



Éditorial	SOMMAIRE
<i>Canal Psy</i> prépare les numéros qui seront le jour en 1999-2000. Et oui, déjà. Les axes de questionnement des futures dossiers ont été élaborés et les commandes d'articles ne vont pas tarder à partir. Des idées existent aussi pour renouveler la maquette, tant en ce qui concerne la présentation extérieure que l'organisation des rubriques, celles qui existent et celles qui pourraient exister. La programmation a été fidèle à l'esprit et au projet de <i>Canal Psy</i> en s'attachant à clarifier les questions qui se travaillent, les problématiques et les outils conceptuels qui organisent et renouvellent les divers champs, en faisant apparaître aussi ce qui différencie et ce qui relie les différents domaines et les conceptions plurielles. Mais cette armature et cette anticipation nécessaires ne prennent tout leur sens que si elles servent à favoriser la	Infos Pratiques Bourse d'enseignement supérieur, Logement en résidence universitaire, Études étrangères 2 L'éducation dans la crise de transmission L'éditorial, l'élève et la psychologie de l'éducation Jean-Marie Besse 4 Transmission et éducation Dominique Guez 6 L'école, le savoir, la transmission, et l'analyse de la pratique Georges Guillaud 8 Être psychologue en... Chirurgie Ophélie Rindry 10 Agenda 12 Coq à l'âne 13 Publications L'observation clinique Jeanne d'Albert-Lorion 16 SOMMAIRE

Canal Psy

ISSN : 2777-2055

Publisher : Université Lumière Lyon 2

38 | 1999

L'éducation dans la crise de transmission

🔗 <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=1279>

Electronic reference

« L'éducation dans la crise de transmission », *Canal Psy* [Online], Online since 10 novembre 2020, connection on 14 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=1279>

DOI : 10.35562/canalpsy.1279

ISSUE CONTENTS

Monique Charles
Édito

Dossier. L'éducation dans la crise de transmission

Jean-Marie Besse
L'enfant, l'élève et la psychologie de l'éducation

Dominique Ginet
Transmission et exhérédation

Georges Gaillard
L'école, le savoir, la transmission, et l'analyse de la pratique

Être psychologue en...

Ophélie Baudry
Chirurgie

Publications

Albert Ciccone and Monique Charles
L'observation clinique

Édito

Monique Charles

TEXT

- 1 *Canal Psy* prépare les numéros qui verront le jour en 1999-2000. Et oui, déjà. Les axes de questionnement des futurs dossiers ont été élaborés et les commandes d'articles ne vont pas tarder à partir. Des idées existent aussi pour renouveler la maquette, tant en ce qui concerne la présentation extérieure que l'organisation des rubriques, celles qui existent et celles qui pourraient exister.
- 2 La programmation a été fidèle à l'esprit et au passé de *Canal Psy* en s'attachant à clarifier les questions qui se travaillent, les problématiques et les outils conceptuels qui organisent et renouvellent les divers champs, en faisant apparaître aussi ce qui différencie et ce qui relie les différents domaines et les conceptions plurielles.
- 3 Mais cette armature et cette anticipation nécessaires ne prennent tout leur sens que si elles servent à favoriser la flexibilité et l'intégration vivante de ce qui, de l'extérieur, survient : événement mais aussi propositions et trouvailles.
- 4 Aussi, je vais faire appel à votre imagination de lecteurs pour dessiner les contours de cette année future, qui par le calendrier déjà, ne sera pas banale. J'attends votre courrier où vous ferez part des thèmes, des questions, des notions, des auteurs, des pratiques, des domaines... que vous voudriez voir explorer. Vos remarques concernant les modifications souhaitables de la maquette seraient aussi utiles. Et il serait dommage que le numéro qui paraîtra en janvier 2000 ne marque pas à sa manière cette date symbolique. Alors quels thèmes, enquêtes, interviews, dialogues réels ou imaginaires pour ce jour sans pareil ?

AUTHOR

Monique Charles

Dossier. L'éducation dans la crise de transmission

L'enfant, l'élève et la psychologie de l'éducation

Jean-Marie Besse

DOI : 10.35562/canalpsy.2120

OUTLINE

Psychologie et éducation

L'exemple de l'entrée dans l'écrit

Une psychologie de l'éducation ?

La place de la psychologie du développement cognitif

TEXT

- 1 L'entrée dans le système éducatif se joue sur fond de séparation : le jeune enfant quitte son milieu familial ; d'un réseau de relations privilégiées qu'il entretenait alors avec un nombre limité de personnes au sein de relations interpersonnelles fortes, il passe à un univers relationnel où il n'est plus le seul enfant et où les adultes partagent leur attention avec un ensemble d'enfants. Il lui faut donc nouer de nouveaux types de contacts avec d'autres adultes mais aussi avec d'autres enfants au sein d'activités qui visent à l'insérer dans un univers social fait de traditions, de règles, de savoirs à acquérir. Cette entrée à l'école amène une certaine déstabilisation des équilibres antérieurs élaborés par chaque enfant, qui est assez bien compensée par une partie des élèves, tandis que certains autres donnent l'impression de s'adapter sans pour autant qu'ils soient réellement actifs dans cette situation, alors que d'autres encore manifestent assez rapidement, par des conduites peu adaptées, leur non-intégration à ce monde de l'école.

Psychologie et éducation

- 2 La psychologie de l'éducation s'est développée pour analyser, comprendre et aider à résoudre ces types de problèmes. Elle est parfois décrite comme une psychologie « appliquée » : « appliquer les

résultats de la recherche et des théories psychologiques aux problèmes éducatifs¹ ». Cette conception, qui pourrait tout aussi bien s'énoncer sous l'intitulé d'une « psychopédagogie » – un terme souvent employé –, nous semble particulièrement réductrice et fort peu pertinente, comme nous l'avions déjà fait observer au terme de l'analyse d'une initiative historiquement bien repérée².

- 3 Or parler de psychologie de l'éducation c'est tout d'abord viser un objet : l'individu apprenant et/ou l'individu enseignant, et c'est conduire à ce propos des recherches qui tentent d'expliquer, du point de vue du psychologue, comment on apprend et comment on enseigne (car il va de soi que le didacticien – pour ne prendre que cet exemple –, à sa manière, traite aussi ces deux questions).
- 4 L'enfant apprenant c'est à la fois celui qu'étudie telle ou telle branche de la psychologie, mais c'est aussi et surtout ce sujet au carrefour d'influences, à un point d'intersection qui modifie les trajectoires décrites par chacune des approches scientifiques partielles. En ce sens, le sujet de la psychologie de l'éducation est bien spécifique et l'étudier constitue alors une question fondamentale, non réductible à la somme des approches partielles. Ainsi, ce que nous savons du sujet étudié seul est-il valide lorsque ce sujet est en interaction avec un autre (enfant ou adulte), ou lorsque cette interaction se déroule dans le cadre d'une situation d'enseignement ?
- 5 La psychologie de l'éducation emprunte ses méthodes à plusieurs des courants de la psychologie, puisqu'elle intervient pour traiter des situations diverses et complexes, aux déterminismes variables et qu'il ne lui est guère possible de se référer uniquement, à l'inverse de ce que laisse parfois entendre le découpage académique des enseignements de psychologie à l'Université, à tel courant de la psychologie développementale, telle approche de la psychologie sociale, telle école de psychologie clinique, telle conception de la psychologie différentielle ou expérimentale.
- 6 L'articulation, concrète et théorique à la fois, entre les apports et les visées spécifiques de la psychologie et de l'éducation ne s'opère pas spontanément : la pédagogie ne se déduit pas de la psychologie. Il ne suffit pas non plus de s'en tenir à un pragmatique éclectisme – prendre un peu de tout –, propre à tout justifier et qui peut aboutir à constituer comme « psychologie de l'éducation » une série juxtaposée

de thèmes de recherche, de listes de résultats ponctuels issus de recherches très centrées.

- 7 La psychologie doit maintenir une attitude distanciée par rapport à l'intention d'instruire ou d'éduquer ; elle n'est pas finalisée par un projet éducatif, des objectifs didactiques et elle n'a pas à cautionner telle ou telle disposition pédagogique (même si l'histoire récente indique à l'évidence que rares sont ceux qui s'en tiennent à cette ligne) : le psychologue confronté à l'action pédagogique est en même temps avec les enseignants, cherchant à comprendre leur position, à saisir de l'intérieur leurs préoccupations et leurs projets, mais il est tout autant à l'extérieur de la pédagogie. Position difficile, non exempte d'ambiguïtés latentes, mais seule position tenable si le psychologue veut pouvoir dire autre chose que ce qui est déjà contenu dans le discours pédagogique.
- 8 Le système éducatif est amené à solliciter les psychologues pour promouvoir des changements dans les attitudes et les comportements des enseignants ou pour intervenir directement dans la détection des difficultés des écoliers et leur orientation ; de son côté la recherche pédagogique intègre des savoirs élaborés par les recherches conduites en psychologie. Comment penser l'intervention du psychologue sur le champ de l'éducation ? Un exemple pourrait aider à mieux saisir les enjeux. Nous prendrons celui de l'entrée dans l'écrit.

