



Photographie : Georges
Gaillard

119 | 2017

Désir de (se) former, aléas de la transmission

🔗 <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=1682>

Référence électronique

« Désir de (se) former, aléas de la transmission », *Canal Psy* [En ligne], mis en ligne le 01 janvier 2020, consulté le 05 juin 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/canalpsy/index.php?id=1682>

DOI : 10.35562/canalpsy.1682

SOMMAIRE

Jean-Marc Talpin
Édito

Dossier. Désir de (se) former, aléas de la transmission

Georges Gaillard
« Formation, transmission, appropriation »

Bruno Cuvillier
Les aspects socio-historiques de la formation continue

Bernard Chouvier
Désirs de (se) former, aléas dans la transmission

Questions de transmission dans la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Claudine Blanchard-Laville
Au cœur de la transmission : favoriser l'introjection identificatoire

Philippe Chaussecourte
Transmission dans l'analyse des pratiques : autour de l'après-coup

Bernard Pechberty
À propos d'un travail clinique d'analyse des pratiques en établissement scolaire

Bruno Cuvillier et Florence Voir
La réforme de la formation professionnelle : quels enjeux pour la formation continue dans le champ de la psychologie ?

Lisbeth Brolles et Julien Payet
Savoirs transmis-savoir transmettre ?

Coup de cœur

Jean-Marc Talpin
Julian LOPEZ, *Une très belle jeune femme*

Nouvelles

Françoise Guérin
Un bébé pour l'Elysée

Frédéric Guinard
Ce que veut me dire sa chaussure...

Édito

Jean-Marc Talpin

TEXTE

- 1 Chère lectrice, cher lecteur
- 2 Nous t'imaginons, le cœur palpitant, te jetant tous les matins sur ta boîte aux lettres désespérément vide, ou c'est tout comme : Canal Psy n'est toujours pas arrivé !
- 3 Nous t'imaginons, hantant kiosques et librairies, feuilletant fébrilement, croyant l'avoir trouvé, mais non, c'est l'ancien, tu l'as déjà sagement classé, ou traînant sur la table du salon, dans les toilettes, dans la pile ad hoc selon le thème. Canal Psy n'est toujours pas arrivé !
- 4 Un seul journal vous manque, et tout est dépeuplé !
- 5 Nous imaginons ta tristesse, ton désarroi, ta détresse. Nous t'invitons à imaginer la nôtre, à nous qui le portons, l'accompagnons depuis des années, nous réjouissons avec toi de le voir grandir, devenir plus beau... ! Canal Psy a bien failli disparaître dans sa version papier. Son ex-rédacteur en chef, Frédéric GUINARD, avait annoncé son départ, un tuilage avait été prévu, et puis patatras ! Le grand argentier s'en est mêlé. De mauvaises langues disent que c'est depuis que la région Auvergne a rejoint la région Rhône-Alpes mais nous n'en croyons rien, le ver (des économies) était dans le fruit (de l'intelligence collective à l'université) bien avant !
- 6 Canal Psy pourra finalement paraître, il rattrapera son retard : 300 numéros papier (ils vont devenir collectors), le reste en ligne.
- 7 Il nous semble plein d'humour que le numéro que nous avons la joie de présenter enfin ait pour sous-titre *Aléas dans la transmission* : nous ne pensions pas dire si juste ! Mais il s'agit des *aléas de la transmission au regard du désir de se former, désir et transmission* qui passent par la parole et ses différents registres comme par l'écrit !
- 8 Bonne lecture donc, fidèle lecteur, joyeux de sa boîte aux lettres accueillante, de son libraire ami... Merci de ta fidélité, je te tutoie car,

comme l'écrivait PRÉVERT, « je dis tu à tous ceux qui s'aiment », à tous ceux qui aiment la parole libre, à tous ceux qui aiment l'écrit...

AUTEUR

Jean-Marc Talpin

Responsable de la rédaction

IDREF : <https://www.idref.fr/087994194>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-2979-7442>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/jean-marc-talpin>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000004710772>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15595586>

Dossier. Désir de (se) former, aléas
de la transmission

« Formation, transmission, appropriation »

Georges Gaillard

DOI : 10.35562/canalpsy.1719

PLAN

De quelques enjeux du champ de la formation

Défaillances de la dimension institutionnelle et des assises identificatoires

Dispositifs en plein, dispositifs en creux

L'emprise dans le champ de la formation

La formation, le maillage générationnel et le travail d'historisation

TEXTE

- 1 Les réflexions qui composent ce numéro de Canal Psy contribuent à éclairer un certain nombre de dynamiques qui parcourent le champ de la formation. Elles sont placées sous le double registre du désir de se former – du désir de s'approprier le monde, et de s'approprier sa propre histoire, et simultanément du désir de former ; du désir de faire trace dans la génération, de pérenniser des cultures locales, des acquis, des expériences singulières et collectives, des savoirs, des savoirs faire et des savoir-être.
- 2 Ces processus de formation-transformation concernent chacun de nous (individuellement), comme ils concernent nos configurations groupales (au niveau des groupes institués, des équipes professionnelles). Nous cheminons en effet dans nos insertions professionnelles et dans nos trajectoires de vie, de périodes de crise en recherche de nouvelles cohérences, de déconstructions en découvertes de consistances nouvelles, entre continuité et discontinuité. Nous n'en finissons pas de travailler à unifier le monde, et tentons au fil des jours de *faire tenir ensemble* les contradictions, les paradoxes et les conflictualités qui nous constituent, et nous traversent : ceci tant au niveau individuel, qu'au niveau de nos équipes, et du champ social dont nous participons. Nous nous livrons à cette tâche d'unification et de liaison symbolisante, en sachant qu'il s'agit là d'une tâche infinie, mais que c'est là le travail qui nous

incombe, et qui fait de chacun de nous de nouveaux et modestes héros civilisateurs, à même de contribuer, au jour le jour, à l'humanisation du monde, et partant, à la *kulturarbeit*, au travail de la Culture.

- 3 Pour introduire cette réflexion, je vous propose quelques mots d'Erri DE LUCA¹ qui m'accompagnent depuis de nombreuses années. Ils condensent des questions essentielles autour de la transmission de la filiation, et du mouvement générationnel.

« Nos pères se fâchaient, mais au fond ils aimaient la façon dont nous nous immiscions dans leur jeunesse. Nous enracinions notre âge sur les ruines du leur. Nous étions fils pour ça : pour assumer leurs torts, leurs faiblesses et en tenter le rachat. On ne se sent véritablement héritiers que d'une dette. » (Erri DE LUCA, 2005, p. 23)

- 4 C'est bien un tel mouvement qui est au cœur de la *transmission*, et de la *formation*, un *contrat* où le narcissisme de l'un vient prendre appui, s'étayer dans la génération, et plus précisément sur ce qui de l'autre est demeuré en jachère, inachevé, inaccompli ; là où le travail de transformation se maintient et se poursuit de génération en génération. Ce travail a trait à la négativité inhérente à l'humanité de l'homme, là où le sujet humain est aux prises de façon continue, avec un désir de comblement, un « désir d'être tout² » (ce désir qui conduit à la dévoration du monde, et à la réification meurtrière d'autrui, là où se conjuguent les figures du meurtre et de l'inceste). Les parts de souffrances et les traumas individuels et collectifs constituent des « trous noirs » de l'expérience humaine, que l'humanité n'a de cesse de tenter de réinsérer dans l'expérience humaine.
- 5 Nous sommes chacun de nous dans la nécessité absolue de prendre place dans la génération, d'être inscrit dans une limite, et de composer avec le contrat social de renoncement pulsionnel, de manière à faire société (FREUD 1912-1913) ; simultanément nous avons à nous éprouver comme « suffisamment » créatifs. Pour ce faire il nous faut donc tout à la fois connaître et prendre appui sur notre filiation, et nous poser dans un écart suffisant ; sauf à prendre le risque que les filiations se fassent aliénations.

- 6 Se placer en tant qu'héritier, c'est consentir à une altérité interne, là où cette altérité se conjugue avec les figures de l'hétéronomie (ces figures qui s'imposent au sujet de l'extérieur). Ceci *a contrario* de la tentation faite au sujet contemporain de passer outre à toute limitation et de se conformer au nouveau credo social de l'autonomie, dont la figure de Kirikou constitue le paradigme³. Pour tout sujet la tentation existe de renouer imaginativement avec les figures archaïques de l'omnipotence infantile, et de se délester de la contrainte qu'il rencontre dans ses dynamiques d'affiliations en corrélation avec ses propres filiations⁴ ; c'est-à-dire avec la dette généalogique et la dette d'altérité qui le constituent.

De quelques enjeux du champ de la formation

- 7 En tant qu'il est travaillé par la question générationnelle le champ de la formation se révèle donc comme parcouru d'enjeux passionnels. Il est en effet l'un de ces champs où se précipitent les enjeux qui ont trait à la place occupée par le sujet dans le groupe social et à sa contribution au travail de Culture ; ceci du fait même de son objet : générer de la pensée du savoir et transformer son expérience, contribuer à reconfigurer ses liens (aux différents « usagers » et à l'institution) donner forme à l'affect et à sa mise en figuration ; mais aussi, construire incessamment une autoréflexivité élaborative, et une conflictualité gage d'une ouverture créative à venir. Les enjeux de subjectivation touchent à la manière dont le sujet parvient, ou échoue à composer avec son humanité et ses angoisses, dans une oscillation entre appropriation et aliénation ; tout sujet se devant de composer avec l'énigme existentielle qui l'habite, et de se confronter au devenir de cette énigme sur la scène sociale.

« Il y a dans la vie d'un homme un moment où il prend conscience de lui-même et où ses forces se libèrent ; c'est à partir de cet instant que nous pouvons considérer être nous-mêmes, c'est à cet instant que nous naissons. Le génie est en germe dans chacun. Mais tout homme n'est pas capable de faire de sa vie sa propre vie. Le véritable génie est le génie existentiel. J'ose affirmer que presque tout le savoir qui ne nous concerne pas directement est vain. » (Imre KERTÉSZ⁵, 1992).

- 8 Je vais à présent souligner quelques mouvements psychiques fondamentaux qui parcourent le champ de la formation et de la transmission. Ces réflexions vont être construites à partir du champ de la mésinscription (du champ du soin, du travail social, etc.) en tant que les mouvements qui le traversent condensent nombre d'enjeux qui se jouent ailleurs à bas bruit à jour. Ce champ d'activité est donc emblématique de mouvements qui, s'ils touchent à l'ensemble des différents champs professionnels, trouvent ici une lisibilité spécifique du fait de la violence des nouages intersubjectifs qui prennent forme dans ces institutions de la mésinscription, du fait des sujets accueillis, accompagnés..., d'une part, et des mouvements de restructuration qui affecte ces institutions, d'autre part. Convenons que ces institutions de la mésinscription sont des attracteurs de négativité, et qu'être professionnel dans ce champ c'est choisir de se prêter à la scénarisation des symptômes, des parts insuffisamment subjectivités, que ces institutions ont précisément pour mission de prendre en charge, d'accueillir, d'accompagner, de transformer. Les professionnels qui exercent dans ce champ ont choisi de mettre en œuvre leur créativité sur une scène où ils peuvent aller à la rencontre de ces parts d'eux-mêmes qui leur échappent, et qui cherchent à se frayer un passage vers la conscience au travers de la rencontre d'autres sujets et d'une actualisation de leurs subjectivités dans le lien.
- 9 Si la position professionnelle peut être considérée en tant qu'elle participe à la résolution de cette énigme propre à tout sujet, dans les métiers du soin, du travail social, etc., elle permet de venir au plus près de situations où sont à l'œuvre les énigmes constitutives de la psyché d'un autre, au travers des symptômes auxquelles ils donnent lieu et des modalités de liens afférents. De ce fait la position professionnelle peut être considérée dans ses fonctions fondamentales de sublimation et d'étayage. Elle peut être mise préférentiellement, au service de la transformation ou de la méconnaissance, et servir de masque aux menaces de faillites identitaires des professionnels. La profession et le champ d'activité choisis permettent en effet d'être en capacité de *faire face* à des situations où s'actualisent ces figures potentiellement sidérantes, ces figures du monstrueux qui peuplent les contrées de l'archaïque.

- 10 Dès 1996 Paul FUSTIER avait postulé que toute mise en recherche était corrélée à une rencontre qu'il avait alors désignée comme un « cas fondateur ». Dans la continuité de ces travaux j'ai proposé l'idée⁶ qu'il s'agit là d'une confrontation d'un sujet (et/ou d'un groupe professionnel) à une situation qui a débordé ses/leurs capacités élaboratives, en corrélation avec ce qu'il a engagé de sa propre économie psychique, et que c'est un tel mouvement qui sous-tend, peu ou prou, les demandes de formations continues, et de façon plus flagrante encore les reprises d'études.
- 11 Rappelons que les symptômes sont autant d'expression de la négativité que le sujet (le groupe familial, le groupe social) ne parvien(en)t pas à transformer de façon suffisamment féconde ; ceci qu'il s'agisse de déséquilibres et/ou de désordres qui s'expriment de façons somatiques, psychiques, ou dans le registre de l'agir. Au fil de leurs expériences, les équipes professionnelles et les professionnels un par un, ont développé des modalités de travail auprès de ces sujets porteurs de symptômes. Ils sont donc établis dans un imaginaire *savoir-faire*, et sont à même de prendre appui sur l'expérience des transformations qu'ils ont pu/ont su faire advenir. Cette conviction de « savoir y faire avec des symptômes » particuliers est indispensable à l'exercice professionnel ; elle constitue le sous-bassement créatif, où se ressourcent le narcissisme des professionnels et le narcissisme du groupe.
- 12 Or les situations de débordement sont éprouvées dans une corrélation de subjectivités confusionnante, où cette conviction est battue en brèche. De telles expériences prennent alors une valeur énigmatique ; elles sont porteuses d'une surcharge, d'une sursaturation qui ne parviennent pas à être insérées dans le cadre du travail, et ne peuvent être suffisamment pacifiées dans leur mise en lien avec des expériences antérieures. L'expérience est en effet régulièrement à même de jouer comme socle, comme source de stabilité, légitimant le professionnel dans sa prise de risque à l'occasion des rencontres qui pourraient s'avérer chaotiques et déstabilisantes ; ceci du fait de la confiance du professionnel dans la possibilité de ses collègues et de l'équipe de le restaurer dans ses assises identificatoires, dans l'après-coup de son engagement transférentiel auprès de « l'utilisateur ».

- 13 Dans les moments de débordements, qui sont autant de moments de crises, les déséquilibres éprouvés sont tels que le sujet et/ou le groupe peuvent se retrouver en menace d'effondrement. Il y a là une chute de l'illusion antérieure que le sujet et/ou le groupe étaient en mesure de transformer le mortifère rencontré chez l'autre ; une mise à mal de l'illusion que le sujet et/ou le groupe « savai(en)t y faire » avec les différents symptômes, et que la position professionnelle leurs permettaient de se mouvoir dans ces territoires (de la maladie, de la folie, etc.) en étant suffisamment protégé, suffisamment sécurisée, au niveau de leur propre économie subjective.
- 14 Dans le cours d'une expérience professionnelle, se rencontrent, en effet, cycliquement des temps et des situations relationnelles où les identifications professionnelles s'avèrent impuissantes à protéger le sujet et/ou le groupe, et où l'angoisse envahit la scène sans qu'il soit possible de l'endiguer. L'entrée en formation est alors une manière de tenter de restaurer individuellement et/ou collectivement un nouvel équilibre.

Défaillances de la dimension institutionnelle et des assises identificatoires

- 15 À ce registre de la fragilité constitutive des identifications professionnelles, il convient de rajouter le contexte social de crise et les mutations du champ du travail, et donc les enjeux considérables dont le champ de la formation est tout à la fois l'attracteur et le réceptacle. Si dans le cadre de ces quelques pages il n'est pas possible de développer ces aspects comme ils mériteraient de l'être, il importe toutefois de mettre l'accent sur une composante qui semble tout à fait essentielle dans les mutations du champ du travail en cours : celles qui ont trait aux liens de solidarités et de co-étayages ; soit donc aux liens de confiance qui relient les sujets, et leurs permettent de faire communauté sur la scène sociale, via leurs groupes professionnels d'appartenances.
- 16 En effet dans un monde où les emplois se raréfient – et, si l'on en croit certains, nous ne serions qu'aux prémices de cette disparition

de l'emploi (B. STIEGLER, 2015) –, les échanges entre professionnels et entre collègues se trouvent infiltrés par le fantasme d'un monde qui n'offrirait plus offrir de place à tout le monde ; d'un « en trop », qui donne lieu à une rivalité généralisée. Ces fantasmes génèrent l'angoisse d'être exclu, de n'être qu'un objet jetable, réduisant à néant la promesse de l'hypermodernité : celle d'un triomphe des Egos, et d'une réalisation de soi, universelle.

- 17 Dans la grande déconstruction et la désinstitutionnalisation en cours, la créativité singulière d'un sujet et/ou d'un groupe peuvent en effet être détruites du jour au lendemain, sous le primat d'une gestion comptable du monde, d'une part, et d'autre part, sous le couvert de la mise en place de référentiels de « bonnes pratiques ». Ces référentiels participent conjointement à la dépossession des savoir-faire, et des cultures locales antérieures, des professionnels et des équipes. En outre, dans la période actuelle, les fermetures arbitraires et intempestives de services se multiplient (dans le secteur de la psychiatrie, notamment). Le « management gestionnaire⁷ » ne s'embarrasse plus désormais de prendre en compte les fragiles équilibres qui se développent entre professionnels et usagers et les singularités transférentielles inhérentes à tout lien. Dans une gestion comptable des « ressources humaines » ces liens sont conçus comme entravant la labilité indispensable à l'avènement d'un « monde liquide » (Z. BAUMAN, 2006). Dans un tel contexte les collègues se retrouvent transformés en rivaux, et les liens de confiances volent en éclat, précarisant les places de chacun.
- 18 Ainsi de cet établissement, où une directrice, formée au management gestionnaire, et mettant en œuvre le primat d'une logique comptable, convoque les trois psychologues de la structure et leur annonce tout de go, qu'au vu de la conjoncture, et de l'équilibre financier de l'institution, elle se doit de réduire les postes.
- 19 Elle leur demande alors de s'accorder entre eux pour supprimer l'un des trois postes existants, transformant de ce fait les professionnels en rivaux potentiellement meurtriers de la professionnalité de chacun de leurs collègues.
- 20 Nous sommes dès lors confrontés à une démutisation de la pulsion meurtrière ; celle que nous n'avons pourtant de cesse de travailler à lier dans un renoncement partagé, afin de préserver un monde

suffisamment pacifié, et dès lors habitable pour l'ensemble des sujets, *a contrario* des dynamiques d'exclusion, d'expulsion qui caractérisent les dérégulations et les reconfigurations contemporaines (S. SASSEN, 2016).

Dispositifs en plein, dispositifs en creux

- 21 La formation participe, je le rappelle, de l'ensemble des dispositifs de « régulations institutionnelle » (dont l'analyse de la pratique constitue le paradigme⁸). Pour les intervenants-formateurs, il y a donc lieu de prendre la mesure de la complexité transférentielle inhérente aux configurations groupales et institutionnelles, et de faire en sorte que les espaces qui se mettent en place sous le couvert de la formation participent, à leur mesure, à attirer la négativité (celle dont sont encombrés les sujets composant le groupe concerné par le dispositif de formation), dans la perspective de la lier et de la transformer. La formation participe en effet de la « régulation » lorsqu'elle offre aux sujets/aux équipes la possibilité de s'extraire du primat de l'affect sous lequel l'expérience se configure le plus souvent, et dans un premier temps, avant de trouver, dans l'après-coup, une voie d'élaboration.
- 22 Considérer la position professionnelle dans cette dimension ouvre, côté formateur, à une réflexion autour de la mise en place de dispositifs ; ceux-ci devant opérer un tissage entre des espaces *en plein*, et des espaces *en creux*.
- 23 Le champ de la formation suppose en effet de pouvoir proposer de façon conjointe du savoir élaboré par d'autres, savoir du *dehors* donc, qui se joue sur le registre du *plein*, d'un *plus*, et des espaces pour le déploiement des dynamiques transférentielles avec lesquelles sont aux prises les professionnels, qui eux nécessitent la mise en place d'espaces *en creux* ; ceci afin que ces expériences puissent être mises en partage, et faire l'objet d'une élaboration groupale, d'une réappropriation et d'une réinscription dans une chaîne signifiante.

L'emprise dans le champ de la formation

- 24 Les savoirs en *plein* se présentent comme des objets appropriables par les sujets, et recherchés par eux avec une intensité proportionnelle à leur éprouvé de vacillement, voire de mise en faillite de l'illusion de leur savoir-faire antérieur. Dans de tels contextes « la théorie » est appelée sur le mode phallique du « bouchon », d'un comblement à opérer dans l'urgence.
- 25 Le succès des procédures, malgré l'assujettissement qu'elles engendrent, est à entendre sur ce registre de la garantie qu'elles seraient en mesure d'offrir au sujet, d'un monde enfin débarrassé de l'angoisse, d'une toujours redoutée mise en déséquilibre de l'économie psychique du professionnel, corrélativement à son retrait de son engagement dans l'intersubjectivité, et de sa réification, de sa transformation en simple exécuteur des prescriptions et des protocoles.
- 26 Face à « l'objet savoir » les participants à un dispositif de formation vont, soit pouvoir s'y accrocher, dans une nouvelle illusion de complétude, soit s'autoriser et être autorisés, à s'en approprier « un bout », au travers d'une mise en représentation des configurations confusionnantes, dans lesquelles ils étaient antérieurement emmêlés. Se présentant comme de la pensée disponible, les modélisations théoriques peuvent être proposées au sujet, comme des préformes dont il va pouvoir se saisir, pour autant qu'elles donnent de la lisibilité à ce qui de l'expérience demeurerait en attente de formalisation, ou se jouer dans le registre de l'aliénation.
- 27 Compte tenu du désarroi éprouvé de plus en plus fréquemment par les professionnels en lien avec les restructurations et les destructions des stabilités antérieures, l'intervenant en formation peut en effet être tenté de se prendre pour un nouveau Pygmalion à même de délivrer les professionnels de leur malaise en les convertissant à un savoir joué dans le registre de la révélation. Si en effet le savoir peut être appréhendé comme mis au service de l'autonomie, comme à même d'induire un mouvement réflexif de décentrement et d'appropriation, *a contrario*, il peut être proposé et/ou ressaisi

dans une configuration d'emprise et de dépendance, dans la construction d'un mouvement fétichisant d'idéalisation.

