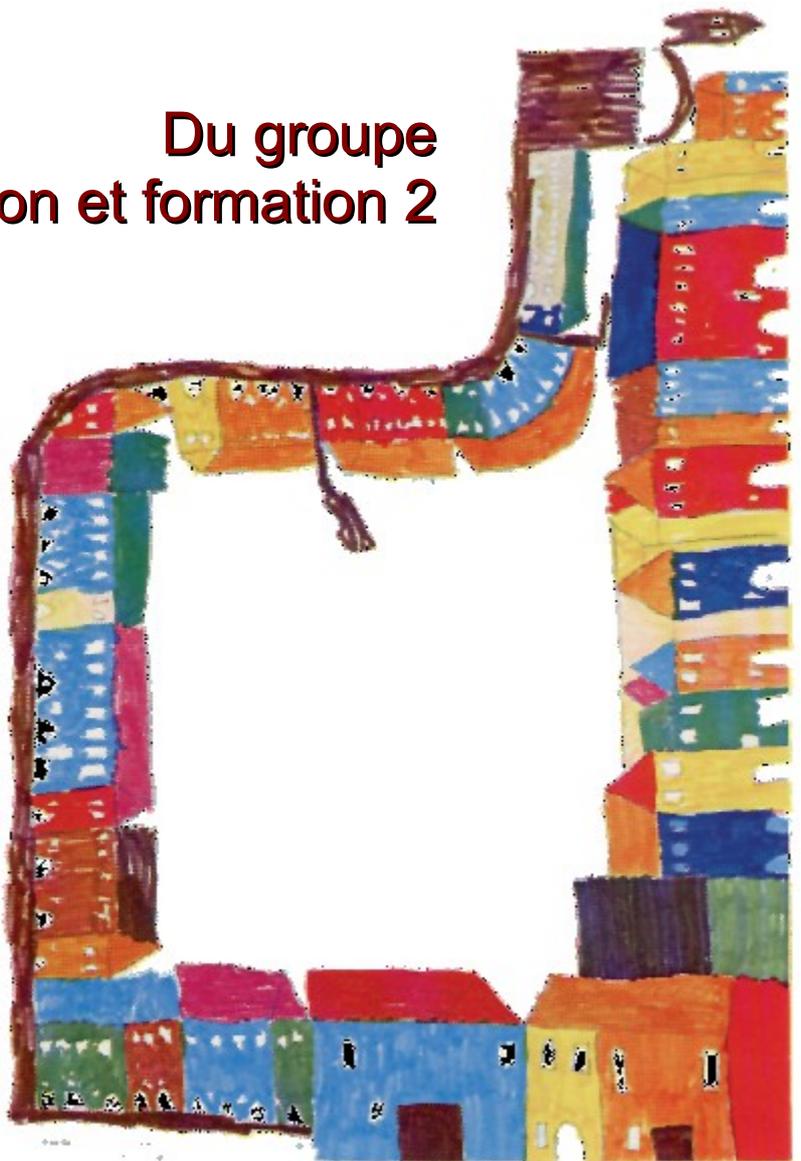


Du groupe en éducation et formation 2



Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Alan Bainbridge, Canterbury Christ Church university (Grande-Bretagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carretero, université federale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejours, Conservatoire national des Arts et métiers
Leandro De La Jonquière, université de Caen
Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Charles Gardou, université Lyon 2
Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne
Florence Giust-Desprairies, université Paris VII
Michèle Guigue, université Lille 3
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Martine Lani-Bayle, université de Nantes
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université de Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Marta Souto, université de Buenos-Aires (Argentine)
André Terrisse, IUFM de Toulouse
Marianne Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Vardanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Canterbury Christ Church university (Grande-Bretagne)

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Rédacteurs en chef
Jean-Luc Rinaudo (Civiic, Rouen)
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA)
Secrétaire de rédaction
Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Brigitte Charrier (Cref, université d'Artois - IUFM)
Philippe Chaussecourte (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Laurence Gavarini (Essi, Paris 8)
Patrick Geffard (Essi, Paris 8)
Caroline Le Roy (Essi, Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)
Gérard Pestre (Trans-faire)

Sommaire

Éditorial

5

Dossier : du groupe en éducation et formation

Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique
Catherine Yelnik 7

« Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents
Antoine Kattar 29

Pour une clinique groupale du travail enseignant
Claudine Blanchard-Laville 47

Recherche

Enjeux et mutations en protection de l'enfance : Place et actions de Myriam David
dans les années 1950/1960
Michèle Becquemin 73

Parcours de chercheur(e)

Du rapport au savoir : un exercice
Hubert Vincent 93

Autres écrits

Recension
Thèses 109

Résumés - Abstracts

117

Éditorial

Comme annoncé dans l'éditorial du numéro précédent, une partie de ce numéro 8 de la revue *Cliopsy* est consacrée à la fin de la publication des articles du dossier thématique consacré au « groupe en éducation et formation ».

Tout d'abord, Catherine Yelnik revisite les travaux s'intéressant, du point de vue psychanalytique, aux groupes dans le cadre scolaire ; elle discute la pertinence des travaux de psychanalystes groupaux pour comprendre les processus psychiques inconscients spécifiquement liés au fait d'être en groupe à l'école.

Ensuite, à partir d'une recherche réalisée pour sa thèse, Antoine Kattar s'est intéressé à des questions méthodologiques concernant le recueil des paroles des adolescents libanais qu'il a interviewés. Il a imaginé une forme d'entretien inspiré de l'entretien clinique à visée de recherche en le transposant à un petit groupe. Prenant l'un de ces entretiens pour exemple, il présente les modes d'analyse qu'il a construits en lien avec cette méthode de recueil de paroles, tout en ayant pour objectif de mettre en évidence l'intérêt et les limites de ce type d'entretien en petit groupe.

Enfin, Claudine Blanchard-Laville propose un résumé synthétique d'un ensemble de textes déjà publiés ou à paraître dans lequel elle présente sa manière d'animer des groupes d'analyse clinique de la pratique enseignante, décrivant en détails sa perception des processus à l'œuvre dans ses modalités d'animation.

À la suite de ce dossier, Michèle Becquemin apporte, dans un article de recherche, un éclairage sur l'introduction de la psychanalyse dans le secteur de la protection de l'enfance en danger. Retraçant le processus de mutations cognitives et institutionnelles qui s'est déroulé dans l'après-guerre, elle se penche plus particulièrement sur les initiatives de Myriam David, cette femme médecin-psychanalyste qui a contribué à transformer la protection des enfants en recentrant l'attention sur leurs besoins psychiques.

Pour le dernier article de ce numéro, Hubert Vincent inaugure une nouvelle rubrique intitulée « Parcours de chercheur(e) ». L'auteur s'intéresse à la problématique du rapport au savoir en se posant la question de la possibilité de rendre compte de son propre rapport au savoir à partir de l'examen de soi.

La recension de l'ouvrage dirigé par Mireille Cifali et Thomas Périlleux, *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* effectuée par Brigitte Charrier, et la rubrique « Thèses » de Catherine Yelnik présentant une

habilitation à diriger des recherches soutenue fin 2011 viennent clore cette parution.

En souhaitant une bonne lecture à toutes et tous, la rédaction se réjouit d'annoncer la tenue du 4^e colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation les 5 et 6 avril 2013 à Saint-Denis, université Paris 8, et dont l'intitulé est : *De la psychanalyse en sciences de l'éducation : ruptures et continuités dans la transmission.*

La rédaction

Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique

Catherine Yelnik

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la question du groupe est souvent envisagée comme une question d'organisation, sur le plan du système scolaire, de chaque établissement : elle concerne la répartition des élèves en « classes » pour recevoir l'enseignement. Or les options sur ce plan sont sous-tendues par des valeurs, des finalités attribuées au système éducatif, une vision de l'enfant (ce dont il est capable, ce dont il a besoin), de l'adulte-citoyen qu'on veut former, des savoirs à acquérir ainsi que des théories implicites ou explicites de l'apprentissage et de la relation pédagogique. La structure scolaire en classes « homogènes », selon le critère de l'âge, telle que nous la connaissons aujourd'hui et qui semble aller de soi, est relativement récente. L'histoire de l'institution scolaire est jalonnée de querelles, entre religieux et laïques, par exemple, entre partisans du mode pédagogique « mutuel » et ceux du mode « simultané », qui l'ont finalement emporté (Lelièvre, 1990). Les critères de regroupement ainsi que les méthodes pédagogiques sont liés à des enjeux idéologiques et politiques : l'enseignement n'est-il pas un moyen de « gouverner les esprits », selon l'expression de Guizot, ministre de l'instruction publique dans les années 1830 ?

Regrouper les élèves en classes homogènes par l'âge ne correspond pas seulement à une préoccupation économique – cela permet de dispenser le même enseignement à un grand nombre – mais présuppose que les élèves du même âge peuvent, doivent apprendre la même chose au même rythme et que l'apprentissage s'opère essentiellement individuellement, chaque élève recevant le savoir de la parole du maître ou de l'étude de textes¹. La question du groupe est donc aussi une question pédagogique.

L'importance accordée au rôle du groupe est liée à des conceptions de l'école selon lesquelles celle-ci devait préparer les enfants aux relations sociales dans la vie d'adulte, qu'il s'agisse de reproduire la société telle qu'elle est ou d'expérimenter de nouveaux modes de relations sociales. Dans les mouvements d'« Éducation Nouvelle » en particulier, l'école a un rôle d'éducation au sens global, d'épanouissement de la personnalité de l'enfant et de « socialisation ». Selon les pédagogies inspirées de Célestin Freinet, par exemple, les activités en groupes d'élèves sont un moyen d'apprendre aux enfants et aux adolescents à vivre ensemble, à coopérer. Selon les tenants de la « pédagogie interactive », la situation de groupe est un facteur important dans la « construction des savoirs » et la formation de l'intelligence (CRESAS, 1987 ; Doise, Perret-Clermont et Mugny, 1981 ;

1. L'étude individuelle occupait au début du XX^e siècle une plus grande place dans l'emploi du temps que le cours au sens magistral (Voir Prost, A. (1968). *L'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin).

Hugon, 2003 ; Perret-Clermont, 1979). Toutefois, si ces modèles ont influencé les pratiques pédagogiques dans le premier degré, dans le second degré, la forme scolaire prédominante reste celle selon laquelle le maître transmet par la parole.

Le fonctionnement des groupes, leurs dynamiques, leurs dimensions psychiques sont dans l'ensemble méconnus ou ignorés dans le système scolaire. Ils n'ont guère de place dans la formation des enseignants. Mon expérience en formation continue sur ces sujets ainsi que mon travail sur le rapport des enseignants au groupe (Yelnik, 2003), m'ont permis de constater que les professeurs étaient dans l'ensemble démunis et perplexes devant certains comportements individuels et collectifs, dans leurs classes, l'« ambiance », les « phénomènes de groupe » et ne savaient pas quel rôle ils jouaient. Les dimensions groupales des classes semblent avant tout représenter pour eux une source de problèmes, un obstacle à l'enseignement et sont, sur le plan institutionnel, de l'ordre de l'« impensé » (Vidal, 2001).

Bien que les travaux de psychologie sociale et de psychosociologie, aient nourri les sciences de l'éducation à leurs débuts, dans les années 1960 et 70 – parmi les premiers enseignants, Gilles Ferry, Jean-Claude Filloux, Jacques Ardoino, Michel Lobrot notamment, ont dénoncé le manque de connaissances et de prise en compte des groupes dans l'enseignement et tenté d'introduire la dynamique des groupes – de nos jours, ces connaissances et expériences sont inconnues de la plupart des enseignants et n'ont guère affecté les pratiques.

Pour ce qui est de la perspective psychanalytique, comme nous l'évoquons dans l'argument de ce dossier, elle a peu abordé le fonctionnement des groupes que sont les classes, dans le quotidien scolaire. De son côté, le milieu scolaire ignore ou se méfie de l'éclairage psychanalytique sur les processus psychiques ordinaires, pour des motifs qui ne peuvent être développés dans le cadre de cet article, mais dont j'ai proposé quelques analyses ailleurs, en particulier dans cette même revue (Yelnik, 2010). L'approche psychanalytique des dimensions groupales suscite de la méfiance et des résistances dans le milieu de l'enseignement sur plusieurs plans. D'une part, les groupes sont perçus comme dangereux et difficiles à maîtriser, je reviendrai sur ce point ; ils représentent une limite au pouvoir de l'enseignant (Yelnik, 2009a). D'autre part, la psychanalyse montre la face d'ombre de l'enseignement, la destructivité qui, sous les intentions les plus nobles, est parfois à l'œuvre dans le « désir de former ». Elle heurte certains traits de la culture scolaire, notamment l'idéal de rationalité et d'universalité (Giust-Desprairies, 2003), plus généralement de la culture et de l'histoire françaises. « Penser le groupe avec l'hypothèse de l'inconscient », comme l'a suggéré René Kaës (2011), « inflige une blessure au narcissisme ».

Dans une note de synthèse de la *Revue française de pédagogie*, qui fait le point sur les recherches cliniques en sciences de l'éducation (2005), on peut lire que « la prise en compte de la dimension inconsciente groupale s'opère

le plus souvent latéralement et non frontalement », mais qu'« elle y devient de plus en plus présente ». Il semble, en effet, que le groupe dans le domaine éducatif, suscite à nouveau de l'intérêt, si l'on en juge par certains intitulés d'offres de formation, ou d'articles dans des revues professionnelles (comme dans *Les Cahiers pédagogiques* par exemple). Ceci tient peut-être à ce que les mouvements de désintégration des liens sociaux et l'évolution des comportements de certains élèves questionnent le fonctionnement des classes, rendant la tâche d'enseignement de plus en plus difficile. La violence scolaire est un thème récurrent ces dernières décennies. Dans les textes officiels du Ministère de l'éducation nationale, le rôle d'éducation et de socialisation de l'école est affirmé, les établissements doivent être des lieux où les élèves apprennent à vivre en collectivité.

Il existe néanmoins relativement peu de recherches référées à la psychanalyse pour éclairer ce qui se passe dans les classes du point de vue groupal, c'est-à-dire autrement que par les caractéristiques psychologiques individuelles. Que leurs auteurs soient psychologues et/ou psychanalystes, enseignants, formateurs, la plupart d'entre elles s'inscrivent dans le champ de l'éducation spécialisée ou celui du handicap ou s'intéressent à des groupes de paroles d'élèves dans des établissements scolaires², c'est-à-dire aux marges de l'école ou de la classe.

2. Voir les travaux de Laurence Gavarini
--

L'objet de cet article est de faire le point sur les travaux centrés sur les groupes-classes, dans une perspective psychanalytique, soit pour en comprendre le fonctionnement, les relations enseignant-élèves et entre élèves, soit pour s'intéresser aux attitudes des enseignants, voire plus généralement du monde scolaire, vis-à-vis des groupes-classes – ce que j'ai appelé leur « rapport au(x) groupe(s) » (Yelnik, 2003).

Dans un premier temps, j'évoquerai deux auteurs appartenant au mouvement pour une pédagogie psychanalytique, qui, pour aborder les dimensions groupales de l'éducation, se sont référés à l'essai de Freud « Psychologie des foules et analyse du moi ». Une seconde partie sera consacrée à quelques mécanismes inconscients à l'œuvre dans les groupes-classes (transfert et contre-transfert, fantasmatiques liées au groupe, mécanismes de défense) et à la notion de groupalité interne. Les travaux qui les présentent s'appuient sur des discours recueillis dans des entretiens cliniques avec des enseignants et, sur le plan théorique, se réfèrent aux recherches psychanalytiques sur les groupes qui se sont développées à partir des années 1970. Ma recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation, qui présente l'analyse longitudinale de dix entretiens cliniques avec des professeurs du second degré, les utilise et les prolonge. Dans une troisième partie, il sera question de l'action possible de l'enseignant : dans quelle mesure il peut exercer délibérément une influence sur la vie psychique du groupe.

La référence à l'essai de Freud

Dans le courant de la « pédagogie psychanalytique », qui s'est développé dans la période d'entre-deux guerres et que Mireille Cifali et Jeanne Moll (1985, 1989) ont fait connaître en publiant en français un certain nombre des textes parus dans la revue *Pour une pédagogie psychanalytique*, Hans Zulliger (1929) insistait déjà sur le fait qu'« un enseignant n'est pas confronté à un seul élève mais à toute une classe ». En se référant à l'essai de Freud de 1921, *Psychologie des foules et analyse du moi*, il soutenait la nécessité de penser les groupes d'enfants en termes de psychologie collective et préconisait de ne plus « oublier la question de la santé du groupe au profit de celle de la sociabilité des individus » (Zulliger, 1936). Cette référence est intéressante pour la question du groupe, car c'est dans ce texte que Freud énonce que la psychologie individuelle est indissociable d'une psychologie sociale. Dans son ouvrage sur *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique*, Danielle Milhaud-Cappe (2007) indique que l'intérêt pour le groupe émerge dans les années 1920 dans les pays de langue allemande, car « c'est le moment où la classe devient de plus en plus le moyen privilégié d'éducation, parce que l'enseignement se démocratise et se généralise ». Des communautés scolaires d'un nouveau type, des « internats à la campagne », tendaient « à instituer le groupe scolaire, non plus seulement comme moyen d'éducation (de transmission des connaissances), mais comme fin en lui-même. D'une manière plus générale, l'idée se fait jour que la réalité humaine essentielle est le groupe et non l'être individuel dans sa singularité » (*id.*). La recherche de Zulliger, écrit Danielle Milhaud-Cappe, va s'efforcer de concilier les aspects individualistes de la thérapie psychanalytique qu'il pratique et qu'il approfondit et les aspects collectifs de la pédagogie scolaire. Selon lui, les classes doivent être constituées en groupes communautaires et le maître, à l'instar du *leader* décrit dans l'essai de Freud, en être le guide, le médiateur ou l'entremetteur entre le moi pulsionnel des enfants et le moi idéal. Il doit aimer les enfants collectivement et non plus individuellement. Danielle Milhaud-Cappe remarque que pour Zulliger, la relation pédagogique envisagée sous son aspect collectif semble dégagée des affects, « des phénomènes d'attachement » des relations duelles, « allégée du poids du transfert, de la présence d'un élément indéniablement sexuel dans la relation pédagogique », comme si « le passage de la relation duelle à la relation collective [faisait] accéder à un champ plus rationnel », comme si celle-ci devenait du même coup « susceptible d'une maîtrise rationnelle » (*id.*).

On peut se demander dans quelle mesure les processus psychiques dans des groupes scolaires, en particulier dans le lien enseignant-élèves, sont comparables à ceux des grands ensembles organisés que sont l'Église et l'armée, où les relations entre les membres et les chefs sont moins proches. Sur certains aspects, toutefois, notamment par sa structure pyramidale, il me semble que la structure scolaire peut en effet être considérée comme analogue à celle de l'Église et de l'Armée. Comme le disent Catherine Pochet

et Fernand Oury, « elle induit à tous les niveaux des myriades de relations duelles asymétriques dont la relation pédagogique normale donne une bonne image : "le Grand (dominant) parle, commande et les Petits (dominés) écoutent" » (Imbert, 1996).

Les conceptions de Zulliger en ce qui concerne le positionnement du maître ont été critiquées, à juste titre selon moi. Janine Filloux (1996) avance, par exemple, que Zulliger « rompt profondément avec la pensée freudienne » car « le maniement du transfert » qu'il préconise, « déplacé en maniement collectif de l'identification devient méconnaissance du transfert au sens analytique... L'enseignant-guide prend ici les traits d'une imago toute-puissance et castratrice, d'une image conforme aux exigences du moi-idéal et de la toute-puissance narcissique ». La pédagogie ainsi mise en place serait, selon Janine Filloux, « anti-œdipienne », « aux antipodes de ce que les découvertes freudiennes sont susceptibles d'aider à construire ». La relation enseignant-élèves deviendrait « lien de suggestion qui assure la soumission et la docilité de l'élève ». Dans le même sens, Mireille Cifali et Francis Imbert (1998) considèrent que Zulliger s'est éloigné du modèle freudien avec sa conception du maître qui incarne « l'image du père fantasmé comme parfait ». Ils dénoncent les risques d'une « identification uniquement verticale » et de la « fascination collective » qui en découle, alors même que Freud mettait en garde contre les dangers résultant de « l'objet mis à la place de l'Idéal du Moi ». L'enjeu de la classe, affirment-ils, n'est pas l'assujettissement au "guide" ni l'identification imaginaire des uns aux autres ».

Il n'en reste pas moins, selon Annick Ohayon (2009), que Zulliger « touche là un point sensible : la question du social et du groupe est bien la pierre d'achoppement de la pédagogie psychanalytique ».

Dans le mouvement pour une pédagogie psychanalytique encore, Fritz Redl (1942) s'est également inspiré de l'essai de Freud pour examiner, dans des classes d'enfants et adolescents ainsi que des colonies de vacances, « les phénomènes affectifs et instinctuels intrapsychiques qui se produisent chez les membres de groupes, "autour" d'une personne centrale et sont des facteurs constitutifs dans le processus de formation de groupe ». Mais cette personne centrale, selon lui, n'est pas toujours le chef ou le maître, elle peut être un membre du groupe, un enfant ou adolescent. Il distingue ainsi plusieurs « types de formation de groupe » : les uns où la personne centrale est « objet d'identification », celle-ci pouvant être fondée sur la crainte et l'incorporation de son Surmoi dans le Surmoi des membres du groupes, ou sur l'amour, l'admiration, qui suscitent l'identification des membres du groupe entre eux et l'incorporation de cette figure dans leur idéal du moi ; d'autres où la personne centrale est objet de pulsions agressives, tel par exemple un professeur tyrannique ou un élève différent qui suscite l'hostilité. Dans d'autres configurations encore, un élève peut devenir personne centrale en aidant les autres à réaliser un plaisir défendu ou des pulsions indésirables par un « acte initiateur » qui va apaiser chez les autres

le conflit intérieur entre le Surmoi et la pulsion et les déculpabiliser. Il peut exercer une mauvaise influence ou être le bon exemple, selon sa propre constellation interne. Redl envisage la possibilité de contagion de personnalités non-conflictuelles sur les personnalités conflictuelles. Contrairement à Zulliger, sa typologie est descriptive et il n'en tire aucune conclusion quant à ce que doit être l'attitude du maître.

Pour ma part, à l'exception de certains des exemples donnés, un peu anciens par rapport à la réalité du système scolaire d'aujourd'hui, je considère ce modèle comme pertinent pour comprendre ce que les professeurs décrivent comme des phénomènes de leadership dans leurs classes.

Quelques mécanismes inconscients dans les classes

Transfert et contre-transfert

Plusieurs auteurs soutiennent que des mécanismes de transfert opèrent dans le champ pédagogique, à commencer par Hans Zulliger dans son texte de 1930 au titre évocateur, *L'épouvante du lien*. L'utilisation des notions de transfert et de contre-transfert dans le champ pédagogique est contestée par certains psychanalystes qui considèrent, comme Janine Filloux (1989, 1996), que, compte tenu des caractéristiques et des visées essentiellement différentes de la cure psychanalytique et de la pédagogie, elles devraient être réservées au dispositif de la cure. Freud lui-même a pourtant montré que toute situation sociale pouvait donner lieu à des transferts – par exemple dans la conférence où il évoque ses souvenirs de lycéen (1914). Des élèves singuliers reportent inconsciemment sur un professeur des affects, des fantasmes éprouvés envers les parents et les adultes qui les ont entourés dans leur prime enfance. Les professeurs aussi peuvent être en proie à des mouvements affectifs, positifs ou négatifs, envers certains de leurs élèves, en lien avec leur histoire infantile. La relation pédagogique est aussi une rencontre avec sa propre enfance ou adolescence ; « un enfant est objet contre-transférentiel par excellence » (Cifali, 1996). De nombreuses études qui s'appuient sur des situations analysées dans des groupes d'enseignants ou sur des observations et des enregistrements vidéoscopés (Blanchard-Laville et al., 1997, 2003), donnent des exemples de relations (contre-)transférentielles qui se nouent entre un enseignant et un élève singulier.

La question se pose de savoir ce qui, dans ces processus, tient au fait qu'ils prennent place dans un groupe. E. Diet (1989) pense que « les effets du transfert » dans les classes ne sont pas compris car trop souvent « rapportés à l'affectif en jeu dans le face-à-face enseignant-enseigné, lui-même pensé comme une relation singulière hors de tout contexte », « dans le registre œdipien et en unique référence aux expériences et conflits psychiques vécus dans la famille ». Cette « psychologisation individualisante » méconnaît, affirme-t-il, « la spécificité de la structure et

de la dynamique propres à ce genre de groupement », le fait que le groupe-classe est « institué par et dans le social avec pour finalité l'acculturation socialisante par le savoir ». Il serait nécessaire, selon lui, de les relier aux « déterminants idéologiques et institutionnels » et de penser l'articulation « des relations entre désir individuel, appartenances groupales et culturelles, réalité de la tâche, savoir et pouvoir » (*id.*).

S'il est vrai que la structure même des classes, composées d'enfants ou adolescents et d'un adulte qui a un rôle éducatif et exerce une autorité, rappelle celle de la famille, que le groupe a quelque chose d'une fratrie et est donc susceptible de solliciter chez chacun des traces inconscientes de sa vie psychique infantile, on peut penser en effet, que la co-présence d'un nombre important d'enfants, qui n'ont pas de lien biologique, dans un contexte institutionnel, ne produit pas les mêmes effets qu'un entretien individuel, par exemple, ou qu'un cadre thérapeutique. Jeanne Moll (2002) explique que « les besoins affectifs [d'un élève] et sa manière de se comporter au sein du groupe » peuvent être influencés non seulement par la manière dont sa mère a pu exercer la « fonction alpha » (W.R. Bion) dans sa prime enfance et lui permettre de développer un « appareil à penser », mais aussi par « la présence ou non de frères et sœurs dans la constellation familiale, la place de l'enfant au sein de celle-ci ». Les enfants ou adolescents peuvent « transférer inconsciemment des sentiments ambivalents éprouvés à l'égard d'un aîné ou d'un cadet, sur des camarades d'école ». Ce sont alors des « transferts latéraux », selon l'expression d'André Béjarano (1972). Ce psychanalyste de groupes écrit en effet que « la situation de groupe offre à chaque sujet de multiples possibilités de transfert », non seulement sur le moniteur, le chef, mais aussi sur « les autres, le groupe et le monde extérieur ». Ces transferts entre les membres du groupe donnent lieu à la constitution de sous-groupes, à des alliances et à des rejets, des inimitiés, tous phénomènes de groupe qui ont « une influence sur les apprentissages », comme l'annonce le titre du texte de Jeanne Moll. On remarquera que celle-ci évoque les transferts sur des personnes uniquement chez les élèves. Du côté des professeurs, c'est le groupe, où l'autre est « vécu comme potentiellement dangereux », qui suscite des « craintes primitives ». C'est pourquoi « l'enseignant insuffisamment préparé psychologiquement à travailler avec des groupes peut être amené à revivre inconsciemment ces angoisses archaïques lorsqu'il aborde une classe » (Moll, 2002) et développer différents modes de défense, qui se traduisent par des attitudes inadaptées, tels que l'autoritarisme ou au contraire des manœuvres de séduction. Cette idée peut être rapprochée d'une autre utilisation de la notion de transfert, qui se rapporte à la manière du professeur de conduire les groupes d'enfants et/ou d'adolescents : celle-ci résulte de son rapport à ce métier, ainsi que des scénarios inconscients qui sous-tendent son investissement professionnel. Ainsi, selon Claudine Blanchard-Laville (1997, 2001), le professeur met en scène dans ses classes « la manière profonde qu'il/elle a de se relier au savoir et de se relier aux élèves ». Par son discours et ses comportements

non verbaux, il/elle projette dans l'espace didactique « un scénario » inconscient et « façonne un espace psychique », notion empruntée à W.R. Bion. C'est cette « force modelante » qu'elle appelle le « *transfert didactique de l'enseignant* », auquel les élèves répondent en fonction de leur propre psychisme. Les « modalités relationnelles » de l'enseignant-e avec l'ensemble des élèves ou certains individuellement, sont, au moins pour une part, modelées par « celles qu'il s'est construites et a intériorisées dans ses premières relations mère-enfant ». Mais, et c'est sans doute là une dimension essentielle qui distingue les groupes scolaires d'autres groupes, la relation pédagogique est « médiatisée » par les savoirs, les objets étudiés, la matière, les activités auxquelles elles donnent lieu, qui ne sont pas des objets neutres, mais ont des résonances inconscientes pour chacun, élèves et professeurs. Ce que le professeur transfère aussi dans sa relation avec le groupe d'élèves, c'est son rapport à « l'objet de savoir »³ qu'il enseigne (*id.*).

