

Clinique du scolaire *... avec Dominique GINET*

Jean-Marie BESSE

Jeanne MOLL

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

Jean-Pierre DURIF-VAREMBONT

Denis MELLIER

Michel GRIFFOND

Chantal RAVELLA

Nancy BRESSON

Hélène de LA VAISSIÈRE



{ Aveugles* Sophie CALLE

Il n'est guère coutume ici de présenter des « beaux livres », c'est-à-dire, le plus souvent, des livres chers. Mais, là, il y a urgence à faire partager un profond coup de cœur.

« Aveugles » est un livre exceptionnel, un livre qui donne à voir et à entendre comme rarement. Sophie CALLE, photographe, mais pas seulement, c'est aussi une artiste qui travaille par série à partir d'idées tout à la fois simples et profondément génératives.

Dans « Aveugles » elle a regroupé trois séries datant respectivement de 1986, 1991 et 2010. La première, sans doute parce qu'elle est la première, peut-être aussi parce qu'elle est la plus simple et la plus culottée (tout en étant profondément respectueuse), est la plus puissante. Sophie CALLE la présente ainsi : « J'ai rencontré des gens qui sont nés aveugles. Qui n'ont jamais vu. Je leur ai demandé quelle est pour eux l'image de la beauté. »

Pour chacun-e, elle met en vis-à-vis un portrait de la personne et sa réponse, au dos d'un feuillet de plus petit format, sur un autre papier, qui supporte la photographie de son image de la beauté.

En face du premier visage, cette réponse : « La plus belle chose que j'ai vue, c'est la mer, la mer à perte de vue. » Longtemps résonnera en moi ce « à perte de vue ».

Sont aussi profondément bouleversants cet usage fréquent du verbe voir (celui-là que les voyant craignent d'utiliser, au début, quand ils parlent à des aveugles), le recours à la parole d'un autre qui a dit que... « Le vert, c'est beau. Parce que chaque fois que j'aime quelque chose, on me dit que c'est vert. L'herbe est verte, les arbres, les feuilles, la nature... J'aime m'habiller en vert » dit un enfant. Bouleversant aussi la convocation des autres sens, si présent que le lecteur ressent. Bouleversant, enfin, car il dit en quoi le projet peut aussi faire violence. Ainsi de la dernière réponse : « Le beau, j'en ai fait mon deuil. Je n'ai pas besoin de la beauté, je n'ai pas besoin d'images dans le cerveau. Comme je ne peux pas apprécier la beauté, je l'ai toujours fuie. »

Le second projet, plus intellectuel, met en perspectives des réponses d'aveugles sur ce qu'ils perçoivent et des citations d'artistes sur le monochrome, sans que l'on sache qui dit quoi. Sur fond gris monochrome, avec juste les lettres formant les phrases et le relief du Braille (car bien sûr ce livre est aussi en Braille), la résonnance est puissance, faisant tout à la fois imaginer autrement ce qu'est être aveugle et voir autrement le monochrome.

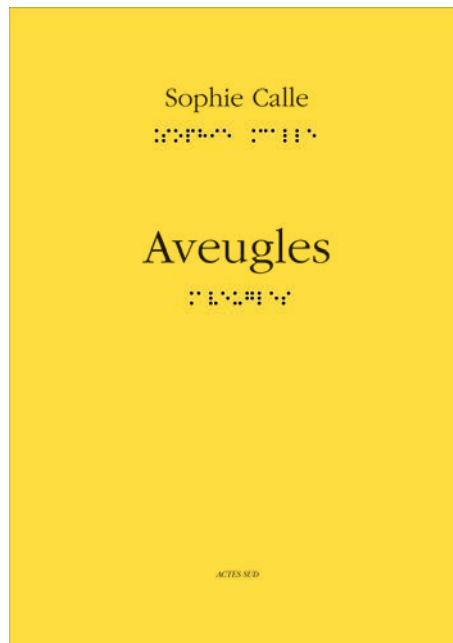
Le troisième projet est dans la même sensibilité que le premier. Sophie CALLE a demandé, à Istanbul, à des aveugles qui avaient subitement perdu la vue, ce qu'ils avaient vu pour la dernière fois, puis elle l'a photographié, disant ainsi, en un arrêt sur image particulièrement puissant, la fonction mémorielle de la photographie. La dimension traumatique n'est jamais loin, contenue pourtant par le dispositif artistique et la relation qui sous-tend la démarche.

Sophie CALLE interroge le visible derrière l'apparente simplicité de la photographie si présente dans notre quotidien. Ce livre m'a fait me souvenir d'une autre de ses séries qui avait été éditée, voici plus de trente ans, dans L'Autre Journal : à Los Angeles, elle avait demandé à ses habitants : « Los Angeles est la ville des anges. Pour vous, où sont les anges ? » Et elle avait photographié.

Ce livre m'a fait aussi me souvenir d'un autre livre, étrange et puissant lui aussi : « Le voyeur absolu » d'Evgen BAVCAR (Seuil, 1992). Evgen BAVCAR est photographe et aveugle depuis l'âge de douze ans. Deuxième coup de cœur ! Et, troisième coup de cœur, l'étrange et dérangeant « Des aveugles » d'Hervé GUIBERT (Gallimard).

Jean-Marc TALPIN

* Arles, Actes Sud, 2011, 103 pages, 79 euros.



Clinique du scolaire

... avec Dominique GINET

C'est avec émotion que nous nous réunissions le 8 janvier 2011 pour une journée d'études autour de Dominique GINET dans la perspective dynamique de lui rendre hommage, mais aussi de reprendre son héritage intellectuel, afin de le poursuivre et de continuer à le faire vivre par les travaux et la pensée des psychologues actuels qui se trouvent dans son champ d'investigation. Suite à cela, il m'avait semblé intéressant de proposer à Canal Psy de se joindre à nous pour que le travail si riche de cette journée puisse se pérenniser à travers la publication des différentes interventions.

édito

Pour ma part, c'est également avec émotion que j'écris ces quelques lignes en mémoire de cet homme exceptionnel, qui a marqué tant de gens par son sens de l'écoute, du relationnel et par sa pensée fine de psychologue et de chercheur, ainsi que j'ai pu le recueillir dans de nombreux témoignages. Un homme que j'ai connu en tant que professeur à l'Université Lyon 2 grâce à son cours d'histoire de la psychologie clinique, et qui m'a ensuite accueilli avec mes futurs confrères en Master 2, ceci avec toute la bienveillance qui le caractérisait. Un homme qui savait recevoir et répondre à la parole de l'autre avec chaleur et contenance, un homme qui avait à cœur de faire vivre la psychologie au cœur des gens, un homme qui s'investissait auprès des parents d'élèves, dans les écoles, réalisant un travail d'accessibilité, si je peux me permettre la comparaison, comme le faisait Françoise DOLTO à son époque.

Avant de terminer, Canal Psy « se porte parole » afin d'adresser des remerciements tout particuliers au comité d'organisation de cette journée de travail avec une mention spéciale au travail exemplaire de Gislaine SAYE sur cette journée.

Après un premier numéro (Canal Psyn°98, paru fin 2011) consacré à la *clinique de la formation*, c'est aujourd'hui avec plaisir que nous vous présentons le deuxième opus dans lequel vous trouverez les présentations concernant la *clinique du scolaire*, que je vous laisse découvrir ou redécouvrir pour ceux qui nous ont accompagné au cours de cette journée de travail du 8 janvier.

Alors place aux textes !

Florence COROENNE

Clinique du scolaire

Avec Dominique GINET, la psychologie à la rencontre de l'école

Jean-Marie BESSE

Les interventions rassemblées ici reprennent la seconde partie des échanges auxquels ont pu participer ceux qui nous ont rejoints lors de la journée d'études du 8 janvier 2011, en hommage aux travaux de Dominique GINET. Penser un certain nombre de questions relevant du champ de l'éducation scolaire à partir d'une position de psychologue clinicien a constitué, en effet, une constante des préoccupations de Dominique GINET.

Déjà, lorsque je l'ai rencontré sur les bancs universitaires, en Licence et en Maîtrise de Psychologie et, simultanément, de Sciences de l'Education qui se créait alors à Lyon 2, Dominique montrait son vif intérêt pour ces thématiques. Son mémoire de maîtrise de psychologie fut publié dans le *Bulletin de la Société Alfred BINET et Théodore SIMON*, (523, VI, 1971) sous le titre : « Vers une approche clinique de l'échec en mathématique ».

Sa thèse de doctorat, soutenue en 1982, traitait *De l'école et des groupes. Contribution à l'analyse de l'insuccès des « pédagogies de groupe »*.

Lorsque j'ai souhaité, au début des années 1980, engager une collaboration scientifique en psychologie du développement avec Emilia FERREIRO, disciple de Jean PIAGET, j'ai proposé à Dominique de m'accompagner sur ce travail, ce qu'il a accepté aussitôt. Nous avons créé ensemble une équipe de recherche, le PsyEF (Psychologie de l'Education et de la Formation), qui collabora très étroitement avec Emilia. Cette dernière ouvrait en effet une perspective très novatrice en postulant que le jeune enfant se préoccupe très tôt de comprendre ce que signifient les « écritures » et à quoi elles servent, alors que jusque là cette curiosité n'était pas reconnue avant le temps de l'enseignement de la lecture au Cours Préparatoire. Marie-Madeleine DE GAULMYN et Marie-Hélène LUIS, linguistes, nous ont très vite rejoints au sein du PsyEF.

Dans ce contexte, nous avons entrepris un vaste programme de recherche pour étudier, auprès des jeunes enfants francophones, ce qui caractérisait leur entrée dans l'écrit. Nous avons, en même temps, cherché à développer une pratique de recherche en lien étroit avec

les questions que se posaient les enseignants. En effet, nous avons toujours considéré que les enseignants, très directement concernés par ces recherches, pouvaient nous aider dans ces travaux ; nous les avons d'emblée associés à nos études, en mettant en place un groupe de recherche, avec la collaboration des inspecteurs de l'éducation nationale concernés, Daniel BELIN et Marie-Claude LACROSAZ. Lors de ces séances nous assurons des présentations de questions psychologiques, de questions de recherche et présentons régulièrement les résultats de nos recherches qui alternaient avec des échanges sur des situations de classe et sur les difficultés d'apprentissages. Les dimensions cliniques occupaient une large partie de notre travail.

Nous avons aussi mis en place, dès cette époque, des groupes d'élaboration de la pratique ouverts aux enseignants de l'école élémentaire, ce qui était très novateur au début des années 1980, et c'est Dominique qui a assuré l'animation de ces groupes.

Les séances de travail du PsyEF, le lundi matin à l'université, étaient aussi l'occasion de travailler ensemble, avec Marie-Madeleine DE GAULMYN, Marie-Hélène LUIS et nos collaborateurs, sur les questions que nous rencontrions lors de ces recherches. Dominique présentait parfois des analyses sur des questions cliniques, comme dans cette séance au cours de laquelle il interrogea le profil en faux-self d'élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture qu'il avait plus particulièrement observés.

Dans le cadre de l'ouverture de l'option Clinique de la Formation au sein du Dess de Psychologie Clinique, nous avons proposé, Dominique et moi, des séminaires thématiques au sein desquels l'approche clinique du scolaire était ainsi présentée : « c'est sur l'écart qu'instaure l'Ecole entre sujet du savoir et sujet du désir que nous travaillerons dans ces séminaires, à partir de textes et d'études de cas, en prenant pour prétextes l'apprentissage lexique (J.-M. BESSE) et l'apprentissage de la mathématique (D. GINET) ».

Ces quelques rappels en témoignent, Dominique Ginet manifestait le souci de questionner la personnalité en développement de chaque enfant, dans ce que peut recouvrir une apparente « réussite scolaire » mais aussi dans ce que peut manifester une souffrance qui se traduit sur le terrain des apprentissages et qui peut trouver son origine dans une crise qui s'ancre ailleurs. Cette écoute-là du sujet dans son rapport au savoir, médiatisé par le rapport au désir, caractérisait l'approche que Dominique développait sur nos terrains de recherche, sur nos lieux d'enseignement, dans sa pratique clinique et dans les interventions nombreuses qu'il était amené à effectuer à la demande de parents et d'enseignants. J'ai eu un grand plaisir à pouvoir lui proposer une intervention sur des questions d'autorité dans l'éducation, intervention destinée aux parents d'élèves dans l'école maternelle de mon petit-fils. Dominique avait accepté que j'assiste à cette intervention et j'ai pu comprendre ce soir-là, une année avant sa disparition, combien il dominait son sujet et combien il savait, sans consulter aucune note, proposer une intervention riche, étayée, construite et aussi combien, dans ses réponses aux nombreuses questions, il savait ajuster sa réponse aux préoccupations des parents sans rien perdre de sa rigueur conceptuelle tout en sachant trouver les mots et les exemples de situation qui illustraient au mieux ce à quoi il souhaitait faire réfléchir.

Au fil des années, il lui semblait de plus en plus indispensable de maintenir l'insistance sur le *sujet du désir*, alors que nos premiers travaux de recherche montraient chez lui un intérêt partagé pour les processus cognitifs et notamment ceux qui se traduisent dans la compréhens-

sion des enjeux de l'écriture. Nos chemins nous ont alors conduits sur des itinéraires plus distincts.

La formation des psychologues scolaires, depuis que j'en ai pris la responsabilité à l'université Lyon 2 en 1998, traduit ce souci d'articuler positionnement clinique et approche socio-cognitive des apprentissages que j'ai poursuivi. Dans le livre que j'ai dirigé¹ et où ont se sont exprimé plusieurs des membres de l'équipe de formation du DEPS, nous avons montré comment ce positionnement clinique est de nature à éclairer les enjeux des situations problématiques pour les élèves (Monique ROUZAIRE BESSE), les élèves en grande difficulté (Alain NESME), les enseignants (Odile DÉCHAVANNE) ou les parents (Elisabeth BEL). D'autres contributions dans ce livre montrent que la psychologie à l'école convoque d'autres lectures que la seule clinique du scolaire.

Autour du parcours de Master de Psychologie du Développement, ce projet visant à articuler *sujet du désir* et *sujet du savoir* s'est élargi à la prise en compte du *sujet en relation*, qui nous a conduits à penser une psychologie intégrative.

Ce tissage de fils divers doit beaucoup au compagnonnage amical avec Dominique. Merci à toi Dominique, pour toutes ces belles années.

Jean-Marie BESSE
Professeur de Psychologie

1 BESSE, J.-M. (Ed) (2005) Des psychologues à l'école ? Paris : Retz.

Bibliographie chronologique de Dominique GINET

- (1971) « Vers une approche clinique de l'échec en mathématique », in *Bulletin de la société A. Binet et Th. Simon*, VI, 523, pp.238-295.
- (1975) « Le groupe en pédagogie », in AVANZINI G., *La pédagogie au XX^{ème} siècle*, Privat, Toulouse.
- (1978) « L'archange et le robot : de nouvelles fées pour notre époque », in *Bulletin de la société A. Binet et Th. Simon*, IV, 571, pp.329-340.
- (1985) « Logique formelle et logique du signifiant : du « malentendu » comme cause de certains échecs en mathématique », in *Bulletin des Ateliers lyonnais de Pédagogie*, n°28, pp.35-44.
- (1988) BESSE J.-M., GAULMYN M.-M. de, GINET D., Direction de la traduction, introduction et annexes, in FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M., *Lire-écrire à l'école. Comment s'y prennent-ils ?*, CRDP, Lyon.
- (1992) « Paul ou l'impossible rapport à l'écrit », in BESSE J.-M., GAULMYN M.-N. de, GINET D., LAHIRE B., *L'«illettrisme» en questions*, PUL, Cahiers du PsyEF N°1, Lyon.
- (1992) « Du sujet du savoir au sujet du désir », ANPEC, Aix-en-Provence, 13 pages.
- (1996) « Violence et rapport maîtres-élèves », in *Cahiers du centre Michel Delay*, n°3, Lyon, pp.44-52.
- (1999) « La maîtrise de soi est-elle encore un objectif éducatif ? », in *Journal des instituteurs et institutrices*, Nathan, 1529, pp.74-75.
- (1999) « Transmission et exhéredation », in *Canal Psy*, n°38, Université Lyon2, Lyon.
- (2000) « L'écologiste : du corps dorloté au corps dépris », in *Je est un autre*, Bulletin de liaison de l'AGSAS, n°10, pp.34-36.
- (2000) « Pour mettre l'affect à sa place ! », in CHAPPAZ G., *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation*, Actes de l'Université d'été 1999, CRDP, pp.19-44. Article repris in *Je est un autre*, n°20, pp.34-41, août 2010.
- (2003) « L'école en tant que «cadre» pour les élèves et les professeurs », in OBIN J.P., *Enseigner, un métier pour demain*, La documentation française.
- (2003) « «Il n'y a plus d'enfants», disent-ils », in *Je est un autre*, Bulletin de liaison de l'AGSAS, 13, pp.31-33.
- (2004) « Aux racines de l'autorité... », in CHAPPAZ G., *L'autorité en pannes... entre besoin de soumettre et désir d'éduquer*, Actes de l'Université d'été 2003, Aix-Marseille, CRDP, pp.42-56.
- (2004) « Questions, repères pour la parentalité aujourd'hui », in *Je est un autre*, Bulletin de liaison de l'AGSAS, n°14.
- (2005) « L'enfant, le balcon et le Monde », in *Je est un autre*, Bulletin de liaison de l'AGSAS, n°15.
- (2006) « L'école interne : une école "à prendre par coeur" », in *Je est un autre*, Bulletin de liaison de l'AGSAS, n°16, pp.34-37.
- (2006) « Un nouveau peuple scolaire ? Modifications conjoncturelles ou changements structurels ? », ANPEC, Aix-en-Provence.
- (2007) « Les difficultés de la transmission, interview de Jacques LEVINE », in *Je est un autre*, n°17, pp.6-12.
- (2007) « Regards réciproques : l'élève nous regarde aussi. Le regard et la relation », in *Les cahiers d'éducation & Devenir*, n°9, Rouen.
- (2007) « Formation initiale, Formation continue en psychologie, figures de l'inachèvement ? », in *Canal Psy*, n°80, Université Lyon2, Lyon.
- (2009) « Hommage à Jacques Lévine », in *Je est un autre*, Bulletin de liaison de l'AGSAS, n°19.

Sous le signe de la rencontre

Jeanne MOLL

Notre vie est tissée de rencontres, c'est une banalité de le rappeler.

Mais qu'est-ce qu'une rencontre ?