- 28 Les participants sont alors pris en otage du narcissisme de l'intervenant-formateur et se retrouvent dans l'impossibilité de dissocier le savoir de celui qui (corrélativement) se présente comme son détenteur. Le désir d'aliéner et le désir d'auto-aliénation font alors appel l'un de l'autre. La demande des professionnels peut ainsi se présenter comme une demande d'être révélé à soi-même, dans un mouvement de dépossession de sa propre expérience, sous l'égide d'un savoir maître, et de prétendus maîtres du savoir. Si la tentation de l'aliénation est inhérente au champ de la formation, elle se met massivement en œuvre dès lors que la conflictualisation entre les modèles et entre les expériences, n'est pas au rendez-vous.
- 29 Le formateur peut toujours considérer les professionnels comme des sujets à former, et non pas comme des sujets riches d'une expérience qu'il convient d'aider à mettre en représentation et en perspective, puisque riches d'une professionnalité momentanément entravée, du fait d'une rencontre et de vécus qui ne parviennent à prendre place dans une chaîne signifiante et à « faire expérience », précisément. C'est-à-dire à être réappropriés par le professionnel, à partir d'une décondensation de la complexité transférentielle inhérente à toute situation de rencontre avec des « usagers » et leurs symptômes dans le cadre des institutions, et des transformations dont ces institutions sont le lieu. Les sauts de compréhension (les insights) adviennent là où le savoir antérieur est à même de se réorganiser, dans l'après-coup d'un espace groupal, lorsque la confiance est de mise.
- 30 Se former, c'est, en effet, choisir de mettre en soi de nombreux autres, des auteurs, l'intervenant-formateur, mais tout autant les collègues avec lequel va être partagée l'expérience de la formation. Reste alors à composer avec cette pluralité, à tolérer de se laisser travailler par la conflictualité source d'un travail de pensée ; cette conflictualité qui, à suivre la perspective ouverte par FREUD, est à la base du fonctionnement psychique, comme elle est à la base du « vivre ensemble ». Tout sujet doit *a minima* et de façon cyclique unifier son monde interne, construire l'illusion que la pluralité qui l'habite n'est pas source de morcellements ou de clivages, d'angoisses

et de déchirements, mais que c'est bien la conflictualité, la dialogique qui créent de l'ouvert.

- 31 Pour l'intervenant-formateur, développer une posture clinique dans le champ de la formation consiste dès lors à prendre appui sur le postulat qu'une pratique, quelle qu'elle soit, constitue un savoir en acte⁹, et que c'est à partir de ce matériau qu'il convient de construire les dispositifs de formation, et de se mettre en lien avec les professionnels.

La formation, le maillage générationnel et le travail d'historisation

- 32 La complexité qui préside au champ de la formation est travaillée par les dynamiques de transmission inter et trans-générationnelle. Ce champ se retrouve dès lors en tension entre fidélité, préservation des filiations antérieures et ruptures transformatrices, entre transmission et appropriation.
- 33 Pour les intervenants qui choisissent de s'investir dans ce champ, il convient donc de remettre sans cesse au centre des préoccupations le travail d'appropriation subjective des professionnels et celui des équipes. Pour redessiner les grandes lignes des mouvements à l'œuvre, il s'agit bien de porter attention aux incidences des transformations qui affectent le champ du travail, sur les configurations singulières des institutions, des équipes, et des sujets individuellement, et sur les angoisses qui se trouvent alors démutisées. Il convient simultanément de se rendre attentif à restaurer une professionnalité, toujours en menace de disqualification, du fait de la violence des mouvements transférentiels qui prennent place dans ces pratiques (et de façon spécifique dans le champ de la mésinscription). Il convient également de ne pas perdre de vue que les professionnels doivent être à même d'accomplir leur tâche primaire et d'investir les différents « usagers » auprès desquels ils exercent. Le travail de l'intervenant en formation consiste dès lors à se mettre au service de ce constant travail autoréflexif et identifiant d'historisation¹⁰.

- 34 Dans un monde caractérisé par une disparition (croissante) des « répondants¹¹ », les espaces de formation peuvent contribuer à la reconstitution d'une adresse, au travers de la constitution (momentanée ou plus pérenne) de liens de solidarités et de co-identifications entre professionnels. La groupalité qui se crée dans les espaces de formation peut ainsi contribuer à la constitution de réseaux d'étayages, notamment là où les équipes ne sont plus à même de jouer ce rôle. Lorsque le travail de formation se déroule auprès d'équipes constituées, alors bien entendu la visée centrale de ces dispositifs demeure celle de potentialiser l'émergence de l'équipe comme instance de référence partagée et comme espace de solidarité.
- 35 Dans ces espaces de la formation, comme dans l'ensemble des autres espaces qui participent de la régulation institutionnelle, il est bien question de restaurer (ou de préserver) des arrière-fonds, et des lieux d'adresses¹², de manière à ce que la prise de risque transférentielle dans laquelle vont devoir s'engager les professionnels dans leur investissement des usagers, redevienne possible. L'intervenant-formateur se doit de se rendre attentif aux espaces intermédiaires existants (dans les institutions où il intervient, tout comme dans les institutions d'où sont issus les professionnels en formation), et à la potentialisation de nouveaux espaces pouvant jouer comme creusets d'appartenances élaboratifs.
- 36 Il s'agit de permettre aux groupes professionnels de retrouver de la cohérence, et aux sujets de s'éprouver dans une consistance suffisante en leur permettant de se reconnecter avec leurs histoires et leurs expériences. Les expériences accumulées sont le terreau de la culture professionnelle ; elles sont dès lors susceptibles de faire contrepoids à la dépossession actuelle, celle qui se joue notamment sous le couvert des « référentiels de bonnes pratiques ». Simultanément les sujets ont à composer avec l'injonction sociale à l'autonomie et le morcellement des collectifs. Celui-ci se met en place à partir de « l'idéologie bougiste », et de l'ensemble des standardisations protocolarisantes. Les sujets courent dès-lors le risque d'un désarrimage d'avec leurs pairs, et d'avec l'institution.
- 37 Dans un tel contexte il convient de demeurer attentif à la manière dont les dispositifs que les intervenants en formation sont amenés à

mettre en place, vont être à même de potentialiser les liens de solidarité groupaux ; ces liens qui sont autant de sources de restauration de la professionnalité. Cette professionnalité requiert d'être cycliquement réinscrite dans un lien groupal et dans une limite.

- 38 Pensés dans une perspective clinique, les dispositifs de formation peuvent contribuer à de telles « régulations », et participer alors au maintien un futur investissable.



Marc-Antoine Buriez.

BIBLIOGRAPHIE

AULAGNIER P. (1967), « Le « désir de savoir » dans ses rapports à la transgression », in *L'inconscient*, n° 1, repris dans *Un interprète en quête de sens*, Paris : Ramsay, (1986),

p. 145-160.

AULAGNIER P. (1984), *L'apprenti historien et le maître sorcier*, Paris : PUF, 276 p.

BATAILLE G. (1943), *L'expérience intérieure*, Paris : Gallimard, 192 p.

BAUMAN Z. (2006), *La vie liquide*, Chambon : Le Rouergue.

DE LUCA E. (1997). *Alzaia*, Paris : Payot, 1998, 231 p.

DI ROCCO V. (2010), « Du jeu dans l'institution », *Cliopsy*, n° 3, 2010, p. 19-25.

FREUD S. (1912/1913), *Totem et tabou*, in OC Vol XI, 1911-1912, Trad. fr. Paris, PUF, 1998, 2005, p. 189-385.

FUSTIER P. (1996), « Le cas fondateur en recherche clinique », *Bulletin de Psychologie*, Tome XLIX n° 425, p. 471-475.

FUSTIER P. (1999), *Le travail d'équipe en institution - Clinique de l'institution médico-sociale et psychiatrique*, Paris : Dunod, 212 p.

GAILLARD G. (2002), « Identifications professionnelles, assignations institutionnelles et paralysies de la pensée », *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2 n° 35, Toulouse : Érès, p. 185-200.

GAILLARD G. (2003), « Le cheval d'Itzig, la « Formation à Partir de la Pratique » et l'Université », *Connexions*, 2 n°78, Toulouse : Érès, p. 77-90.

GAILLARD G. (2004), « En savoir un bout », in P. MERCADER et A.-N. HENRI [dir.], *La formation en psychologie : filiation bâtarde, transmission troublée*, Lyon : PUL, p. 147-162.

GAILLARD G. (2008) « Restaurer de la professionnalité. Analyse de la pratique et intersubjectivité », *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 1 n°50 Groupes de paroles, Toulouse : Érès, p. 33-46.

GAILLARD G. (2015), « Restaurer l'intermédiaire : les dispositifs d'analyse de la pratique et de régulation institutionnelles », *Canal Psy* n° 113/114, *L'analyse de la pratique aux prises avec les mutations institutionnelles*, p. 7-11.

GAILLARD G. PINEL J.P. (2015), « L'analyse de la pratique en institution : un soutien à la professionnalité dans un contexte d'emprise du modèle gestionnaire ? », in A.C. GIUST OLIVIER et F. OUALID, *Les groupes d'analyse des pratiques*, Toulouse : Érès, p. 126-156.

HENRI A.N. (2011), « De l'obscur objet de la théorisation, à l'obscur passion de théoriser », in G. GAILLARD, P. MERCADER, J.-M. TALPIN [dir.], *La partialité comme atout dans les sciences humaines*, Paris : InPress, p. 63-86.

HENRI A.N., GAILLARD G., OMAÏ O. (2009), *Penser à partir de la pratique. Rencontre avec Alain-Noël HENRI*, Toulouse : Érès, 223 p.

KAËS R. (1975/1984), « Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former », in KAËS R., ANZIEU D., THOMAS L.V., *Fantasmes et formation*, Paris, Dunod, 1984 pour la 2^e édition, p. 1-75.

KAËS R. (1975/1984), « Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation », *ibid.* p. 76-92.

KAËS R. (2004), « La Psyché comme objet dans la formation des psychologues : investissement narcissique et investissement objectal », in MERCADER P. et HENRI A.-N. (sous la direction de), *La psychologie : filiation bâtarde, transmission incertaine*, p. 141-152.

KAËS R. (2011), « Désir de former, formation par le groupe et transmission des savoirs », in R. KAËS et al. *Le travail psychique de la formation, entre aliénation et transformation*, Paris : Dunod, p. 1-35.

KAËS R. (2012), *Le Malêtre*, Paris : Dunod, 278 p.

MINOLLA-MELLOR (de) S. (2002), *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*, Paris : Dunod, 231 p.

PINEL J.-P., GAILLARD G. (2013), « Les institutions soignantes à l'épreuve de l'hypermodernité », *Bulletin de Psychologie*, tome 66(4), n° 526, p. 333-340.

SASSEN S. (2014). *Expulsions. Brutality and complexity in the global economy*, Harvard University Press. Trad. fr : *Expulsions. Brutalité et complexité dans l'économie globale*, Paris, Gallimard, 2016, 371 p.

STIEGLER B. (2015) *L'emploi est mort, vive le travail, Entretien avec A. KYROU*, Paris : Mille et Une Nuits, 118 p.

STIEGLER B. (2015) *La société Automatique 1. L'avenir du travail*, Paris : Fayard, 437 p.

WINNICOTT D.W. (1971), *Jeu et réalité*, Paris : Nrf, 1975, 213 p.

ZALTZMAN N. (1998, 2^e édition corrigée 1999). *De la guérison psychanalytique*, Paris : PUF.

ZALTZMAN N. (1999). *Homo Sacer, l'homme tuable*, in N. ZALTZMAN [dir.], *La résistance de l'humain*, Paris.

NOTES

1 Erri DE LUCA (2005), *Alzaia*, p. 83-84.

2 J'emprunte l'expression à Georges BATAILLE (1943).

3 Comme le sociologue Bertrand RAVON a coutume de le souligner. Vous connaissez ces images saturées de couleurs : Dans un village de la brousse africaine à l'ombre d'une case, une femme toute en rondeurs épanouies est tranquillement adossée au mur intérieur ; résonne alors une voix : « Mère enfantes moi ! » et la mère de répondre paisiblement : « Un enfant qui parle dans le ventre de sa mère, s'enfante tout seul ! » On voit alors l'enfant qui sort à quatre pattes, se met debout coupe négligemment le cordon, et dit à

sa mère : « Mère ! Je m'appelle Kirikou ! Mère laves moi ! » et la mère de répondre, toujours aussi calmement : « Un enfant qui s'enfante tout seul, et se nomme tout seul, se lave tout seul » ; et le voilà parti pour de passionnantes aventures.

4 Dans son travail autour de la formation René KAËS (1975) a joué sur la fécondité du jeu d'assonance entre : la filiation et l'affiliation.

5 Imre KERTÉSZ (1992), *Journal de galère*, Arles : Actes Sud, 2010, p. 16.

6 G. GAILLARD, 2002, 2003, 2004.

7 Ces dynamiques ont été notamment questionnées dans PINEL J.-P. et GAILLARD G. 2013 et GAILLARD G. PINEL J.-P. 2015, Il conviendrait de se référer également aux travaux de Christophe DEJOURS, d'Yves CLOT, et du CNAM, à ceux de Vincent de GAULEJAC, etc.

8 Un numéro de cette même revue : 2015, *Canal Psy* n° 113/114, « L'analyse de la pratique aux prises avec les mutations institutionnelles », a proposé une réflexion autour de ces questions.

9 « Il faut bien [...] distinguer pratique de théorisation et processus de théorisation. Ce dernier est stricto sensu spontanément à l'œuvre dans toute pratique. On peut même dire qu'une pratique se distingue d'un simple agir lorsqu'elle s'associe à un processus de théorisation. » (Alain-Noël HENRI, 2011, p. 65).

10 Référence est ici faite aux propositions de Piera AULAGNIER, 1984.

11 Parmi les principales sources du « malêtre », René KAËS, 2012 propose la mise en place dans le monde contemporain de « processus sans sujets » (expression qu'il emprunte à Hegel et qui été développée par HEIDEGGER, et ALTHUSSER) et « l'absence de répondant », la disparition de ces figures où les sujets pouvaient venir éprouver leur limite et leur consistance.

12 À propos de la création, en interne, de tels lieux depuis une place de « psychologue institutionnel », le lecteur se reportera avec profit au travail de Vincent DI ROCCO, 2010, etc.

AUTEUR

Georges Gaillard

Professeur en Psychologie Clinique et Formation en Situation Professionnelle
CRPPC Centre de Recherche en Psychologie et Psychopathologie Clinique (EA 653) Institut de Psychologie, Université Lumière Lyon 2

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>

Les aspects socio-historiques de la formation continue

Bruno Cuvillier

DOI : 10.35562/canalpsy.1720

PLAN

Comment définir la formation professionnelle à ses débuts ?
Comment cette injonction productiviste va-t-elle se mettre en œuvre ?
La fonction du diplôme ?

TEXTE

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent par l'intermédiaire du monde » (FREIRE, 1974).

- 1 « Former, Former, il en restera toujours quelque chose », tout en ajoutant pouvoir préparer 46 % de ses ouvriers en un jour de formation. Cette déclaration du grand pédagogue et père du travail à la chaîne, qu'est Henri FORD est sans ambiguïté. La formation est affichée comme l'outil rapide d'adaptation au poste de travail. Elle est largement utilisée au sein des entreprises bien avant son institutionnalisation grâce à la loi de 1971, fondatrice de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Cette loi ne crée pas, ex nihilo un droit sur un champ en friches. Des textes importants la précèdent, et au-delà de l'arsenal réglementaire et juridique, de multiples pratiques datant de plus d'un demi-siècle, sont marquantes. Au sein de ce champ, la question de la transmission et ses enjeux peut au fil de son évolution, en donner une intelligibilité. On peut l'exprimer ainsi : **Qui transmet, à qui, pourquoi, comment, où ?** À savoir qui est autorisé, légitime à transmettre, quelle est cette figure de la transmission ? À quelle catégorie de professionnels, avec quelle finalité sociale, sur quel

mode et dans quels lieux. La formation s'affiche depuis ce début de XXI^e siècle partout et tout au long de la vie. Son institutionnalisation a mis et met en scène des acteurs qui font valoir des intérêts souvent divergents quant à sa finalité sociale. Dans ce champ de pratiques, traversé par des tensions internes, pour que cela tienne, il faut du liant. Le consensus est fragile et la formation prend alors la fonction d'un « espace transitionnel » où des conceptions antagoniques du monde se rencontrent, s'affrontent. Une vision socio-historique fait ressortir ces lignes de tension qui positionnent la formation professionnelle sur un curseur, plus ou moins proche du travail. Cette proximité ou distance caractérise, me semble-t-il, l'évolution de rapports de force d'un champ exposé au marché. L'évolution sémantique durant un siècle traduit cette dynamique : on note la disparition de termes comme instruction, éducation, formation qualifiée de permanente, populaire, ouvrière. Émergent les termes de formation continue, tout au long de la vie, récurrente. Cette évolution lexicale donne des indications assez précises sur les périodes concernées. Progressivement, l'idée d'une formation permanente, comme bien universel, émerge en France comme un impératif susceptible de réaliser l'intérêt général. Ce bien universel s'est construit tout au long du XX^e siècle, mais s'inscrit dans une conception plus ancienne de la formation.



Creative Commons.

Comment définir la formation professionnelle à ses débuts ?

- 2 Avec la révolution industrielle, on assiste à une division du travail et un nouveau partage des savoirs professionnels. Le développement du commerce et de l'industrie entraîne de nouveaux besoins éducatifs. Les structures scolaires et universitaires classiques, ne peuvent les prendre en charge, pas plus que les différentes formes d'apprentissage sur le tas (informels, corporatistes). L'apprentissage au sein des corporations, perçu comme trop rigide, tend à freiner le dynamisme économique d'inspiration libérale. La transmission de pratiques professionnelles traditionnelles irait à l'encontre d'une démarche d'innovation. Enfin, les logiques malthusiennes privilégiaient la transmission à une descendance familiale, limitant

ainsi le nombre d'apprentis. Dans ce monde préindustriel de la production, on privilégie un mode d'apprentissage fondé sur le « voir-faire » suivant l'exemple du patron-père et du compagnon-modèle. La transmission des pratiques obéit à la logique de la compétence empirique, synthèse entre des qualités individuelles, des comportements et des savoir-faire de métier. Il s'agit très souvent d'une transmission des savoir-faire par imprégnation. On pourrait plus précisément parler de transmission du travail plutôt que de transmission de savoirs. Cette distinction présuppose une socialisation à des places au travail. Les modalités de transmission des savoirs sont à interroger sur la façon dont circulent et se transmettent les places professionnelles. Avant de tenir sa place, il faut pouvoir être mis à une place, la bonne place. Le pouvoir d'assigner cette place, participera jusqu'au début de la révolution industrielle, des stratégies de limitation de l'accès aux savoirs d'un groupe social. Elle sera en partie confisquée, par les psychotechniciens qui vont fonder une psychologie scientifique sur la base de l'évaluation des aptitudes. Le choix du métier ou l'entrée en formation sera déterminé par un profil d'aptitudes, indépendant du milieu familial et d'une origine sociale. Ce projet scientifique en lien avec un projet social, vise à ce que chacun soit à sa place à sa vraie place. Dans cette assignation des places que défend cette psychotechnique, il y a une convergence entre l'épanouissement individuel et le développement de la société.

- 3 Cette vision rationnelle est celle également portée par le taylorisme qui introduit un principe de division entre les activités de conception, réservées aux ingénieurs et les tâches d'exécution, assurées par les ouvriers. Les secondes découlent des premières et sont sous leur domination. Dans le système de formation, cela génère une distinction entre la formation des élites, pour qui l'on privilégie un enseignement à dominante de culture générale et de sciences et technologie appliquées et la formation des ouvriers qualifiés, davantage basée sur l'apprentissage de techniques élémentaires et standardisées (dessin industriel, gestes productifs à l'atelier, etc.). Au début du XX^e siècle, le capitalisme industriel a un besoin croissant de travailleurs capables de faire fonctionner des organisations productives de plus en plus complexes, sur la base de techniques rationnelles assurant leur reproductibilité. Les savoirs ne doivent plus

être locaux, variables selon les circonstances ou régions et réservés à quelques individus désignés. Au contraire, ils doivent être à portée beaucoup plus générale, standardisés et rendus accessibles à un nombre croissant de travailleurs.

Comment cette injonction productiviste va-t-elle se mettre en œuvre ?

- 4 Elle va s'appuyer sur la mise en place d'un système de formation professionnelle, qui vise à uniformiser sur le territoire à la fois le contenu de la formation, et les conditions de sanctions de cette formation. Ce projet repose sur la création du CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) en 1916, diplôme emblématique de la qualification ouvrière. Les débats et les luttes pour sa mise en place seront à la fois un point d'ancrage important dans le développement ultérieur de la FC mais également un point de butée. La mise en œuvre d'un diplôme professionnel relève initialement du monde de l'atelier, pas de celui de l'école. La conviction est forte qu'une formation professionnelle doit répondre aux besoins des employeurs et être placée sous leur contrôle ce que l'on pourrait traduire par « *Tout par la profession et pour la profession* » (BRUCY, 2005, p. 15). Or, cette conception qui privilégie quasi exclusivement des savoirs centrés sur le poste de travail, est vivement critiquée par une frange du patronat des entreprises les plus modernes ainsi que par la Direction de l'Enseignement technique. Ce consensus entre ce patronat « éclairé » et le gouvernement radical socialiste vise à donner des signaux au monde ouvrier et syndical, d'une possible évolution sociale grâce à des diplômes (reconnus dans les conventions collectives en 1936 et dans les grilles de classification Parodi en 1945). La formation est mobilisée pour adapter, promouvoir et rendre mobile le travailleur, tout en luttant contre une forme d'hérédité professionnelle. Est-ce à dire que la formation est l'antidote révolutionnaire ? Probablement pas mais elle participe au développement dans l'après-guerre du modèle de la qualification, garant d'une certaine stabilité de l'emploi et du statut du travailleur. C'est l'essor d'une société salariale. On constate ainsi une évolution à

partir des années 1930 de la position des syndicats de salariés en matière de formation : auparavant considérée comme un outil de diffusion de la culture bourgeoise, la formation est devenue pour eux un moyen pour aller vers le progrès social. Cette conviction de recourir à la formation va se traduire par la création au sein de plusieurs syndicats ou partis (CGT, CFTC, UIMM, le Parti communiste) d'école interne pour former cadres et militants. Cette offre de formation accompagnera la transformation du syndicalisme. Progressivement, la tradition d'un syndicalisme de lutte, laisse place à un syndicalisme plus participatif. Cette évolution contribuera au développement du paritarisme, caractéristique du champ de la formation professionnelle. Pour assurer leur représentation dans différentes instances (prud'hommes, CE, CA des entreprises nationalisées, sécurité sociale.), les syndicalistes sollicitent non seulement des formations à contenu doctrinaire, mais également technique.

La fonction du diplôme ?

- 5 Les nombreux débats évoqués précédemment lors de la création du CAP (en lien avec la loi Astier) portaient entre autres sur la fonction du diplôme. Sa conception repose sur la philosophie d'une formation « méthodique et complète », seule capable de permettre une évolution de l'ouvrier aux changements technologique. Qu'est-ce que l'on entend par cette formule ? C'est l'idée qu'une formation développe non seulement des capacités professionnelles mais également des aptitudes grâce à l'introduction systématique d'un enseignement général. Il y a dans cette nouvelle conception du diplôme, une vision du travailleur qui n'est pas seulement un producteur, mais relève d'une triple exigence, « **former l'homme, le travailleur et le citoyen** ». L'acquisition des savoirs pratiques n'est pas dissociable d'une éducation civique, morale et humaine ; elle repose sur « un enseignement qui, dans l'ouvrier, voit l'homme et le citoyen et ne sépare pas la vie de l'atelier de la vie tout entière » ; Ce modèle d'apprentissage vise l'acquisition de l'autonomie économique, sociale et politique et le diplôme national est un élément constitutif de cette autonomie. Il permet de s'affranchir d'une reconnaissance locale. Cette conception de la formation va influencer, profondément, les différents mouvements de la formation professionnelle et sera

explicitement reprise dans le plan LANGEVIN-WALLON à la libération. Les zones de tension résulteront d'une polarisation entre une approche « culturelle » et « citoyenne » d'un côté et une approche « fonctionnelle » et « professionnelle » de l'autre. Cette polarisation constituera pendant un demi-siècle un axe majeur de structuration du champ de la formation (PALAZZESCHI, 1998 ; TANGUY, 2005).