3. Sur la notion de rapport au savoir, voir les travaux de l'équipe clinique du CREF de l'université Paris Ouest Nanterre.

Le transfert dans l'espace pédagogique ne se limite donc pas au report, sur des personnes actuelles, d'affects ayant pour objets des figures anciennes. Toutes les composantes d'une situation de groupe sont susceptibles d'être investies par l'inconscient de chacun des membres : les autres personnes présentes, les savoirs, j'ajouterais le sens que prend pour chacun le fait d'être là, en groupe, dans cette classe, dans cet établissement, avec ce professeur, dans le cadre qu'il tient ou non. Il peut être le déplacement de modalités relationnelles, pour le dire comme Jean-Claude Rouchy et Joseph Villier (1989) « sur les rapports entre les personnes plus que sur les personnes elles-mêmes » : « ce sont des connexions qui sont transférées... non seulement des objets partiels ou des personnages, mais des éléments recomposés des réseaux d'interaction familiaux qui peuvent être transférés dans le groupe ».

Angoisses

L'anxiété des professeurs devant la classe en tant que groupe a été maintes fois soulignée – « l'une des plus angoissantes expériences que chaque enseignant éprouve » (Abraham, 1970). « Les enseignants redoutent souvent d'"affronter" leur classe qu'ils comparent parfois à une meute » (J. Moll, 2002). L'ensemble de la classe, note C. Pujade-Renaud (1983), « est parfois vécu comme un grand corps quelque peu monstrueux, remuant et inquiétant : un "argus" aux cent yeux ». Selon J. Filloux (1996), le groupe d'élèves est perçu comme menaçant, hostile, un pouvoir de destruction lui est prêté. Affronter le groupe « équivaut, au plan fantasmatique, à affronter la bête dans un combat qui peut être mortel ». Toute situation de groupe est source d'angoisse et favorise une régression, comme l'ont montré les travaux de D. Anzieu et ses collaborateurs (1975), elle réactive des angoisses primitives ou archaïques et suscite des images sur le thème de l'animalité : une bouche qui dévore, un monstre ou un animal sauvage. Jacqueline Barus (1970) a suggéré que les métaphores animales, monstres et bêtes sauvages, fréquentes dans les expressions employées par les

enseignants – la « meute », « la cage aux lions » ou « aux fauves » –, leur crainte que « le cours ne devienne "un cirque" » révélait « le fantasme d'un affrontement à la sauvagerie » : les enfants en groupe « figurent la multitude des pulsions destructrices qu'il s'agit de dominer et de vaincre, [...] le troupeau désordonné des instincts non encore dominés, [...] le ça de la topique freudienne » (*id.*). C'est pourquoi il faut les « dresser » ou les « dompter », les « mater », les « prendre en main », « les tenir » (*id.*). Cette idée a été reprise par René Kaës à propos des fantasmatisques de la formation (1984).

Pour les élèves également, bien des aspects de la situation scolaire sont sources d'anxiété et de tension : les contraintes, les enjeux autour de l'apprentissage, de l'évaluation, les jugements des autres, des professeurs, le sentiment de ne pas comprendre, la peur de ne pas réussir, l'état de dépendance par rapport à l'enseignant... Le groupe de semblables par l'âge, peut-être davantage encore qu'une fratrie, du fait du nombre, confronte à l'épreuve d'être un parmi d'autres, d'être perdu dans une masse, de ne pas exister ; la co-présence d'enfants et/ou d'adolescents, écrit André Sirota (2010), « réactive des vécus d'intrusion et de rivalité et exacerbe l'insécurité individuelle ». S'y déploient des mouvements pulsionnels, de liaison (amitiés, solidarité) et de déliaison (rivalités, rejets, boucs-émissaires, violence...). Il faut faire sa place, se faire accepter des autres, qui sont potentiellement ou réellement dangereux. À l'adolescence, les élèves sont à la recherche de modèles identificatoires chez leurs pairs ainsi que chez les adultes, tout en ayant besoin de s'opposer à ces derniers, ce qui les rend sensibles au regard des autres. Beaucoup ressentent un conflit entre les normes scolaires et les normes familiales parfois, celles de l'intégration adolescente souvent. L'émergence de la sexualité peut également participer des fantasmatisques qui se développent dans le groupe. Toutes ces dimensions font du groupe-classe un champ de tensions.

Les « leaders »

De nombreux professeurs observent dans leurs classes l'émergence de « leaders » ou « meneurs », au sens d'élèves qui se distinguent des autres et semblent avoir une influence sur eux, bonne ou mauvaise. Les phénomènes de groupe souvent évoqués comme problématiques sont généralement attribués à la personnalité négative de ces élèves. Les travaux de psychanalystes de groupe éclairent ce phénomène sous un jour différent : les constellations proposées par Fritz Redl dans des groupes d'enfants ou d'adolescents (1942), mettaient déjà en évidence que l'influence d'une personne centrale n'était pas uniquement due à ses caractéristiques personnelles, mais résultait de la cristallisation sur elle de phénomènes affectifs et intrapsychiques communs à plusieurs. Plus récemment, à propos de groupes thérapeutiques ou de formation, René Kaës (1999) a parlé d'une « fonction phorique » exercée par le « leader » dans le groupe : « il est d'abord le représentant des parties de soi que les membres du groupe abandonnent pour les remplacer par un certain nombre

de formations psychiques partageables ».

Ici encore, ces élaborations me semblent pertinentes pour les groupes scolaires. André Béjarano (1982), membre de l'équipe de Didier Anzieu et René Kaës, a discuté la pertinence du modèle de Freud dans son essai sur la psychologie des foules pour ce qui concerne les groupes psychothérapeutiques ou de formation. « Dans un groupe » écrit-il, « surtout au début, mais aussi à telle phase de son évolution [...] compte tenu de la situation, génératrice d'angoisse, de régression, de projections archaïques, le *moniteur* n'est nullement mis, *topiquement*, "à la place de l'idéal du moi", mais à celle du leader, du *tyran*, comme porteur d'une loi tyrannique (la règle) initiateur-géniteur de la situation, tout-puissant, cruel, et recevant les projections destructives, identifié au Signifiant "mort" ». Le groupe ayant besoin de se défendre « le fera à l'aide du leader, qui ainsi prend la place, non pas de l'idéal du moi, mais des défenses du moi contre les objets vécus comme hostiles ». Le leader est alors le « porte-parole » d'un mouvement psychique dans le groupe, il est parfois « l'agent de la résistance » (*id.*), comme Mélanie, par exemple (Blanchard-Laville et al., 2003), qui s'oppose à l'emprise exercée par le professeur.

Cette idée, à mon sens, est féconde pour comprendre le rôle que jouent certains élèves dans une classe en termes de phénomène de groupe. En m'appuyant sur la conceptualisation de Bion des niveaux de fonctionnement d'un groupe – celui du « travail », rationnel et celui des tonalités émotionnelles ou des « hypothèses de base » – j'ai également proposé que si le professeur est centré sur la tâche et incarne aux yeux des élèves l'autorité, la règle, la contrainte – l'image de tyran n'est pas loin – les élèves qualifiés de leaders le sont souvent au niveau affectif, par les relations qu'ils entretiennent avec les autres et le professeur (Yelnik, 2003, 2005). Il est vraisemblable qu'ils exercent aussi une fonction de porte-parole de la résistance – les motifs de résister étant multiples dans le cadre scolaire – ou simplement d'un besoin ou d'un désir non pris en compte par le professeur.

Certaines résistances à la tâche dans les groupes, notamment scolaires, peuvent être mis en relation avec ce que Bion (1961) a identifié, au niveau du « groupe de base », comme une absence de confiance ou même une haine vis-à-vis du processus de développement, de l'apprentissage par l'expérience, le fantasme d'un individu qui serait « arrivé tout équipé en tant qu'adulte et instinctivement, sans entraînement ni développement, parfaitement apte à vivre, se mouvoir et faire sa place dans un groupe »⁴. L'admiration de l'écolier pour celui qui réussit sans travailler et le mépris pour le bon élève, « *l'intello* », dirait-on aujourd'hui, relèvent de ce fantasme.

Un processus comparable s'opère dans le phénomène de bouc émissaire : certains élèves « polarisent des affects négatifs » (Béjarano, 1982) ; ils incarnent aux yeux des autres des caractéristiques que ceux-ci reconnaissent mais rejettent en eux-mêmes. Utilisés comme lieu de projection, ils permettent aux autres d'« expulser ce qui peut générer des

4. c'est moi qui traduis.

conflits ou tensions internes mais aussi des mauvais objets persécuteurs » (Chapelier, 2000).

Enjeux narcissiques et mécanismes de défense

Plusieurs travaux mettent en évidence à quel point les élèves jouent un rôle déterminant dans l'image que le professeur a de lui-même en tant que professeur, par leurs attitudes qui manifestent leur désir ou leur refus d'apprendre et de recevoir ce que le professeur essaye de leur « donner ». Dans leurs regards, comme dans un miroir, celui-ci cherche une reconnaissance, une réassurance narcissique, « le bon élève qui le constituera bon professeur » (Pujade-Renaud, 1983). Ceci suggère qu'une forme de « séduction narcissique » est à l'œuvre dans la relation pédagogique (Blanchard-Laville, 2001), comparable à celle qui, selon Winnicott, s'exerce entre une mère et son enfant : le regard de l'enfant joue, pour la mère, le rôle d'un miroir dans lequel elle se constitue comme mère.

Mais ce qui, dans une relation duelle, peut constituer un étayage réciproque, est souvent, dans un groupe, source d'angoisse. Comme le soutient notamment D. Anzieu, « le groupe est ressenti par chacun comme un miroir à multiples facettes » et éveille l'angoisse de morcellement, « l'une des angoisses les plus profondes de perdre l'unité de son corps et de son psychisme » (1975). La classe renvoie aux professeurs une image morcelée (Pujade-Renaud, 1983). Être exposé à une multiplicité de regards inquisiteurs suscite, l'« angoisse de dévoration » (« *se faire bouffer* ») telle que l'a identifiée René Kaës (1984) parmi les fantasmatiques de la formation.

Lorsque la réalité des élèves est trop éloignée de l'image que les professeurs se font de l'élève idéal et qui participait des fondements de leur identité, elle opère une sorte d'« effraction » (Giust-Desprairies, 2003).

On peut ainsi comprendre la tendance de nombreux enseignants à penser la classe comme « une entité », comme une seule personne. L'un des mécanismes de défense contre l'angoisse générée par le groupe, selon Janine Filloux, consiste à opérer un clivage entre, d'une part, « des relations dyadiques privilégiées entre le maître et chacun de ses élèves pris isolément », qui sont idéalisées et le groupe à qui sont attribués « l'hostilité, les pulsions destructrices, l'être-contre » (1996)

Enjeux de pouvoir et de domination

L'enseignant se considère comme devant exercer lui-même toutes les fonctions permettant au groupe-classe de travailler, il se veut à la fois le meneur de jeu et la « personne centrale » au sens de Redl, le seul pôle affectif, un objet d'identification basée sur l'amour. Ou bien encore, tel Pygmalion, il anime, donne vie au collectif, qui semble par moments être une « matière inerte, passive ».

Or le désir de former, qui a partie liée avec le désir de toute-puissance, n'est

pas exempt de pulsions de destruction – désir de modeler, d'emprise, sadisme – comme l'ont montré D. Anzieu et R. Kaës. L'exercice de l'autorité, à la fois nécessaire et désiré, peut éveiller des conflits internes. En effet, il oblige à mettre en œuvre des aspects du métier ressentis comme en contradiction avec son Idéal du Moi professionnel : contraindre, punir, blâmer. En faisant preuve d'agressivité, d'impatience, en cherchant à soumettre, voire à humilier, le professeur se sent amené à se montrer sous un jour qu'il a du mal à admettre en lui-même. Le professeur se veut « détenteur d'un pouvoir innocent », écrit Janine Filloux, c'est-à-dire débarrassé « de sentiments d'hostilité, de pulsions agressives à l'égard des élèves » (*id.*).

Ces conflits internes donnent lieu à divers mécanismes de défense qui peuvent se traduire par des tentatives de séduction, de captation des élèves par la parole ou le regard, par l'exercice d'un contrôle « sur un mode quasi magique » ou à l'image du « panopticon » de Bentham, auquel rien ne peut échapper (Pujade-Renaud, 1983).

C'est pourquoi, l'idée qu'un « contrat pédagogique » existerait tacitement entre professeur et élèves correspond, selon Janine Filloux à la tentative de « faire passer le rapport de domination-soumission pour un échange », d'« effacer toute possibilité de conflit » et de « masquer la contrainte, la violence de la domination aux yeux de l'élève », dans l'espoir que celui-ci « ne renverra en miroir à l'enseignant qu'une image purifiée de lui-même, affranchie de tout désir de domination » (*id.*).

Identification projective

Certains professeurs sont donc très sensibles aux signes qu'ils perçoivent chez les élèves, car ils redoutent que ces derniers ne ressentent ce qu'ils ont eux-mêmes senti envers leurs professeurs, lorsqu'ils étaient élèves : de l'ennui, du mépris, de l'hostilité, comme le dit par exemple Françoise, l'une des professeures que j'ai interviewées pour ma recherche. Ou bien encore Corinne, qui, percevant les élèves comme « à l'affût du moindre faux pas » chez elle, disait être elle-même « à l'affût » des signes de leur éventuelle agressivité à son égard (Yelnik, 2005, 2009b).

Les professeurs n'adhèrent pas toujours à ce qu'ils considèrent comme un personnage de théâtre que leur rôle leur impose de jouer et qui frise parfois les pitreries. Par un mécanisme de dédoublement, ils se regardent jouer (Pujade-Renaud, 1983) et doutent d'être à la hauteur de leur idéal. Ce doute ou ce regard sévère sur eux-mêmes, sous-tendus par une possible défaillance narcissique, sont projetés sur les élèves et se traduisent, par exemple, par la crainte d'être « pris-e pour un clown » (Yelnik, 2005). Cette métaphore du clown renvoie à celle du cirque évoquée précédemment. Le charme risque à tout moment de se rompre et les fauves de se déchaîner.

On peut faire l'hypothèse que sont à l'œuvre des mécanismes d'identification projective, au sens de Mélanie Klein : chacun projette « des parties du soi dans un objet », de sorte que l'objet est « perçu comme ayant acquis les

caractéristiques de la partie du soi projetée en lui » et que « le soi s'identifie à l'objet de sa projection » (Segal, 1969). Dans leur analyse d'une séquence de cours filmée, Claudine Blanchard-Laville et ses collègues (1997) montrent comment l'enseignante projette sur un élève « sa partie vivante, vibrante et passionnée » et sur l'autre, « sa partie menacée, fragile, craintive par rapport au savoir ». Lorsqu'il est devenu le support de parties négatives de soi, l'autre renvoie une image peu gratifiante, voire difficile à supporter. Il peut devenir source de danger pour le sujet, qui cherche alors à acquérir un contrôle sur lui, « à pénétrer dans son esprit pour y découvrir les pensées, les utiliser ou les contrecarrer », à « posséder et contrôler l'objet, en raison de la puissance et de la capacité d'attaque qui lui est attribuée » (R. Kaës, 1984). Si « "tenir" la classe », implique une sorte de « blindage contre les attaques toujours possibles », Claude Pujade-Renaud (1983) suggère que c'est aussi « contre une éventuelle irruption de l'ennemi de l'intérieur, à savoir la difficulté à mesurer et inhiber sa propre agressivité [...] une violence intérieure ». « Dominer le troupeau grouillant et bruyant des élèves » signifie inconsciemment dominer « ses propres impulsions » (*id.*). La relation pédagogique semble être le terrain d'une lutte, non seulement entre les élèves et le professeur, mais au sein même du psychisme de celui-ci.

Groupalité interne

En effet, le psychisme individuel, dans la perspective psychanalytique sur les groupes, serait en lui-même une sorte de groupe, un « groupe interne » (Kaës, 1993). À sa manière, Jacques Lévine (2001, 2002) développe la notion de Moi socio-groupal, qui serait enraciné dans l'histoire phylogénétique de l'humanité, et celle d'une « groupalité archaïque » pouvant être destructrice ou constructive. Alors que, dans l'école de Jules Ferry, la « groupalité traditionnelle » était fondée sur un « devoir d'alliance » et une cohérence avec la société et la famille, il considère que, dans le contexte actuel, les enseignants se trouvent confrontés à des « classes-bataille » caractérisées par une « groupalité de déliaison ».

Selon l'hypothèse de René Kaës et des psychanalystes groupaux, la groupalité externe mobilise la groupalité interne et il existe un rapport permanent entre les deux. Chaque individu projette son monde interne dans les groupes externes que constituent les situations sociales et cherche à y retrouver des configurations qui correspondent à son monde interne, en mettant fantasmatiquement les autres à la place des personnages qui le constituent. Ainsi, « "les autres", élèves, inspecteurs, écrit Ada Abraham (1970) à propos des enseignants, sont perçus et manipulés pour être ressentis, identifiés avec les personnages qui peuplent le monde intérieur de l'enseignant et assurent son fonctionnement ». On peut penser que le Maître admiré, idéalisé ou craint et vers qui tous les regards convergent, occupe fantasmatiquement pour certains, une place équivalente à la place convoitée dans la configuration interne (Sirota, 2003, 2006, Yelnik, 2005, 2009b).

Selon R. Kaës encore, « le groupe externe dans ses rumeurs, désordres ou conflits, n'est souvent que le reflet, l'expression, la mise en scène externalisée des turbulences et débats qui affectent sa propre groupalité interne » ; J.-P. Vidal (2001) suggère que la classe peut « donner à voir à l'enseignant ce qui se passe à l'intérieur de lui-même, rendre visible ou manifeste, par un effet de projection et comme dans un miroir, l'invisible et le latent qui composent la complexité de sa groupalité psychique. Le désordre qui règne dans la classe ne serait-il pas aussi celui qui règne dans la tête de l'enseignant ? » Les analyses de Claude Pujade-Renaud et de Janine Filloux vont dans ce sens.

Le groupe surinvesti

Le groupe peut aussi susciter beaucoup d'intérêt et d'espoir. Dans les années 1960-70, caractérisées par des mouvements de contestation de l'autorité et du pouvoir et des critiques du fonctionnement du système scolaire, au moment où se diffusait en France la psychologie sociale américaine, la psychosociologie et le courant non-directif de Carl Rogers, certains enseignants ont introduit dans leurs classes des pratiques non-directives. Désireux de transformer les relations enseignant-élèves, ils ont cherché à faire de leurs classes des « groupes de vie », des lieux d'apprentissage de la vie en groupe, qui primait sur le travail scolaire. Renonçant à exercer toute autorité, ils se situaient comme animateurs, voire analyseurs du climat socio-affectif du groupe. Dans *Le désir d'enseigner*, Marie-Claude Baïetto (1982), concluait de l'analyse de discours d'enseignants sur leurs pratiques non-directives que leur engouement pour la vie de groupe et la non-directivité masquait et servait inconsciemment « un désir de séduction et d'assujettissement », voire d'emprise.

Bien que se réclamant d'options pédagogiques opposées, il me semble que les enseignants aux pratiques « classiques », interviewés par Janine Filloux, et ceux de Marie-Claude Baïetto avaient en commun une crainte vis-à-vis du groupe d'élèves et s'en défendaient par un clivage entre la tâche scolaire et la vie du groupe. La non-directivité, comme l'illusion du « contrat » seraient, selon leurs recherches, des mécanismes de défense contre le désir de maîtrise, une manière pour l'enseignant de se mettre à l'abri des affrontements, des conflits inhérents aux rapports d'autorité, tout en garantissant son omnipotence.

La dimension institutionnelle

Mon expérience de formation et d'intervention psychosociologiques dans des établissements scolaires m'a convaincue qu'une classe, même une fois la porte fermée pour un cours, n'est pas un groupe isolé : les relations interindividuelles, les processus collectifs en son sein sont influencés par ceux des ensembles plus vastes dans lesquels elle s'inscrit, un établissement singulier avec son histoire, son fonctionnement, qui lui-même s'inscrit dans le système scolaire avec sa culture (Yelnik, 2008). Or cette dimension de l'institution à l'école, est (elle aussi) « impensée » ou « non intériorisée ».

Selon André Sirota (2007), il manque aux professeurs « la capacité de partager avec d'autres le sentiment d'appartenance à un ensemble social, à une classe institutionnelle, selon le concept proposé par Gérard Mendel », la conscience d'être « partie prenante des instances emboîtées » que constitue l'ensemble groupal et institutionnel et d'être, chacun-e à sa place, « garant du cadre ». Dans les situations qu'il présente et qui sont issues de son travail auprès d'équipes d'établissements ou de groupes d'analyse de situations, la « fronde d'une classe », par exemple, les mouvements groupaux sont, pour une part au moins, liés au fait que les professionnelles concernées « ont fonctionné et parlé comme des électrons libres, [...] sans responsabilité par rapport au système, sans attention suffisante aux autres et aux différents statuts et responsabilités ».

Cette difficulté à se penser comme membre d'un collectif rappelle les dénonciations fréquentes de l'individualisme des professeurs. J'en ai proposé une hypothèse de compréhension, qui prolonge celle de Patrice Ranjard (1984), à savoir que le désir d'enseigner serait fondé précisément sur le désir d'être à une place unique, au-dessus des autres et à l'abri des conflits (Yelnik, 2003, 2005).

Dans la perspective psychanalytique, cette question renvoie à la dimension inconsciente de la groupalité. Jean-Pierre Vidal (2001) considère que les agents ou acteurs de l'institution scolaire ont une difficulté à « se reconnaître eux-mêmes *sujets de l'inconscient en tant que sujets du groupe* », car pour « s'admettre comme tel, il faut pouvoir renoncer à "l'omnipotence infantile" ». Cette omnipotence se traduit, selon lui, par un refus de « la fonction symbolique des marqueurs œdipiens dans l'institution », à savoir de ce qui signifie « les différences de catégories, de rôles, de statuts, de pouvoirs » (*id.*).

Dans le mouvement de la pédagogie institutionnelle, issu à la fois de l'Éducation nouvelle (la pédagogie Freinet, essentiellement) et de la psychothérapie institutionnelle, la dimension collective des classes est affirmée (le « collectif »), avec l'obligation de la réciprocité des échanges, l'accès au symbolique grâce à des médiations et des institutions, l'importance accordée à la parole dans les institutions comme le « quoi de neuf ? » ou le « conseil ». Dans le courant qui s'en réclame, les liens avec la psychanalyse sont revendiqués par les fondateurs, Fernand et Jean Oury ; « l'inconscient est dans la classe et parle », comme le formulent Aïda Vasquez et Fernand Oury (1976). Toutefois, dans leur ouvrage fondateur, les dimensions groupales des classes sont traitées uniquement sous l'angle de la psychosociologie et de la dynamique des groupes. Le point de vue psychanalytique sur les groupes ne semble pas avoir été très élaboré par les tenants de la pédagogie institutionnelle (Geffard, 2009), à l'exception de Francis Imbert, fondateur du Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle, dans son ouvrage déjà mentionné, *L'inconscient dans la classe* (1996).

Agir sur le groupe ?

Les analyses psychanalytiques permettent de comprendre certains mouvements psychiques groupaux qui se développent dans les classes et mettent en évidence que les professeurs ont une influence sur eux, souvent à leur insu, dans la mesure où leurs mouvements psychiques inconscients déterminent pour une part leurs conduites et leurs réactions à celles des élèves et peuvent entrer en résonance avec les mouvements psychiques de ces derniers. Mais leur permettent-elles de déduire des principes d'action dans le sens de ce qui est souhaitable pour les élèves, d'influencer délibérément, en connaissance de cause, les processus psychiques, alors même qu'ils leur échappent ?

Car, comme l'écrit notamment Jeanne Moll (2002), il leur appartient de faire en sorte de « transformer le groupe potentiellement violent des enfants ou adolescents rassemblés en début d'année de façon plus ou moins aléatoire, en un véritable groupe de travail où chacun se sent à la fois reconnu dans sa singularité et solidaire du groupe ». Selon les auteurs de la revue *Je est un autre*, à laquelle participe Jeanne Moll et dont un numéro est consacré à la question du groupe (2002), pour que l'élève « s'engage dans un apprentissage », il faut qu'il sente que le groupe est "porteur", ou "suffisamment bon" », selon la notion de mère « suffisamment bonne » proposée par Winnicott. Dans le même sens, Claudine Blanchard-Laville (2001) a élaboré l'idée que l'enseignant-e doit exercer une fonction contenant, en construisant une « enveloppe psychique groupale », notion empruntée aux psychanalystes de groupes et proche de celle de « holding » de Winnicott. Il/elle doit aménager « une sorte de contenant créateur de l'espace psychique de la classe, un contenant dynamique et organisateur des turbulences psychiques de cet espace », à l'intérieur duquel « peuvent s'expérimenter et s'éprouver avec une certaine sécurité les tâtonnements des élèves bien nécessaires à l'avancée vers l'inconnu du savoir » (*id.*).

Francis Imbert s'intéresse plus particulièrement à la question des transferts et écrit notamment que le maître ou à la maîtresse doivent éviter d'être l'objet unique des identifications et des transferts de la part des élèves, en favorisant les « transferts latéraux » ou « tous azimuts » (Imbert, 1996). Sur ce point, Janine Filloux (1996) et J.-C. Filloux (2000) lui reprochent d'établir « une équivalence explicite entre relation analytique et pédagogique », en affirmant comme possible « un travail de déchiffrement du jeu des transferts et des contre-transferts dans la relation pédagogique ». En effet, selon eux, « seul le cadre de la cure permet la connaissance réelle du transfert et son déchiffrement » (Filloux, 1996). Pour Francis Imbert, grâce à « la multiplicité des pôles d'investissement et d'identification » que permettent les dispositifs de pédagogie institutionnelle, la classe peut devenir un milieu qui favorise « le remaniement des identifications [...] libère la pulsion épistémophilique de la clôture du Moi enseignant ». Dans un article co-signé, Francis Imbert et Mireille Cifali (1998) ajoutent que « le groupe et les dispositifs de médiations mis en place

sont les substrats indispensables pour qu'un enfant trouve de quoi se repérer comme sujet, se déprendre des images – d'échec, de rejet, de violence, etc. – dans lesquelles il se trouvait pris et ne cessait de tourner en rond ».

L'utilisation par certains enseignants de diverses techniques pédagogiques préconisées depuis longtemps dans les courants d'éducation dite « nouvelle » ou les pédagogies « actives », qui mettent les élèves au travail en petits groupes, contribuent-elle à instaurer ce cadre contenant et à favoriser un espace psychique qui facilite les apprentissages ? Pour Jean-Pierre Vidal, la réponse est négative. En effet, il attribue le recours à de tels dispositifs à un « désir de suspendre les effets et processus de groupe » : « bien des pratiques ou des choix méthodologiques en matière de pédagogie ne témoignent que de la crainte que le groupe fait naître chez beaucoup qui s'accommodent mal d'être en groupe ». La pédagogie différenciée serait, selon lui, un « évitement, une méconnaissance, un déni même de la groupalité », elle viendrait « dans certains cas sédimenter l'ensemble des résistances à toute rencontre avec le groupe-classe ». Le travail en petits groupes ne serait autre que l'expression d'un « désir de suspendre les effets et processus de groupe », « de voir le groupe disparaître » (Vidal, 2001).

Pour ma part, il me semble au contraire que les enseignants qui réfléchissent à l'organisation du groupe-classe et s'efforcent d'en varier les modalités, font au moins preuve d'attention à cette dimension. Qu'ils soient souvent démunis sur le plan théorique pour penser la vie psychique de leurs groupes ainsi que les effets de leur action, cela ne fait pas de doute. En formation continue, nombreux sont ceux qui font part de leur incompréhension et de leur manque d'outils ou de ressources pour améliorer le fonctionnement des groupes-classes. La dynamique des groupes est absente de la formation des professeurs et dans bien des cas, ils n'ont guère d'expérience des groupes à tâche en tant que participants.