L'exemple de l'entrée dans l'écrit

- 9 Lire et écrire n'a rien d'une acquisition naturelle : le système d'écriture qui est le nôtre s'est élaboré au long d'une histoire mouvementée et pouvoir s'en servir suppose de recevoir un certain nombre d'informations sur les principes et les conventions qui en régissent l'organisation et l'usage. Cette information sur les structures, les fonctions et les usages de l'écrit a été confiée principalement au système scolaire, cette initiation a donc été scolarisée et l'école est devenue le lieu central, incontournable pour beaucoup de la rencontre avec l'écrit. Cette situation a des conséquences, pour beaucoup non prévues par ceux qui ont estimé, très rationnellement, qu'il suffirait d'enseigner à lire et à écrire pour que chacun apprenne...

- 10 Or, pour nombre d'élèves, lire et écrire c'est apprendre à se servir d'un objet – l'écrit – selon ses seules formes scolaires, à tel point que beaucoup d'entre eux vont se comporter comme s'il n'existait que ces seules formes-là. Une fois sortis de l'école, ils s'efforceront de contourner cet écrit en quoi ils ne verront guère qu'une forme scolaire.
- 11 Mais cet écrit qui n'est qu'un moyen – lire et écrire c'est se servir de marques graphiques particulières pour mettre devant soi, sur un espace orienté, des faits, des idées, des paroles, que l'on pourra maintenir en mémoire, disposer à distance de soi, construire en représentation, parfois mettre en communication, c'est-à-dire échanger, penser, apprendre – ce moyen d'expression devient trop souvent, dans ce cadre d'apprentissage scolarisé, une fin en soi, un but particulier, dont l'acquisition est mise sur le même plan que d'autres, et qui courra le risque d'être rejetée aussi, tout comme d'autres contenus à apprendre, rapidement devenus caducs.
- 12 Ce à quoi ouvre l'écrit, cette mémoire collective déposée principalement sur ce média, est ainsi obturé. La transmission de l'héritage culturel s'opère alors essentiellement par la parole, l'image, le film. Les bénéfices de l'écrit, liés à la possibilité de revenir sur le texte, de l'examiner, de le comparer à d'autres sources, bref de se distancier de l'émotionnel instantané, risquent alors d'être perdus. Dans le même mouvement de rejet c'est aussi la possibilité de se confronter à la langue écrite qui est refusée, c'est-à-dire la confrontation à une langue autre que celle de son groupe de première appartenance, la langue de la famille, des copains, du quartier. Cette interaction entre langue parlée et langue écrite, cette tension entre ces pôles, c'est aussi l'une des conditions du dépassement de sa position actuelle afin d'accéder, peut-être, du fait de l'extension de son expérience langagière, mais aussi par une plus grande définition en précision, à une pensée libératrice de l'instant, de l'émotionnel.
- 13 L'écrit, pour beaucoup trop d'élèves puis d'adultes, devient alors un objet qui fait écran, écran propice à toutes les projections, depuis celles autorisées par le merveilleux de l'imaginaire – et propices à l'investissement dans l'apprentissage du système d'écriture, ce que décrivent bien B. BETTELHEIM et K. ZELAN, *La lecture et l'enfant*, Laffont,

tr. fr. 1983 ou F. DOLTO, *La cause des enfants*, Laffont, 1985 – jusqu'à l'épreuve surinvestie par les traces inconscientes de signifiés instables, en passant par un travail ardu sur des parties disjointes (lettres, syllabes et mots), dont les éléments premiers sont des unités sans signification, celles de la deuxième articulation du langage, qu'il va s'agir, pourquoi ? comment ? de combiner pour (re)créer du sens, des énoncés porteurs de réalités langagières renvoyant à des réalités d'expérience du monde physique et humain.

- 14 De plus, l'écrit apporte ses spécificités à l'exercice des activités intellectuelles : mise en espace de discours, d'événements, de souvenirs, qui ont été prononcés ou vécus dans la durée, dans le temps, il amène son usager à prendre l'habitude, sans qu'il en soit toujours conscient, de mettre le ressenti à distance, de l'observer, le mettre en ordre, l'organiser, le sortir du contexte. La séparation de l'événement par rapport à soi, et la segmentation du discours en un texte découpé en mots, jointes à la permanence ainsi assurée par l'écrit, aident grandement le travail de la réflexion, contribuent à la clarification de la pensée, grâce à une trace qui demeure et peut se reprendre, en établissant de nouveaux liens entre les moments, les objets, les pensées : lire, c'est, fondamentalement, lier.
- 15 L'écrit et l'école ne sont, chacun, que des moyens : l'écrit n'est qu'un moyen d'expression parmi d'autres et l'école, loin d'être à elle-même sa propre fin, sert à favoriser la rencontre des jeunes générations avec l'héritage culturel de notre société et à leur permettre de se construire en continuité d'expérience.
- 16 L'école doit trouver sa place, signifiante, pour le jeune enfant : cette place est construite – ou non – dans le discours social et familial avant d'être reconstruite – ou non – par le futur écolier.

Une psychologie de l'éducation ?

- 17 La psychologie de l'éducation et de la formation intervient habituellement sur les ratés de la rencontre avec l'institution scolaire, avec les enseignants, avec les autres élèves, avec ce moyen d'expression ou tel ou tel des objets transmis par l'école. Le premier souci du psychologue est alors d'établir le diagnostic le plus juste possible de ce qui fait empêchement.

- 18 L'objet – et le projet – de la psychologie de l'éducation est donc de permettre de convoquer, pour le psychologue, l'ensemble des champs d'explication possibles, pour engager une approche clinique – au sens d'une rencontre individuelle – qui regarde aussi du côté du social et du culturel, du groupal et du relationnel, de l'intrapsychique et du cognitif.
- 19 Penser une psychologie de l'éducation constitue donc un préalable à l'intervention de la psychologie dans le champ de l'éducation : comment concevoir la préparation des psychologues qui interviennent soit directement dans le champ scolaire (personnels de l'éducation nationale), soit auprès des enfants et adolescents scolarisés ? Comment élaborer un projet de formation des enseignants sans les sensibiliser aux dimensions psychologiques ?
- 20 Les étudiants de l'Université Lumière Lyon 2 se voient proposer, depuis la première année de DEUG, une préparation à ces enjeux grâce aux enseignements de Psychologie de l'Éducation présentés par la filière Pratiques et Changements en Éducation (PCE) coorganisés par l'Institut de Psychologie et le SIMEF.

La place de la psychologie du développement cognitif

- 21 La psychologie génétique cognitive étudie le développement de l'activité cognitive chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte. Elle analyse les formes, les structures, le fonctionnement et les transformations des dimensions cognitives, qu'elle cherche le plus souvent à articuler avec les conditions de contexte qui favorisent, modulent ou entravent l'activité cognitive, que ces conditions soient affectives, culturelles, pédagogiques ou sociales.
- 22 Elle poursuit à la fois une visée de recherche fondamentale (décrire, comprendre et expliquer le développement cognitif), mais elle se préoccupe aussi des modalités de l'intervention psychologique sur les questions de construction des connaissances (prise en compte des contextes sociaux et culturels ainsi que des dimensions individuelles et interindividuelles) : en ce dernier sens, elle contribue à mieux armer l'approche psychologique individuelle, l'intervention clinique sur le plan du développement cognitif.

- 23 La psychologie génétique cognitive s'efforce de décrire les phases du développement cognitif, dans un cadre théorique référé pour l'essentiel à l'épistémologie constructiviste héritée de PIAGET, avec des travaux portant sur des processus cognitifs dits de « haut niveau » (raisonnement, conceptualisations, etc.) qui amènent à renouveler les problématiques piagésiennes.
- 24 La psychologie génétique cognitive constitue une référence capitale pour qui s'intéresse aux processus d'acquisition des connaissances, aux formes d'apprentissage. Elle se présente aussi comme un passage central pour accéder à la psychologie de l'adulte. C'est donc un enseignement de base pour tous ceux qui envisagent de travailler dans le secteur de la formation initiale ou continue, puisque l'on y apprend à observer et analyser les activités cognitives des sujets en situation d'apprentissage et en situation de travail.