- 6 Cette mise en ordre scolaire s'accompagne d'une partition des temps : le temps de l'étude et de l'esprit s'oppose au temps de l'action et de la production. Cette division du temps établit une hiérarchie entre les savoirs théoriques et les pratiques professionnelles. Les pratiques professionnelles résultant d'une stricte application des savoirs théoriques. Le travail est reproduit sur un mode technique dans un espace de type scolaire, distinct de l'espace productif. Sont exclus de cet espace, les savoirs professionnels incorporés ou implicites, peu explicitables et donc difficilement transmissibles. Pour autant, ces dispositifs de contrôle social ne sont pas nouveaux (ils existaient déjà dans les corporations). Ce sont les logiques qui diffèrent : on passe d'une logique intersubjective et singulière, propre à chaque lieu de production, à un registre plus rationnel et systématique, basé sur une standardisation des savoirs et de leurs méthodes de transmission.
- 7 La mise en forme scolaire, va produire un modèle de la formation professionnelle, qualifiée de « **promotion sociale** ». Cette forme « mythique » de la formation repose principalement sur des dispositifs de cours hors du temps de travail et permet aux salariés d'accéder à une position professionnelle supérieure. Elle connaît un fort développement pendant les trente glorieuses, période de forte croissance économique. Ce modèle, élitiste, individuel et méritocratique va contribuer à fournir à l'appareil de production, ses chefs (management intermédiaire) dans un environnement peu qualifié au sens de détenteur de diplôme (85 % de la population active ne dispose pas de diplôme ou le CEP¹ dans les années 60). Si dans les faits, ce modèle a pu être encensé, car témoignant d'une société ouverte ou tout serait possible à force de motivation et travail, il a profité à très peu de travailleurs. Un autre modèle, va émerger pour répondre aux besoins importants de main-d'œuvre d'après-guerre, ainsi qu'à l'hémorragie du monde rural (la population rurale passe de 27 % à 9 % de la population active entre 1954 et 1975). C'est le modèle

de la FPA (TWI, méthode Carrard) qui sera principalement portée par ce qui deviendra ultérieurement l'AFPA. Les formations sont dispensées dans un laps de temps assez court, centrées sur l'exercice du métier et assurées par des moniteurs, professionnels du domaine. Cet appareil de formation d'adultes s'est construit en soustrayant de nombreux professionnels expérimentés de leurs entreprises, pour en faire des spécialistes de la transmission des savoir-faire. Outre le caractère promotionnel pour ces ouvriers destinés à devenir formateurs, ce processus traduit l'incompatibilité entre activité productive et transmission des savoir-faire. Enfin, il affaiblit les collectifs de travail, leurs cohésions et comme le suggère SANTELMANN (2004) la perception de la valeur de ces savoir-faire reconstruits et rediffusés ailleurs. Face à ces modèles centrés sur l'apprentissage du geste professionnel efficace, le mouvement d'Éducation populaire qui regroupe de multiples associations (Ligue de l'enseignement, Peuple et Culture, CEMEA...) vise à promouvoir une Éducation permanente. Cette Éducation permanente, qui englobe l'Éducation des jeunes et adultes, doit viser au développement culturel dans toutes ses dimensions. Elle revendique son inscription dans des temps nouveaux, qui ne soient ni le travail, ni les loisirs, mais celui ouvert par des dispositions législatives (congrès culturels, lois de 1959, 1963...). En fait, ces mouvements d'une grande diversité (laïque, religieux, politiques) vont contribuer à développer quelques principes forts, au sein de la FA. L'entraînement à apprendre (voir-juger-agir de la JOC, l'entraînement mental de Peuple et culture, sorte de formation par la recherche avec ses apprendre à discerner, à analyser, à définir et à classer) devient un enjeu social et de résistance dans les années d'après-guerre. La culture n'est pas un bien qui se distribue, mais il faut la vivre ensemble pour la créer. Cette perspective se base sur différentes étapes de conscientisation, de distanciation et de recul réflexif et vise l'émancipation des apprenants. Ce mouvement s'éloigne des méthodes scolaires de transmission académique, de celui qui sait vers celui supposé non savoir. Émerge la question difficile du rapport au savoir comme le suggère Bénito CACÉRÈS (un des représentants de Peuple et Culture avec DUMAZEDIER) : « L'histoire de l'Éducation populaire, c'est aussi la prise de conscience des problèmes redoutables que pose l'enseignement des adultes. Vouloir partager ses connaissances avec les déshérités de la culture ne suffit pas pour obtenir des résultats.

On n'enseigne pas à des adultes qui ont une expérience de la vie, qui viennent volontairement apprendre après une dure journée de travail, comme à des enfants soumis à l'obligation scolaire » (cité par TROGER, 1999). Cette spécificité d'un public adulte, va ouvrir de nombreux chantiers et réflexions. Outre l'évolution d'une pédagogie spécifique pour les adultes, (andragogie diraient les Canadiens), va se poser la question de la prise en compte des savoirs informels et de leur reconnaissance. Comment penser des dispositifs de formation d'adultes (FC ou initiale) pour faciliter la construction de sens à partir d'acquis non formels ? Au sein de l'Institut de psychologie, le dispositif FPP (Formation à Partir de la Pratique) en est un bel exemple. Dans le prolongement de ces dispositifs qui s'appuient sur l'expérience et les savoirs non formels (autobiographie raisonnée de DESROCHE, les histoires de vie en formation, FPP...) s'ouvre la question non seulement de la reconnaissance mais également de la validation de ces savoirs issus de l'expérience. Une évolution est perceptible dès les années 80 et la loi de 2002, constituera un aboutissement. Cette prise en compte de ces savoirs issus de la pratique, d'égale dignité avec les savoirs plus théoriques, nous précise la loi, participe d'une modification profonde de ce qu'est la transmission et du rôle du formateur enseignant. Elle va contribuer à faire évoluer les rapports entre savoirs théoriques et pratiques.

- 8 Au fil des années 50/70, la formation est promue par des élites réformatrices comme un instrument de modernisation de la France pour accroître la productivité et pacifier les relations de travail. Progressivement, elle est présentée comme une conquête sociale et un bien universel, dont seuls l'accès et les modes de réalisation feraient problème. La loi de 1971 est accueillie favorablement par bon nombre d'acteurs sociaux qui voient un progrès social important. Elle inscrit le **droit à la formation professionnelle** continue dans le droit du travail et prévoit une obligation de financement des entreprises.
- 9 Ce nouveau cadre réglementaire affirme le rôle des entreprises dans la formation des salariés. L'adaptation aux changements apparaîtra comme un défi à relever par la formation, sorte de potion magique de la compétitivité, de cohésion sociale et de promotion individuelle. La loi « DELORS » ambitionne également de réduire les inégalités constatées en formation initiale, en facilitant largement l'accès à la formation continue, aux moins formés. Certains travaux

sociologiques, et de nombreux rapports ultérieurs mettent en cause la vision de l'éducation permanente comme « école de la deuxième chance » et moyen de combler les inégalités éducatives et sociales initiales). Il s'avère que l'accès à la formation est inégalitaire que l'on prenne en compte les variables CSP, sexe, secteur professionnel, taille de l'entreprise... La formation va aux mieux formés, ce que Bernard LIETARD a traduit par : on arrose là où il a plu. Progressivement on parlera plus volontiers en France de « formation permanente » plutôt que « éducation permanente », ce qui peut signifier un recentrage sur une dimension plus directement fonctionnelle et professionnelle. Les dispositifs de formation sont préférentiellement déclinés en termes de « production de compétences » plutôt que sous une approche « culturelle » et « citoyenne » associée auparavant à la notion d'éducation permanente. Dans les lois qui suivront (2004, 2009, 2014), la formation est plus que jamais appréhendée pour prévenir et guérir les effets d'un chômage structurel et conjoncturel. L'ambition politique de la formation permanente se déplace vers une instrumentation des pratiques de formation au service des besoins de l'emploi. Elle s'accompagne d'une responsabilité plus marquée pour la personne à se former, en mobilisant une motivation pour garantir son « employabilité », développer sa professionnalité. Dans ce contexte d'une crise profonde et durable du travail, chaque professionnel est enjoint à devenir l'entrepreneur de sa propre employabilité (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 1999). Ce recours à davantage de professionnalisation s'inscrit dans le paradigme de la compétence, pièce maîtresse des outils du formateur (déclinaison des programmes en compétences, référentiels de compétences...). Pour autant, cet usage social de la compétence tend à nier le caractère collectif de la performance. Les textes ultérieurs vont renforcer cette responsabilisation à travers les notions d'appropriation par l'individu, d'individualisation des parcours, de co-construction entre le salarié et son entreprise. Ce constat mérite peut-être d'être nuancé pour la nouvelle loi de 2014 qui met l'entreprise face à sa responsabilité formative à l'égard de tous ses salariés, notamment l'adaptation au poste de travail et le maintien de la capacité à occuper un emploi. Face à ce mouvement individualisant, des expériences ont vu le jour pour penser différemment la formation permanente. Elles visent à réinvestir les milieux de travail, en tentant d'articuler visée individuelle et collective. En prenant le contrepied, d'une scolarisation de la

formation professionnelle, elles vont déployer des dispositifs innovants, associés au développement de recherches. Le CUCES/INFA (Centre universitaire de coopération économique et sociale) de Nancy, dirigé par Bertrand SCHWARTZ, développe une conception de l'éducation permanente qui s'appuie dans un premier temps sur des interventions dans les entreprises et des actions collectives dans les bassins miniers de Lorraine en reconversion. Dès les années 60, ce projet d'éducation permanente, emprunte à 3 modèles : le courant des relations humaines diffusé au sein de l'entreprise, la dynamique des groupes et enfin les méthodes d'éducation actives, portées par l'éducation populaire et l'éducation nouvelle (FREINET). La conception du CUCES est une éducation permanente au sein des entreprises. Leur ambition est de ne pas enfermer la formation dans les murs de l'école ou de l'université et éviter de recourir à des enseignants ou de nouveaux professionnels spécialisés « l'idée est de permettre que se diffuse une prise en charge de la responsabilité de la formation par des gens qui ne sont pas des formateurs de métier et que celle-ci devienne une mission de citoyen à l'égard de ses concitoyens, CUCES, 1968). Il est nécessaire de se rapprocher des milieux de travail pour proposer une formation visant une adaptation aux changements socio-économiques mais également les moyens d'accès à la culture et à l'évolution de la société. On retrouve l'ambition des promoteurs des années 1920 d'une conception de la formation visant à « **former l'homme, le travailleur et le citoyen** » tout en privilégiant une formation proche des lieux de production. Le projet du CUCES est ambitieux, ne visant pas seulement les cadres, mais toute la population industrielle. Leur action s'appuie sur des principes de base : rejet des modèles, rejet des programmes, imprégnation « du et par le milieu », recherche d'ouverture et globalisme et enfin démultiplication des actions grâce au recours aux formateurs de formateurs (1 forme 10, qui forment 100...). Cet esprit d'innovation et leur liberté peut faire rêver. Il faut rappeler que l'idée d'un adulte en formation, bénéficiant d'une prise en charge différente de celle d'un étudiant, est étrangère au milieu universitaire de l'époque. L'idée du CUCES sera que leur conception de l'éducation permanente participe au changement de l'Éducation nationale par le transfert de nouvelles pratiques, réflexions et expérimentations. De multiples tentatives viseront par contamination à sortir d'un modèle scolaire la formation et contribuer à la faire

sortir des murs de l'école ou de l'Université. Cette expérience hors normes du CUCES, s'arrêtera dans les années 70, mais marquera durablement le champ de la formation des adultes. Elle lui donnera une visibilité tant du point de vue de la recherche, que de la pédagogie ou encore de son organisation. Elle fera émerger à travers les multiples débats au sein de son équipe la pertinence d'une démarche d'ingénierie de formation. Cette dernière centrée sur une réflexion moyens ou ressources/objectifs, à tendance à oublier le sens de la formation. Comment tenir les deux bouts en tentant de diffuser largement la formation tout en conservant une approche clinique. Certains ont pu qualifier cette expérience comme une rencontre entre l'utopie et le réalisme. On en retrouve l'esprit dans le mouvement initié par les psychologues du travail, I. O'DONE, et Y. CLOT. Ces initiatives se revendiquant d'une approche clinique sur le travail et la formation comportent une dimension politique, qui vise à permettre aux collectifs de travail d'utiliser ces analyses pour changer les organisations de travail. C'est une formation à et par l'analyse du travail pour et par l'action. Le projet est de permettre un accès à la transformation des situations de travail en instituant des controverses autour du métier. Le formateur intervenant ne se situe pas dans une logique classique de transmission, mais propose grâce à un dispositif méthodologique, de nourrir des échanges entre professionnels sur le bien faire son métier. Le formateur, n'endosse plus la position de l'expert, censé dire ce qu'il faut faire pour changer la situation. Il accompagne les collectifs pour leur permettre de retrouver un pouvoir d'agir. Certes, une orientation de la formation basée sur l'analyse du travail, ouvre des questionnements éthiques quant à l'utilisation faite de ces analyses. On peut parfois imaginer une instrumentalisation des sujets à des fins qui ne visent pas l'émancipation mais à l'extorsion de savoir-faire. Cet engagement des formateurs et certains chercheurs sur le terrain a permis la prise en compte des savoirs d'actions qualifiés d'implicites, tacites ou incorporés. Tous ces savoirs, peu ou pas conscientisés, que l'on ne sait plus que l'on sait, constituent un enjeu fort dans les milieux de travail. Ils bénéficient de peu de légitimité sociale, sont largement impliqués et développés dans et avec la pratique. Cette prise en compte de ces savoirs peu formalisés, constitue probablement un enjeu pour la formation continue. Les espaces de construction du

savoir sont multiples et se réfèrent à cette idée de « **formation tout au long de la vie** », présente dans la loi de 2004. Elle est définie par FORQUIN (2004) « *comme une éducation étendue sur toute la durée de la vie, intéressant toutes les dimensions de la vie et intégrant en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire* » (FORQUIN, 2004). Cette conception a largement été débattue. Pour certains, il s'agit d'une arme néolibérale, pour d'autres, cela a permis de penser de nouvelles pratiques de formation, articulant les savoirs issus de la pratique avec ceux davantage théoriques. Cette prise en compte des savoirs informels, suggère un élargissement des concepts d'apprentissage en lien avec la diversité des sites et des méthodes de formation (loisirs, travail, foyer, TIC). L'expression de CARRÉ (2005) « l'éducation tout au large de la vie » (*lifewide learning*), traduit les interrogations qui portent sur la conception de ces nouveaux espaces de formation. On constate un affaiblissement du modèle classique de formation (stages réalisés en dehors du milieu de travail), qui tend à être remplacé par des dispositifs centrés sur l'autoformation, ou encore l'Analyse de la Pratique Professionnelle (APP). Ces évolutions questionnent le rôle du formateur, invité à délaisser une fonction classique de transmission, au profit de fonctions d'accompagnateur, de tuteur. L'articulation plus marquée de la formation avec les situations de travail, rend possible l'introduction de la notion « d'espace de professionnalisation » en tant « qu'espace de production de biens et de services organisé comme un espace de développement de compétences » (BARBIER, 2001, p. 17). Ce mouvement peut être relié à une logique de professionnalisation, qui tend à promouvoir un salarié adapté et adaptable aux évolutions rapides du marché du travail. Le recours à la formation pour sécuriser les transitions professionnelles, relève d'une stratégie susceptible de limiter la déqualification, voire la disqualification sociale. Pour autant, elle repose la fonction sociale de la formation professionnelle, maintes fois débattue : outil strict d'adaptation au poste de travail ou plus largement au service du développement global de la personne ? L'évolution des organisations de travail, nécessitant davantage de réactivité, de créativité, ne peut s'appuyer sur une seule logique instrumentale/adaptative de la formation. Elle empêcherait alors tout agir distancié et conscientisé,

tout apprentissage réellement critique et tout développement durable de la compétence.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, J.M. (2001) « La formation des adultes, crise et recomposition ». In CRF, CNAM Paris. *Questions de recherches en éducation. Actions et identités*. Paris : INRP, pp. 11-28.
- BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard, 843 p.
- BRUCY, G. (2005). « L'enseignement technique et professionnel français », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, pp. 13-34.
- CARRÉ, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod
- FORQUIN, J.-C. (2004). « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». *Savoirs*, n° 6, pp. 9-44.
- PALAZZESCHI Y. (1998). « Introduction à une sociologie de la formation ». *Anthologie de textes Français, 1944/1994*, Tome 1 & 2. Paris : L'Harmattan.
- SANTELMANN, P. (2004). « Conclusion. Quitter l'autoroute pour reprendre les chemins escarpés... », *Savoirs*, 3, n° 6, pp. 74-77. DOI : [10.3917/savo.006.0074](https://doi.org/10.3917/savo.006.0074).
- TANGUY, L. (2005). « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Éducation et sociétés*, 2, n° 16, pp. 99-122. DOI : [10.3917/es.016.0099](https://doi.org/10.3917/es.016.0099).
- TROGER, V. (1999). « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de peuple et culture », *Sociétés contemporaines*, vol. 35, n° 1, pp. 19-42.

NOTES

- 1 Certificat d'études primaires.

AUTEUR

Bruno Cuvillier

Maître de conférences en psychologie du travail et formation à partir de la pratique

IDREF : <https://www.idref.fr/060364831>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0003-2718-1393>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/bruno-cuvillier>

ISNI : <http://www.isni.org/000000000290571X>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14409890>

Désirs de (se) former, aléas dans la transmission

Bernard Chouvier

DOI : 10.35562/canalpsy.1721

TEXTE

- 1 Je commencerai par revenir sur le très beau conte que nous ont présenté Marianne, Florence et Julien. Parce que je crois que le conte, pour l'avoir transmis dans les groupes de formation que j'ai animés pendant de nombreuses années, me paraît un savoir particulièrement intéressant et riche car il ne s'adresse pas simplement au moi mais aussi à l'inconscient du sujet. Le conte nous parle d'une logique similaire à celle du rêve. On voit en particulier comment ce conte lu ici illustre magnifiquement le concept du nourrisson savant tel que Sandor FERENCZI l'a travaillé et analysé.
- 2 De la transmission, je distinguerai trois niveaux : d'abord l'objet de la transmission, ce qu'on transmet, ensuite le public auquel on s'adresse, enfin l'acte de transmission lui-même qui mobilise justement le sujet supposé savoir, l'enseignant, qui va proposer quelque chose à celui qui vient pour se former.
- 3 L'objet d'abord : il y a le savoir et ce savoir s'il est purement théorique, s'il est purement livresque, est un objet externe que l'on pourra au fond s'approprier soi-même dans un processus qui est celui de l'autodidacte qui se forme lui-même : *« je n'ai besoin de personne, je sais déjà et je suis capable de me former moi-même à travers tout ce savoir déposé tacitement dans les mots des livres »*.
- 4 Mais je crois que l'enseignant a pour but de faire vivre ce savoir ; aucun livre ne saurait remplacer cette transmission qui se fait par l'actualisation des paroles déposées dans les livres par une parole vive qui est portée par quelqu'un que ce savoir intéresse, voire passionne.
- 5 Ce n'est pas simplement le savoir qui est transmis mais un certain enthousiasme à connaître. Cette pulsion épistémophilique, que FREUD nous a montrée, est à l'origine même d'un déplacement de la libido sur la connaissance.

- 6 Le savoir-faire ensuite : il se transmet certes par l'enseignement mais cela suppose que dans le champ qui nous intéresse nous, *psychologie clinique et psychopathologie*, nous ne pourrions rien transmettre d'intéressant si nous n'avions pas nous-même une pratique qui se développe dans ce champ-là. Donc ce savoir-faire se construit d'abord sur les terrains, dans les lieux de stage où se forme la personne au contact direct des praticiens et ensuite par la reprise dans le cadre universitaire de ces savoirs et de cette connaissance ainsi que par quelqu'un qui lui-même a une connaissance directe de cette pratique. Ce mouvement-là autour du savoir-faire est particulièrement intéressant.
- 7 Dans la transmission des savoir-faire, il y a donc quelque chose de l'expérience qui est fondamental.
- 8 Le savoir-être enfin : c'est le niveau le plus complexe. Ce savoir-être est quelque chose qui ne peut pas se transmettre par une simple parole qui s'adresse au moi, par un simple processus rationnel. Le savoir-être passe au travers de ce qui est dit, au travers de la parole, dans l'implicite du *parler*, dans l'implicite de l'échange. Il se transmet aussi par l'appropriation d'une démarche par l'expérience, l'appropriation d'un savoir.
- 9 En préparant mon intervention, j'avais pensé à un conte de Papouasie qui montre comment l'idée de la transmission de ce que nous ont légué les ancêtres n'a de sens que si on se l'approprie soi-même.
- 10 Il s'agit de l'histoire de deux enfants abandonnés par des parents indifférents qui ne pensent qu'à eux et qui vont la nuit prendre un poisson dans un lac qui appartient à un esprit monstrueux. Ces parents reviennent à la maison et comme les enfants dorment, ils disent : « *Et bien, nous mangerons le poisson entre nous et ne les réveillerons pas parce qu'il faudrait alors partager avec eux* ». Les enfants l'entendent et d'eux-mêmes, ils sortent à l'arrière de la maison en disant : « *Et bien on ne peut pas compter sur nos parents, on va nous-mêmes aller dans le lac pêcher des poissons et tant pis si l'esprit monstrueux nous attrape.* » Ils pensent ainsi pouvoir s'approprier cette démarche puisque leurs parents ne sont pas en mesure de la leur transmettre. Le conte dit effectivement qu'il y a une sorte de paradoxe dans la transmission : je ne peux acquérir le savoir qui m'est transmis que si je refuse ce savoir et que je décide par moi-

même d'aller le conquérir. Ainsi ces enfants vont tout seuls au lac ; bien entendu, ils se font attraper par l'esprit monstrueux et le conte ne dit pas ce qu'il se passe, il dit simplement « *l'esprit les a envoyés vers le ciel et ils sont devenus deux croissants de lune, la fille et le garçon sont devenus les deux croissants de lune qui vont éclairer la nuit et une fois par mois, ils vont se réunir pour faire la pleine lune.* » « Cet astre qui n'existait pas auparavant » nous dit ce conte « *va désormais éclairer la nuit des humains* ». Je crois que la symbolique de ce conte est véritablement en harmonie avec cette position paradoxale de la transmission qui est : « je dois être actif pour pouvoir conquérir ce savoir qui m'est *donné* car si je reste sur cette position de passivement donné, je ne peux pas véritablement avoir acquis quelque chose ». C'est cette dimension-là qui me paraît particulièrement importante dans la transmission.

- 11 Le deuxième point que je voudrais développer est le public. On a un public « tout neuf » quand on est enseignant de psychologie à l'institut de psychologie dans une formation dite initiale. Cette transmission est limitée parce qu'il y aura simplement, c'est peut-être un risque actuel de plus en plus présent, une position je trouve parfois trop consumériste. Au départ quand j'ai commencé à enseigner, je réservais toujours au moins une demi-heure pour les questions parce que c'était exigé par les étudiants. Les dernières années où j'ai enseigné dans la formation initiale, aucune place aux questions. Simplement, on est très studieux, on note mais on ne pose pas de questions. Je crois que c'est un travers de l'enseignement ou de ce que peut être cette transmission purement réceptive, passive. C'est sûrement lié au fait qu'il y a maintenant tellement de canaux de transmission qui sont à la disposition des étudiants qu'il y aurait une sorte de passivation subjective à recevoir un savoir sans véritablement développer un processus d'appropriation subjective de celui-ci. Pour avoir ensuite enseigné dans le cadre de la formation continue, j'y ai trouvé véritablement, de même que pour d'autres dans la formation à partir de la pratique, une appétence au savoir particulièrement dynamique. C'est ce qui va permettre que la transmission se construise dans une réciprocité de réceptivité : de la part de l'enseignant qui apprend du public qui est avec lui comme de la part du public qui se forme. Cette réciprocité des échanges s'effectue au sein d'un dispositif qui crée un champ transférentiel

puisque ce sont des échanges réciproques mais aussi inconscients qui sont mobilisés dans ce mode de transmission. Ceci me paraît d'une grande richesse et m'a beaucoup appris dans ces années de formation continue.