La psychosociologie a développé des concepts et des outils pertinents pour la conduite et l'écoute d'un groupe. Elle a montré que l'organisation matérielle, les méthodes de travail pouvaient avoir des effets positifs ou négatifs non seulement sur l'efficacité du travail mais aussi sur le climat du groupe et que le conducteur devait assurer une fonction sur ce plan, que Guy Palmade a appelée « facilitation » (2007). L'organisation, la structuration du cours et du groupe et les méthodes pédagogiques relèvent de ce niveau rationnel, celui du « groupe de travail », selon Bion. Mais la vie affective peut faire obstacle à la réalisation de la tâche, ce qui implique parfois la nécessité d'intervenir directement sur ce plan, de « réguler ». Cette fonction de « régulation » consiste essentiellement, du moins dans un premier temps, à inviter les membres du groupe à s'exprimer sur ce qu'ils ressentent ou perçoivent du fonctionnement du groupe lui-même. Dans le cadre scolaire, elle est particulièrement difficile à remplir. Car lorsqu'une liberté de parole sur ce qui est vécu dans le cadre même de la classe est accordée aux élèves, la question se pose de savoir ce qui peut être entendu

et jusqu'où peut aller l'élucidation. Que ce soit dans les groupes-classes ou dans d'autres groupes, il ne suffit pas de s'asseoir en rond et de parler ensemble, même de manière structurée, avec des règles et des rôles. Les procédures ou les « institutions » ne peuvent par elles-mêmes, résoudre les conflits, apaiser les tensions, venir à bout des phénomènes de déliaison. Les effets éventuellement positifs des dispositifs de régulation dépendent pour une large part de la posture de l'enseignant, de sa « porosité », de ses capacités à comprendre, par exemple, que les paroles ou les comportements des élèves peuvent avoir des significations latentes, tout en s'abstenant de les interpréter hâtivement. Au contraire d'une « utilisation mécanique et défensive des dispositifs et des médiations » (Sirota, 2007), il s'agit d'accueillir et « contenir » l'agressivité sans la renvoyer en « boomerang ». Comment cette posture, ces capacités s'acquièrent-elles ?

De nombreux travaux attestent⁵ que la participation à des groupes d'analyse conduits dans la perspective psychanalytique – groupes Balint, d'analyse de pratiques clinique, instances d'analyse de situations... – y contribue grandement. L'analyse en groupe de situations qui ont mis en difficulté, par la mise en mots et en sens, leur permet de comprendre ce qui se joue entre des élèves et eux, même s'ils ne peuvent pas disposer de toutes les clés pour l'interpréter. Ainsi se modifie leur posture, se développe une certaine « disponibilité psychique », selon l'expression de Claudine Blanchard-Laville, dont l'article dans ce même numéro expose avec précision comment s'opère la « transformation du rapport de la personne à cette situation, de son rapport à elle-même et aux autres partenaires impliqués dans la situation ».

Certains professeurs qui pratiquent la pédagogie institutionnelle dans leurs classes se réunissent pour échanger. Dans ces groupes, certains dispositifs sont identiques à ceux qu'ils mettent en place dans leurs classes (le « quoi de neuf ? », le conseil...). Dans sa recherche, Patrick Geffard (2010) s'est intéressé aux dynamiques psychiques à l'œuvre chez ces professeurs. Il conclut que « les modalités de liaison aux autres », telles qu'elles sont éprouvées dans le cadre des groupes d'échanges entre collègues, sont intériorisées, « introjectées et réutilisées ensuite au sein de la classe » par un mécanisme inconscient qu'il appelle « transfert des modes de liaison ».

Conclusion

De ce tour d'horizon des études sur les dimensions psychiques groupales dans le cadre scolaire, il ressort que dans l'ensemble, elles sont peu nombreuses. Le matériel clinique, qui consiste surtout dans des récits recueillis dans le cadre de groupes d'analyses ou d'entretiens, sous forme de monographies ou encore, dans une moindre mesure, de comptes-rendus d'observation clinique, montre surtout des interactions entre un-e professeur et un-e élève ou bien sont centrées sur le professeur⁶.

Il est largement fait recours aux théorisations des psychanalystes groupaux,

5. Voir en particulier la série d'ouvrages consacrés à l'analyse de pratiques, coordonnés par C. Blanchard-Laville et D. Fablet aux éditions l'Harmattan.

6. La recherche de Brigitte Charrier (2008) qui a utilisé l'observation et l'enregistrement de réunions d'enseignants est une exception.

c'est-à-dire issues de groupes à visée thérapeutique, de supervision ou de formation professionnelle. Dans quelle mesure sont-elles transposables dans le cadre scolaire ? Car contrairement aux dispositifs de formation au groupe pour des analystes, psychothérapeutes, psychosociologues ou animateurs d'analyse de pratiques, dans lesquels l'élucidation des processus psychiques constitue l'essentiel de la tâche, dans les classes, le cadre ne permet pas de les élaborer, quand bien même leurs effets se font sentir. Ils peuvent rester discrets et dans le meilleur des cas, faciliter, soutenir la tâche, ou bien au contraire se manifester d'une manière sauvage et perturber la progression du groupe vers ses buts. C'est pourquoi, dans notre perspective clinique en sciences de l'éducation, nous soutenons la nécessité pour les enseignants d'y être au minimum sensibilisés et d'avoir la possibilité de les élaborer tout au long de leur vie professionnelle.

Si « les processus inconscients fondamentaux sont identiques dans tous les types de groupe », comme le soutenaient D. Anzieu et R. Kaës (1972), certains sont plus spécifiques, selon le contexte institutionnel, la « tâche primaire », le nombre de membres, les dispositifs. D'un côté, les phénomènes de déliaison auxquels on assiste dans le système scolaire ne sont pas tous fondamentalement différents de ceux observés dans l'éducation spécialisée, la psychothérapie d'enfants et d'adolescents. Les analyses issues des pratiques de groupe dans ces domaines, mais aussi dans la formation d'adultes, le handicap, constituent des ressources pertinentes, encore insuffisamment connues et exploitées. D'un autre côté, dans le cadre scolaire, les savoirs ainsi que les processus d'acquisition et de transmission occupent une place essentielle et ne manquent pas de cristalliser des processus inconscients spécifiques, certes difficiles à appréhender. Sans doute reste-t-il beaucoup à faire pour explorer plus directement ce qui se passe dans les classes sur le plan groupal et mettre les résultats à la disposition des praticiens, sans pour autant induire de la confusion entre psychothérapie et enseignement ou éducation, sans brouiller les limites, sans escamoter la distinction des places et des rôles professionnels.

Références bibliographiques

- Abraham, A. (1970). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : EPI.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Baïetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : ESF.
- Barus, J. (1970). Réflexions sur les structures conflictuelles de la relation enseignante. *Santé mentale*, 2, 19-26.
- Bejarano, A. (1972). Résistance et transfert dans les groupes. in D. Anzieu, *Le travail psychanalytique dans les groupes* (p. 65-140). Paris : Dunod.
- Bion, W.-R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Berdot P., Blanchard-Laville, C. et Dos Santos, M.-C. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. in C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (p. 217-258). Paris : L'Harmattan.

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (dir.) (2003). *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau »*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, 86, 103-119.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Chapelier, J.-B. (2000). Offrandes aux puissances obscures. *L'enfant et le groupe à la période de latence*, *Revue de l'association des amis du centre Claude Bernard et de la Société de Psychothérapie de Groupe d'Enfants et d'Adolescents*, 11, 77-78
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. et Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- Cifali, M. et Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Bordas.
- Cifali, M. et Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique*. Paris : Dunod.
- Diet, E. (1989). Le transfert dans le groupe-classe. *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe*, 12, 103-109.
- Cresas (1987). *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. Paris : ESF.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*. Paris : InterEditions.
- Filloux, J. (1974/1996). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod (l'Harmattan, pour la nouvelle édition).
- Filloux, J. (1996). Note critique sur Imbert, F. L'inconscient dans la classe. Transfert et contre-transferts. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 165-168.
- Filloux, J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1984/2005). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, idées, problèmes I* (p. 227-231), Paris : PUF.
- Freud, S. (1924). *Psychologie collective et analyse du moi*. in *Essais de Psychanalyse* (p. 83-175). Paris : Payot.
- Geffard, P. (2009). Premières émergences du « Je » dans une classe institutionnelle. in C. Blanchard-Laville et P. Geffard (dir.), *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (p. 121-141). Paris : L'Harmattan.
- Geffard, P. (2010). *Le tissage des liens professionnels dans la classe coopérative. Dynamiques psychiques en classe et en groupe de praticiens de la pédagogie institutionnelle* thèse de doctorat en sciences de l'éducation sd. Claudine Blanchard-Laville, Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Giust-Desprairies, F. (2007). Le mythe de l'école républicaine, une fondation identifiante saturée. Dans O. Nicolle et R. Kaës (dir.), *L'institution en héritage, mythes de fondation, transmission, transformations* (p. 105-135). Paris : Dunod.
- Hugon, M.-A. (2003) : *Vers une approche coopérative des apprentissages à l'école, en formation et dans la recherche pédagogique*, Synthèse des travaux présentée en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation, sd. Jacques Pain, Université Paris X – Nanterre.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.
- Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas L.-V. (1973). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2011). Préface à C. Néri (1997). *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe*. Toulouse : Érès.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des institutions scolaires. 1789-1989*. Paris : Nathan.
- Lévine, J., Moll, J., Delannoy, C. et al. (2001). *Je est un autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF.
- Lévine, J., et Moll, J. (dir.) (2002). *Le Moi et le groupe. Je est un autre*, 12.

- Lévine, J. (2002). Entre groupe et sujet : le moi groupal. *Je est un autre*, 12, 13-19.
- Milhaud-Cappe, D. (2007). *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique, 1908-1937*. Paris : Vrin.
- Moll, J. (2002). Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages. in A. Picquenod (dir.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle, Éducation et psychanalyse* (p. 105-116). Dijon : CNDP.
- Ohayon, A. (2009). Psychanalyse et éducation : une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968. *Cliopsy*, 1, 25-40.
- Perret-Clermont, A.-M. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne : Peter Lang.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Robert Jauze.
- Redl, F. (1979). Émotion de groupe et leadership. in A. Lévy (dir. et trad.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux* (p. 376-392). Paris : Dunod. (ouvrage original publié en 1942 dans la revue *Psychiatry*, 5, 573-596).
- Rouchy, J.-C. (1998). *Le groupe, espace analytique*. Ramonville Ste Agne : Érés.
- Rouchy, J.-C. et Villier, J. (1989). Transfert et identification projective. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de groupe*, 12, 63-76.
- Sirota, A. (2003). *Figures de la perversion sociale*. Paris : EDK.
- Sirota, A. (2007). L'impensé de l'institution à l'école, effets de violence. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 48, 149-162.
- Sirota, A. (2010). De la violence vécue à la violence agie à l'école. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 55, 129-146.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75, 29-51.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2003). *Discours de professeurs sur le groupe. Approche clinique du rapport au groupe*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation sd. Claudine Blanchard-Laville, Université Paris X-Nanterre.
- Yelnik, C. (2005). *Face au groupe-classe, discours de professeurs*. Paris : l'Harmattan.
- Yelnik, C. (2008). Dimensions de la conflictualité en établissement. in A. Sirota (dir.), *Violence à l'école, des violences vécues aux violences agies* (p.127-146). Rosny-sous-Bois : Éditions Bréal.
- Yelnik, C. (2009a). Le collectif et l'éducatif : pierres d'achoppement dans le milieu scolaire. *Psihologia social, Buletinul laboratorului psihologia câmpului social*, 24 (II), Universitatea Al.I., Cuza, Iasi, Roumanie : POLIROM, 221-232.
- Yelnik, C. (2009b). Affronter le groupe : enjeux psychiques pour le professeur. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 47, 237-250.
- Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *Cliopsy*, 3, 12-17.
- Zulliger, H. (1930). L'épouvante du lien. *Revue pour une pédagogie psychanalytique*. Traduction privée (ouvrage paru en 1930 sous le titre Bindung, dans *Zeitschrift für Psychoanalytische Pedagogik*).
- Zulliger, H. (1985). Un manque dans la pédagogie psychanalytique. in M. Cifali et J. Moll (dir.). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.

Catherine Yelnik

Équipe Clinique du Rapport au savoir
CREF- Université Paris Ouest Nanterre

Pour citer ce texte :

Yelnik, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique. *Cliopsy*, 8, 7-27.

« Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents

Antoine Kattar

« Établir un dispositif, c'est introduire une rupture dans l'arrangement habituel des choses, pour en manifester un certain ordre. [...] C'est encore décider une rupture avec les appareils de travail utilisés. [...] Se laisser interroger dans son affiliation. [...] C'est aussi se trouver confronté aux parties de soi qui font retour [...] dans le cadre des dispositifs antérieurs » (Kaës, 2005).

Cet article est construit à partir d'une recherche réalisée pour ma thèse (Kattar, 2011a) concernant les modalités de construction identitaire des adolescents¹ vivant au Liban, pour laquelle a été mis en œuvre un type d'entretien que j'ai nommé « entretien clinique en groupe » à visée de recherche.

Après avoir décrit le contexte de ce dispositif de recherche et pour illustrer mon propos, je présenterai des extraits de l'analyse de l'un de ces entretiens réalisés en mai 2008. Dans un premier temps, j'évoquerai l'analyse d'une séquence dans laquelle je privilégie le repérage de certains phénomènes afférents à la tonalité émotionnelle groupale du moment puis, dans un deuxième temps, je mettrai l'accent sur l'identification des positions singulières de chacun-e des interviewé(e)s par rapport aux affects d'angoisse qui ont traversé l'ensemble des échanges au cours de l'entretien, et dont je fais l'hypothèse qu'ils ont été réactivés par la mise en situation d'interaction groupale. En dernier lieu, je proposerai des pistes de réflexion sur l'intérêt et les limites de ce type d'entretien.

1. J'utilise le terme adolescent de trois manières. Quand j'écris *adolescent* ou *adolescents*, il s'agit d'un terme générique. Quand j'écris *adolescents* et *adolescentes* je désigne plus particulièrement ceux et celles que j'ai rencontré(e-s) pour cette recherche. Enfin j'écris *adolescent(e-s)* lorsque je généralise mes résultats.

Le contexte de la recherche

Les adolescents auxquels je me suis intéressé, en grandissant au Liban, sont confrontés à des problèmes d'une très grande complexité qui bouleversent leurs repères personnels et sociaux. La situation d'insécurité qu'ils subissent est issue principalement des traces, dans leur vie privée et publique, des

« événements traumatiques » (Gannagé, 1999) liés à la guerre menée et subie par la génération qui les a précédés et à celles des guerres de 2006 et 2008 qu'ils ont subies avec leurs parents. Ces grands bouleversements, auxquels les adolescents libanais assistent et/ou participent, affectent leur vie psychique et interfèrent sur leur processus de subjectivation adolescente (Richard, 2001). Ainsi, dans ce travail, j'ai cherché à comprendre le retentissement du contexte socio-historique du pays sur leur évolution psychique et par quelles modalités ce contexte résonnait sur leurs transformations internes de sujets. Si grandir à l'adolescence c'est, comme l'écrit Ph. Gutton (2007), ce « mouvement de création de soi à partir du matériau en plein remaniement de l'infantile et du pubertaire, tous deux infiltrés par le culturel », comment les adolescents et les adolescentes libanais(e-s) font-ils-elles pour soutenir ce qu'il appelle leur propre processus de « création » adolescente (Gutton, 2008), alors que l'école, le quartier, la famille, tous les lieux où s'organisent leurs scènes sociales constituent un environnement en permanence instable et inquiétant ?

C'est ce questionnement qui m'a habité tout au long de cette recherche. Dans cet article, je me centrerai plus particulièrement sur deux thématiques récurrentes lors des entretiens, celle des effets de la guerre et celle de la question de l'émigration, d'autant qu'elles résonnent fortement avec ma propre histoire.

J'ai choisi d'inscrire cette recherche dans la perspective d'une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Ainsi, j'ai été conduit tout au long du processus de recherche à élaborer mes mouvements contre-transférentiels de chercheur vis-à-vis de ce questionnement. Et plus particulièrement, c'est au moment de l'analyse des entretiens que j'ai été véritablement renvoyé à ma propre construction identitaire adolescente qui s'est effectuée au Liban pendant la guerre civile de 1975 à 1990. Cet exigeant travail sur ma propre histoire reliée à celle du Liban, et notamment l'effort pour penser mon adolescence m'ont ouvert à l'écoute des adolescents d'aujourd'hui, et de leurs difficultés. Il a soutenu en permanence mes capacités d'analyse de leur propos.

Il m'a semblé nécessaire de restituer ici quelques fragments de mon parcours personnel et du parcours élaboratif que je me suis trouvé, en quelque sorte, contraint de faire, concernant mon adolescence et mon exil. Ces élaborations m'ont donné la possibilité de mettre en dialogue mon « moi adolescent » avec « mon moi d'adulte exilé » (Kattar, 2011a). Le travail psychique sur les affects que j'ai éprouvés au moment de la reviviscence de ce passé, à partir de cette recherche, a été décisif pour l'analyse de mon matériel d'entretiens. Car, dans une perspective clinique, les données recueillies ne relèvent pas seulement de ce que nous apprenons des sujets interviewés, mais également de ce que nous en comprenons à partir de nos propres mouvements psychiques de chercheur et, ici, plus particulièrement, d'interviewer.

Je suis Libanais naturalisé français et je vis en France maintenant depuis plus de 20 ans. En effet, j'ai été amené à quitter mon pays d'origine, le Liban, poussé par les événements économiques et politiques des années 1980, sous des injonctions parentales du style « *tu n'as pas d'avenir dans ce pays, saisis ta chance* », et ce, au moment où je pouvais bénéficier d'une bourse du gouvernement français. Ce vécu, je le partage avec bien d'autres sujets libanais qui ont une histoire proche de la mienne, mais chaque sujet appréhende selon des modalités singulières cette expérience de l'exil du pays. Je fais, quant à moi, quand j'évoque l'émigration, une différence importante entre « émigrants volontaires », cette catégorie de la population libanaise dont on parle régulièrement en faisant référence à la diaspora libanaise « estimée en 2000 à 12 millions » (Assaf, Barakat, 2003), et la catégorie qu'on pourrait qualifier d'« émigrants forcés » dont je fais partie. En effet, d'une manière générale, dans le cadre de la migration, « la perte des objets est massive, y compris les objets les plus significatifs et les plus précieux : personnes, choses, lieux, langue, culture, coutumes, climat [...]. Tout ce à quoi sont liés les souvenirs et des affects intenses et ainsi les parties du self et les liens correspondant à ces objets sont exposés au risque d'être perdus » (Grinberg L. et R., 1986) comme l'écrivent Léon et Rebecca Grinberg. Ces auteurs font l'hypothèse que le pays représente pour chacun des sujets une sorte d'« objet contenant » (Bion, 1970) au plan identitaire et que l'exil contraint chacun au deuil de ce contenant-là. Quant à moi, longtemps mû par une volonté impérieuse d'afficher une intégration réussie, j'ai refoulé certains éléments liés à mes origines, fort probablement pour échapper à l'envahissement du sentiment de nostalgie et d'étrangeté. Ce faisant, j'ai évité pendant longtemps le travail d'élaboration de la perte. Or, ce travail a été nécessaire pour accéder à la culture du pays qui m'a accueilli, sans renoncer à ma culture d'origine et dans une meilleure conjugaison de mes deux composantes identitaires. Aujourd'hui, je peux reconnaître que ma situation d'exilé a entraîné des conséquences équivalentes à celles d'un « traumatisme » au sens psychanalytique, avec des incidences subjectives auxquelles je ne pouvais pas échapper. L'émigration forcée a constitué pour moi un traumatisme au sens d'un événement « qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique » (Laplanche et Pontalis, 2002). Cependant cet événement a été aussi, même s'il a très profondément bouleversé mon organisation psychique, à l'origine de rencontres affectives et sociales qui ont contribué à la (re)construction de celui que je suis aujourd'hui. Comme l'écrit Stéphane Proia (2009) : « Dans l'absolu, la perspective d'une construction identitaire à partir d'une double culture représente une richesse apte à élargir les frontières moiïques. Mais l'inconscient se joue des lois du positivisme. Entre les injonctions à la perpétuation des traditions [...] et l'appel à l'effacement des différences et à l'interchangeabilité plutôt qu'un élargissement de la dialectique identificatoire associé à un remaniement des idéaux, c'est le clivage et

l'impossible en partage qui émergent. » C'est tout au long du travail sur cette recherche que je pense avoir contribué à l'atténuation de ce clivage à l'intérieur de moi. Je vais maintenant expliciter les raisons de mon choix de l'entretien en groupe.

Choix de l'entretien en groupe

J'ai choisi un dispositif inspiré de l'entretien clinique à visée de recherche en le transposant à un groupe restreint. Différentes raisons ont présidé à ce choix. Certaines sont en lien avec les conditions de faisabilité de la recherche. En effet, il est fort possible que la question de la faisabilité ait joué un rôle déterminant dans les modalités de recueil des données. Vu la distance entre les deux pays (France-Liban) et le temps que je pouvais dégager pour me déplacer régulièrement au Liban, j'ai été sans doute poussé à vouloir écouter plusieurs adolescents en même temps. D'autres motifs s'ancrent dans ma pratique professionnelle de psychosociologue habitué à mener des entretiens collectifs. Mais, au-delà de mon « habitus » psychosociologique, j'ai aussi estimé que la situation groupale pourrait être féconde pour que les adolescent(e)s s'autorisent à manifester leurs modalités de lien en interaction avec des pairs. De plus, je sais que le groupe offre aux adolescents une protection, en leur procurant un environnement étayant qui les autorise à des mouvements régressifs. Enfin, je suis parti de l'hypothèse que, si les entretiens cliniques individuels favorisent, sans conteste, l'accès aux dynamiques intrapsychiques, en revanche, ils permettent peut-être un peu moins aux sujets de mettre en scène leurs manières de réagir dans le cadre groupal aux effets de l'environnement social et culturel.

En effet, il s'est avéré au cours de l'analyse du matériel de cette recherche qui comprenait des entretiens individuels et des entretiens en groupe, que ces derniers m'ont permis de mieux identifier les résonances des enjeux sociaux et politiques sur le processus de construction des adolescent(e)s que les entretiens individuels. Ainsi, même s'il est classique dans les études psychosociologiques de considérer que le discours d'un groupe sur son environnement est révélateur de sa dynamique psychique interne et des conflits intrapsychiques des énonciateurs, il n'en reste pas moins que le groupe est un outil qui me semble privilégié pour accéder aux rapports conscients/inconscients des sujets à leur environnement. Évoquons maintenant l'entretien en groupe.

Cadre de l'entretien en groupe

J'évoquerai ici l'entretien en groupe que j'ai réalisé au lycée de Jezzine², une bourgade de la montagne libanaise. Le groupe comportait six adolescents, trois garçons et trois filles. Ils étaient âgé(e)s de 16 à 17 ans au moment

2. Jezzine est l'une des principales villes chrétiennes à environ 73 km de Beyrouth, au sud du Liban, dans la montagne libanaise (1 000 mètres d'altitude du niveau de la mer). Ses principales activités tournent autour du tourisme, de l'agriculture, du commerce et de l'artisanat. Cette dernière activité est connue par la fabrication de couteaux. La ville de Jezzine compte environ 6 525 résidents. Quatre établissements scolaires publics accueillent 535 élèves. Et 798 élèves sont scolarisés dans les deux établissements scolaires privés (Source : Conseil du Développement et de la Reconstruction, www.cdr.gov.lb, chiffres de 2005-2006). Certains élèves viennent des villages limitrophes, car Jezzine est l'une des Caza - équivalent d'un département - (il y a trois Caza au sud du Liban) de la Mohafazah - équivalent d'une région - du Liban Sud. En effet, le Liban compte huit mohafazats. Cette ville touristique est réputée pour ses paysages naturels, ses ressources et sa cascade. Elle abrite la plus grande forêt de pins du bassin méditerranéen.

de l'entretien.

Après avoir souscrit aux préoccupations méthodologiques classiquement en usage, pour réaliser concrètement cet entretien, j'ai été présenté à un moment donné au chef d'établissement qui m'a réservé un bon accueil. Le jour de la rencontre, il m'a proposé de m'installer dans le Centre de Documentation et d'Information. Avant l'arrivée des adolescents et des adolescentes, j'ai aménagé l'espace (table et chaises) de sorte que chacun(e) puisse être vu(e) par les autres. Une fois installé(e-s), j'ai demandé l'accord de chacun(e) pour l'enregistrement. Tout(e)s les adolescent-e-s ont accepté l'enregistrement lorsque je le leur ai demandé. J'ai retranscrit cet entretien et je l'ai traduit en français car il a été réalisé en arabe libanisé³.

La consigne était très ouverte, à l'instar des consignes pour un entretien clinique individuel, pour solliciter la spontanéité de la parole de chacun, en même temps que pour favoriser une atmosphère d'écoute mutuelle. L'entretien a débuté par la consigne suivante : « *J'aimerais bien que vous me parliez comme ça vous vient, le plus librement possible, de, comment ça se passe pour vous, vivre au Liban* ».

J'avais explicitement énoncé une règle de discrétion quant aux propos tenus. Je me suis engagé à ne rien restituer du discours des sujets, dans mes recherches, sans rendre anonymes leurs énoncés. Cette règle de discrétion nous conviait, interviewés et interviewer, à ne rien restituer non plus de ce qui concerne les sujets à des acteurs de leur environnement. Cette règle constitue une barrière protectrice entre le groupe et l'extérieur, en particulier, dans le cadre de ma recherche, vis-à-vis des établissements scolaires qui m'ont accueilli et auxquels ces adolescents appartenaient comme élèves.

Les adolescents et les adolescentes du petit groupe que j'ai interviewé(e-s) à Jezzine sont scolarisé(e-s) dans le même établissement scolaire public de cette ville. Ils-elles se connaissent mais ne poursuivent pas tous-toutes leurs études dans la même classe : certain(e s) sont en seconde et d'autres en première. Conduire cet entretien dans cet établissement n'était pas anodin pour moi. En effet, j'y faisais en quelque sorte un retour car, au cours de la guerre dite « civile » de 1975, ma famille a fui les bombardements de Beyrouth pour s'installer pendant tout un hiver à Jezzine, me permettant d'y poursuivre une scolarité « normale ».

Après cette évocation rapide du cadre méthodologique, je propose quelques extraits de l'analyse de cet entretien dont j'estime qu'ils sont représentatifs de l'avancée des élaborations contre-transférentielles qui m'ont soutenu dans cette analyse.

3. L'arabe libanisé est un arabe dialectal, c'est ce dialecte qui identifie l'origine nationale libanaise et constitue dès lors une référence identitaire. C'est la langue arabe parlée au Liban.

Extraits de l'analyse

Avant de m'engager dans l'analyse de certains extraits du discours des

adolescents et des adolescentes, il me semble important de faire part de mes ressentis lors de la conduite de l'entretien, ainsi qu'au moment de la retranscription et de la traduction de l'entretien. J'ai fait explicitement le choix de conduire les entretiens en groupe pour ma recherche en les localisant tantôt dans une région côtière tantôt dans une région montagnarde. Cette préoccupation concernant le choix du cadre géographique est liée à l'histoire du Liban. Intégrer ces dimensions où géographie et histoire sont liées m'apparaissait pertinent pour envisager le choix du lieu des entretiens et la composition des groupes. C'est le sens des décisions que j'ai prises au niveau manifeste. Mais je ne peux « oublier » que Jezzine est ma ville « natale », la ville où nous allions régulièrement pendant les vacances d'été et où ma famille paternelle et maternelle élargie réside. J'avais imaginé que la prise de contact avec les établissements scolaires pour conduire mes entretiens de recherche pourrait en être simplifiée. Ce qui s'est avéré exact. Peut-être, en revanche, avais-je sous-estimé les effets de ces circonstances de l'entretien sur mon implication subjective.