C'est un moment intense et inattendu où l'être humain qu'est chacun de nous découvre sur son chemin quelqu'un dont le regard l'attire et le remue, quelqu'un dont la voix, ou plus exactement la parole, résonne si étrangement en lui qu'il en est profondément touché. Quelque chose s'ouvre en lui qu'il ne soupçonnait pas, de sorte qu'il n'est plus tout à fait le même après cet ébranlement affectif. Chacun pense bien sûr à une rencontre amoureuse, ou à la naissance d'une amitié qui va orienter autrement ou du moins enrichir la vie de l'un et de l'autre, de par tous les autres rendez-vous et les échanges qui vont s'en suivre.

Mais il est aussi d'autres rencontres, des rencontres entre artistes qui partagent une même vision de l'art, en rupture avec leurs contemporains ou ceux qui les ont précédés et qui décident de cheminer ensemble sur une nouvelle voie. Je pense ici aux peintres et amis Franz MARC, Alexis VON JAWLENSKI, Gabriele MÜNTER et Wassili KANDINSKY qui ont créé à Munich, au tout début du 20^{ème} siècle, le mouvement dit du *Cavalier Bleu*. Ce fut une rencontre intellectuelle marquante ouvrant un nouvel espace de pensées et de création.

Une rencontre également marquante se produisit entre médecins et pédagogues au début du 20^{ème} siècle à Vienne et à Zürich. Si je la mentionne, c'est parce que c'est dans sa continuité que s'inscrivent et l'Agsas (Association des groupes de *soutien au soutien* ou *Balint pour enseignants*, groupes créés par Jacques LÉVINE) et l'enseignement de Dominique GINET qui a été membre de notre association de 1999 à 2009.

Dans quelle mesure la pensée de notre ami, telle qu'elle s'exprime dans les conférences qu'il a faites lors de nos colloques, rejoint-elle celle de Jacques LÉVINE et comment au-delà de leur rencontre ponctuelle, s'inscrit-elle dans le dialogue pédagogie-psychanalyse qui s'est engagé il y a cent ans ? Je vais faire un bref rappel d'histoire, l'histoire dont nous devons tenir compte quand nous parlons en tant que sujets inscrits dans une chaîne intergénérationnelle.

La rencontre de la pédagogie et de la psychanalyse

Ce que j'ai appelé la rencontre de deux champs disciplinaires distincts se fonde sur la rencontre réelle, à partir de 1902, une fois par semaine, à Vienne, de médecins et de pédagogues avec et chez le professeur FREUD. Ils avaient été interpellés par ses livres qui témoignaient des forces vives de l'inconscient pulsionnel et des ravages psychiques causés par son ignorance et avaient alors accepté de réfléchir avec lui aux conséquences qui en découlaient pour l'éducation.

Parmi les disciples du pionnier de la psychologie des profondeurs, Sandor FERENCZI fut le premier à poser clairement, lors d'une conférence donnée à Salzbourg en 1908, la question des rapports entre « Psychanalyse et pédagogie ». FERENCZI fustige la pédagogie de l'époque, « *bouillon de culture des névroses les plus diverses* » parce qu'elle « **néglige la véritable psychologie de l'homme** », cultive le refoulement des émotions et mène à une « *cécité introspective* ». Cette métaphore conduit à penser que la science de l'inconscient est comme une lumière qui permet d'y voir plus clair dans le fonctionnement complexe de la psyché.

L'appel de Sigmund FREUD à l'adresse des pédagogues pour qu'ils réfléchissent aux conséquences éducatives de ses découvertes subversives fut entendu : il aboutit à la création à Vienne, à Zürich et à Genève d'instituts où était enseignée la psychanalyse, voire d'écoles où les maîtres enseignaient autrement. Et, en 1926, fut créée une revue extrêmement riche en récits de pratiques et en articles théoriques ; les auteurs y interrogeaient inlassablement les apports de la psychanalyse au champ de l'éducation. C'est l'histoire passionnante et mouvementée de cette *Revue pour une pédagogie psychanalytique* (1926-1937) que j'ai contribué à défricher et à faire connaître à la suite de ma rencontre avec l'enseignement incomparable de Mireille CICALI, à l'université de Genève, il y a 30 ans de cela.

Le dialogue entre la pédagogie et la psychanalyse, interrompu pendant la guerre dans les pays germanophones, s'est poursuivi en Suisse, et ce, par le biais de l'Office médico-pédagogique vaudois, assez proche, selon le Dr. André BERGE, des cliniques de « guidance infantile » qui avaient pris naissance en pays anglo-saxons (préface à *Psychanalyse et éducation*, 1968). C'est grâce à l'initiative de Georges MAUCO, président du Haut Comité de la Population et de la Famille que, dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, des centres psycho-pédagogiques ont été ouverts en France, le premier à Paris en 1945. Selon MAUCO, « *précisément pour faire bénéficier les enfants et adolescents, affectivement perturbés, de l'apport des connaissances psychanalytiques. Et en même temps d'aider parents et maîtres en les amenant à la compréhension des causes profondes des troubles de l'enfant* » (MAUCO G., *Psychanalyse et éducation*, Aubier, Paris, 1968).

C'est ainsi qu'en dépit des résistances à la psychanalyse, cette dernière continua d'être une référence essentielle pour ceux et celles que préoccupaient les souffrances psychiques des enfants, notamment dans les CMPP où des psychanalystes, des psychologues cliniciens et des pédagogues travaillaient côte à côte et publiaient aussi.

Parallèlement, des psychanalystes préoccupés par les questions d'éducation comme Françoise DOLTO et Maud

MANNONI ont contribué à montrer auprès du grand public quel pouvait être l'impact des découvertes de FREUD, reprises par LACAN, quand on les prenait au sérieux pour essayer de comprendre le développement psychoaffectif de l'être humain comme sujet relié aux autres dès avant sa naissance.

Par ailleurs, dans les années 70, la création des sciences de l'éducation et des chaires de psychologie clinique permit à des universitaires qui se référaient à la psychanalyse de sensibiliser les étudiants aux effets de l'inconscient, en particulier dans l'exercice des métiers que M. CİFALI a appelé les « métiers de l'humain ». C'est dans ce mouvement dialogique déjà ancien entre la pédagogie et la psychanalyse que se situe l'enseignement de Dominique GINET, dès avant sa rencontre avec l'Agsas.

Dominique GINET et l'Agsas

La création de notre association en 1993 est à la fois un aboutissement et un point de départ : l'aboutissement d'un travail d'une vingtaine d'années pendant lesquelles J. LÉVINE a animé des groupes d'enseignants, de rééducateurs, de psychologues scolaires qu'il a nommés de *soutien au soutien* ou *Balint pour enseignants*, selon une méthode rigoureuse en trois temps et un cadre rassurant. Le but était de mieux comprendre ce qui se passe dans la relation complexe entre un adulte et un enfant ou un adolescent. Notamment, et c'est là son originalité, en essayant d'imaginer la logique de l'enfant perturbé.

La création de l'Agsas a constitué un nouveau départ dans la mesure où nous avons commencé à nous faire connaître par la tenue d'un colloque annuel, la publication d'une revue d'abord semestrielle puis annuelle et de nombreuses interventions de J. LÉVINE et de plusieurs d'entre nous à la demande des rectorats, des institutions de formation et d'autres organismes.

L'Université d'été d'Aix-Marseille organisée par nos amis Georges CHAPPAZ et Monique LAFONT, par ailleurs membres de l'Agsas, est une de ces institutions. À celle de juillet 1999, sur la *dimension affective dans l'apprentissage et en formation*, j'ai eu le plaisir de rencontrer Dominique GINET pour la première fois. L'argumentation qu'il développa avec brio dans sa conférence liminaire intitulée *Pour mettre enfin l'affect à sa place* fit grande impression. Pour ma part, j'étais admirative de la finesse et de l'acuité de ses propos en même temps que de la clarté de son style. Je rencontrai une personnalité d'enseignant que son expérience conjointe de clinicien ne cessait d'interroger et surtout qui avait le souci de parler-vrai, en se fondant sur des situations concrètes; je pensai tout de suite à sa proximité intellectuelle avec J. LÉVINE. En allant le féliciter, je lui demandai s'il connaissait notre association. Dominique avait lu des articles et publications de J. LÉVINE glanées ici et là, mais il ne l'avait jamais rencontré. Il accepta spontanément mon invitation à venir assister au colloque de l'Agsas quelques mois plus tard à Paris.

Dès après le colloque sur le thème du corps, D. GINET adhéra à l'Agsas et il accepta d'écrire un article pour notre revue *Je est un Autre*. À partir de 2002, et jusqu'en 2006, notre ami participa à chacun de nos colloques où les exposés qu'il présenta furent à chaque fois très remarqués et publiés en avril de l'année suivante dans *Je est un Autre*. Je me souviens qu'en janvier, février de ces années-là, la rédactrice en chef de la revue que j'étais était un peu sur des charbons ardents; je savais que Dominique était très sollicité, il m'avait promis son texte et je lui faisais entière confiance, mais à sa demande, je lui téléphonais de temps

à autre pour lui rappeler l'échéance. Il n'a jamais manqué à sa parole malgré la charge de travail qui était la sienne. En juin 2006, il nous a remis également un très beau texte intitulé *Transmission et exhéredation*¹, publié dans *La Lettre de l'Agsas*. À la suite d'une remarquable analyse des causes de la violence des jeunes des cités, il évoque dans une langue riche et imagée « *comme un déraillement du circuit habituel de la transmission qui ne transiterait plus d'une génération à l'autre, mais resterait confinée à l'intérieur d'une fratrie.* »

La dernière fois où D. GINET nous a fait l'honneur de sa présence, c'était à Paris, le 23 mai 2009, au Palais du Luxembourg au moment de l'hommage solennel que l'Agsas rendait à J. LÉVINE, décédé sept mois plus tôt.

Une rencontre marquante : J. LÉVINE et D. GINET

Lors de cette dernière allocution prononcée à Paris, D. GINET évoqua l'état d'esprit qui était le sien avant sa première rencontre « en direct » avec J. LÉVINE. Il parle d'une sorte de saisissement lors de la lecture occasionnelle de ses articles et il ajoute : « *Chaque fois que je le lisais, je ne pouvais m'empêcher de me dire, sur le mode de ces pensées fugitives et secrètes qui traversent notre for intérieur : "Que cet homme est donc intéressant, il ne pense comme personne, son point de vue est roboratif et clarifiant. La vie n'est pas si courte que nous ne devions nous rencontrer !" Et il ajoutait : Mystérieuse prescience de la rencontre au sein de nos vies si encombrées... Je ne dirai rien de la chaleur particulière de son accueil, parce que chacun, ici, l'a en mémoire.* »

Mystérieuse prescience de la rencontre : ces mots sonnent gravement aujourd'hui alors que j'essaie de comprendre devant vous ce qui a conduit à une vraie rencontre entre les deux hommes.

Est-ce qu'il n'y a pas eu d'emblée une reconnaissance mutuelle qui confortait chacun des deux dans le bien-fondé de son engagement, avec, chez Dominique, de l'admiration à l'égard de son aîné, « *un analyste qui a su se laisser interpeller par la souffrance psychique qui émerge dans l'École et qui a eu le courage, depuis tant d'années, de sortir de la quiétude de son cabinet, pour s'y confronter, non seulement de façon purement théorique, mais aussi avec des propositions concrètes de travail.* » (23 mai 2009). L'admiration intellectuelle est perceptible très tôt, ainsi dans le texte publié en 2004 et intitulé « *Questions, repères* » à propos des instances parentales traitées lors du colloque précédant. À la fin de son analyse sur l'estompage actuel des repères symboliques, Dominique souligne que « *ce que J. LÉVINE nomme les accompagnants internes nous semble être une manière plus tangible de désigner ces instances* ».

En 2006, dans un bel article sur ce qu'il appelle l'école interne, D. GINET rend très nettement hommage à l'œuvre de J. LÉVINE qui a théorisé la pratique des groupes de *soutien au soutien*. Cette pratique, écrit-il, « *vient illustrer, séance après séance, année après année, cette nécessité incontournable : selon le principe heuristique si fécond de J. LÉVINE, il y a lieu de se mettre à l'écoute de ce qui constitue la logique interne de l'autre. Il n'est en effet de véritable mise en intelligibilité de ce qui nous désarçonne et nous démunit que dans ce travail de reconstruction compréhensive de ce qui fait logique chez l'autre, à la condition de préciser qu'une telle logique est forcément de type subjectif* » (*Je est un Autre*, N°16, 2006, p.34). Nous entendons par là que D. GINET s'était rallié à la méthode du soutien dans les groupes d'analyse de pratiques qu'il aimait.

¹ Ainsi que dans le numéro 32 de Canal Psy, toujours disponible en commande.

Il loue également chez J. LÉVINE l'usage du « parler-vrai », de même que « la mise au point, l'élaboration patiente de ce langage intermédiaire » qu'il affectionnait. L'on ressent aussi une profonde gratitude envers celui qui a « ouvert ce chantier gigantesque et légitime » qu'est l'Agsas, l'Agsas qui avait accueilli Dominique comme un des siens et qui se sentait honorée chaque fois de sa présence au colloque et aux formations à l'animation de groupes que nous avons mises en place.

N'est-ce pas parce qu'il s'était senti adopté par J. LÉVINE, adoubé quasiment, que Dominique concluait son hommage, le 23 mai 2009, par une interrogation à nous tous adressée en même temps qu'à l'ami, au père disparu : « *Mesurons-nous bien la chance que nous avons d'œuvrer au sein de l'Agsas qui nous institue à cette place exigeante d'être tes continuateurs ?* ». Des mots qui donnent aussi à entendre l'intensité de la relation de filiation.

Jacques LÉVINE, quant à lui, nous paraissait profondément heureux et fier d'avoir rencontré ce jeune collègue, psychologue clinicien et universitaire de surcroît, pareillement préoccupé par les problèmes d'éducation et de formation. En ce collègue beaucoup plus jeune, en profonde connivence avec lui, je pense qu'il voyait comme un fils spirituel dont il ne manquait jamais de souligner la justesse, la pertinence, l'intelligence des remarques.

Tous deux oeuvraient dans le même sens, pour un dialogue entre pédagogie et psychanalyse, pratiquant ainsi l'art de la pontonnerie, « *l'activité ancestrale du faiseur de ponts, version bâtisseuse et architecturale du "passeur"* » (23 mai 2009). On pourrait dire banalement qu'ils étaient faits pour se rencontrer...

Des textes comme en écho

Les exposés présentés par D. GINET lors des colloques et publiés dans *Je est un Autre* sont des textes assez courts, mais étonnamment riches et clairs à la fois, répondant exactement à la commande signifiée par la thématique du colloque.

En les relisant aujourd'hui, parallèlement à ceux de J. LÉVINE, ils m'apparaissent, avec le recul du temps, comme une sorte de réponse en miroir ou plutôt de prolongement original à la pensée exprimée par J. LÉVINE. Ainsi, dans le premier texte intitulé « *L'écolier : du corps dorloté au corps dépris* » (mai 2000), Dominique insiste sur la fonction séparatrice de l'école, ajoutant qu'elle est nécessairement paternelle au sens de la paternité symbolique. Et dans une note, il cite J. LÉVINE pour qui l'école est comme « *le monde du père des autres* ».

Un autre exemple : À la question posée par LÉVINE au colloque d'octobre 2002, « *Assistons-nous à la naissance d'un nouveau peuple scolaire ?* », D. GINET fait écho en intitulant son propos : « *Il n'y a plus d'enfants, disent-ils* ».

Je ne m'attarde pas sur les développements internes, je voudrais terminer par ce qui m'apparaît comme une reprise éminemment originale et éclairante, par D. GINET, d'un concept lévinien difficile, proposé dès 2004 à notre réflexion. Je veux parler de l'*instance-monde*.

« *Cette notion d'instance-monde, développée par J. LÉVINE, lors du dernier colloque de l'Agsas, a provoqué en moi – écrit GINET – cette sorte de secrète élation que nous pouvons ressentir lorsque l'on entend formuler par un autre quelque chose dont nous avons depuis longtemps l'intuition, sans parvenir pour autant à nous le dire et à le*

penser... C'est le moment de saisissement intérieur que ces lignes voudraient prolonger, pour tenter de dépasser celui-ci et l'élaborer : mettre de l'ordre, en somme, dans la fomentation quelque peu anarchique qu'a provoqué en moi la rencontre avec un tel concept, dont le moins qu'on puisse dire est qu'il n'est pas si commode à intégrer d'emblée. » (avril 2005)

Dominique a étudié minutieusement les publications de J. LÉVINE où ce dernier a commencé d'élaborer la notion d'*instance-monde*. Cette notion avait surgi chez J. LÉVINE à partir du souvenir d'une scène qu'il avait vécue, enfant, à l'âge de 4 ans et demi : du balcon de la maison familiale où il avait osé s'aventurer, il avait répondu à son père qui le questionnait qu'il regardait le monde.

L'enfant, le balcon et le monde, tel est le titre magnifique d'un article qui l'est tout autant. Dominique GINET s'y fait l'interprète, voire l'exégète d'une notion qu'il définit comme donnant lieu à une nouvelle instance psychique « *à valeur unificatrice d'une série de travaux et d'acquisitions scientifiques, restées quelque peu disparates jusqu'ici* » et où est primordiale la rencontre progressive de l'enfant avec l'énigme du monde (*Je est un Autre*, N°15, 2005, p.14). Ce faisant, GINET propose de différencier les sous-ensembles de l'ensemble « monde » tout en les reliant aux théoriciens qui en ont déjà parlé.

Il y a d'abord la catégorie de l'Humain que le bébé découvre peu à peu : l'humain maternel qui va s'élargir à l'humain familial, puis extra-familial et intergénérationnel, rencontre que WALLON a minutieusement étudiée. Puis la catégorie du Vivant qui passionne les enfants, ce que FREUD a noté en écoutant le petit Hans. « *Au-delà de l'Humain et du Vivant, l'enfant rencontre le Physique et le Cosmique* » écrit D. GINET, et il rappelle les travaux de PIAGET, mais aussi les recherches de WALLON sur les « *ultras-choses* » dont J. LÉVINE a également parlé dans un de ses articles. « *Enfin, dernier sous-ensemble du monde, que le concept d'instance-monde nous invite à prendre en compte, c'est ce que nous pourrions désigner par l'Ultra-monde qui serait l'espace de la transcendance, cette dimension immatérielle du monde qui en constitue l'incontournable accompagnement* » et que l'on peut relier à l'hypothèse de Freud à propos de l'âme collective et à ce que LACAN appelait l'*Ordre symbolique*. D. GINET fait là une remarquable interprétation en même temps qu'il valide la pensée de J. LÉVINE et il conclut par ces mots : « *L'instance-monde serait alors ce lieu psychique au sein duquel s'opérerait un dépassement de la projectivité de l'enfant sur l'extérieur pour l'expérience authentique que le réel n'est pas ce que l'on en imagine, qu'il y a un au-delà de nos représentations et donc une non-coïncidence du réel avec notre imaginaire, dans un mouvement d'étonnement qui ne soit pas déception ou inquiétude, mais espoir* ».