- 12 Le troisième point concerne le savoir que je transmettais dans le cadre de la formation continue. Il s'agissait des médiations thérapeutiques et notamment le conte, avec un public venu se former en ayant déjà une pratique plus ou moins longue dans le champ du soin psychiatrique ou dans le champ sanitaire et social.
- 13 On ne peut pas faire pratiquer une médiation thérapeutique si on n'investit pas soi-même cette médiation. Si on n'aime pas les contes, il vaut mieux choisir un autre support ! Si on n'aime pas l'écriture, si on n'aime pas la peinture, il vaut mieux prendre une autre modalité médiatrice parce que c'est cet investissement de l'objet par le formateur qui va être aussi transmis avec l'objet lui-même. C'est cet enthousiasme, ce côté passionné de l'envie de transmettre quelque chose, de l'envie de partager un objet qui est un élément fondamental dans le travail avec les médiations.



British Library.

- 14 Ces formations s'organisaient à partir de la rencontre entre une proposition d'analyse et de compréhension des contes dans leur symbolique, dans ce que la psychopathologie et la psychologie clinique nous permettent de comprendre de ce qui est déposé et de ce qui se joue dans le conte, en lien avec l'expérience propre des stagiaires au sein de diverses institutions soignantes.
- 15 G. GAILLARD parle à juste titre de la crise actuelle des institutions. Nous savons combien il est difficile de mettre en place maintenant de nouveaux groupes thérapeutiques à médiation parce que l'on met toujours en avant des situations financières qui font qu'on limite le développement des groupes à l'intérieur des institutions. Il me paraît donc intéressant de voir combien la formation, dans ce cadre-là, est véritablement un échange ; de voir aussi que l'action de transmettre

devient un enrichissement mutuel dans l'expérience. Il y a quelque chose qui est transmis, on ne peut pas dire simplement qu'on échange à partir de nos expériences communes, il y a bien un objet de la transmission qui est par exemple le conte, par exemple la peinture, la médiation par l'écriture, etc. Mais cet objet fait partie d'un échange entre le public et le formateur : c'est de cette rencontre que se fait la richesse des échanges réciproques.

- 16 Si on supprime l'échange qu'impliquent les questions, l'enseignement va se limiter à quelque chose qui, au fond, pourrait être simplement transmis par un livre ou une vidéo, quelque chose qui n'est plus en prise directe sur une dynamique intersubjective. Je crois que ce qui est intéressant c'est ce qui se noue et se construit dans le contact réel. En ce sens, Internet et la formation à distance ne pourront jamais remplacer ce contact immédiat qui se joue dans la transmission entre le public qui se forme, dans la réceptivité et dans la volonté d'acquisition de ce savoir, et celui qui est censé le posséder mais qui en réalité le fait découvrir dans la dimension d'investissement de cet objet.

ANNEXE

Un bébé ça vit encore un peu de l'autre côté

Issu du livre *Contes des sages qui lisent dans les étoiles* de Patrick Fischmann

Cette nuit-là, le vent criait et le voyageur frigorifié vit au loin la faible lueur qui sortait d'une masure au milieu des arbres. Arrivé sur le seuil, il cogna du poing sur la porte branlante. Une voix lui dit d'entrer.

La pièce unique était enfumée, il y avait juste un feu, un chaudron et un très vieil homme assis près d'un berceau.

Le vieux : bienvenue, *dit le vieillard*, entrez mais ne faites pas de bruit, mon bébé dort.

Le voyageur chassa la neige de sa cape, s'approcha du feu et tandis que le vieillard l'aida à quitter sa pelisse, une voix retentit derrière le voile du berceau.

Le bébé : je ne dors pas grand père, je cherche le jour de je ne sais quelle année où notre roi a répudié sa femme, soit disant, tu te rappelles, que c'était elle qui ne pouvait pas avoir d'enfants. Mon œil ! C'était lui.

Le voyageur consterné se tourna vers le vieux.

Le voyageur : C'est le p'tit qu'a parlé ? Ah, ça ! Mais quel âge a-t-il ?

Le vieux : Ben, juste six mois, *dit le vieux*, les enfants maintenant sont précoces. Puisqu'il est réveillé, vous pouvez causer un peu pendant que moi je vais touiller la soupe.

Le voyageur s'approcha du berceau, il leva le voile avec une fausse bonhomie et une vraie crainte sacrée.

Le voyageur : Bonsoir, où est votre papa par cette nuit venteuse ?

Le bébé : Mon père est au grand soleil, il fait avec peu de choses beaucoup de choses.

Le voyageur : ah ! Et votre mère ?

Le bébé : ma mère, en ce moment, elle cuit le pain qu'elle a déjà mangé.

Le voyageur : ah ! Et votre sœur ?

Le bébé : Ma sœur tient les flancs du rire nerveux qui lui vint l'an passé.

Le voyageur : Tu te moques de moi, *dit le voyageur*, tu es tout petit et tu me dis des charades. Je ne sais quoi penser.

Le nourrisson se mit à rire.

Le bébé : c'est enfantin pourtant ! Mon père est allé vers le sud où la terre est fertile, il a emmené les graines écloses du champ de son meilleur ami qui est mort. Quelle belle moisson il va faire mon père, là-bas en terre lointaine, au bord d'une autre mer. De peu, il fait beaucoup.

Ma mère s'est nourrie trop longtemps à crédit, ses galettes vont rembourser ses dettes. Elle cuit le pain qu'elle a déjà mangé.

Quant à ma sœur, il y a peu, elle se fardait le nez et montrait ses gambettes. Son ventre est comme un tonnelet de vin nouveau, ce qui fera avant mes neufs mois, de moi, un tonton !

Ma grand-mère n'est pas allée aux oubliettes, elle est dans la marmite de mon vieux grand père qui touille le temps.

Le voyageur : ah, je n'avais jamais entendu un bébé raisonner comme ça, *dit le voyageur*, c'est bien la première fois.

Le bébé : Vous êtes naïf, vous croyez toutes vos croyances, *dit le bébé*. Les bébés eux savent tout. Mais qui entend les bébés. Les gens sont tellement occupés, tellement sourds, tellement pris par la roue du temps. Le monde est parfois cruel, parfois doux. Oh je pourrais vous en dire tant et tant mais j'ai vraiment sommeil. Un bébé, ça vit encore un peu de l'autre côté.

Un bébé ça vit encore un peu de l'autre côté.

AUTEUR

Bernard Chouvier

Psychologue clinicien, professeur émérite de psychologie clinique à l'Université Lumière Lyon 2

IDREF : <https://www.idref.fr/026788489>

ISNI : <http://www.isni.org/000000008081555X>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/11896796>

Questions de transmission dans la clinique
d'orientation psychanalytique en sciences
de l'éducation

Au cœur de la transmission : favoriser l'introjection identificatoire

Claudine Blanchard-Laville

DOI : 10.35562/canalpsy.1722

TEXTE

- 1 L'équipe de recherche que j'ai contribué à faire vivre à l'université Paris Nanterre lors de ma dernière décennie d'exercice (1990-2010) s'intitulait *Savoir et rapport au savoir*. Cette équipe, à laquelle j'appartiens toujours en tant que professeur émérite, tout en étant membre associée à l'équipe Éducation, Discours et Apprentissages (EDA) de Paris Descartes, a changé de dénomination au moment du passage au dernier plan quinquennal, grâce en particulier au travail de Philippe CHAUSSECOURTE qui m'a succédé comme professeur responsable de cette équipe à Nanterre, avant de rejoindre à nouveau l'université Paris Descartes. L'expression « *processus de transmission* » a été rajoutée à l'expression « *savoir et rapport au savoir* » qui était notre marque de fabrique depuis la fondation de cette équipe par notre collègue et ami aujourd'hui disparu Jacky BEILLEROT. Je me reconnais dans cette transformation même si je n'ai été que partiellement partie prenante de cette modification. En effet, les expressions « *rapport au savoir* » et « *processus de transmission* » se trouvent déclinées à de très nombreuses reprises dans toutes mes publications. En me livrant à un petit travail de repérage et de comptage, notamment en ce qui concerne le terme de « *transmission* », je constate que dans mes deux ouvrages publiés aux PUF, *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, en 2001 et *Au risque d'enseigner*, 14 ans plus tard en 2013, on retrouve respectivement 38 occurrences du terme de transmission sur 329 pages et 45 occurrences sur 252 pages : on passe ainsi de 12 % à 18 %. Il est clair que les questions de transmission me préoccupent depuis longtemps mais elles me préoccupent encore davantage depuis que je suis professeure émérite. En effet, si, dans cette nouvelle position, l'enseignement ne nous est plus véritablement accessible, en

revanche, nous pouvons continuer à faire œuvre de transmission à travers conférences et publications.

- 2 Sans doute aussi cette augmentation du poids de la notion de transmission dans mes publications témoigne-t-elle de l'évolution de mes objets de recherche : je suis passée d'un intérêt exclusif pour la pratique des enseignants à l'intérêt pour la pratique d'autres professionnels, ceux des « métiers du lien » (BLANCHARD-LAVILLE, 2015) avec lesquels j'ai appris à travailler au sien du cursus de sciences de l'éducation et en particulier dans les groupes cliniques d'analyse des pratiques, essentiellement des formateurs-rices des secteurs du travail social, de la santé, de la formation des adultes mais qui comprennent aussi, bien sûr, des formateurs d'enseignants. C'est d'ailleurs pour tous ces professionnels que j'ai construit en 2005 un master professionnel comportant un parcours de formation à l'analyse des pratiques professionnelles qui m'a contrainte à penser de manière explicite et pragmatique les questions de transmission-professionnalisation comme je les avais nommées (BLANCHARD-LAVILLE, 2012a).
- 3 Une fois posé ce contexte de ma réflexion, je vais dégager maintenant ce qui me semble opérant dans différentes positions de transmission que j'ai moi-même occupées et que j'ai tenté d'analyser sur le plan psychique au travers des recherches que j'ai conduites : celle d'un enseignant tout d'abord qui est la position que j'ai le plus étudiée, puis celle d'un formateur-animateur de groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles.
- 4 J'écrivais en 2001 p. 28 : « Du côté de l'enseignant, que laisse-t-il traverser à son insu, que transmet-il subjectivement et inconsciemment ? De quoi parle-t-il en fait au-delà du manifeste de sa volonté de transmission de savoir ? » J'ai pu montrer que sur la question du partage de l'objet-savoir avec les élèves, une volonté de transmettre des savoirs n'assure aucun d'entre nous de ne pas exercer à notre insu certaines formes de rétention sinon d'interdit plus ou moins exacerbées. Un enseignant est proposé par l'institution qui l'emploie comme relais pour aider l'élève à s'inscrire dans le champ culturel. Par-là, il est légitimé dans sa parole professorale et il est engagé à tenir la place de celui qui assure la transmission. J'ai pu analyser plus précisément ce qu'il en est de cette transmission

psychique dans l'espace dans lequel se déroule la transmission didactique. Ce lieu où l'on ne peut empêcher qu'au détour d'une transmission volontaire et délibérée de savoir, s'effectue, à l'insu de l'enseignant, une forme de transmission psychique inconsciente (BLANCHARD-LAVILLE, 1997). En effet, toutes les recherches que nous avons menées indiquent qu'un enseignant, lors d'une séquence d'enseignement, ne cesse de prendre des décisions, fussent des micro-décisions, quel que soit le degré de préparation et d'anticipation de son projet didactique. Un enseignant est sous une injonction de parole de la part de l'institution, il parle, et de ce fait, il propose un discours qui va bien au-delà du texte proprement dit du savoir à enseigner.

- 5 Ainsi nous avons pu montrer que quelque chose se transmet en partie par le langage en tant qu'action, et surtout par des effets non verbaux, para ou infra-verbaux, ou lorsque le message non verbal vient contredire le message verbal, comme dans la communication paradoxale. Les enseignants imposent aux élèves des scénarios personnels très différents les uns des autres. Ces scénarios sont induits par le type de rapport au savoir qu'ils sont en mesure de manifester au sein de l'espace d'enseignement, en lien avec les assignations de places aux élèves que leur discours impose. C'est ce scénario que j'ai proposé d'appeler *le transfert didactique* et c'est l'écologie de ce transfert didactique qui m'a intéressée, au sens où c'est lui qui instaure dans la situation une certaine qualité d'espace psychique.
- 6 Les contours du scénario projeté dans l'espace didactique par le professeur sont à comprendre en priorité en lien avec les modalités de son rapport au savoir à enseigner. Ce scénario possède une certaine stabilité, au sens de la stabilité d'un équilibre dynamique. C'est pourquoi j'ai pu aussi parler de signature de l'enseignant/e. Selon moi, l'enseignant/e transporte ce scénario de classe en classe avec des modulations ou des variantes liées aux différents publics auxquels il peut avoir à faire, ou aux différents moments de sa journée. Cette construction éphémère et singulière, renouvelée à chaque cours, repose sur un paradigme qui conserve sa consistance au-delà de la séquence étudiée, dans la mesure même où il dépend de la manière profonde qu'a l'enseignant/e de se relier au savoir et de se

relier aux élèves ; bien entendu, cette construction évolue tout au long de la vie professionnelle.

- 7 C'est une force modelante selon laquelle l'enseignant va façonner l'espace au niveau psychique et qui instaure dans l'espace de la classe une atmosphère psychique singulière, au sein de laquelle se déploient les mouvements de pensée et d'apprentissage des élèves. Pour plus de détails sur cette notion, on peut consulter le chapitre de P. CHAUSSECOURTE dans l'ouvrage qu'il a dirigé en 2014, *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles*, dans lequel il l'explicite avant de montrer sur un exemple son côté opératoire.
- 8 Ainsi je peux avancer que le transfert didactique de l'enseignant, qui ne peut manquer d'être issu de son rapport traumatique au savoir (et lequel d'entre nous n'a pas un rapport traumatique au savoir ?) constitue le canal par lequel l'enseignant va transmettre à son insu les caractéristiques traumatiques, les impensés, les enkystements, les fossilisations de son propre rapport au savoir. À noter que, pour moi, dans ces travaux, il n'est à aucun moment question de pathologie. Il est sans doute utile de le rappeler, et d'indiquer que si je parle de rapport traumatique au savoir, c'est que je considère que le rapport au savoir dans sa constitution psychique pré-historique et historique comporte inévitablement des *éléments traumatiques* singuliers. Ces éléments tissent le parcours de chacun et en font son originalité. La question ici est celle de la transmission et du travail psychique qui me semble devoir être effectué par celui qui « choisit » de se mettre en position de transmission de savoir, ou encore mieux qui « choisit » de se mettre en position de formateur d'enseignants.
- 9 En résumé, dans l'acte d'enseigner, la volonté manifeste de transmettre des objets de savoir objectifs et socialisés est au premier plan, mais au plan psychique, l'enseignant transmet bien plus que ces savoirs que l'institution lui demande de transmettre quelque chose de son rapport au savoir et ce, à son insu, c'est ce que l'on peut appréhender en analysant les modalités de son transfert didactique.
- 10 Je crois que cette vision des choses concernant la position enseignante m'a mise en bonne disposition pour comprendre ce qu'il se passe lorsqu'il s'agit de transmettre non pas des savoirs mais plutôt de transmettre une pratique faite de gestes et de postures, par exemple, le geste d'animer un groupe et/ou celui de tenir un cadre

clinique, des positions pour lesquelles il est souvent question d'exercer ses capacités élaboratives. Ces gestes-là ne s'enseignent pas, mais néanmoins ils s'apprennent ; je crois qu'ils se transmettent et c'est à ce propos que j'ai parlé de *transmission subjective du geste partagé*, notion que j'emprunte à notre collègue belge Antoine MASSON. Ce n'est que par l'intermédiaire de l'autre formateur-praticien que la transmission du geste d'être soi-même praticien peut avoir lieu car comme il l'écrit « il faut en avoir reçu le courage dans une rencontre avec un autre » (MASSON, 1996). Il semble bien que ce soit grâce à *l'engagement en acte dans le geste partagé*, que l'un des protagonistes pourra transmettre ce geste à l'autre. C'est dans la mesure où « ceux avec qui nous avons été inclus dans l'effet subjectif, servent ainsi d'exemples, non pas tellement par leur charisme, ni leurs qualités mais par la façon dont ils se rapportent à cette subjectivité partagée et par leur engagement à la soutenir ». Notons que cette conception de la transmission s'oppose à la logique des « bonnes » compétences à acquérir.

- 11 Ainsi, dans un dispositif de groupe d'analyse clinique des pratiques professionnelles, s'agissant de l'analyse de « gestes professionnels » exercés dans des métiers du lien, je suis convaincue que s'effectue dans l'espace créé au sein du groupe une transmission qui consiste à apprendre à habiter ou à animer son geste, c'est-à-dire à trouver une sorte de « good enough posture professionnelle », celle qui supporte la surprise, l'inattendu, l'écart avec l'idéal, les déceptions de soi et, ainsi, laisse de l'espace aux autres, sans craindre d'eux des représailles quelconques, sans qu'ils soient ressentis comme menaçants et sans attendre non plus, à l'inverse, qu'ils restaurent notre propre narcissisme en les instrumentalisant à notre profit (BLANCHARD-LAVILLE, 2012b, 2017).
- 12 Lorsqu'il s'agit de contribuer à ce que les enseignants ou certains autres professionnels des métiers du lien se disposent à se transformer en praticiens réflexifs sur leur action professionnelle, sans pour autant que nous ayons recours à une transmission frontale de savoirs ni à une production de « conseils », il est requis de celui à qui il revient de conduire la tâche, le formateur-animateur, une certaine forme d'« abstinence » par rapport à la tentation qu'il aurait d'apporter des savoirs et de les représenter : il doit refuser d'occuper la place du sujet sachant.

- 13 Il s'agit plutôt alors d'exercer sa *fonction alpha* au sens de BION, cette fonction de la personnalité qui permettant d'appréhender et d'enregistrer les données des sens, puis de les convertir en « éléments alpha », (BION, 1962, p. 43). Mais aussi d'exercer sa *capacité de rêverie*, cette faculté qui remplit une fonction d'« alphabétisation » (selon l'expression d'Antonino FERRO) et de détoxication des éléments qui n'ont pu être métabolisés et ont été rejetés. Et, si possible, de mettre en œuvre sa *capacité négative* (BLANCHARD-LAVILLE, 2013b), dont je rappelle – comme l'écrit Claudio NERI page 109 de son chapitre « Des pensées sans penseur » de l'ouvrage *Actualité de la pensée de BION* – qu'il s'agit de « la capacité de laisser la pensée ouverte, non saturée, en réduisant ainsi sa rigidité et les idéalizations qui l'accompagnent » ou, selon la formulation de Antonino FERRO dans ce même ouvrage p. 30, de « la capacité de rester dans le doute, dans la non-saturation, sans qu'il soit nécessaire de trouver immédiatement des réponses exhaustives ».
- 14 C'est en ce point que je voudrais insister sur le fait qu'il est à mon sens important de transmettre la capacité d'exercer ces différentes fonctions tout en les exerçant. Pour cela, ces fonctions doivent pouvoir être introjectées par les participants du groupe, autrement dit, le cœur du geste de transmission consisterait à favoriser chez l'autre sa capacité d'introjection, c'est ce qui a lieu, je crois, dans ce que j'ai désigné comme la *transmission subjective du geste partagé*.
- 15 Pour faciliter l'introjection des qualités de ces fonctions remplies par le formateur-animateur, autrement dit pour que les participants puissent réaliser une *introjection identificatoire*¹ réussie, certaines conditions me semblent plus favorables que d'autres. Je crois avoir pu identifier qu'il s'agit que ces fonctions aient été déjà bien introjectées par le formateur-animateur qui les exerce avec le désir concomitant de les transmettre, au sens où, lorsqu'il est en position de les partager, il n'ait pas peur de les perdre, en somme que ces fonctions soient stables à l'intérieur de lui et qu'ainsi, il n'ait pas la crainte que l'autre les lui dérobe quand il les partage. Je fais l'hypothèse que c'est ce qui favorise chez l'autre la possibilité de s'en emparer et de réaliser une *introjection identificatoire* réussie de ces capacités. Confiance et générosité dans la gratuité sans avoir besoin forcément d'une reconnaissance en retour.

BIBLIOGRAPHIE

BION, W. R. (1962/1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1997). « L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe », *Revue Recherches en Didactique des mathématiques*, vol. 17 (3). 151-175.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012a). « De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université ». Dans Mireille Cifali et Thomas Périlleux (éds), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (p. 85-100). Paris : L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012b). « Pour une clinique groupale du travail enseignant ». *Cliopsy*, 8, 47-71.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013a). *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013b). « Accompagnement clinique et capacité négative ». *Cahiers de psychologie clinique*, 2013/2, 41, 63-80.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2015). « Pour une analyse clinique de la pratique dans les métiers du lien ». APF FORMATION. Actes des 28^{es} journées d'étude des 29 et 30 janvier 2015. *Crises, colères, silences... ces comportements qui nous troublent. Un langage à comprendre dans l'accompagnement au quotidien*. 81-87.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2017). « Vous avez dit "contre-transfert" ? » *Cliopsy*, 17.

BLANCHARD-LAVILLE, P. (2014). *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles*. Paris : L'Harmattan.

FERRO, A. (2007). « Implications cliniques de la pensée de Bion ». In F. Guignard et T. Bokanowski (dir.) (2007). *Actualité de la pensée de Bion*. Paris : Éditions In Press.

GUIGNARD, F. (2015). *Quelle psychanalyse pour le XXI^e siècle ? Tome 1. Concepts psychanalytiques en mouvement*. Paris : Éditions Ithaque.

MASSON, A. (1996). « La transmission du geste ». *Cahiers de Psychologie clinique, La transmission*, 7, 1-48.

NERI, C. (2007). « Des pensées sans penseur ». In F. Guignard et T. Bokanowski (dir.). *Actualité de la pensée de Bion*. Paris : Éditions In Press.

NOTES

1 J'utilise l'expression proposée par Florence GUIGNARD (2015) qui recommande de ne plus parler d'identification projective mais de *projection identificatoire* ; car, pour elle, il y a eu une erreur de traduction : il est plus correct d'adjectiver le nom et de substantiver l'adjectif d'après son expérience de traduction de l'anglais. Du coup, de parler aussi d'*introjection identificatoire*.