NOTES

- 1 C'est la définition que propose W.D. FRÖHLICH, dans son *Dictionnaire de la psychologie*, Livre de Poche, éd. fr., 1997.
- 2 Cf., pour une analyse appuyée sur un exemple particulièrement significatif, notre *Decroly, psychologue et éducateur*, Toulouse : Privat, 1982.

AUTHOR

Jean-Marie Besse

IDREF : <https://www.idref.fr/026725762>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000081812705>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11891802>

Transmission et exhérédation

Dominique Ginét

DOI : 10.35562/canalpsy.2121

OUTLINE

« On est encore escroqué... ! »

« T'es pas mon père... ! »

Une fantasmagorie de l'exhérédation ?

TEXT

- 1 Ces violences qui surgissent dans l'École, ou autour d'elle, et dont les médias se font l'écho d'une manière si lancinante, nous faisons l'hypothèse qu'elles constituent bien autre chose qu'un épiphénomène. Leur fréquence, les modalités de leur émergence, autant que leurs effets, nous incitent plutôt à les considérer comme susceptibles de concerner centralement la « tâche primaire » de l'institution scolaire, qu'elles interrogent, menacent, voire mettent en péril. Tâche primaire dont on rappellera qu'elle réside dans la *transmission* intergénérationnelle d'un objet symbolique, qui est le patrimoine culturel de l'humanité : on atténuera toutefois l'emphase de cette définition en ajoutant que celui-ci est dûment retillé et redéfini à chaque moment de l'évolution de la société, en fonction des représentations anticipées que l'on se forme des besoins des futurs adultes que sont les élèves. Notre hypothèse, donc, suppose que c'est précisément ce type de transmission qui se trouve être à l'heure actuelle la cible *insue* de ces violences, en tant qu'elles attaquent le cadre de l'École.
- 2 Une crise de la transmission et, partant, de l'institution qui est mandatée par la société pour transmettre cet héritage culturel, une crise pas tout à fait récente, à dire vrai, tant se répète à l'envi depuis longtemps, dans les milieux pédagogiques, que l'École est en crise... ; une crise, toutefois, dont les contours et les significations se trouvent maintenant accusés, précisés, sinon éclairés par ces violences, qui en marquent peut-être l'acmé. Des violences dont la multiplicité-même

vient sans doute dévoiler une autre violence, plus latente, celle qui est toujours intrinsèque à cette forme de rencontre qu'institue l'École entre les générations, et qui se révélerait maintenant comme intolérable.

« C'est toujours dans un moment critique de l'histoire qu'émergent et insistent la question de la transmission et la nécessité de s'en donner une représentation : au moment où, entre les générations, s'instaure l'incertitude sur les liens, les valeurs, les savoirs à transmettre, sur les destinataires de l'héritage : à qui transmettre ? Question féconde, qui instaure et maintient le travail de la mort dans le plaisir de la vie. » (R. KAËS et al. [1993] : *Transmission de la vie psychique entre générations*, Paris, Dunod, p. 16.)

Même si l'École n'est pas explicitement évoquée par la remarque de R. KAËS, il nous semble qu'elle l'illustre aujourd'hui de façon très adéquate.

« On est encore escroqué... ! »

3 Jetée au visage de l'enseignant, cette phrase vient rituellement, au sein des établissements scolaires, en particulier dans les zones dites « sensibles », ponctuer les discussions, les échanges et les conflits entre adolescents et adultes : elle n'est pas seulement une manière d'avoir le dernier mot, mais traduit, croyons-nous, avec une étrange pertinence, une position psychique profonde des jeunes face à la transmission engagée dans leur scolarisation. Ce n'est pas d'abord la mise en rôles prescrite par l'institution qui se trouve refusée, ou encore les attitudes de conformité et de soumission induites par le rapport d'emprise qu'instaure le dispositif scolaire ; de façon plus frontale, c'est le Savoir lui-même en tant qu'objet de la transmission, qui est vécu comme leurrant, et donc récusé. Tout se passe comme si l'appropriation de ce Savoir scolaire, et les efforts demandés par l'adulte pour y parvenir, voyaient leur signification s'inverser, pour être perçus aujourd'hui comme un « marché de dupes » : l'École ne nous donnera pas la contrepartie de l'exigence sublimatoire qu'elle entend nous imposer...

4 Ce que l'on peut désigner comme « le discours des grands frères » témoigne – et avec quel impact ! – à l'usage des plus jeunes, dans les

banlieues, d'une expérience brutale, radicale, de désillusion et de déception, laquelle vient saper chez ceux-ci l'adhésion minimale requise pour que puisse s'opérer la transmission des contenus scolaires. Au fond, ce qui est en jeu pourrait s'entendre comme un déraillement du circuit habituel de la transmission, d'une transmission qui ne transiterait plus d'une génération à l'autre, mais resterait confinée à l'intérieur d'une fratrie, et qui ne concernerait plus la positivité de l'objet de l'héritage, mais au contraire le ressentiment haineux qu'il suscite. Une problématique qui mériterait sans doute de s'élaborer, du point de vue des héritiers du moins, en termes de rabatement de la « dette imaginaire » sur la « dette symbolique » : ce que vous entendez nous transmettre, nous n'en voulons pas ; ce que nous transmettrons, quant à nous, c'est le refus de ce que vous nous transmettez.

- 5 Inutile et leurrant, ce Savoir dispensé par l'École est de surcroît vécu comme dangereux, car désidentifiant par rapport aux racines culturelles des élèves, d'autant plus investies, par surcompensation, qu'elles s'avèrent la plupart du temps ténues et fragiles : incertitudes de la réminiscence-même d'un passé collectif et familial, marqué par la souffrance, la violence, la nécessité de quitter une terre ancestrale. De là, la projection si fréquente d'angoisses schizo-paranoïdes sur l'institution scolaire, ressentie comme une mère intoxicante. Ce qui se trouve ici enrayé par ce vécu persécutoire, n'est-ce pas justement la capacité de l'institution à proposer un espace de transitionnalité et à pouvoir être utilisée comme telle ? La violence que le jeune exerce contre le cadre de l'École est alors moins mise à l'épreuve de sa capacité contenant qu'effraction de celle-ci, impliquant en définitive une visée de destruction, légitimée par le caractère considéré comme vital, voire sacré, de ce que l'institution se propose précisément de mettre en changement : comment, en effet, un tel projet ne serait-il pas vécu comme violemment déculturant ?
- 6 Il est clair que l'École, l'École de la République, a toujours été aux prises avec la multiplicité et la particularité des origines culturelles des élèves qu'elle accueillait, ce qu'elle gérât en les annulant et en tentant de les neutraliser, avec la violence que l'on sait : or, c'est très exactement sur ce plan qu'elle est actuellement mise en difficulté. Ce qui se trouve présentement mis en question et mis en défi, c'est la

capacité de l'École à retrouver-recréer la signification-même de sa tâche primaire au sein d'une société multiculturelle.

« T'es pas mon père... ! »

- 7 Là encore, ce leitmotiv, si souvent rétorqué par les élèves des ZEP ou d'ailleurs lorsqu'un enseignant se risque à formuler une remarque sur leur conduite, dévoile l'autre dimension de ce qui est récusé. Parmi d'autres, les travaux de Pierre LEGENDRE montrent assez que l'objet de la transmission est un objet biface : le Savoir, bien sûr, d'un côté, mais aussi, de l'autre, l'Interdit, la limite. À leur manière, ces adolescents, par la double modalité de leur refus, illustrent avec rigueur l'inhérence du rapport entre Loi et Savoir, si parfaitement incarnée, jadis, par l'austère figure du Maître d'école, sévère mais juste... Or, nous avons à prendre acte du fait que l'époque à laquelle l'éthique de l'École s'inscrivait dans le droit fil de celle de la famille est sans doute révolue. Dès lors, ce « t'es pas mon père » donne à entendre, parmi la multiplicité des acceptions qu'il comporte, le sentiment d'abus qu'éprouvent maints élèves lorsque l'École pose un interdit et vient alors occuper, sinon usurper, une place que leur famille n'a pas tenue.
- 8 De fait, l'analyse des situations de conflits et de violences intra-scolaires nous confronte fréquemment à des systèmes complexes de disqualification réciproque : le corps enseignant stigmatise « la démission des familles », dans le moment où les familles croient devoir adopter une position de protection du jeune contre la sanction scolaire, vécue souvent comme infondée, discriminatrice et persécutoire, dans un mouvement, par conséquent, de solidarisation avec la transgression de celui-ci. Mais il arrive aussi que ce soit la famille qui projette sur l'École la culpabilité de n'avoir pas su maintenir une attitude de fermeté. Dans bien des cas, la situation est donc celle d'une impossibilité à conclure une « alliance éducative » minimale (à la manière dont on évoque l'alliance thérapeutique) entre les responsables adultes de l'éducation du jeune. Face à la complexité paradoxante des positions mouvantes des uns et des autres, on conçoit que les réponses des adolescents puissent être confusionnelles.