En effet, je ne puis gommer que, depuis mon départ, que je considère comme un départ « forcé », du Liban, je reviens régulièrement dans ce pays, et que j'y rends visite à mes proches, notamment à Jezzine. Je ne peux, non plus, oublier que durant les années de l'occupation israélienne, ces retours à Jezzine constituaient pour moi une « épreuve », car je devais franchir les barrages filtrants mis en place par l'armée israélienne, en ayant un certain sentiment d'humiliation. Je conduis aussi, depuis quelques années, des interventions ponctuelles de formation (séminaire, recherche-action) à Beyrouth. En d'autres termes, je comprends aujourd'hui que, par ces allées et venues régulières, je me suis efforcé de maintenir vivants et actifs les liens que j'avais tissés au cours de mes vingt premières années dans ce pays. Les élaborations psychiques que j'ai conduites après la réalisation de l'entretien et lors de son analyse m'ont permis de comprendre que mes décisions explicites énoncées précédemment étaient sans doute dictées aussi de manière souterraine par un désir de réconciliation avec un passé refoulé, empreint de nostalgie, voire par une forme d'illusion de pouvoir retrouver ce que j'avais laissé en partant. En d'autres termes, comme l'écrit Francesco Sinatra (2005), il s'agissait peut-être d'« une tentative de reprendre contact avec le refoulé et de récupérer le monde maternel pour le réconcilier avec la nouvelle identité ». À mon adolescence, j'avais effectué ma classe de seconde à Jezzine dans le lycée public où sont scolarisé(e-s) les adolescents et les adolescentes que j'ai rencontré(e-s) pour cet entretien. Pas tout à fait dans le même lieu géographique, puisque le lycée a été reconstruit à un autre endroit de la ville, mais la localisation précise est de peu d'importance, me semble-t-il, car je crois qu'il s'agissait, sans que j'en sois véritablement conscient, en revenant dans ce lycée de retrouver quelque chose de mon passé qui serait resté intact.

Lors de la retranscription, j'ai constaté que les interviewés s'écoutaient

mutuellement et n'intervenaient pas tous ensemble. Cela m'a facilité la tâche pour reconnaître leur voix, outre que leur petit nombre et la différence de sexe rendaient plus aisée l'identification des énonciateurs du discours. Ce n'est que vers la cinquante-troisième minute (sur soixante-dix minutes) que les adolescents et les adolescentes ont commencé à parler avec un débit plus rapide et à réagir dans l'immédiateté aux propos des uns et des autres.

Conduite de l'entretien

En considérant ma conduite de l'entretien dans l'après coup, je relève treize relances de ma part. Elles étaient de plusieurs ordres. Certaines sont des reprises en écho d'interventions des interviewé(e-s) pour les inciter à développer davantage leurs idées. D'autres étaient plus directes, lorsque je cherchais à solliciter, par exemple, l'une des trois adolescentes qui n'avaient pas encore pris la parole en lui demandant son avis. Après certains silences de quelques secondes, je constatais que je proposais une reformulation de leurs propos. Certaines de ces reformulations me paraissent aujourd'hui énoncées prématurément. Il est fort possible que, au moment de l'entretien, j'ai été mû par la crainte que les membres du groupe basculent dans une « conversation » entre eux et perdent de vue la consigne. D'autres relances, me semble-t-il, avaient pour objectif des demandes de précision sur des thématiques ou des idées qu'ils évoquaient et pour lesquelles je souhaitais qu'ils en disent un peu plus long sur leurs représentations. À d'autres moments, je cherchais à ce qu'ils prennent en charge leur discours en l'énonçant à la première personne et évitent des propos un peu trop généraux à mon goût. J'observe qu'entre la vingt-et-unième et la trente-neuvième minute je ne suis pas intervenu : les interviewé(e-s) se sont, à ce moment-là, engagé(e-s) dans un échange entre eux-elles sur les guerres successives qui ont traversé le pays. J'ai alors estimé que les associations se déroulaient de manière très vivante et spontanée et que je n'avais pas besoin de soutenir ce processus associatif, sauf de manière non verbale. J'ai clôturé l'entretien, me semble-t-il, en me référant au cadre temporel, du moins consciemment, car le temps qui m'avait été octroyé par l'institution était écoulé. Mais je constate que j'ai arrêté l'entretien au moment où certains(e-s) d'entre eux-elles me sollicitaient sur la manière dont l'occident voit ses jeunes. Je craignais, peut-être, que les rôles ne s'inversent et j'avais peur d'en venir à évoquer ce que je pensais d'eux-elles, alors que j'étais très touché par ce que je ressentais de leur souffrance.

Modalités d'analyse

Pour l'analyse de ces entretiens en groupe, j'ai mis en œuvre deux procédures distinctes. Dans un premier temps, j'ai choisi de privilégier la dynamique longitudinale de l'entretien pour l'étudier en lui-même « comme une totalité organisée et singulière » (Bardin, 2003). Pour ce faire, j'ai

construit un découpage séquentiel qui me semble respecter mais aussi mettre en relief l'évolution de la dynamique de l'entretien. Puis, dans un deuxième temps, j'ai analysé, séquence après séquence, d'une part, le déroulé du discours manifeste des propos, et d'autre part, la tonalité émotionnelle des processus intersubjectifs à l'intérieur de chacune des séquences, pour autant qu'elle se laisse appréhender. En m'appuyant sur les apports de W.R. Bion, et plus particulièrement ceux extraits de son ouvrage *Recherches sur les petits groupes*, j'ai analysé, par exemple, certains phénomènes de résonance et de manifestations d'affects à l'œuvre entre les sujets du groupe, pour élucider des significations latentes de leur discours manifeste. Ces phénomènes qui s'inscrivaient au cœur d'un processus associatif intersubjectif, pouvaient se manifester de différentes manières : reprise des mêmes expressions, tonalité similaire des propos, circulation des affects.

Le second mode d'analyse des discours des interviewé(e-s) que j'ai mis en œuvre est centré sur la singularité des élaborations individuelles que les six adolescents et adolescentes ont pu mener au sein des échanges groupaux. Pour procéder à cette seconde analyse, j'ai isolé le discours de chacun d'eux-elles que j'ai tenté de comprendre en tant que tel, un peu indépendamment des interactions. Dans cette seconde analyse, j'ai mis l'accent sur l'identification des positions singulières de chacun-e par rapport aux affects d'angoisse. J'ai utilisé le terme de « position », en référence aux théories de Melanie Klein. Ce terme « désigne une constellation psychique cohérente regroupant les angoisses, les mécanismes de défense qui s'y rapportent et la relation d'objet qui en résulte » (Roussillon, 2007). Il rend compte des mouvements d'oscillation de la psyché qui n'est jamais figée, « attirée par des tendances plus ou moins opposées ou antagonistes » (Roussillon, 2007).

Au cours de l'entretien, les thèmes abordés n'ont pas été introduits par moi mais par les interviewé(e-s) eux-mêmes. Ceci distingue assez nettement cet entretien d'un entretien semi-directif. Pendant les trois quarts de l'entretien, les interviewé(e-s) se sont calqué(e-s) sur ce schéma d'interaction. En revanche, au bout d'un certain temps, et, en particulier, à partir de la quarante-septième minute, sans doute mis en confiance, l'avancée de leur discours a été structurée par le processus interactif entre eux-elles et je me suis alors contenté de contenir et d'accompagner les inflexions de ce processus, de manière non verbale, comme je l'ai déjà indiqué.

Ainsi, les cinq premières séquences que j'ai dégagées sont basées sur les différents thèmes qu'ils-elles ont abordés, et les deux dernières séquences sur l'évolution de leur propre processus interactif. La sixième séquence fait office de transition entre ma manière d'orienter leur propos et leur « prise en main » des échanges, puisqu'ils-elles ont choisi, à ma dernière relance comme nouveau thème, de ne pas répondre d'emblée sur le thème sur lequel je leur proposais de revenir mais plutôt sur le premier thème, celui de

l'émigration qui, sans doute, leur tenait le plus à cœur.

Pour illustrer mon propos, je propose ici des extraits de l'analyse de la cinquième séquence. Celle-ci débute à la vingt et unième minute. À cet instant, je reprends en écho le mot « guerre » que les adolescents et les adolescentes ont évoqué à plusieurs reprises depuis le début de l'entretien et en leur demandant ce qu'ils pouvaient en dire. À ce moment, les propos de Maroun, Eid et Ayman⁴ ont une charge émotionnelle aussi importante que lorsqu'ils ont été conduits à évoquer la question de l'émigration. Ils-elles parlent de la guerre, des guerres à partir de leurs ressentis et de leurs représentations. Maroun évoque la guerre comme une circonstance dans laquelle il peut perdre sa vie et affirme son refus de se mettre au service « *d'hommes politiques ou des leaders* ». Eid enchaîne pour dire que la cause principale de l'émigration n'est pas liée à la recherche d'emploi mais « *parce qu'il y a la guerre* ». Ayman estime que le mot guerre devient banalisé dans le langage quotidien. J'interviens en leur précisant que dans leur discours ils-elles font référence à plusieurs guerres. Leila rebondit en faisant une différence entre la guerre du 7 mai 2008 qu'elle qualifie de « *plus dangereuse* », « *imprévisible* » et celle de juillet 2006 où, selon elle, l'État d'Israël avait une cible, le Hezbollah, et qu'il épargnait les régions chrétiennes. Maroun assimile les deux guerres car il observe que le résultat c'est « *la perte* » et il énonce, en ramenant le discours à lui : « *Si je meurs c'est trop tard* ». Dounia revient sur le thème des confessions religieuses et les définit comme « *le défaut essentiel* » et Eid pense que la seule sortie serait un système laïc. Ayman internationalise les tensions interconfessionnelles en disant qu'en Occident « *quand tu es regardé comme musulman, tu es donc terroriste* ». Dounia assimile musulmans à terroristes : « *ça coïncide que le terrorisme est provoqué par des musulmans* ». Ayman affirme un vif désaccord avec cette opinion et développe que l'État d'Israël avec « *ce qu'ils font subir aux Palestiniens [...]* ça aussi c'est du terrorisme ». Pour atténuer leur tension, Dounia renchérit en lui disant « *qu'il y a aussi des chrétiens et des juifs terroristes* ».

4. Leila, Yara, Dounia sont les prénoms que j'ai choisis pour les trois filles. Ayman, Eid, Maroun, les prénoms que j'ai choisis pour les trois garçons.

Je ressens, à travers cette cinquième séquence, ce que représente la guerre pour eux, ou en tout cas, j'ai le sentiment que des affects d'angoisse émergent à ce moment-là pour plusieurs d'entre eux-elles à l'évocation de la guerre. Maroun assimile la guerre à un instrument au service de ceux qui détiennent le pouvoir. Par là, il interroge l'identification des adolescents aux hommes politiques comme figures héroïques, phénomène courant au Liban. Cette forme d'identification aux figures héroïques fait écho à la théorisation développée par M. Osseiran-Houballah sur le phénomène de « l'enfant-soldat » où les enfants sont « des instruments dociles qui ne posent pas de questions et font ce que les chefs exigent d'eux ». Ils sont « brisés par la guerre qui, utilisant les ressorts spécifiques de leur quête pubertaire — temps du trauma sexuel par excellence —, les a précipités dans l'impasse du temps, où se dévoile l'évidence de la mort » (Osseiran-Houballah, 2003). C'est le refus d'être brisé et de se perdre à lui-même qu'évoque Maroun en

refusant aux hommes politiques le « mérite » de sa vie.

Eid lie la guerre à l'émigration : « *Nous ne quittons pas le pays pour chercher du travail mais parce qu'il y a la guerre. À chaque fois on dit : c'est la dernière guerre et à chaque été une nouvelle guerre éclate* ». Ainsi l'émigration n'est pas d'abord une projection vers un avenir meilleur mais la fuite d'un présent où la vie, la survie est incertaine. La guerre pourrait représenter pour Eid un des maux de son espace psychique de survie au quotidien (Kattar, 2007). En quelque sorte, il accuse la guerre d'être responsable de son départ éventuel et de déterminer sa destinée. Durant cette séquence, les adolescents et les adolescentes divergent quant à leur lecture de ces guerres. Yara et Eid considèrent que la guerre de 2006 est une « *guerre d'invasion, [...] c'est clair, c'est un agresseur et ennemi* », soulignant la distinction qu'ils établissent entre guerres ayant un ennemi extérieur et guerres internes fratricides. Maroun préfère mettre l'accent sur ce que toutes les guerres ont en commun : « *la perte* » et il insiste sur l'angoisse qui le traverse face aux guerres : « *les deux guerres sont pareilles [...] en fin de compte si je meurs c'est trop tard. La guerre n'aboutit à rien que de la perte* ». Ayman indique qu'au Liban les guerres avec un ennemi extérieur et les guerres internes fratricides sont imbriquées, enchevêtrées dans des configurations et instrumentalisation particulièrement complexes. À chaque fois, l'interne et l'externe s'entremêlent, mobilisant constamment des dynamiques projectives et introjectives dans des scénarios aussi multiples qu'antagoniques. Et ceci, pour chacun d'eux, aussi bien au niveau intrapsychique qu'au niveau intersubjectif. Comment être assuré d'une continuité et d'une consistance interne quand l'extérieur peut à tout moment, par surprise, faire intrusion ? Comment ces phénomènes actifs à l'échelle d'une nation et de chacun de ses membres ressurgissent-ils chez des adolescents et adolescentes en construction ?

En évoquant ce processus quasi-permanent de guerres multiples, les adolescents et adolescentes à partir de leurs énoncés sont saisi(e)s d'une forme d'impuissance face à ce quotidien scandé par des guerres successives. Yara, qui au début de l'entretien croyait dans le changement et la capacité de rester au Liban pour pouvoir changer les choses, déclare : « *nous perdons espoir, parfois c'est mieux d'émigrer* ». Cette intervention pessimiste de Yara, qui s'était montrée optimiste tout au long de l'entretien, a créé un moment de désillusion générale. À ce moment, Yara pourrait-elle être porte-parole du groupe au sens de R. Kaës ? J'y reviendrai un peu plus loin. Les adolescents et les adolescentes ont alors, me semble-t-il, refusé de s'installer dans ce sentiment en désignant collectivement leur adversaire commun, érigé en mauvais objet : « *c'est la confession [...] c'est le défaut essentiel* ». Cette intervention de Doumia marque un basculement dans l'entretien en le centrant sur les lignes de tension de la réalité identitaire confessionnelle au Liban.

En miroir du débat sociétal et de ce qui se jouait sur la scène politique à

l'époque, sur le partage des places et du pouvoir entre chrétiens, sunnites et chiites, Ayman, Eid et Dounia, en connivence non délibérée, orientent l'entretien sur les divergences, convergences et stéréotypes entre chrétiens et musulmans où chacun inconsciemment intervient à partir de son « identité héritée » (Gaulejac, 2009), plus particulièrement confessionnelle. Cette séquence me semble marquée par une tonalité émotionnelle de base de type « fight-flight »⁵. En effet, face à l'émergence d'affects et de conflits internes générés par leurs associations d'idées autour de la guerre, ses origines, ses conséquences, et plus particulièrement le terrorisme, les confessions, les interviewé(e-s), inconsciemment, m'apparaissent comme cherchant à évacuer le conflit qui pourrait naître entre eux-elles, de crainte qu'il ne les déborde à l'image des guerres dont ils-elles parlent. En témoigne par exemple l'évitement d'un affrontement plus prononcé entre Ayman et Dounia à propos du terrorisme et des musulmans.

L'analyse de la tonalité émotionnelle des échanges a renforcé lors de cette séquence mon intérêt pour les entretiens en groupe, en tout cas, en ce qui concerne des adolescent(e)s. Les processus d'intersubjectivité en entretien individuel se développent dans la relation duelle entre l'interviewé et l'interviewer. En groupe, cette relation se complexifie en fonction du nombre de participants et de la dynamique groupale. Mais, dans ce cas, l'intersubjectivité ne se résume pas à la relation des sujets au chercheur, bien au contraire. Elle se développe, pour partie, entre les interviewés. Sur le plan méthodologique, c'est l'essentiel de ce qu'apporte l'entretien clinique en groupe à visée de recherche : ce type d'entretien peut favoriser une dynamique intersubjective à certains moments et, pour certains sujets, leur permettre de partager des éléments de leur expérience adolescente. D'autant que le travail de « création adolescente » ne peut s'accomplir dans la solitude de l'exercice. Cette expérience doit être une « originalité partageable » (Gutton, 2008) dans la mesure où le travail de subjectivation personnel durant le processus d'adolescence se nourrit en permanence de l'intersubjectivité entre pairs. Comme j'ai pu le repérer dans cette séquence, quand Dounia identifie terrorisme et confession musulmane, elle est immédiatement interpellée, en particulier, par Ayman qui conteste ses énoncés, ce qui l'amène à se justifier et à sortir de ses propos peut-être un peu convenus. L'analyse de ce moment d'interaction m'a permis de comprendre certaines des modalités défensives à l'œuvre chez Dounia. Je me demande si j'aurais eu accès à ces aspects-là avec la même intensité en situation d'entretien individuel.

Les positions psychiques respectives

Le travail d'analyse du discours de chacun d'eux m'a conduit à identifier des positions psychiques entre lesquelles ces six adolescents oscillent pour tenter de garantir la continuité de leur sentiment d'existence alors qu'ils sont confrontés à un sentiment d'insécurité permanent. Il me semble que

5. Selon W.R. Bion (1999), tout groupe passe par une série d'épisodes affectifs très complexes. Il peut être « parfois gêné, parfois aidé dans ses intentions par des forces affectives d'origine obscure. Ces anomalies de l'activité mentale deviennent plus cohérentes si l'on suppose que, sur le plan émotionnel, le groupe agit comme si son but était fondé sur certaines hypothèses de base ». Cet auteur décrit ainsi trois types de « basic assumptions » : pairing, fight-flight et dépendance, qui ont été traduits par couplage, attaque-fuite et dépendance. Attaque-fuite : le groupe se réunit comme s'il était amené à lutter contre un danger ou à le fuir. Les membres du groupe abandonnent la tâche, agressent le leader ou un autre membre du groupe. Parfois, ils s'en prennent au groupe dans sa totalité. Dans ce schéma, à tonalité persécutrice, les participants se comportent comme s'ils étaient menacés par un danger et que le groupe ne pouvait exister qu'en luttant contre lui par l'attaque ou la fuite. Le leader est alors celui qui attise leur haine qui devient une émotion dominante. Elles soudent les membres entre eux et fondent la solidarité du groupe. L'ennemi commun rapproche les membres.

ces positions pourraient être interprétées comme des modalités de réponse à l'affect d'angoisse qui les traverse à ce moment-là. Pour accéder à cette analyse des positions individuelles, j'ai extrait et relu, dans l'après coup, comme je l'ai mentionné plus haut, les paroles des adolescents et des adolescentes dans leur singularité.

Maroun et l'angoisse de castration

Je me propose maintenant de présenter, à titre d'exemple, l'analyse que j'ai effectuée à propos de la position psychique de Maroun, l'un des interviewés. C'est par rapport à lui que j'ai été conduit à davantage approfondir l'analyse de mes mouvements contre-transférentiels autour de la question de la perte en tant qu'exilé.

Bien que les échanges intersubjectifs portaient en eux des formules médiatrices pouvant atténuer l'angoisse et que la circulation des signifiants entre les adolescents et les adolescentes rendait la parole plus fluide, j'ai pu identifier à partir de leur discours comment chacun-e tente, par les moyens dont il dispose, de mobiliser les mécanismes psychiques pour répondre à l'angoisse générée par l'environnement culturel et social auquel ils-elles appartiennent. Ainsi Maroun évoque, à plusieurs reprises au cours de l'entretien, surtout lors de cette cinquième séquence, la notion de perte en parlant des guerres : « *personne ne mérite que je perde la vie* ». L'émigration ainsi pourrait représenter pour lui un salut et un rempart pour faire face au risque radical de cette perte : « *si j'ai une occasion pour émigrer, je prends l'avion de suite. Moi je pense que mon intérêt est plus important que celui d'un chef politique [...] les guerres civiles et les disputes politiques qui à mes yeux sont un gâchis* ». Il exprime fortement sa désillusion de la parole leurrante des élus politiques et pour lui « *l'émigration est une échappatoire* ». Les incertitudes de l'environnement mobilisent ses peurs et il dit d'ailleurs lors de la dernière séquence : « *Moi tous les jours j'ai plutôt peur que quelqu'un vienne me tuer [...] par exemple aujourd'hui j'étudie. J'ai acquis un diplôme [...] Je n'aurai profité de rien* ».

Cependant les peurs dont Maroun parle vis-à-vis de l'environnement sont aussi une manière inconsciente de tenter d'élaborer, me semble-t-il, des affects qui se relient à l'angoisse de castration et se remobilisent à l'adolescence. En effet, « la pacification du désir humain de complétude, de son rêve narcissique de toute-puissance compensateur de sa détresse originelle [...] n'est réellement intégrée au psychisme que lors de l'assomption de la castration symbolique au temps adolescent » (Lesourd, 2009). Cette rencontre de la castration par les adolescents est une rencontre « incontournable », toujours vécue subjectivement, liée à leur histoire individuelle. Ce passage éminemment singulier se vit dans des environnements culturels divers et dessine différentes organisations du monde et de la limite dont Serge Lesourd définit quatre formes : « la première organisation réserve le bonheur absolu aux forces supérieures du monde (Dieux, Esprits) », « la seconde organisation du monde incarne la

réalisation du bonheur dans une entité (divine en général, mais elle peut être aussi purement symbolique) qui a la charge de gérer le bien-être des hommes en proclamant les lois, les interdits [...] ; cette deuxième organisation du monde ressemble dans sa forme et dans ses effets, à la construction du sujet au temps œdipien et à sa soumission à la loi du Père » (Lesourd, 2009). La troisième forme d'organisation développée par S. Lesourd me semble caractéristique de ce que Maroun évoque à propos de ses désillusions. Elle pose « la réalisation du bonheur comme but de la vie terrestre et comme réalisation possible de tout individu [...] ; la démocratie électorale porte en (elle-même) la limite imposée au plaisir individuel [...] ; la démocratie est l'acceptation de la castration individuelle au nom du collectif » (Lesourd, 2009). La quatrième forme définie par S. Lesourd émerge, selon lui, « sous la poussée des progrès technologiques qui donnent l'illusion à l'être humain qu'il est "maître du monde" » (Lesourd, 2009). Ce détour par les développements théorico-cliniques de S. Lesourd me permet de revisiter le discours de Maroun sur la perte, en partie liée à l'angoisse de la mort de façon manifeste mais aussi à l'angoisse de castration. Son élaboration de l'angoisse de castration pourrait-elle être facilitée si la forme d'organisation politique de la société libanaise pouvait, comme le prétendent les discours explicites des leaders, soutenir la démocratie, dynamiser le vivre ensemble. Cependant le contexte libanais est essentiellement, pour lui, source de déception, mobilisant ses peurs de perte de lui-même où se lie, dans une combinaison qui lui est propre, angoisse de mort manifeste et vraisemblablement, angoisse de castration. Sa déception envers la société libanaise et les craintes de perte qui l'accompagnent bloquent en quelque sorte son processus de sublimation, nécessaire à sa création comme sujet. « *Je suis illusionné* », dit-il, pour dire sa désillusion de se confronter en permanence à des illusions qui se transforment en chimères dangereuses. Les difficultés à distinguer et à élaborer les sources de ses angoisses (réalité ou fantasmes) le poussent d'ailleurs, comme cela apparaît dans le discours, à penser l'émigration comme un rempart pour supporter le présent et un salut pour se projeter dans l'avenir. Ainsi, j'ai fait l'hypothèse au cours de ce travail que l'environnement social et culturel profondément imprégné par les guerres et l'instabilité depuis plusieurs générations, qui génèrent inévitablement une intense et sourde insécurité chez les adolescents et les adolescentes libanais(e-s), rend particulièrement complexe, voire aléatoire leur possibilité d'élaborer favorablement les conflits liés à l'angoisse de castration. L'émigration se présente, dès lors, comme un compromis provisoire au risque de devenir une nouvelle illusion. Pour Maroun, ce difficile travail psychique autour de la perte et de ses angoisses internes est d'autant plus complexe que s'y rattache la place qu'il occupe dans sa famille. Il témoigne de ses tensions internes supplémentaires quand il dit : « *moi, je n'ai pas de frère, je parle comme si j'avais un frère* ». Seul fils, il porte, selon un aspect très prégnant de bien des cultures méditerranéennes, dont la culture libanaise, toute la responsabilité de la pérennisation de la lignée. Partir,

émigrer augmenterait les craintes de rupture de sa lignée et se mettrait en résonance inconsciente avec les angoisses de mort qui l'habitent.

Différentes représentations sous-tendent les volontés de « partir » ou « rester » chez les interviewé(e-s). Chacun-chacune évoque à sa façon les raisons rationnelles et leur désir de « partir ». Mais en même temps « partir » pourrait exprimer aussi d'autres exigences à satisfaire d'origine interne plus ou moins conflictuelles. « Partir » peut aussi être « le résultat d'une expérience persécutrice que l'on tente de fuir », une manière de « s'échapper du connu vécu comme mauvais et préjudiciable » (Grinberg L. et R., 1986). Quelles fonctions psychiques remplit cette idée de l'émigration pour ces adolescent(e-s) ? Pour certain(e-s), est-elle une stratégie défensive pour répondre à l'angoisse actuelle provoquée par la situation au Liban ? Pour d'autres, cette idée les maintiendrait-elle dans une forme d'état d'illusion ? En même temps, cette idée peut-elle entraîner un mode persécuteur ? Ou les aider à construire un compromis provisoire par rapport à l'angoisse de castration ? Les réponses à ces questions pourraient apparaître comme des pistes de compréhension possibles mais il convient de ne pas réduire ce qu'ils expriment à ce que j'identifie ici, pour laisser ouvert le chemin de leur création d'eux-mêmes, malgré les incertitudes et menaces qui en obscurcissent la trace.

Le travail sur mes mouvements contre-transférentiels m'a permis au fil du temps d'élaborer ma propre expérience de l'émigration pour tenter d'intégrer les sentiments parfois niés ou dissociés me permettant de « supporter » la douleur psychique en ayant une plus grande connaissance de l'expérience que j'ai vécue. Comme le disent L. Grinberg et R. Grinberg : « Cela ne sera pas uniquement une connaissance intellectuelle (lien K) mais beaucoup plus vécue (le "devenir O", comme Bion l'a appelé) ; il ne saura pas seulement qu'il émigre, mais qu'il "sera" un émigrant. » (Grinberg L. et R., 1986) Comme le précisent ces auteurs, « être » un émigrant, est très différent de « savoir » que l'on émigre. « Être émigrant » implique d'assumer pleinement et profondément la vérité et la responsabilité inhérentes à cette condition. C'est ce que je peux aujourd'hui identifier après tout un parcours élaboratif. L'émigration est toujours une charge mentale, psychique et émotionnelle difficile à supporter. Et je peux comprendre ainsi le besoin de ces adolescents de recourir à des opérations défensives diverses mais aussi leur permettant de demeurer dans le « savoir » qu'on émigrera (peut-être) tout en ne prenant pas le risque d'« être émigrant ».

Dans le fil du travail plus complet effectué dans la thèse et dont je viens de livrer quelques éléments, il me semble que ces modalités d'analyse dont je viens d'esquisser ici quelques éléments m'ont permis de pouvoir à la fois me démarquer de la voie stricte d'une référence psychopathologique et de mettre l'accent sur ce qui pourrait apparaître comme des caractéristiques intrapsychiques propres aux adolescents, tout en prenant en compte des facteurs externes relevant de leur environnement social et culturel.

L'analyse effectuée à propos du discours que je viens de livrer est venue consolider mon hypothèse centrale de la thèse qui est celle que j'appelle la double menace. Il me semble que pour ces adolescent(e)s, Maroun, Yara,... la menace externe émanant du contexte libanais viendrait redoubler la menace intrapsychique inhérente au processus de « création » adolescente (Kattar, 2011b).

Avant de conclure cet article, je vais pointer quelques limites de la méthodologie innovante que j'ai essayé de mettre en place.

