut-on tirer un bénéfice philosophique de cette expérience. C'est la fonction Balint qui le rend possible dans l'exercice de la relation humaine, quelles qu'en soient les modalités.

J'en viens à la question sur l'écriture. Quand j'ai appris le métier, il était de bon ton de parler un langage que personne ne comprenait, notamment chez les psychanalystes. Je bats ma coulpe trois fois. J'ai écrit des trucs incompréhensibles pour faire snob. Je me comprenais à peine moi-même. Je suis vraiment désolé d'avoir écrit ça. Mais j'ai aussi écrit des textes difficiles parce que la matière traitée était complexe et que tous les tenants et aboutissants intellectuels pour en synthétiser clairement la complexité n'était pas encore possible.

Maintenant, je pense qu'il faut écrire pour pouvoir avoir un dialogue avec celui à qui on écrit. Pour avoir un dialogue, il faut écrire d'une façon compréhensible pour l'autre. Je vous prie de m'excuser, ma réponse est un peu réduite. C'est vraiment une maladie infantile. Je suis passé par une période bête. Ce devait être nécessaire pour ma névrose à ce moment-là. Il fallait écrire des trucs compliqués en laissant penser à l'autre que l'on était très intelligent pour écrire de telles choses. C'était confondre complexité et complication. La complexité peut être racontée de façon simple avec les moyens que l'on a de la communiquer, à condition de ne pas tomber dans la simplification abusive.

Il faut faire attention. Quand on dit aux gens qu'une chose est complexe et que l'on va essayer de la leur faire comprendre, il y a quelque chose de sous-entendu de façon très explicite en général par des gens un peu sadiques dont on parlait précédemment : « Vous ne comprenez pas ? Ce n'est pas étonnant. Vous avez vu votre niveau ? » Il y a moyen de faire passer la complexité comme un objet qui serait supérieur, moyennant quoi vous êtes un objet inférieur.

Or ce n'est pas du tout ça, la complexité. Nous avons parlé au début de notre rencontre des éléments éducatifs, pédagogiques et thérapeutiques. C'est un objet complexe de la pensée. Certains éléments sont compréhensibles. D'autres ne le sont pas encore pour l'instant. Par exemple, l'articulation entre neurosciences, cognition et inconscient est une question très complexe pour laquelle il y a seulement des éléments de réponse. On peut dire que les neurosciences sont sans doute de nature à nous donner le fonctionnement de la voie générale qui régit le processus cognitif dans le développement d'un enfant sur le plan cérébral. Mais, parce que son Œdipe s'est passé de telle façon ou parce qu'il n'a pas accédé à l'Œdipe, etc., le développement cognitif d'un enfant connaît une déviation de type Asperger.

Pour l'instant, chez cette personne-là on ne peut pas expliquer avec la neuroscience pourquoi cela fonctionne ainsi chez lui.

Il est très important de conserver ces éléments ouverts. Il est évident que les neurosciences ont des choses à dire sur ces choses-là, mais c'est évident que les neurosciences n'ont pas à dire l'ensemble de la problématique concernée par ces choses-là. J'ai suivi pendant quatorze ans en psychothérapie quelqu'un qui a un syndrome d'Asperger avéré. Il vient de me demander de continuer à le suivre un peu parce qu'il a de nouveau des problèmes. Il a fait passer dans la faculté un petit mot à une étudiante qu'il trouvait très belle, dans un rang à côté de lui : « *Je te trouve très belle. J'aimerais faire l'amour avec toi ce soir. Est-ce que tu es libre à 19 heures ?* » La fille qui a reçu le petit mot a dit à ses copines : « *Tu as vu le mec là-bas ?* » Tout le monde s'est moqué de lui. Il se retrouve déprimé parce que l'on se moque de lui, à nouveau. On travaille cela en psychothérapie. Les neurosciences ne vont pas l'aider à sortir de cette question. C'est vraiment un processus d'humanisation qui va l'aider à sortir de cette question.

Pour autant, faut-il arrêter les recherches sur le syndrome d'Asperger en neurosciences ? Non, évidemment. Il faut articuler ces éléments sans dire, sous prétexte que l'on est spécialisé en neurosciences, que la psychanalyse ne vaut rien ou, sous prétexte que l'on est un psychanalyste, dire que les neurosciences n'ont aucun intérêt pour la psychanalyse. Ce sont des positions débiles, l'une et l'autre.

Il faut arriver à inventer un archipel nouveau, celui des articulations entre les différents îlots de connaissance. C'est essentiel aujourd'hui.

Patrick Geffard : *Pour terminer la rencontre de ce matin, je vous propose d'intervenir par vos remarques, questions et associations libres.*

Intervenante : Je voudrais rebondir sur ce que vous venez de dire sur la question de l'articulation. Il m'arrive d'intervenir dans le champ de la formation des infirmiers. Récemment, je suis intervenue sur *l'empowerment*, le rétablissement et la structure. Trois mots clés, très à la mode. Je suis tombée sur un petit groupe plutôt ouvert, créatif, impliqué dans des lieux très différents. On a pu parler de la psychothérapie institutionnelle. Nous nous posons une question. Dans ce qui est imposé et bureaucratique, comment arriver à retrouver du lien, comme vous le disiez au début ? Je trouve la question très compliquée. Pour moi, elle se pose vraiment concrètement dans le sentiment de me faire happer par les discours et donc de remettre en question, dans la pratique, le positionnement professionnel.

Pierre Delion : C'est pour cette raison que je pense que la question de Patrick sur la fonction Balint est essentielle – on peut l'appeler autrement. Ce qui compte, c'est que les gens qui sont dans des situations cliniques embarrassantes puissent en parler avec quelqu'un qui va les aider à les penser de façon non pas seulement entropique, c'est ce qui est le cas habituel, mais de façon régénérante, de façon transformatrice. Beaucoup d'équipes de psychiatrie sont désespérées en ce moment. Elles font des contentions. Elles n'aiment pas le faire, mais elles sont obligées de le faire.

Le simple fait qu'ils puissent à plusieurs se dire : « *Comment on pourrait subvertir ça ? Comment on pourrait le transformer en autre chose ?* », etc., le simple fait qu'ils aient l'idée de se réunir à plusieurs pour vouloir le transformer, cela a sur eux des effets très importants. Je suis pour la fédération de ces petits groupes multiples, pour que les gens se rencontrent entre eux, créent des occasions de rencontres culturelles, pour finalement partager ces savoirs surgis de l'expérience.

Si on y va en se disant : « il faut apprendre la psychothérapie institutionnelle, il faut apprendre la pédagogie institutionnelle », on voit bien que cela déclenche des résistances chez des gens qui ne savent pas forcément de quoi il est question. Ils ont appris qu'il fallait résister parce que c'est un truc de gauchiste, d'anarchiste et qu'il faut être contre. En fait, c'est une guerre d'étendards. Alors que d'y aller en se disant : « j'ai compris que c'était difficile, comment on peut réfléchir ensemble à telle ou telle transformation ? », ça, ça intéresse les gens et dans ce cas, les expériences de la Psychothérapie institutionnelle et de la Pédagogie institutionnelle viennent nourrir le débat sans avoir besoin de sortir les étendards.

Je suis par exemple amené à rencontrer des internes dans des services universitaires pour parler de cas difficiles. Je vois bien que la manière dont je peux les aider à discuter de ces cas leur ouvre des perspectives qu'ils n'avaient pas encore empruntées. À ce moment-là, cela les amène peut-être à aller chercher des éléments auxquels ils n'étaient pas habitués.

Oury parlait souvent de « greffe de l'ouvert ». C'est intéressant, ça. Il faut que l'on puisse greffer de l'ouvert chez des gens qui ont une pensée trop formatée aujourd'hui. On va les aider à greffer de l'ouvert. Mais il ne faut pas y aller quand tout va bien. Il faut être là quand ça va très mal. C'est au moment où ça va très mal que l'on peut dire : « vous ne pensez pas que... », pour ouvrir d'autres perspectives. C'est pour cela que je ne suis pas complètement pessimiste. Je suis pessimiste dans la pensée et optimiste dans l'action, comme disait Gramsci. On voit bien qu'il y a beaucoup de gens qui pensent qu'il n'y a pas que ces protocoles débiles, qu'il y a certainement d'autres choses. C'est à ce moment-là qu'il faut être présent pour dire qu'il y a peut-être en effet d'autres choses. On se met alors à parler autrement de cette chose « gérée » de façon protocolisée. Et les gens trouvent alors cela intéressant. C'est ce qu'il faut cultiver, j'ai l'impression, dans ce temps de déshérence de la pensée.