AUTEUR

Claudine Blanchard-Laville

Professeur émérite de sciences de l'éducation à l'université Paris Ouest Nanterre

La Défense Directrice de publication de la revue Cliopsy

IDREF : <https://www.idref.fr/03458756X>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/claudine-blanchard-laville>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000033392769>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/12532800>

Transmission dans l'analyse des pratiques : autour de l'après-coup

Philippe Chaussecourte

DOI : 10.35562/canalpsy.1723

TEXTE

- 1 Voilà maintenant un certain nombre d'années d'expériences accumulées depuis les premières co-animations que j'ai eu la chance de pouvoir effectuer aux côtés de Claudine BLANCHARD-LAVILLE, en 2001 et 2002 dans le cadre du Service Universitaire de la FORMation des Maîtres (SUFOM) de l'université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- 2 Je souhaiterais partager dans ce court texte des réflexions *a posteriori* sur certaines de mes premières expériences. Puis évoquer les pistes théoriques qui sont les miennes pour penser cet après-coup au sens psychanalytique cette fois : de l'*a posteriori*   l'après-coup au sens psychanalytique, c'est-à-dire de l'après coup sans trait d'union à de l'après-coup avec trait d'union. Ainsi vais-je pour cela procéder en deux temps : d'abord je vais livrer quelques-uns des souvenirs suscités par la relecture d'un article écrit par Claudine BLANCHARD-LAVILLE et Antoine KATTAR, paru en février 2008 dans la Revue des cadres de santé et intitulé *Invisibilité du travail psychique des formateurs, à qui sert le cadre dans un dispositif de formation ?* (BLANCHARD-LAVILLE et KATTAR, 2008). Cet article, j'ai longtemps choisi de l'utiliser comme vecteur d'associations psychiques groupales lors de la phase de conclusion de mon accompagnement du groupe de formateurs du Master Professionnel consacré à la formation de formateurs de Paris 8, accompagnement en analyse de pratiques professionnelles.
- 3 Et puisqu'il s'agit d'une journée consacrée à la transmission, je vais ensuite livrer quelques pistes de réflexions théoriques que j'ai explorées à propos de la remontée de ces souvenirs-là.
- 4 En premier lieu, trois souvenirs me sont revenus en mémoire à propos de la lecture de l'article que je viens d'évoquer.

- 5 Au niveau des caractéristiques du cadre qu'il convient d'établir lors d'animation de groupes d'analyse de pratiques, les auteurs de cet article mentionnent la *fonction d'accueil du cadre*. Cette fonction me conduit à l'évocation de ma première expérience de « co-animation ». Celle-ci, comme la suivante, se situait dans le cadre du plan académique de formation de l'académie de Versailles, c'est-à-dire du plan qui propose officiellement des stages de formation continue pour les enseignants. Le groupe dont il s'agissait était constitué d'enseignants du second degré, ou assimilés (enseignants de SEGPA par exemple). Avant sa tenue, nous avons fait, Claudine BLANCHARD-LAVILLE et moi-même, le point administratif du nombre de participants, en lien avec le secrétariat, et nous avons appris, peu de temps avant la première séance, que tel participant arriverait en retard, que tel ne serait pas présent sur la totalité des plages prévues, que les horaires indiqués sur les convocations n'étaient pas les bons... Un sentiment de colère commençait à émerger en moi : il avait fallu réussir à trouver, pour que la proposition de ce stage puisse être acceptée, une formulation des modalités du travail qui puisse s'intégrer dans les derniers thèmes à la mode mis en exergue par les responsables académiques de l'éducation nationale ; accepter pour moi l'idée que Claudine BLANCHARD-LAVILLE ne soit pas rétribuée à la hauteur de sa qualification etc. Nous, les co-animateurs, avons convenu ensemble d'avoir un ultime moment d'échanges au téléphone la veille à propos du travail du lendemain. Quand elle perçut ma colère, lors de cette conversation, elle m'a dit quelque chose comme, sûrement énoncé avec plus de délicatesse que je ne le rapporte ici : « Philippe, tu ne peux pas arriver demain dans cet état ; il faut que nous élaborions psychiquement cette colère pour dégager l'espace de travail que nous devons mettre à leur disposition. » Et nous avons élaboré à propos de ce sur quoi cette maltraitance institutionnelle pouvait venir résonner chez moi... Le lendemain, nous avons apporté des gâteaux secs et du café pour que la pose de mi-séance se déroule au mieux, sans nous, puisqu'il fallait garder la rigueur du cadre de travail et ne pas faire tourner notre séance en une réunion amicale, ou de collègues, ou risquer des questions hors-cadre.
- 6 Dans ce type de travail, il s'agit comme l'écrivent Claudine BLANCHARD-LAVILLE et Antoine KATTAR, de « soutenir le cadre instauré pour résister

aux attaques dont le moment venu celui-ci risque d'être l'objet sans pour autant répondre à ces dernières par une contre-attaque ». Dans le travail psychique tel que nous le concevons, il ne s'agit pas de donner des conseils sur la manière de faire mais plutôt de permettre à chacun, entre autres dégagements psychiques potentiels, d'enrichir subjectivement son point de vue en le faisant sortir du « je me prends ma propre tête dans mes propres mains ». Ainsi, pas d'échanges entre les participants du genre « tu aurais dû faire cela... », « il faut faire comme ceci » ou pire encore « tu as mal fait... ». L'animateur est là pour protéger l'espace de travail et protéger chacun de soi-même et, le cas échéant, des autres. Et ceci y compris pour des participants agressivement « prescriptifs » (mais, vraisemblablement aussi, défensivement). À ce propos, un deuxième souvenir : Thierry, un participant enseignant expérimenté, se met tout à coup à être très donneur de conseils, voire de leçons après l'intervention touchante d'une jeune enseignante témoignant de sa déroute dans la conduite d'un cours. Claudine BLANCHARD-LAVILLE recadre Thierry, en souriant mais fermement, lui rappelant le type de travail que nous menons, délicatement, avec une intervention comme « Il ne s'agit pas de donner des conseils ici ; d'ailleurs nous ne savons pas comment il faudrait faire dans une telle situation » ; et on entend alors le participant répondre à l'animatrice que, quand elle en saura un peu plus en effet sur les pratiques dans de telles situations elle pourra permettre qu'il y ait des conseils dans les groupes qu'elle anime... Celle-ci ne renvoie rien en boomerang et continue à protéger le travail, tout en préservant le narcissisme de Thierry. Je dois vous avouer que, de mon côté, mon propre espace psychique a dû être alors passablement encombré par des réactions que je serais moins incapable d'analyser maintenant dans l'après-coup.

- 7 Le troisième souvenir que je vais évoquer de ces co-animations concerne le respect par l'animateur ou l'animatrice de la temporalité psychique de chacun, son attention à ne pas brusquer les prises de conscience, à ne pas forcer les associations psychiques, ni leur cristallisation. Monique est enseignante en SEGPA ; elle associe, à un moment de la scène qu'elle nous rapporte, avec la figure de son grand-père, puis évoque un conseil de classe où elle s'est retrouvée seule en face des parents d'élèves, le principal du collège ni aucun autre membre officiel de l'administration du collège n'étant là pour

remplir leur rôle, Elle nous déclare : « je me retrouve seule, PP, avec les délégués des parents d'élèves ». À ce moment, Claudine BLANCHARD-LAVILLE reprend en écho « PP ? », et l'ensemble du groupe réagit sans entendre le signifiant et ses multiples résonances : « ben oui quoi, prof principale ». L'intéressée ne réagit pas davantage. L'intervention des autres a-t-elle bloqué cette possibilité associative ? En même temps, une partie d'elle, préconsciente ou inconsciente, a-t-elle profité de ces interventions parce que ce n'était pas le temps pour faire résonner la pluralité d'acceptions ? En tout cas je me souviens que j'ai ressenti dans le ton de voix du « ben oui quoi prof principale » quelque chose qui sonnait, à l'égard de l'animatrice comme : « tu es bien ignorante, tu ne sais rien du jargon des enseignants... ». Évidemment nous avons enchaîné et nous n'avons pas explicité les résonances possibles du mot. Pas de violence du sens imposé écrivait Claude REVAULT D'ALLONNES (REVAULT D'ALLONNES, 1998).

- 8 Ces trois souvenirs ont été rétrospectivement des moments signifiants de ma formation ; je pense que mon intégration psychique de leur importance s'est faite en plusieurs temps. Comment comprendre cette modalité de transmission qui d'une certaine façon a pris du sens dans l'après-coup ? Je suis actuellement en train de poursuivre deux voies théoriques qui devraient me donner des éléments pour m'aider à une compréhension de ce qui a pu se jouer ainsi psychiquement : la première repose sur la notion de transmission psychique inconsciente ; la seconde est la notion d'après-coup elle-même et c'est à propos de cette dernière que j'aimerais proposer ici quelques points de repère plus théoriques.
- 9 Cette notion se trouve chez FREUD dans *Le cas Emma* (ECKSTEIN, celle qui apparaît dans l'injection faite à Irma, celle pour qui Fliess « oublia » 50 cm de gaze après son opération des cornets du nez) que l'on trouve évoqué dans la deuxième partie de *l'Esquisse d'une psychologie scientifique* (FREUD, 1895 [2006]) à propos du concept de *Proton-pseudos* (Le choix de ce terme renvoie à Aristote et à la théorie du syllogisme qui rend compte du lien entre les fausses prémisses et les fausses conclusions : si la première est fausse, malgré la justesse du raisonnement intermédiaire, la conclusion est fausse). FREUD y rapporte une histoire en deux temps qui vise à rendre compte de l'émergence de symptômes névrotiques. Enfant, à 8 ans, Emma rentre dans un magasin de confiserie et y a probablement

été en butte à des attouchements de la part des vendeurs qui s'étaient moqués d'elle et avaient ri. Ce souvenir n'est pas inscrit dans la mémoire consciente de l'enfant. Évidemment la signification érotique de ces attouchements avait complètement échappé à la conscience de l'enfant vu son jeune âge et sa maturité psycho-affective. Quelques années plus tard, à 13 ans, la jeune fille se retrouve dans un magasin de vêtements et de nouveau les vendeurs rient et elle s'enfuit, pensant consciemment que les vendeurs se moquent de ses vêtements. Mais cette fois la jeune fille est pré-pubère et adolescente et elle attribue à ces rires une valeur érotique. La charge sexuelle de cette deuxième scène lui est perceptible par le biais du rire des vendeurs qui joue un rôle de trait d'union associatif entre les deux souvenirs. Dans un effet d'après-coup le sens sexuel de la première scène resurgit.

- 10 On peut aussi penser à un mécanisme analogue en ce qui concerne la jeune Katarina des *Études pour l'hystérie* (FREUD et BREUER, 1895 [2005]) dont la parution est d'ailleurs contemporaine de la rédaction de *L'esquisse* (1895). FREUD lors d'un séjour à la montagne se voit confier par la jeune aubergiste qu'elle suffoque et voit alors un visage grimaçant apparaître ; une conversation avec FREUD lui permettra de faire resurgir une succession de souvenirs sexuels concernant son oncle et sa cousine. Puis un souvenir la concernant elle-même avec son oncle selon ce même schéma que chez Emma ECKSTEIN où la teneur sexuelle a d'abord été occultée puis prend du sens dans l'après-coup.
- 11 Ainsi donc le passé influence et organise le présent ; FREUD nous montre ainsi que le présent permet de modifier les représentations que nous nous donnons de ce passé. Bernard GOLSE, lorsqu'il évoque la notion d'après-coup (GOLSE, 2007), mentionne les travaux de G. M. EDELMAN sur la mémoire (*Biologie de la conscience* 1992) :

« G.M. EDELMAN nous invite aujourd'hui à considérer les choses de manière tout à fait différente en proposant l'idée selon laquelle les souvenirs ne correspondraient en fait à aucune trace concrète fixée mais seulement au souvenir du fraying neuronal lié à l'expérience de l'événement considéré. Pour dire les choses autrement, il y aurait, à l'occasion d'un événement particulier, sélection d'un groupe neuronal, et, de ce fait, le renforcement des zones synaptiques crée

ce que G. M. EDELMAN appelle un répertoire secondaire, constitué de groupes neuronaux qui répondent mieux à certains stimuli parce qu'ils ont été sélectionnés et leurs connexions renforcées [...] La remémoration dépend donc du passé et du contexte en ce sens que l'évocation d'un souvenir à partir d'un contexte similaire à celui de l'expérience initiale – et notamment du point de vue affectif – se fonde non pas tant sur le rappel de traces mnésiques que sur la recreation de l'expérience passée par la réactivation du groupe neuronal frayé par l'événement princeps. De ce fait, il s'agit beaucoup plus d'une reconstruction ou d'une réinvention du souvenir que de son simple rappel et ceci en fonction du contexte émotionnel ».

- 12 Il me semble qu'on a là un nouveau lien intéressant, dans la série des préoccupations qui sont actuellement aussi les miennes sur les liens entre neurosciences et psychanalyse.
- 13 Mais Bernard GOLSE insiste aussi sur l'aspect bidirectionnel de la notion d'après-coup : non seulement, comme je l'ai déjà dit, le passé influence et organise en partie notre présent, mais le présent permet aussi de modifier les représentations que nous nous donnons de ce passé. Je le cite de nouveau à ce propos :

« C'est ainsi que la première scène vécue par Emma quand elle était enfant a un rôle décisif pour rendre traumatique la seconde, à l'adolescence, mais la question se pose au fond de savoir si c'est en fait la deuxième scène qui est véritablement traumatique, compte tenu des traces non conscientes laissées par la première, ou si c'est plutôt la première scène, jusque-là silencieuse, qui devient traumatique à partir du dedans du monde représentationnel d'Emma, en raison de sa réactivation par la deuxième scène pubertaire qui lui confère alors une valeur érotique qu'elle ne pouvait avoir aux yeux d'Emma jusqu'à la survenue de cette deuxième scène. La différence est d'importance et il est clair que la deuxième hypothèse est plus féconde, qui dessine un lien bidirectionnel entre le passé et le présent : la première scène est nécessaire pour que la seconde puisse être à risque, mais en réalité c'est la deuxième qui transforme le souvenir de la première en le rendant traumatogène, au sein d'une dialectique intéressante entre le passé et le présent : le passé nous rend plus sensible à certains événements de notre présent, mais ce sont ces événements présents qui nous font relire, rétro-dire autrement nos souvenirs du passé, en les rendant alors traumatiques comme en différé. Les deux temps sont nécessaires, et

aucun d'entre eux ne suffit à lui seul à rendre compte de la dimension traumatique de telle ou telle trajectoire de vie. »

- 14 Ainsi, pour moi, ce sont des souvenirs engrangés dans les analyses de pratiques précédentes qui pourraient se trouver remobilisées en des moments où la situation groupale où ils surgissent les sollicite. Et peut-être que ce qu'ils sont pourrait aider à la compréhension de ce qui se joue alors là, groupalement. Comprendre le sens du présent à l'aide de ce qui surgit dans l'après-coup comme un indicateur alors à identifier.
- 15 Il me semble que dans le cadre de l'étude psychique des phénomènes liés à ce que Claudine BLANCHARD-LAVILLE appelle « la transmission subjective du geste partagé » (BLANCHARD-LAVILLE, 2008), ces réflexions constituent des pistes qui pourraient être fécondes. Je les ai d'ailleurs poursuivies dans un chapitre paru en 2017 dans un ouvrage paru sous la direction de Louis-Marie BOSSARD (CHAUSSECOURTE, 2017).

BIBLIOGRAPHIE

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2008). « Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique ». Dans M. CIFALI & F. GIUST-DESPRAIRIES (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 87-105). Bruxelles : De Boeck.

BLANCHARD-LAVILLE, C. et KATTAR, A. (2008). « Invisibilité du travail psychique des formateurs, à qui sert le cadre dans un dispositif de formation ? » *Soins cadres de santé*, 65, p.35-38.

CHAUSSECOURTE, P. (2017). « De la mise au travail d'une notion psychanalytique dans un champ connexe : après-coup et recherche clinique d'orientation psychanalytique ». Dans L.-M. BOSSARD (dir.), *Clinique d'orientation psychanalytique Recherches en éducation et formation* (p. 131-150). Paris : L'Harmattan.

EDELMAN, G. M. (1992). *Biologie de la conscience*. Paris : Odile Jacob.

FREUD, S. (1895 [2006]). *Projet d'une psychologie. Lettres à Wilhelm Fliess, 1887-1904*, Édition complète (p. 594-693). Paris : PUF.

FREUD, S. et BREUER, J. (1895 [2005]). *Études sur l'hystérie*. Paris : PUF.

GOLSE, B. (2007). « Y a-t-il une psychanalyse possible des bébés ? Réflexions sur les traumatismes hyperprécoces à la lumière de la théorie de l'après-coup ». *Psychiatrie de l'enfant*, 1(2), p. 327-364.

REVAULT D'ALLONNES, C. (1998). « L'étude de cas ; problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode ». Dans C. R. D'ALLONNES, R. SAMACHER & O. DOUVILLE (dir.), *Clinique et éthique* (vol. n° 5, p. 51-61). Paris : L'Harmattan.

AUTEUR

Philippe Chaussecourte

Professeur en sciences de l'éducation EDA, Université Paris Descartes Sorbonne
Paris Cité

IDREF : <https://www.idref.fr/087989425>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000357601731>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16701501>

À propos d'un travail clinique d'analyse des pratiques en établissement scolaire

Bernard Pechberty

DOI : 10.35562/canalpsy.1725

TEXTE

- 1 Dans le cadre de cette journée de travail au thème très stimulant, je proposerai quelques remarques provenant de mon expérience d'animation de dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles en établissement scolaire. J'ai approfondi cette expérience à partir de mon trajet de psychologue clinicien, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, dans notre réseau clinique Cliopsy.
- 2 Les dispositifs cliniques d'analyse des pratiques professionnelles référés à la psychanalyse, auprès des « métiers du lien » – enseignement, formation ou soin – s'inscrivent dans la filiation du travail mis en place par M. BALINT mais ils sont transformés par leurs publics qui ici ne sont pas des médecins (BLANCHARD-LAVILLE, 2001). La visée est cependant semblable : soutenir la parole d'un sujet professionnel, divisé par son inconscient, accueillir un récit énoncé après-coup sur une situation de travail qui a fait question, permettre une élaboration groupale de la position psychique et professionnelle du narrateur.
- 3 L'analyse clinique des pratiques professionnelles dans l'Éducation nationale ou le milieu de la formation n'a pas la même histoire que dans les services et établissements médico-sociaux où domine le modèle du soin, et où ces dispositifs sont répandus. Dans ces derniers environnements, l'ancrage de ces dispositifs est très lié aux pratiques thérapeutiques. Au contraire, la référence psychanalytique ne fait pas partie des fondements anciens ou actuels du système éducatif, sinon dans le courant de la pédagogie institutionnelle ou, parfois, dans l'enseignement spécialisé. En postulant l'activité de l'inconscient psychique dans les situations d'enseignement, l'analyse des pratiques est souvent ressentie comme une intervention

thérapeutique menaçante pour la profession enseignante, dans son double lien aux savoirs transmis et aux élèves.

- 4 Il est donc intéressant de réfléchir sur les dispositifs cliniques qui peuvent exister dans le cadre de l'établissement scolaire. Je réfléchirai ici sur des questions spécifiques à la dimension groupale, qui est mobilisée dans ces dispositifs réunissant parfois des équipes. Dans le contexte de la formation continue, une offre d'analyse des pratiques « sur site » peut en effet rassembler des enseignants d'un même établissement qui travaillent ensemble. C'est une différence avec le dispositif proposé par M. BALINT initial dans lequel les participants ne se connaissent pas.
- 5 La sensibilité à la dimension groupale prend plusieurs formes, selon les façons d'animer ces dispositifs. Les enseignants sont familiers dans l'établissement et doivent avec l'animateur ou l'animatrice, s'approprier les règles du dispositif clinique, comme l'association libre et la confidentialité, et refaire groupe autrement que dans le quotidien de travail. Ils consentent aussi, comme sujets, à apprendre sur eux, à leur insu, grâce aux surprises de leur parole et des émotions qui surgissent au fil du récit professionnel. Ce travail met en jeu les associations liées à la situation exposée, l'écoute et les hypothèses interprétatives des autres participants ainsi que le soutien du cadre clinique par l'animateur.
- 6 Dans l'exemple suivant, cette expérience d'un nouveau lien pour un groupe d'enseignants a été inaugurale. La référence à l'illusion groupale et à ses modifications (ANZIEU, 1979) a accompagné mon animation. Ce concept classique m'a éclairé sur mon mode de présence comme animateur, avec un groupe de participants, enseignants, qui s'est constitué tout d'abord dans une défense commune, ambivalente envers le travail proposé et accepté. Celle-ci, d'abord nécessaire à la mise en place de l'expérience partagée, a aussi freiné un travail psychique plus singulier. Le groupe a ensuite évolué vers un assouplissement des postures et des énonciations, une différenciation des expériences rapportées.
- 7 Ce dispositif d'analyse des pratiques, a regroupé un noyau stable de 7 enseignantes de disciplines générales, dans un lycée technique parisien. L'action était répartie sur 10 séances de deux heures dans l'année scolaire et se déroulait sur le temps de travail, dans une salle

de l'établissement. Elle a été reconduite durant 3 années, durée assez rare dans le contexte scolaire.

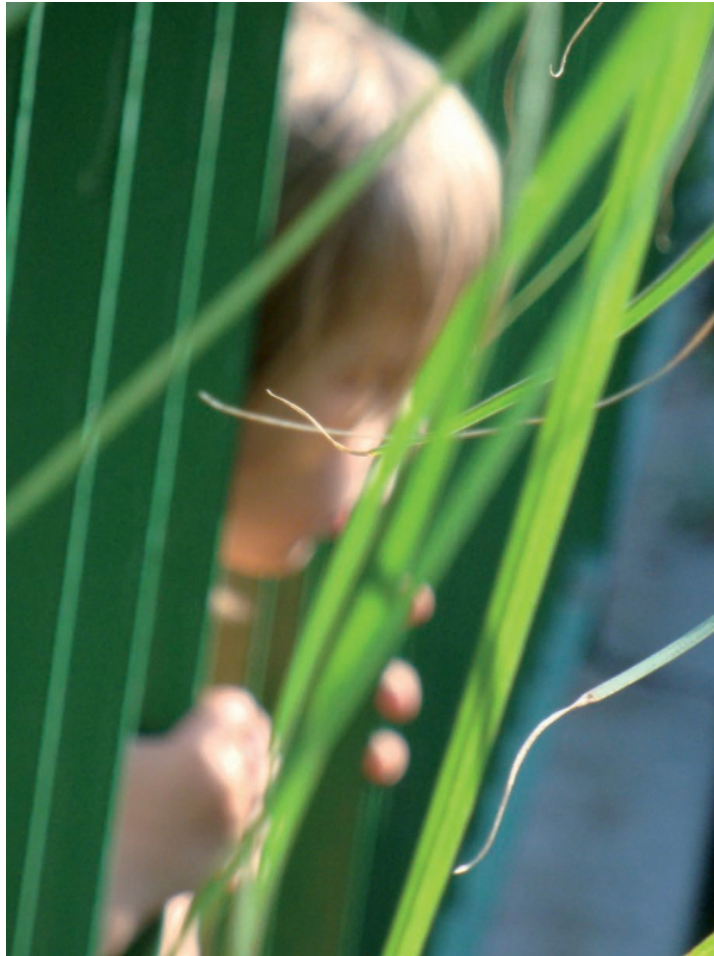
- 8 Les premiers récits tenus avaient un scénario identique – les enseignants se plaignent, ils sont victimes d'élèves menaçants qui empêchent les cours et les rendent impuissants à transmettre des savoirs. Un clivage domine ces récits : il y a eux et nous. À la 6^e séance, Hélène, enseignante en lettres, participante plus « tolérante » et qui avait soutenu la mise en place de ce dispositif dans le lycée, apporte une situation : elle a fait un contrôle dans une classe de terminale qui a donné de mauvais résultats, très inattendus par elle. Elle se plaint de l'absence de travail des élèves mais surtout de leurs réactions personnelles vives d'injustice et de leur déni quant à leur absence de travail : son énonciation fait alors des liens avec sa propre expérience scolaire. Elle exprime progressivement sa rage et son idéal d'éducation et d'enseignement ici déçu : « à leur âge je militais, j'avais des idéaux, ils n'en ont aucun à part les fringues, les smartphones, etc. » dit-elle. Elle n'accuse pas seulement mais fait des passerelles entre les traces anciennes, latentes, de son expérience d'élève, de son soi-élève à l'adolescence, au même âge que ses élèves, et ses idéaux actuels d'enseignante. Le groupe est sidéré par son mode d'implication ou elle parle ainsi, en son nom. À partir de cette séance, le climat de travail change imperceptiblement. Les participantes apporteront aux séances suivantes des récits où des émotions et des associations singulières, entre les situations d'enseignement et leur expérience d'élève ou d'enfant, liens qui montrent la modification de leur expérience de la classe, devenant moins persécutrice. Les récits professionnels singuliers, comme par hasard, deviendront plus apaisés, décrivant des enseignements qui peuvent s'effectuer et des climats de classe plus sereins. Les élèves ne sont plus ressentis ou décrits en miroir de la colère et de la peur des enseignants. Une meilleure compréhension et sans doute une identification différente aux élèves se construisent, grâce à ces liens entre passé et présent qui peuvent se mettre en mots et se soumettre aux questions et aux hypothèses des participants. Au fil des séances, l'illusion groupale se modifie, de défensive, soudée contre les élèves, elle devient transitionnelle permettant d'autres rapports entre les savoirs, les pratiques, les rapports entre enseignants et élèves et la réalité psychique de chacun.