Les limites de l'« entretien clinique en groupe »

Dans cet article, au-delà de ce que j'ai donné à voir des adolescents que j'évoque, tant au niveau intrapsychique qu'intersubjectif, j'ai cherché également à rendre plus compréhensible l'intérêt que j'ai trouvé à avoir recours à des entretiens cliniques en groupe. Cependant cet intérêt doit être pondéré par les limites qui me sont apparues à leur analyse. Dans le cadre de la recherche que j'ai menée, je me suis confronté principalement à deux difficultés interdépendantes : tenter de percevoir ce qui se jouait au niveau psychique groupal sans perdre la possibilité d'analyser ce qui se passait au niveau de chacun des individus. Je vais illustrer, dans cette dernière partie, des questions que j'ai pu ainsi me poser.

Tout au long de mes analyses, j'ai été particulièrement sensible à deux notions développées par R. Kaës qui m'ont permis de donner du sens à des phénomènes groupaux qui, sans leur utilisation, me seraient peut-être restés peu déchiffrables : la notion de suivisme/retrait et la notion de porte-parole. Ces deux notions ont à voir avec les échanges psychiques dont le groupe a été le siège, à la fois par ce qu'elles peuvent signifier pour un individu particulier mais aussi, plus globalement, par leur sens au niveau groupal. L'une de ces notions ouvre au silence, l'autre parfois à un trop plein de paroles. D'où deux qualités de discours qui ne sont pas, pour le chercheur clinicien, également accessibles. Je vais d'abord illustrer ce qui est en lien avec le suivisme dans le groupe à partir de l'exemple de Leila. Puis j'évoquerai ce qui appartient à la fonction de porte-parole avec Yara et Maroun.

Par moments, Leila, lors de l'entretien réalisé à Jezzine, a en effet occupé comme une place de « minorité silencieuse ». Ses interventions ont été souvent marquées par une sorte de conformité, de suivisme. Le suivisme consiste « en l'acceptation publique d'un comportement ou d'un système de valeurs sans qu'il n'y ait d'adhésion privée. En apparence, les individus [...] se soumettent pour s'éviter des désagréments » (Paicheler et Moscovici, 1988). Geneviève Paicheler et Serge Moscovici écrivent qu'il s'agit d'une « forme de résistance à l'influence », résistance passive qui permet de maintenir intacte son opinion en évitant la conflictualité potentielle liée à son expression. Il est envisageable que la situation d'entretien en groupe ait représenté une forme de contrainte pour Leila. Aurait-elle été prise par une

angoisse trop forte pour parler, en son nom propre, dans le groupe ? Aurait-elle éprouvé des difficultés à se situer vis-à-vis d'un interviewer homme ? Une autre jeune fille du groupe, Yara, a-t-elle « fait de l'ombre » à Leila, l'incitant à un certain mutisme ? Son silence dans le groupe est-il en lien avec la place qu'elle occupe ou qui lui est faite dans son environnement familial ? Les deux dimensions que j'évoquais plus haut apparaissent là. D'une part, Leila occupe une fonction de retrait et de suivisme qui pourrait être, probablement, une modalité de défense dictée par sa structure psychique et son histoire. D'autre part, l'adolescente prend une place et accepte inconsciemment cette fonction dans le groupe en lien avec la dynamique et l'économie psychique groupales, en lien avec les buts que poursuivraient les autres adolescent(e)s dans le groupe. Leila pourrait être en quelque sorte dépositaire des parts silencieuses de chacun.

Si la fonction psychique de retrait et de suivisme a été, essentiellement, tenue par cette jeune fille, celle de porte-parole a été remplie, lors de cet entretien, par Yara justement, et par Maroun successivement. Comme l'évoque René Kaës (Kaës, 2005), le porte-parole « prend ou reçoit la charge de parler au nom de plusieurs, à la place d'un Autre ou d'un ensemble d'autres ». Mais comme pour Leila, ces prises de rôles par Yara, et Maroun, qui deviennent « délégués » des autres et assurent leur « représentation », pourraient être la résultante des résonances entre leurs mouvements intrapsychiques et certaines des dynamiques intersubjectives à l'œuvre dans le groupe. René Kaës (2005) soutient que la fonction de porte-parole émerge, sous conditions, dans les groupes, soit lorsqu'« une parole ne peut être dite directement ; elle engagerait trop celui qui la tiendrait en l'assumant comme Je » ; soit quand « des affects qui ne peuvent être mis en mots, parlés sont inconsciemment repérés, par identification et dans le transfert, par d'autres membres du groupe ». Ainsi, le porte-parole intervient à partir « d'un triple lien de parole : la parole manquante de l'Autre, ses propres représentations de mot et l'investissement libidinal de la parole à dire, les énoncés "communs" » (Kaës, 2005).

J'illustre ici mon propos — expliciter comment les éléments psychiques individuels et groupaux sont intriqués — à partir des notions de retrait/suivisme et de porte-parole, mais il en serait de même pour d'autres notions avancées par R. Kaës pour comprendre les phénomènes groupaux ; ces notions définissent des fonctions psychiques assurées par divers membres du groupe en son sein. Leur prise en charge régulière ou ponctuelle par un ou des membres d'un groupe croise toujours le travail intrapsychique de chacun-e et le travail psychique du groupe.

Ainsi quel serait le statut de la parole des porte-parole Yara et Maroun ? Comment faudrait-il l'analyser, l'interpréter ? S'agirait-il d'une « parole » individuelle, d'une parole groupale, des deux intriquées ? Comment opérer les distinctions ? Je peux m'interroger de même pour les participantes silencieuses. Et pour ces dernières, l'analyse de leurs positions psychiques individuelles a été rendue impossible, ou pour le moins succincte, du fait

même de leur silence. Il faut donc bien se résoudre, comme habituellement en clinique, à ce que du matériel potentiel des entretiens en groupe à visée de recherche nous échappe.

Ces interrogations clinico-méthodologiques seraient évidemment à poursuivre, par d'autres chercheurs, qui utiliseraient à leur tour pour leurs recherches un entretien clinique en groupe.

Pour conclure, on pourrait se demander, au-delà de cette étude réalisée auprès d'adolescents, et pour lesquels, comme souvent pour les adolescents, le lien groupal est central, dans quels contextes cette méthodologie pourrait être particulièrement intéressante. À partir de mon expérience de psychosociologue habitué au travail groupal, mais également de chercheur clinicien l'ayant élaborée puis mise en œuvre, j'ai le sentiment que la méthode de l'« entretien clinique en groupe » à visée de recherche pourrait être adaptée dans des recherches particulières : celles qui viseraient à explorer les processus psychiques en jeu pour des professionnels de l'éducation et de la formation dont l'activité est non seulement individuelle mais où le groupe a un rôle privilégié dans l'exercice de l'activité ; ou peut-être également même, dans des recherches qui essaieraient de comprendre les dynamiques psychiques en jeu au sein d'une équipe professionnelle instituée. Ainsi cette méthodologie pourrait-elle être pertinente pour l'étude clinique des liens intrapsychiques et intersubjectifs que de tels professionnels tisseraient dans l'exercice de leurs métiers.

Références bibliographiques

- Assaf, R. et Barakat, L. (dir.) (2003). *Atlas du Liban*. Beyrouth : Presses de l'Université Saint-Joseph.
- Bardin, L. (2003/1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (1970/1974). *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris : Payot.
- Bion, W.R. (1999/1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris : Seuil.
- Gannagé, M. (1999). *L'enfant, les parents et la guerre. Une étude clinique au Liban*. Paris : ESF.
- Grinberg, L. et Grinberg, R. (1986). *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon : Césura.
- Gutton, Ph. (2007). Originalité et bourgeoisie, *Adolescence*, 59, 19-26.
- Gutton, Ph. (2008). *Le génie adolescent*. Paris : Odile Jacob.
- Kaës, R. (2005). *La parole et le lien, processus associatifs et travail psychique dans les groupes*. Paris : Dunod.
- Kattar, A. (2007). Espace de tradition au quotidien. À propos des adolescents

- libanais, *Adolescence*, 59, 87-94.
- Kattar, A. (2011a). *La « création » adolescente sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban*, thèse de doctorat (dir. C. Blanchard-Laville), Université Paris Ouest Nanterre.
- Kattar, A. (2011b). Adolescents vivants au Liban : un processus identitaire en construction sous l'emprise d'une double menace, *Adolescence*, 78, 849-861.
- Laplanche J. et Pontalis J.- B. (2002/1967). *Vocabulaire de psychanalyse*, Paris : PUF.
- Lesourd, S. (2009). La clinique de l'adolescence c'est la politique. *Adolescence*, 68, 297-312.
- Osseiran-Houballah, M. (2003). *L'enfant-soldat*. Paris : Odile Jacob.
- Paicheler, G. et Moscovici, S. (1988/1984). Suivismisme et conversion. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 139-166). Paris : PUF.
- Proia, S. (2009). Du refus de la féminité à la haine du féminin. In Y. Morhain. et R. Roussillon (dir.), *Actualités psychopathologiques de l'adolescence* (p. 119-141). Bruxelles : De Boeck.
- Richard, F. (2001). *Le processus de subjectivation à l'adolescence*. Paris : Dunod.
- Roussillon, R. et coll. (2007). *Manuel de psychologie et de psychopathologie, clinique générale*. Issy-les-Moulineaux : Masson.
- Sinatra, F. (2005). La figure de l'étranger et l'expérience de l'exil dans la cure. In R. Kaës (dir.), *Différences culturelles et souffrances de l'identité* (p. 131-153). Paris : Dunod.

Antoine Kattar

MCF sciences de l'éducation
CAREF Université de Picardie Jules Verne

Pour citer ce texte :

Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents. *Cliopsy*, 8, 29-46.

Pour une clinique groupale du travail enseignant

Claudine Blanchard-Laville

Un peu d'histoire

Le vocable « analyse des pratiques professionnelles » est devenu au cours du temps une sorte de boîte de Pandore. C'est pour tenter de mettre un peu d'ordre dans la prolifération d'activités regroupées sous cette expression que nous avons entrepris en 1996, avec Dominique Fablet et à l'instigation de Jacky Beillerot, un travail éditorial autour de cette question.

C'est ainsi que, pour réaliser en 1996 un ouvrage consacré à cette question, nous avons sollicité un certain nombre d'animateurs de groupes de notre connaissance, en leur demandant d'écrire un texte où ils/elles préciseraient leur modèle théorique de référence ainsi que leur technique d'animation de ces groupes. La demande a été adressée à des professionnels relevant de divers champs, comme ceux de l'enseignement, du travail social, de l'animation et de l'entreprise, dans lesquels nous savions que se pratiquait ce mode de travail. Le nombre d'auteurs souhaitant participer à cette aventure éditoriale (Fablet, 2010) a été tel, et aussi la nécessité de faire toujours plus de distinctions entre les pratiques d'animation évoquées, que nous en sommes venus à réaliser progressivement toute une série d'ouvrages¹.

1. Voir la bibliographie.

En ce qui me concerne, lorsque l'on me demande de décliner de manière générique une définition de cette activité, je continue de me référer à celle que nous avons alors proposée : « une *activité de formation*, organisée dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue et concernant des professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines...) ou des fonctions comportant des *dimensions relationnelles* importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...); induisant des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à *s'impliquer dans l'analyse*, c'est-à-dire à *travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques* et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles; et conduisant à une *élaboration en situation interindividuelle*, le plus souvent groupale, qui s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la *présence d'un animateur*, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées »

(Blanchard-Laville et Fablet, 1996).

Lorsqu'il s'était agi pour moi de construire ma pratique d'animation de tels groupes (à l'intention d'enseignants ou de formateurs d'enseignants), je m'étais principalement référée au travail de Michael Balint, comme je le rappelle dans un article co-écrit avec Gérard Pestre (2001), avec lequel j'ai eu l'occasion d'animer un certain nombre de ces groupes. J'ai fait part de cette expérience qui remonte à une vingtaine d'années dans nombre de publications et ce, bien avant que le vocable d'analyse des pratiques soit devenu « à la mode » (Blanchard-Laville, 1983, 1992).

Le dispositif conçu par M. Balint

Rappelons le dispositif conçu par Michael Balint dans les années cinquante.

Michael Balint (1960, 1982), psychanalyste hongrois, exilé à Londres, et sa femme Enid Balint ont constitué des groupes de formation, à l'intention de médecins généralistes se donnant pour but d'explorer les implications psychologiques inhérentes à la relation médecin-malade. M. Balint est parti de l'hypothèse que le médecin dans sa relation au malade a besoin de se forger une attitude psychothérapeutique, ce qui ne veut pas dire du tout abandonner son état de médecin pour devenir psychothérapeute, mais pouvoir entendre et comprendre les enjeux de la demande du patient et trouver les moyens, pour lui-même, d'adopter une attitude propice face à cette demande, attitude qui permette au patient de ne pas s'enliser dans la répétition d'une demande toujours insatisfaite.

Dans ce but, M. Balint a conçu un style de travail qui relève à la fois de la recherche et de la formation, utilisant pour cela une structure de groupe à effectif restreint (8 à 10 participants). Le groupe se réunit à intervalles réguliers, pour un temps déterminé à l'avance, en présence d'un analyste qui occupe la position de « leader », c'est le vocable choisi par M. Balint pour désigner le responsable animateur du groupe. Les médecins profitent de ces réunions pour exposer au groupe des cas rencontrés dans leur pratique médicale quotidienne, des cas qui leur posent question.

À travers ces récits, apparaît assez rapidement la diversité des façons de pratiquer la médecine d'un participant à l'autre : pour le médecin rapporteur du cas, il s'agit de prendre conscience, à partir de ce qui lui est renvoyé par les autres participants du groupe ou par le leader, de la façon dont il utilise sa personnalité, ses convictions scientifiques, ses modèles de comportement, ses motifs inconscients, ce que M. Balint appelle son contre-transfert professionnel, face à la demande du patient, c'est-à-dire en réponse au transfert du malade sur sa personne. Non pas dans le but de modifier à tout prix ces comportements ; simplement, dans la mesure où ils deviennent conscients progressivement, de les assouplir, de les rendre moins rigides et de se libérer un peu des contraintes imaginaires qu'ils imposent et ainsi exercer le métier de médecin plus à l'aise ; non pas, non

plus, et à cela M. Balint était très attentif, pour exercer une forme édulcorée de psychanalyse.

Pour cet auteur, le psychanalyste dans le groupe est dans une position de leader d'une équipe de recherche et non dans une position d'éducateur. Son rôle est, d'une part, de susciter une ambiance « chaleureuse » dans laquelle les participants puissent se permettre de parler librement, à la manière de l'association libre, de leur pratique, sans craindre de façon excessive le jugement des autres mais dans l'attente cependant de leurs critiques et, d'autre part, d'avancer certaines interprétations sur le matériel rapporté sans pour autant, en cela, devancer trop le groupe, ni intellectuellement, ni affectivement.

La pratique de la formation par le groupe Balint se poursuit à l'intention des médecins avec quelques modifications depuis la mort de M. Balint. En particulier, les recherches sur la fantasmagie qui se développe dans les groupes restreints a beaucoup progressé depuis lors, à partir des apports de Wilfred R. Bion en premier lieu et du travail de l'équipe de Didier Anzieu et René Kaës en France. Certains analystes qui pratiquent l'animation de groupes Balint ont évolué en intégrant à la technique Balint proprement dite les apports de la dynamique de groupe, et en particulier, l'analyse des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels à l'égard du leader ; d'autres, en intégrant les apports du psychodrame² ou encore des jeux de rôles³.

Comme le remarque Édith Lecourt dans le chapitre consacré à Balint dans son ouvrage de synthèse *Introduction à l'analyse de groupe* (2008), d'une part, « les sociétés Balint se sont ouvertes dans différents pays » et, d'autre part, « les pratiques se sont développées au-delà de la médecine, avec des psychologues, des infirmiers, des dentistes, différents soignants, mais aussi dans les cadres pédagogique et même juridique ». Cette auteure note aussi que Balint insistait sur la dimension de recherche des groupes qu'il avait initiés. Elle fait remarquer également que pour devenir leader d'un groupe Balint « l'analyse individuelle n'était pas obligée ».

Le groupe d'accompagnement clinique⁴

En ce qui concerne ma propre expérience, la dimension de recherche du dispositif Balint m'a toujours attirée. Dans la mesure où mes travaux de recherche portent justement sur la manière d'habiter la posture d'enseignant au plan psychique, réfléchir aux modalités d'accompagnement des enseignants et des formateurs d'enseignants en congruence avec les résultats de ces recherches a toujours été une préoccupation centrale pour moi. Remarquons que le chemin va dans les deux sens, car la pratique de l'analyse des pratiques avec tous les enseignants que j'ai eu à accompagner pendant toutes ces années n'a pas cessé de nourrir ma réflexion de chercheur, et réciproquement, mes avancées de chercheur ont constamment alimenté mes élaborations cliniques et ma manière d'animer ces groupes.

2. Voir l'ouvrage d'Anne Cain consacré au psychodrame Balint.

3. Pour plus de précisions au sujet des divers développements dans le milieu médical, voir l'ouvrage dirigé par André Misenard (1982). On peut aussi consulter l'article de Simone Cohen-Léon (2008).

4. Pour des illustrations cliniques de cette forme de travail, on pourra consulter mon ouvrage à paraître en 2013 aux PUF : *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*.

De plus, mon parcours de formation psychanalytique m'a conduite à adopter un style de plus en plus personnel pour animer ces groupes, même si je maintiens un certain nombre des principes de base du dispositif conçu par M. Balint, comme je l'ai montré dans l'article cité plus haut, où nous avons « revisité » les préconisations de cet auteur en fonction de notre travail actuel (Blanchard-Laville et Pestre, 2001). Le résultat de ces évolutions fait que, pour qualifier le travail que je conduis dans mes groupes, je préfère aujourd'hui utiliser l'expression d'« accompagnement clinique groupal », comme je l'ai écrit dès 2001 dans le chapitre intitulé « Plaisir et souffrance dans la classe » de mon ouvrage *Les enseignants entre plaisir et souffrance*.

Le cadre de travail

Parmi les diverses modalités possibles de l'analyse des pratiques professionnelles, celle pour laquelle j'ai opté peut paraître de prime abord demander aux participants un temps et une énergie psychique importants, mais je me dois de souligner que c'est la modalité qui me semble être la mieux à même de donner lieu à des remaniements en profondeur du fonctionnement professionnel et à ce que j'appelle parfois des transformations à *effet durable*, dans le sens à la fois d'une consolidation et d'un assouplissement. Les qualités de fermeté et de souplesse sont en effet tout à fait nécessaires aujourd'hui pour s'ajuster à des conjonctures exigeantes, évolutives et qui parfois malmènent, ou même maltraitent les psychismes professionnels.

Si je résume les caractéristiques de mon dispositif, je dirais que la démarche consiste, pour chacun/e des enseignants qui participent à ce type de groupe, à travailler son implication personnelle dans les actes professionnels qu'il/elle pose au quotidien ; ainsi chacun-e peut proposer au groupe le récit d'une situation vécue plus ou moins récemment dans sa pratique professionnelle. Dans un premier temps, le récit est exposé librement au groupe dans la version de la situation que le participant a choisi d'apporter pour la mettre au travail. Puis le groupe réagit par un questionnement visant principalement à éclaircir les faits exposés pour enrichir la version de l'histoire présentée, commencer à cerner les zones plus obscures et tenter de démêler ce qui relève du contexte institutionnel singulier dans lequel prend place la situation. Dans un troisième temps, les participants du groupe émettent des hypothèses et proposent des liens par association d'idées ou d'images qui vont permettre au rapporteur de la situation de saisir certains des ressorts sous-jacents aux décisions qu'il a prises et aux actes qu'il a posés au moment où a eu lieu la situation rapportée. Le rapporteur de la situation, sur fond de réassurance et grâce à l'empathie que manifeste le groupe, peut accepter de se sentir un peu décentré par les questions et les propositions qui lui sont adressées ; il re-considère de ce fait son appréhension initiale de la situation. À la séance suivante, chacun des exposants qui a travaillé est incité à revenir sur les élaborations qui lui ont été proposées à la séance précédente à partir du chemin souterrain qu'elles ont suivi entre les deux séances.

Des règles de travail sont énoncées dès la première séance par l'animateur (ou l'animatrice ou les co-animateurs) dont le rôle essentiel consiste, d'une part à en garantir le respect, d'autre part à faire circuler la parole, tout en se ménageant l'attribution des tours de parole. Chacun/e est libre de participer ou non en apportant une situation à explorer pour autant qu'il/elle accepte le contrat stipulant une présence régulière. Aucune note écrite n'est prise pendant la séance. Il est expressément demandé aux participants de ne formuler aucun jugement de valeur et de toujours s'exprimer en se centrant sur leurs ressentis propres à l'écoute du récit proposé. En outre, la confidentialité et l'anonymat tant des personnes que des lieux évoqués sont préservés. Enfin, il est souhaité que les participants ne parlent pas entre eux, hors de l'espace de travail, des situations évoquées.

Une visée professionnalisante

Le but est d'instaurer un échange de paroles en petit groupe, centré sur les implications psychiques de la pratique enseignante. Avant toute entrée dans le groupe, les participants sont prévenus de la direction que prendra le travail proposé. Ils savent que la dimension institutionnelle ne sera pas travaillée en tant que telle dans ce dispositif mais que sera privilégiée une entrée du côté de l'histoire personnelle et des mouvements intérieurs de chacun-e. Le consentement à ce choix de travail est évidemment important, même s'il faut un certain temps d'expérience pour que les participants puissent en apprécier finement les contours. Ce qui ne m'empêche pas, comme animatrice, à certains moments, de faire droit au fait que la réalité institutionnelle à laquelle l'enseignant est confronté dans la situation qu'il rapporte est vraisemblablement problématique. Je rappelle alors que ce n'est pas cette dimension qui va être travaillée mais que, dans ce contexte peut-être objectivement dysfonctionnant, pour laquelle d'autres types d'intervention seraient certainement pertinents à inventer, il est sans doute possible de trouver en soi une sorte de desserrement du rapport à cette réalité-là, en travaillant sur un plan intrapsychique.

À partir des récits effectués par les participants du groupe d'incidents survenus dans leur quotidien professionnel, une exploration se tisse au fur et à mesure des rencontres. Une régularité des séances est nécessaire ainsi qu'une durée assez conséquente du travail. Chaque séance dure deux ou trois heures selon les circonstances contextuelles de la mise en place du dispositif. On vient au groupe sans rapport écrit, sans préparation explicite. Les participants se sentent très vite engagés les uns envers les autres. Ainsi, chacun-e se sent, d'une certaine façon, obligé-e, à son temps et à son rythme, d'apporter du matériel issu de sa propre pratique, même lorsque le dispositif ne donne pas formellement cette injonction.

La présence aux séances apparaît d'autant plus une nécessité que le seul travail effectué de façon tangible, mis à part les cheminements réflexifs personnels et souterrains, hors séance, est ce tissage de paroles entre les participants au cours des séances. De fait, la répétition des séances à date

et heure fixes mobilise les participants presque à leur insu. Sont mobilisés simultanément leur désir et une certaine angoisse ; d'où la nécessité d'inscrire le groupe dans une durée assez longue pour permettre des avancées, des reculs, un travail de maturation entraînant des évolutions.

Dans cet espace de l'accompagnement clinique des pratiques, il s'agit d'instaurer un travail psychique à visée professionnalisante. Ce travail a notamment pour but de faciliter le développement de la fonction contenante des enseignants en leur permettant de s'approprier subjectivement des capacités à soutenir leur propre posture professionnelle ainsi qu'à intégrer la notion de cadre clinique de travail. Par le biais d'un partage et d'une métabolisation des affects attachés aux situations analysées, cet espace constitue un espace de transitionnalisation pour leurs expériences professionnelles.

En effet, le but poursuivi n'est pas de transformer la relation pédagogique en une simple expérience relationnelle. Tout au contraire, le but de ce travail est de cerner les contours du lien d'enseignement pour le dégager, autant que faire se peut des liens imaginaires dans lesquels il risque de se perdre ; de prendre la mesure des empêchements à fonctionner comme chacun de nous le souhaiterait idéalement, ou tout simplement comme nos intentions nous y engageraient ; et de tenter de se dégager un peu de ces obstacles dont la source nous échappe au quotidien et qui nous taraudent à notre insu dans notre activité professionnelle d'enseignant.

Car il n'est pas question de transformer les enseignants en psychothérapeutes. Cette forme de travail ne doit pas aboutir non plus à une psychologisation de la pratique, dans la mesure où ce travail conduit le praticien à dégager sa problématique professionnelle des enjeux narcissiques et libidinaux dans lesquels elle risque de s'enliser, même à son insu ; de ce fait, il se retrouve plus à l'aise pour exercer son métier dans sa spécificité, même si celui-ci ne peut faire abstraction du face-à-face relationnel, complexe, ordinairement groupal, mais inévitable que constitue la relation pédagogique.

Les expériences très variées que j'ai eu à mettre en œuvre dans de nombreux contextes ont pour moi fait la preuve de la robustesse de ce genre de dispositif et de sa capacité à soutenir une démarche professionnalisante (Martayan, 2004) pour les professionnels qui s'y engagent. Pour les amener vers toujours plus de professionnalité, au sens où Anne Jorro décline cette notion : « La professionnalité prend appui sur la pensée des praticiens, les dilemmes et les intuitions qui les agissent. L'agir professionnel est ouvert à la subjectivité émotive et affective, ce qui suppose alors une prise de distance avec l'approche programmée et une disponibilité pour revenir sur l'activité afin de l'analyser et de la questionner de différents points de vue » (Jorro, 2003) et au sens où, comme le propose Philippe Perrenoud (2001), « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique ». Évidemment, cette

conception est sous-tendue par un modèle de la formation centré, comme le propose Gilles Ferry (2003), sur l'analyse, qui se fonde « sur l'imprévisible et le non maîtrisable. Il [Ce modèle] postule que celui qui se forme entreprend et poursuit tout au long de sa carrière un travail sur lui-même en fonction de la singularité des situations qu'il traverse ».

Les modalités d'animation

Dans ces groupes, pour ma part, je ne me pose pas comme enseignante car il ne s'agit pas pour moi de transmettre des savoirs théoriques ; le travail porte exclusivement sur l'analyse de situations professionnelles apportées par les participants. Ce qui compte avant tout pour soutenir l'investigation, c'est le cadre instauré. Il est important que les personnes se sentent très vite en sécurité dans l'espace du groupe ; pour cela, l'animatrice que je suis est garante du respect des règles de travail et, en priorité, de l'atmosphère de non-jugement qui se doit de régner d'emblée dans le groupe.

La présence d'un animateur ou d'une animatrice est pour moi décisive pour un travail d'analyse des pratiques. Je ne crois pas à l'efficacité d'une seule mutualisation des pratiques entre collègues si on veut que le travail se poursuive au-delà d'un échange qui peut être néanmoins ponctuellement intéressant et soutenant. L'éradication de tout jugement se fait naturellement en déplaçant d'emblée les participants d'une attitude évaluative vers une posture de recherche, vers une recherche de compréhension : qu'est-ce qui sous-tend tel ou tel agir ou telle ou telle conduite verbale ? Le désir de mener l'enquête autour de l'énigme représentée à chaque situation apportée est tout de suite beaucoup plus attractif que le désir de chacun de paraître à son avantage ou de briller au détriment des autres.

L'expérience qui s'acquiert ainsi de disposer d'un espace pour penser en groupe permet aux enseignants par la suite de transposer quelque chose de cette atmosphère dans leurs espaces de travail. De plus, si, comme l'énonce Marie Pezé (2009), la sous-utilisation du potentiel personnel de créativité est une source fondamentale de déstabilisation de « l'économie psychosomatique » et que la fatigue peut aussi trouver son origine dans la « répression de l'imagination », on peut affirmer que ce dispositif de travail, en favorisant la pensée imaginative, a pour conséquence « une diminution de la fatigue au travail en faveur d'un dynamisme retrouvé » selon la formulation de Claire Rueff-Escoubès (2004), et constitue une source de consolidation identitaire ; par rapport aux processus de découragement et de démobilité récurrents, ce type de cadre peut être pensé comme un « cadre "anti-fatigue" ».