Intervenant : Je suis infirmier du secteur psychiatrique. J'ai eu mon diplôme en 1977. Certains ici n'étaient pas nés. J'ai travaillé longtemps à l'hôpital de Ville-Évrard. Moi, ce qui me surprend aujourd'hui, c'est l'évolution de la formation. Je ne vais pas vous raconter mon parcours, mais j'ai travaillé dans des services où je n'ai jamais vu un patient attaché pendant vingt ans, où je n'ai jamais vu ce que l'on appelle la sismothérapie qui reste de l'électrochoc. Il a fallu que j'aie travaillé en psychiatrie à l'hôpital général pour voir des patients attachés.

Aujourd'hui, comme vous le dites aussi, la contention est devenue une structure de la prise en charge. Le summum a été atteint pour moi lors d'une réunion où le directeur de l'établissement où je travaillais a décidé de

faire faire des cours de prévention d'escarres pour les patients attachés. On sait déjà que cela va durer puisqu'il faut prévenir l'escarre potentielle de la personne attachée.

Je parle des infirmiers et de la formation des infirmiers. Mais je parle aussi des psychiatres. En tant que vieil infirmier psychiatrique, je me souviens qu'il y avait des psychiatres psychanalystes et des psychiatres moléculaires qui ne parlent qu'à travers la pharmacie, qui ne parlent que médicaments, injections, etc. Mais cela fait aussi écho aux inquiétudes des équipes. Les équipes sont rassurées par des équipes médicales interventionnistes. Compte tenu des effectifs et des évolutions du mode de prise en charge, les équipes n'ont pas aujourd'hui les moyens de s'occuper d'un patient agité : il faut l'isoler et l'attacher parce que les chambres sont fermées, parce que les services sont pleins.

Il y a vraiment un problème de formation. Aujourd'hui, je pense sincèrement que, pour les infirmiers, la psychiatrie va disparaître des formations. Il n'y en aura plus. On apprendra à utiliser les molécules. J'ai longtemps travaillé en pédopsychiatrie. Il y a les problèmes de prise en charge de la demande, de gérer l'agitation, l'agitation verbale des patients. Je me souviens de patients qui étaient des enfants extrêmement grossiers pour lesquels nous nous étions réunis. Le psychiatre avec qui je travaillais a introduit la réunion en disant qu'il fallait « que nos attitudes convergent ». Si je raconte cela à un psychiatre d'aujourd'hui, il ne comprend même pas le jeu de mots, c'est incroyable.

C'est un état des lieux. J'ai fini de travailler depuis quelques mois. Je suis très inquiet pour mes collègues qui arrivent. Je ne suis pas étonné de les voir sur les toits, comme à Rouen, pour revendiquer des moyens pour travailler mieux.

Juste un point. Mon dernier poste, avant d'être formateur à l'IFCS, était cadre dans un service d'urgence (SAMU, etc.). Mme Buzyn a répondu aux urgentistes en donnant des sous. Bien sûr que les infirmiers vont prendre les 300 € par an, mais ce qu'ils veulent, ce sont des lits en aval pour les patients. Le problème des urgences aujourd'hui ce n'est pas de gagner plus – même si un infirmier qui débute à 1 500 €, c'est très peu –, mais plutôt de faire qu'un patient dont on a le diagnostic et le traitement soit accepté dans un service où on va pouvoir le coucher.

Pierre Delion : On revient à l'antipsychiatrie décrite en début de matinée. Les technocrates et bureaucrates ont tout à fait bien compris que l'antipsychiatrie permettait de faire des économies de façon formidable.

Par rapport à ce que vous racontez, les mauvaises langues disent que, quand on parle de la théorie de l'attachement, les gens ne comprennent pas qu'il s'agit du développement du petit enfant, mais pensent à une théorie où il est question d'attacher les patients... Je partage votre souci. Absolument.

Intervenante : Je voudrais abonder dans votre sens. Je ne travaille pas du tout en psychiatrie. Mais ce que vous nous expliquez résonne très fort. Je travaille en Protection de l'enfance. C'est ainsi que cela s'appelle. On accueille des enfants qui ont besoin d'être protégés de situations familiales complexes, etc. On les appelle d'ailleurs maintenant les « situations

complexes ». Mais on croit que c'est très compliqué. Du coup, on les oriente vers des lieux collectifs d'hébergement. Cela s'étend sur notre secteur. On a ce type de prise en charge aujourd'hui. Les équipes sont en recherche de traitement. La question qui est posée, c'est : « Est-ce qu'il a son traitement ? Est-ce qu'il le prend régulièrement ? » On commence à avoir ce type de réactions chez les travailleurs sociaux qui sont plus que débordés. On cumule les arrêts de travail. On ne supporte plus qu'un jeune puisse insulter. Je dirige une institution, je suis consternée par ce que je fais moi-même tous les jours. Je ne parle même pas de ce que je vois, mais de ce que je suis conduite à prendre comme décisions ou orientations. Je voulais juste partager cela.

Pierre Delion : Dans un des mes derniers petits ouvrages, *La République des faux-selves*, j'ai essayé de reprendre ce que vous racontez. Il y a un écart énorme entre l'image que les gens donnent d'eux-mêmes et la réalité de ce qu'ils font et de ce qu'ils disent. Certains, notamment dans les lieux du pouvoir, font des discours formidables sur ces pauvres enfants de l'Aide sociale à l'enfance, sur le fait qu'il faudrait nommer quelqu'un qui va s'en occuper. Quelqu'un est donc nommé pour s'en occuper, mais après ? C'est le cas du handicap, des ministres ont été nommés, mais pour quoi faire, sinon le développement d'un discours démagogique, celui que les gens veulent entendre. Mais comment un ministre des handicapés peut-il changer quelque chose dans la réalité s'il ne prend en considération que le point de vue de certaines associations antipsychiatriques de parents d'enfants handicapés ? La démagogie n'a jamais rien changé à la réalité. Tout cela a été génialement décrit par Winnicott à l'époque pour les psychotiques : le faux-self. Pour eux, le faux-self est la position qu'ils présentent au monde des autres pour pouvoir continuer à délirer sans être intrusés. Plus généralement, des responsables politiques nous produisent un discours rassurant qui vise principalement à accroître leur pouvoir sans être menacés dans leur processus égocentré, à mille lieues d'un fonctionnement authentiquement démocratique.

Monsieur Cahuzac nous dit à l'Assemblée nationale : « *Je prends la France à témoin les yeux dans les yeux que je n'ai pas le moindre centime caché à l'étranger.* » Le lendemain, dans *Le Canard enchaîné*, on lit qu'il avait plusieurs centaines de milliers d'euros sur un compte je ne sais où. Il y a un clivage entre les discours mirifiques que l'on entend et dont on pense qu'il faudrait les appliquer et le fait qu'ils ne le sont pas. Cela fait partie du jeu : donner une image flatteuse de soi, mais sans confrontation avec la réalité de ce qu'on fait vraiment. On voit bien qu'il est en fait question d'une société qui favorise les menées perverses. Certains auteurs et philosophes, comme Dany-Robert Dufour notamment, ont réfléchi à cette généralisation actuelle.

J'ai beaucoup d'amis qui travaillent dans le milieu de l'Aide sociale à l'enfance. Ils s'arrachent les cheveux. Ils ne savent plus comment faire. Ils sont dans le même scénario que vous. Ils prennent des décisions contre leur éthique. Cela n'a qu'un temps.

À l'époque où j'ai fait mon métier de pédopsychiatre, l'Aide sociale à l'enfance était le partenaire privilégié de la pédopsychiatrie. On s'occupait des mêmes enfants ensemble. Aujourd'hui, la réponse, c'est celle-ci : « Est-ce qu'il a pris son traitement ? », « Je ne sais pas. », « Quand vous saurez, vous me rappellerez pour savoir si je l'hospitalise ou non. » Évidemment, l'éducateur en première ligne de l'Aide sociale à l'enfance se sent alors complètement lâché par les pédopsychiatres. Cela déclenche ensuite des clivages, cela renforce les cloisonnements. C'est terrible.