Une fantasmatique de l'exhéréda- tion ?

- 9 À écouter les enseignants parler de leur pratique professionnelle, nous sommes frappés par l'engrenage véritablement spéculaire dans lequel sont pris, si ce n'est piégés, les partenaires de la transaction scolaire. Face au refus, opposé par les élèves, d'occuper la place qui leur est traditionnellement dévolue, une première réaction du corps enseignant est celle du doute sur le bien-fondé de sa fonction, une érosion du sens qui soutenait son identité professionnelle, une menace d'écroulement des idéaux relatifs au métier. Mais les schémas défensifs qui paraissent très spécifiques aux professions qui concernent l'éducation impliquent une deuxième possibilité, celle du retournement projectif de la disqualification et de l'indignité sur la personne de l'élève lui-même : à l'interrogation dépressive de l'enseignant : « que suis-je venu faire dans cette galère ? » succède bien vite l'idée : « ils ne valent décidément pas la peine que je me donne pour leur transmettre l'or de mon savoir ! ».
- 10 Le droit, en tant qu'il est éminemment concerné par cette forme de transmission qu'est la succession, l'héritage, nous procure, avec le vieux mot d'« exhérédation » une manière de resignifier ce qui se jouerait à l'heure actuelle dans l'École : « action de déshériter ; disposition testamentaire par laquelle le testateur exclut ses héritiers présomptifs de la succession à laquelle ils auraient légalement droit... », précise le Grand Robert (V.VII, p. 749). À refuser aussi ostensiblement d'être sujets de cet héritage que l'École a pour fonction de transmettre, les élèves ne dévoilent-ils pas la souffrance d'une exclusion – qu'ils traduisent avec leurs mots, que nous avons tenté de restituer –, celle qui les constitue précisément comme indignes de le recevoir ?
- 11 À l'appui de notre propos, il y aurait lieu d'évoquer la trame imaginaire des représentations que se forment les uns des autres les partenaires de la transaction scolaire, ce sentiment répandu qu'éprouvent les élèves d'être déconsidérés par les adultes, cet emploi si stéréotypé et revendicatif du terme de « respect » dans la bouche des adolescents et, d'un autre côté, ce vécu si particulier des enseignants à l'égard de leurs élèves, un vécu d'inquiétante étrangeté,

bien traduit par une profusion de métaphores animales... « Ils sont pires que des bêtes », nous disait l'un d'entre eux. Au vrai, la conjoncture actuelle de l'éducation scolaire nous paraît marquée par un enrayement profond de la dynamique identificatoire qui assurait jadis, vaille que vaille, les conditions de possibilité psychique de la transmission : la réussite des apprentissages est certes suspendue à une identification positive de l'élève au maître, mais celle-ci – on ne le souligne pas assez – ne peut intervenir qu'au prix d'une identification préalable et récurrente du maître à l'élève, laquelle ouvre la voie à la précédente et autorise l'accès au savoir. C'est le jeu croisé de ces mouvements identificatoires qui nous semble actuellement être interrompu.

- 12 Si cette esquisse d'analyse est fondée, il s'impose d'observer alors que la récente enquête du ministère de l'Éducation nationale, médiatisée à grand tapage, n'a pu que rater son objet : en tant qu'elle concernait les contenus d'enseignement – les objets de la transmission –, elle a ainsi occulté l'interrogation et la réflexion préjudicielles auxquelles doit se confronter aujourd'hui l'institution scolaire, celles qui concernent la signification même de sa tâche primaire, présentement en impasse de symbolisation.

AUTHOR

Dominique Ginet

IDREF : <https://www.idref.fr/029190592>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000000776053>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12086874>

L'école, le savoir, la transmission, et l'analyse de la pratique

Georges Gaillard

DOI : 10.35562/canalpsy.2122

OUTLINE

Les « organisateurs » du champ du scolaire

Oscillation, entre « dépossession et maîtrise »

S'extraire, se désengluer/l'analyse de pratique

La rivalité et le fantasme du créateur

Ce que l'analyse de la pratique dans le milieu de l'enseignement pourrait avoir de spécifique... quoique...

TEXT

- 1 Ruptures ! ruptures dans les modalités de transmissions, dans les filiations, dans les processus d'intégrations... Les dynamiques qui parcourent et assaillent le microcosme de l'institution scolaire, reflètent et condensent les soubresauts et les transformations qui agitent la scène sociale plus vaste ; ceci à l'heure où la spirale du progrès laisse entrevoir un vertigineux trou noir en son centre, où les ruptures basculent en fractures.
- 2 Et le corps social de se tourner vers le champ du scolaire, pour lui demander, voire exiger de lui qu'il réponde et répare, ce qui se trouve être, ailleurs, en déliaison, en souffrance. L'école se doit ainsi de produire du lien, de fusionner, de transformer, dans le creuset des cours et des salles de classe, ce qui se fissure de toutes parts. Elle se doit d'être l'axe manquant, d'incarner le projet social (et les pères) absent(s), de transmettre la vision, dans ce moment de l'histoire où penser « le long terme » équivaut à la difficile anticipation de la prochaine échéance électorale.

Les « organisateurs » du champ du scolaire

- 3 Les enseignants (et les formateurs) se trouvent donc aux prises avec un travail de Sisyphe : celui de faire tenir ensemble, et tenir debout, les questions du savoir, celles de la transmission, celles de la norme et du lien social. Or, à tenter l'enseignant à cet endroit, on ne rencontre que peu de résistance. De fait la position d'enseignant est elle-même organisée par une visée, et soutenue par un fantasme de création ; visée qui s'est longtemps déclinée en termes de « promotion sociale », égalité d'accès à la « culture » et au « savoir », sous la bannière déployée de l'idéal républicain – héritage de Jules FERRY et de ses instituteurs missionnaires de la Laïcité.
- 4 Ainsi les figures de Pygmalion, et celle de Frankenstein nourrissent l'imaginaire du champ de la formation¹. Un maître est convié pour élever l'élève... pour le faire émerger hors du chaos de l'ignorance, le faire naître à la culture. C'est donc à la question du désir, à sa circulation et à sa puissance d'emprise potentielle², que le champ de l'enseignement se trouve livré. Or c'est cela même dont il ne veut rien savoir, sous couvert de la pureté de la relation pédagogique ; sinon à s'efforcer de parvenir à une relation instrumentalisée, à l'égard de la dynamique du désir, soit à une configuration, où cette question du désir serait enfin contrôlée, maîtrisée.
- 5 À n'être sorti des bancs de l'école, et du rythme scolaire, que pour un court séjour à l'Université (ou à l'IUFM), avant que de réintégrer les salles de cours du côté du tableau, le parcours de l'enseignant se trouve également caractérisé par un rapport à « l'institution école » et au « savoir », sans écarts. Ce cheminement fait ainsi partie des ingrédients de la confusion, et de l'aveuglement qui opère entre la place, le rôle de l'enseignant et le défi qui les sous-tend.
- 6 La position d'adulte se trouve potentiellement confondue avec la position de l'enseignant et celle de la maîtrise d'un « savoir supposé », dès lors source de pouvoir. La relation élève-enseignant est ainsi enserrée dans les rets d'un imaginaire aliénant, générateur de violences et de souffrances.