Demeure, au-delà de la tristesse de l'absence de ceux que nous avons eu le bonheur de rencontrer et qui sont partis trop vite à notre gré, la reconnaissance : la reconnaissance d'avoir su nous inviter à cheminer à leurs côtés, et à ne cesser de nous étonner, de nous questionner... et d'espérer envers et contre tout.

Jeanne MOLL
Docteur en Sciences de l'éducation

Pour une clinique du travail enseignant

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

Je remercie Georges GAILLARD d'avoir pensé à m'inviter pour parler de mes travaux concernant la clinique de l'école, ce champ que Dominique GINET a déjà parcouru à sa manière, aussi bien dans ses actions que dans ses publications. Je me dois de dire que je n'ai pas eu le plaisir de rencontrer Dominique GINET même si j'ai eu l'opportunité de lire certaines de ses publications. Faut-il y voir un effet du cloisonnement disciplinaire que notre époque tend d'ailleurs à rendre de plus en plus étanche ? Même si la pluridisciplinarité ou l'interdisciplinarité sont souvent revendiquées ou même affichées, j'ai pu constater que ces modes de coopération restent en général plus évoqués que mis en œuvre effectivement. En tout cas, c'est l'une des explications que je retiendrai et je suis heureuse de constater que les organisateurs de cette journée en associant des personnes issues des sciences de l'éducation pour un échange avec des psychologues et/ou psychanalystes au sein de l'Institut lyonnais de psychologie ont pris soin de tenter de dépasser ce clivage disciplinaire.

Je ne suis ni psychologue ni psychanalyste en exercice. Avant tout je suis enseignant-chercheur universitaire et, à ce titre, je me ressens comme un « pur produit » de la discipline sciences de l'éducation ; et plus particulièrement d'un courant particulier de cette discipline, le courant que je dirais « nanterrois », initié par mon collègue et ami Jacky BEILLEROT, lui aussi disparu beaucoup trop tôt, un courant de recherches et de formation dont l'organisateur a été longtemps la notion de *rapport au savoir*, un courant que, pour ma part, j'ai aujourd'hui prolongé du côté d'un *regard clinique orienté par la psychanalyse sur les pratiques enseignantes*, tout en gardant au cœur de mon travail la question du rapport au savoir, qu'il s'agisse du travail d'accompagnement clinique des professionnels de l'éducation et de la formation ou qu'il s'agisse du travail de recherche.

Si je plaide aujourd'hui *pour une clinique du travail enseignant* – c'est l'intitulé que j'ai donné à mon exposé –, c'est que j'ai, au fil du temps, construit pour des enseignants des dispositifs d'élaboration de leur pratique, en m'appuyant sur les résultats des recherches que nous menons aussi bien dans les équipes de recherche codisciplinaires de chercheurs confirmés que j'ai animées que sur les nombreux travaux de doctorat que j'ai accompagnés sur ces questions (et que je continue d'accompagner).

Je me sens avant tout *chercheur clinicienne* ayant choisi une épistémologie clairement identifiée du côté de la clinique d'orientation psychanalytique : d'où, tout un pan de mon travail, et tout un temps consacré à défendre la validité de ce type de recherches, leur rigueur, leur pertinence et leur intérêt au sein de la discipline sciences de l'éducation ainsi que pour faire reconnaître nos préoccupations éthiques. Puisque n'étant pas abrités par la discipline psychologie, nous ne bénéficions pas directement dans ce domaine des acquis de la psychologie clinique. Ce qui peut constituer à certains moments un handicap, mais qui, par ailleurs, nous a aussi octroyé des degrés de liberté supplémentaires, car n'étant pas assujettis à des jurisprudences méthodologiques déjà constituées, nous avons pu creuser

un nouveau sillon de manière plus libre. Inconvénients et avantages... J'ai évoqué cette question dans une intervention au cours d'un colloque maintenant publié à l'occasion des 40 ans de notre discipline.

J'ai toujours conduit mes recherches sur les pratiques enseignantes en m'appuyant sur une écoute directe des enseignants au sein des groupes où s'échangent les récits de leur pratique, groupes que j'anime depuis les années 80, au départ selon une inspiration *Balint*, aujourd'hui dans une perspective un peu liée à partir de ma propre évolution, celle de mon parcours formatif et psychanalytique et donc des groupes conduits aujourd'hui selon un style clinique qui m'est propre. Néanmoins, je crois pouvoir dire qu'au plan manifeste, les dispositifs que je propose restent très proches du protocole Balint avec tous les guillemets nécessaires, eu égard à la transposition qui a dû être pensée pour passer de la pratique médicale à la pratique enseignante.

Ce que j'aimerais dire ici pourrait se dérouler selon trois axes.

Premier point :

Dans la ligne de ce que Dominique GINET écrivait dans une de ses communications en 2006 en se demandant si les changements actuels relevaient de modifications conjoncturelles ou de changements structurels, j'ai la conviction que les caractéristiques actuelles du contexte social d'exercice du métier d'enseignant relèvent de mutations sociales structurelles auxquelles nous devons prêter une grande attention. J'esquisserai quelques-unes des caractéristiques de ce contexte qui pèsent particulièrement sur l'exercice du métier enseignant.

Deuxième point :

Face à l'examen de ces changements du contexte extérieur, il me semble plus que jamais important de comprendre à quoi est confronté un enseignant dans l'acte même d'enseigner – et le regard clinique nous permet d'identifier les risques psychiques, structurels eux aussi, de cette position professionnelle spécifique –, car je crois que les facteurs externes viennent se mettre en résonance avec les difficultés internes inhérentes à la spécificité de ce *setting* particulier de la séance d'enseignement, difficultés qui pouvaient dans certains cas rester muettes ou se manifester à bas bruit lorsque les facteurs externes ne venaient pas les alimenter.

Troisième point :

En fonction de ces connaissances, il est pour moi de la plus haute importance de penser des dispositifs qui peuvent prendre soin de cette professionnalité spécifique malmenée, même si, au plan manifeste, on peut avoir l'impression qu'elle est un peu moins malmenée que celle d'autres professionnels du champ médico-social par exemple.



Sur le premier point, je noterai que le contexte social actuel soumet tous les professionnels, et les professionnels de l'enseignement n'y échappent pas, à une série d'exigences paradoxales qui les poussent à des mouvements où « atteindre un idéal d'excellence devient une prescription banale » et où « la lutte des places se généralise », comme le note Vincent DE GAULEJAC dans sa préface à l'ouvrage de Claudine HAROCHE *L'avenir du sensible. Les sens et les sentiments en question* (2008). Dans ces mouvements, chacun « se doit de devenir adaptable, interchangeable, à la fois conforme et autonome, performant tout en apprenant à s'effacer, mobile tout en sachant se fixer si besoin est » pour reprendre ses termes et « l'injonction à agir confronte le sujet à une sorte d'*acting out* permanent plutôt qu'à prendre le temps de l'élaboration psychique et intellectuelle ». Ainsi ce contexte n'est guère propice à « la permanence, la consistance, la persistance nécessaires à l'étayage psychique, à la construction de soi comme sujet, à la sécurité intérieure, à la confiance en soi ». Car, plus que jamais, nous constatons que les sensations continues influent en profondeur, de façon sourde, sur le moi, la subjectivité, l'élaboration des perceptions, et les capacités psychiques de manière plus générale : elles entravent l'exercice de la conscience, la possibilité de la réflexion et la capacité même de sentir comme le développe Claudine HAROCHE. Les enseignants n'échappent pas aux répercussions de ces phénomènes dans l'exercice de leur métier. Ils témoignent dans les groupes où l'on prend le temps d'écouter leur parole qu'ils ne sont pas étayés à la hauteur des responsabilités qui pèsent sur eux et des exigences exorbitantes qu'on leur demande de soutenir, ni par leur institution ni par la société qui attendent toujours davantage d'eux. Leurs difficultés, et souvent leur impuissance face à ce malaise contemporain, engendrent chez eux une grande quantité de souffrance, souvent contre-productive ; quelles que soient par ailleurs leurs capacités d'invention et d'ajustement aux situations rencontrées.

Nous sommes devenus aujourd'hui très sensibles à la manière dont la société nous traite et chacun développe une demande insistante de reconnaissance, aussi bien élèves qu'enseignants. Or, cette visibilité positive fait grandement défaut aux enseignants.

Ce métier s'exerce beaucoup dans la solitude. Cette solitude alliée à une difficulté à mesurer l'efficacité de son propre travail conduit les enseignants à intérioriser les raisons de leur souffrance et à développer des sentiments d'incompétence et beaucoup de culpabilité.

Enfin, j'insisterai avec Laurence GAVARINI sur le fait que, si le « déclin des institutions nourrit la crise des processus de construction subjective [...] l'institution dépasse le bon vouloir des sujets, ils n'en disposent pas, elle fixe chacun à une place dans un ordre générationnel et sexué [et pour qu'un] sujet puisse émerger du magma sans significations que constituent a priori la vie pulsionnelle, les lois de l'espèce, les besoins et la profonde néoténie de l'enfant, il faut un certain nombre d'opérateurs ». Tout en nous éloignant du dualisme sujets/institution, nous pouvons reconnaître

que ces opérations qu'elle évoque sont bien exécutées par les institutions, mais qu'elles sont dans ces institutions « incarnées et vectorisées par des fonctions symboliques servies par des individus – parents et éducateurs – qui sont là pour soutenir des limites face à l'enfant et transmettre les interdits et les prescriptions de la société ». Ainsi, il s'agit de ne pas confondre le plan du social et celui du symbolique et trouver une voie pour sortir de la crise des subjectivités ; une voie qui ne soit pas l'insistance dans ce mode duel-binaire qui oppose sujets (menacés) et institutions (contraignantes) qui, finalement, ne permet plus de penser aujourd'hui de manière féconde.

Certains travaux laissent entendre qu'il suffirait de renforcer le moi des enseignants pour les aider à faire face à ces difficultés. Ainsi, les auteurs de ces travaux sont conduits à rabattre l'approche d'orientation psychanalytique du seul côté de la pathologie, arguant que les travaux inspirés par la psychanalyse ne seraient bon qu'à se préoccuper de cas paroxystiques qu'ils qualifient d'extrêmes. Or « l'extrême », en l'occurrence, est justement que ce sont les conditions actuelles d'exercice du métier d'enseignant qui portent celui-ci aux limites.

Je prendrai l'exemple d'une enseignante que j'ai accueillie tout récemment et qui, après 23 ans d'exercice heureux de son métier, face à des conditions externes qui ont brusquement changé – suppression de sa spécialité dans son établissement entraînant un changement complet des contenus qu'elle devait enseigner et un nombre plus important de classes avec peu d'heures dans chacune d'elles – s'est vue « basculer » dans l'insupportable ; ne pouvant faire face aux débordements de ses classes, mais n'acceptant pas non plus cet échec après tant d'années de métier exercé avec succès, elle s'est retrouvée pendant toute une année totalement déstabilisée. Aujourd'hui, elle est en capacité de verbaliser que ce sentiment de peur de ne pas être à la hauteur dans son travail d'enseignante l'avait toujours habitée, elle le réalise maintenant, mais que cette peur avait été en quelque sorte suffisamment « tempérée » (c'est le terme que j'utilise) pendant ces 23 ans où son métier l'avait progressivement rassurée et que, tout à coup, face aux attaques externes qu'elle venait de subir, tout s'était effondré d'un seul coup. La voici donc en train de tenter de reconstruire une posture d'enseignante qui « tienne » à nouveau, au-delà de ce violent traumatisme qu'a été pour elle le fait de se voir ne plus arriver à « tenir » ses classes dans ces nouvelles circonstances imposées, oserais-je dire sous l'effet de l'emprise du modèle gestionnaire actuel... pour utiliser l'expression de Georges GAILLARD et Jean-Pierre PINEL.

Cet exemple me servira de transition vers mon deuxième point. J'ouvrirai cependant une petite parenthèse ici pour engager une éventuelle discussion autour du fait que j'ai entendu dire à Georges GAILLARD et que j'ai lu aussi dans plusieurs de ses textes que pour lui l'institution-école serait une institution de premier niveau qu'il ne rangerait pas sous la bannière de ce que vous nommez à Lyon à la suite de Alain-Noël HENRI « le champ de la mésinscription ». Je me demande s'il ne faut pas aujourd'hui repenser cette distinction ou en tout cas si les différences ne sont pas en train de devenir beaucoup plus floues et si l'institution-école n'est pas en train de devenir l'une de ces institutions où l'inscription dans l'ordre symbolique a déjà été empêchée pour un certain nombre de sujets et où le remaillage symbolique est déjà à reprendre presque dès l'entrée à l'école maternelle. Si cette hypothèse a une certaine pertinence, on peut penser que ce glissement dans ce que l'institution

doit assumer crée un certain malentendu chez les enseignants qui n'auraient pas pris encore toute la mesure de cette mutation et se trouveraient ainsi dans un grand décalage d'objectifs. Je ferme cette parenthèse.

L'exemple que je viens de donner me semble bien faire appréhender que, dans la mesure où le contexte externe produit des conditions de travail aussi transformées ou qui apparaissent « dégradées » aux yeux des enseignants, les éléments internes à l'exercice du métier, ceux qui sont structuraux et inhérents à la spécificité de la position enseignante (ceux qui font que cette enseignante peut dire « j'ai toujours eu peur de ne pas être à la hauteur ») ne peuvent plus être passés sous silence. Les risques inhérents à cette posture sont exacerbés. Il s'agit donc d'apprendre à les connaître.

Quels sont-ils ?

J'ai montré que l'enseignant dans la classe est exposé psychiquement. La classe n'est pas un groupe comme les autres. L'enseignant y est un *leader* institué, mais plus que cela. Il est le représentant direct de l'institution qui l'emploie, et ainsi il est un porte-parole de la société et plus spécifiquement à un certain niveau de la communauté scientifique. Il met en scène jour après jour dans une configuration intersubjective groupale son propre rapport au savoir. Sa manière de le faire lorsqu'on la considère au-delà du plan manifeste est tout à fait singulière ce qui m'a fait utiliser le terme de *signature didactique*. Cette signature à mes yeux serait la manifestation de son *je enseignant*. Or pour construire un *je enseignant* qui tienne, que ce soit comme enseignant de l'école élémentaire ou enseignant de collège ou de lycée, nos recherches montrent qu'il faut plusieurs années, et que l'enseignant en construction identitaire arrive à transcender un certain nombre d'épreuves décisives au cours de ces premières années. Le théâtre principal de ce *je enseignant* est celui de la classe, là où il se fait en quelque sorte porte-liens : c'est lui qui doit instaurer et par la suite maintenir, le temps d'une année scolaire, un lien avec chaque élève de la classe et avec le groupe-classe dans le projet de faire entrer les élèves en lien avec le(s) savoir(s) avec lesquels lui-même se relie.

Ces deux types de liens, lien intersubjectif et lien au savoir sont mis en scène au travers de sa parole en situation, laquelle passe par sa voix, son corps (d'où nos recherches actuelles sur la voix, le regard et le corps de l'enseignant dans l'espace de la classe) ; nous avons pu montrer que, dans cet espace clos, diverses dimensions peuvent être activées chez le sujet-enseignant conduisant à des risques d'abus importants.

L'enseignant a le choix d'osciller entre une séduction narcissique bien tempérée et un sadisme ordinaire bien tempéré lui aussi. Je pourrais dire qu'il ne peut en quelque sorte éviter de balancer entre un registre incestuel quasi-obligé ou en tout cas un espace régi par une topique interactive au sens de RACAMIER (sous le règne de l'emprise) et des petites humiliations en série qui lui permettent de lier sa haine dans le contre-transfert, comme nous avons pu le montrer en prolongeant une proposition d'Albert CICONE dans la ligne de WINNICOTT. Déposant des parties de sa psyché sur les élèves, comme j'ai pu l'analyser dans certaines observations de séquences de cours filmés, installant parfois un couplage pervers avec un élève porteur de la résistance à sa signature singulière ou à l'autre extrême un couplage narcissique avec un élève provisoirement en capacité de répondre à ses attentes narcissiques.

Je ne voudrais pas qu'il y ait méprise, je parle de moi enseignante quand j'évoque tous ces phénomènes, car, pour les appréhender cliniquement, il nous a fallu ne pas éviter d'élaborer notre propre position psychique enseignante et utiliser cette compréhension psychique de l'intérieur en quelque sorte, pour pouvoir analyser les observations auxquelles ont bien voulu se prêter certains autres enseignants ou pour pouvoir entendre sur ce registre les nombreux récits de moments de leur pratique que beaucoup d'enseignants ont accepté de travailler dans nos groupes. Ces phénomènes sont à mes yeux structuraux et spécifiques du dispositif didactique. Je crois qu'ils ont été sous-estimés par les chercheurs non-cliniciens et qu'ils sont largement méconnus par les enseignants qui ont néanmoins à les négocier. J'ai brossé un tableau un peu rapide sachant qu'on peut aller lire le détail de ces analyses dans les diverses publications produites depuis une quinzaine d'années.

J'aborde là mon troisième point. J'estime que s'il était possible de ne pas trop prêter attention à tous ces phénomènes dans des temps où la fonction enseignante tenait debout toute seule si je puis dire, j'ai la conviction qu'il est devenu nécessaire de les analyser dès lors que cette fonction est actuellement l'objet de diverses attaques.

Nous savons que les enseignants n'ont jamais été préparés à « se prêter au transfert », sachant que ce n'est pas leur métier que de traiter du transfert, mais que néanmoins ils sont affectés par cette dynamique, je crois qu'ils sont encore moins bien préparés à subir ces « attaques » aux liens pour reprendre l'expression de BION, attaques externes, lorsqu'il s'agit de maltraitances de l'institution pression en cascade de leurs supérieurs hiérarchiques, pluie de réformes désordonnées, changements de programme sans transition, évaluations obligées à tout bout de champ, et ces attaques internes-externes qui émanent de leurs élèves eux-mêmes comme je l'ai amplement montré dans mon ouvrage paru en 2001.