C'est la question essentielle. Est-ce que ce que je dis et ce que je fais sont en lien avec l'image que je donne ? Oui, alors, on peut travailler ensemble. Non, alors, c'est l'effet Cahuzac et, donc, pas grand-chose à en attendre sauf des désillusions...

Patrick Geffard : *Y a-t-il une dernière remarque ou intervention ?*

Intervenant : Je vous remercie pour votre intervention. Elle m'a permis de comprendre le lien entre constellation transférentielle et réunion. Pour moi en tout cas, vous avez défait un clivage. J'avais une compréhension de la constellation transférentielle plutôt du côté du soin. Vous nous montrez que c'est un outil remarquable sur plein de niveaux : travail social, éducation, enseignement... Au niveau historique, Pinel et son infirmier, ils sont trois avec le patient. Chacun parle d'hallucination. Il y a déjà là une confrontation d'expériences à propos d'un malade halluciné.

Pierre Delion : C'est déjà une constellation. Tout à fait. Comme disait Tosquelles à la fin de ses topos, quelle que soit l'heure : « *Bonne nuit.* » Et donc, bonne nuit sous les constellations...

Patrick Geffard : C'est une invitation à faire de beaux rêves.

Claudine Blanchard-Laville : Un grand merci à toi.

Références bibliographiques

Delion, P. (2019). *Violences et enfance. Une expérience de prévention citoyenne à Lille*. Toulouse : Érès.

Delion, P. (2018). *Fonction phorique, holding et institution*. Toulouse : Érès.

Delion, P. (2018). *La République des faux-selves*. Paris : Éditions d'une.

Delion, P. (avec P. Coupechoux) (2016). *Mon combat pour une psychiatrie humaine*. Paris : Albin Michel.

Delion, P. (2011). *Accueillir et soigner la souffrance psychique de la personne. Introduction à la psychothérapie institutionnelle*. Paris : Dunod.

Delion, P. (2011). *Prendre un enfant autiste par la main*. Paris : Dunod.

Delion, P. (2009). *Séminaire sur l'autisme et la psychose infantile*. Toulouse : Érès.

Pour citer ce texte :

Delion, P. (2020). Entretien avec Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard. *Cliopsy*, 24, 107-140.

Introduction au texte de Nelly Wolffheim

Dominique Gelin et Arnaud Dubois

Nelly Wolffheim est peu connue en France. Pourtant cette jardinière d'enfants fait partie des pionnières du courant associant psychanalyse et éducation dans la première moitié du XXe siècle (Bühler, 2011). Elle fut notamment une militante de l'analyse pour les pédagogues. Elle est peu citée en France par ceux qui se sont intéressés à l'histoire de ce courant, à l'exception de Jeanne Moll – dans son livre sur *La pédagogie psychanalytique* (1989) – qui nous a suggéré de publier ce texte dans la rubrique *Reprises* : nous la remercions pour cette suggestion et pour nous avoir transmis une copie du texte original en allemand.

Nelly Wolffheim a publié plusieurs articles en allemand entre 1927 et 1932 dans la *Revue de pédagogie psychanalytique* (*Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*) et dans d'autres revues (Moll, 1989, p. 214-215). Ses travaux ont été réunis dans un ouvrage publié en allemand en 1930 sous le titre *Psychoanalyse und Kindergarten*, puis en anglais en 1953 sous le titre *Psychology in the Nursery School*. Ces travaux n'ont jamais été traduits en français alors qu'on peut les lire en italien par exemple.

Nelly Wolffheim est née à Berlin le 29 mars 1879, cadette des deux enfants d'une famille de commerçants juifs. Son père était le propriétaire d'une entreprise qui fournissait en mercerie, tresses, passementeries et garnitures de grandes entreprises de vêtements à Berlin et dans toute l'Allemagne. Dès sa petite enfance, la jeune fille a souffert de maladies essentiellement psychosomatiques. Dans son autobiographie, elle écrit à ce sujet : « Il ne fait guère de doute que j'étais une enfant gravement névrosée. Les nombreuses plaintes physiques que j'avais étaient considérées comme "nerveuses", si aucune cause physique ne pouvait être prouvée lors des examens médicaux » (Wolffheim, 1964, p. 3, citée dans Berger, 1995).

En raison de ses fréquentes maladies, elle est retirée de l'école publique et reçoit des cours privés. À l'âge de 17 ans, elle décide, contre la volonté de ses parents, de suivre une formation de jardinière d'enfants à l'Institut Pestalozzi-Fröbel de Berlin. Elle travaille ensuite bénévolement dans plusieurs jardins d'enfants, mais de nouvelles maladies l'obligent à interrompre ses activités. Elle passe alors plusieurs années à voyager avec sa mère d'un sanatorium à l'autre sans trouver de remède. Pendant cette période, elle commence à écrire et à suivre des cours de philosophie et de psychologie. En 1910, à la demande d'amis et de connaissances, elle encadre des activités manuelles pour des enfants. Ce qui l'encourage à ouvrir un jardin d'enfants privé dans la maison de ses parents en 1914. Initialement ouvert trois jours par semaine et fréquenté par environ huit enfants, elle y travaille selon la méthode de Friedrich Fröbel (1782-1852)

qu'elle a toujours considéré comme « un précurseur de la psychologie de l'enfant » (Wolffheim, 1930/1975, p. 90). Dans ce jardin d'enfants, elle s'efforce aussi d'introduire la pédagogie Montessori.

À partir de 1922, elle s'oriente de plus en plus vers la pédagogie psychanalytique. Elle suit un traitement psychothérapeutique avec Karl Abraham (1877-1925) et, après la mort de celui-ci, avec Karen Horney-Danielsen (1885-1952). C'est par l'intermédiaire de son premier analyste que Nelly Wolffheim est entrée en contact avec Melanie Klein (Bentinck van Schoonheten, 2013 ; Grosskurth, 2001, p. 162). Elles se sont rencontrées en 1922 à Berlin puis sont devenues très proches dans les années suivantes : Melanie Klein assiste par exemple à la conférence donnée par Nelly Wolffheim « à la *Berliner Psychologische Gesellschaft* [sur] Les travaux manuels, un traitement d'appoint pour les enfants nerveux » (Grosskurth, 2001, p. 163). Ensuite, « plusieurs enfants analysés par Melanie [Klein] allaient au jardin d'enfants de Nelly [Wolffheim] et parmi eux Erna » (*Ibid.*).

En 1930, elle dissout son jardin d'enfants d'orientation psychanalytique – le premier en Allemagne – et se consacre exclusivement à l'écriture. Son livre *Psychoanalyse et jardin d'enfants* (1930) a reçu une grande audience. Entre 1933 et 1939, les mesures prises par les nazis lui interdisent progressivement de publier et de faire des conférences. En 1934, avec le soutien de la communauté juive de Berlin, elle fonde un Institut de formation de jardinières d'enfants – les femmes juives n'étant pas autorisées à suivre l'enseignement public (Berger, 1996, p. 15). Les textes de Pestalozzi, Froëbel et Montessori y sont étudiés (*Id.*, p. 16). Tolérée par les autorités nazies, elle dirige l'établissement de formation jusqu'à son émigration en Angleterre en 1939, juste avant le déclenchement de la guerre.

Nelly Wolffheim ne retourne pas dans son pays d'origine après 1945, mais publie à nouveau dans sa langue maternelle dans différentes revues. Elle meurt le 2 avril 1965 après avoir vécu d'abord à Londres, puis douze ans à Oxford, jusqu'à son retour dans la capitale du Royaume-Uni en 1952. Nelly Wolffheim a tenté en vain d'entrer en contact avec Anna Freud qu'elle tenait en haute estime. Mais il semble que les deux femmes n'aient eu aucun contact (Berger, 1996, p. 18).

Le texte qui suit est inédit en français. Nous en proposons ici une traduction par Dominique Gelin, professeure agrégée d'allemand, qui a déjà publié dans cette rubrique une traduction d'un texte de Hans Zulliger (dans le numéro 19 de la revue).