9 Dans cet exemple, les effets de groupe qui ont accompagné ce travail ont concerné 3 niveaux :

- Le passage de la défense à la transition : un nouveau lien entre les participantes a surgi après le récit d'Hélène : pendant une séance ultérieure, des échanges vont se substituer aux récits singuliers mis au travail. Ils vont concerner l'enseignement au quotidien. Le thème commun concerne le féminin et le sexué en classe : les enseignantes échangent sur leurs vêtements, sur comment soutenir leur féminité devant les élèves, adolescents garçons. Dans mon animation, je choisis de laisser ces interactions se dérouler. Il me semble qu'un cadre de travail devenu bienveillant et coopératif, après les plaintes initiales, a été incorporé par les participantes et qu'elles en font maintenant l'expérience. C'est un exemple de transitionnalité indiquant qu'un autre lien de groupe est advenu, moins défendu.
- Les effets de la familiarité des participants : l'élève, personnage du récit singulier proposé par une enseignante, est souvent connu des autres participantes : des découvertes, des étonnements surgissent : « avec toi, il est comme ça ? dans ton cours, il ne met pas le bazar comme chez moi ? ». Dans mon animation, je suis toujours surpris par ces réactions de professionnels qui sont pourtant collègues depuis des années ; la surprise partagée et ressentie sur les attitudes d'un même élève, agité dans un cours et attentif dans un autre, souligne le manque d'élaboration collective des pratiques dans l'établissement. Si de tels échanges adviennent, je les accueille et les laisse se dire à minima sauf s'ils se transforment en « étude de cas » de l'élève, comme dans une réunion de synthèse. Cet accueil ici a sans doute renforcé la confiance intra-groupe envers le travail clinique mené, potentiellement menaçant.
- Les horaires des séances de travail, comme élément du cadre : les participantes avaient aussi, dans cette session, à décider des horaires et des jours des séances – il était décidé que ceux-ci variaient à chaque fois pour ne pas léser le même enseignement. Le groupe a manifesté une difficulté récurrente à négocier un calendrier en commun. Au moment de la décision se manifestait une forme d'ambivalence, et sans doute de culpabilité pour ces enseignantes qui avaient pourtant demandé l'action de formation en toute responsabilité : « les élèves vont être privés de mon cours, il y a la pression des programmes, le bac à préparer ». Cette difficulté à décider, disproportionnée, je la comprends aujourd'hui comme une expression du désir mais aussi de l'angoisse éprouvée simul-

tanément de poursuivre le groupe clinique, sur place, dans l'établissement où le travail se fait au quotidien. La culpabilité est alors présente et peut concerner le fait de lâcher ou d'abandonner ses élèves, comme si l'institution, espace psychique partagé par les participantes, établissait un arrière-fond de permanence et de continuité, relié à une imago maternelle archaïque qui ne tolérait aucun changement (KAËS, 1988). L'analyse des pratiques conduites sur le lieu de travail mobilise ainsi des identifications internes et des liens, dans le groupe et dans l'institution. Dans cet exemple, ce dispositif a proposé un espace et un temps de différenciation, qui permettait aux participantes de modifier leur soi-professionnel et leurs relations aux élèves. L'arrière-fond de continuité et de permanence, intériorisé par les participantes se trouvait alors sollicité et a pu se transformer.

- 10 La sensibilité et la prise en compte des liens de groupe existants sont donc une question à approfondir dans les analyses cliniques de pratiques professionnelles conduites sur le lieu de travail des participants (PECHBERTY, 2010).



Marc-Antoine Buriez.

BIBLIOGRAPHIE

ANZIEU, D. (1984/1996), « L'illusion groupale, un Moi Idéal commun », dans *Le groupe et l'inconscient* (p. 67-86). Paris : Dunod.

BLANCHARD-LAVILLE, C., PESTRE, G. (2001), « L'enseignant, ses élèves et le savoir, Le dispositif BALINT à l'épreuve des enseignants », dans *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (p. 35-63). Paris : L'Harmattan.

KAËS, R. (1987/ 2003), « Réalité psychique et souffrance dans les institutions, dans *L'institution et les institutions* », *Études psychanalytiques* (p. 1-46). Paris : Dunod.

PECHBERTY B. (2010), « L'accompagnement thérapeutique et formatif », dans *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 99-114). Paris : L'Harmattan.

Site internet du réseau Cliopsy (clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation) : www.cliopsy.com.

AUTEUR

Bernard Pechberty

Professeur émérite en sciences de l'éducation EDA, Université Paris Descartes
Sorbonne Paris Cité

IDREF : <https://www.idref.fr/055148751>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/bernard-pechberty>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000052359569>

La réforme de la formation professionnelle : quels enjeux pour la formation continue dans le champ de la psychologie ?

Bruno Cuvillier et Florence Voir

DOI : 10.35562/canalpsy.1727

PLAN

Réflexion dans l'après coup de cette journée
Une mise en cause de l'approche clinique de la formation ?

TEXTE

- 1 Depuis quelques années, le champ de la formation continue est confronté à faire reconnaître, comme l'a été le secteur des biens, la qualité de ses prestations. Ce mouvement s'accélère avec la dernière loi sur la formation (mars 2014) qui conditionne la prise en charge financière de la formation dans le cadre du CPF (Compte Personnel de Formation), par l'inscription sur certaines listes (régionale, nationale comme le RNCP...). Quelles sont les conséquences de cette réforme présentée comme une avancée par ses promoteurs car elle renforcerait l'efficacité et la cohérence du système existant, donnant une place accrue au dialogue social et à l'initiative du salarié ? Cette réforme réaffirmerait une ambition forte de la FC, à savoir contribuer à réduire les inégalités en s'attachant à cibler les populations les plus fragilisées.
- 2 Il est bien difficile d'y voir clair au jour d'aujourd'hui, pour un bon nombre d'entre nous quelle que soit notre fonction et notre lien avec la formation continue, (que nous soyons responsables de formation ou d'organisme de formation, enseignant/formateur, ou simplement professionnel en formation), et ce malgré nos tentatives de comprendre les enjeux de cette réforme.
- 3 Par une lettre datée du 27 avril 2015 adressée à François REBSAMEN à l'époque, ministre du travail de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, le mouvement des Hiboux

dénonce dans ces termes les conséquences de la brutalité de cette réforme :

- 4 « Un chiffre, une absurdité et un risque résument (sans en épuiser tous les aspects), la situation que vous avez créée en appliquant brutalement la réforme, c'est-à-dire en abrogeant purement et simplement l'existant, au 1^{er} janvier 2015. Le chiffre, c'est 600 : tel est le nombre dérisoire de dossiers de formation validés depuis le 1^{er} janvier, à comparer aux 60 000 dossiers mensuels qui étaient validés dans le cadre du DIF (Droit Individuel à la Formation) et aux 23 millions de bénéficiaires potentiels. »
- 5 Nous ne pouvons que souscrire : La complexité de cette réforme, sa mise en application sans précaution et les procédures qu'elle impose, poussent les responsables d'organismes de formation à des stratégies de survie, car il s'agit bien de cela : répondre dans l'urgence à des critères plus ou moins clairs imposés pour faire entrer les propositions de formation dans des formats préconçus, où les faire inscrire sur des listes afin que ces dites formations soient certifiantes, seule condition pouvant garantir leur financement pour les professionnels par les OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés). Dans leur lettre, les Hiboux expliquent craindre, *« la faillite à très court terme des 50 000 organismes de formation et des dizaines de milliers de formateurs indépendants, et le chômage pour leurs 150 000 employés »*. De nombreux organismes de formation ont d'ores et déjà mis la clé sous la porte.
- 6 Les professionnels, de leur côté, ont bien du mal à trouver une formation qui corresponde aux critères imposés, et à leurs besoins.
- 7 Les Hiboux dénoncent *« L'exigence que les formations soient désormais diplômantes, ce qui ne correspond pas aux besoins des entreprises, qui délaissent donc le dispositif, ni des salariés qui n'ont ni le temps ni l'envie de se lancer dans des formations aussi chronophages. » « Les formations proposées sont issues en grande partie du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) peu adaptées aux actifs : ils ne souhaitent (peuvent) pas suivre ces cursus diplômants si chronophages. »*
- 8 Pour autant, si l'on peut entendre la nécessité de permettre le financement de formations courtes et non diplômantes, car celles-ci

ont toute leur place dans le champ de la formation continue, cette phrase questionne. Elle pourrait résonner aussi comme une forme de renoncement, rabattant la nécessité et l'intérêt de la formation continue aux seuls « besoins des entreprises », et invoquant le manque de temps des professionnels et leur manque d'envie pour s'engager dans des formations longues. Les formations longues et diplômantes ne seraient pas adaptées aux actifs, sans intérêt pour eux et de fait « chronophages » !

- 9 Dans une telle perspective, la formation continue ne serait-elle pas ainsi prise en étau entre deux logiques gestionnaires et comptables : celle des entreprises dont le critère de compétitivité et de rentabilité prime le plus souvent, la formation étant principalement appréhendée en termes de rapport coût/bénéfices sonnants et trébuchants, et celle des organismes de formation, qui, dans un contexte très contraint, devraient pour séduire et voir leurs formations sélectionnées et assurer leur pérennité, répondre au plus près de ces exigences comptables ? Évacuant par là même la question du désir du principal intéressé, le professionnel ?
- 10 La formation continue dans le champ de la psychologie a pour public privilégié les professionnels du secteur médico-social qui n'échappe pas à cette logique gestionnaire et entrepreneuriale (mais quel champ peut prétendre y échapper aujourd'hui ?). Notre conception de la formation en psychologie référée à la clinique impose de ménager une place à la subjectivité du formé et aux liens intersubjectifs qui se nouent sur la scène du travail comme sur celle de la formation. La formation ne consiste pas alors en un simple apport de savoirs « voilà ce dont il s'agit et voilà ce que vous devez faire, penser » mais consiste à permettre l'émergence d'un processus réflexif nécessaire à l'appropriation d'un savoir en psychologie, processus parfois long et compliqué non linéaire, au cours duquel émergent des doutes, des conflits, de l'inattendu, dont ce processus se nourrit. Le savoir y est en quelque sorte « trouvé-crée », non standardisé. Cette conception est à la fois modeste et ambitieuse. Modeste car le résultat n'est jamais garanti, surtout à un instant T donné, ambitieuse car elle a une visée d'autonomie, une visée émancipatrice.
- 11 Bien sûr, l'argument consistant à proposer au bénéficiaire de formation, une prestation de qualité (à la fois sur le contenu de la

formation, mais également sur les aspects administratifs et logistique) est peu contestable. Pour autant, cette prescription à passer nos formations au tamis de la certification ou démarche qualité interroge nos pratiques de professionnels de la formation. Elle questionne cette notion de qualité qui serait déléguée à une entité extérieure. Cette externalisation, si elle peut offrir des garanties d'extériorité, dépossède le professionnel de la formation pour penser ces critères de qualité.

- 12 Cette réforme ne vient-elle pas réinterroger les finalités même de la formation continue en psychologie dans un monde du travail complètement bouleversé ? Comment penser cette mise sous tutelle certificative le champ de la formation ? Cette mise en cadre s'accommode-t-elle avec l'esprit de l'Éducation permanente, terreau de la FC ?
- 13 Comment introduire une démarche évaluative, qui dépasse le couple moyens/objectifs pour se centrer sur la construction du sens pour le bénéficiaire. Une telle démarche devrait viser à la mise en évidence des processus de transformation des formés, des significations construites aux activités prises en charge. Elle consisterait alors en un processus interprétatif, qui ne se limiterait pas comme dans l'évaluation normative, à quelques indicateurs de l'activité, délaissant le processus. Face à cette pression normative, caractérisée par un idéal de la norme (référence extérieure censée donner des indications et un sens aux pratiques), nous nous interrogeons sur la possibilité à faire vivre des espaces de créativité.
- 14 Nous proposons dans cet atelier d'interroger cette notion de qualité se rapportant aux formations : comment définir cette notion, de manière à prendre en compte la dimension processuelle de la formation dans une approche clinique ?

Réflexion dans l'après coup de cette journée

- 15 Cette notion de qualité semble plus ou moins ambiguë : qu'est-ce qui détermine la qualité d'une formation ? Quels en sont les critères ? Elle apparaît aussi très subjective il est peu probable que l'on ait la même appréciation de la qualité d'une formation selon que l'on soit

concepteur, formateur, professionnel ayant suivi la formation, responsable de structure commanditaire de formation, financeur, etc.

- 16 Mais pourtant cette notion de qualité est devenue essentielle pour tout organisme de formation, conditionnant sa survie. Car depuis le 1^{er} janvier 2017 les établissements (comme les entreprises) doivent sélectionner des formations proposées par des organismes répertoriés dans un catalogue de référence pour permettre leur financement par les Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA¹) ou les Fonds de gestion des congés individuels de formation (FONGECIF²). Ce référencement viserait à garantir la qualité des formations avec d'un côté 20 labels et certifications retenus par le Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle (CNEFOP) et de l'autre, un référentiel commun à 20 OPCA et à certains FONGECIF, qui précise les indicateurs de qualité vérifiés par leurs soins.
- 17 Les organismes de formation qui bénéficient de l'un de ces labels et certifications qualité, ou remplissent les indicateurs du référentiel commun aux 20 OPCA et à certains FONGECIF, pourront être référencés par les OPCA. Ces critères de qualité s'appliquent également aux actions de formation financées par l'État, les régions, Pôle emploi, l'Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées (AGEFIPH) et les organismes paritaires agréés pour la prise en charge du congé individuel de formation (OPACIF).
- 18 Passé l'aspect un peu technique, ce que l'on perçoit est bien évidemment un contrôle de plus en plus important des organismes payeurs qui s'appuient sur des critères de sélection qui doivent être communs à toutes les formations³.
- 19 Le principe d'un contrôle croissant des formations destinées aux professionnels, par les organismes financeurs, apparaît tout à fait louable et vérifier le sérieux des formations financées peut sembler une bonne chose, car le domaine de la formation ne semble pas épargné par les imposteurs. En 2011 la Mission Interministérielle de Vigilance et de Lutte contre les Dérives Sectaires (MIViLuDeS) avait édité un guide visant à aider (DRH, responsables de formation, responsables de branches professionnelles, responsables d'organismes de formation, salariés, services de contrôle) à déceler les dérives sectaires dans la formation professionnelle. Le guide

indique dans son introduction « Ainsi, sur l'ensemble des formations proposées, 20 % relèvent du "comportemental" ou du "développement de soi". Or, c'est justement dans ce domaine que le risque sectaire peut souvent être le plus important, avec celui de la santé, par le biais des pratiques non conventionnelles à visée thérapeutique.⁴ ». La Commission d'enquête du Sénat du 3 avril 2013 sur l'influence des mouvements à caractère sectaire dans le domaine de la santé « a pu constater à de nombreuses reprises combien l'extrême libéralisme, la candeur et le manque de vigilance qui président aux règles encadrant les activités de formation peuvent être propices au développement des pratiques sectaires. » indique le Rapport d'Activité de la MIViLuDeS 2013-2014⁵.

- 20 Mais le contrôle accru et rigoureux des formations qui est en train de se développer comporte le risque d'une uniformisation/standardisation des formations du fait d'une prédétermination de ce que doit être une bonne formation (comme sont définies les « bonnes pratiques » dans le soin par l'HAS), indépendamment de la discipline concernée, de la spécificité du public visé et du contexte de la formation, excluant par la même occasion certaines épistémologies qui ne « rentrent pas dans les cases » de l'objectivation souhaitée.
- 21 Les établissements sont aussi encouragés par certains OPCA à se regrouper pour obtenir des tarifs de formation plus intéressants pour leurs professionnels, et même à se professionnaliser dans l'achat de formations. Nous assistons à une très rude mise en concurrence des Organismes de Formation entre eux avec une pression sur les tarifs : l'Organisme de Formation qui décroche le marché est celui qui proposera le meilleur rapport qualité prix selon des critères prédéfinis ! Et ce n'est pas une des moindres contradictions de la réforme de la formation continue : sous prétexte d'assurer le financement de formations de qualité, dans un contexte de restrictions budgétaires, ne réunit-elle pas au contraire les conditions d'un appauvrissement de l'offre et de la qualité des formations ? En effet, il nous semble que tout est mis en œuvre pour que se développe une industrialisation de la formation continue, avec la promotion d'organismes qui vendront leurs produits labellisés, clé en main, reproductibles au plus bas prix. En effet, la compression des budgets et l'amplification de la concurrence dans le champ de la

formation, la complexité des démarches pour les réponses aux appels d'offres et les délais impartis pour ce faire, imposent aux organismes de formation d'aller vers un mode d'organisation de plus en plus proche de celui de la production, s'ils veulent survivre. Avec le risque que ceux-ci consacrent une grande part de leurs moyens pour se conformer à ces nouvelles exigences et séduire les financeurs, en négligeant de prendre en compte les besoins réels des professionnels de terrain. Ce qui n'est pas sans contradiction avec la volonté annoncée des OPCA de sélectionner les formations ajustées à leurs publics, mais il est vrai qu'en matière d'ajustement, il peut y avoir des gradations...

Une mise en cause de l'approche clinique de la formation ?

- 22 Une approche clinique de la formation implique de développer une écoute au plus près des besoins exprimés par les professionnels tout en prenant soin d'analyser leur demande de formation (contenu manifeste et contenu latent) en la situant dans son contexte d'émergence. Elle implique aussi une prise en compte des processus psychiques à l'œuvre au cours d'une formation, les processus de trans-formation nécessaires comme l'a si bien souligné René KAËS, et n'entre pas facilement dans les cadres et les procédures préétablis pour accéder aux labellisations. D'autant que ces processus sont délicats à saisir si l'on admet que ce qui se transmet est « l'à-venir ⁶ », et constitue « une expérience subjective de l'inconscient ⁷ ».
- 23 Si la formation est source de plaisir, par sa dimension ludique et « de bien-être et de satisfaction en ce qu'elle permet d'accompagner la croissance psychique » se former est aussi douloureux, nous rappellent Nadine VAN DER ELST, et Guy GIMENEZ ⁸ car cela implique d'accepter son incomplétude, ses défaillances et réveille certaines souffrances anciennes. Se former suppose d'accepter de se « dé-former », ce qui est peut-être d'autant plus difficile quand on est un/une professionnel(le), sensé(e) déjà « savoir-faire » son métier. Et se former dans le domaine de l'humain est particulièrement délicat car suppose une capacité de réflexivité, et impose un remaniement psychique qui ne va pas sans un certain inconfort. Il y a dans le domaine de la formation comme dans celui du soin, si nous pouvons

nous permettre l'analogie, des formes de violences nécessaires mais aussi d'autres évitables. Et s'il semble essentiel de prendre soin des professionnels en formation, professionnels dont le narcissisme est souvent mis à rude épreuve au quotidien, afin qu'ils puissent à leur tour aussi prendre soin des personnes dont ils ont la responsabilité sur le terrain, il n'en reste pas moins que ces derniers peuvent mobiliser des défenses plus ou moins importantes « contre » la formation et la transformation qui la sous-tend...

- 24 La question de la temporalité me semble ici centrale : se former en psychologie prend du temps, un temps qu'il est difficile, voire impossible à déterminer à l'avance. Un temps que l'on ne peut réduire arbitrairement sans faire violence.
- 25 Du côté du concepteur, comme du formateur, cela implique une forme d'artisanat⁹, de bricolage (au sens noble du terme) qui mobilise de l'attention et du temps aussi. But time is money !!
- 26 Or le rapport qui s'instaure dans le contexte actuel entre l'établissement demandeur de formation et l'organisme de formation se réduit de plus en plus à un rapport marchand, favorisé par la nécessité imposée d'une labellisation des organismes de formation et l'obligation de plus en plus incontournable d'utiliser des procédures dématérialisées, (cf les réponses aux appels d'offres des marchés publics) court-circuitant la rencontre entre les différents acteurs de la formation.
- 27 L'heure ne serait plus au bricolage et à l'artisanat, dans le domaine de la formation, comme elle ne l'est plus à la psychologie clinique et à la psychanalyse, jugées trop coûteuses dans le domaine du soin et peu « scientifiques » par ses détracteurs. Sommes-nous entrés dans l'aire d'une production industrielle de la formation¹⁰ ?
- 28 À ce stade, nous nous permettrions volontiers un détour : si nous n'avons nullement l'âme ni les compétences d'économiste, une information a cependant attiré notre attention fin 2016 concernant les contributions d'Oliver HART, Bengt HOLMSTRÖM à la dénommée « théorie des contrats » (dont nous ignorions l'existence jusque-là) qui a valu à ces deux économistes le prix Nobel d'économie 2016¹¹.
- 29 Les recherches de ces deux économistes les ont conduits à s'intéresser, entre autres, aux conséquences que pouvait avoir

l'application de la rémunération à la performance aux enseignants de l'école primaire. Ce qu'ils observent est alors un glissement de l'attention des enseignants sur les tâches « mesurables » délaissant celles qui ne peuvent l'être et qui ne sont pas pour autant moins essentielles ! Ce constat qui met en exergue comment certaines logiques incitatives issues du milieu de l'entreprise¹² appliquées aux métiers de l'éducation, viennent pervertir l'acte même d'enseigner ne nous semble guère étonnant. Cependant il nous semble que son intérêt réside surtout dans le fait qu'il soit réalisé par des économistes qui n'ont à priori aucune ambition révolutionnaire ni vocation à soutenir, les processus psychiques ! Et pourtant...

- 30 Serais-il infondé alors de craindre que la logique marchande et de concurrence effrénée qui a envahi le champ de la formation continue depuis un certain temps déjà (mais qui s'est exacerbée avec la crise et les réformes récentes), n'infiltrer le processus de formation lui-même, le pervertissant, en conduisant les organismes de formation, les concepteurs et les formateurs, au clientélisme, et en cantonnant le formé à une attitude consumériste ?
- 31 Et si les critères de qualité se mesurent à l'aune du triptyque « OBJECTIFS-MOYENS-RESULTATS OBSERVABLES et MESURABLES » ne risque-t-on pas de voir se réduire la formation à l'acquisition de gestes ou de comportements techniques repérables, observables, quantifiables et reproductibles, faisant l'économie d'une réelle transformation du sujet ? Voire participant à son aliénation ?
- 32 Pour conclure, il nous semble essentiel de défendre et promouvoir une conception artisanale¹³ de la formation continue en psychologie s'appuyant sur une démarche clinique, qui nous semble la mieux à même de garantir une qualité et une éthique de formation auprès des professionnels. Cette conception est exigeante car elle ne saurait se fonder sur des présupposés bien établis et demande, pour chaque nouvelle formation de trouver/créer/remodeler un dispositif (même si l'expérience préalable sert d'appui, et sans bien sûr exclure le remodelage d'un dispositif préexistant) qui tienne compte des besoins repérés et analysés des futurs formés. Cette conception suppose une forme d'humilité car elle ne saurait garantir un résultat, mais essaierait au maximum d'atteindre les objectifs fixés, tout en

sachant que si elle y parvient un tant soit peu, c'est « de surcroît », en quelque sorte...