Étant donné sa position au sein du dispositif didactique, l'enseignant risque d'être malmené sur tous les plans : au plan narcissique, il est attaqué sur ses assises narcissiques en étant en permanence exposé, attaqué répétitivement sur son lien à l'objet de savoir qui est au cœur de son identité professionnelle et l'enjeu de la rencontre didactique et aussi sur son mode de lien aux autres sujets par le biais de la rencontre intersubjective qu'il arrive à soutenir avec l'élève, les élèves, à soutenir pour de vrai, sans se dérober là où il est attendu, à savoir dans un rapport de place générationnel.

Comment ne pas penser qu'il faille absolument lui procurer un espace pour restaurer sa professionnalité malmenée ?

Un espace où il s'agirait plutôt de recommencer à penser, de retrouver un apaisement psychique, une tranquillité affective, une continuité subjective, pour reprendre les mots de Vincent DE GAULEJAC. Recouvrer le sens de la mesure, prendre le temps d'éprouver la souffrance comme le plaisir.

Un espace où on peut les aider à donner sens à leur pratique tout en les accompagnant à surmonter des vécus de reconnaissance insatisfaisante et en les dégageant subjectivement de la propension à interioriser les « raisons de leur malheur ».

Un espace où sortir de leur solitude et pouvoir être renarcissisé professionnellement. Ce qui ne veut pas dire renforcer leurs défenses traditionnelles souvent sur le mode du clivage mutilant, mais travailler sur la fluidité entre leurs

instances psychiques notamment entre leur idéal professionnel largement mis à mal, leur surmoi professionnel souvent très cruel et leurs tensions pulsionnelles, pour arriver à construire en situation des compromis plus acceptables pour leur « survie » ainsi que pour la vie de leurs élèves.

Un espace où la manière d'élaborer leur pratique les aide à développer leur capacité contenante. En tout cas, ce que je peux affirmer avec force c'est qu'il faut penser des dispositifs où l'on tienne compte des dimensions psychiques insues des enseignants eux-mêmes dans leurs actes professionnels.

Dans ce sens, il me semble que toutes les méthodes d'analyse des pratiques professionnelles, aussi sophistiquées soient-elles, qui ne prennent pas en compte cette dimension du soi psychique professionnel, ne peuvent avoir qu'une efficacité « limitée » (je construis cette expression sur le modèle de celle développée par H. SIMON de « rationalité limitée »). Cette efficacité limitée est sans doute commune à toutes les pratiques humaines, mais pour autant, il m'apparaît qu'en refusant d'admettre que nos conduites professionnelles sont dans une large mesure

tributaires de nos *scénarii* inconscients, certains se privent d'un mode de compréhension et d'action essentiel vis-à-vis de tous les métiers qu'on pourrait dire métiers du lien. En effet, si l'on ne tente pas de s'opposer un tant soit peu à la force compulsive de la répétition, les analyses, à mes yeux, courent le risque de manquer singulièrement de puissance transformatrice de nos conduites professionnelles. En somme, je propose de penser des dispositifs à effet durable sur des phénomènes qui peuvent passer inaperçus, mais ressemblent néanmoins très fort à l'effet-papillon, si je considère par exemple l'hypothèse que j'ai construite à propos de l'enseignant dans l'espace de la classe qu'un micro-déplacement de la posture intérieure du professionnel induit un changement significatif dans le climat subjectif qu'il induit autour de lui.

Claudine BLANCHARD-LAVILLE
Professeure émérite en sciences de l'éducation
Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Extrait des publications de Claudine BLANCHARD-LAVILLE

- (2001) Les enseignants entre plaisir et souffrance, version numérisée par les Puf, mars 2013
- (2007) Plaidoyer pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, revue *Estilos da Clinica*, Instituto de Psicologia, Universidade de Sao Paulo, Brésil, 2007. Em defesa de um clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação. *Estilos clin.*, jun. 2007, vol.12, no.22, pp.208-223 (en ligne <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/estic/v12n22/v12n22a13.pdf>).
- (2008) Du soin psychique aux enseignants, *Revue Cliniques méditerranéennes*, 2008/1 - n° 77 pp.159-176.
- (2008) (avec Philippe CHAUSSECOURTE et Éric Rodin) Recherches codisciplinaires sur les pratiques enseignantes : quel mode de coopération avec le praticien observé ? *Revue en ligne Éducation et francophonie*, Association Canadienne d'éducation de langue française, janvier 2008, (ACELF), www.acelf.ca vol.35-2, pp.55-81.
- (2008) Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle, in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Comment faire ? Le défi de l'analyse de pratiques n° 41, avril 2008, pp.135-144.
- (2008) Effet d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique, (symposium du REF, septembre 2005, Montpellier) in M. Cifali et F. GIUST-DESPRAIRES (coord), *Formation clinique et travail de la pensée*. Collection Perspectives en éducation et formation, Bruxelles, De Boeck, pp.87-105.
- (mai 2009) Entretien avec Philippe CHAUSSECOURTE, *Revue électronique Cliopsy*, N° 1, www.revue.cliopsy.fr
- (2009) Souffrance des enseignants dans le contexte des mutations contemporaines et accompagnement clinique groupal, in *Fractal : Revista de Psicologia* (Universidade Federal Fluminense, Brésil), Vol. 21 n° 3, pp.453-462. <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/368/358>
- (2009) Traduction de l'ouvrage Les enseignants entre plaisir et souffrance en espagnol pour une publication au Mexique (UAM et université de Vera-Cruz), Los docentes entre placer y sufrimiento par José Luis ATIENZA, Universidad Veracruzana et Unidad Xochimilco.
- (2009) Coordonné avec Patrick GEFFARD, *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, série Psychanalyse et éducation.
- (2009) (avec Laure CASTELNAU) Un élève a été humilié, in A. SIROTA (ed), *Violence à l'école. Des violences vécues aux violences agies*, collection *Amphi Psychologie*, Rosny s/ Bois, Bréal. pp.79-91.
- (2009) Apprentissage, formation et trans/formation dans un groupe d'analyse de la pratique professionnelle, in livre collectif coordonné par C. ALBALADÉJO, P. GESLIN, D. MAGDA, P. SALEMBIER, *La mise à l'épreuve. Le transfert des connaissances scientifiques en questions*, Éditions QUAE. pp.169-186.
- (2009) Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, dans VERGNIoux A. (dir.) « 40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives », Caen, Presses Universitaires de Caen, pp.153-162. (2011) À l'écoute des enseignants. Violences dans le lien didactique, *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, N° 55, Angoisse et violences dans les groupes, les familles et les institutions.
- (2010) Penser un accompagnement de chercheurs en groupe dans M. Cifali, M. BOURASSA, M. THÉBERGE, *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Paris, L'Harmattan, coll ; Savoir et formation, série Psychanalyse et éducation, pp.67-86.
- (2011) Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant, *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, N° 11.
- (2011) avec Antoine KATTAR, communication AREF, De l'analyse clinique des pratiques auprès d'une équipe instituée, Symposium L'analyse clinique des pratiques professionnelles : une méthode pour la formation et la recherche en sciences de l'éducation, 14 septembre 2010, Genève. <http://www.unige.ch/aref2010/>
- (2011) avec Laure CASTELNAU, Cross identification analysis in the class, Actes du colloque de Canterbury « Psychoanalytical perspectives on teaching and learning », chapitre d'un ouvrage sous la direction de Alan BAINBRIDGE et Linden WEST, numéro spécial de *Cliopsy*, www.revue.cliopsy.fr, 2011.
- (2011) De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation professionnelle à l'université in ouvrage coordonné par Mireille Cifali et Thomas PÉRILLEUX (éds).
- (2011) Avec Louis-Marie BOSSARD et Catherine VERDIER-GIOANNI, L'évolution du je professionnel enseignant de Benoît : « entre permanence et changement » in CHAUSSECOURTE P. (Ed.) (2011) *Enseigner à l'école primaire. Dix années avec Benoît*. Paris : L'Harmattan.
- (2013) *Au risque d'enseigner*. Paris : Puf.
- (2013) *Psychanalyse, éducation et formation. Évolution d'un champ de recherche*, in Bernard PECHBERTY, Florian HOUSIER et Philippe CHAUSSECOURTE (eds). Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? Paris : In Press.

L'éducation et la formation : entre sujet du savoir et sujet du désir

Jean-Pierre DURIF-VAREMBONT

J'ai rencontré Dominique GINET alors que je terminais ma Maîtrise en Sciences de l'Éducation. Au milieu des années 1970, il était très actif au sein de l'ALSE, l'Association Lyonnaise des Sciences de l'Éducation dont il était le président. Quelques-uns parmi vous y participaient déjà, promouvant dans ce champ de la pédagogie et de la formation une clinique du sujet prenant en compte, comme il est rappelé dans l'argument de cette journée la division du sujet entre sujet du savoir et sujet du désir dans tout processus de formation. Nous avons continué à partager nos questionnements et nos réflexions sur les conditions de la transmission des connaissances, sur les effets névrotisants de certaines relations pédagogiques, sur les pré-requis symboliques des apprentissages des mathématiques (lui) ou de l'écriture (moi), sur le sens des symptômes scolaires, sur les médiations possibles, sur la spécificité du transfert pédagogique. Nous en faisons part aux étudiants sous la forme de CM que nous avons partagé pendant plusieurs années, « Pratiques et changements en éducation » en première année et « L'enfant et le langage : le langage de l'enfant, le langage à l'enfant » en deuxième année. Ces cours étaient un bel exemple de transversalité puisque piloté par le SIMEF, avec J.-M. BESSE et M. FERRERO, ils s'adressaient à tous les étudiants de Lyon 2 intéressés par les métiers de l'éducation et de la formation. Nous avons aussi co-animé pendant quelques années un TD du régime « étudiants travailleurs », ancêtre de FPP, proposant une articulation éducation/psychanalyse à partir de la lecture du cas du petit Hans de FREUD.

La clinique du scolaire et de la formation ne peut se penser sans cette articulation. Elle me permet de développer ici deux axes en guise de synthèse de cette journée :

– Celui d'une éthique de l'éducation et de la formation, telle qu'elle peut être éclairée par les découvertes de la psychanalyse. Claudine BLANCHARD-LAVILLE l'évoquait dans son propos. De FREUD à Françoise DOLTO, en passant par Anna FREUD, Mélanie KLEIN, D.W. WINNICOTT, Maud MANNONI, Bruno BETTELHEIM, pour n'en citer que les principaux, les annotations et les pistes de réflexion ne manquent pas. Les rapports psychanalyse/pédagogie (voir bibliographie) constituent une longue histoire comme nous le rappelait Jeanne MOLL cet après-midi.

– Celui des recherches actuelles sur des questions contemporaines d'éducation en rapport avec les évolutions du lien social, que ce soit en matière d'apprentissage et de motivations, ou de phénomènes comme le rapport à l'interdit, les violences en milieu scolaire, l'ennui et le décrochage scolaire. La clinique psychanalytique amène un éclairage précieux sur les processus psychiques qui y sont en jeu.

Une critique de l'éducation névrotisante

Comment penser une éducation qui ne renforce pas le refoulement et n'aboutisse pas à l'extinction des capacités cognitives ? Voulons-nous faire des enfants et des adolescents des êtres bien gentils et bien sages, soumis finalement à l'autorité, comme le montrent toutes les expériences de psychologie sociale à la suite de MILGRAM, ou capables, quand il le faut, de désobéir pour suivre une loi plus légitime ? Ce genre de questions nous est posé par la grande pathologie, mais aussi par la psychopathologie de la vie ordinaire. Nous le savons, avec FREUD et ses successeurs, la répression pure et simple de la sexualité et des désirs les obligent à emprunter des voies détournées, névrotiques ou perverses, ce qui amène au résultat contraire du but recherché en termes d'acquisitions et de comportements. À l'inverse, la sexualité directe, sans frein, comme elle a pu s'exprimer dans les années 1970 dans l'expérience des écoles dites « sauvages », est aussi un obstacle à l'éducation parce que la satisfaction facile tue le désir qui a besoin de limite pour se maintenir. FREUD l'évoquait dès 1912 et c'est un thème qui a été repris par de nombreux auteurs, par exemple F. DOLTO (1984) avec son concept de « castration symboligène ». Le « pousse au jouir » est une tendance contemporaine qui se traduit par le « no limit » ou le « no future » et qui n'est pas sans effet sur l'éducation et la formation. C'est la question très actuelle des difficultés de nombreux parents ou éducateurs à soutenir un interdit qui engage leur désir, à donner une frustration qui ne soit pas sadique, à aider son enfant ou son adolescent à sortir de la toute-puissance infantile.

La psychanalyse nous éclaire sur une confusion fréquente dans le domaine de l'éducation, celle entre l'agir et la pensée. Or, ce qui fait le refoulement névrotique, c'est que l'interdit porte sur la pensée, voire même sur le désir alors, qu'il devrait porter sur l'agir et sur sa réalisation. À l'inverse, de nos jours, sous prétexte de libérer la pensée, certains cèdent à la tentation de tout laisser faire et la limite symbolique est alors cherchée dans la réalité.

La façon dont les adultes répondent, avec ce qu'ils sont et avec ce qu'ils font ou non, entraîne ou non des conflits psychiques qui affectent le désir de savoir, les capacités de perception, l'intelligence émotionnelle, les capacités de compréhension et d'expression, d'où trois conséquences possibles :

- l'inhibition névrotique de la pensée
- l'érotisation obsessionnelle des activités intellectuelles
- la sublimation d'une partie des pulsions, notamment la pulsion épistémophilique.

Ces conséquences sont des effets des aléas de la rencontre sans laquelle il n'y a pas de transmission, comme nous le rappelait Jeanne MOLL dans son intervention.

Les buts d'une éducation qui tienne compte des découvertes de la clinique analytique

Une telle éducation ne peut que reposer sur *le pouvoir de la parole* en tant qu'elle dit la vérité. C'est le sens du « parler-vrai » évoqué souvent par F. DOLTO et repris dans la conférence vidéo de J. LÉVINE. On voit toute la difficulté des professeurs (ou des parents) à admettre leurs erreurs ou les injustices du système institutionnel de l'École. La conséquence d'une éthique de la parole en est la visée de *la liberté d'expression* et de la pensée laissée aux éduqués, qu'ils soient des enfants ou des adultes en formation, ce qui suppose d'*écouter* ce qui se dit souvent sans le savoir, comme nous le rappelle R. KAËS dans ses travaux. Une autre conséquence est le *respect* de l'élève dans un rapport de réciprocité non symétrique, ce à quoi les adolescents d'aujourd'hui sont extrêmement sensibles, notamment quand certains enseignants les humilient devant toute la classe en commentant leurs résultats à un contrôle.

Vu le lien entre les pulsions sexuelles et les pulsions épistémophiliques, l'éducation ne peut méconnaître le développement libidinal de l'enfant et de l'adolescent, non pas pour en faire une explication psychologisante des comportements, mais pour entendre suffisamment ce qui s'y dit et en tenir compte dans sa réponse. Car le débat est récurrent sur la possibilité de transmettre des savoirs sans relation éducative. « Je ne suis pas psychologue », répondent beaucoup d'enseignants interpellés sur cette question. Il ne s'agit pas d'être psychologue au sens d'un savoir ou d'une compétence professionnelle, mais d'être humain : tous les intervenants de cette journée ont insisté sur *l'importance du lien intersubjectif dans le processus de formation*. Elle est au cœur de la clinique du scolaire et de la formation que soutenait Dominique GINET. Pour nous, et R. KAËS le rappelait avec force, l'objet de la transmission ne peut pas être séparé totalement de celui qui transmet et de la relation qu'elle suppose avec un destinataire. D'où la question de fond adressée par la psychanalyse à l'éducation : l'éducateur n'a pas seulement à éduquer l'enfant et l'adolescent à la réalité extérieure et à ses contraintes sociales, économiques et matérielles, ce qui pourrait être la visée d'une éducation de type comportementale, mais il doit l'amener aussi à tenir compte (comme il en tient compte lui-même) de la réalité psychique, c'est-à-dire de la réalité de son désir et la conflictualité qui lui est inhérente. R. DURASTANTE évoquait cette visée à propos des soirées-débat en banlieue.

Ces deux réalités visées sont au cœur de la conflictualité en jeu aussi dans tout processus de transmission et de formation, et ce sont souvent les psychologues scolaires et les Conseillers d'Orientations Psychologues qui en sont les témoins privilégiés par leur place et leur fonction institutionnelle. Un exemple de cette *prise en compte de la réalité psychique* nous est donné dans l'expérience de l'ennui à l'école.

L'ennui comme désir d'autre chose ; une éducation psychanalytique impossible

S'inspirer de la psychanalyse ne signifie pas la transposer ou l'appliquer dans le domaine éducatif. Il s'agit de deux champs différents donc articulables, ce que tentait de faire en permanence notre collègue D. GINET avec le talent rappelé ce matin. Une éducation qui serait psychanalytique est un leurre qui méconnaîtrait l'inconscient ; les parents, psychanalystes par ailleurs, en savent quelque chose.

La psychanalyse ne supprime pas la division subjective, mais permet à chacun de la laisser agir en n'étant sans doute un peu moins dupe. Psychanalyse et éducation ne sont ni solubles dans le vaste champ de la pédagogie ni assimilables l'une à l'autre, mais elles entretiennent des zones d'intersection et des points d'incompatibilité que nous pouvons résumer ici dans les grandes lignes.

Il est impossible que l'enfant ou l'adulte en formation ne soit l'objet d'aucun désir de la part de l'éducateur ou du formateur, comme il ne l'est pas non plus de la part des premiers éducateurs que sont les parents. L'un est forcément aliéné au désir de l'autre qui y a une mise narcissique. Nous sommes au cœur du *transfert pédagogique* évoqué par D. GINET dans la conférence vidéo entendue aujourd'hui.

L'éducateur peut-il se déprendre suffisamment de l'Idéal du Moi qu'il incarne nécessairement pour l'enfant dans la constitution de son Moi Idéal ?

Pour qu'il permette à l'enfant de se dégager de cette dépendance imaginaire au maître, il faudrait que l'adulte ne se prenne pas dans les filets de son propre désir qui est quand même le moteur de son acte de transmettre, sinon, il se met en grande souffrance. Même un éducateur psychanalysé ne peut y échapper, son analyse personnelle pourrait seulement sans doute lui laisser un peu plus de souplesse dans les nœuds du filet du transfert pédagogique. Nous l'avons vu tout au long de cette journée, il n'y a *pas de transmission sans désir de transmettre*, pas d'enseignement sans désir d'enseigner, et c'est bien tout l'enjeu rappelé par R. KAËS de l'offre et de la demande de formation. Il reste à inventer des formes de mise au travail dialectique de ces dimensions, par exemple sous celle du *soutien au soutien* qui a aussi été évoquée aujourd'hui. Cette relation imaginaire, foncièrement aliénante et narcissique entre l'éducateur et l'éduqué fait partie intégrante du transfert pédagogique et du processus de transmission. Il suppose *des identifications réciproques et une circulation des désirs* à chaque maillon de la chaîne de transmission. Tous les travaux sur la transmission ont montré que ce qui la fonde est bien plus le désir de transmettre que son objet.