L'article de Nelly Wolffheim a été publié en 1925 dans la revue *Die Neue Erziehung* (*L'éducation nouvelle*). Cette revue, active entre 1919 et 1939, se situe dans la mouvance social-démocrate, favorable à une réforme de l'éducation et une politique scolaire libérale. Elle publie notamment des textes des premiers « pédagogues psychanalystes » : Mélanie Klein y publie en 1922 un article, intitulé « *Hemmungen und Schwierigkeiten im Pubertätsalter* » (Inhibitions et difficultés à la puberté).

L'article de Nelly Wolffheim est un véritable manifeste : elle y propose de dépasser Fröbel pour faire une place aux préceptes de Maria Montessori. Pour elle, il faut « créer des ponts entre le jardin d'enfants qui s'appuie sur les principes de *Fröbel* et *Pestalozzi* » et les apports de Freud et Montessori. Selon elle, la liberté de choix doit être laissée à l'enfant.

Elle veut ouvrir la voie à la « pédagogie psychanalytique » par la médiation de la pédagogie Montessori. Il faut remplacer « le bon vieil "emploi du temps" [qui] impose aux enfants beaucoup trop de choses conçues par des adultes » par une pédagogie moins directive lui permettant d'exercer « sa vie intérieure propre ». L'enfant est placé au centre ; il est autorisé à « s'exprimer librement, comme on l'estime souhaitable en s'appuyant notamment sur les théories psychanalytiques » : « alors les frontières érigées par l'éducation à l'ancienne entre l'enfant et l'éducateur disparaissent et l'enfant [...] est placé à côté de l'éducateur – pas au-dessous ! » Elle termine en ajoutant qu'il est nécessaire pour « les éducateurs, tout particulièrement de la petite enfance [de] se familiariser avec les connaissances psychanalytiques », voire de faire eux-mêmes une analyse.

Références bibliographiques

- Bentinck van Schoonheten, A. (2013). *Karl Abraham. Life and Work, a Biography*. London: Routledge.
- Berger, M. (1996). *Nelly Wolffheim, eine Wegbereiterin der Modernen Erlebnispädagogik ?* Lüneburg.
- Berger, M. (1995). *Frauen in der Geschichte des Kindergartens*. Francfort : Brandes & Apsel.
- Buehler, P. (2011). Ein „unmöglicher Beruf“. Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Un « métier impossible ». L'éducation psychanalytique au début du XXe siècle). *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 17, 34-51.
- Grosskurth, P. (2001). *Melanie Klein : Son monde et son œuvre*. Paris : Puf.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Wolffheim, N. (1930/1975). *Psychoanalyse und Kindergarten und andere Arbeiten zur Kinderpsychologie*. München : Kindler.

Dominique Gelin

Arnaud Dubois

Université de Rouen

Pour citer ce texte :

Gelin, D. et Dubois, A. (2020). Introduction au texte de Nelly Wolffheim. *Cliopsy*, 24, 141-143.

Réflexions sur une réforme du jardin d'enfants

Nelly Wolffheim

La pédagogie de la petite enfance se trouve à un tournant : de nouvelles idées et connaissances arrivent de différents horizons et font vaciller ce qui était jusqu'ici reconnu. Le jardin d'enfants, lui aussi, se doit soit de rejeter ce qui existait auparavant, soit d'y introduire de la nouveauté. Si on passait à côté de cette tâche, on passerait à côté de ce qui doit impérativement être fait.

Face à la croyance en la réceptivité du très jeune enfant aux mesures éducatives on rencontre actuellement une tendance qui s'oppose de façon très critique à la volonté de l'influencer et à des efforts pédagogiques très directifs. Il ressort clairement des connaissances apportées par la psychanalyse que l'« éducation » atteint en fait fort peu le moi profond du jeune enfant et à quel point la vie intérieure propre domine chez lui. Si nous nous plaçons sur le terrain de la psychologie freudienne nous prenons conscience de fait que jusque là nous avons une connaissance très réduite du petit enfant et à quel point la confiance dans la « toute-puissance » de l'éducation – ou plutôt de l'éducateur – nous a induits en erreur. Il n'existe pas encore de pédagogie « d'orientation psychanalytique », tout est encore en devenir, mais des premiers pas, des expérimentations indiquent de nouvelles voies.

À côté des conceptions psychopédagogiques révolutionnaires issues de la psychanalyse qui se limitent actuellement à un cercle tout de même relativement restreint, les enseignements de *Maria Montessori* insufflent dès à présent à l'éducation de la petite enfance des idées qui ont déjà fait leurs preuves et qui sont aussi bien scientifiquement établies qu'adaptées d'emblée à la pratique pédagogique.

Il est de notre devoir de créer des ponts entre le jardin d'enfants qui s'appuie sur les principes de *Fröbel* et *Pestalozzi* et les directions – *Freud-Montessori* – évoquées ci-dessus et nous indiquerons ainsi dans quelle direction doivent aller les réformes qui s'imposent. Depuis l'apparition du mouvement Montessori en Allemagne nous assistons à des conflits au sein des éducateurs de la petite enfance et c'est tout à fait regrettable. La volonté de ne pas édulcorer la méthode Montessori en la mélangeant à d'autres principes pédagogiques et de la conserver telle quelle me semble compréhensible et ce d'autant plus qu'il s'agit de la naissance d'un tout

nouveau mouvement. La situation est tout à fait différente pour le jardin d'enfants Fröbel ! En tant qu'institution établie il peut et doit, bien plus qu'un mouvement naissant et qui n'a pas pu faire ses preuves, s'ouvrir à de nouveaux courants.

Le type d'activités proposées aux enfants par la pédagogie *Montessori* se distingue très nettement du matériel pédagogique utilisé au jardin d'enfants. Dans le cadre d'un bref exposé il est impossible d'entrer dans les détails des différences entre les deux méthodes, on peut néanmoins souligner que les méthodes Montessori se révèlent être un excellent complément au type d'activités habituelles au jardin d'enfants – *complément* et non remplacement.

Le jardin d'enfants doit s'approprier en premier lieu la liberté [1] accordée aux enfants par *Montessori* dans le choix des activités et l'entraînement des enfants à l'autonomie, ce qui n'est pas encore suffisamment pratiqué dans de nombreux jardins d'enfants. C'est dans ce domaine que doit intervenir en premier lieu une réforme du jardin d'enfants ! Il n'est pas question de dire que dans le jardin d'enfants moderne l'enfant est inhibé par une discipline sévère et une conception systématique, mais, du moins dans certains endroits, il est freiné par une trop grande *directivité* dans les activités. Les attentes *a priori* de l'éducatrice perturbent l'enfant. Pour les occuper, les former, les amuser, on « s'occupe des enfants », on leur donne des tâches, des directives, des prescriptions. Dans les maisons d'enfants Montessori on laisse les enfants se former beaucoup plus par eux-mêmes en se contentant de leur mettre le matériel à disposition, tout comme ils pourraient exercer et développer leur forces avec les appareils d'une salle de gymnastique.

Le jardin d'enfants devrait lui aussi se contenter d'offrir des possibilités aux enfants et leur laisser le choix de les utiliser. Si nous mettons par exemple les enfants en contact avec la nature en leur donnant l'occasion de prendre soin d'animaux et de plantes, nous devons alors nous mettre en retrait jusqu'à ce que les questions de l'enfant nous prouvent son *envie d'apprendre*. Des tentatives d'intervention, que ce soit sur le plan intellectuel ou sensible, quand elles ont lieu au mauvais moment perturbent l'enfant et sont inconsciemment rejetées – de la même façon que des distractions non souhaitées. Rien d'étonnant à cela puisque nous ne pouvons pas discerner les processus dans la vie psychique inconsciente de l'enfant, ni savoir vraiment ce qui le préoccupe.

Une des missions essentielles du jardin d'enfants est aussi de faciliter l'adaptation de l'enfant à la vie en société, elle ne peut néanmoins se réaliser que dans une vie en communauté basée sur la liberté. Si nous envisageons l'adaptation à la vie en société comme l'insertion libre d'un soi volontaire et non une obéissance aveugle guidée en fait par la peur et le respect, nous devons nous engager pour une liberté maximale au jardin d'enfants et rejeter toute volonté de directivité non justifiée de la part des éducateurs. Quand on pense – tout particulièrement sur la base d'observations d'ordre psychanalytiques – à quel point il est difficile pour

certains enfants de se détacher des liens familiaux les plus intimes, il est évident qu'on doit laisser les enfants s'acclimater très progressivement, en les protégeant le plus possible. Le passage à un cercle plus large ne peut se dérouler sans dommages que là où on permet aux enfants de se déplacer à leur guise. Si des enfants qui sont, à leur manière, hostiles au groupe ou qui le craignent sont contraints à s'intégrer de force, alors le bénéfice que le jardin d'enfants est censé offrir à ceux qui le fréquentent – à savoir faciliter l'acceptation de contraintes futures – risque de se transformer en son contraire.