Oscillation, entre « dépossession et maîtrise »

- 7 Les enseignants s'emprisonnent aisément dans une oscillation entre le pôle d'une maîtrise imaginaire et celui d'une dépossession, d'une démission ; ceci à l'identique avec les positions des parents à l'égard de l'école, et à l'égard de leurs enfants. Cette bascule opère en tentatives de rigidifications autoritaires de la relation aux élèves, et/ou en dépossessions imaginaires de tout pouvoir, corrélé à l'abandon de la position d'adulte « supposé savoir » (le nouage imaginaire entre les postures s'en trouvant conforté).
- 8 Pour illustration : il en fut ainsi pour des enseignants accueillant des enfants dits « intellectuellement précoces », s'établissant dans l'incapacité, tout à la fois d'appliquer les modalités qui leur permettaient antérieurement de bâtir une relation suffisamment structurante, pour le groupe classe, et pour chacun des élèves, et simultanément de se qualifier dans leur position d'adulte, d'accompagnant, et de pouvoir dès lors être suffisamment investis par les élèves d'une position de « supposés savoir » ; ceci sans trop de confusion entre la structuration symbolique indispensable, l'illusion requise, et l'identification imaginaire.
- 9 Un enseignant signalait cette mise en crise, cette confusion d'une identification sans écart : « Je suis déçue par moi, je n'arrive pas à canaliser toute cette richesse. Je dois essayer de me restructurer. Je me remets complètement en cause ». Le développement exponentiel de la nouvelle « labélisation », d'enfants « intellectuellement précoces », peut s'entendre comme le symptôme des ruptures identificatoires actuelles, d'une tentative de s'extraire de toute transmission dans la mise en scène imaginaire d'un déjà donné, d'un être d'exception, d'un actuel sans détour. Le travail avec ces enfants a ainsi de fortes chances d'entraîner les adultes dans cette disqualification, au travers d'une impossible identification, de ce minimum requis qui autorise la transmission, et l'échange de reconnaissance. Dès lors toute limite et toute butée, face à ces êtres, relevant d'une filiation hors du commun, se trouvent laissées vacantes, à moins qu'une inflation narcissique ne vienne y prendre place.

S'extraire, se désengluer/l'analyse de pratique

- 10 « Nous nous sommes soudain trop rapprochés de quelque chose dont on nous tenait à une distance mystérieusement favorable et mesurée. Depuis lors, c'est le rongement. Notre appuie-tête a disparu³. »
- 11 Il serait donc une distance mystérieusement favorable et mesurée, qui à s'effacer, cède la place au « rongement ». Cette distance va devoir être recherchée, recréée, pour autant que l'usure du quotidien entraîne vers l'excès, et donc à la perte de la mesure (instrumentalisation, idéalisation...). L'analyse de la pratique (AP) constitue ici le creuset d'un possible réajustement, le rappel de l'humaine limite (pour autant que de la parole va s'y trouver mise en partage)⁴.
- 12 La mise en place de tels groupes se heurte à la puissance du nouage entre le « savoir », et la posture même de l'enseignant ; le clinicien s'y retrouve convié à la brillance de la démonstration d'un autre « savoir maître » (et/ou d'un savoir-solution), dans une tentation d'abandon de la position qui le soutient, celle d'« un savoir qui ne se sait pas⁵ ».

La rivalité et le fantasme du créateur

- 13 Dans ce champ de l'éducation, la rivalité imaginaire dans la possession de l'objet « savoir » autorise peu, en effet, ces échanges de paroles sur la limite, sur le « ne pas savoir y faire⁶ ». Le premier enjeu du dispositif d'AP, va consister à rendre possible une position que l'on peut qualifier de « ne pas savoir, et de tenir debout au milieu des autres ; tenir debout malgré tout ». Pour cela le groupe va devoir affronter les mirages, et les clivages scolaires dont la persécutrice notation-sanction constitue le paradigme.
- 14 À l'occasion d'une séance d'AP, une enseignante parlera l'imaginaire du groupe, disant à propos d'un élève en difficulté, et relativement à sa propre position : « Je sais le faire échouer (l'élève), je dois savoir le

faire réussir ». Émergeait ainsi, en clair, la visée inconsciente de se retrouver dans une position de création objétisante.

- 15 L'instant d'après elle énoncera : « Si je peux le faire, en plus la collègue peut le faire », qui soulignait ces positions de clôture imaginaire, signifiait le fantasme récurrent : ce qui se passe entre les élèves, le groupe classe et l'enseignant relève d'une relation duelle, dans laquelle opère une transmission-séduction et une transformation-création. Le/la collègue est un(e) rival(e).
- 16 Les pédagogies « traditionnelles » poussent à cette rivalité fratricide, établissant le « savoir » comme l'objet du désir. C'est en effet, à qui aura la « bonne » démarche et la « bonne » réponse, à qui sera le « bon élève », le sujet élu. Cette quête contamine l'ensemble du champ de l'enseignement. Dans la rivalité agie entre enseignants, c'est à qui incarnera le savoir maître, à qui aura la « bonne » influence ; ce qui laisse entrevoir la violence redoutée, la puissance de destruction de cette même position.

Ce que l'analyse de la pratique dans le milieu de l'enseignement pourrait avoir de spécifique... quoique...

- 17 Se mettre en groupe, et consentir à parler de sa relation aux élèves, aux différents groupes classes, voire à l'institution (et à ses injonctions imaginaires : l'obligation de réussite...) permet de sortir de la relation duelle qui prévaut dans ce milieu, et qui constitue le mouvement même du maintien du pliage « dépossession-maîtrise ».
- 18 L'analyse de pratique est ainsi le lieu d'un nouveau nouage entre position d'adulte, rapport éducatif, et relation d'enseignement. Ce dispositif potentialise la reconnaissance des ingrédients d'une transmission opérante. Au fil du temps, des identifications imaginaires peuvent s'assouplir, voire chuter, et autoriser une structuration symbolique ; ceci, pour autant que la souffrance des enseignants est mise en partage et en parole, pour d'autres, avec d'autres.

- 19 La tentation individualiste de se débrouiller tout seul, fait alors place à un partage des limitations, entre adultes, à cette capacité de soutenir et de se renforcer dans la rencontre, en sachant la place des collègues et de l'institution comme différentiateur, comme tiers. Parler à d'autres, c'est permettre à chacun de prendre place, dans l'écoute que chacun requiert de chacun des autres. La butée, la souffrance qu'un enseignant parle, invite à la reconnaissance de l'incomplétude, et permet d'éprouver corrélativement sa propre consistance, dans un partage de l'expérience d'être démunie sans être détruite.
- 20 Le travail peut aussi se dire comme travail de « décontamination⁷ » de l'ensemble des régressions et des confusions que le contexte scolaire sollicite sans cesse (notamment au travers du système de notation qui continue à infléchir la relation à l'institution, *via* l'inspection académique, vécue sur un mode persécuteur et surmoïque).
- 21 Le simple fait d'avoir à mettre en mots pour d'autres, entraîne des effets de clarification, et la déliaison potentielle d'avec les positions, telles celles qui visent à maintenir l'emprise d'un « savoir » comme un objet sans faille, comme savoir-maître, et/ou celles qui visent à se maintenir comme détenteur imaginaire de cet objet. Si cet objet demeure dans sa puissance d'emprise (entre persécution, et fascination), il ne reste à l'enseignant qu'à se soumettre (et à transmettre la posture de soumission à cet objet pur et parfait) ou à poursuivre la lutte imaginaire pour s'en emparer (et entraîner le plus grand nombre dans la bataille de l'inflation narcissique)...
- 22 L'engagement des enseignants dans des dispositifs d'analyse de la pratique, témoigne de ces affrontements, des mises en lien et des réconciliations (entre le champ de l'apprentissage et le champ du désir), de la mise en œuvre collective d'une « distance mystérieusement favorable et mesurée ».

NOTES

1 R. KAËS, *Fantasme et formation*, Dunod, 1975.

- 2 La maïeutique socratique se donnait ainsi pour projet cette deuxième mise au monde, avec pour corollaire à l'amour transférentiel, une position de chasteté. Voir à ce propos Janine FILLOUX, *Clinique et pédagogie*, 1981.
- 3 René CHAR, *La parole en archipel*, 1962 ; *Les matinaux*, Nrf-Gallimard, 1987.
- 4 On peut noter que c'est dans les établissements les plus « difficiles », là où le système école se trouve mis en échec, que la solidarité et les échanges entre enseignants, sont les plus conséquents.
- 5 Selon la pertinente expression de J. LACAN, reprise par Maud MANNOMI comme titre de l'un de ses ouvrages.
- 6 Toute analogie avec le contexte universitaire est ici, bien entendu, purement fortuite.
- 7 Sur le travail de « décontamination », voir les réflexions de Paul FUSTIER, *Les Corridors du quotidien*, 1993. Ce travail développe la nécessité d'une fonction de contention-transformation (fonction « alpha » de BION), au sein des institutions ; fonction qui trouve à se réaliser dans des dispositifs, tels l'AP.

AUTHOR

Georges Gaillard

IDREF : <https://www.idref.fr/069481636>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-6072-7565>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000077348778>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16191210>

Être psychologue en...