NOTES

- 1 Les OPCA sont des organismes chargés de collecter les fonds de la formation professionnelle continue et de financer la formation des salariés.
- 2 Le FONGECIF est un organisme paritaire chargé de collecter le financement des entreprises au titre du CIF (0,2 % de la masse salariale) et de le redistribuer aux salariés demandeurs.
- 3 Six critères de qualité retenus sont détaillés dans l'article R. 6316-1 du Code du travail : 1° *L'identification précise des objectifs de la formation et son adaptation au public formé*, 2° *L'adaptation des dispositifs d'accueil, de suivi pédagogique et d'évaluation aux publics de stagiaires*, 3° *L'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement à l'offre de formation*, 4° *La qualification professionnelle et la formation continue des personnels chargés des formations*, 5° *Les conditions d'information du public sur l'offre de formation, ses délais d'accès et les résultats obtenus*, 6° *La prise en compte des appréciations rendues par les stagiaires*.
- 4 http://www.derives-sectes.gouv.fr/sites/default/files/publications/francais/guide_deceler_derives_sectaires_formation_professionnelle_complet_v2_0.pdf.
- 5 http://www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/Rapport_Miviludes.pdf-P95.
- 6 KAËS R. in DESVIGNES C., KAËS R. *Le travail psychique de la formation « entre aliénation et transformation »*, Paris, Dunod, Coll. Inconscient et Culture, 2011, p. 25.
- 7 *Ibid.*, p. 26.
- 8 GIMENEZ G., VAN DER ELST N., *Ibid.*, p. 93, 94.
- 9 Le texte de Ilker ÖZYILDIRIM, « Les petites différences, l'artisanat, la psychanalyse et l'au-delà... », *Topique* 2012/4 (n° 121), p. 111-124, décrit avec beaucoup de clarté à mon sens les spécificités et qualités du travail artisanal.
- 10 Si une formation n'est pas une œuvre d'art, bien des questions posées par Walter Benjamin sur l'avenir de l'œuvre d'art à l'époque de sa

reproductibilité technique dans son livre éponyme pourraient enrichir notre réflexion...

11 <https://www.franceculture.fr/emissions/leconomie-en-questions/prix-nobel-deconomie-2016-la-theorie-des-contrats-appliquee>.

12 Ce transfert des critères du monde l'entreprise vers celui de l'éducation laisse penser que l'enseignement mais probablement à terme la formation seront ou sont assimilés à n'importe quel bien de consommation.

13 À l'image de l'intervention qui nécessite une analyse minutieuse de la demande.

AUTEURS

Bruno Cuvillier

Maître de conférences en psychologie du travail et formation à partir de la pratique

IDREF : <https://www.idref.fr/060364831>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0003-2718-1393>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/bruno-cuvillier>

ISNI : <http://www.isni.org/000000000290571X>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/14409890>

Florence Voir

Psychologue clinicienne, responsable de formation

Savoirs transmis–savoir transmettre ?

Lisbeth Brolles et Julien Payet

DOI : 10.35562/canalpsy.1729

PLAN

Que transmet-on quand on est formateur ?

TEXTE

« Ce qui est démontré est que, dans une petite communauté, les hommes peuvent exercer leurs talents particuliers sans être condamnés pour autant à la frustration et à l'atrophie de leurs autres désirs¹. »
(W. R. BION.)

- 1 Les multiples réformes, quinquennat après quinquennat, qui traversent le champ de la *formation tout au long de la vie* nous rappellent les enjeux politiques sous-jacents, qui orientent la question de l'acquisition – et donc de la transmission – des savoirs, des compétences... des professionnels vers une lutte contre le chômage de masse.
- 2 Priorité est donnée au financement de formations certifiées qualifiantes qui permettraient une meilleure accessibilité au marché de l'emploi, des formations offrant une accumulation de compétences au professionnel-chômeur ; dans cette perspective le professionnel sans-emploi serait considéré comme en manque de savoirs. S'il n'est pas discutable que la lutte contre le chômage est indispensable, il est notable de constater que ces réformes tendent à réduire le champ de la formation uniquement du côté de compétences à obtenir et dont l'individu devra faire la preuve de son acquisition pour (re)trouver un emploi.

- 3 La formation tout au long de la vie, ou formation continue, est bien pourtant aussi à l'adresse des professionnels, en « situation professionnelle », qui souhaitent développer de nouveaux outils, infléchir leurs orientations... ou réfléchir à leurs pratiques. Comme nous dit Bertrand SCHWARTZ, militant de la formation permanente, « les salariés ne souhaitent se former que si la formation répond à des questions qu'ils se posent ».
- 4 Dans cette perspective, il nous est possible d'interroger les enjeux du rapport au savoir et de sa transmission, entre le professionnel désirant se former, et le formateur désirant transmettre. Dès lors, nous tenterons de penser la formation comme un processus, qui transformerait autant le formé que le formateur. La suffisante inaliénabilité de l'objet transmis sera en effet une des conditions *sine qua non* pour que s'opère véritablement cette trans-formation pour chacun des acteurs de la formation.
- 5 Notre discussion interrogera notamment le formateur et la liberté qu'il autorise à travers son dispositif de formation, pour que l'objet transmis soit réellement appropriable.
- 6 Une situation « manquée » nous donnera quelques aperçus des enjeux et des fantasmes qui sous-tendent toute formation et qui mettent en lumière la pertinence à penser le processus de formation à travers des dispositifs groupaux. Puis nous questionnerons les mouvements nécessaires du formateur pour que s'opère une transmission auprès des professionnels, mais également auprès des futurs formateurs qui le succéderont.
- 7 Depuis plus de trente ans, au sein de l'Université qui compte dans ses missions « la formation initiale et continue » l'Institut de psychologie de Lyon 2 propose aux professionnels des espaces de réflexion sur leur pratique dans différents dispositifs de formation.
- 8 Ces dispositifs sont construits en articulant les besoins des terrains, les demandes des professionnels et les apports des intervenants formateurs. La plupart sont des enseignants-chercheurs qui trouvent dans la formation continue une modulation de la formation initiale, dans leurs désirs de transmettre, mais ces formateurs sont aussi des praticiens, qui souhaitent proposer aux professionnels le croisement de leurs expériences et de leurs recherches.

- 9 L'activité de responsable de formation consiste donc à co-construire, avec les formateurs, des dispositifs en essayant de penser cette offre de formation au-delà des enjeux financiers d'un organisme de formation, mais en questionnant également les demandes et les attentes sous-jacentes au processus de formation. Il est donc tout d'abord question de rencontres.
- 10 Dans le cadre d'une formation de quatre journées dispensées par la formation continue de l'Université, à l'adresse de professionnels du champ médico-social, un groupe d'une dizaine de personnes se constitue autour de l'objet suivant : réfléchir et développer sa pratique clinique à partir d'une médiation. Le café coule en attendant l'arrivée du formateur pour que la session démarre. Mais celui-ci n'est toujours pas là...
- 11 Les participants, incrédules, réclament des comptes au responsable de formation. Où est le formateur ? Après quelques minutes de sidération, j'arrive à le joindre... il est stupéfait, bien désolé mais il n'est pas disponible... bref, il ne viendra pas. Incompréhension de calendrier.
- 12 Le propos n'est pas ici de déterminer à qui reviendrait la responsabilité de ce rendez-vous manqué, mais nous pouvons nous arrêter sur les réactions des participants et du responsable de formation. D'abord certains professionnels ont réclamé un remplaçant. « *Nous on est là alors allez nous chercher un autre prof, disponible. On est à la fac, il doit y en avoir plein !* » Mouvement groupal et réclamation furieuse à laquelle je me suis empressé de répondre, courant dans les couloirs en téléphonant à tout va, terrifié à l'idée de ne pas satisfaire les participants en colère. Il m'a fallu quelques minutes avant de prendre un peu de recul, de réfléchir et de me raviser. En effet, en quoi le formé souhaite-t-il être nourri du bon Savoir universitaire, de la bonne parole, de l'expertise théorique de l'enseignant, le spécialiste de la transmission qui va donner du bon contenu ? Il n'y aurait qu'à l'écouter pour en savoir plus, l'enseignant devenant interchangeable. Nous voyons bien ici ce premier mouvement qui traduit les attentes en formation, et la tentation que nous pourrions avoir d'y répondre.
- 13 Après tout, mettons dans la même pièce un éminent professeur, n'importe lequel pourvu qu'il soit professeur d'université, cette

« grande formatrice » nous dit René KAËS, avec des professionnels à son écoute, satisfaits d'être nourris, repus de ce bon Savoir.

- 14 Nous pensons au contraire que se former – et former –, suppose de composer avec cette attente et d'en favoriser son interrogation, sa transformation. Faire de la rencontre avec un formateur, un groupe en formation, quelque chose de cette proposition théorique croisée de l'expérience du formateur mais aussi de soi-même et de chaque participant.
- 15 Porteur de ces enjeux, j'explique alors aux participants que je n'irai pas chercher un autre « professeur ». Que nous allons devoir annuler la journée de formation. Colère, stupeur, déception bien légitimes. Une voix s'élève et dit : *« c'est annulé ! ?, vous vous rendez compte, qu'est-ce que je vais dire à mes collègues, à mon équipe, moi ? Ils m'attendent, je dois faire un retour en réunion la semaine prochaine ! »*
- 16 Là encore, le propos n'est pas de réduire le mécontentement des formés, tout à fait justifié, mais bien de mettre en lumière à quel point le professionnel qui se forme ne vient pas seul sur la scène de la formation. Il est accompagné, porté, rêvé par son équipe, son groupe équipe, son institution et que ce qu'il vient chercher, ce qu'il trouve en formation... concernent cette groupalité dont il est le témoin, le messenger, le représentant. (Il peut aussi être expulsé de cette groupalité, en être le bouc émissaire...)
- 17 Il vient se former, interroger son identité professionnelle, identité référée à une pratique du « champ relationnel » qui l'inscrit dans un rapport à l'autre, le sujet souffrant, un rapport au groupe, l'équipe qui le prend en charge, et qu'il va devoir là aussi jongler, articuler l'individuel et le groupal, pour ne pas dire le social.
- 18 Du groupal au singulier. Du singulier au groupal. Où, comment, pourquoi le formé transmet-il ce qui l'a transformé ? Nous pensons donc que c'est aussi et surtout en groupe et par le groupe que la formation est la plus féconde.
- 19 Dans le cadre du catalogue des formations, plusieurs professionnels de différentes institutions viennent constituer un groupe. De cette matrice va se produire quelque chose, individuellement et groupalement. Le formateur apporte, transmet son expérience, son parcours, ses éclairages théoriques et ces différents aspects viennent

s'articuler, se discuter, se confronter avec les apports et le parcours de chacun des formés. Nous défendons donc l'idée que dans le vaste champ de l'accompagnement, des métiers du soin, du prendre soin..., la formation ne se résume pas à une diffusion de savoir, un contenu théorique que le formé pourrait recevoir, absorber, pourquoi pas même à distance, derrière son ordinateur...

- 20 Les dernières évolutions de la Loi sur la formation professionnelle tendent à passer sous silence l'importance de la dimension groupale du processus de formation. La constitution du CPF (Compte Personnel de Formation) et l'inscription des formations dans des registres nationaux tendent à uniformiser, standardiser la formation, pour mieux l'évaluer, la quantifier, objectiver ses contenus.
- 21 Or nous savons bien que dans le champ médico-social, dans la rencontre et l'accompagnement de l'autre, il ne s'agit pas d'accumuler des savoirs mais bien de soutenir une subjectivité qui trouve de moins en moins de lieux pour être entendue.
- 22 Nous savons également que sur les terrains de soin, la pratique groupale est bien souvent mise en avant comme une manière rentable de « faire » du soin, de faire des actes. En formation comme sur les terrains, si nous n'y prenons pas garde, la dimension groupale, la pertinence de l'équipe et sa pluridisciplinarité risquent de disparaître au profit d'un agrégat de spécialistes, experts diagnosticiens/rééducateurs certifiés conformes mais incapables de se parler et encore moins d'accompagner l'utilisateur.
- 23 À partir de ce constat que les institutions, soumises aux logiques managériales et comptables, malmènent cette idée que la formation est aussi un processus, maturatif, groupal, quelle place laissent-elles au professionnel formé pour qu'il transmette à son tour quelque chose à son équipe ?
- 24 Les restrictions budgétaires amènent fréquemment les institutions à envoyer les professionnels individuellement en formation, les uns après les autres, avec l'injonction sous-jacente que lorsque c'est son tour, le professionnel a intérêt à bien « profiter » de la formation. Dès lors, qu'est-ce qui se régule ou s'évacue sur les terrains dans ces enjeux de places en formation ?

- 25 Là où la formation est aussi à entendre comme un moyen, par un tiers externe, de venir réguler ce qui se répète, qui se rigidifie dans les institutions, comment le professionnel sommé de se former peut-il trouver le temps de digérer sa formation, de l'éprouver et de l'expérimenter dans sa pratique avant de devoir l'évaluer, en quantifier les effets ? Et ne pas être celui qui une fois formé, pourra tout résoudre.
- 26 Transmettre, c'est-à-dire déposer au-delà, suppose que le formé puisse s'autoriser à son tour d'être transmetteur, d'être un agent de transmission.
- 27 Nous l'avons dit, si l'évolution de la formation et les institutions ne favorisent pas ou mal aujourd'hui ce travail de courroie de transmission, isolant les professionnels au lieu de les réunir, il nous faut aussi nous interroger individuellement sur nos propres capacités à transmettre, c'est-à-dire aussi à donner et à laisser la place à l'autre, en lui faisant confiance dans sa propre manière de s'approprier l'objet.

Que transmet-on quand on est formateur ?

- 28 Que transmettre de son « savoir » de son expérience et de sa recherche sur sa pratique et sur ses outils ?
- 29 Intervenir en formation continue ne relève pas de la même démarche qu'intervenir à l'université auprès d'étudiants en formation de psychologue. Dans le cadre de la formation continue, le public est constitué de praticiens qui viennent soit approfondir un outil, soit acquérir une formation nouvelle lorsqu'ils souhaitent élargir leur champ de compétence. Dans tous les cas le public accueilli est constitué de professionnels (psychologues ou non) ayant parfois une pratique déjà bien installée. C'est, de mon point de vue, ce qui en fait une richesse : certes le formateur apporte une connaissance de l'outil qu'il souhaite transmettre mais, s'adressant à des praticiens, la question de l'écoute clinique et de la posture de clinicien sont acquises. La transmission va se faire sur un fond de partage, d'échanges qui vont enrichir le temps de formation.

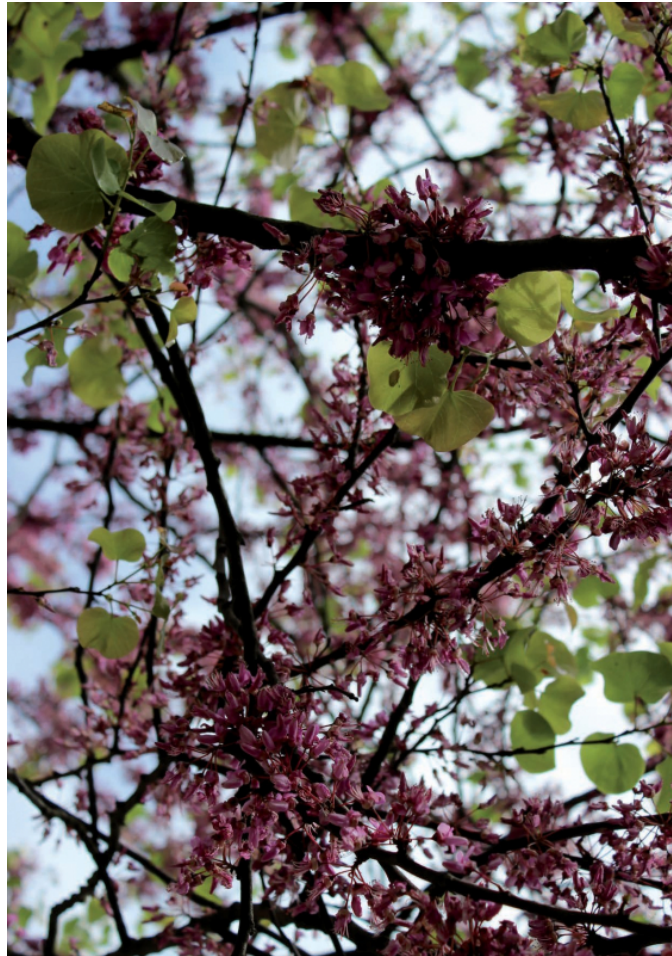
- 30 Si le formateur vient apporter son expérience et sa recherche sur l'outil (ou le dispositif) qu'il vient transmettre, il va aussi s'enrichir de l'expérience et de la réflexion des participants sur ce qu'il transmet, dans une forme de mise à l'épreuve de son dispositif à leur pratique particulière. Le temps de formation est donc toujours une co-construction et un partage car ce sont les échanges qui font la qualité de la transmission. Les participants apportent aussi un champ d'expériences que le formateur peut ne pas connaître tant il existe de lieux d'intervention pour un psychologue. Chaque lieu a ses spécificités, ses particularités, et les échanges entre participants et formateur élargissent les possibilités d'explorer l'objet transmis. C'est tout l'intérêt de la dynamique groupale qui se construit au fur et à mesure que se déroule la formation.
- 31 Accepter ces échanges et ce partage, c'est aussi se confronter au regard de l'autre, de chaque participant mais aussi du groupe c'est-à-dire à cette altérité nécessaire pour que l'objet transmis ne soit pas un objet fétiche. Cet objet présenté en formation, est donc proposé à être interrogé, déconstruit, reconstruit afin que chaque participant puisse l'intégrer à sa pratique et se l'approprier.
- 32 Cependant tel le médium malléable, l'objet proposé à la transmission, comporte certaines règles, certaines limites, certains contours, certains codes : il n'est pas livré aux participants comme un objet informe et sans propriétés spécifiques. Pour la plupart des outils de médiation et/ou d'évaluation proposés en formation continue, il est nécessaire de revenir à la manière dont ceux-ci ont été conçus, aux raisons pour lesquelles ils ont été conçus et ce qu'ils permettent d'évaluer et de mettre au travail. Cette « histoire » de la conception de l'outil redonne un cadre à son utilisation et vient donner du sens à l'outil présenté. Cet aspect correspond à une forme de contrainte à laquelle va être soumis le sujet à qui on présente l'épreuve et la personne en formation a, elle aussi, à intégrer cette contrainte comme donnant du sens à l'épreuve dans son aspect structurant. C'est aussi cette contrainte qui permet de s'adosser à un cadre fiable et organisateur. (À titre d'exemple on peut citer les règles de passation et de cotation d'un Rorschach, les règles d'administration d'un WISC ou la consigne d'une épreuve graphique comme le D10 et l'AT9).

- 33 Et à côté de cette contrainte, se trouvent les possibilités d'intégrer ces outils à sa pratique, en fonction des sujets accueillis, des lieux institutionnels et donc de moduler ou assouplir le cadre de passation ou de l'aménager selon qu'il s'agit d'une évaluation ou d'une médiation par exemple.
- 34 Cette question interroge donc les enjeux de la transmission selon que l'objet transmis est considéré comme immuable ou aménageable en fonction des contextes.
- 35 Ce sont (donc) bien les échanges avec les participants de la formation qui vont mettre en évidence et en tension la question de la contrainte et celle de la souplesse de l'utilisation d'un outil. Ce sont aussi ces échanges qui vont permettre au formateur de s'ajuster auprès de la pratique de chaque participant.
- 36 La transmission dans le groupe va donc nécessairement transformer les participants tout comme le formateur.
- 37 Enfin, le positionnement que va adopter le formateur est aussi le résultat d'une transformation de ce qu'il a reçu au cours de sa propre formation et qu'il a mis à l'épreuve de sa pratique et de ses recherches.
- 38 On peut (donc) dire que la formation est un processus dans lequel s'engagent les participants mais aussi le formateur en mettant son objet à l'épreuve de la transmission. Les questions posées par les participants viennent interroger les fondements de l'objet présenté mais aussi la démarche d'utilisation de cet objet ainsi que la démarche clinique qui la sous-tend. Dans la perspective psychodynamique, l'utilisation d'une épreuve, la mise en place d'un dispositif d'évaluation ou de médiation sont des situations proposées à un sujet pris dans sa globalité. Ce qui préoccupe le clinicien c'est la manière dont le sujet va rencontrer l'objet et comment il va l'utiliser (au sens de WINNICOTT) comme « matière à symboliser ». Tout dispositif proposé en formation continue s'adosse à cet arrière-fond théorique avec l'idée selon laquelle la subjectivité, la réalité psychique du sujet et celle du formateur (dans sa fonction contre-transférentielle) sont à l'œuvre.
- 39 Mais qu'en est-il lorsque le formateur met fin à cette fonction (soit parce qu'il part à la retraite soit qu'il souhaite mettre fin à cette expérience) ? Comment envisager une continuité ?

- 40 Il me paraît essentiel de s'interroger en particulier sur le rapport que l'on entretient, en tant que formateur, avec son objet.
- 41 En effet, nous avons vu comment l'objet ou le dispositif que l'on transmet en formation continue, est déjà un « objet transformé » c'est-à-dire approprié et inscrit dans notre pratique de clinicien. Mais cet objet nous appartient-il ? Cette première remarque va avoir inévitablement une incidence sur le rapport que le formateur entretient avec son objet et sur la façon dont il va le présenter et le transmettre aux participants.
- 42 D'autre part, si nous considérons que ce que nous transmettons est non seulement l'utilisation d'un outil, d'une épreuve (projective, intellectuelle, de dessin etc.) mais aussi (et peut-être surtout) la manière dont nous l'utilisons dans notre pratique, et sans doute aussi les recherches que nous avons pu conduire autour de cet objet, alors ce que nous transmettons en formation est déjà un « objet transformé ».
- 43 Or il y a souvent une forme d'attachement à l'objet que l'on propose dans une formation. Cet attachement porte les traces de notre rencontre avec cet objet et de la façon dont il nous a été transmis. Il porte aussi les traces de la façon dont on l'a utilisé, mis à l'épreuve de notre pratique, comment il nous a servi et permis d'avancer dans notre positionnement de clinicien et de l'ajuster à notre clinique. Mais cet attachement va-t-il nous amener à nous accrocher à cet objet ou bien au contraire de nous permettre de le lâcher ?
- 44 C'est lorsque la question de la « succession » se pose que notre rapport à l'objet semble le plus aigu ; il se mêle aussi au lien avec la formation en elle-même.
- 45 Cependant quand on tient à une formation et à un dispositif, il me semble que l'on peut avoir un désir de les transmettre à un futur formateur afin d'assurer une continuité dans la formation et que notre dispositif puisse continuer à être transmis. C'est ainsi que j'envisage la « succession » : au sens de passage de témoin, de passage de relais aux générations suivantes de formateurs afin que cet objet reste vivant et qu'il continue à être transmis à d'autres praticiens. Car c'est bien ainsi que l'humanité évolue, s'enrichit dans ce maillage sans cesse renouvelé, remanié et prolongé.