On est dans l'erreur quand, partant d'une conviction pédagogique, on réduit au jardin d'enfants le temps de jouer librement accordé aux enfants, alors qu'ils y sont habitués à la maison et qu'ils en ont besoin – avec bien entendu des différences selon les individus. Les maisons d'enfants Montessori (du moins quand elles n'accueillent pas toute la journée) commettent l'erreur de n'accorder absolument aucun espace aux jeux. Les jouets et tous les objets soi-disant sans valeur destinés au jeu (bobines de fil, boîtes, chutes de bois) ont tout autant leur place au jardin d'enfants que le matériel destiné aux activités (papier, crayons de couleur, ciseaux, peinture, perles, pâte à modeler, etc.). Il faut exiger cela même pour des jardins d'enfants qui n'accueillent que quelques heures. Les enfants qui aiment beaucoup, intensément jouer se développent sans aucun doute en jouant. Qu'on puisse leur fermer cette source de plaisir pour leur apporter « des éléments plus formateurs » relève d'une conception erronée des missions du jardin d'enfants, voire même de l'enfant.

Il faut souligner ici que jouer en société est pour beaucoup d'enfants une source de joies et de possibilités qui diffèrent du jeu en solitaire, mais que cela amène aussi des difficultés qu'il faut exploiter pédagogiquement. Et il ne s'agit pas ici uniquement des jeux collectifs aux règles précises, notamment les jeux de mouvement.

Au jardin d'enfants, on accorde une grande importance aux jeux de mouvement qu'il ne s'agit aucunement de mettre en question. Mais le fait que la participation de tous les enfants à ces jeux soit obligatoire casse souvent l'envie de jouer. Les enfants qui n'ont pas envie de participer et qui préfèrent faire autre chose ou seulement regarder devraient pouvoir avoir le droit de s'exclure aussi des jeux de mouvement. En effet, on ne peut contraindre personne au plaisir et jouer sans y prendre plaisir est une aberration. L'envie de jouer vient la plupart du temps d'elle-même, mais est changeante, comme toutes les humeurs enfantines. Il y aurait pas mal de choses à dire sur le déroulement insatisfaisant et souvent mécanique des jeux de mouvement dans maints endroits. Dans le cadre d'une réforme des jardins d'enfants il faudrait se pencher sur cette question et cela devrait être l'occasion de débattre des théories modernes sur la culture physique, les exercices rythmiques et en premier lieu le choix des jeux. On a souvent jeté un regard critique sur le chant au jardin d'enfants – bien trop de chant, en particulier lié à la marche ! – mais surtout le fait de chanter faux qui peut

souvent être nocif pour des voix juste débutantes. Il faut accorder plus d'attention au rôle de la musique au jardin d'enfants. Que tout apprentissage par cœur, du moins systématique, ne fasse pas partie des missions du jardin d'enfants, cela va de soi pour ceux qui n'attribuent pas au jardin d'enfants des visées qui le dépassent. Si les enfants retiennent en passant des vers récités ou si les textes et mélodies des chansons et des jeux de mouvement restent gravés en eux, on est alors avant tout dans le registre du plaisir qui s'ajoute à un don spécifique. Ce plaisir est une fin en soi. On ne devrait pas attribuer d'autre signification à cet apprentissage.

Si nous avons accordé une telle importance à la question de la liberté de choix, c'est que nous avons avant tout en tête l'encouragement de l'initiative de l'enfant et le développement de sa volonté. Car chaque choix implique un acte volontaire, chaque décision propre signifie trouver une issue à des aspirations diverses. Une activité choisie soi-même évite une action mal vécue et permet à l'enfant d'agir en engageant – dans l'immédiat – tout son être. Si l'enfant se trompe et prend quelque chose qui ne le satisfait pas, il est alors libre de chercher autre chose. Même au jardin d'enfants on ne devrait pas être trop craintivement accroché à l'idée que l'enfant doit apprendre à se concentrer. La concentration vient la plupart du temps d'elle-même, quand l'enfant a fait le bon choix. Si un enfant normal est satisfait de son choix, il se maintiendra dans son activité jusqu'à avoir atteint un point limite de fatigue. S'il vole d'une activité à l'autre et fait preuve d'agitation et de nervosité, d'autres méthodes seront plus fructueuses que de maintenir l'enfant de force dans des activités non voulues.

Apprendre à être patient est le premier devoir d'un éducateur. Non pas dans le sens communément répandu, à savoir qu'il est particulièrement difficile de s'occuper d'enfants et que cela exige de la patience. *Mais que nous sachions attendre*, voilà de quoi il s'agit ! Pour le jardin d'enfants que cela soit bien clair ; qu'on s'efforce de ne pas intervenir précipitamment dans les processus de développement.

Le bon vieil « emploi du temps », centré la plupart du temps autour d'un axe précis, impose aux enfants beaucoup trop de choses conçues par des adultes. Il n'est certainement pas profitable dans la phase de la petite enfance d'être soumis à la conduite d'un guide. Tout doit s'épanouir de soi-même, de l'intérieur, sinon on voit apparaître des malformations ou des effets de serre. C'est pour moi une illusion de penser que nous puissions vraiment et profondément intéresser un groupe de petits enfants à un objet que nous leur soumettons. Depuis que la psychologie freudienne nous a appris à observer l'enfant différemment, on sait que les véritables intérêts, souhaits et humeurs des enfants peuvent largement diverger, même au sein d'un groupe restreint. Nous ne réussissons à y créer de l'unité que dans des cas très rares. Soit les enfants participent machinalement à une activité prévue dans le programme sans se sentir concernés, soit ils y participent, certes de façon intensive et sans tenir compte alors de leurs propres

pulsions, ce qui n'est absolument pas souhaitable dans l'intérêt de leur propre développement.

Bien que je milite en général pour des activités individuelles, je ne tiens cependant absolument pas à me passer ça et là de travaux collectifs et de groupes. Mais les enfants devraient alors faire eux-mêmes des propositions et la jardinière d'enfants n'interviendrait auprès d'eux que si elle voulait leur montrer des possibilités nouvelles. Pour les travaux collectifs, le libre choix des motifs (en peinture, dessin ou modelage, etc.) devrait être la règle et des suggestions de notre part devraient être l'exception.

Ce qui complique la mise en place d'activités avec libre choix est l'instinct d'imitation des enfants. La trop grande tendance des uns à suivre les autres amène à des pseudo choix et fait que certains enfants se contentent de suivre, au lieu de vraiment choisir. C'est là que doit intervenir l'art de guider et d'amener l'enfant à prendre de vraies décisions.

Il est évident que dans un jardin d'enfants qui amène les enfants à développer leur capacité de décision et dans lequel on s'efforce de conduire les hésitants vers un esprit d'initiative plus poussé, le ton est autre que dans un groupe d'enfants dirigé de façon très autoritaire. On n'instaure pas de discipline, au sens ancien du terme chez des enfants élevés librement. Si on ajoute encore à cela l'autorisation de s'exprimer librement, comme on l'estime souhaitable en s'appuyant notamment sur les théories psychanalytiques, alors les frontières érigées par l'éducation à l'ancienne entre l'enfant et l'éducateur disparaissent et l'enfant qui a les mêmes droits, même s'il a encore besoin de conseils, est placé à côté de l'éducateur – pas au-dessous ! Dans une telle communauté on ne peut exercer une influence sur les enfants que si la relation avec la personne de l'éducateur est très forte. C'est seulement par amour pour elle que les enfants accepteront de se détourner de leurs pulsions asociales et de se laisser gagner pour le collectif.