La position analytique suppose le renoncement à ce qui fait précisément le ressort du pouvoir de l'éducateur. *L'éducateur ne peut en effet y renoncer* même s'il s'y essaye, car il perdrait les moyens de son action en tant que pédagogue : peut-il ne pas être pris dans un contrat narcissique ? « Dans la relation, l'éducateur n'est pas neutre. Il met en jeu sa personne, sa personnalité, ses sentiments, ses goûts, ses opinions, ses passions, ses représentations de lui-même, des autres, du monde, mais il le fait au service d'une cause qui lui est extérieure et il professionnalise ses actes » précise J. ROUZEL (2000) à propos du travail de l'éducateur spécialisé. Sans doute l'analyse personnelle peut permettre à un éducateur de ne pas prendre pour lui ou pour elle ce qui fonde ce pouvoir sous peine de devenir gourou, tyran ou victime. En formation, rappelait R. KAËS, nous ne pouvons pas exercer une emprise sur l'autre, ce qui suppose d'exercer ce pouvoir avec mesure et discernement ; en quelque sorte le véritable maître est celui qui aide l'élève à se libérer de son propre pouvoir et de la dette que ce dernier peut contracter par exemple sous la forme d'une allégeance sans critique à sa pensée. *Être moins dupe du transfert pédagogique*, comme l'évoquait C. BLANCHARD-LAVILLE, revient à se servir de ce pouvoir sans être dans la manipulation, mais dans un écart suffisant avec ce que produit ce transfert et qui se traduit fréquemment à l'adolescence par la provocation et le défi envers les enseignants. Cet écart permet de

répondre (avec une dimension interprétative *a minima* de ce qui cherche à se dire à l'insu même de l'élève) au lieu de réagir uniquement en termes de gestion comportementale. P. FUSTIER en a donné un exemple en racontant l'histoire de l'adolescent qui entre en classe avec sa capuche sur la tête. L'éducateur, qu'il le sache ou non, manie le transfert pédagogique. Il le manie sans l'interpréter (contrairement au psychanalyste avec le transfert analytique), c'est-à-dire qu'il en tient compte pour trouver la juste distance avec l'élève ou la personne en formation. Le risque est toujours que ce maniement tourne à une manipulation qui forcément serait à son propre service.

La véritable autorité ne s'exerce d'ailleurs pas par le pouvoir qu'il soit de force ou de séduction, mais par la fiabilité du formateur et le côté vivant de son enseignement.

L'éducateur soutient l'interdit et un rapport aux normes sociales, il dit la loi en la pratiquant tant que faire ce peut, ce sur quoi il est d'ailleurs régulièrement interrogé par les adolescents en difficulté sur cette question. Le psychanalyste n'est pas sur cette position puisque son travail n'est pas de rappeler la loi sociale, mais de maintenir les conditions transférentielles pour qu'apparaisse à quelle loi « obéit » le sujet qui vient en analyse : la contrainte pulsionnelle ? La soumission au Surmoi ? Mais un tel questionnement suppose que la loi sociale et les fondements anthropologiques fonctionnent par ailleurs, ce qui fait partie du travail des éducateurs. Nous avons là un exemple de l'articulation nécessaire entre éducation et psychanalyse.

Conclusion

Si la transmission était totale, sans restes, il n'y aurait ni sujet du désir ni sujet du savoir, mais un monde d'objets réduits à leurs seules dimensions de mesure et d'évaluation. L'orientation scolaire et professionnelle pourrait se contenter de l'application d'un logiciel performant où il suffirait de rentrer les données objectives pour décider d'une orientation !

Or, la clinique du scolaire et de la formation, c'est-à-dire du sujet en formation, nous montre quotidiennement que *la transmission échappe*, qu'il y a des zones d'ombre et des ratés qui ne sont pas dus uniquement aux défaillances des formateurs et des formés, mais aussi à la conflictualité et à la complexité de l'humain. Le ratage est de structure, pas forcément psychopathologique. C'est pourquoi FREUD (1937) qualifiait d'« impossibles » ces métiers (gouverner, psychanalyser, éduquer) « où l'on peut être sûr d'obtenir des résultats insatisfaisants ». Certains le regrettent, mais d'autres (dont je suis) s'en réjouissent. D. GINET y faisait référence aussi dans l'Université d'été retransmise en vidéo. Il y a lieu en effet de se réjouir de l'irréductibilité de l'humain, car au contraire d'être un obstacle à la transmission, il est son moteur : elle ouvre à l'infini désir de savoir et de transmettre.

Le négatif est au cœur du processus de transmission (KAËS), l'intransmissible aussi de structure (DURIF-VAREMBONT) et le désir inconscient est toujours désir d'autre chose, comme nous le montre entre autres, l'expérience de l'ennui en milieu scolaire : l'objet est toujours perdu pour qu'il soit recherché. C'est pourquoi, nous rappelait R. KAËS dans son intervention, *la demande de formation* peut s'entendre comme la *demande de réparer une faille*. Et J. LÉVINE dit à sa manière à peu près la même chose quand il rappelle que la réponse du côté du monde n'est jamais satisfaisante. En prendre acte pour le mettre au travail, c'est, me semble-t-il, ce qui passionnait notre collègue et ami Dominique GINET. C'est un sillon que nous tous qui avons participé à cette journée continuons à labourer chacun à notre façon, mais dans le soutien à une clinique du scolaire et de la formation qui soit *une clinique du sujet en formation*, que ce soit un enfant ou un adulte, y compris à l'université.

Jean-Pierre DURIF-VAREMBONT

Maître de conférences en psychologie, HDR
Institut de psychologie/ CRPPC, Université Lyon 2

Quelques références :

- BETTELHEIM B. (1984) La lecture et l'enfant, Paris : Laffont.
BIGEAULT J.-P. et TERRIER G. (1979) L'illusion psychanalytique en éducation, Paris : PUF.
CIFALI M. et MOLL J. (1985) Pédagogie et psychanalyse, Paris : Dunod. CLERGET J., DURIF-VAREMBONT J.-P., DURIF-VAREMBONT C., & CLERGET M.-P. (2006) Vivre l'ennui. À l'école et ailleurs, Toulouse : Erès, collection « Actualités de la psychanalyse ».
DOLTO F. (1984) L'image inconsciente du corps, Paris : Seuil.
DURIF-VAREMBONT J.-P. (1991) L'enfant, la loi, l'écriture. Le Coq-Héron, 121, pp.26-32.
DURIF-VAREMBONT J.-P. (2004) Les trois ordres de l'intransmissible. Cliniques méditerranéennes, 70, pp.215-229.
FREUD A. (1969) Initiation à la psychanalyse pour les éducateurs, Paris : Privat.
FREUD S. (1937) Analyse finie et analyse infinie, Paris : PUF.
HACHEL F. (2005) Savoir, apprendre, transmettre (une approche psychanalytique du rapport au savoir), Paris : Ed. La Découverte.
KAËS R. et al. (1994) Fantasma et formation, Paris : Dunod.
KLEIN M., Contribution à la théorie de l'inhibition intellectuelle, Essais de psychanalyse, Payot, 1968.
MANNONI M. (1965) Le premier rendez-vous avec le psychanalyste, Paris : Denoël-Gonthier.
MAUCO G. (1968) Psychanalyse et éducation, Paris : Aubier-Montaigne.
MILLOT C. (1979) Freud anti pédagogue ? Paris : Navarrin.
MUEL A. et DOLTO F. (1972) L'éveil de l'esprit de l'enfant, Paris : Aubier/Livre de poche.
ROUZEL J. (2000) Le travail de l'éducateur spécialisé, Paris : Dunod.
WINNICOTT D.W. (1974) Processus de maturation chez l'enfant, Paris : Payot.

Penser la clinique à l'école

Denis MELLIER, Michel GRIFFOND, Chantal RAVELLA,
Nancy BRESSON, Hélène de LA VAISSIÈRE

Dominique GINET et le Groupe de Recherche Clinique sur les pratiques à l'école (CRI)

Denis MELLIER

Juin 2001, nous commençons avec Dominique notre première réunion de recherche. Depuis, régulièrement, 4 ou 5 fois par an, nous nous sommes retrouvés, à une heure assez tardive, pour permettre aux professionnels de venir, dans la petite salle du SIMEF. C'était un groupe sans prétention, à l'image de Dominique. Nous avions repéré autour de nous les personnes qui pourraient être intéressées à partager leur clinique au sein de l'institution scolaire¹. Certains étaient en thèse, certains l'envisageaient, d'autres venaient simplement pour « prendre du recul », les espaces de recherche clinique au sein de l'école étant si rares. Mais ce groupe avait une appartenance bien institutionnelle, il avait été créé selon le modèle d'une recherche impulsée par Paul FUSTIER qui alliait praticiens et chercheurs, au sein du CRI, ex Centre de Recherche sur les Inadaptations, qui était devenu une unité transversale au CRPPC.

Par le biais de ma responsabilité au SIMEF, je découvrais les « dessous » de l'école, Dominique qui avait suivi de près la création de cette structure par Jean-Marie BESSE, était depuis longtemps institutionnellement très reconnu et appelé sur ce terrain par l'Académie, à Lyon, mais aussi aux quatre coins de la France. Je m'étais engagé dans l'ALGEP, Dominique concourrait à développer l'AGSAS, ex-maison mère de l'ALGEP sur Lyon..., des différences, il y en avait beaucoup entre nous. Au niveau conceptuel, nous aurions pu par exemple nous opposer, mais jamais ces « petites différences » n'ont été montées en épingle, comme s'il se méfiait de la part de vanité que recèle tout savoir, lui qui pouvait pourtant dérouler une bibliographie impressionnante sur l'école. Son écoute constante, sa connaissance très fine du terrain ont été en tout cas très précieuses pour le travail du groupe.

¹ Outre les contributeurs à cette article collectif, Michel GRIFFOND, Nancy BRESSON, Chantal RAVELLA et Hélène de LA VAISSIÈRE, signalons la présence de Viviane DURRIEUX, d'André EYRAUD et de Khadija CHIKH, mais aussi d'autres participants comme Daniel EPHRITIKHINE, Marie-Pierre TORRÈS ou Françoise LAURENT, ainsi que Michel ARTIGUES et Michèle RADOVANOVITCH, au début.

Les thématiques ont varié, nous suivions la pente des interrogations des praticiens, sans je crois « virer » dans l'analyse de la pratique. La question du groupe, de la groupalité psychique au sein de l'institution, nous a « tenus » pendant quelques années. En relisant son texte sur « l'école interne » je me rends compte à quel point il avait déjà pensé cette perspective, il s'agit d'un apport fondamental à la clinique trop encore ignoré. L'adolescence, la parole, l'interdit, les failles dans la transmission du savoir sont des points qui lui tenaient à cœur. Il utilisait le terme de « exhérédation » pour caractériser justement ces ratés entre les générations². Nous pensions réaliser un livre, plusieurs participants auraient pu rédiger un chapitre, d'autres auraient pu nous rejoindre, nous pensions organiser une journée d'étude « la souffrance à l'école », le titre était déjà là, sur cette clinique trop injustement laissée de côté car ne répondant pas aux critères dominants de l'establishment psychanalytique, mais il a fallu attendre sa disparition pour qu'une journée approche ce thème.

Pour préparer nos interventions, en fonction du temps qui nous était imparti, nous avons cherché, à l'image du travail dans notre groupe, à privilégier des séquences cliniques qui disent très fortement l'urgence actuelle à ne plus négliger ce terrain clinique. L'autorité, le handicap ou la sexualité pourraient être des « thèmes » traités, mais le lecteur verra très vite qu'il s'agit en fait d'une clinique qui a toute une spécificité. Elle se situe à un carrefour où les enjeux sociétaux de la transmission croisent ceux d'équipes assez démunies devant le désir d'enfants et adolescents vivant à l'école, au collège, dans les lycées et la singularité de familles et de sujets chaque fois pris par leur propre histoire personnelle. Dominique excellait dans cette complexité, il savait tirer le « fil » qui organisait les enjeux et les espaces psychiques de ces sujets engagés, consciemment et inconsciemment, dans le « fait scolaire ».

² Michel GRIFFOND me rappelle que cette expression figure dans le numéro 38 de *Carnet Psy* dans son article « Transmission et exhérédation ».

Une entrée... à l'école, Samy

Michel GRIFFOND

Concours de circonstances, Dominique GINET a été le premier enseignant que j'ai rencontré à l'université. Ce n'était pas dans une salle de cours ni dans un amphithéâtre, mais au secrétariat, à l'époque sur les quais du Rhône. Alors jeune enseignant désireux de reprendre des études de psychologie, champ radicalement différent de mes études d'origine, mon inscription se révélait très compromise pour de sombres raisons administratives. Témoin d'un échange tendu, il a patienté, écouté. Pour y mettre un terme, la secrétaire, visiblement peu convaincue du succès de la démarche, m'a suggéré en dernier recours d'écrire au Président de l'Université, ce que je me suis engagé à faire sans délai. J'ai alors entendu sa voix à mes côtés : « Vous avez raison, si c'est ce que vous voulez, faites-le ». Quelque peu désespéré par la tournure que prenaient les événements, je trouvai là un appui et un encouragement dont je ne savais d'« où » il venait précisément, mais d'une force et d'une conviction, d'une empathie, qui m'ont surpris et renforcé dans ma détermination.

Nous nous sommes revus peu de temps après en TD autour d'une lecture commentée du « petit Hans ». J'ai alors réalisé progressivement d'« où » était venue cette « parole », à laquelle il était particulièrement attaché, et fait connaissance avec Dominique, son humanité et ses qualités d'enseignant. C'était le début d'un accompagnement et d'une formation qui ont duré tout au long de mes études, se sont poursuivis au sein de l'équipe du DESS (maintenant M2Pro) et de groupes de recherche.

Nous avions pour principe dans ces groupes de travailler à partir de la clinique, de situations rencontrées par chacun dans le quotidien de sa pratique. Au moment où je m'interrogeais sur la meilleure manière de faire partager ce qu'il a apporté, de son influence sur nombre de psychologues travaillant dans les écoles et les collèges, j'ai rencontré Samy : l'idée s'est vite imposée qu'un travail aurait pu être mené avec Dominique à partir de cette situation somme toute assez banale. En voici une présentation qui je l'espère témoigne pour une part de l'empreinte laissée par la formation suivie à ses côtés. Elle aurait pu être faite au groupe et ouvrir à l'échange et à la réflexion.

Samy fait sa rentrée à l'école maternelle en septembre, il a deux ans et six mois, un petit frère de 11 mois.

Nous entendons parler de cet enfant pour la première fois par le rééducateur du RASED qui accompagne l'enseignante pendant la période d'accueil les premiers jours de classe : « il faut absolument que tu ailles dans cette classe, l'enseignante va craquer, ce n'est pas possible ». S'ensuit une description épouvantable. Ce petit garçon est décrit comme violent dans la cour et dans la classe. « Il est violent avec les enfants et les adultes sans raison particulière, il est incontrôlable. Il ne regarde pas la personne qui lui parle, est impulsif. Des parents se sont déjà plaints à l'enseignante et au directeur de l'école. L'inspectrice a déjà été prévenue. »

Rapidement nous avons un entretien avec l'enseignante. Elle est au bord des larmes quand elle évoque la situation. La gestion de la classe est très compliquée, les parents prennent acte du comportement de leur fils tout en légitimant son attitude : il ne fait que répondre aux attaques des autres, il est toujours très nerveux, car la famille

vit dans un appartement petit. Par ailleurs, ils renvoient l'enseignante à un manque de compétence et un défaut d'autorité. Elle est très affectée, car elle a vu la mère de Samy se cacher derrière les porte-manteaux pour observer la classe après y avoir déposé son fils. La question des conditions d'accueil de l'enfant est posée : pour l'heure il est scolarisé sur le mode de la rentrée échelonnée, deux matins par semaine de 10h00 à 11h30. La directrice de la halte-garderie où il était inscrit l'an passé serait d'accord pour le reprendre ponctuellement.

Une observation en classe confirme que Samy n'utilise pas le langage parlé dans les échanges, qu'il en passe par le geste, que ce soit pour s'approprier les objets, manifester sa contrariété ou sa frustration, mais aussi ses élans affectifs : il serre les autres enfants par le cou jusqu'à les étouffer en guise de câlin.

Nous proposons un rendez-vous avec les parents et l'enfant en présence d'une psychologue stagiaire. L'entretien commence par une reprise des éléments déjà connus : griefs importants à l'encontre de l'enseignante, « qui n'a pas envie de se casser la tête avec Samy [...] qui n'est pas assez autoritaire, etc. », lien entre l'agitation de l'enfant et l'étroitesse de l'appartement, agitation qui devrait trouver une solution rapide par un déménagement. Le père évoque assez tôt son hypothèse d'une hyperactivité : Son fils est très actif, il a besoin de se dépenser, besoin d'espace. Quand il est chez les grands-parents maternels, il passe son temps dans le jardin. D'ailleurs ses grands-parents lui passent tout et lorsque lui, le père, veut poser des limites, il est contredit par ceux-ci (nous entendons « disqualifié dans sa fonction paternelle »). Samy est content de venir à l'école, il le demande même le week-end. À la maison il parle beaucoup, « mais il faut le comprendre ». C'était un bébé facile, il prend encore le biberon le matin. Il a été propre au mois d'août, avant la rentrée.

Pendant cet échange Samy explore le bureau, la caisse à jouet, le tableau de conférence, les placards. Il tape avec des jouets sur la fenêtre, écrit sur le support du tableau pas sur les feuilles, le renverse, etc. Les injonctions paternelles n'ont aucun effet ; sa mère poursuit l'échange comme si de rien n'était. Il ouvre la porte et sort dans le couloir malgré les interdits proférés par son père qui est obligé de se lever, de le ramener *manu militari* et de fermer la porte à clé. Samy grimpe sur la caisse, crache sur la fenêtre, tombe à plusieurs reprises, sa tête frappe le pied de la table, l'arête du bureau. Sa mère finit par le prendre sur ses genoux où il se love un temps en suçant son pouce.