Un travail d'élaboration psychique

Quand le cadre de travail est en place, les participants découvrent très vite des liens entre leurs manières de fonctionner comme enseignants et certains scénarios personnels qui déterminent partiellement, mais à leur insu, leur

5. C'est l'orientation choisie pour ce travail qui impose certaines bifurcations dans les choix d'analyse du côté de l'exploration des liens avec l'histoire professionnelle, personnelle et familiale de chacun. Une autre orientation du travail conduirait à d'autres liens et hypothèses.

mode de fonctionnement en situation professionnelle⁵. Cela peut leur apporter un soulagement important, quelquefois une sorte de libération émotionnelle, et, de toutes les manières, un étayage narcissique dans le partage avec les autres participants, grâce à l'esprit de coopération et de non-jugement qui est de mise dans le groupe. Chacun-e se ressent moins seul-e à l'écoute du récit des autres, et progressivement, il est possible de passer au-delà des sentiments d'incompétence qui souvent nous accablent dans l'exercice de ce métier. Pour ma part, j'estime que ce métier d'enseignant expose psychiquement celui qui l'exerce, ce qui est congruent avec le fait que, lorsqu'il devient possible de partager sans trop de craintes les difficultés auxquelles il confronte, cela conduit vers une moindre souffrance au travail.

Quand un enseignant, par exemple, apporte dans le groupe une situation professionnelle qui le questionne, dans laquelle il ne s'est pas senti bien, ou dans laquelle il s'est trouvé en difficulté, il décrit la situation telle qu'il estime l'avoir vécue. À la suite de ce récit, les autres participants formulent des questions pour aider à la compréhension. Le récit s'enrichit progressivement, et souvent des éléments nouveaux qui avaient été « oubliés », occultés, reviennent à la surface. Puis, petit à petit, des liens sont faits, des fils sont tissés à partir des associations de la personne qui rapporte la situation et de celles des autres membres du groupe.

L'exploration d'une situation dure environ une heure, puis dans le temps entre la première séance et la séance suivante, un travail de métabolisation s'effectue pour la personne qui a fourni le récit. C'est un travail qui se fait souterrainement, plus qu'un travail qu'on chercherait à faire de manière volontariste et systématique. Lors de la séance suivante, la personne peut reprendre la parole si elle le souhaite, d'une part, pour dire éventuellement ce qui s'est passé au plan manifeste entre les deux séances à propos de la situation évoquée si elle était d'actualité, d'autre part, et c'est le plus important à mon sens, pour évoquer le cheminement associatif qu'elle a peut-être effectué à partir des apports de la séance précédente. Quelquefois, le participant avoue plutôt qu'il « a tout oublié ». Cet « oubli » est soutenu si l'on peut dire et petit à petit avec l'accompagnement de tout le groupe, certains éléments refoulés ré-émergent, comme si ce refoulement avait sans doute été nécessaire dans le temps du suspens solitaire entre les séances. En général, chacun-e dans le groupe est à même de constater qu'un dégagement s'est produit pour la personne qui a exposé, cela se voit même souvent physiquement, comme si quelque chose s'était dénoué, comme si quelque chose de l'ordre de la peur s'était apaisé. Même dans les cas où la situation, si elle était actuelle, ne s'est pas modifiée, il y a eu une certaine *transformation* du rapport de la personne à cette situation, de son rapport à elle-même et aux autres partenaires impliqués dans la situation.

Développer la fonction contenante

Les mécanismes de défense qui suffisaient auparavant aux enseignants pour

se protéger sont débordés aujourd'hui par des manifestations nouvelles et souvent frontales de la part des élèves. Dans ce contexte, les modèles anciens ne conviennent plus pour penser les pratiques. De plus, je pense que les difficultés psychiques de l'exercice du métier d'enseignant ont été sous-estimées jusqu'ici, sinon quasiment ignorées ou méconnues pour ce qui concerne les enseignants dans des situations dites « ordinaires » (autrement dit non identifiées comme « extrêmes »), ou alors le plus souvent rabattues sur une dimension de pathologie individuelle ; or, ces difficultés psychiques ne sont pas directement liées à la personnalité des enseignants et à leur éventuelle pathologie mais elles sont pour partie la conséquence de la répercussion de phénomènes macro-sociaux de déliaison dans ces espaces institutionnels et elles en sont la traduction au niveau des liens qu'il s'agit d'instaurer et de maintenir au sein de l'espace d'enseignement.

À partir du travail mené dans ces groupes, chaque enseignant peut développer des capacités nouvelles pour ne pas se laisser détruire par d'éventuelles attaques à son sentiment de compétence ou pour les contenir suffisamment, et les transformer pour que la situation redevienne vivable, en évitant de ce fait la rupture du lien par passage à l'acte de part ou d'autre. Le travail psychique effectué sert à modifier les contenus psychiques liés aux situations professionnelles élaborées. Car pour développer cette fonction contenante cela ne se réalise pas au travers d'une transmission seulement intellectuelle de savoirs théoriques. Cela passe par une expérience personnelle qui permette un remaniement psychique et ce travail ne peut s'effectuer que dans l'après-coup du vécu des situations. Il ne s'agit pas de chercher à se dédoubler en quelque sorte pour se regarder agir dans la situation mais, tout en restant totalement impliqué, l'habitude de ce travail d'après-coup rend progressivement plus sensible à ce qui est en train de se jouer et un peu plus conscient de ce qui se passe au moment où cela se passe.

Le travail psychique fait dans ces groupes a des retombées dans la réalité. Non seulement il améliore le confort du professionnel et éventuellement son plaisir au travail, mais surtout, il permet que la rencontre avec les autres dont il s'occupe s'en trouve plus dégagée et s'effectue avec davantage de tolérance, d'ouverture et d'écoute.

La posture et le cadre

Ainsi, je considère que le cadre groupal d'inspiration psychanalytique que j'adopte dans ma manière d'animer les groupes d'analyse clinique de la pratique enseignante, au-delà du travail psychique proprement dit qu'il permet de mener sur la pratique professionnelle, propose aux praticiens d'éprouver par eux-mêmes et pour eux-mêmes les bénéfices de l'espace créé par un tel cadre. Car je crois qu'il est important que les enseignants puissent s'approprier aujourd'hui cette notion de cadre à instaurer et à maintenir pour le travail. Les enseignants ne sont pas suffisamment

préparés à cela et, du coup, ils sous-estiment la puissance d'un cadre lorsqu'il est tenu fermement, sans répressivité (Wainrib, 2001) mais maintenu contre les attaques.

Le cadre clinique de l'analyse des pratiques tel que je le propose est fait d'un espace, de repères temporels, de règles et limites, mais aussi et avant tout d'un positionnement éthique. En alliant fermeté et souplesse, il est vivant. Il permet d'être attentif à la vie de groupe ainsi qu'à la singularité de chacun/e. Pour instaurer et soutenir le cadre, l'animateur/rice y est arrimé/e et résiste aux attaques dont il peut être parfois l'objet sans être dans la contre-attaque. Son travail consiste essentiellement à prodiguer tous « ses soins au cadre » comme l'écrit P.-C. Racamier (2001). Ainsi, le cadre réalise une fonction d'accueil, de contenance et de mise en forme des processus psychiques mis en mouvement par le récit. En construisant une enveloppe filtrante mais non clôturante, il délimite un espace de sécurité discret mais avec un niveau d'excitation suffisant et stable pour soutenir la pensée. Le cadre n'est pas un carcan mais il offre un espace de pensée potentiel. Les participants peuvent ainsi vivre une expérience régénératrice et requalifiante, animée par un souci de recherche associé au plaisir de penser ensemble.

Plus précisément, à l'intérieur de ce cadre, les enseignants peuvent apprendre, par exemple, à reconnaître le potentiel de violence éveillé en eux par les situations très difficiles qu'ils sont amenés à rencontrer dans les espaces d'enseignement. Notamment, le travail d'élaboration psychique qu'on peut mener dans cet espace de pensée risque de leur permettre d'accepter de prendre conscience de cette composante sombre de leur soi professionnel qu'en général ils n'ont pas envie de reconnaître et peut-être, à terme, ce travail les amènera à pouvoir contenir les attaques dont ils peuvent être la cible sans répondre forcément par une contre-attaque, laquelle se traduit le plus souvent par un geste d'expulsion ou d'exclusion.

En ce qui concerne les enseignants qui entrent dans le métier⁶, ce type de travail peut les aider à construire leur identité professionnelle, sans qu'il s'agisse d'une pseudo-identité qui risquerait de s'effriter à terme, et à entrer progressivement dans une posture d'« adulte professionnel ».

La transmission du geste

La posture à trouver pour qu'un enseignant assume progressivement de pouvoir tenir sa place ne s'enseigne pas. D'une part, elle ne s'apprend pas en une seule fois pendant le temps de la formation initiale, mais elle continue à se construire en travaillant dans son après coup l'expérience de l'exercice professionnel en situation réelle, sur une durée assez conséquente. D'autre part, j'estime que si on peut effectivement transmettre quelque chose en formation initiale qui aide les futurs enseignants dans ce sens, ce n'est sans doute pas ce qu'on pourrait croire au premier abord ou ce dont rêveraient les formés ; cela ne se réduit pas à des gestes techniques, fussent-ils pertinents pour « apprendre à

6. Dans sa thèse, Arnaud Dubois (2011) montre qu'une conduite spontanée assez fréquente des professeurs débutants consiste justement à recourir à l'exclusion de cours d'un élève.

communiquer », car, à mon sens, il s'agit que les formateurs assurent une transmission d'un autre ordre. Le type de transmission que j'évoque et qui paraît primordial aujourd'hui concerne *la transmission subjective du geste*. J'ai la conviction que ce n'est que par l'intermédiaire de l'autre formateur-praticien que la transmission du geste d'être soi-même praticien peut avoir lieu : « Il faut en avoir reçu le courage dans une rencontre avec un autre » (Masson, 1996).

Ainsi un enseignant pourra dire après sa formation à la fois : « on ne m'a rien appris en formation » et « pourtant j'ai tout appris ». Car, le problème est que, pour tenir la place professionnelle dans ce métier, on peut avoir les connaissances et les savoirs nécessaires sans pour autant « avoir accès au geste de s'animer soi-même de ces connaissances » (*id.*). Nous sommes ici sur deux registres de l'apprentissage : l'un qui concerne les savoirs et les connaissances, l'autre qui concerne « le geste qui habite ces connaissances, la manière de faire avec, la manière d'y rentrer, la capacité d'y choisir une voie singulière, la façon d'avoir été mis sur la voie » (*id.*). En ce sens, le geste n'est pas seulement un « agir », le geste n'est pas seulement un « faire », « le geste suppose l'expérience et la responsabilité de son action ». Et cette responsabilité n'est pas seulement de l'ordre de la maîtrise, elle est « capacité de soutenir, de supporter l'action que l'on fait » (*id.*). Ainsi, pour un professionnel de l'éducation et de la formation, il s'agit bien de se constituer dans « l'acte de supporter son geste et d'en assurer la pleine responsabilité ». Ce qui conduit à la question : comment concevoir le geste de la transmission du geste lui-même ? Il semble bien que ce soit grâce à « *son engagement en acte dans le geste partagé*, que l'un des acteurs pourra transmettre ce geste à l'autre » (*id.*). C'est dans la mesure où « ceux avec qui nous avons été inclus dans l'effet subjectif, servent ainsi d'exemples, non pas tellement par leur charisme, ni leurs qualités mais par la façon dont ils se rapportent à cette subjectivité partagée et par leur engagement à la soutenir » (*id.*). Notons que cette conception de la transmission s'oppose à la logique des « bonnes » compétences à acquérir pour la « bonne » cible : « La transmission du geste ne se soutient pas d'un programme qui dirait quoi et à qui transmettre » (*id.*).

Croissance psychique professionnelle

Pour ma part, j'estime que ces propositions théorico-cliniques sont à prendre au sérieux en ce qui concerne la transmission du métier d'enseignant et des postures professionnelles à y soutenir. Le travail psychique qui s'effectue dans ces groupes m'a convaincue que ce sont justement la fluidité et la malléabilité de ses réponses psychiques qui permettent à l'enseignant de ne pas se laisser entraîner dans des escalades de rapports de forces destructeurs ou dans des passages à l'acte venant rompre le lien.

Tous mes travaux de recherche des quinze dernières années, m'amènent à penser que la croissance est toujours possible pour *l'appareil psychique* tel

qu'il est sollicité dans la situation professionnelle, à condition que soit réalisé un travail approprié. Car j'ai la conviction qu'il faut être accompagné pour passer certains seuils qui, sinon, peuvent laisser l'enseignant s'enfoncer dans une crise grave. De nombreux témoignages de participants des groupes cliniques que j'ai animés vont dans le sens d'indiquer un ressenti d'apaisement et d'allègement significatifs, lorsqu'ils ont eu l'opportunité de se saisir d'un espace où un travail psychique peut être effectué à partir de, et à propos de leur fonctionnement professionnel.

De la métabolisation des affects

Dans son travail, et en particulier au sein de l'espace d'enseignement, un enseignant peut être assailli par des émotions non prévues, souvent hors de proportion par rapport aux situations professionnelles racontées, émotions anachroniques on pourrait dire, qui lui viennent d'un amont de son histoire, témoignant que le scénario professionnel évoqué se superpose à des scénarios plus anciens réveillés à ce propos, ou tout simplement qu'il est le support d'un déplacement d'affects ; à l'inverse, le sujet peut se croire ou même se ressentir relativement anesthésié du côté des affects, le plus souvent victime d'une sorte d'interdit qui l'empêche de ressentir ce qui l'affecte dans le vif de sa pratique. Ainsi, pour ma part, au-delà de la mise en mots et des propositions de représentations conscientes de la situation qui émergent dans le travail, ce que j'estime faire travailler aux enseignants se situe plutôt du côté d'une métabolisation des émotions que du côté d'une compréhension intellectuelle. En premier lieu, je pense aider à ce que les souvenirs rapportés soient « réaffectés ». En effet, il y a comme une sorte de tabou pour dire la souffrance et le plaisir supportés dans la position professionnelle, notamment pour les enseignants, mais je voudrais ici insister sur le fait que cet interdit porte aussi sur l'éprouvé, sur le ressenti émotionnel ; comme si ces éprouvés étaient condamnables, ou coupables, comme s'ils étaient les signes de ce qui serait à bannir, ceux d'une attitude non professionnelle. Pour pouvoir travailler à ce niveau, il s'agit donc, dans un premier temps, de déculpabiliser les enseignants en soulevant ces interdits et de leur apprendre, ce faisant, à reprendre contact avec leurs éprouvés subjectifs, non pas pour s'enliser dans la plainte et la seule expression de la souffrance ou se laisser aller à ces éprouvés complaisamment mais *a contrario*, pour pouvoir les élaborer et ainsi opérer des dégagements significatifs.

À mes yeux, conseiller à un enseignant en formation sans autre forme de procès d'avoir une réponse « professionnelle » quoi qu'il se passe, au sens de non dictée par des sentiments personnels, c'est le mettre sur une fausse piste. L'éradication de ses mouvements personnels, dans une logique volontariste, ne le conduira à terme qu'à des impasses, car c'est risquer de renforcer des clivages mutilants et, du même coup, faire le lit d'une irruption intempestive du registre personnel sous forme de motions d'amour ou d'agressivité non élaborées. J'insiste, le véritable apprentissage professionnalisant est tout au contraire de pouvoir se reconnaître partie

prenante dans la tonalité émotionnelle de ce qui s'échange dans un espace d'enseignement et de travailler cette part de nous-mêmes qui est sollicitée sur la scène professionnelle.

Pour ce faire, dans le travail tel que je le conçois, l'attitude de l'animatrice et, en écho, celle du groupe, doit témoigner d'une attention empathique, quasi-corporellement accordée à l'expression des émotions, du ressenti de celui, celle qui expose. Tout un travail s'effectue ainsi sur un registre de communication infra-verbale. Le but est tout d'abord d'accueillir l'expression des affects lorsqu'elle émerge, puis de dédramatiser leur apparition, en reflétant non pas en strict miroir mais dans un souci de régulation, comme les psychanalystes nous ont appris qu'une mère sait « naturellement » le faire pour apprendre à son bébé à ne pas se laisser submerger par ses émotions. Cela rejoint la posture que Wilfred R. Bion a décrit en termes de « capacité de rêverie maternelle » (Blanchard-Laville, 2001), cette auxiliaire du psychisme du bébé tout à fait indispensable pour qu'il puisse abstraire de ses expériences émotionnelles ce qu'il sera en mesure d'en supporter et d'en « digérer », ce qui pourra par la suite venir féconder sa capacité d'apprentissage. Cette posture de l'animatrice permet que se vivent dans l'espace sécurisé du groupe des émotions enkystées sous-jacentes à la pratique professionnelle, non pas à l'état brut mais en étant accompagné pour qu'un réajustement s'opère.

Un espace de transitionnalisation de l'expérience

De ce fait, le travail consiste moins à s'attacher à l'aspect factuel ou anecdotique des scènes évoquées et sollicitées par la situation professionnelle analysée qu'à accueillir, contenir et surtout transformer les affects qui y sont attachés. L'animatrice se pose alors en médiatrice de cette élaboration intrapsychique pour le participant qui a exposé. Dans cette conception du travail psychique, très nourrie des apports de Bion qui est la mienne, l'émotion et l'affect tiennent une place importante. Comme le formule René Roussillon (2005), les affects sont des acteurs de la vie psychique, nous instruisant sur ce qui se passe au-dedans de nous. Or plusieurs configurations peuvent survenir au niveau des affects qui peuvent avoir été soit réprimés, soit refoulés, ou encore les liens avec les représentations ont pu être coupés. *L'espace intermédiaire* du groupe aide à apprivoiser ces affects lorsqu'ils resurgissent de manière un tant soit peu débordante pour qu'ils puissent retrouver leur fonction de simple signal auto-informatif. Ces réaccordages, ces réajustements s'effectuent au travers du psychisme de l'animatrice et au travers de la caisse de résonance que constitue l'ensemble des psychismes du groupe lorsque celui-ci a appris à travailler de cette manière.

Souvent, d'ailleurs, il s'agit d'affects de honte ou de culpabilité. Pouvoir les nommer, « établir au plan émotionnel un équivalent du touchant-touché » comme l'indique Serge Tisseron (2004), dans l'espace partagé du groupe, peut s'avérer extrêmement structurant pour le professionnel qui est en

mesure d'utiliser l'espace de l'analyse des pratiques à cet effet. C'est au sein de cette expérience intersubjective de partage des affects qu'il peut être possible de transitionnaliser l'expérience professionnelle, notamment de transformer les affects traumatiques. Ce paradigme suppose « l'implication et non l'explication », car, comme l'indique A. Ciccone (2006) « on ne peut rien apprendre de quelqu'un qui ne vous comprend pas même s'il peut tout vous expliquer ».

7. Pour lui, l'espace potentiel désigne une aire intermédiaire dans laquelle une mère « good enough » (« adéquate sans plus ») procure au bébé un espace-temps où elle lui laisse exercer l'illusion de sa toute-puissance avant que ne se mette en place un désillusionnement progressif ; voir : *Jeu et réalité* (1975).

Ce *cadre groupal* se veut créateur d'un espace « potentiel » au sens de D. W. Winnicott⁷, pour favoriser les processus *d'appropriation subjective et d'intégration des expériences nouvelles*. Je suis aujourd'hui convaincue de « l'efficacité » de ce *cadrage clinique groupal*, et de sa puissance qui se traduit par des possibilités *d'élaboration psychique* accrues au niveau individuel et groupal entraînant une meilleure *capacité à penser* des participants ; ces effets tiennent pour partie à une mise en synergie des ressources empathiques de tous-tes les participants-es, en même temps qu'ils sont la conséquence du fait que les processus psychiques de liaison sont favorisés par cette conduite groupale et que, de manière concomitante, les forces de déliaison sont provisoirement atténuées.

Sans doute ma posture et l'instauration du cadre qui en résulte sont à même de produire un effet de *sécurité psychique* propice à ce que chacun-e puisse dans le groupe disposer de son *appareil à penser*, qu'il s'agisse de le potentialiser au mieux ou de le reconquérir. Mais aussi ma propre mise en suspens du désir de maîtrise du savoir sur les participants au profit d'une mise en disponibilité de ma part pour me mettre en capacité de résonner sur leurs expériences psychiques préconscientes me permettent de favoriser la métabolisation des affects que la chaîne associative groupale sollicite autour des récits professionnels rapportés.

Effets et efficacité

Certains effets sont repérables par des signes externes, d'autres effets sont identifiés par les participant-es eux-mêmes quand ils ou elles en témoignent. Si l'on veut chercher des signes tangibles des transformations obtenues, le plus saisissant de l'extérieur, ce sont les indices corporels que l'on peut repérer d'une séance à l'autre, souvent accompagnés de témoignages verbaux pendant la séance indiquant le dénouement provisoire ou le desserrement de l'anxiété ou de la culpabilité : quand une personne apporte une situation, en général, ce sont des situations où il y a eu des difficultés, de la souffrance professionnelle, du malaise ; au cours de la première exploration, on a souvent l'impression de ne pas trouver de pistes d'intelligibilité pertinentes, ou que le participant est en retrait des propositions faites par le groupe, même si, quelquefois, il peut y avoir beaucoup d'émotion ; à la séance suivante, si la personne accepte de reprendre le travail après l'interruption entre les deux séances, ce qui est pratiquement toujours le cas, on voit alors les visages changer. Comme si un apaisement du conflit intérieur s'opérait sous nos yeux, un dégagement

d'affects enkystés ou d'émotions qui paralysaient la mise en sens se réalisait. En tout état de cause, le rapport à la situation travaillée se modifie pour le participant qui la vit.

Les enseignants qui ont bénéficié de ce travail témoignent du fait qu'ils ressentent leur pratique comme moins « encombrée » en quelque sorte par des enjeux, ou des conflits psychiques, qui nouent ou grippent leur action, à leur insu. On peut penser que lorsqu'un dégagement s'opère, cela laisse plus de loisir à leur rationalité d'acteur pour s'exercer. Cette sensation de dégagement peut survenir au bout de seulement deux séances pour la personne qui a exposé ; dans ce cas, nous savons qu'il s'agit d'une élaboration provisoire très contextualisée ; pour qu'il s'agisse d'une effective « perlaboration », il serait souhaitable que ce travail s'installe sur une assez longue durée sinon, par la suite, le fonctionnement habituel reprend le dessus et les scénarios inconscients envahissent à nouveau le champ quelquefois de manière paralysante et compulsive.

Bien entendu, il s'agit de s'accorder aux rythmes des participants. Pour certains d'entre eux, une sensibilisation à ce type de travail paraît suffisante, quitte à ce qu'ils reviennent plusieurs années après une première exploration pour poursuivre ce type d'élaboration. Pour ma part, j'estime que, sur trente cinq ou quarante années de carrière d'un enseignant, participer pendant deux ou trois ans à un groupe d'analyse de pratiques, cela représente une petite contribution par rapport à cette durée du temps d'activité professionnelle et surtout eu égard aux effets que cela peut occasionner. C'est une idée que j'aimerais transmettre aux enseignants ; il faudrait faire évoluer les mentalités en les aidant à sortir d'emblée de l'idée qu'on pourrait acquérir sa formation professionnelle en une seule fois au début de sa carrière.

Quels processus sont à l'œuvre ?

Comment comprendre ces transformations que j'évoque ? De quel type sont-elles dans ce travail ? Souvent, les participants amènent une scène professionnelle qui paraît anodine de prime abord. Mais derrière cette scène, les voilà renvoyés de proche en proche à des scènes d'enfance, scolaire ou familiale, auxquelles sont souvent attachés des affects de honte ou de culpabilité. Ces affects ont besoin d'être éprouvés, contenus, reconnus et nommés. Une certaine dissolution dans le partage groupal amène une transformation qui induit davantage de fluidité dans la pratique concernée. Comme l'indique S. Tisseron (1992, 2005), l'apparition des émotions et des affects ne constitue pas une simple décharge énergétique. C'est d'un début de travail de mise en sens de ce qui se passe dont il est question. En effet, pour cet auteur, il y a trois modes de symbolisation : tout d'abord les mots, puis les images, et enfin les gestes, mimiques et émotions. Le besoin que nous avons de partager ces représentations du monde pour les faire authentifier et valider par un autre se trouve ainsi accompli dans le groupe. De plus, la reconnaissance des éprouvés en place et lieu des

8. Le « sentiment continu d'exister » tel que cet auteur le décrit à plusieurs reprises dans ses articles ou ouvrages.

disqualifications ou humiliations antérieures, qu'elles soient fantasmées ou qu'elles aient été effectives dans le passé, fait que les participants se sentent exister (au sens fort promu par D.W. Winnicott⁸) dans leur irréductible altérité et singularité.

Des transformations psychiques

Il s'agit d'un travail d'élaboration psychique. Mais que signifie précisément *élaborer psychiquement* ? Depuis S. Freud, on oppose « l'élaboration psychique comme travail de liaison – la *bindung* – dérivation ou canalisation de l'énergie libre à la pure décharge, ou encore à la croissance exponentielle d'une excitation qui ne trouve pas d'issue » (Bertrand et Ferrant, 2000). Sur un registre dynamique, ces mêmes auteurs proposent que l'élaboration psychique « désigne essentiellement les modalités par lesquelles s'accomplissent des remaniements importants : levée du refoulement, victoire contre les résistances, mise hors jeu de la compulsion à répéter ». Ils indiquent aussi que les acceptions de cette notion d'élaboration psychique changent en suivant l'évolution de la conception du travail analytique. En tout cas, il ne s'agit pas d'un processus volontaire et contrôlé, il concerne des processus dont le sujet est le siège bien plus qu'il n'en est l'auteur.

Dans le travail tel que je le conduis, ces élaborations visent des *transformations psychiques*. L'horizon de ces transformations est celui des transformations en O au sens de W.R. Bion, par contraste avec ce qu'il appelle les transformations en C. Il faut effectuer un petit détour pour saisir cette distinction très pertinente selon moi. Rappelons que, pour cet auteur, *la connaissance* a un sens bien précis : *connaître* signifie apprendre à connaître quelque chose et non « posséder » une connaissance, au sens où, ce qui préoccupe cet auteur, c'est de transformer notre vérité ultime, notre réalité psychique par essence inconnaissable, cette réalité qu'il désigne par O, l'inconnu. D'après Didier Houzel (2004), qui commente cette théorie des transformations échafaudée par W. R. Bion, « nous ne connaissons pas O, nous n'en connaissons que les transformations que notre appareil psychique a opérées de sorte qu'elles puissent émerger à notre conscience ». « C » est la notation utilisée par W. R. Bion pour désigner le lien de connaissance ; dans *Réflexion Faite* (1983), il indique que C représente un lien actif ; si x C y, alors x fait quelque chose à y. « Dans le sens où j'entends l'utiliser », insiste-t-il, « C n'implique pas une finalité ; autrement dit, C ne signifie pas que x est en possession d'une connaissance nommée y, mais plutôt que x est sur le point de connaître y et y sur le point d'être connu par x ». Le lien C a trait au fait de tirer profit de l'expérience. Son établissement est fondé sur le fonctionnement de ce que Bion appelle la fonction alpha : une des fonctions de la personnalité permettant d'appréhender et d'enregistrer les données des sens, puis de les convertir en « éléments alpha », « constitués d'images visuelles, de schèmes auditifs et olfactifs » (Bion, 1962, p. 43). Ces éléments alpha s'assemblent à mesure qu'ils prolifèrent. L'émotion engendrée par le lien C découle de la « capacité à supporter de ne pas

pouvoir donner sens à une situation, en attente d'un sens qui ne sera pas plaqué sur l'expérience dans le but de la maîtriser ou de l'expliquer, mais qui émergera de l'intérieur même de cette expérience », selon la formulation de D. Houzel. C'est grâce à ce lien C qu'une reprise dynamique du fonctionnement psychique est possible pour créer des formes nouvelles structurellement stables. Il s'agit donc bien davantage de transformer O que de l'atteindre au moyen du lien C.