Chirurgie

Ophélie Baudry

OUTLINE

Consultations externes, indications opératoires

Les plaies auto-entretenu

Hospitalisation, la douleur

L'angoisse

La dépression

Traumatisme psychique et chirurgie

Le travail institutionnel

TEXT

- 1 L'avènement des techniques microchirurgicales dans les années 1960 avec l'essor de l'asepsie et de l'anesthésie ont complètement bouleversé les possibilités de la chirurgie orthopédique et réparatrice. En 1972, le professeur VILAIN créait SOS Mains, référence européenne en chirurgie d'urgence, tandis que simultanément s'est développée dans ce service hospitalier, la chirurgie esthétique. Le professeur VILAIN avait l'habitude de dire « l'esthétique c'est déjà la fonction ».
- 2 Dans le service, de chirurgie traumatologique et réparatrice de l'hôpital de chirurgie traumatologique et réparatrice de l'hôpital Boucicaut, trois types de chirurgie sont pratiqués :
 - la chirurgie traumatologique réparatrice : en urgence,
 - la chirurgie orthopédique : programmée,
 - la chirurgie esthétique : en ambulatoire.
- 3 Très actif, le service, doté de 79 lits dont un hôpital de jour et un hôpital de semaine, reçoit et traite un éventail pathologique étendu allant des grands traumatisés (accidents variés, attentats, défenestration, agressions, morsures d'animaux) à la chirurgie fine de la main, à la chirurgie orthopédique complexe, à la chirurgie reconstructive du sein après cancer, et finalement à la chirurgie esthétique pure.

- 4 Les prouesses de la chirurgie orthopédique et réparatrice ne doivent pas en effet faire oublier la dimension esthétique. Cette dernière chirurgie est indissociable et complémentaire des autres, le point commun étant la restitution de l'intégrité corporelle, toutes les chirurgies s'attachant aux aspects réparateurs d'une blessure narcissique.
- 5 Dans cet univers « d'instrumentation technique sophistiquée » (vis, plaques, broches, fixateurs redons) d'état d'urgence, de stress constant devant les interventions lourdes au pronostic fonctionnel incertain, de traumatisme physique et psychique où s'articulent douleurs, anxiété, angoisse, dépression, quelle peut être la contribution du psychologue clinicien avec l'équipe chirurgicale et soignante ?
- 6 Nous proposons d'apporter un éclairage personnel autour de trois pôles principaux :
 - la douleur,
 - l'angoisse,
 - la dépression.

Le psychologue intervient lors de deux moments cruciaux : consultations et hospitalisations.

Consultations externes, indications opératoires

- 7 À l'occasion des consultations externes, il peut y avoir « discordance entre les plaintes du patient et les constatations objectives du chirurgien, ce qui peut conduire celui-ci à demander l'avis du psychologue pour déterminer de façon plus précise la part psychologique du trouble et la nécessité ou non d'une exploration chirurgicale » (NUSINOVICI, 1990) ; dans certains cas, celui-ci intervient pour demander de retarder l'intervention chirurgicale afin que soit instauré un traitement anti-dépresseur.
- 8 Certains patients abordent l'indication opératoire avec beaucoup de crainte, d'angoisse suscitée par l'anesthésie, de réticence, de refus ; une prise en charge psychologique peut modifier l'évolution et faciliter l'acceptation ultérieure de la chirurgie. On constate souvent

que les explications nécessaires concernant l'acte chirurgical n'ont pas été enregistrées ou sont considérablement déformées. La présence du psychologue permet de repérer les mécanismes supposés à l'œuvre et « il s'efforce de rendre les explications accessibles et comprend qu'elles peuvent rester mal connues » (NUSINOVICI, 1990).

- 9 En chirurgie, certaines pathologies nécessitent cette préparation pour éviter l'escalade des complications opératoires.
- 10 En chirurgie esthétique, la connaissance propre de la psychologie permet d'apprécier le bien-fondé des demandes des patients, l'authenticité de leur désir, de mieux évaluer leur personnalité et leur capacité d'adaptation à une nouvelle image du corps. Elle permet également de repérer les mécanismes psychiques mis en cause par la modification de l'apparence ainsi que les enjeux inconscients qu'elle soulève et éventuellement prévenir la désillusion dans le cas où la demande chirurgicale représente une image idéale qui ne sera jamais satisfaite.
- 11 En chirurgie orthopédique, les mille tours que l'organe paraît inventer pour n'exister que malades sont fréquents : griffe hystérique, contraction intrinsèque des doigts, élimination psychique d'un membre lésé superficiellement, paresthésies aberrantes couvrant des territoires nerveux inexistantes. L'anatomie ne correspond pas à des lésions organiques mais renvoie à un imaginaire du corps.
- 12 Dans certains cas, le psychologue peut contribuer à éviter des interventions inutiles qui aggravent la névrose.
- 13 *Mme D., femme élégante, épanouie, sans aucun signe dépressif, vient consulter pour une main boudinée, tendue, douloureuse avec des doigts rétractés, sans traumatisme apparent, mais très invalidante pour son travail et ses loisirs. De nombreux chirurgiens ont voulu l'opérer pour une exploration chirurgicale. Le chirurgien du service parle de terrain propice et s'interroge. Dans la consultation, nous repérons la réitération du mot « avant » énoncé quinze fois. Effectivement le « avant » est lié à la tentative de suicide par pendaison de son mari. Elle est arrivée juste à temps pour couper la corde, avec les ciseaux à bois de celui-ci. Sa main est apparemment restée dans la position qu'elle avait prise pour couper la corde. Le « avant » vient ponctuer un*

temps de son histoire, avant le traumatisme de la tentative de suicide du mari. Pendant plusieurs mois, elle a caché son traumatisme à ses enfants et à ses proches.

- 14 Le travail psychothérapeutique a permis à la patiente d'exprimer sa souffrance et le symptôme s'est assez rapidement amendé.

Les plaies auto-entretenues

- 15 En chirurgie, il n'est pas rare de rencontrer en consultation ou en hospitalisation des patients présentant des plaies auto-entretenues, offertes à la vue, véritables « Pathomimies cutanées » (CAZAS, 1995) le patient inlassablement vient consulter le chirurgien avec des lésions afin d'être examiné, touché, soigné.
- 16 Les patients qui présentent ces conduites ont des troubles graves de la personnalité. Ces plaies peuvent apparaître sur fond de carence affective, de vécu d'abandon, de séparation, ou de sévices sexuels.
- 17 Cette conduite de Pathomimie permet de maintenir avec le chirurgien une relation érotisée inconsciente et peut s'apparenter à un mode de jouissance masochiste. Les chirurgiens l'interprètent souvent comme une tromperie à l'égard du corps médical. Face à ces Pathomimies, l'équipe soignante se sent impuissante et menacée dans sa cohésion.
- 18 Cependant on ne peut dévoiler trop brutalement ces conduites au sujet, car cela pourrait l'annihiler et induire un risque suicidaire.
- 19 Des manifestations de plaies auto-entretenues peuvent aussi apparaître après la nécessaire période de nursing afin de différer la sortie de l'hôpital que le patient redoute ; les infirmiers devront donc fonctionner en binôme afin d'aider le patient à se détacher de son référent électif.

Hospitalisation, la douleur

- 20 La chirurgie traumatologique, orthopédique et réparatrice est à l'origine de « douleurs aiguës, chroniques, lancinantes, fulgurantes » (CARMOY, 1997) qui accompagnent les plaies ouvertes, les greffes de lambeaux de peau, le transfert d'un membre, la

reconstruction d'un sein. La douleur est une réalité quotidienne à laquelle sont confrontés les chirurgiens, les médecins et l'équipe soignante. L'expérience montre que la douleur n'est pas toujours corrélée avec les lésions. L'expression de la douleur contient d'autres éléments sans liaison directe avec le foyer pathologique. « Il y a fixation et une localisation sur une masse douloureuse pour tenter de rejeter sur elle-même l'état d'insécurité liée à l'angoisse latente » (CARMOY, 1998).

- 21 L'excès de douleur physique peut laisser des traces de véritables mutilations psychiques ou de destruction psychique lorsque les défenses mentales sont débordées. Telle patiente en témoigne : dans le service Madame N., dont le pied a été écrasé par un bus, nous dit : « mes douleurs étaient si intenses malgré les calmants que j'ai dus, sans m'en rendre compte, dissocier mon pied de moi-même, pour ne plus souffrir physiquement... »
- 22 *Dans le service Mme N. offrait l'image d'une patiente idéale, sans problème, supportant facilement les pansements, étant prise comme modèle comparée à d'autres qui hurlent, crient, surtout au moment des premiers pansements.*
- 23 Le repérage par le psychologue du détachement progressif de la patiente d'une partie de son corps et le travail thérapeutique qui s'en est suivi a facilité la reprise du fonctionnement mental, l'acceptation progressive de son corps mutilé, l'amorce d'un travail de deuil, et a permis d'opérer la réunification de l'image corporelle ce qui a entraîné certes la relance de la douleur fulgurante mais l'évitement du risque éventuel d'échec d'une greffe.
- 24 À l'opposé, la douleur peut avoir une fonction de protection de vie, de par sa fonction d'alerte, et avoir un rôle de créateur de vie psychique.
- 25 *Monsieur B., cultivateur, trente-cinq ans, a été happé par une moissonneuse-batteuse au niveau des membres inférieurs. Au moment des pansements très douloureux, cet homme refusera tout antalgique malgré l'insistance et l'incompréhension de l'équipe soignante. À son chevet, il nous précisera : « l'esclavage de ma douleur est nécessaire pour me sentir vivant ».*
- 26 L'éprouvé de la douleur est l'indication pour les patients qu'ils restent en vie.