- 46 Dans le cadre de l'approche clinique de l'évaluation psychologique, nous avons donc, avec une enseignante de FPP² et soutenu par le responsable de formation, mis en place un tuilage de manière à anticiper et préparer cette succession. Il s'agit dans un premier temps de former la personne qui va prendre ma suite en lui offrant la possibilité d'assister à la formation pour se familiariser avec la manière dont elle se déroule puis de s'impliquer dans cette formation jusqu'à pouvoir prendre le relais.
- 47 Cette formule a plusieurs intérêts :
- 48 Celui d'initier un praticien à la question de la formation continue et de la transmission d'un savoir et d'un dispositif en lien avec sa pratique.
- 49 Celui de transmettre à un futur formateur l'intérêt de transmettre et de ré-interroger notre pratique : pourquoi utilisons-nous tels outils ? de telle manière ? comment les transmet-on ? et comment en transmettre l'intérêt et la pertinence ?
- 50 Toutes ces questions se mettent au travail lors de ce tuilage et donnent lieu à des échanges particulièrement riches qui nourrissent la recherche et favorisent l'approfondissement de la clinique.
- 51 Enfin cette démarche assure aussi que la formation que l'on a pensée, structurée, portée tout comme l'objet proposé vont continuer à être transmis.
- 52 Au moment où la clinique est attaquée ou évincée dans nombre d'institutions il est important de transmettre nos dispositifs, non seulement à d'autres praticiens mais à d'autres formateurs afin de continuer à porter la pertinence de l'approche psychodynamique de nos outils et dispositifs.
- 53 Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne l'évaluation psychologique et les épreuves qui la constituent. Si l'on veut porter l'idée qu'il s'agit là d'une situation clinique à part entière, il est nécessaire de penser une manière que se transmette d'une génération de formateurs à la suivante, la formation et les outils auxquels on tient. L'idée du tuilage en est une, et il appartient à chaque formateur de trouver la manière qui lui convient.

- 54 La question de la formation engage, me semble-t-il, le formateur, non seulement vis-à-vis des praticiens qui viennent enrichir leur formation mais aussi vis-à-vis de l'approche clinique que nous défendons.
- 55 Les logiques comptables et évaluatives actuelles mettent à mal la pertinence du groupe. Cette polyvalence professionnelle mise en exergue peut vite se transformer en une interchangeabilité illusoire et mortifère. L'individu disparaît au profit de la tâche qu'il a à accomplir, en parallèle avec les terrains des pratiques, où le sujet souffrant risque constamment de disparaître derrière le symptôme à faire taire.
- 56 La transmission suppose donc une transformation, du formé comme du formateur, dans une sorte de filiation qui laisserait potentiellement appropriable l'objet transmis, en s'autorisant à faire confiance à l'autre. Confiance qu'il serait urgent de retrouver, de reconquérir sur les terrains des pratiques.



Marc-Antoine Buriez.

NOTES

- 1 BION, W. R. 1988. « Psychiatrie en temps de crise », *Psychiatrie française*, n° 6, décembre. p. 836.
- 2 Formation à partir de la Pratique Professionnelle.

AUTEURS

Lisbeth Brolles

Psychologue clinicienne, intervenante en formation continue

IDREF : <https://www.idref.fr/069014930>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000043099638X>

Julien Payet

Psychologue clinicien, responsable de formation continue

Coup de cœur

Julian LOPEZ, *Une très belle jeune femme*

Jean-Marc Talpin

RÉFÉRENCE(S) :

Julian LOPEZ, *Une très belle jeune femme*, Paris, Christian Bourgois Éditeur, 2013 (2016), 171 p., 12 euros.

TEXTE

- 1 En lisant *Une très belle jeune femme*, le lecteur de ces « coups de cœur » pensera peut-être à *En attendant Bojangles* pour le récit d'enfance et la construction mythique idéalisante ; la construction est proche, avec voix de l'adulte in fine, succédant à celle de l'enfant, ou plutôt de l'enfance (sachant que le premier livre ici cité est antérieur au second de quelques années, décalage dû à la traduction).
- 2 Mais le contexte est autre : l'Argentine des années de la dictature, qui reste toujours suggérée, témoignant de la manière dont la mère (célibataire ?) protège l'enfant des incidences de ce réel qui en devient d'autant plus incompréhensible, pour l'enfant comme pour le lecteur. La menace sourd du quotidien, des personnes croisées, de celles que l'on ne voit plus (disparues ? pourquoi ?), des silences que la mère va vite recouvrir d'un petit plaisir offert à l'enfant, des larmes de la mère dont la voisine détourne l'enfant en l'invitant chez elle, à un spectacle que l'on imagine de catch dans un lieu d'où sans doute la prostitution n'est pas exclue...
- 3 Dans ce roman, le lecteur entend le discours de l'enfant se craqueler, de la *Une très belle jeune femme* aux doutes qui s'immiscent, laissant place aux mouvements angoissés ou ambivalents, avant que de tenter de se ressouder dans un effet d'auto-réconfort.
- 4 Difficile de résumer *Une très belle jeune femme* tant c'est le livre d'une ambiance, de l'ambiance interne d'un enfant plutôt seul au milieu d'adultes, de femmes essentiellement, de l'ambiance aussi de ces deux femmes proches, la mère, la très belle jeune femme énigmatique du titre, la voisine affectueuse, la sœur de celle-ci. Mais c'est aussi, dans

un entrelacs fin, les enjeux psychiques fait de peur, d'angoisse, d'Œdipe, d'excitation génitale émergente, de crainte de l'abandon, bref la grande difficulté à se représenter ce qui se passe en soi et dans l'environnement, d'autant plus que celui-ci fait partiellement barrage à sa propre compréhension.

- 5 Un monde de signifiants énigmatiques avec leur charge pulsionnelle et ses corrélats de désorganisation psychique qui émerge à la fin du livre en ce personnage devenu adulte qui ne semble jamais savoir où il est, qui semble même préférer ne pas le savoir, entretenant un flou douloureux mais protecteur.
- 6 Après les livres, passionnants et nécessaires, sur la dictature et sa violence, après les livres militants ou didactiques, celui-ci vient faire vivre de l'intérieur les effets destructeurs de celles-ci, couvertes par le silence, les faux-fuyants, sans doute aussi les compromissions, les trahisons qui sait ? Après ce livre, il est possible d'imaginer tant de scénarii.

AUTEUR

Jean-Marc Talpin

IDREF : <https://www.idref.fr/087994194>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0002-2979-7442>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/jean-marc-talpin>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000004710772>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/15595586>

Nouvelles

Un bébé pour l'Élysée

Françoise Guérin

NOTES DE L'AUTEUR

Un bébé pour l'Élysée a été écrit en 2005 pour l'émission *Les petits Polars* et diffusé, la même année, sur les antennes de Radio-France.

TEXTE

- 1 Ils m'ont conseillé de faire le petit dernier.
- 2 En matière de communication, c'est le genre de truc qui vous booste une cote de popularité. Sondages d'opinion en main, ils m'ont bien expliqué. L'Aigle, (c'est comme ça qu'on appelle mon mari, en politique), l'Aigle avait déjà réussi à rassurer les plus de soixante ans en stigmatisant les jeunes des banlieues, à séduire les rentiers par ses mesures fiscales et à flatter l'électorat sécuritaire en flirtant avec les extrêmes. Et ça avait marché ! Propulsé à la tête de son parti, il venait d'être intronisé devant un parterre de journalistes sinon acquis à sa cause, au moins fascinés par son charisme et son regard incisif. Plus qu'une petite marche pour accéder à la magistrature suprême... Les élections présidentielles se profilaient, formidable tremplin qui pouvait conduire l'impérial volatile au sommet... ou nous pousser à acheter un pavillon plain-pied sur l'île de Ré. Car il restait à conquérir la ménagère de moins de soixante ans, peu convaincue par la méthode forte. Et là, les grands communicateurs avaient eu une idée de génie : un Bébé. Quoi de plus rassurant qu'un bébé babillant dans les bras d'un futur présidentiable, sous l'œil attendri des paparazzis ?
- 3 Tout était donc programmé. L'idéal, c'était que j'accouche en été, afin d'exhiber ma grossesse pendant toute la belle saison. Enceinte en hiver, c'est du gaspillage médiatique. Avec les pulls et les manteaux, on ne voit rien du tout ! Alors qu'en avril... Tailleur coquet, ventre rond et seins gonflés, la mode Printemps-Été était déjà toute dessinée. L'accouchement aurait lieu mi-juillet, juste pour le plaisir de voler la vedette au président en poste. Entre carnet rose et défilé vert-de-gris, la presse ne mettrait pas longtemps à faire son choix. Et

les Français assimileraient la naissance du petit à une fête nationale. Un nouveau-né, c'est tellement plus photogénique qu'un régiment d'infanterie... À nous les couv' des magazines, les reportages au 13h et les interviews exclusives. Le bébé allait être très tendance, sur les plages estivales.

4 Le message était fort :

5 *Faire un bébé, c'est miser sur le futur et l'Aigle a confiance dans l'avenir de la France ! Un véritable concept de campagne. Avec cette naissance, c'était le baby-boom assuré. Quelques photos de l'heureux papa en train de pouponner rendraient obsolète toute politique nataliste. La Nation a besoin de bébés ? L'Aigle n'hésite pas à payer de sa personne.*

6 *Et on pouvait miser sur toutes les déclinaisons possibles : L'Aigle, un Père pour la France ! Ou encore : Avec l'Aigle au pouvoir, les hommes retrouvent leur virilité et les femmes le chemin de la maternité. Pas de doute, ça allait plaire.*

7 Les slogans électoraux étaient déjà tracés :

AVEC L'AIGLE,

CONSTRUISONS UN AVENIR FÉCOND !

8 Un publicitaire un peu échauffé proposa même un :

VOTEZ L'AIGLE POUR UNE FRANCE PLUS VIRILE !

9 slogan qui ne recueillit cependant pas tous les suffrages. Mais ce que mon mari préférait, c'était le côté : « Jeune papa ». De quoi faire oublier qu'il venait, discrètement, de passer quinquagénaire. Le locataire de l'Elysée allait être vert de rage !

10 Ils m'ont fait asseoir dans un bon fauteuil, m'ont apporté une tasse de lait chaud et quelques biscuits diététiques. Ils prenaient soin de moi, écrin de leur futur petit bijou médiatique. Dans leurs esprits, j'étais déjà un peu enceinte et l'Aigle avait le sourire triomphant du type qui sait qu'il va trôner pendant cinq ans, sur les murs des mairies, entre le

drapeau tricolore et le buste de Marianne. Un bébé ! Quelle idée excellente ! Il s'en caressait le ventre avec délectation.

- 11 – L'idéal, a dit un consultant, ce serait de faire une fille. C'est joli, les filles. C'est doux.
- 12 Aussitôt, ils ont organisé un brainstorming pour analyser le concept de *fille*. Et ça fusait de tous côtés. Gentillesse, docilité, maman, charme, abnégation, dévouement, madone, sacrifice, soumission : les mots ne manquaient pas pour dire toutes les représentations que ces hommes cultivés se faisaient du sexe féminin. J'ai bien entendu aussi quelques *nichons* et autres *gros-lolos* suivis de ricanements mais l'ensemble était très politiquement correct...
- 13 – Va pour une fille ! a dit mon mari en me regardant comme si cela dépendait de moi.
- 14 Aussitôt, il a nommé un conseiller spécialement chargé de choisir le prénom et un autre pour me relooker en jeune mère épanouie, icône de la France victorieuse. Il restait quelques détails à régler, comme les photos officielles qui circuleraient pendant la campagne : notre fille en robe de Baptême (pour rassurer les religieux), notre fille faisant ses premiers pas entre papa et maman (pour rassurer les psys), notre fille devant les jardins de l'Elysée (pour faire enrager le vieux !)
- 15 Ils étaient tous très contents de leur réunion. Avant de partir, l'un des consultants m'a confié un petit calendrier sur lequel il avait entouré les dates optimales de fécondation, histoire d'aller à l'essentiel. L'avenir de la France reposait sur mes épaules. J'ai compris qu'il situait les épaules un peu plus bas, quelque part entre la vessie et l'intestin grêle.
- 16 – Comptez sur moi ! ai-je dit en redressant fièrement mon buste qui n'a rien à envier à celui de Marianne. J'ai le sens du sacrifice.
- 17 Il m'a serré la main, visiblement ému.
- 18 Ils sont tous partis et mon mari avec eux. Il devait intervenir aux assises de son parti et prévoyait d'être absent quelques jours.
- 19 – Prends bien soin de toi, m'a-t-il dit en m'embrassant comme une future parturiente.

- 20 J'ai laissé la porte se refermer, je ne savais pas si je devais rire ou pleurer. Une femme, ça parle, ça exprime des sentiments, ça consent ou ça refuse, ça gémit ou ça hurle, mais un utérus ? Ça donne son avis, un utérus ?
- 21 Machinalement, j'ai déplié le petit calendrier. La période propice commençait le soir même. J'ai hésité à rappeler l'Aigle sur son portable et finalement, j'ai téléphoné à un ami. Youssou Traoré est un sculpteur sénégalais que j'ai rencontré lors d'un vernissage. L'artiste m'avait impressionné par sa maîtrise, l'homme par sa douceur et son humanité. En l'attendant, j'ai préparé un peu de café.
- 22 Youssou a bien aimé mon café.
- 23 Et le reste.
- 24 Avant de repartir, il m'a fait la bise :
- 25 – Si tu as encore besoin de moi, n'hésite pas à m'appeler. J'adore rendre service !
- 26 Oui, j'avais remarqué. J'ai reboutonné mon corsage en songeant à ses belles mains brunes sculptant ma peau...
- 27 – Fais-moi confiance, ai-je dit avec gourmandise. Je saurai m'en souvenir...
- 28 Ha ! J'ai connu des sacrifices plus désagréables que ça, croyez-moi ! Vivement le 14 Juillet, qu'on voit la tête du bébé... et celles des journalistes !

AUTEUR

Françoise Guérin

IDREF : <https://www.idref.fr/095600078>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000002441476>

Ce que veut me dire sa chaussure...

Petite fantaisie psychanalytique

Frédérïk Guïnard

TEXTE

- 1 Je l'écoute...
- 2 Cela fait un moment déjà qu'il parle. J'ai l'impression que cela fait une éternité qu'il ne cesse de parler. Ces séances de supervision, rue du Professeur Sisley, ont débuté depuis bientôt un an, mais, le rituel aidant, le groupe m'est à présent bien familier. Ce soir, c'était à mon tour de présenter une situation et je me rends compte que j'ai autant de mal à fixer mon attention sur ses mots que lorsqu'il réagit sur d'autres interventions ou que lorsqu'il présente lui-même.
- 3 Affectant une concentration exacerbée, je fixe le sol. Inclinant ma tête et la dodelinant à intervalles irréguliers pour montrer que j'écoute bel et bien. Cela devrait me captiver pourtant... particulièrement ! Je ne suis pas du genre à attacher beaucoup d'importance à la survie de ma clinique ou plutôt de son récit : que l'on y voit quelque chose de différent de ce que j'y ai vu, perçu, conçu, que l'on me maltraite au passage m'est égal ! L'essentiel est que je découvre d'autres choses, d'autres points de vue, d'autres analyses et que je les mêle ou non à la compréhension que je peux avoir des situations que j'amène...
- 4 Non. Là, il s'agit d'autres choses que de la résistance... il y a quelque chose qui s'agite lorsqu'il parle et que je ne parviens pas à saisir... peut-être cette chaussure ?
- 5 Je capte au passage quelques mots : « symbolisation », « narcissisme », « originel »... cela me fait penser que je n'ai peut-être pas fermé la porte de chez moi et que le ciel a tourné à la pluie, mais guère mieux. Je sens au ton de sa voix, à son rythme, qu'il n'a pas encore terminé son intervention. Je le connais bien. Mais après, il va falloir que je réagisse ; sur quoi répondre, sur quoi associer ? Je pourrais dire quelque chose du genre « cela fait beaucoup d'éléments, merci ! ». Mais il faudrait quand même que je repère s'il m'a posé une question. J'essaye de me concentrer autant que possible sans y

parvenir vraiment. Car la seule énigme qui me tient en haleine c'est cette chaussure qu'il balance de haut en bas tout en continuant de parler. Mais que peut bien vouloir me dire cette chaussure ?

- 6 Il s'agit d'une belle chaussure en cuir avec de petits talons en bois laqué. Le dessus est parsemé de petites perforations élégamment agencées jusqu'à la pointe ; une partie de la semelle est usée d'un bon demi-centimètre. C'est curieux car je ne l'imagine pas marcher avec... je ne vois pas ce qu'il pourrait concrètement faire d'une chaussure pareille.
- 7 L'autre chaussure est à peu près identique, mais comme elle prend appui sur le sol, elle m'intéresse moins : elle a une utilité, elle ! De plus, elle est bordée du revers de son pantalon sombre et semble un petit peu moins digne d'étonnement que sa jumelle, perchée au-dessus d'une chaussette grise légèrement bleutée dodelinant comme une perruche grise malpolie.
- 8 C'est quand même dingue que notre superviseur ne l'arrête pas et lui laisse prendre une telle place dans le groupe ! Il me semble qu'il n'a, lui non plus, jamais eu rien à redire de ses longues interventions. Comme moi, il opine du chef de temps à autre... peut-être que lui aussi tente de décrypter les signaux énigmatiques de cette fichue chaussure ?
- 9 La tonalité de sa voix vient de changer brusquement, il doit en arriver à son ultime « dernier point ». Je saisis quelques mots à la volée et quitte un instant des yeux la chaussure. Il est légèrement penché en avant et me regarde fixement. Je prends une inspiration et amène un passage de ma clinique dont je n'avais pas parlé précédemment... cela lui suffira. Je sais par habitude qu'il tente d'obtenir des précisions sur mes choix théoriques et qu'il a traqué des incohérences voire des confusions au sein de mes élaborations. Mais, franchement, j'ai beaucoup plus à dire sur ma clinique et je ne m'en prive pas. Le feu de la discussion qui s'engage alors dans le groupe me fait presque oublier la pointure de notre monologueur. Mes collègues m'orientent en effet vers de nombreuses choses assez intéressantes que je n'avais pas encore repérées. Monsieur chaussure nous regarde tour à tour avec des yeux légèrement globuleux... et, comme tous les yeux sont par nature globuleux, j'ajouterais : « visqueux de dédain ». Oui, il nous dédaigne, il nous foule de sa verve avant de nous balayer comme de la

boue séchée sur le bord de ses semelles. Enfin, il paraît surtout pas mal dans le cirage !

- 10 La séance prend fin un peu trop vite à mon goût, mais finalement quel soulagement d'avoir présenté, enfin ! Je m'habille en bavardant avec Jonquille, l'une des plus posée d'entre nous. Elle n'intervient jamais ou presque dans le groupe, par contre, les remarques qu'elle nous donne, en off, à la fin du groupe, sont toujours très fines et très précieuses... remarquablement justes. Je ne comprends pas pourquoi elle parle aussi peu et, en même temps, ses interventions en groupe manquent particulièrement de sel et d'aplomb et paraissent toujours très confuses. Nous sommes une espèce bizarre tout de même, nous les psys !
- 11 Lorsque je sors sur le perron, j'ai la désagréable surprise de découvrir une pluie dense et glacée. Bien sûr, tout le monde est sorti depuis un moment et a couru vers son véhicule... pff ! Le métro est assez éloigné peut-être cinq ou dix minutes et je vais être complètement trempée !
- 12 Alors que je remonte le col de ma veste et ramène contre moi mon sac à main, je vois les chaussures se placer juste à côté des miennes.
- 13 « Si tu veux, je peux t'abriter, tu vas où ? »
- 14 Même pas la décence de me vouvoyer, j'ai l'impression d'être avec un enseignant... ou avec le superviseur, oui, il se conduit avec moi comme s'il était mon aîné. Je dois être bien plus âgée que lui pourtant.
- 15 – Oui, volontiers... Je vais jusqu'à Sans-souci ! »
- 16 Je suis bien obligée !
- 17 Il me protège donc de la pluie... et sa chaussure est désormais toute proche des miennes. Comme il y a un peu de vent, je suis forcé de baisser le visage et de la regarder se déplacer. Étonnamment, La chaussure ne me raconte plus rien... dans la semi-obscurité de la soirée elle n'officie plus qu'en tant que chaussure, prenant appui une fois sur deux sur le sol détrempé.
- 18 Lui me parle, son ton est beaucoup plus aimable que tout à l'heure... il me pose même des questions auxquelles je réponds plutôt facilement, sur mon parcours universitaire et professionnel, sur mes postes, sur

mes projets. Chacune de mes réponses est suivie de ses propres réponses à ses propres questions, parfois avant même que je termine les miennes, c'est bien pratique ! Je ne lui livre ainsi presque rien de moi !

19 Pourtant, il revient à la charge à plusieurs reprises, cette fois avec une autre stratégie : il m'interroge sur une réponse vague que je viens de produire négligemment et me conduit à en fournir une autre encore plus approximative et ceci plusieurs fois de suite de sorte que je me retrouve à parler de l'insonorisation de la porte de mon cabinet. Bref, j'ai tout faux, parce que je n'ai pas su interroger mon propre cadre face à telle mère qui venait consulter pour son fils. Je suis abasourdie ! Comment ai-je pu me laisser entraîner en aussi peu de temps vers le terrain le plus instable d'une clinique aussi récente ? à part chez mon superviseur, j'évite de m'exposer autant... et puis, il y a toujours une zone de ma propre pratique que je ne parviens pas à saisir immédiatement et que je laisse tranquillement décanter.

20 Depuis qu'il a senti la fragilité, il s'est mis à me faire un cours de psychopathologie générale... et moi, pauvre idiote, je hoche la tête, je commence mes réponses par « mais, je... » comme si je devais lui fournir des justifications. Lorsque la bouche de métro arrive enfin, je suis prête à me sauver en courant, traversant les derniers mètres sous la pluie battante. Seule la position inconfortable dans laquelle il m'a mise en quelques phrases me contraint à rester avec lui. J'aimerais au moins avoir le dernier mot, mais à présent que nous sommes immobiles à quelques pas des escaliers, d'un seul coup, je ne l'entends plus, et sa chaussure se met de nouveau à me parler. Elle est beaucoup plus brillante que tout à l'heure, elle tapote un peu le sol et fait des moulinets comme pour se délasser d'une crampe.

21 Je reprends mon calme peu à peu... derrière la pluie, je l'entends me dire « Si tu le souhaites, on peut aller chez moi, je te montrerai mon exemplaire de la première édition de *Die Traumdeutung* en allemand que j'ai acheté l'an dernier en allant à Vienne rencontrer le Professeur Karl SACKENHEIM, j'ai aussi pas mal d'articles photocopiés qui pourraient t'aider pour comprendre les particularités auto-méta de ton transfert insuffisamment élaboré sur la situation de Madame G... »

- 22 Je regarde dans mon porte-monnaie s'il me reste un ticket et je descends tranquillement les marches sans lui adresser un regard ou un mot. J'ai enfin saisi que tout ceci n'était qu'un feint vernis et l'illusion s'est tout à fait dissipée : j'ai finalement compris ce que me racontait sa chaussure...
- 23 *St Palais de Phiolin, le 23 février 2010*

AUTEUR

Frédéric Guinard

Psychologue clinicien, ancien rédacteur en chef de canal Psy (2008-2016)

IDREF : <https://www.idref.fr/196831296>