Les parents sont d'accord pour que je prenne contact avec la directrice de la halte-garderie, avec la PMI, et que nous nous revoyions à l'école tous ensemble pour envisager le dispositif le plus adapté pour que la scolarisation de Samy démarre et se poursuive de la meilleure des façons. La directrice de la halte me fait part du souci de son équipe pour l'enfant et de la proposition qu'elle peut faire de l'accueillir deux matinées par semaine et un peu l'après-midi. Pour notre part nous soutenons l'idée du maintien d'un temps de scolarisation en parallèle avec l'accueil à la halte-garderie et la nécessité d'une consultation au CMP du secteur.



Ces éléments sont repris lors de l'équipe éducative. Les parents demandent si les frais de halte-garderie seront pris en charge par l'école. Un accord se fait assez rapidement autour du dispositif suivant qui doit être rediscuté en milieu d'année scolaire : deux matinées de 10h00 à 11h30 à l'école, deux matinées et un après-midi en halte-garderie, prise de contact avec le CMP, prise de contact avec les services sociaux de la commune pour des aides financières éventuelles.

À ce moment du travail trois pistes de réflexion s'ouvrent à nous : la légitimité de la scolarisation de ce petit garçon, la problématique familiale sous-jacente et le fonctionnement psychique de l'enfant, la position de l'enseignante et la nécessité d'un travail des équipes pédagogiques.

La « légitimité » de la scolarisation de cet enfant de deux ans et demi

Question rapidement posée en filigrane par l'école. Au fond, derrière la description qui en est faite, derrière les propos tenus par l'enseignante, le rééducateur, le directeur, nous entendons que cet enfant n'a pas sa place parmi ses pairs, pas encore, la mise en avant de son jeune âge pouvant venir recouvrir tout autre argumentaire.

Pour autant quel sens aurait pour la famille et pour l'enfant un rejet, une exclusion de l'école, puisqu'au fond c'est de ça qu'il s'agirait ? Nous imaginons les effets psychiques déléteurs pour eux de cet échec inaugural de la scolarité de Samy. Par exemple, comment établir ou rétablir à la rentrée prochaine, à la suite de cette expérience traumatique, une relation de confiance, une « alliance éducative » entre les parents et l'école ?

Nous pouvons aussi entendre derrière le manifeste de la demande voire de l'exigence de scolarisation portée par les parents, et derrière les aspects financiers mis en avant, une demande latente d'aide. Ces parents ne nient pas les

difficultés rencontrées, les problèmes de comportement de leur fils à l'école comme en famille. Derrière les griefs exprimés à l'encontre de la maîtresse apparaît la projection de leurs propres difficultés, de leur défaut d'autorité. Au fond ils demandent à l'institution scolaire de les aider, de les accompagner dans l'éducation de leur enfant ; ils lui demandent de remplir sa « tâche primaire » (d'instituer), comment pourrait-on leur opposer une fin de non-recevoir ?

Autant de raisons parmi d'autres, de notre point de vue, de ne pas mettre un terme prématuré à la présence de Samy à l'école.

La problématique familiale et le fonctionnement psychique de l'enfant

À l'observer en classe et dans le bureau lors de l'entretien familial, hypothèse peut être faite que Samy a les caractéristiques de ces « enfants bolides » comme l'écrit Francis LMBERT ou de ces « enfants qui poussent à bout » pour reprendre l'expression d'Albert CICCONE : absence d'utilisation du langage en dehors de la sphère familiale (pour ce qu'on en sait), non-intégration des règles d'échange et de communication avec ses pairs en cours à son âge, absence d'écoute de la parole de l'adulte, utilisation de l'objet mise à l'épreuve de la destructivité, chutes et chocs éprouvant physiquement les limites corporelles et marquant l'autoagressivité, etc.

Mais pour le coup Samy est encore très jeune, ce qui ouvre des perspectives éducatives et thérapeutiques. À cet égard l'élaboration d'une demande de soin par les parents relève pour une part, pour ne pas dire essentiellement, de l'accompagnement qui leur sera proposé par l'école et par la garderie. L'enseignante revue après les vacances de Noël confiera en effet que suite au constat des progrès faits en classe la mère avait réitéré son souhait d'un arrêt du temps de halte-garderie et expliqué qu'elle n'avait pas pris contact avec le CMP arguant des délais d'attente.

Nous sommes marqués lors de l'entretien familial par la différence d'attitude des parents à l'égard de leur enfant. Une mère tournant le dos à son fils qui joue derrière elle, semblant indifférente à ce qu'il fait, y compris quand il se fait mal, ne lui accordant aucun regard, en particulier lorsqu'elle le pose sur ses genoux vers la fin de l'entretien, continuant de parler avec nous sans s'interrompre. Attitude qui nous interroge notamment sur la nature des liens précoces mère-fils et sur leurs conséquences quant au développement psychique de Samy. Un père gêné par ce que son garçon donne à voir, mais également par le manque d'impact de ses paroles et de ses interdictions et chez qui en fin d'entretien nous sentons poindre beaucoup de violence contenue. Lui qui se sent disqualifié dans sa fonction paternelle par sa belle famille doit à cet instant se sentir disqualifié également par son fils aux yeux des professionnels.

On voit par là que les difficultés consécutives à la scolarisation de Samy ne peuvent se comprendre que d'une prise en compte de cet enfant comme sujet. Nous revenons en mémoire des écrits de Dominique GINET : « L'école est fréquemment le lieu où apparaît la difficulté qui alerte, mais l'anamnèse qu'effectue le psychologue l'amène de façon régulière à découvrir que cette difficulté qui forme le symptôme n'est que la résultante et l'expression d'une souffrance, d'un conflit ou d'une crise, qui [trouvent leur origine] ailleurs. Ailleurs, c'est-à-dire dans l'histoire de l'enfant, voire dans l'histoire de sa famille, dans ses rapports à ses parents, à ses grands-parents parfois, ou à sa fratrie : la difficulté scolaire se présente, dans certains cas, comme

une manière de “marquer” sa place, de sortir de l’indifférenciation, ou à l’inverse de marquer une appartenance, un lien de filiation au sein de la structure familiale ; en l’occurrence, elle n’est pas sans relation avec les processus de construction et d’affirmation de l’identité de l’enfant, même s’il s’agit là d’une manière aberrante – du point de vue scolaire et, donc, social – de s’en procurer une. »

Accompagner Samy et ses parents nécessite la mise en place d’un dispositif multi-partenarial, multi-institutionnel, où chacun prend sa part, la halte-garderie, l’école, le CMP, voire les services sociaux.

Problématique de l’enseignante, travail d’équipe et contenance

Relevons le faisceau d’exigences parfois contradictoires, voire de paradoxes que l’enseignante doit affronter en accueillant Samy : les exigences de ses parents, celles des parents des autres élèves de la classe, celles de l’institution et les siennes au regard, par exemple, de la confrontation entre ses idéaux et les contraintes de la réalité professionnelle.

Cette situation illustre l’intérêt d’un accompagnement des équipes d’enseignants à l’élaboration de leur pratique professionnelle autour des scolarisations difficiles par un psychologue à même de porter un regard clinique. L’objectif de ce travail est de contenir les angoisses et les fragilités narcissiques générées par le contact avec ces enfants et leur famille, et par la même faciliter la contenance de l’enfant à l’école et sa scolarisation. L’une des fonctions

du travail d’équipe consiste en la restauration de l’identité professionnelle attaquée, à son ré-étayage, son réaménagement pour surmonter une blessure narcissique ou une désillusion, dépasser un sentiment de vide, une menace d’effondrement et contribuer au maintien, au renforcement des mécanismes de défense destinés à lutter contre la survenue d’angoisses. Certaines réunions auxquelles participent les enseignants, nous pensons au *conseil des maîtres* par exemple, ont, au-delà de leur fonction institutionnelle manifeste, pour fonction psychique d’élaborer des défenses communes et de restaurer des narcissismes souvent mis à mal par une pratique professionnelle qui les confronte à des situations, des groupes d’élèves, des enfants « difficiles ».

La défaillance des étayages sociaux et la fragilisation des étayages personnels des enseignants ne leur permettent parfois plus de se reconnaître dans leurs actions et dans leurs réactions, voire les font agir en contradiction ou en porte-à-faux avec leurs idéaux et leurs valeurs, mettant ainsi à mal les fondements de leur identité professionnelle. La confrontation à la violence par exemple, peut raviver des angoisses archaïques et menacer leur équilibre psychique.

Par ailleurs, comme la pratique quotidienne nous le montre, les échanges entre enseignants et parents en présence du psychologue permettent d’explicitier et de médiatiser les sources de conflit et de désaccord, mais aussi de construire une représentation commune de l’enfant, ou tout au moins une part de représentation commune laquelle fait si souvent défaut, empêchant par la même la construction et l’investissement d’un projet commun.

Dans l’école... et si je suis différent, Kim

Chantal RAVELLA

Depuis février 2005, la loi pour l’égalité des droits et des chances donne obligation à l’école publique de scolariser les enfants handicapés. La loi apporte un étayage institutionnel en créant pour chaque enfant handicapé un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), véritable parcours de formation adapté à l’enfant et à son handicap. Une aide à la scolarisation peut-être apportée, soit sous forme d’aménagement particulier (ordinateur, logiciels spécifiques, plan de travail incliné, etc.), soit par la présence d’une Auxiliaire de Vie Scolaire.

On voit que le soutien à l’intégration se définit ici comme un « plus de ». Plus de matériels, plus de personnes. Mais il n’est pas pensé dans une logique de formation, d’élaboration réflexive qui permette un travail sur les représentations de chacun, sur la mise en lien de ces représentations personnelles ainsi que leur mise en sens.

Comment le psychologue scolaire peut-il contribuer à ce travail psychique autour de ce que Dominique GINET appelait « l’école interne » ?

La vignette clinique suivante décrit la mise en place par le psychologue de l’institution scolaire d’un groupe clinique d’analyse de la pratique auprès d’une équipe enseignante.

Dans un premier temps, nous dégagerons une courte analyse du dispositif choisi. Le second temps nous permettra, à travers la description de quelque temps, de montrer comment « l’appareil psychique » de l’équipe enseignante peine à dépasser le vécu traumatique amené par la scolarisation d’un enfant autiste. Au fil des séances, elle retrouve un plaisir à penser et reconstruit peu à peu une élaboration commune.

La mise en place du groupe d’analyse de la pratique

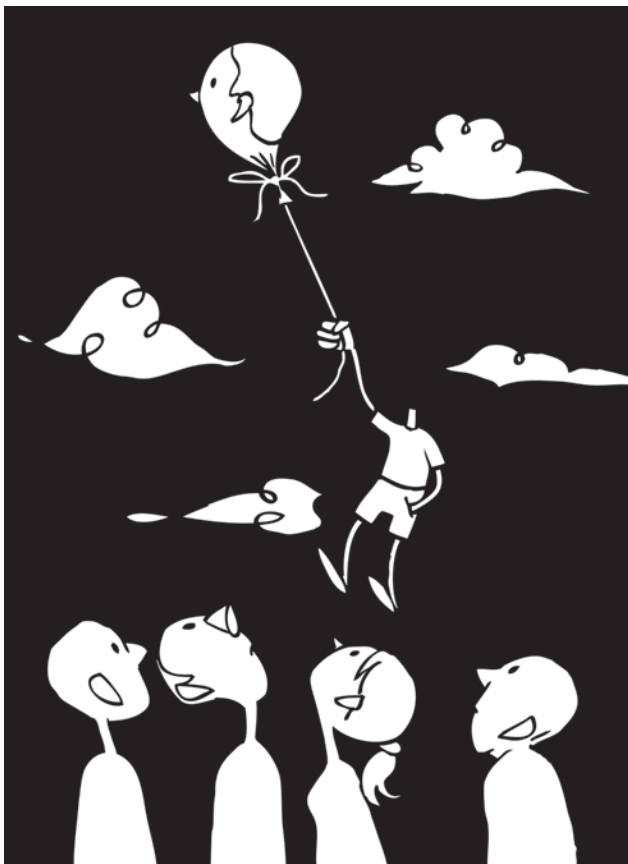
Une équipe sans demande ?

L’équipe d’une école maternelle scolarise un jeune enfant autiste. Kim a 6 ans et un diagnostic d’autisme de *Kanner* a été posé, six mois auparavant. Une AVS vient à mi-temps aider Kim dans sa classe. Kim est décrit comme incapable de se conformer aux règles de la classe. Durant les temps collectifs, il peut « dans ses meilleurs jours » se coucher par terre, chanter par onomatopées ou bien se mettre à courir en direction de la porte, de l’escalier, d’un *ailleurs* du groupe. Il n’est jamais violent envers les autres enfants, mais peut se mettre en danger en s’élançant du haut de l’escalier et en le dévalant sur le ventre. Il crie parfois sans raison apparente, puis se calme dans une apathie passagère.

Malgré la bonne volonté de chacun, l’impact émotionnel est important. Les enseignantes (deux à mi-temps), l’ATSEM, l’EVS, la directrice sont en souffrance. Chaque professionnel l’exprime de manière individuelle en me croisant dans les couloirs de l’école. Je reçois ainsi les blessures narcissiques de chacun sans pouvoir faire de liens, sans pouvoir être dans autre chose que l’écoute d’une souffrance individuelle.

On peut parler d’un état de crise au sein de l’équipe. La crise étant pour reprendre René KAES ce qui de l’articulation, du passage, de la réduction d’antagonisme devient séparé, opposé, désorganisé¹. L’équipe ne fait plus « corps », les plaintes se déposent de manière individuelle.

1 KAES R. (1994) « La parole et le lien », Dunod, Paris.



Le narcissisme professionnel de chaque acteur est fragilisé. Il y a insécurité dans l'identité professionnelle.

Lors de la scolarisation de cet enfant autiste, chaque enseignant mesure l'écart entre ce que peut proposer l'école, la classe, l'enseignante et les besoins de l'enfant. La tâche primaire (la scolarisation) est mise à mal. Que veut dire enseigner à un enfant qui n'est jamais dans le groupe ? À un enfant qui se met en danger, qui est en perpétuel mouvement ?

La plainte me parvient dans les courts moments où je suis entre « l'intérieur et l'extérieur », c'est-à-dire soit dans ma fonction de psychologue, mais venant pour une autre situation (rencontre d'un autre enfant, d'une famille), soit dans un moment où ma fonction est moins sollicitée (pause café, repas...). Dans le premier cas, je stoppe la plainte puisque pour l'instant un autre est en jeu.

Je connais bien le second cas de figure, ce que René ROUSSILLON appelle les *espaces interstitiels*. J'ai toujours accordé une grande importance à ces instants-là, instants où se « *ressaisissent autrement les identités professionnelles*.² » Mais dans cette situation tout apparaît différent. Je pourrais dire que je « digère » mal ce qui se dit entre les membres de l'équipe, je ne régule plus rien et je fuis de plus en plus ces temps de pause.

Je propose la création d'un groupe d'analyse de la pratique, que je nomme « aide à la scolarisation ». Ce groupe fonctionne avec les mêmes règles que celles d'un groupe d'analyse de la pratique. Il se réunit dix fois dans l'année entre 12 heures et 13 heures 15, une fois par mois. Il réunit l'AVS, les deux enseignantes, l'Atsem et la directrice de l'école.

Il n'y a pas eu de demande formalisée de la part de l'équipe et pourtant lorsque je formule ma proposition, il y a comme un souffle d'air qui circule. Je suis étonnée de voir

comment l'équipe accepte rapidement et se mobilise tout au long de l'année pour participer.

Ne sommes-nous pas du côté de ces problématiques identitaires, caractéristiques des pathologies du lien ? La pratique de l'espace interstitiel n'a pu se maintenir par rupture du réseau identificatoire. Comme le décrit Denis MELLIER, « *demander* » pour le sujet, serait se démettre de son identité³. »

L'identité concernée ici est à la fois l'identité professionnelle de chaque personne et aussi l'identité groupale. L'équipe qui fonctionnait bien jusqu'à présent n'arrive plus à faire « corps ».

Au-delà des plaintes exprimées et isolées, il s'agit pour le praticien d'entendre l'appel souvent silencieux de l'équipe.

Je travaille avec une équipe que je connais bien et qui me connaît aussi. Nous sommes pris, l'équipe enseignante et moi dans des faisceaux d'alliances inconscientes et dans une même problématique institutionnelle. Ainsi les règles d'extériorité, de neutralité, de position tierce ne sont pas de mises. Je mesure l'écart entre l'axe psychanalytique qui sert de théorisation à l'A.P.P. et ce que je mets en place.

Un dispositif de type « syncrétique » pour un moment de crise

Ce type de dispositif correspond à un fonctionnement de type « syncrétique » tel que l'a défini José BLEGER (1967). L'équipe est envahie par trop d'angoisses non-reconnaissables explicitement. Il y a une relation par dépôt. Il s'agit de déposer le fardeau, ailleurs que dans les couloirs et dans l'immédiateté.

Le risque est grand de rester dans ce peu de différences entre chacun, entre l'équipe enseignante ici et le psychologue. Le risque est grand de rester dans l'émotion groupale indifférenciée. Le psychologue doit apporter une attention particulière à cette charge émotionnelle à laquelle il devra permettre d'aller vers la représentation, vers la pensée, vers la différenciation. Des mécanismes comme le partage d'affect, l'ajustement, l'accordage, les jeux de miroir seront à analyser.

Il y a bien sûr dans ce dispositif là « *des logiques du double et des jeux de miroir*.⁴ » Le psychologue s'il possède un cadre interne suffisant et s'il reste dans une dialectique théorie-pratique pourra apporter de la différenciation et de l'individuation.

Est-ce que dans un contexte institutionnel plus ouvert à l'apport de l'A.P.P. et de plus non soumis à des restrictions financières, l'équipe aurait fait appel à un psychologue extérieur ?

Suivons le développement théorique de Catherine HENRI-MÉNASSÉ qui a étudié ce type de groupes.

Pour BALINT, le « *défaut fondamental*⁵ » est exacerbé s'il y a un écart de compréhension entre le thérapeute et le patient. Ici, le « *défaut fondamental* » de l'équipe serait lui aussi accentué si un écart de compréhension était trop important entre l'équipe et le psychologue. L'équipe ne peut accepter qu'un psychologue provenant de l'environnement proche, qui sera en reprenant les termes de Balint « *ordinaire et discret* ».

3 MELLIER D. (2005) « Intersubjectivité et travail de lien : un nouveau paradigme pour le soin psychique en prévention ou en institution », in *Enfances, adolescences*, Editions de Boeck, Bruxelles.