- 27 En ce qui concerne les douleurs fantômes, on remarque que le maintien de la douleur permet au sujet amputé d'exprimer le déni de la perte du membre et ceci peut durer une semaine, plusieurs mois, voire une année. Le fantôme traduirait donc le refus du deuil ce qui vient réactiver dans le réel de la perte d'un membre une angoisse de castration inconsciente. Le patient doit être aidé à effectuer un travail de deuil.
- 28 La douleur fantôme peut également servir de défense contre une décompensation sévère. La clinique nous révèle qu'il ne faut pas ôter à tout prix la douleur au risque de rompre le rempart défensif comme dans les cas du syndrome d'algoneurodystrophie où l'analyse psychologique révèle chez le patient un sentiment de culpabilité inassumable par le sujet et son déplacement sur l'organe douloureux.

L'angoisse

« [La chirurgie est] un univers menaçant fait de crainte, de peur, d'anxiété massive, d'angoisse allant jusqu'à des états paniques associés à des symptômes somatiques ou des ruminations avec la perception d'un danger ou d'une nouvelle menace, avec une crainte de perdre son contrôle et un sentiment de déréalisation... » (CARMOY, 1998.)

- 29 En chirurgie l'angoisse de mort est évoquée indirectement, elle est souvent liée à l'anesthésie à cause de la perte de conscience qu'elle implique. Elle est associée à un sentiment de danger vital et l'impression de se sentir mourir. Les anesthésies répétitives réactivent l'angoisse de mort au moment de l'accident.
- 30 *Une patiente témoigne que sa survie au moment de l'accident était due à un état d'hypervigilance. Elle présentait une résistance aux analgésiques, aux antalgiques et aux somnifères ; elle parle de « superposition d'images » entre la situation de l'accident et celle d'angoisse d'endormissement ou d'anesthésie.*
- 31 Très souvent, les patients expriment des désordres psychiques ou ressentent des angoisses de morcellement, d'anéantissement après un traumatisme. Les patients se sentent disloqués, éclatés, avec un sentiment de vide et d'étrangeté. Ce qu'ils demandent à la

psychologue c'est de « recoller les morceaux du puzzle de leur corps désarticulé », comme le soulignera un patient.

- 32 En chirurgie, nous observons des réactions psychotiques passagères et aiguës dues à l'état de stress. BECKER (1979) parle « d'état de décompensation émotionnelle, de peur panique, de profond désespoir, de mutisme électif d'une durée démesurément longue... ».

La dépression

- 33 « Les tableaux dépressifs sévères résultent le plus souvent d'une amputation ou d'une perte, d'une diminution de santé chronique causées par un changement réel dans l'aspect ou la fonction du corps (déformation, amputation, altération) » (CARMOY, 1998). Cette perte réelle ou chronique pèse sur la vie affective et professionnelle lorsqu'un patient réalise que son handicap est définitif et irréversible. Il est envahi de pensées morbides, pense au suicide, n'a plus d'investissement.
- 34 En chirurgie orthopédique, la dépression réactionnelle demeure une réalité indéniable où « les expériences internes sont celles qui perturbent les dimensions intellectuelles de la vie ; instinct de conservation, sexualité mais aussi celles qui bouleversent les relations sociales et le sentiment d'estime de soi... » (CARMOY, 1997).

Traumatisme psychique et chirurgie

- 35 La chirurgie orthopédique et réparatrice provoque très souvent un traumatisme psychique, c'est-à-dire un état de détresse provoqué par un excès d'excitation et de tension dont le patient ne peut pas se rendre maître. L'événement ou l'expérience devient traumatique si l'individu n'a pas les ressources nécessaires pour le supporter.

« C'est en fonction du vécu de chacun que telle situation, à un moment donné, peut devenir traumatique comme le précisent LEBOVICI et SOULÉ (1970), estimant que l'on juge de la valeur traumatique d'un événement ou d'une expérience traumatisante en voyant sa répercussion dans le domaine de l'organisation du moi et des investissements narcissiques et objectaux. »

- 36 Les patients oscillent entre le refus et l'acceptation, entre la rébellion et la soumission à la réalité de l'accident, traversent une phase d'auto-reproche, de culpabilité, de doute dans la réussite des soins, le monde leur paraît vide et sans attrait.
- 37 Des troubles du comportement, alimentaires, du sommeil, de la sphère du langage oral et écrit, de la mémoire immédiate et de la personnalité peuvent survenir.
- 38 Les désorganisations somatiques contribuent à mobiliser l'équipe soignante et sont souvent fréquentes car les patients ont quelquefois des problèmes de libération des affects et une organisation fantasmatique déficiente due à l'état de torpeur et de prostration dans lequel ils sont plongés à la suite de l'accident.
- 39 On trouve notamment les affections suivantes : tachycardie, sueurs froides, cécité momentanée, colites spasmodiques, asthme ou dyspnée, syndromes rénaux d'écrasement, dermatoses, accidents de conversion hystérique.
- 40 Auprès des grands traumatisés (accidents divers, attentats, morsures d'animaux, agressions) comme l'indique Th. BERGMANN il est indispensable d'apporter « une aide psychologique de première urgence dans les cas de détresse issus de situations traumatiques » (BERGMANN, 1965) sans toutefois hâter trop brutalement la reviviscence émotionnelle massive, le psychologue s'efforce de faciliter l'émergence des affects et des représentations mentales en tenant compte des défenses mentales du patient, de la temporalité individuelle, du travail psychique et de l'importance des mouvements transférentiels et contre transférentiels. Les entretiens psychothérapeutiques visent à réduire l'acuité des symptômes des premiers moments, d'exprimer et de symboliser la souffrance de l'expérience traumatisante ou de l'accident et ont pour but de prévenir l'installation d'une névrose traumatique.

« Les pathologies traumatiques dont souffrent un bon nombre de victimes ne peuvent être appréhendées que si elles sont resituées dans la perspective d'une relation dynamique en trois dimensions : la rencontre d'une victime avec l'événement traumatisant, les processus intrapsychiques et intersubjectifs qui lui sont associés. » (GORTAIS, 1996.)

- 41 Le travail thérapeutique vise donc à faire retrouver progressivement aux patients la capacité de mentalisation et de verbalisation, de leur permettre d'éprouver des affects, de les aider à se remémorer des traces sensorielles ou des représentations enfouies et de donner un sens à ce qui est indicible.
- 42 Le travail psychothérapeutique n'est pas seulement le traitement d'une symptomatologie mais un véritable travail de reliaison de l'ensemble du fonctionnement psychique et d'une histoire singulière permettant au patient de renouer avec un sentiment de cohésion et de continuité de son être.

Le travail institutionnel

- 43 La dynamisation des équipes soignantes, trop souvent confrontées à des phases de découragement ou de situations d'impuissance douloureuses et angoissantes, fait partie du travail du psychologue clinicien. Dans un espace de partage institutionnel, il s'agit de faire pressentir aux équipes qu'il est possible de les aider dans la compréhension de l'atypicité de leur patient et dans l'ajustement des conduites thérapeutiques en leur proposant une participation active au traitement.
- 44 La fonction du psychologue clinicien au sein du service hospitalier constitue essentiellement un travail de liaison dans une perspective de complémentarité avec les équipes pluridisciplinaires et les réseaux des médecins de ville, s'appuyant sur un travail de reconstruction, d'automatisation et de distanciation par rapport aux patients, leur famille et aux équipes soignantes.
- 45 Au sein du service de chirurgie de cet hôpital, la sensibilité particulière des chirurgiens aux phénomènes psychiques permet une prise en charge globale de la souffrance du patient, tant sur le plan physique que psychique. Le chef de service de cette unité, le professeur LEMERLE, indique que « la présence du psychologue, lors des visites en salle ou des consultations, apporte une culture favorable au décryptage des comportements dans une chirurgie dont le résultat fonctionnel final est en partie comportemento-dépendant » (LEMERLE, 1998).

BIBLIOGRAPHY

BAILLY L., *Les catastrophes et leurs conséquences psychotraumatiques chez l'enfant*, Paris, ESF, 1996.