Les éducateurs d'aujourd'hui, qui sont naturellement encore marqués par leur propre enfance et déformés par les conceptions éducatives régnantes/dominantes jusqu'ici, éprouvent, certainement en grande partie pour cette raison, de grandes difficultés, car ils n'ont pas encore pu se libérer de ces racines profondes. Nous n'arriverons que peu à peu à familiariser les éducateurs avec les nouvelles conceptions. Il va de soi que si le jardin d'enfants doit se transformer il nous faudra trouver de nouvelles voies *pour la formation des jardinières d'enfants*.

On ne soulignera jamais assez à quel point il importe que les éducateurs, tout particulièrement de la petite enfance, se familiarisent avec les connaissances psychanalytiques. Ce n'est qu'à partir de là que nous pourrions aborder les conceptions qui permettent une approche plus juste de l'enfant. Un travail théorique sur les textes fondateurs ou encore mieux la propre analyse de l'éducateur devrait être le préalable à toute activité pédagogique efficace. L'éducation nouvelle ne peut avoir pour fondement que ces conceptions psychologiques nouvellement acquises que nous voudrions voir adopter au jardin d'enfants. Aussi bien au jardin d'enfants

Fröbel que dans les maisons d'enfants *Montessori*, il faudra abandonner une partie de ce qui avait cours jusqu'ici au profit des enseignements de la psychologie *freudienne*.

[1 Il faut cependant remarquer que l'utilisation strictement imposée du matériel restreint fortement la liberté.

Nelly Wolffheim

Traduction de Dominique Gelin

Pour citer ce texte :
Wolffheim, N. (2020). Réflexions sur une réforme du jardin d'enfants. *Cliopsy*, 24, 145-150.

Betty Toux

Professeur·es des écoles dans la
tourmente

Régine Juncker

Toux, B. (2020). *Professeur·es des écoles dans la tourmente. L'épreuve de la confrontation à un·e élève en situation de handicap*. Paris : L'Harmattan

Qu'en est-il de l'expérience d'accueillir des élèves en situation de handicap pour un enseignant ? C'est sur cette question que Betty Toux, affranchie de son travail de chercheuse en thèse de doctorat, engage sa réflexion dans un livre qui s'adresse plus particulièrement aux professionnels de l'éducation.

La démarche de l'auteure s'inscrivant dans le courant clinique d'orientation psychanalytique, la lecture de son texte est en mesure de stimuler le questionnement chez tous ceux qui ont eu l'expérience de la classe et on peut à ce titre accorder à cet ouvrage une intention formative.

L'une de ses visées est de penser les liens entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap et, plus globalement, d'analyser l'acte d'enseigner dans ce cas. Pour l'auteure, l'élève en situation de handicap est d'abord un enfant qui s'adresse à un·e adulte enseignant·e qui a été élève et sujet d'une histoire personnelle. Que va-t-il advenir de cette rencontre ?

La classe est le lieu de cette intersubjectivité. Le lecteur est invité à penser

cette aventure pédagogique comme une « confrontation », « une épreuve » à traverser. C'est cette rencontre tumultueuse et aux possibles créativité qui interpelle et passionne Betty Toux. Elle-même a été confrontée à cette épreuve ; elle retrace ainsi, dès le premier chapitre, son parcours d'enseignante parfois « bousculée » et raconte des épisodes de sa vie de petite fille dont l'enfance a été traversée par une histoire familiale qui lui reste énigmatique. Sa quête de sens pour élucider et comprendre cette histoire a sans doute donné naissance, nous propose-t-elle, à la chercheuse qu'elle est devenue aujourd'hui.

Neuf enseignantes ayant eu un élève en situation de handicap au cours de leur carrière ont accepté l'entretien que leur a proposé Betty Toux. Six d'entre elles ont accueilli un élève présentant des troubles autistiques, deux d'entre elles un élève avec des troubles envahissants du développement et une dernière un élève avec des troubles du comportement. Les discours recueillis au cours des entretiens sont analysés par l'auteure dans l'après-coup et c'est le sens advenu de ce travail d'analyse et de ses élaborations autour de ce matériel clinique qu'elle donne à lire dans son ouvrage.

De nombreux extraits issus des entretiens sont présents tout au long du texte. Ils soutiennent la pensée de l'auteure et favorisent une lecture empathique. De nombreux concepts psychanalytiques, philosophiques ou poétiques étayent et servent cette pensée. Sans que pour autant ne soit établi aucun procès d'intention à

l'égard des professionnels ni à l'égard de l'institution. À la recherche de causalités, Betty Toux préfère penser en termes d'« obstacles » et de « facilitateurs ».

Au deuxième chapitre, l'auteure propose un détour par l'histoire. Elle invite à se souvenir des peurs, des croyances, des représentations du handicap présentes dans les mentalités sociales passées. Elle expose aussi comment les textes législatifs évoluent parallèlement aux normes sociales. Quand la norme change, les textes sont réécrits. Le langage, les changements de sigles qui définissent le handicap reflètent la place qui lui est accordée dans la société. Par un travail de lecture et de référence aux textes officiels de l'éducation nationale, Betty Toux montre comment les notions de différences, d'infirmités, de handicaps ont évolué et comment les pratiques professionnelles en ont été impactées ces dernières années. Les effets de ces changements viennent toucher directement le vécu de chaque enseignant·e (ouverture de classe, nouveaux métiers, écoles spécialisées, pédagogies adaptées). La relation intersubjective entre l'enseignant·e et l'élève se trouve alors traversée par des injonctions institutionnelles en perpétuel changement. L'enseignant·e doit répondre aux attentes institutionnelles tout en se confrontant avec l'étrangeté de l'enfant-élève en situation de handicap qu'il ou elle doit accueillir dans sa classe.

C'est cette étrangeté que Betty Toux analyse dans le troisième chapitre de son livre – *De la confrontation à la mise à l'épreuve* – dans lequel elle donne essentiellement la parole aux

enseignantes rencontrées lors des entretiens. Chacune évoque ses sentiments, ses ressentis face à cette rencontre « confrontation ». Ces professionnelles racontent comment les enfants en situation de handicap qu'elles ont accueillis ont perturbé l'ordinaire de la classe ; comment ils réussissaient, de façon singulière, à bouleverser les configurations habituelles et l'ordre établi par chacune d'entre elles. Betty Toux fait ainsi émerger, pour chacun des discours, les ressentis dominants, les résistances inconscientes possibles qui ont fait obstacle au travail de liaison, mais également les attitudes psychiques qui ont favorisé la rencontre entre l'enseignante et l'élève.

Au quatrième chapitre de son livre, l'auteure rend compte des états de « souffrance » inhérents à l'expérience vécue par ces enseignantes. En se référant à la théorie des trois axes de Paul Ricoeur, le soi-autrui, l'agir-pâtir et le troisième axe dit « transversal », Betty Toux engage une réflexion sur la souffrance de ces enseignantes. Cet éclairage théorique illustré de vignettes cliniques soutient l'hypothèse de l'auteure selon laquelle la posture professionnelle ne se limite pas aux savoirs universitaires transmis. En effet, des mouvements contre-transférentiels et identificatoires sont à l'œuvre dans la relation didactique.

Dans son dernier chapitre, l'auteure nous invite à penser que si la souffrance est une épreuve incontournable, la capacité à accepter cette souffrance puis à la penser (fonction-alpha de W. Bion) redonne à l'enseignant·e le pouvoir de transformer

l'épreuve en créativité. C'est dans ces propositions que réside la force de cet ouvrage et, en repérant dans les discours retranscrits certaines dispositions psychiques, Betty Toux nous propose une analyse clinique convaincante. S'appuyant sur les théories de Friedrich Hölderlin et de W.R. Bion – du périr au devenir pour l'un, de la déliaison à la liaison pour l'autre – elle propose ce qu'elle nomme « les facilitateurs » pour traverser l'épreuve : la reconnaissance, l'illusion nécessaire et l'attrayante étrangeté. Elle observe également trois obstacles majeurs qui vont entraver le passage : l'idéal professionnel, la représentation du « bon groupe » et enfin les freins institutionnels qui inhibent la créativité des professionnels. Parmi les neuf enseignantes rencontrées, cinq d'entre elles, selon l'auteure, auraient réussi le passage de la souffrance à la créativité.