4 HENRI-MÉNASSÉ C. (2002) *Analyse de la pratique : ombres et lumières*, Lyon DU, Université Lyon 2.

5 Le défaut fondamental est le fruit de l'inadéquation entre les besoins de l'enfant et les réponses de son environnement primaire.

2 ROUSSILLON R, in KAËS R. et coll, *L'institution et les institutions*, Dunod, Paris, 1987, p.174.

Catherine HENRI-MÉNASSÉ fait aussi l'hypothèse que pour « *pouvoir exister, le groupe de l'analyse devra lui aussi être en quelque sorte "banal", porteur de peu d'écart avec la vie institutionnelle* ». Elle parle d'une salle ordinaire et discrète dans les sous-sols de l'hôpital.

L'équipe enseignante et moi-même nous nous réunissons dans la salle de classe. Petit bureau, petite chaise. On voit dans ce cadre matériel ce qui sera à prendre en compte des identifications à l'enfant.

Quelques temps du groupe

Lors de nos premières rencontres, le climat du groupe est tendu. Les remarques des uns se font dans l'attaque des dires des autres. Pour chacune, il s'agit de laisser échapper ses angoisses, sans se questionner sur celles des autres, mais plutôt en répondant de manière vive et sèche à ce qui vient d'être dit. Les premiers temps du groupe sont aussi fortement marqués par des attaques projectives envers la famille. L'enfant ne peut être pensé en tant qu'individu différencié et le lien symbiotique prime dans la relation, avec la culpabilité archaïque associée. Il y a une menace identitaire pour chaque professionnelle.

Au cours de la quatrième séance, une évolution se marque. Denise (AVS) et Josée (enseignante) commencent par se questionner sur leurs pratiques professionnelles respectives.

Denise questionne :

« *En ce qui concerne mon rôle, j'ai l'impression que je n'ai pas à mettre de règles.* »

Josée l'enseignante lui répondra de suite, de manière assez agressive.

« *L'autre fois, j'ai dû te faire des remarques. Car il y avait du bruit. Tu n'es pas une professionnelle de l'école.* »

Elle continue :

« *Je me surprends parfois à oublier Kim lorsqu'il est avec Denise. Ce n'est pas normal. Ça m'interroge de l'oublier, ça m'interroge sur mon rôle.* »

Je la questionne alors sur l'oubli qu'elle peut avoir des autres enfants, quelle différence voit-elle entre cet oubli-là et celui de Kim ?

Elle répond qu'elle peut effectivement oublier d'autres enfants de la classe :

« *Mais à la différence des autres, Kim n'est pas vraiment dans le groupe. Il est seul avec Denise, quelque part dans la classe. Quelle est sa place par rapport à moi ? Cela m'étonne par rapport au rôle de l'enseignant.* »

Françoise, la directrice intervient :

« *Avec les nouvelles personnes qui arrivent dans l'école, il faut travailler sur le fait que l'on n'est pas tout puissant dans la classe. Qu'il faut lâcher du pouvoir enseignant.* »

À la fin de cette séance, j'associe ce qui vient d'être dit avec la confiance que les parents accordent aux enseignants. Lorsque l'enfant va en classe, les familles acceptent d'abandonner leurs prérogatives parentales, acceptent qu'il y ait un tiers extérieur pour s'occuper de leurs enfants. Ils peuvent ainsi les « oublier » durant une période de temps.

L'équipe se tait durant un moment, semble réfléchir silencieusement ensemble. Une enseignante s'exprime de manière laconique :

« *Peut-être que l'on vit des choses un peu pareilles.* »

Le groupe se tait, semble partager un moment de rêverie commune.

L'AVS vient symboliser, par la relation qu'elle entretient avec Kim, une figure maternelle présente au sein de l'école. Figure trop compréhensive, trop proche, à qui échappe ce qui fait loi dans l'institution scolaire. Elle est perçue comme celle qui n'accepte pas ce qui fait tiers : les règles du groupe.

L'enseignante ressent de manière persécutoire ce lien privilégié. Elle ne peut accéder à une image d'une bonne professionnelle. Devant elle, une autre crée des liens positifs envers l'enfant, des liens d'ordre maternel. Pour se dégager de cette blessure narcissique, elle disqualifie Denise. Attaque envieuse envers sa place de mère substitutive :

« *Tu n'es pas une professionnelle de l'école.* »

Comment amener cet enfant à s'individualiser, à grandir, à devenir élève s'il est capté par une autre ?

À ma question relative à l'oubli des autres enfants, sa réponse introduit la notion du groupe. L'enseignant peut se trouver dans le groupe et oublier certains enfants lorsqu'il y a eu création de la sociabilité syncrétique. Ainsi l'enseignante agirait à la manière de la mère avec son enfant qui peut vaquer à ses occupations sans apparemment s'intéresser à lui. Son enfant est dans la pièce. Il lit. Il n'y a pas un mot entre eux, pas un geste. Un intervenant extérieur dirait qu'il n'y a pas de communication entre eux. Cependant, la mère s'en va, l'enfant arrête de lire et la cherche. Ainsi la communication qui semblait inexistante existait sous une forme particulière « *d'attention, de mise en tension* », comme l'exprime Ophélie AVRON (2005, p.67).

Pour l'enseignante, on peut faire l'hypothèse d'une sociabilité syncrétique non encore établie qui ne permet pas l'oubli, l'absence mise en forme par une représentation interne.

Kim est trop présent, trop obsédant. Josée ne supporte pas qu'il soit avec quelqu'un d'autre, ne supporte pas la séparation. Le désir d'établir un lien symbiotique domine, comme exacerbé par ce qui relèverait d'un interdit institutionnel, et par ce qui se met en place dans la relation privilégiée Kim-AVS.

Dans la séance qui suivra, une partie des échanges a lieu sur les acquisitions scolaires.

La directrice évoque la scolarisation d'un autre enfant handicapé qui vient d'arriver à l'école. Elle semble fatiguée.

« *Il faut toujours recommencer avec les enfants handicapés. Ce ne sont jamais les mêmes.* »

Je l'interroge sur le ressenti lors de l'arrivée d'une nouvelle classe en début d'année. Elle affirme que là aussi c'est cyclique et décourageant. Josée trouve que ce n'est pas pareil.

« *Sur une année scolaire, tu as l'impression que c'est transférable. Les autres enfants changeront de médiateur, et ce sera bien. Mais avec Kim...* » Les personnes de l'équipe s'associent à ce qui vient d'être dit, parlent de l'attachement de Kim à l'AVS (Denise), de l'adaptation de cette dernière au handicap de l'enfant :

« *Denise ne va pas utiliser les mêmes outils avec un autre enfant handicapé, alors que nous, lorsque le groupe classe se renouvelle, oui.* »

Denise montre qu'elle est vraiment impliquée avec Kim :

« *Lorsque j'ai su qu'il ne serait plus là la semaine prochaine, j'ai été triste.* »

« *Elle nous a dit : j'arrête de faire l'AVS. Je vais avec Kim.* » rétorque la directrice.

Je ressens un véritable échange entre chaque personne de l'équipe. Il n'y a plus d'agressivité envers Denise, mais bien une reconnaissance de ce qui se passe entre elle et Kim.

L'équipe constate :

L'affection réciproque de Kim et Denise

C'est une donnée observable, à la fois par le comportement de Kim envers Denise et à la fois par les paroles de Denise :

« *Je me suis attachée à lui* »

C'est une attention perpétuelle que Denise porte à Kim. Elle modifie ses outils pour les adapter à l'enfant. Elle capte son attention. Il y a ce qui s'apparente à une tentative de séduction envers l'enfant avec une grande difficulté à penser encore en termes de projet professionnel. Si Kim part, Denise « arrête de faire l'AVS. »

L'illusion des acquis

C'est une donnée subjective qui se construit en opposition avec les référents habituels. Dans le cadre d'une scolarisation ordinaire, pour chaque enfant, les apprentissages s'effectuent au sein du groupe classe.

Kim durant cette année à l'école a appris certaines choses relevées par l'équipe.

« *Il a nommé les lettres. Il a écrit son prénom.* »

Mais que restera-t-il ? Cette question, qui est peu posée en ce qui concerne les autres enfants de la classe, devient importante pour l'équipe lorsqu'il s'agit de Kim. Il y a doute, incertitude. « On est dans le flou total », dira la directrice.

Cette opposition entre le pôle affectif et le pôle des connaissances s'apparente à ce que Claudine BLANCHARD-LAVILLE décrit de la fonction maternelle et la fonction paternelle de l'enseignant.

La fonction maternelle s'articule autour de l'attention à l'enfant, à ses besoins, à ses possibilités. C'est une relation duelle. La fonction paternelle s'articule autour des repères collectifs et de l'accès aux savoirs. Elle s'inscrit dans une relation groupale.

On pourrait pointer pour les deux fonctions un risque d'une formation extrême, mortifère. Pour la fonction maternelle, ce serait de vouloir demeurer dans le modèle de la mère archaïque, dans l'illusion de la toute-puissance, en déniait l'existence de la fonction paternelle. Pour la fonction paternelle, ce serait la non-reconnaissance des sentiments, des désirs, pour imposer à tout prix la loi comme une simple fonction répressive, c'est-à-dire la non-reconnaissance de la fonction maternelle.

La situation d'enseignement ne doit tomber dans aucun de ces extrêmes, mais au contraire se maintenir continuellement dans une tension dialectique entre ces deux pôles. L'enseignant inscrit sa pratique de manière inconsciente dans ce perpétuel équilibre.

Pour l'équipe qui scolarise Kim, il y a comme une diffracture de la tâche entre ces deux composantes qui se retrouvent assumées par deux personnes distinctes. Depuis le début du groupe, nous avons constaté comment les enseignants se questionnaient sur l'avenir scolaire, les connaissances, comment la directrice prenait une position d'Idéal surmoïque, et comment l'AVS occupait une position maternante. Ces attitudes défensives s'inscrivent dans un essai de différenciation des fonctions à un moment où la question identitaire domine, tant à un niveau relationnel que professionnel.

Dans cette séance, l'attitude change. Les doutes sont parlés, discutés. Les dires de la directrice montrent qu'elle est moins défensive. Elle parle de « *faire le deuil de l'assurance de quelque chose.* »

Ce qui s'apparentait à **une sorte de lutte d'appropriation de l'enfant** s'apaise.

Il y a comme un léger mouvement dépressif qui s'installe dans ce questionnement entre le savoir et l'attachement. Des processus de renoncement, de deuil commencent à se mettre en place.

Les trois temps du groupe

Soulignons comment, dans le groupe ici relaté, nous assistons à une progression dans le traitement de la honte et de la culpabilité qui pourrait se résumer ainsi :

Un enfant est là. Il ne peut être nommé, désigné aux autres, car sa différence met à mal le groupe enseignant, les parents. Il ne peut être pensé en tant qu'individu différencié et le lien symbiotique prime dans la relation avec la culpabilité archaïque associée. Le mécanisme de défense semble être l'identification projective adhésive. Dans ce temps du groupe, il ne peut y avoir de demande à l'autre. Mais une demande est donc « *offerte*⁶ ».

Dans un second temps, l'enfant est pensé comme élève, il intègre une communauté. Pour l'enseignant la question essentielle devient celle de la transmission. Le contrat narcissique et ses pactes dénégatifs évoluent. L'idéal du moi mis à mal est accompagné d'une culpabilité secondaire, liée à l'introduction d'un tiers, ici la famille qui dérange, qui perturbe. L'identification adhésive est plus souple, moins défensive.

Dans la dernière phase, la culpabilité est commune avec ce tiers auquel, dans un mouvement réciproque, on peut aussi s'identifier. Les mouvements de projection font place. **L'équipe peut alors entendre ce que va dire la famille et penser un projet ensemble.** Ce projet « *actualise une part de l'idéal du moi groupal et désigne un objet à transformer.* »⁷

Conclusion

Redonnons la parole à cette enseignante qui a ponctué chacune de ces dernières interventions, par une phrase rituelle « *Avant, je ne comprenais pas.* »

Le groupe clinique d'analyse de la pratique a permis à l'équipe de redonner du sens, chaque rencontre étant le moment pivot d'un temps réapproprié, d'un temps cicatriciel d'une situation vécue comme traumatique par chacun.

Ce dispositif correspond à un moment donné de la vie institutionnelle. Dans un moment de crise, il a le mérite d'exister pour permettre à l'équipe de passer d'un moment traumatique à une capacité d'élaboration psychique. Le fonctionnement psychique et institutionnel où la rigidité est de mise, où l'indifférenciation domine, où rien ne peut se dire vraiment se modifie en un fonctionnement plus souple, qui accepte la différence.

Sa répétition n'a pas lieu d'être lorsque l'équipe a su se recréer et dépasser le jeu des identifications par dépôt.

Reste bien sûr la question de la nécessaire mise en place des groupes d'analyse de la pratique au sein de l'institution scolaire. Car au-delà des situations qui font crise comme celle présentée ici, les enseignants ont besoin d'un dispositif qui les aide à élaborer ce qui met à mal leur identité professionnelle.

6 Voir à ce sujet les travaux de Paul FUSTIER sur le Don et la Dette. Le psychologue doit travailler sur son propre engagement dans cette situation là.

7 GAILLARD G., Conférence du 06.06.2007., CRPPC Université Lyon 2

8 MELLIER D. (2000) « L'inconscient à la crèche », Erès, Toulouse.

Pulsion de savoir et irruption pulsionnelle et sexuelle à l'école

Nancy BRESSON

Nous nous sommes penchés également dans notre petit groupe de travail sur un autre public, un public en forte évolution actuellement, le public adolescent.

L'école, de plus en plus confrontée à la pulsionnalité adolescente et à l'irruption du sexuel à l'intérieur de ses murs, se retrouve prise au dépourvu, démunie et souvent en grande difficulté, mal à l'aise, pour penser, répondre, réagir.

Nous avons constaté qu'il s'agit là d'un véritable tabou institutionnel par rapport à cette caractéristique majeure de l'adolescence et d'un fort déni dans la formation des enseignants entre autres. En effet, dans le cadre scolaire seule la pulsion de savoir semble attendue du public alors que les enseignants sont quotidiennement confrontés à l'irruption du sexuel, du pulsionnel à travers les explosions adolescentes, à des affects d'amour et de haine, au déni de la différence de génération (réelle ou symbolique) et au rejet de l'autorité.

Cette problématique n'est pourtant pas nouvelle dans les lycées généraux et professionnels confrontés à un public d'adolescents et de jeunes adultes.

Dominique témoignait et moi aussi, à quel point cette problématique de l'irruption du sexuel dans l'école émerge de plus en plus souvent, à la fois dans les groupes *Balint* et dans un cadre d'écoute individuelle pour les enseignants.

La problématique que nous proposons reliant le désir de savoir au savoir sur le désir concerne l'origine du tabou institutionnel. Les fantasmes de séduction présents dans la relation d'enseignement et le risque de perversion de cette relation n'expliquent-ils pas le silence à ce propos ?

FREUD nous a prouvé qu'un lien extrêmement puissant relie la pulsion de savoir aux pulsions sexuelles et nous faisons l'hypothèse que ce lien-là, s'il était connu, compris et développé (notamment auprès des enseignants), pourrait contribuer à rendre pensable et donc moins dangereuse la question du sexuel, l'énigme du sexuel telle qu'elle se pose à l'école et se rejoue fortement à l'adolescence.

Dans un lieu d'écoute institutionnel pour enseignants où j'ai travaillé dix ans en tant que psychologue clinicienne, j'ai rencontré Hélène, une ravissante jeune femme de 30 ans, au visage lumineux, enseignante en arts appliqués, que j'ai suivie pendant deux années suite à une forme d'agression sexuelle dont elle a été victime.

Passionnée par son métier, Hélène menait différents projets novateurs avec le souci d'intéresser et valoriser ses élèves. Elle avait un excellent parcours professionnel jusque-là, reconnue par les collègues et la hiérarchie. Au bout de quelques années, elle est nommée dans un lycée professionnel de banlieue difficile. Pour la première fois, elle rencontre alors beaucoup de difficultés avec une classe de BEP en échec, « des jeunes très difficiles », classe pour laquelle elle appelle au secours au moins quatre fois le chef d'établissement, son adjoint, les syndicats, écrit des courriers...

Pour seules réponses, elle entendait de la direction qu'« *Il faut améliorer votre pédagogie* », que cela relevait « *de sa responsabilité* ». Il lui a même été reproché d'être « *trop jolie* » alors qu'Hélène veillait par une tenue très sobre à ne pas être trop séduisante.

Peu après, Hélène est mise en congé pour accident du travail. Un individu extérieur à l'établissement scolaire, mais copain d'un de ses élèves s'est introduit dans cette classe particulièrement difficile, a mis ses mains dans les poches du pantalon de l'enseignante et tenu des propos

sexuels d'appel à la violence, invitant les élèves à une tournante sur la jeune femme. L'enseignante est sidérée. Un élève de la classe sort appeler du secours. Lors de notre premier entretien, elle ne peut se souvenir des détails de cette agression : « *En tant que femme, je reprends progressivement le dessus, me confiera-t-elle, mais en tant que prof, je suis touchée, déstabilisée, je n'ai plus envie d'être face à une classe et d'enseigner... j'ai le sentiment d'avoir été abandonnée.* »

Après l'agression, les élèves ont été interrogés comme témoins... mais pas la jeune femme !

On l'a laissée rentrer seule chez elle sans l'avoir écoutée ou réconfortée. Elle n'a jamais pu remettre les pieds dans son lycée. « J'ai le sentiment d'avoir été morte », me confia la jeune femme ; sa vie n'est plus pareille. Pour elle, maintenant, travailler est synonyme d'agression. Elle ne veut plus être exposée ni aux adolescents, ni aux groupes.

Un an plus tard, pour la première fois, elle parle de sexualité par rapport à cette agression et décrit la scène : « *C'est cette agressivité sexuelle du jeune qui m'a traumatisée. J'ai été touchée en tant que prof et en tant que femme par ses propos à caractères sexuels.* »

Hélène a dû quitter l'enseignement et se former dans une autre voie. Elle m'a autorisée et encouragée à me servir de son expérience pour informer et prévenir les enseignants.

La confusion ici entre la personne de l'enseignante et le savoir, objet de la transmission est frappante. Ce n'est pas le savoir qui est l'objet commun à s'approprier en groupe, mais le professeur qu'on met à la place. L'enseignante devient fantasmatiquement objet sexuel dominé, transmis, partagé (tournante) c'est-à-dire qu'elle est mise à la place du savoir, objet de la transmission.