Lorsque le développement mental se poursuit normalement, on assiste à *la croissance de l'appareil d'apprentissage par l'expérience*, symbolisé par la notation *Im*. « Ce schème représente une réalisation émotionnelle associée à l'apprentissage qui devient progressivement plus complexe à mesure qu'elle se répète dans le cours du développement mental » (Bion, 1982)⁹. À l'inverse des éléments alpha, les éléments bêta qui, eux, sont constitués de faits « non digérés », « sont dans l'incapacité de se lier entre eux ». Ils ne peuvent qu'être *expulsés*. Lorsqu'il s'agit du bébé, c'est à ce moment que la fonction alpha de la mère intervient ; si celle-ci fonctionne correctement, elle peut traiter les éléments expulsés par le biais des identifications projectives et les rendre au bébé une fois convertis. Cette faculté de la mère, W. R. Bion la nomme *capacité de rêverie maternelle* ; elle remplit une fonction d'« alphabétisation » (selon l'expression d'Antonino Ferro) et de détoxification des éléments rejetés. Le deuxième mécanisme dynamique qui sera utile pour comprendre la formation de *l'appareil à penser* et sa croissance est celui qui fait osciller de la position schizo-paranoïde – position qui correspond à des moments d'émotions persécutrices qui entraînent dissociation, fragmentation, désordre – à la position dépressive, signe d'intégration et de remise en cohérence de ce qui avait été dispersé, et, par conséquent, « d'une certaine stabilité psychique » (Geissmann, 2001), cette oscillation que Bion note PS \Leftrightarrow D.

Mais revenons à la question des *transformations*. En fait, c'est la capacité de *croissance psychique* qui est privilégiée selon cette perspective bionienne (Bion, 1982). L'acquisition d'un savoir s'oppose à la maturation de la personnalité. Acquisition, possession d'une connaissance ne sont pas des buts recherchés; ce qui est recherché, c'est un *devenir*. Ainsi, « on peut dire, en première approximation, que les transformations en C s'apparentent au fait d'avoir connaissance de quelque chose tandis que les transformations en O se rapportent au fait de devenir ou d'être O ou d'être "devenu" par O » (Bion, 1982); ou encore, pour l'exprimer autrement, que « les transformations en O sont liées à la croissance dans le devenir » (*id.*). Il s'agit de devenir O, non pas de savoir ce que l'on est, comme dans les transformations en C, mais d'arriver à être ce que l'on est, pour paraphraser L. Grinberg, (1996). Quant aux transformations d'un enseignant dans sa pratique, j'ai l'habitude de dire : « il s'agit de se sentir à même, non pas de chercher à ressembler à l'enseignant qu'on voudrait être ou qu'il nous semblerait devoir être, mais d'accepter *d'être-devenant l'enseignant qu'on peut devenir* dans le contexte qui est le nôtre »¹⁰.

9. Voir également : Bion *Attention et interprétation* p. 181.

10. Voir les interventions au colloque Cliopsy 3 (2009) et plus particulièrement mes propos tenus en ouverture : www.cliopsy.fr.

Capacité négative et insight

Pour que ce travail psychique s'accomplisse, c'est l'animatrice qui est en position de prêter son appareil psychique à la personne qui travaille. Par exemple, pour les enseignants, je suis souvent conduite à quasiment pressentir les affects sous-jacents à ce qui est exprimé, pour les aider à se mettre en contact avec leurs propres mouvements psychiques. Ce traitement psychique passe par des expressions verbales mais aussi par toute une gestuelle corporelle concomitante. Ainsi la communication s'effectue avec des mots, mais aussi et peut-être surtout par des attitudes physiques qui reflètent le fait de contenir psychiquement ce qui est en train de se passer, au niveau émotionnel. Les mouvements psychiques de l'animatrice entrent en résonance avec ceux du participant ou de la participante qui expose et, sans pouvoir expliciter formellement ce qui se passe, je suis à même de mettre des mots sur ce que mon propre psychisme a pu capter.

La posture adoptée fait penser à ce que Bion nomme la *capacité négative*. Il ne s'agirait pas sur ce point comme le propose Claudio Neri (2009) « d'une disposition mentale passive », mais au contraire d'une disposition qui permet de « rester en relation avec ce qui est incompréhensible, contradictoire et mystérieux », de manière à « ne pas donner prématurément une forme à ce qui est en train d'évoluer et qui pourra prendre forme » ; il s'agit d'une capacité à « rester dans le doute, éventuellement dans la confusion » (Neri, 2009).

En effet, comme l'écrit encore Claudio Neri, dans l'ouvrage *Lire Bion* qu'il a dirigé, « la connaissance peut constituer, plutôt qu'un instrument de développement psychique, un obstacle à celui-ci, chaque fois qu'elle est utilisée comme défense contre la peur de l'inconnu et comme barrière contre la frustration, qui est toujours associée à ce qui présente le caractère de l'inexploré et de l'incompréhensible » car « la non-tolérance à ce type de frustrations peut conduire l'individu à chercher prématurément des "faits et raisons" qui le rassurent » (Neri, 2006).

Car « tout changement fait surgir une menace », « tout développement apporte dans son sillage la menace d'une catastrophe pour la psyché » (Hinshelwood, 2000). C'est ainsi que « nous redoutons tous l'expérience de changement et de développement qu'entraîne le travail psychique sur soi : ce sont de petites "catastrophes" pour la tranquillité d'esprit, cela réveille la crainte d'*annihilation* de soi (aphanisis) postulée par M. Klein au sein de la position schizo-paranoïde, sorte de perte catastrophique, crainte qui va bien au-delà de l'angoisse de castration et qui va jusqu'à la crainte d'une privation des moyens d'existence » (Hinshelwood, 2000). On va alors tenter de ce fait d'éluder le contact avec ce sentiment que Bion nomme sentiment de *changement catastrophique* alors même qu'il est lié à l'émergence de l'*insight* et qu'il est concomitant d'un moment de croissance psychique.

C'est ainsi que pour soutenir les participants face à la peur du changement catastrophique et pour les accompagner à supporter l'émergence des

insights, j'utilise ma capacité négative. J'ai la conviction que celle-ci repose aussi sur le fait de pouvoir entrer en résonance avec leur partie souffrante à partir de ma propre partie souffrante, ou en tout cas d'activer les liens entre certaines parties de ma psyché avec certaines parties de leur psyché. C'est d'ailleurs dans des termes proches que René Roussillon (2006) définit *la fonction d'accompagnement* comme consistant en une « fonction du partage de l'affect, de la souffrance, [...] une fonction qui réinstalle le sujet dans des conditions qui transforment la nature de la souffrance persécutrice, harcelante qui vous boute en dehors de l'humaine société, en une souffrance qui vous qualifie ou qui qualifie une partie de votre humanité ». D'après lui, cette fonction réalise ce qu'il appelle des « stratégies d'apprivoisement des sujets souffrants ».

Modèles de travail psychique

Cette caractéristique technique ne m'est pas propre ; elle est sans nul doute l'une des propriétés liées à la pratique du travail psychique tel qu'il peut être sous-tendu par le modèle bionien auquel je me réfère (elle est d'ailleurs considérablement développée par cette forme de pratique). Modèle dans lequel il ne s'agit plus d'être l'archéologue d'un passé révolu mais plutôt d'être attentif à la « rencontre », « présent » et ouvert aux turbulences émotionnelles disponibles ici et maintenant dans le *champ*.

Dans le modèle bionien, « les affects et les pensées naissent dans l'interrelation et attendent un contenant pour les traiter. C'est la rencontre des psychés qui est au premier plan dans l'interactivité permanente actuelle » (Ferro, 2007). Notons que dans cette perspective, l'inconscient est « considéré non pas comme une instance constituée une fois pour toutes, qui sera connue au fil de son exploration, mais plutôt comme un des éléments de la psyché qui est en continuelle formation, qui connaît de perpétuelles transformations, et par laquelle la rencontre avec l'inconscient de l'analyste constitue le point focal. » (Messina Pizzuti et Ferro 2001). En ce sens la rencontre analytique est conçue pour cet auteur comme « l'accouplement en séance de deux co-narrateurs qui auront sans cesse à faire avec la part de refoulé, de clivé, d'impensable qui entrera dans l'actualité du champ et avec la part transformée (en fonction de l'interaction des appareils psychiques) [...] sans que jamais prenne fin ce tissage narratif et transformatif » (*id.*). C'est ainsi qu'il écrit que nous sommes passés « d'une psychanalyse des contenus et des souvenirs à une psychanalyse qui privilégie le développement des appareils pour rêver, pour ressentir et pour penser » (Ferro, 2007).

Selon ce point de vue, le champ analytique est cet espace-temps dans lequel « prennent forme et voix des personnages, des narrations, sorte de production onirique du couple analyste-patient », qui représentent un « premier niveau de symbolisation partagée » (Messina-Pizzuti, 2001). Si je transpose cette définition pour caractériser l'espace du groupe d'analyse des pratiques, je dirais que le champ groupal est ce lieu « où confluent toutes

les turbulences affectives activées par la rencontre des appareils psychiques en présence ». Le champ est alors une véritable fonction du couple animateur-groupe, non saturée, « ouverte aux infinités de narrations possibles qui représentent l’alphabétisation progressive des émotions et leurs transformations » (*id.*), ou encore en transposant les propos de A. Ferro (2000), c’est le lieu où les appareils psychiques en présence « créent par leur rencontre émotionnelle profonde, des fantasmatisations, des transferts, des turbulences émotionnelles, des identifications croisées ». La notion de *champ* s’appuie sur le travail de Willy Baranger (1999), mais il faut l’étendre ici à l’espace groupal comme le propose C. Neri dans la nouvelle version enrichie de son manuel sur le groupe parue en 2011. Dans cette optique, remarquons que « l’appareil psychique de l’analyste [...] devient une variable du champ analytique, il devient un outil précieux et extrêmement délicat qui a besoin d’un entretien permanent », en particulier en développant une « capacité de rester dans le doute, dans la non-saturation, sans qu’il soit nécessaire de trouver immédiatement des réponses exhaustives » (Ferro, 2007). À ce titre, les animateurs auront à « entretenir » leur appareil psychique du côté du développement de leur capacité négative (Blanchard-Laville, à paraître 2013).

Cette modalité d’être dans l’animation que j’ai adoptée pour accompagner les enseignants à supporter les insights créateurs de transformations se situe du côté de la disponibilité et de l’ouverture. Elle me permet de me tenir au diapason du champ émotionnel intersubjectif de la séance et de me laisser traverser par des émotions qui ne m’appartiennent pas, mais dont j’estime qu’il me revient de les accueillir, contenir, métaboliser, éventuellement nommer, et restituer à doses homéopathiques aux participants auxquels elles appartiennent, qui, peut-être, s’en empareront et accepteront les évolutions que cela risque d’entraîner pour eux ainsi que les transformations qui pourront s’ensuivre. Je constate que cette disposition interne suppose et induit *l’oubli de moi* à l’intérieur de la séance, ou pour le dire autrement, provoque chez moi une sorte de « régression formelle de [ma] pensée » en utilisant les mots de C. et S. Botella (1989). En tout cas, je pourrais décrire cette posture comme une mise au repos de ma rationalité consciente en même temps qu’un accroissement de ma réceptivité à quelque chose de l’ordre du registre du préconscient, une sorte de mise en contact de mon propre psychisme avec des préformes psychiques dont j’ai une faible intuition consciente mais avec lesquelles j’entre en résonance à un niveau infra-verbal.

« Sans mémoire et sans désir »

L’une des « recommandations » techniques de Bion la plus souvent reformulée par lui-même dans différents textes ou échanges incite l’analyste à se présenter à chaque séance « sans mémoire et sans désir ». À faire de chaque rencontre une première fois, de manière à être le plus réceptif possible à l’inconnu du patient. Ainsi Bion est conduit à distinguer, comme le souligne T. H. Ogden (2012), deux formes de remémoration : il distingue le

fait de se remémorer un rêve dont on essaie de se souvenir et le fait qu'un fragment de rêve puisse s'inviter à l'improviste et furtivement dans notre esprit. Pour lui, « se souvenir » est lié à une tentative consciente de remémoration et c'est alors, écrit T. H. Ogden à ce propos, « faire un usage anxiogène du psychisme, propre à brouiller la capacité réceptive de l'analyse à l'égard de la vérité émotionnelle [...] » (Ogden, 2005/2012, p. 141).

Dans cette sorte de rencontre est à l'œuvre une forme de mémoire qui tolère la perte provisoire et ne s'appuie pas en priorité sur des traces externes objectivables. Dans un premier temps, cela pourrait faire penser à un manque, à une défaillance, à une absence de capacité justement mais, une fois cet état toléré, celui-ci se transforme en une sorte de *capacité* en creux. Comme Bion l'indique dans son écrit *Notes sur la mémoire et le désir* destiné à des analystes, « chaque séance [...] ne doit avoir ni histoire, ni futur » (Bion, 2005a, p. 346)¹¹.

Quand le groupe a appris à travailler de cette manière, il fait alliance avec l'animatrice et c'est tous ensemble que nous réalisons ce travail de contenance et de transformation. Les mots accompagnent la métabolisation des émotions. Par le biais de processus mimétiques à l'endroit de l'animatrice, chacun-e des participants-es tend à laisser se déployer sa fonction alpha de traitement des émotions, et sa capacité de rêverie autour de ce qui est apporté par l'un ou l'une d'entre eux-elles, voire même sa capacité négative.

Cet accompagnement-accouchement des émotions dégage un espace pour imaginer (Resnik, 1994). C'est dans ce creuset que la créativité et la liberté de penser trouvent à se déployer. Une succession d'hypothèses pour donner du sens aux actes et propos rapportés est alors proposée. Elles peuvent être aussitôt abandonnées si le participant ne se les approprie pas mais peuvent aussi tracer un sillon souterrain et faire leur réapparition dans un temps ultérieur. On assiste ainsi à un jaillissement d'idées ou d'intuitions ; le groupe se trouve à l'acmé de son potentiel créatif, par le dégagement émotionnel ; à mon sens, le terrain est alors propice à ce que les appareils à penser de chacun se mettent en synergie. Cette métabolisation des émotions émergentes lors du récit de scénarios professionnels apparemment anodins de prime abord est tout à fait typique du travail que cette conduite de groupe induit. Ainsi on constate que, et cela se vérifie à chaque récit, le partage des émotions dans le contenant groupal permet que celles-ci se transforment en *plaisir de penser ensemble* et en plaisir de co-construire de manière interactive groupale un nouveau récit, c'est-à-dire d'exercer une sorte de *co-narrativité* (Golse et Missonnier, 2005).

Pouvoir penser ensemble

Pour un auteur comme W. R. Bion, les pensées cherchent à être contenues et traitées ; ce sont elles qui poussent à la construction chez un sujet d'un *appareil pour les penser* et non l'inverse. Les pensées naîtraient de la conjonction de l'attente d'une expérience émotionnelle qui ne se réalise pas

11. La nouvelle traduction issue de l'ouvrage *Cogitations* semble plus proche de l'esprit du texte original. Je me réfère à cette dernière traduction pour les citations.

et de l'acceptation de cette frustration. Mais les pensées ont besoin d'être mentalisées, sinon elles errent à la recherche d'un penseur qui pourrait les apprivoiser et les tolérer ; c'est dans un groupe que l'on peut observer ce phénomène le plus aisément, là où les pensées flottent dans l'air jusqu'à ce qu'elles trouvent un psychisme prêt à les héberger. Pour cet auteur, relevons en outre, qu'il faut, d'une part, un certain courage pour *penser ce que l'on pense*, mais que, d'autre part, dès lors que nous élaborons une « théorie », celle-ci court très vite le risque d'être *calcifiée* (Bion, 2005b). Cette calcification transformerait les pensées en prison plutôt qu'en force libératrice. Lorsque Didier Houzel (1993) tente de résumer la théorie de la pensée de W. R. Bion, il énonce que « la pensée ne nous appartient pas – nous la rencontrons au détour d'un chemin, nous ne la construisons pas – [...] nous sommes seulement les réceptacles des vraies pensées, de la vérité psychique ». D'après lui, l'activité de pensée, selon Bion, serait « un développement imposé à la psyché sous la pression des pensées et non le contraire ». Pour cela, les interactions dynamiques entre deux psychismes sont nécessaires dont le paradigme est celui de la relation du bébé à sa mère. Car c'est de la capacité de la mère à penser les communications primitives de son bébé que dépend « la bifurcation entre production d'une pensée et expérience d'une souffrance impensable ». À la suite de W. R. Bion, Didier Anzieu (1993, 1994) décrit les pensées en « expansion illimitée, comme l'univers des étoiles », il évoque des pensées qui « naissent, brillent, s'attirent, s'équilibrent, explosent, se morcellent, s'agglutinent ». C'est alors *au travail du penser* de les contenir, de leur donner formes ou mots. Pour lui, « penser c'est faire tenir ensemble et debout une série de pensées, superposées ou emboîtées, les faire se tenir par elles-mêmes » et « le penser serait pour l'essentiel une métonymie du moi ».

En considérant « le penser » dans cette perspective, Didier Anzieu (1994) décrit, de manière très détaillée, les huit fonctions qu'il a imaginées pour le moi-pensant d'un sujet. Ces huit fonctions, qu'il désigne par les termes de « maintenance, contenance, constance, signifiante, concordance, individuation, énergisation et sexualisation », donnent prise, d'après lui, à des attaques psychiques de divers ordres et nécessitent des défenses spécifiques et une attention particulière du conducteur de groupe pour les protéger. J'ai surtout insisté sur la fonction de contenance de l'animatrice du groupe, mais il y a lieu de noter aussi le rôle d'appui auxiliaire, de fermeté qui permet l'adossement et la lutte contre l'angoisse de désétayage, que Didier Anzieu nomme le plus souvent la maintenance. Les angoisses d'effraction sont, elles, repoussées par le rôle de pare-excitation, c'est la fonction de constance qui est ainsi sauvegardée, et les angoisses de perte de sens ou de confusion sont mises à distance par la constitution d'une aire transitionnelle, c'est pour lui la fonction de signifiante.

Dans l'espace groupal créé et soutenu par une conduite clinique telle que j'ai tenté de la décrire, on peut faire l'hypothèse que les « moi-pensants » des participants ont tout loisir de se redresser et de se dilater, en lien avec cette

conception décrite par D. Anzieu du « penser debout ».

Car, lorsque toutes ces fonctions sont protégées par les qualités de l'espace et de l'enveloppe proposés par le cadre groupal, les moi-pensants des participants sont renforcés dans leur potentiel. C'est ce qui explique vraisemblablement la sensation d'intelligence décuplée d'analyse des situations que ce genre d'espace procure, lorsque les conditions sont remplies.

Ce qui se transmet dans cet espace

S'agissant de l'analyse de « gestes professionnels » exercés dans des métiers du lien, je suis convaincue qu'au-delà des transmissions classiques, s'effectue dans l'espace créé par ce type de cadre une transmission d'une autre sorte : celle qui consiste à apprendre à habiter ou à animer son geste, c'est-à-dire à trouver une sorte de posture professionnelle *good enough*, celle qui supporte la surprise, l'inattendu, l'écart avec l'idéal, les déceptions de soi et ainsi, laisse de l'espace aux autres, sans craindre d'eux des représailles quelconques, sans qu'ils soient ressentis comme menaçants et sans attendre non plus à l'inverse qu'ils restaurent notre propre narcissisme en les instrumentalisant à notre profit. Cette posture difficile à trouver pour tout professionnel exerçant un métier du lien ne peut s'enseigner, elle se transmet lorsqu'on a pu prendre conscience des bénéfices qu'on a pu en retirer et ainsi ce n'est pas la moindre des conséquences de l'efficacité de ce cadrage.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1993). Une approche psychanalytique du travail de penser. *Journal de la psychanalyse de l'enfant, Naissance de la pensée, processus de pensée. Colloque de Monaco, 14*, 146-168.
- Anzieu, D. (1994). *Le penser, Du moi-peau au moi-pensant*. Paris : Dunod.
- Balint, M. (1957/1960). *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris : Payot.
- Balint, M. (1982). Psychanalyse et pratique médicale. In A. Missenard (dir.), *L'expérience Balint : histoire et actualité* (p. 11-31). Paris : Dunod.
- Baranger, W. (1999). *Positions et objets dans l'œuvre de Mélanie Klein*. Toulouse : Érès.
- Bertrand, M. et Ferrant, A. (2000). Argument . *Revue Française de Psychanalyse, L'élaboration psychique*, Tome LXIV, 4, 1061-1063.
- Bion, W. R. (1962/1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (1965/1982). *Transformations. Passage de l'apprentissage à la croissance*, Paris : Puf.
- Bion, W. R. (1967/1983). *Réflexion faite*. Paris : PUF.
- Bion, W. R. (1970/1974). *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris : Payot.
- Bion, W. R. (1985/2005b). *Séminaires italiens. Bion à Rome*. Paris : In Press.
- Bion, W. R. (1992/2005a). *Cogitations*. Paris : In Press.
- Blanchard-Laville, C. (1983). Mais de quoi sont faits les profs de maths ? (Entretien). *Cahiers Pédagogiques, 210*.
- Blanchard-Laville, C. (1992). The dimension of psychic work in the in-service training

- of mathematics teachers, in *For the learning of mathematics. An international journal of mathematics education*, Vol. 12, 3, White Rock, Canada.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (à paraître 2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (à paraître 2013). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de Psychologie Clinique*, 41.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2000). *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Pestre, G. (2001). "L'enseignant, ses élèves et le savoir", Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques* (p. 55-63). Paris : L'Harmattan.
- Botella, C. et Botella, S. (1989). La problématique de la régression formelle de la pensée et de l'hallucinatoire, *Monographies de psychanalyse de la revue française de psychanalyse. Colloque S.P.P., Unesco, Paris*, 63-90.
- Caïn, A. (1994). *Le Psychodrame Balint, méthode théorie et applications*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Ciccone, A. (2006). Partage d'expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation. *Carnet Psy*, 109, 29-34.
- Cohen-Léon, S. (2008). Groupe Balint. Approche Balint, Fonction Balint. Évolution d'une pratique et d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2008/1, 50, 141-148.
- Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui*. Thèse en sciences de l'éducation, Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Fablet, D. (2010). Promouvoir l'analyse des pratiques professionnelles par la publication. *Cliopsy*, 4, 37-41.
- Ferro, A. (2000). *La psychanalyse comme œuvre ouverte*. Toulouse : Érès.
- Ferro, A. (2007). Implications cliniques de la pensée de Bion. In F. Guignard et T. Bokanowski, *Actualité de la pensée de Bion* (p. 27-43). Paris : Éditions In Press.
- Ferry, G. (2003). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Geissmann, N. (2001). *Découvrir Bion, explorateur de la pensée*. Toulouse : Érès.
- Golse, B. et Missonnier, S. (dir.) (2005). *Récit, attachement et psychanalyse. Pour une clinique de la narrativité*. Toulouse : Érès.
- Grinberg, L. (1996). *Nouvelle introduction à la pensée de Bion*. Lyon : Caesura.
- Houzel, D. (1993). À propos de la théorie de la pensée de Wilfred Bion. *Journal de la psychanalyse de l'enfant. Naissance de la pensée, processus de pensée. Colloque de Monaco*, 14, 95-112.
- Houzel, D. (2004). La théorie des transformations de W.R. Bion. *Journal de la psychanalyse de l'enfant. la réalité psychique et ses transformations*, 34, 193-226.
- Hinshelwood, R. D. (2000). *Dictionnaire de la pensée kleinienne*. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2003). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Lecourt, É. (2008). *Introduction à l'analyse de groupe*. Toulouse : Érès.

- Masson, A. (1996). La transmission du geste. *Cahiers de Psychologie clinique, La transmission*, 7, 1-48.
- Messina Pizzuti, D. (2001). Entretien avec Antonino Ferro. *Cahiers de psychologie clinique*, 16, 207-223.
- Missenard, A. (1982). *L'Expérience Balint. Histoire et actualité*. Paris : Dunod.
- Neri, C., Correale, A. et Fadda, P. (2006). *Lire Bion*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Neri, C. (1999). La capacité négative du thérapeute de groupe. In R. Kaës et P. Laurent (dir.), *Le processus thérapeutique dans les groupes* (p. 51-66). Paris : Dunod.
- Neri, C. (1997, 2011). *Le groupe. Manuel de psychanalyse de groupe*. Paris : Dunod.
- Ogden, T. H. (2005, 2012). *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves introuvés et des cris interrompus...* Paris : Les Éditions d'Œthaque.
- Perrenoud, P. (2001). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Pezé, M. (2009). Corps et souffrance au travail. *Corps*, 1, 6, 15-21.
- Racamier, P.-C. (2001). *L'esprit des soins. Le cadre*. Paris : Les éditions du Collège.
- Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'université*. Toulouse : Érès.
- Roussillon, R. (2005). Affect inconscient, affect-passion, affect-signal. In J. Boushira et H. Parat, *L'affect, Monographies de psychanalyse* (p. 117-135). Paris : PUF.
- Roussillon, R. (2006). Échange avec René Roussillon (propos recueillis par Denis Dubouchet). *Revue Gestalt*, 30, 73-86.
- Rueff-Escoubès, C. (2004). « On nous demande de ne pas penser » : fatigues et conditions de travail, le point de vue sociopsychanalytique. *Revue Française de Psychosomatique, La fatigue*, 2, 24, 157-159.
- Tisseron, S. (1992). *La honte*. Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (2004). Quand seul l'affect se souvient... image et traumatisme. Congrès National, *Entre corps et psyché, De l'émotion à l'affect*. Document non publié.
- Tisseron, S. (2005). *Vérités et mensonges de nos émotions*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Wainrib, S. (2001). La répressivité. *Revue Française de Psychanalyse*, 1, 65, 123-139.
- Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Claudine Blanchard-Laville

Professeur émérite en sciences de l'éducation
Équipe Clinique du Rapport au savoir
CREF- Université Paris Ouest Nanterre

Cet article présente un résumé synthétique d'un ensemble de textes déjà publiés ou à paraître.

Pour citer ce texte :

Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.

Enjeux et mutations de la protection de l'enfance en France

Le rôle de Myriam David dans la prise en considération du psychisme de l'enfant (1950/1960)

Michèle Becquemin

Depuis sa structuration à la fin du XIX^e siècle, le secteur de la protection de l'enfance s'est développé sur deux socles institutionnels : l'aide sociale à l'enfance (ASE), issue de l'assistance publique, et la justice des mineurs, composée des tribunaux pour enfants et de la protection judiciaire de la jeunesse. L'ASE considère l'enfant en fonction de l'état de sa famille (absence ou difficultés) alors que la justice prend en compte son individualité, conformément aux codes civil et pénal. Or, ces deux institutions, dites complémentaires, se sont maintes fois disputé leurs prérogatives (Becquemin, 2000, 2004). C'est au début de la V^e république qu'une série de dispositions¹ a instauré un équilibre durable, avec un système de protection graduée. La justice intervenait, à cette époque, en toute souveraineté, pour les cas de mineurs en danger en tentant d'obtenir l'adhésion de la famille à la mesure envisagée. L'aide sociale à l'enfance assurait l'accueil et la protection des enfants, soit à la demande des familles, soit sur ordonnance du magistrat. Après la décentralisation, cet équilibre a été mis en cause à plusieurs reprises (Becquemin, 2006) jusqu'à la réforme du 5 mars 2007. Dès lors, les départements qui, depuis 1986, ont la charge de l'aide sociale à l'enfance, ont été déclarés « chefs de file » du système de protection. La justice est, de ce fait, devenue subsidiaire. Le corollaire de ce renversement de pouvoirs institutionnels est, d'une part, la mise en exergue des responsabilités éducatives des parents et, d'autre part, la réduction de la prise en compte de l'enfant et de son intérêt. Un tel bouleversement des représentations est révélateur d'une mutation profonde du système éducatif (Bass et al., 2003). Cependant, l'approche historique montre qu'il existe une tension plus ancienne à propos des fondements de la société française : l'ordre social doit-il être référé à la famille, vue comme la plus petite unité de la société, ou à l'individu, l'enfant étant alors considéré comme un sujet de droit ? Cette tension, quasi-structurelle, entre « familialisme » et individualisme prend sa source dans la période révolutionnaire (Poumarède, 1996). En matière de protection de l'enfance, elle est particulièrement vive et varie, selon les périodes, en fonction des rapports de forces politiques et des avancées des savoirs sur l'enfance.