Cet ouvrage se différencie des propositions habituelles faites aux professionnels sur l'accueil des élèves en situation de handicap. L'auteure réfute en particulier les bonnes pratiques hâtives, restrictives ou inhibantes. Elle transmet au lecteur les résultats d'une élaboration clinique formative du matériel qu'elle a recueilli. Elle met ainsi à notre portée les fruits de sa recherche.

Thèses

Recension par Catherine Yelnik

27 février 2020

Les impasses de l'enseignement supérieur privé brésilien : l'enseignant et la perversion du lien formatif

De Jesus Sena, Isael

Université Fédérale de Minas Gerais et université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (cotutelle internationale).

sd. Marcelo Ricardo Pereira et Léandro de Lajonquière.

Jury : Sandra Francesca Conte de Almeida (Université de Brasília), Júlio Emílio Diniz-Pereira (Université Fédérale de Minas Gerais), Léandro de Lajonquière (Université Paris 8), Ilaria Pirone (Université Paris 8), Eric Plaisance (Université Paris 5), Mônica Maria Farid Rhame (Université Fédérale de Minas Gerais).

Cette thèse vise à élucider les effets délétères sur le lien formatif enseignant-étudiant du processus de marchandisage de la formation universitaire privée, en cours au Brésil depuis trente ans. La massification de la formation universitaire privée au Brésil est entrée dans une impasse. L'augmentation exponentielle du nombre

de jeunes, devenus « clients » dans le marché universitaire, n'a pas produit les effets de réduction des inégalités sociales attendus. La privatisation massive de l'enseignement universitaire, supposée promouvoir l'accès à l'université des jeunes d'origine populaire et donc « démocratiser » l'enseignement supérieur, reproduit en réalité toujours la même ségrégation en fabriquant des « exclus de l'intérieur ». Les inégalités sociales trouvent au Brésil leurs racines dans le processus même de constitution de la nationalité, depuis l'époque coloniale et l'Empire jusqu'à l'actualité républicaine.

Nous faisons l'hypothèse que la société brésilienne n'arrive pas à se permettre de rêver le rêve moderne d'une éducation pour tous sans distinction d'origine. Nous mettons en évidence le caractère paradoxal de la politique de « privatisation généralisée de l'éducation et de la formation » en ayant recours aux outils conceptuels psychanalytiques.

Le marchandisage à la manière brésilienne crée une distorsion perverse des coordonnées symboliques du lien formatif entre enseignant et étudiant, mettant ainsi en difficulté son déploiement nécessaire. La soi-disant lutte contre les inégalités sociales finit par retomber en fin de compte dans ce qu'elle prétend combattre en installant dans l'imaginaire social l'illusion d'une jouissance sans limites. Le lien formatif ainsi formaté finit par faire entrer enseignants et étudiants dans un montage pervers où chaque partenaire, comptant sur la complaisance névrotique de l'autre, essaie de se

maintenir à l'écart de la castration symbolique qui devrait structurer précisément le rapport du sujet à l'Autre. Dans ce sens, l'étudiant a du mal à s'impliquer subjectivement, avec son désir, dans la formation proposée. Les conditions de possibilité qu'aurait le jeune de venir se confronter aux défis qu'implique la conquête pour soi et en son nom propre d'une place d'étudiant universitaire en formation finissent par s'effriter.

Nous constatons, alors, qu'au lieu d'avoir contribué à l'installation dans l'imaginaire social de l'idée que tout un chacun, sans distinction d'origine et grâce à son travail d'implication, peut surmonter le défi subjectif inhérent à toute formation universitaire, le marchandisage de l'enseignement à l'œuvre au Brésil relance toujours la même demande inconsciente de faire jouir l'Autre du marché capitaliste.

Résumés – abstracts

Le chercheur, ses objets et l'écriture : reprise théorique

Alexandre Ployé

Résumé

Cet article interroge à nouveaux frais la question du lien du chercheur à ses objets de recherche et à l'écriture. Il s'autorise à reprendre les élaborations de l'auteur sur le contre-transfert du chercheur qui avaient fait l'objet d'un article dans *Cliopsy* en 2014. Si la valeur heuristique du contre-transfert dans les démarches cliniques est réaffirmée, le lien du chercheur à ses objets et à la manière dont il témoigne de son travail dans ses écrits est envisagé sous l'angle du *rapport à*. Rapport toujours en partie raté qui conditionne le désir du chercheur et l'autorise à se déprendre de certaines illusions épistémologiques tout en affirmant son propre style, dans l'écriture notamment.

Mots clés : approche clinique, contre-transfert du chercheur, écriture.

Abstract

This article revisits the question of the researcher's link to his or her research objects and writing. It takes the liberty of repeating the author's elaborations on the counter-transference of the researcher that were the subject of an article in *Cliopsy* in 2014. If the heuristic value of counter-transference in clinical approaches is reaffirmed, the researcher's link to his objects and to the way in which he testifies to his work in his writings is considered from the angle of the relationship to. This relationship, which is always partly failed, conditions the researcher's desire and allows him to free himself from certain epistemological illusions while affirming his own style, particularly in his writing.

Keywords: clinical approach, counter-transference of the researcher, writing.

Retour sur un entretien avec une enseignante – Mouvements transférentiels corporels

Cathy Luce

Résumé

Cet article trouve son fondement dans l'analyse seconde d'un entretien d'enseignante en souffrance professionnelle, revisité cinq ans plus tard à la lumière de la démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique en

sciences de l'éducation. Il vise à approfondir le propos initial par une mise en perspective d'une analyse première basée sur l'énonciation et sur cette nouvelle démarche prenant en compte les éléments de la corporéité traversant le discours et agissant dans la personnalité professionnelle de l'enseignante. Il propose également d'écouter les mouvements transférentiels corporels dans cette relation intersubjective interviewée/interviewer et interroge les résonances qu'ils provoquent chez le chercheur.

Mots clés : entretien clinique, enseignant, émotions, relation intersubjective, mouvements transférentiels corporels.

Abstract

This article has its fundament in the secondary analysis of an interview of a teacher in professional distress, revisited five years later in the light of the clinical approach to psychoanalytically oriented research in Educational Sciences. It aims to deepen the initial point by putting into perspective a first analysis based on the enunciation and on this new approach taking into account the elements of corporeality crossing the discourse and acting in the professional personality of the teacher. He also offers to listen to bodily transference movements in this interviewer/interviewed intersubjective relationship and questions the resonances they generate in the researcher.

Keywords: clinical interview, teacher, emotions, intersubjective relationship, bodily transference movements.

Le conseil de classe en lycée : quels enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants qui y participent ?

Laure Lafage

Résumé

Dans cet article, l'auteure rend compte d'une partie de son travail de recherche mené pour sa thèse en sciences de l'éducation soutenue en septembre 2018. Après avoir présenté les aspects historiques et organisationnels de l'instance « conseil de classe » en lycée, l'auteure propose quelques éléments décrivant l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle s'inscrit sa recherche ainsi que sa méthodologie de recherche. Elle rapporte, ensuite, des propos traduisant le vécu des enseignants qu'elle a interviewés quant à leur participation aux réunions des conseils de classe. Puis elle propose des hypothèses interprétatives pour donner du sens à certains des propos recueillis, en considérant le niveau latent du discours des entretiens et en identifiant des mécanismes psychiques potentiellement à l'œuvre chez les enseignants lorsqu'ils participent à cette instance.

Mots clés : conseil de classe, clinique d'orientation psychanalytique, entretien clinique de recherche, tonalité émotionnelle, pacte dénégatif.

Abstract

In this article, the author gives an account of a part of her research work carried out for the thesis in educational sciences she defended in September 2018. After presenting briefly the historical and organizational aspects of the "class council" body in high school, the author describes elements of the clinical approach with a psychoanalytical orientation of her research as well as her research methodology. She then reports words reflecting the experiences of the teachers she interviewed regarding their participation in class council meetings. Eventually she proposes interpretative hypotheses to give meaning to some of the discourses she collected, by considering the latent level of the discourse of the interviews and by identifying psychological mechanisms potentially at work among teachers when they participate in this body.

Keywords: class council, clinical approach with a psychoanalytic orientation, clinical research interview, emotional tone, denial pact.