BARROIS C., « Action du traumatisme, traumatisme en action, action sur le traumatisme », in *Nouvelle revue de psychanalyse*, n° 31, pp. 239-257, 1985.

BARROIS C., *La névrose traumatique*, Paris, Dunod, 1988.

BECKER R.D.C., « L'opération dans le vécu de l'enfant, première partie : l'enfant et la réalité de l'intervention », *Hexagone Roche*, n°7, supplément, pp. 2-4, 1979.

BECKER R.D.C., « L'opération dans le vécu de l'enfant, deuxième partie : Répercussion de l'intervention », *Bale, Hexagone Roche*, n° 4, supplément, pp. 1-8, 1980.

BERGMANN Th., « L'accident de circulation dans le vécu de l'enfant », *Bâle, Hexagone Roche*, n° 7, pp. 1-5, 1965.

CARMOY R. de, « Le psychologue clinicien dans un service de chirurgie pour enfants et adolescents », *FAC Psychologie*, Nathan Université, Paris, pp. 60-78, 1997.

CARMOY R. de, *Angoisse et chirurgie orthopédique infantile*, thèse de doctorat, Paris 5, pp. 142-199, 1998.

CAZAS O., « Pathomimie chez une adolescente », in *Revue de médecine psychosomatique*, n° 2, pp. 61-72, 1995.

DAYAN M., « Économie traumatique », in *Trauma et devenir psychique*, Paris, PUF, 1995, pp. 9-38.

FERRERI M., TAWIL S., « Événements de vie et dépression », in *Actualités psychiatriques*, n° 24, 67, 78, pp. 67-68, 1983.

FREUD S., « Au-delà du principe de plaisir », in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1988.

FREUD S., « Considérations actuelles sur les névroses de guerre » in *Résultats, idées, problèmes*, Tome 1, Paris, PUF, 1984.

FREUD S., « Les rapports entre la pédiatrie et la psychologie de l'enfant », *Hexagone Roche*, n° 7, pp. 1-5, 1975.

GAUVAIN-PIQUARD, *La douleur chez l'enfant*, Paris, Medsi/Mc Graw Hill, 1989.

GORTAIS J., « Victimes et traumatisme psychique », in *Le journal des psychologues*, n° 134, pp. 19-20, 1996.

JASPERS K., *Allgemeine psychopathologie*, 1913, Sorger Verlag, Edit Berlin (5^e édition), pp. 319-327, 1948.

KRETSCHMER E., *La structure du corps et le caractère*, Paris, Payot, 1930.

LAPLANCHE J., *L'angoisse*, Paris, PUF, 1980.

LEBOVICI S., SOULÉ M., *La connaissance de l'enfant pour la psychanalyse*, Paris, PUF, 1970.

LEMERLE J.-P., *La lettre de Boucicaut*, Paris, PUF, 1980.

NUSINOVICI V., HANNOUN L., « Troubles psychiques et chirurgie digestive », EMC, n° 37677, 1990.

POSTONE N., « Phantom limb pain A. Review », *INT'L J Psychiatry in medecine*, n° 17, 1, pp. 57-70, 1987.

RODGERS B., « Models of stress, vulnerability and affective disorders », *Affect Disord*, n° 21, pp. 1-13, 1991.

WINNICOTT D. W., « Lieux du corps », in *Nouvelle revue de psychanalyse*, n° 3, pp. 37-47, 1971.

AUTHOR

Ophélie Baudry

Psychologue clinicienne

Publications

L'observation clinique

Albert Ciccone and Monique Charles

EDITOR'S NOTES

Propos recueillis par Monique CHARLES.

AUTHOR'S NOTES

Nous avons rencontré Albert CICCONE, maître de conférences à l'Institut de psychologie de l'Université Lumière Lyon 2 pour qu'il nous présente son dernier livre (*L'observation clinique*, Dunod, 1998, 128 p), où il analyse les objets et les méthodes de l'observation clinique et les paradigmes épistémologiques en jeu dans les diverses approches. Cet ouvrage permet de découvrir la consistance de l'observation clinique et lui donne une lisibilité qui lui manquait.

TEXT

Canal Psy : Quels ont été vos objectifs essentiels ?

Albert CICCONE : J'ai voulu faire percevoir l'importance de l'observation clinique. L'expérience montre qu'il est très difficile de faire une observation clinique parce que très souvent l'observation est parasitée par des théories préalables. Lorsque la théorie est plaquée, elle fonctionne comme un écran défensif qui empêche de s'approcher de la subjectivité de la personne, d'entrer dans la situation, d'en éprouver la teneur émotionnelle. Il est essentiel de prendre le temps de mettre la théorie à l'écart, pour y revenir ensuite. L'observation suppose et développe des capacités d'attention, de réceptivité, de contention de l'incertitude qui sont nécessaires pour penser la clinique et pour trouver la position subjective qui définit le vertex de la psychologie clinique.

Je me suis attaché à présenter les diverses méthodes d'observation, qu'elles proposent une observation participante ou en extériorité, qu'elles aient une visée objectivante ou implicative, en essayant de repérer, au-delà des formalisations, comment une position clinique

peut ou ne peut pas s'y déployer, et ce que l'observation clinique peut ou ne peut pas leur emprunter.

J'ai ainsi proposé une modélisation de l'observation clinique. En ce domaine les repères et les cadres manquaient. L'objet de l'observation clinique est la réalité psychique et les processus de la subjectivité. Elle suppose un dispositif qui demande de surseoir le moment de l'interprétation, de prendre le temps de laisser se déployer les phénomènes et d'entrer effectivement dans la situation observée. Et elle s'appuie sur un cadre qui est d'abord un cadre interne. On pourrait dire que ce cadre interne aide à lâcher le cadre formel.

J'ai désiré faire percevoir comment, à partir de l'observation des signes, des symptômes, des associations, du transfert et du contre-transfert, le clinicien construit un modèle d'intelligibilité de la manière dont le sujet s'approprie le monde et débat avec l'altérité.

Canal Psy : Votre étude fait apparaître une volonté de contextualiser la définition de la psychologie clinique et de clarifier les questions épistémologiques. Quelles sont les raisons de cette perspective ?

Albert CICCONE : En montrant que la psychologie clinique ne peut se définir actuellement ni par ses objets, ni par ses pratiques, j'ai voulu d'abord souligner que ce qui caractérise cette approche est la position subjective du clinicien, quelles que soient les modalités de sa pratique. La clarification des présupposés épistémologiques est importante car elle permet d'appréhender la place de la clinique dans un ensemble et les lignes de force qui organisent cet ensemble. J'ai ainsi fait apparaître les deux positions épistémologiques, le positivisme et le constructivisme, à partir desquelles, en science, on pense le rapport de la vérité scientifique à la réalité. Ces deux positionnements parcourent aussi la psychologie et éclairent les deux paradigmes, expérimental et psychanalytique, à partir desquels est conçue l'observation clinique.

J'adopte un point de vue constructiviste d'abord parce que la perception elle-même est déjà un acte. Percevoir, c'est déjà inventer le réel. Par ailleurs, lorsque l'observation vise la réalité psychique, elle ne la rencontre qu'à travers ses effets et jamais en elle-même. C'est là

une raison supplémentaire pour considérer que les données d'observation sont en fait toujours des données construites.

L'observation conduisant à une interprétation, on retrouve à ce niveau la question de l'objectivité et la manière de la concevoir. Dans le champ de l'observation de la réalité psychique, l'interprétation ne peut être validée par la réponse immédiate du sujet. FREUD l'a énoncé il y a déjà longtemps : la pertinence d'une interprétation s'évalue par les effets qu'elle va produire, par sa potentialité à générer des associations. D. MELTZER écrit dans ce sens que l'interprétation d'un rêve est toujours l'interprétation du rêve que l'analyste fait à propos du rêve du patient. Toute interprétation devrait contenir l'énoncé implicite suivant : voilà le rêve que je fais à propos de votre rêve ; voilà comment moi j'interpréteraïs mon rêve ; je vous livre cette interprétation qui pourra, peut-être, vous aider à interpréter votre rêve. La psychanalyse et la psychologie clinique ne prétendent pas entrer dans un modèle de scientificité qui est celui de l'explication causale et de la prédiction. Elles visent à cerner et à décrire des processus, à les reconstruire après-coup et à construire des modèles rendant intelligible la subjectivité. Et c'est à travers sa propre subjectivité que s'élabore la construction « objective » de la subjectivité de l'autre.

AUTHORS

Albert Ciccone

IDREF : <https://www.idref.fr/03054811X>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000116003212>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12194130>

Monique Charles