On peut s'interroger aussi sur la porosité de l'école et du quartier, comment le quartier fait intrusion, irruption dans l'école avec ce jeune qui n'est pas un élève de l'établissement...

À la même période, Dominique GINET intervient dans un lycée professionnel en crise à la demande de la direction ; il rencontre les lycéens, les interroge sur leurs attentes et leurs souhaits. Réponse des élèves (18 ans environ) au psychologue homme : « *Nous voulons voir nos profs en string* ». Ensemble, en groupe de recherche, nous réfléchissons à cette réponse. J'associe librement : « *Les profs en string, ça me fait penser à l'énigme et aux théories sexuelles créées par les enfants.* »

Quel est donc le lien entre l'émergence de la pulsion de savoir et la difficulté d'apprendre de ces adolescents qui projettent sur leurs enseignantes femmes une image érotisée, sexualisée et/ou énigmatique ?

Dans les écrits freudiens de 1905, 1908, 1910, la pulsion de savoir, de recherche ou d'investigation naît d'une confrontation de l'enfant avec une menace, celle de l'arrivée d'un nouvel enfant dans la famille, l'intelligence de l'enfant va alors s'éveiller, en lui posant de grands problèmes sexuels qui vont tenter de colmater ses angoisses.

La première grande énigme à résoudre ne porte pas sur la différence des sexes, mais sur l'origine des enfants ; les théories sexuelles infantiles vont alors tenter d'élaborer des réponses.

Ainsi, la pulsion de savoir, issue de la sublimation de la pulsion d'emprise, s'étaie sur le désir de voir. Nous constatons combien le voyeurisme de l'enfant y est stimulé.

En effet, la première théorie, extrêmement visuelle, est la représentation de la femme au pénis. Elle tente de maîtriser la menace de castration et la terreur suscitée. Dans l'ignorance de la réalité, cette théorie aboutira à un premier échec de la pulsion de savoir qui risque de paralyser l'effort de l'enfant par la suite. Cette première théorie est liée également à l'excitation du pénis.

On peut se demander ce qui dans le retour à l'adolescence de la femme au pénis ou au string est en lien avec le réveil des pulsions sexuelles/pubertaires et vient tenter de colmater ce qui est réactivé de la première énigme et de la menace de castration dans l'échec de l'apprentissage...

Mais que nous apprennent à leur tour les autres théories sexuelles enfantines ?

Le deuxième travail de théorisation de l'enfant porte sur l'évacuation du bébé comme une selle. Son érotisme anal encore très présent le conforte dans cette seconde recherche qui, cette fois encore, lui permet d'éviter la question de la différence sexuelle.

La troisième théorie, la scène primitive, questionne le « fait d'être mariés » en plus de l'origine et de la conception.

Quelle est l'importance de ces théories quant aux destins de la pulsion de savoir ?

FREUD décrit trois destins possibles de la pulsion d'investigation (1910, p.85) : l'inhibition névrotique de l'investigation qui partage le destin de la sexualité (refoulement), la compulsion de rumination où la pensée elle-même est sexualisée ou encore la sublimation de la libido, dès le début, en avidité de savoir qui s'associe à la pulsion d'investigation.

Nous retrouvons aisément le second destin, celui de la pensée sexualisée et de la compulsion de rumination comme caractéristiques de nos adolescents en échec.

Avec Piera AULAGNIER, nous apprenons que le premier désir de savoir que l'enfant éprouve concerne le désir de la mère. Mais que désire-t-elle donc ? Savoir et désir vont alors se cliver, car le regard du sujet va devoir affronter le savoir de la réalité de la différence des sexes : la castration maternelle.

Le sujet va devoir abandonner sa première illusion de savoir au profit de ce nouveau savoir sur la première loi, celle de l'interdit de l'inceste.

Ainsi, l'accès au savoir ne s'accomplit que dans l'acceptation de la castration et l'interdit de l'inceste. Il nécessitera un deuil, un risque d'illusion et cette première autonomie intellectuelle ne va pas sans être déprimante.

Confronté au déplaisir, à une résistance à son désir de penser, de mettre du sens, le sujet essaiera d'en savoir

toujours plus, réussissant ainsi le passage du principe de plaisir au principe de réalité ou bien sera menacé dans son intelligence par la connexion permanente du désir de savoir avec la sexualité.

Nous comprenons rapidement que nos adolescents provocateurs en réclamant de voir leurs enseignantes en string nous laissent entendre à quel point leur désir de savoir est connecté à la sexualité et non sublimé et comment ils refusent l'interdit de l'inceste présent implicitement dans la relation profs-élèves...

En effet, la différence des générations symbolique entre les enseignants et les élèves marque bien la différenciation des rôles et des places de chacun dans l'institution (quel que soit l'âge des uns et des autres.)

De plus, les enseignants incarnent par leurs responsabilités vis-à-vis de leurs élèves une fonction parentale symbolique. L'interdit de l'inceste est omniprésent dans la relation éducative même s'il est rarement pensé et formulé en tant que tel.

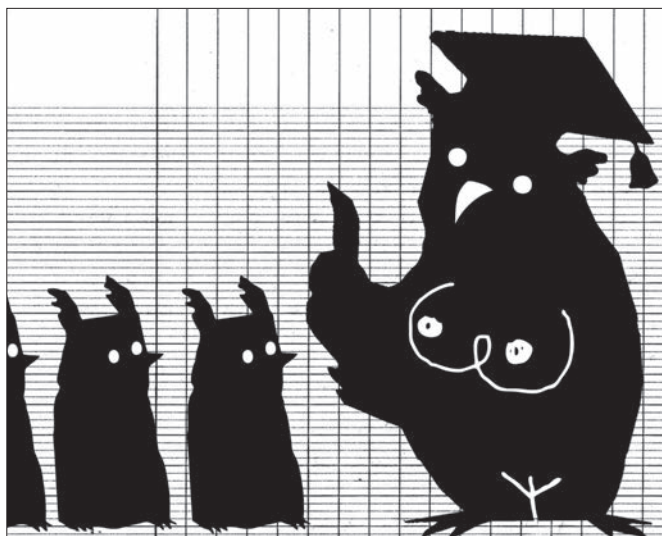
La fantasmagorie de la relation formé-formateur telle qu'elle a été étudiée par René KAËS dans son ouvrage « Fantasmagorie et formation » est au cœur de notre problématique.

« L'offre comme la demande de formation se réfèrent à la quête d'une solution et d'une maîtrise concernant l'énigme de la fabrication des enfants, de la différence des sexes, de la vie et de la mort. C'est par là que la formation entretient des rapports étroits avec l'initiation entendue comme initiation sexuelle et qu'elle mobilise les fantasmes de séduction. » (pp.70-71).

En conclusion, nous avons pu constater à quel point la proximité entre le savoir et le désir rend possible et compréhensible l'irruption du sexuel et de fantasmes incestueux à l'école. L'adolescence, âge où les pulsions sexuelles tiennent les jeunes en éveil vient renforcer ce lien entre savoir et désir et c'est d'autant plus vrai pour les jeunes en difficultés scolaires pour qui la sublimation est en échec.

Dans un objectif de prévention de difficultés, voire traumatismes ou de méprises professionnelles, il me semble indispensable de former les enseignants à cette réalité psychique.

La prise en compte de toute la dimension pulsionnelle à la puberté et à l'adolescence nous semble également indispensable et fondamentale pour permettre aux enseignants de vivre leur quotidien relationnel avec les élèves sans tabou ni déni de la réalité.



Des résonnances... avec les lieux du soin

Hélène de LA VAISSIÈRE

L'exposé de Nancy m'a rappelé un adolescent de 13 ans qui ne pouvait plus fréquenter le collège où il suivait des cours de 5^{ème} car toute parole des profs faisait l'objet d'une traduction ou interprétation sexuelle. La sexualisation du corps à la puberté s'accompagne de la sexualisation de la psyché, une sexualisation que cet adolescent ne pouvait pas contenir. Cela entraînait une inhibition du côté des apprentissages et des comportements agressifs, surtout envers les filles, dans les interstices de l'établissement, les couloirs, les escaliers...

La seconde réflexion concerne la scène de séduction. Ces enfants élevés dans des rapports de séduction qui confondent amour parental et séduction voient cette figure se transformer à l'adolescence en invitation sexuelle. La dyade séduction-amour se transforme en séduction-sexualité ce qui contracte amour et sexualité. Chez le parent séducteur, la différence générationnelle n'est pas suffisamment marquée ou pas marquée du tout. L'indifférenciation s'amplifiera avec la puberté et se déplacera sur les adultes-enseignants. Toute scène qui réactualise une scène de séduction parentale (proposer des activités qui plaisent aux élèves) serait interprétée comme une scène de séduction sexuelle.

La troisième réflexion concerne cet adolescent-agresseur qui transgresse une première fois la loi en entrant dans un établissement scolaire où il n'est pas inscrit. Il fait effraction dans la classe et s'en prend à la prof. Pour reprendre ce que dit Nancy, l'agression concerne d'une part le savoir, la femme en possession du *phallus*-savoir et non la femme en tant que femme.

D'autre part, il se colle à elle, se cache derrière elle, il la double. Doubler ayant plusieurs sens augmenter en doublant, sa force par exemple, de la doublure, le fait de doubler quelqu'un, lui passer devant ce qui est peut être le cas du disciple par rapport au maître ou de l'élève par rapport au prof et enfin le fait de trahir, de tromper.

Ce qui est convoqué encore ici n'est pas la femme, mais l'homosexualité. La position de l'élève est équivoque et il convoque les autres garçons. La prof le double. Les enjeux homosexuels sont prégnants. La prof disparaît, elle n'est pas objet de désir. Le trauma vient d'un vécu d'anéantissement, de perte d'existence.

La présentation de Samy m'évoque la situation d'un enfant, Thomas, de 7 ans accueillis dans l'unité d'hospitalisation, mais aussi d'autres enfants reçus dans le cadre de thérapie familiale.

Thomas n'a jamais fréquenté à temps plein l'école maternelle tant il perturbait la classe. Il redouble son CP. Dans la classe, il est contenu par le cadre pédagogique et rassuré dans ses apprentissages par son redoublement. Cela se passe à peu près bien. Mais dans la cour, il « fonce » sur les autres, les bousculent, se collent à eux.

À la maison, il terrifie sa mère qu'il ne lâche pas d'une semelle et son père arrive à peine à le contenir. La nourrice ne veut plus sortir avec lui dans la rue de peur qu'il se mette en danger.

Thomas présente une « carence de contenance », il appartient à ces « enfants qui poussent à bout » que décrit A. CICCONE tout comme Samy. Les parents n'ont jamais donné suite aux consultations au CMP quand Thomas était âgé de 3 ans.

L'accompagnement de ces enfants et de leurs familles doit être multiple, à la fois un soutien éducatif auprès des parents et un lieu d'élaboration familiale (consultations ou thérapie). La prise en charge de l'enfant en thérapie individuel me paraît dérisoire tant le comportement de ces enfants renvoie à l'impossibilité des parents d'assurer les différentes fonctions parentales.

Contribution collective :

Denis MELLIER, Professeur de psychologie clinique et psychopathologique (Université de Besançon), ancien Directeur du SIMEF (Service Interdisciplinaire des Métiers de l'Enseignement et de la Formation) et ex-Maître de conférences au CRPPC à Lyon 2.

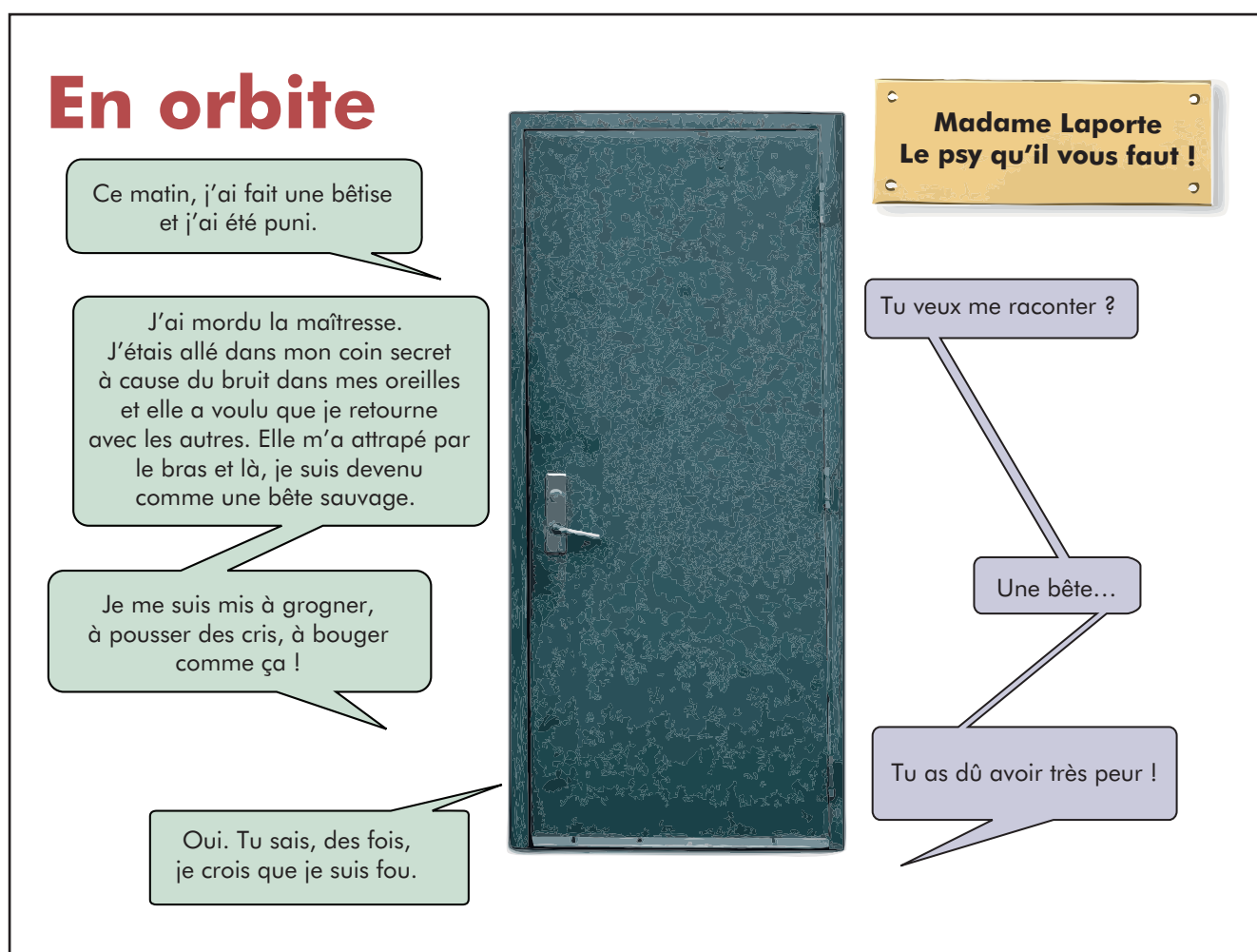
Michel GRIFFOND, Psychologue clinicien, psychologue scolaire, chargé de cours Université Lyon 2.

Chantal RAVELLA, Psychologue.

Nancy BRESSON, Psychologue clinicienne, chargée d'enseignement, Université de Genève.

Hélène de LA VAISSIÈRE, Psychologue clinicienne, Docteur en psychologie, chargée de cours au SIMEF, Université Lyon 2.

Instants chapardés



L'autre fait du bruit, c'est le problème de Bastien.

Bastien a sept ans, une tête de premier de la classe, un regard qui s'échappe et un corps pas très habité. Les têtes de premier de la classe, ça plaît aux maîtresses mais ça n'aide pas à se faire des copains. Vraiment pas. C'est ce qu'il m'explique tout en dessinant une fusée. Car Bastien est concepteur de fusées. Plus tard, il travaillera sans doute pour la NASA. Pour l'heure, il m'enseigne le vocabulaire aéronautique de base, avec beaucoup d'indulgence pour ma sidérante inculture.

Et, accessoirement, me raconte ses récrés, très loin des autres.

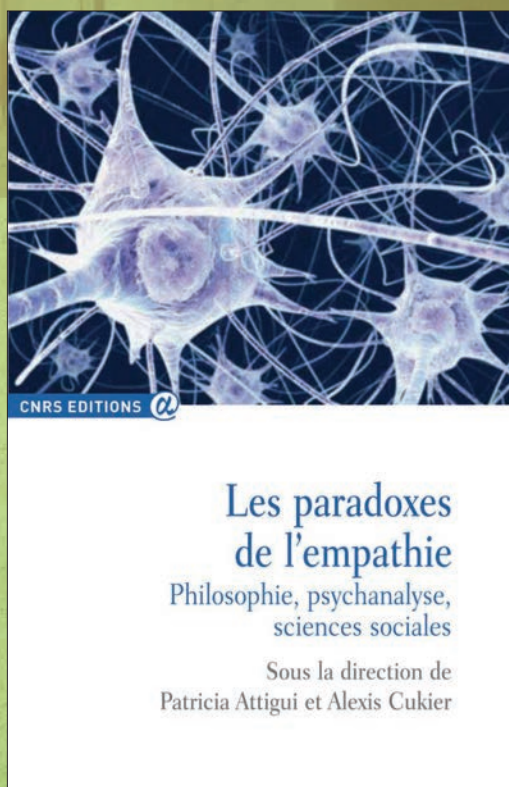
Pour ce petit sujet, égaré à la lisière du monde, l'autre fait du bruit. Quand il parle, quand il chante, quand il s'approche trop près, l'autre est une chose inquiétante qui empiète et le déborde. Alors Bastien se cache. Il a trouvé un coin de cour secret où il se met en orbite. Est-ce qu'il observe les autres de loin ? Non. Il les absente, c'est la solution qu'il a trouvée pour tolérer l'insupportable et contenir son angoisse.

Si Bastien vient me voir, c'est que son rapport à l'autre met à mal les exigences normatives de l'école. Sa singularité inquiète. On aimerait bien le faire rentrer dans le rang. Avec les autres. Encore eux ? Décidément...

Françoise GUÉRIN

en kiosque

L'empathie



Les paradoxes de l'empathie
Sous la direction de Patricia ATTIGUI et Alexis CUKIER
35,00 € - 478 pages - CNRS Alpha - 2011



Une histoire de l'empathie
Jacques HOCHMANN
22,90 € - 224 pages
Odile Jacob - 2012



L'empathie au cœur du jeu social
Serge TISSERON
17,25 € - 240 pages - Albin Michel - 2010



L'empathie - Un sixième sens
Marie-Lise BRUNEL, Jacques COSNIER
22,00 € - 300 pages - PUL - 2012