Une exploration bibliographique des vingt premiers numéros de la revue *Cliopsy*

Marc Guignard

Résumé

Cet article rend compte d'une exploration des bibliographies des articles de recherche parus dans les vingt premiers numéros de la revue *Cliopsy*. Cette exploration permet de dessiner un panorama des auteurs et des textes les plus fréquemment convoqués et ainsi d'inférer quelques liens entre éducation et psychanalyse au sein de la revue. Une section de l'article est consacrée à examiner la façon dont la référence à un auteur, Cornelius Castoriadis, traverse les vingt numéros étudiés.

Mots clés : bibliographie, psychanalyse, transmission.

Abstract

This article reports on an exploration of the bibliographies of research articles published in the first twenty issues of *Cliopsy*. This exploration makes it possible to draw a panorama of the authors and the most frequently cited texts and thus to infer some links between education and psychoanalysis within the journal. A section of the article is devoted to examining how the reference to one author, Cornelius Castoriadis, runs through the twenty issues of *Cliopsy*.

Keywords: bibliography, psychoanalysis, transmission.

Construire un savoir vivant de l'accompagnement de stagiaires en risque d'échec

Michelle Bourassa et Ruth Philion

Résumé

À partir du moment où on a un rôle de superviseur à l'égard d'une personne, future stagiaire, on est engagé dans une relation de soutien au développement de ses compétences professionnelles. Ce rôle nous installe de plain-pied dans un rapport de pouvoir. Pour tenir cette place, y guider chacun de nos pas de manière fine et différenciée, il nous faut prendre la juste mesure de ce que ce rapport installe entre nous et en nous. Notre recherche-action collaborative impliquant superviseurs et chercheurs donne à comprendre que soutenir le changement progressif visé par l'expérience des stages repose sur trois éléments : la confiance qui relève du lien qui s'installe entre stagiaire et superviseur pour, avant le stage, examiner ensemble les objectifs visés et les actions à entreprendre pour les atteindre, puis ensuite les ajuster au contexte. Avec la confiance, vient la bonne distance, celle qui nous fait échanger, ensemble, sur le sens à donner à ce qui se passe, incluant les effets que produisent gestes ou paroles afin, en nous ajustant à ses besoins, de tirer la ou le stagiaire vers ce qu'elle ou il peut advenir. Il y a enfin, la responsabilité de chacun puisque stagiaire comme accompagnateur partagent tous deux la charge d'accompagner.

Mots clés : Stagiaires en risque d'échec, recherche-action participative, supervision, enseignement spécialisé.

Abstract

When we supervise someone, a trainee for example, we are in charge of developing the trainee's professional competencies. Such responsibility comes with a full-blown power. To assume ethically this power, to move with finesse and differentiation, we need to acknowledge what this situation installs between and within us. A participatory action-research of practicum supervisors and researchers shows that the progressive changes expected in the practicum experiences relies on three elements: the confidence stemming from the link in the dyad supervisor/trainee before the practicum to examine the objectives and the actions needed to attain them, and within the practicum, the adjustments required stemming from the context. The good distancing in order for the two of us to sum up our curiosity in order to confer meaning to what is going on, including the effects our gestures and words have and in so doing lift the trainee up to what he/she can become by systematically adjusting our backing to his/her needs in context. Finally, the responsibility, ours and that of the trainee, since both of us are in charge of others.

Keywords: Trainees at risk of failing, participatory action-research, supervising, special education.

Pour une clinique de l'apprendre entre *connaissance* et *savoir*

Léandro de Lajonquière

Résumé

L'article présente le sujet de recherche d'un travail de thèse doctorale développé au Brésil à la fin des années quatre-vingts. Ce travail reprend les débats de l'époque autour de la conceptualisation des troubles des apprentissages scolaires et de la constitution d'un champ théorique-clinique de traitement psychopédagogique sous transfert à partir d'une référence simultanée aux apports de la psychologie de Piaget et de la psychanalyse. Il se propose de subvertir la dichotomie intelligence/affectivité tout en prenant ses distances avec des avancées classiques – telles, par exemple, celles de Jean-Marie Dolle et de Bernard Gibello – et il approfondit la réflexion novatrice de Sara Paín. La thèse affirme que la pensée est structurée par un pli connaissances/savoir, effet de l'opération de refoulement psychique à l'intérieur du champ de la parole et du langage.

Mots clés : psychopédagogie, rapport au savoir, troubles des apprentissages.

Abstract

The article presents the research theme of a doctoral thesis developed in Brazil in the late 1980s. This work resumes the debates of the time around the conceptualization of learning problems at school and the constitution of a theoretical-clinical field of psychopedagogical treatment under transfer, from a simultaneous reference to the contributions of Piaget's psychology and psychoanalysis. This work aims to subvert the intelligence / affectivity dichotomy by distancing itself from classical advances – such as those of Jean-Marie Dolle and Bernard Gibello – and deepens Sara Paín's innovative thinking. The thesis states that thought is structured by an understanding / knowledge [connaissance / savoir] fold, the effect of the operation of psychic repression within the field of word and language.

Keywords: psychopedagogy, relationship to knowledge, learning problems.

Resumen

El artículo presenta el tema de investigación de una tesis doctoral desarrollada en Brasil a fines de la década de 1980. Ese trabajo retomó los debates de la época en torno a la conceptualización de los trastornos del aprendizaje escolar y la constitución de un campo teórico-clínico del tratamiento psicoeducativo bajo transferencia, a partir una referencia simultánea a los aportes de la psicología de Piaget y del psicoanálisis. Proponía subvertir la dicotomía inteligencia / afectividad alejándose de los desarrollos clásicos - como, por ejemplo, los de Jean-Marie Dolle y Bernard Gibello - y para ello profundizó el pensamiento innovador de Sara Paín. La tesis afirmaba que el pensamiento está estructurado por un pliegue conocimiento / conocimiento, efecto de la operación de represión psíquica en el interior del campo del habla y el lenguaje.

Palabras clave: psicopedagogía, construcción del conocimiento, problemas de aprendizaje.

Appel à propositions d'articles pour la revue *Cliopsy*

La crise liée à la pandémie que nous traversons a bouleversé de nombreux pans de nos activités. Dans le champ de la recherche, nombre d'appels à textes ou deancements de projets de recherche sont proposés en ce moment. Certains peuvent concerner l'enseignement à distance et les techniques qui lui sont liées, d'autres proposent d'alimenter la réflexion de façon scientifique, distanciée et argumentée sur la question de la continuité éducative perçue comme l'un des défis majeurs pendant la période de confinement et pendant la période qui suit.

Pour notre part, nous pensons que l'approche clinique d'orientation psychanalytique peut apporter un point de vue original sur les transformations apportées dans nos pratiques au quotidien dans le champ de l'éducation et de la formation suite à l'apparition de la pandémie due au Covid-19. D'une part, sur les conséquences des nouvelles normes sanitaires : confinement soudain, déconfinement progressif, gestes barrières, port du masque, distance physique entre les personnes, etc. D'autre part, sur l'usage quasi-généralisé des techniques de visioconférences, aussi bien pour toutes nos réunions que pour les séminaires et les cours dispensés aux élèves et aux étudiants et/ou pour la tenue des séances de groupes cliniques (analyse des pratiques et supervisions) que nous animons.

En ce qui concerne la revue *Cliopsy*, il nous semble nécessaire de prendre le temps de la réflexion et c'est pourquoi nous ne proposons pas de date-limite pour nous adresser une proposition d'article ; il s'agit plutôt ici d'une demande ouverte pour que plusieurs propositions d'articles liées à ces questions puissent nous parvenir dans les mois ou les années à venir. Nous souhaitons que ces futures propositions d'article respectent la ligne éditoriale de la revue et cherchent avant tout à cerner les spécificités que peut apporter une perspective clinique d'orientation psychanalytique dans l'appréhension des modifications actuelles de nos pratiques d'enseignement, d'éducation et de formation ou encore d'accompagnement clinique des professionnels ou dans la stimulation de notre réflexion à leur propos.

Le comité de rédaction de la revue *Cliopsy*

Les propositions sont à adresser au format DOC ou ODT, exclusivement par courrier électronique, à l'adresse suivante : contact@revuecliopsy.fr

ADHÉSION 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).

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

– soit accompagnée d'un chèque,

– soit par l'intermédiaire de la plateforme Helloasso à l'adresse : <https://www.cliopsy.com/adhesion/>

(1) Rayer la mention inutile