C'est au cours de la décennie 1950/1960, alors que le droit des mineurs semble être à son apogée (Robert, 1969), que de nouvelles représentations concernant l'enfance à protéger apparaissent : le paradigme antérieur qui

1. Ordonnance du 23 décembre 1958 et décrets de janvier 1959.

porte le sauvetage physique et moral des enfants au rang de priorité nationale devient peu à peu obsolète. D'un côté, l'action sociale se développe sur une redéfinition du familial comme espace d'intervention publique, le code de la famille et de la natalité française, paru en 1939, devenant le code de l'aide sociale et de la famille en 1956. De l'autre, les placements d'enfants sont suspectés en raison des troubles psychiques constatés, notamment en milieu hospitalier. Dans ce contexte de mutations où rien n'est encore figé, une discrète révolution des idées et des savoir-faire émerge sous la houlette de médecins psychanalystes dont Myriam David. On voudrait apporter quelques éclairages sur l'introduction de savoirs qui, sans céder au « tout familial », dégage les voies d'une nouvelle clinique de l'enfant en souffrance. Un courant de la psychanalyse s'enracine alors, en France, sur la critique des placements de l'assistance à l'enfance (renommée aide sociale à l'enfance en 1953) ; il va rénover partiellement différents volets de la protection de l'enfance : le placement familial, le service social et l'action éducative en milieu ouvert.

Myriam David (1917-2004) est une figure de référence dans les milieux spécialisés en raison de ses idées, de ses initiatives et des multiples responsabilités qu'elle a prises. Restent relativement méconnus les dispositions personnelles de sa pensée, sa position au sein du milieu psychanalytique, son implication dans certaines institutions de protection de l'enfance ainsi que son influence sur la définition de l'action publique. Suivant la perspective sociologique de Hughes (1962) sur les entreprises collectives, Myriam David correspond à une figure typique : celle de « l'entrepreneur de cause ». Elle est, en effet, l'une des têtes de proue d'un réseau de psychanalystes et de psychologues qui provoquent, à partir des années 1950, une rupture dans la considération scientifique et politique de l'enfant (Gavarini, 2001). Avec elle, ou dans son sillage, sont reconsidérées non seulement la pertinence et les modalités des placements, mais aussi la portée de l'aide sociale administrative par rapport à celle de la justice civile. Myriam David est donc présentée ici comme un personnage sociologiquement significatif ; elle se caractérise par sa maîtrise simultanée de plusieurs registres de l'action publique : une pratique de terrain en même temps que la production et la valorisation des connaissances, la formation professionnelle, les transformations institutionnelles et l'interprétation du droit. On retrouve aussi, à travers elle, quelques composants du « carré des intelligences sociales » (droits, institutions, savoirs et pratiques cliniques) qui correspondent à la grille d'analyse proposée par Michel Chauvière (2011).

Ce propos est issu de travaux que je mène depuis une douzaine d'années sur le développement des institutions de protection de l'enfance, dont une recherche en cours sur l'histoire de l'Œuvre de secours aux enfants (1945-2000). Mes sources proviennent des archives nationales et des institutions étudiées. Elles sont complétées par plusieurs entretiens menés auprès de professionnels, pour la vérification des interprétations, et d'une conversation

avec Myriam David, enregistrée près d'un an avant son décès. Pour autant, les éléments biographiques ne sont pas exhaustifs. Ils sont centrés sur l'après-guerre jusqu'aux lendemains de la réforme de 1958-1959 relative à la protection de l'enfance. Ne sont pas pris en compte les nombreuses actions que cette « entrepreneuse » a menées entre 1965 et 2004.

Ce texte est composé de quatre parties. Dans un premier temps, je retracerai les conditions d'émergence d'une nouvelle pensée sur l'enfance et les raisons de l'implication de Myriam David. Puis, je mettrai en relief le rôle de Myriam David et de ses collaborateurs dans le renouvellement des savoirs et des pratiques institutionnelles. Mon analyse portera ensuite sur l'outil conceptuel et méthodologique de ces transformations, entre case-work et aide psychosociale individualisée. Enfin, je montrerai comment cette nouvelle conception de l'enfant à protéger a donné de la consistance à une disposition législative en quête de sens : le décret du 7 janvier 1959 sur la prévention sociale de l'enfance. En conclusion, je reviendrai sur les transformations récentes de ce secteur d'intervention et sur l'enjeu que constitue l'espace clinique dans la définition des politiques de l'enfance.

L'avènement d'une nouvelle pensée sur l'enfance en souffrance

L'importation de savoirs anglo-américains

En France et jusqu'aux années 1950, les psychanalystes français se sont peu intéressés aux problèmes de l'enfance placée, abandonnée, maltraitée, difficile, délinquante... En effet, depuis sa constitution, le milieu psychanalytique a eu pour principal objectif de faire évoluer la psychiatrie adulte. Durant l'entre-deux guerres, Marie Bonaparte, Sophie Morgenstern puis Françoise Dolto avaient rapproché psychanalyse et pédiatrie, mais sans impact immédiat sur la population concernée. Dans l'après-guerre, alors que le mouvement psychanalytique est encombré par ses guerres intestines (Roudinesco, 1986 ; Ohayon 1999), la question des enfants en souffrance psychique apparaît avec Jenny Aubry-Roudinesco, Myriam David, Michel Soulé, Serge Lebovici et d'autres acteurs (Appell, 2003). Pourtant, le contexte cognitif et institutionnel n'est pas spécialement favorable à cette nouveauté : les pédopsychiatres, neuropsychiatres, psychologues et psychopédagogues, dont certains sont proches du courant psychanalytique, travaillent ensemble sur « la nomenclature et la classification des jeunes inadaptes » (Lagache et al., 1946)². En effet, pendant la période de Vichy, l'inadaptation juvénile est devenue une catégorie globale de pensée et d'organisation. Pour les auteurs tels Dechaume, Dublineau, Girard, Guillemain, Heuyer, Launay, Male, Préaut, Wallon ou Lagache, et malgré leurs divergences, l'importance des liens psychoaffectifs pour le bien-être de l'enfant n'entre pas réellement dans la définition des questions qu'ils veulent traiter. Il s'agit surtout de redresser les jeunes générations pour reconstruire la France alors que les modes de prises en charge instituées sous Vichy, à l'enseigne des Associations Régionales de Sauvegarde de l'Enfance et de

2. Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence n° 2,3,4, cité par Chauvière (1980, 2010), Annexe, p. 263-284.

l'Adolescence, restent pour partie pérennes. Ce qui suscite, là aussi, de nombreuses dissensions politiques et cognitives (Chauvière, 1980). À l'ère de la neuropsychiatrie infanto-juvénile, c'est Georges Heuyer qui demeure néanmoins la référence principale. La plupart des psychanalystes d'enfants ont d'ailleurs débuté leur carrière dans son service (Lacan, Dolto, Lebovici, Roudinesco, Mauco, David...). Mais Heuyer n'est pas un véritable adepte de la psychanalyse. Il ne l'utilise qu'en rapport avec ses présupposés : l'hérédité et la dégénérescence des familles sont, selon lui, les principaux facteurs de l'inadaptation juvénile (Lefaucheur, 1996). Pour Heuyer comme pour d'autres, la logique d'intervention repose sur le binôme dépistage/traitement, le second terme étant souvent synonyme de placement.

Alors que les savoirs semblent plutôt figés en France, les connaissances des pathologies psychiques de l'enfance se déploient à foison aux USA depuis la création des premiers centres de guidance infantile à la fin du XIX^e siècle. Durant la montée du nazisme en Europe, l'émigration de médecins et de psychanalystes juifs a provoqué un essor dans l'orientation des savoirs. René Spitz, qui a vécu en France dans les années 1930, est connu pour ses travaux sur l'hospitalisme. Au début de la guerre, il s'est installé à New York. À Baltimore, Léo Kanner participe à définir le syndrome de l'autisme dès 1940. À Chicago et à Boston, d'autres psychanalystes connus, James Jackson Putman, Béata Rank, Hélène Deutsch, Félix Bibring dirigent des cliniques de soins infantiles et/ou des centres de guidance infantile. La forte émulation entre pédiatres, psychiatres, psychologues et psychanalystes pour sérier les problèmes de l'enfance contribue non seulement à l'agrégation de connaissances fondées sur des bases cliniques mais aussi à focaliser l'attention sur la fonction de l'attitude maternelle dans le développement de l'enfant.

S'y ajoutent les études menées en Angleterre par Mélanie Klein. Avec elle, on considère que tout se joue avant douze mois et que l'analyse peut être adaptée aux tout-petits grâce au jeu. Si Anna Freud ne partage pas cette idée, les confrontations des points de vue ont pour effet de promouvoir les recherches et de légitimer un nouveau champ clinique. Dans le sillage de Mélanie Klein, Bowlby poursuit ses travaux en insistant sur la stabilité du milieu matériel et affectif pour la structuration psychique de l'enfant, relativisant ainsi l'importance des liens précoces mère/enfant. Ainsi naît la théorie de l'attachement précoce. Sa montée en légitimité peut s'expliquer en partie par la philosophie politique anglo-saxonne où l'individu prime. La famille « naturelle » est un espace de socialisation et de structuration psychique parmi d'autres possibles dont notamment, le « fostering » ou bien l'adoption, dont le cadre réglementaire est moins rigide qu'en France. La Tavistock Clinic, où Bowlby dirige le service pour enfants, est alors un lieu d'expérimentation et d'échanges pour la fine fleur des psychanalystes. Lorsque ces idées pénètrent en France, elles délogent de leur cercle vertueux, d'une part, les pratiques de sauvegarde par placement instantané

et, d'autre part, le familialisme ambiant. Serge Lebovici, René Diatkine, Alexandre Minkowski, entre autres, ont fait partie de ce mouvement. Ce n'est plus tant l'état de santé et la sécurité physique de l'enfant placé qui comptent, mais la restauration de son bien-être psychique ; la compréhension de la cause des troubles infantiles et leur cure analytique deviennent les nouvelles garanties d'une bonne réadaptation à la société. Président de l'Association internationale de psychanalyse, Serge Lebovici crée l'Intersecteur psychiatrique du 13^e arrondissement et le Centre Alfred Binet où se réuniront, à la fin des années soixante, de nombreux pédiatres, psychanalystes, psychologues et travailleurs sociaux. Serge Lebovici aura donc une influence considérable sur la diffusion des nouvelles théories que Myriam David s'est appropriée pour des raisons qui sont autant liées à ce contexte de libération des savoirs qu'à sa trajectoire personnelle et professionnelle.

Le dépassement d'un traumatisme personnel

Le parcours de Myriam David illustre certains mécanismes psychosociaux : la transformation en force vitale du traumatisme de la déportation et la solidarité dans les milieux psychanalystes juifs entre la France et les États-Unis après la guerre. En tout premier lieu, se jouent dans le déroulement de sa carrière, des motivations profondes : le fait que Myriam David, benjamine d'une famille de trois sœurs, ait perdu sa mère très tôt n'est peut-être pas sans rapport avec son intérêt pour les effets des séparations précoces mère/enfant. Elle défendra avec ardeur l'idée que si cette étape est, dans certains cas, inévitable, elle peut être travaillée par des adultes compétents pour le bénéfice de l'enfant.

Née en 1917, Myriam David est issue d'une famille d'origine juive, non pratiquante, voire non croyante. Si elle choisit de faire sa médecine simplement pour « *suivre des copines* »³, elle manifeste très tôt un intérêt pour l'enfance et vise la pédiatrie. Elle entame ses études en 1936 à l'École de médecine de Paris, fait des stages à l'hôpital Hérold chez le professeur Debré et à l'hôpital Trousseau chez le professeur Cathala.

La guerre déclarée, elle choisit de rester à Paris, accompagnée par sa sœur cadette, pour finir ses études alors que sa famille part pour la zone libre en 1941. Elles échappent de justesse à la rafle du Vélodrome d'Hiver. Myriam David soutient sa thèse en 1942 sur « la néphrite aiguë du petit enfant » et renonce à préparer le concours d'internat en raison des hostilités. Avec sa sœur, elles passent ensuite en zone libre pour rejoindre leur famille puis elles entrent dans la résistance en novembre de la même année. Arrêtées en décembre 1943, elles sont incarcérées par la Gestapo à Blois pendant trois mois, puis transférées à Fresnes avant de rejoindre Drancy. Elles sont ensuite déportées à Auschwitz. Si Myriam David a pu survivre aux épreuves des différents camps de concentration et des camps de travail, c'est probablement parce qu'elle se sentait fautive d'y avoir entraînée sa sœur. C'est aussi, sans nul doute, grâce à son statut de médecin et à des

3. Les propos en italique sont extraits d'un entretien réalisé en 2003.

stratégies de survie dans ces conditions de détention. En mai 1944, elles doivent encore subir la longue marche après l'évacuation des camps avant de rejoindre la ligne américaine puis Paris. L'expérience concentrationnaire tiendra une place fondamentale dans ses élaborations théoriques ultérieures : elle prend conscience que les soins apportés au corps sont déjà en eux-mêmes une manière essentielle de prendre soin du psychisme.

Le retour en France est douloureux. Les proches disparus et les changements en pédiatrie du fait de l'apparition des antibiotiques la désorientent. Ne se sentant pas prête pour l'internat, elle saisit l'opportunité de suivre des *refreshing courses* au moyen d'une bourse d'étude offerte par Philippe Viannay, directeur du journal France-Soir. Grâce à cette aide, elle se rend à Baltimore où elle suit un complément d'enseignement en pédiatrie. Elle assiste aux séminaires du psychiatre Léo Kanner où les équipes étudient des cas d'enfants autistes. À Boston, elle se forme à la psychiatrie infantile « *sur le tas* » à la Judge Baker Guidance Clinic dirigée par Hélène Deutsch et Félix Bibring, deux disciples de Freud exilés d'Allemagne et d'Autriche avant la guerre. Elle se rend également au centre de James Jackson Putnam, spécialisé dans la psychiatrie du bébé. Elle participe à des conférences du soir, à des études de cas, et bénéficie de la supervision de Béata Rank, première femme d'Otto Rank, disciple de Freud puis dissident. Ce séjour aux États-Unis est vécu comme une expérience réparatrice après le cauchemar de la déportation : « *trois ans de vacances utilement employés* », estime Myriam David, qui se souvient aussi de l'émotion et de la chaleur de l'accueil des psychanalystes juifs exilés, devant le récit de sa déportation.

Revenue en France, elle fait part à Robert Debré de son orientation vers la psychiatrie infantile. Le service du professeur Heuyer, consacré aux délinquants juvéniles, ne l'intéresse guère ; elle choisit de travailler sur les problèmes de carences infantiles liées aux séparations et aux placements, une voie ouverte en 1946 par Jenny Roudinesco qu'elle rencontre en 1950 par l'entremise de Geneviève Appell. Ses activités l'éloignent de la psychiatrie infantile telle qu'elle se pratique à l'époque. Elle prend contact avec les psychanalystes français alors en pleine crise. Obligée d'en faire le tour pour chercher son analyste, elle n'apprécie pas la façon dont « *ces messieurs* », dit-elle, l'interrogent sur sa vie. Après avoir trouvé « *le bon* », elle suit une longue analyse, puis se détache progressivement de l'Institut. Son désir, affirme-t-elle, n'était pas de devenir psychanalyste mais d'avoir une formation psychanalytique pour exercer dans les institutions sociales et médico-sociales. Ce bagage pouvait par ailleurs compenser le fait de n'être qu'externe des hôpitaux. Un tel choix est alors mal vu par le milieu psychanalytique qui ne peut contrôler l'usage du savoir. Mais cet isolement est relativisé par sa passion du travail et par les contacts avec les promoteurs d'expériences voisines : André Berge au centre Claude Bernard, le professeur Sautet, Pierre Male au service infantile de l'Hôpital Sainte-Anne et surtout Bowlby qui entame une série de conférences en Europe. De nombreuses rencontres entre l'équipe de Jenny Roudinesco et celle de

Bowlby ont lieu à la Tavistock clinic de Londres et à Paris. Myriam David sera chargée d'introduire la psychothérapie d'enfant à la Fondation Parent de Rosan, de modifier les conditions d'accueil des enfants, alors déplorables, et de participer à une recherche sur ces problèmes. Parallèlement, elle ouvrira un centre de consultation infantile à l'hôpital des Enfants malades sur l'incitation de Robert Debré et exercera comme psychothérapeute au centre Claude Bernard.

Une théorie pour régénérer le placement familial

Focus sur la séparation mère/enfant

En 1946, Jenny Aubry-Roudinesco prend la direction du service de pédiatrie de l'hôpital Ambroise Paré auquel est annexée la Fondation Parent de Rosan ; elle est alors très critique sur le traitement des enfants assistés (Aubry, 1983) : ceux-ci sont d'abord conduits au dépôt de l'assistance publique (hospice Saint-Vincent-de-Paul) et ils sont ensuite délestés dans des annexes et agences de placements familiaux de l'ASE, selon leur âge. L'établissement Parent-de-Rosan se compose de deux maisons situées à Auteuil ; il est spécialisé dans l'accueil des tout-petits qui sont, pour la plupart, envoyés ensuite en famille d'accueil à la campagne. Dans un article détaillé, Geneviève Appell décrit l'état de délaissement et de stupeur de ces enfants, les expérimentations et les progrès accomplis après l'arrivée de Myriam David.

Myriam David et ses collaborateurs vont élaborer une doctrine dans le prolongement des théories kleinienne pour l'appliquer aux enfants placés. Après une série de tests et d'expériences cliniques, ils contribueront à transformer les pratiques sanitaires et sociales autour du placement (David, 1960). Le renversement est pour le moins spectaculaire :

- Auparavant, lorsqu'il s'agissait de préserver l'enfant de la tuberculose, les médecins préconisaient son éloignement total du milieu familial. La découverte du BCG avait d'ailleurs renforcé cette précaution car l'enfant devait être protégé des contaminations pendant la période d'incubation du vaccin. Cette pratique de séparation était systématique dans les préventorijs et les pouponnières. Elle fut observée par Myriam David, à la pouponnière Amyot, un établissement moderne où la clientèle était socialement mieux lotie que celle de l'assistance publique. Les parents pouvaient prendre des nouvelles de l'enfant et venir le voir. « *Afin d'éviter la contamination, l'enfant était montré à la mère derrière une vitre et sous ses plus beaux atours pour faire bon effet* » explique-t-elle. Les parents récalcitrants à la séparation étaient alors qualifiés de mauvais parents et taxés d'infantilisme. Les bons parents étaient ceux qui, dans un réel souci de l'enfant, ne demandaient pas mieux que de s'en séparer. Au niveau de la prise en charge nourricière, l'attention se portait essentiellement sur la nourriture que les nourrices venaient chercher quotidiennement au centre. « *C'était fait avec beaucoup de cœur mais sans aucune notion sur les*

dangers de la séparation. Quand on a commencé à ne plus subir la maladie, le problème de la séparation est devenu plus important que la tuberculose qui était guérie par la séparation », résume Myriam David.

- Selon la nouvelle perspective, la séparation mère-enfant doit faire l'objet d'attentions spécifiques. Klein et Bowlby qui s'étaient inspirés des éthologistes, avaient déjà mis en évidence combien l'attachement précoce de l'enfant à l'adulte maternant joue sur la structuration du psychisme. Avec leur théorie est apparue la notion de « carence », une traduction de l'expression anglaise « failure » qui renvoie aux défauts de soins maternels. Les analyses réalisées sur les enfants séparés ou hospitalisés ont ensuite été transposées sur ceux qui sont placés en établissements et/ou à l'assistance publique. Théoriciens et praticiens imposent alors cette réflexion en France, tous se focalisent sur les troubles de la relation à la mère et en particulier sur les effets de la séparation. Par exemple, en 1951, alors que Bowlby publie en français *Soins maternels et santé mentale*, Roudinesco et Appel rédigent *De certaines répercussions de la carence de soins maternels et de la vie en collectivité sur les jeunes enfants*. En 1952, Roudinesco et David persévèrent avec *Peut-on atténuer les effets nocifs de la séparation chez des enfants placés en institution ?* Michel Soulé se saisit de la question pour en faire l'objet d'étude de sa thèse de médecine intitulée *Problèmes psychologiques propres à la condition de pupille de l'Assistance publique* qu'il publie en 1953. Il travaille alors avec le professeur Lelong, pédiatre au service des Enfants assistés.

Sous cette pluie de critiques, les carences institutionnelles sont jugées plus graves que les carences familiales ; les promoteurs du mouvement vont diffuser l'idée, preuves à l'appui, que le placement assorti d'une coupure totale avec la famille n'est pas une bonne solution pour le devenir des enfants. Les placements en institution sont condamnés, les études ayant montré que les enfants envoyés en pouponnières, en aérium ou en préventorium cumulent la double souffrance de la séparation et de l'absence d'un substitut maternel stable. Le placement familial est vu comme une issue possible à condition de lui adjoindre un arsenal thérapeutique qui remédie au défaut du système : celui du désarroi des personnes concernées. Le désarroi des mères, dont 80 % sont des mères célibataires, est alors mis en relief : brutalité de la séparation, peur de ne pas savoir s'occuper de l'enfant à son retour, peur de le contaminer, désintérêt total... Par ailleurs, celui des nourrices devient flagrant : elles sont peu formées à la prise en charge d'enfants difficiles ; elles sont perturbées par les refus alimentaires des nourrissons ; elles se voient reprocher, par l'école, les retards scolaires des enfants qui leur sont confiés. Celui des enfants apparaît tout aussi criant : douleur de la séparation d'avec la mère, panique ou hébétude pendant les voyages qui les conduisent aux nourrices de campagne, désorientation complète à l'arrivée, perturbations lors des changements de placement nourricier qui affectent l'évolution psychique et la progression scolaire (Appell, 1953).

Le travail à faire est de maintenir le lien pendant la séparation et de le faire vivre, d'offrir à l'enfant des soins substitutifs stables offerts par une famille de remplacement compétente et par une prise en charge psychothérapeutique de l'enfant, de convaincre les travailleurs sociaux pourvoyeurs qu'un placement doit se préparer et non pas simplement répondre à l'urgence. Telle est la conception du placement familial défendue par Myriam David.

Une vague de mutations institutionnelles

Plusieurs courants de placements familiaux vont émerger, à cette époque, dans un élan de différenciation critique du « placement familial surveillé » de l'ASE. Myriam David n'a pas encore inventé le prototype du placement familial thérapeutique (le P.F. de Soisy-sur-Seine voit le jour en 1965-66). Au sein même de l'assistance à l'enfance, certains entreprennent de réformer le placement familial avec plus ou moins de succès. Si quelques expériences ont lieu dans des départements, Michel Soulé sera parmi les plus actifs mais il rencontra de fortes résistances⁴. Dans le secteur associatif chargé de l'enfance inadaptée, les psychiatres psychanalystes s'approprient la théorie de Myriam David et mettent sur pied des services de placement familiaux par extension de structures existantes : internats, centres d'observation ou services sociaux. Après quelques années de préparation, ces élans formeront « le groupe d'étude et de liaison des placements familiaux » dont l'influence s'étendra au VI^e Plan quinquennal d'équipement sanitaire et social (Hirgorom, 1994).

Bon nombre d'institutions dédiées au sauvetage ou à la préservation de l'enfance trouveront dans cette théorie leur chance de survie dès lors que les progrès médico-sociaux mettent en cause leur raison d'être. C'est le cas du placement familial de l'Œuvre Grancher, créé en 1903 par Joseph Grancher, un médecin spécialiste des maladies respiratoires, collaborateur de Louis Pasteur (Becquemin, 2005). À son origine, le but de cette association, reconnue d'utilité publique en 1905, était d'enrayer l'épidémie de tuberculose en plaçant des enfants non contaminés issus de familles ouvrières parisiennes malades dans des familles nourricières campagnardes. Sous la persuasion des médecins, des milliers de parents atteints de tuberculose allaient, en quelques décennies, consentir à se séparer de leurs enfants afin de leur donner une chance de vivre, hors d'atteinte du bacille, dans une autre famille. Cette initiative était typique du solidarisme d'État de l'entre-deux guerres. Menacée d'extinction après la deuxième guerre lorsque la tuberculose semblait vaincue, l'œuvre a perduré avec beaucoup d'incertitudes en se recentrant sur les troubles du comportement et sur les maladies des enfants issus de familles défavorisées. Les savoirs mobilisés relevaient encore d'une pédiatrie de routine, comme le rapporte l'un des administrateurs de l'époque : « Les enfants de l'œuvre étaient suivis par les médecins, une ou deux fois par an pour la croissance et la vaccination, comme le fils du cultivateur du coin, pas plus. Les problèmes psychosociaux, ça ne venait pas à l'idée » (*Ibid.*). Conscients de la nécessité de faire

4. Il démissionnera de l'ASE en 1970 et fondera ensuite le Centre d'Ouverture Psychologique Et Sociale (COPES).

évoluer leur institution, les pédiatres dirigeants (les docteurs Marquezy et Bach) vont solliciter des pédopsychiatres Clément Launay et Françoise Jardin. Ces derniers stabiliseront le devenir de l'institution. Françoise Jardin alors âgée de 27 ans est tout d'abord sollicitée comme vacataire pour assurer la surveillance des centres de placements. Ses constats s'apparentent à ceux de Jenny Aubry et de Myriam David, lorsqu'elles avaient découvert dix ans plus tôt les enfants placés à Parents de Rozan. Elle voit « des enfants qui avaient tous le même sourire (...) qui savaient à peine depuis combien de temps ils étaient là et qui ne savaient pas combien de temps ils seraient encore là (...) qui pouvaient partir du jour au lendemain (...) qui étaient posés là, sans avoir connaissance de leur passé ni de leur avenir, ce qui pouvait expliquer cette apparence de pseudo-débilité » (*Ibid.*).

Du professeur Launay, Françoise Jardin retient l'idée centrale « qu'il faut penser l'enfant dans son histoire globale et dans sa relation avec ses parents, même si une séparation doit être envisagée » (*Ibid.*). Elle parvient à insuffler la doctrine de Myriam David avec laquelle elle collabore étroitement. Ses constats sont également confortés par les travaux de Cahn (1962) et d'Amado (1962) qui, à partir de l'expérience du Coteau à Vitry, ont mis en évidence la nocivité des ruptures (Coppel et Dumaret, 1995). La révolution de l'Œuvre Grancher sera lente et les transformations ne seront effectives qu'au seuil des années 1970 avec la construction d'équipes pluridisciplinaires autour de l'enfant placé en famille d'accueil.

Contrairement à la culture anglaise où le placement d'enfant en famille d'accueil est une pratique relativement courante (avec l'adoption), la tradition française est fortement imprégnée de la prévalence des liens du sang sur tout autre support de socialisation primaire. Du reste, la tradition étatique de secours aux enfants, instaurée en 1811 avec le service des enfants assistés de l'assistance publique, s'était établie au motif de l'absence de famille (enfants abandonnés, trouvés, orphelins pauvres) et non pas d'une fragilité liée à l'incapacité, pour les enfants, de subvenir à leurs besoins. Cette politique a progressivement évolué en aide sociale aux familles en difficulté par la légalisation du « dépôt » temporaire d'enfants aux services de l'assistance et par l'octroi d'une allocation « enfant secouru » (1904). Seuls les placements judiciaires consécutifs aux violences faites aux enfants (lois de 1889 et 1898) annonçaient la construction d'un droit civil des mineurs qui fut consolidé par l'humanisation du traitement, au pénal, de la délinquance juvénile et par le glissement de bon nombre de cas de petite délinquance, au civil (au motif que les jeunes se mettent en danger). Pour autant, le droit civil des mineurs ne s'affirma en 1935 que par défaut, celui des défaillances de la puissance paternelle. Ce principe juridique prédominant balise les contours de la protection des enfants en France en éludant d'autres sources de danger (autres adultes, conditions matérielles et sociales de vie). La psychanalyse n'élargit pas cette vision mais elle la détourne du schéma patriarcal en plaçant le rôle de la mère au

premier plan. Ceci, bien avant l'heure des réajustements juridiques sur l'autorité parentale (1970) et parallèlement aux revendications féministes. Ainsi, le courant représenté par Myriam David rompt avec un familialisme archaïque, sans évacuer la famille ni contrarier l'utilité des séparations, mais en focalisant l'attention des professionnels sur les besoins psychiques de l'enfant. Ce qui peut apparaître aujourd'hui une évidence ne l'était pas à l'époque, comme le montre l'opération de sensibilisation menée par Myriam David auprès des services sociaux.

L'assistance sociale remaniée

L'efficace de la psychologie

Toute modification de système de prise en charge nécessite une action en amont sur les organismes pourvoyeurs d'enfants : à l'époque, il s'agit principalement des assistantes sociales qui sont alors réparties en catégories : SNCF, usine, CAF, hôpitaux, enfance etc., et en polyvalence (communes). Après la Libération, le service social a le vent en poupe. Cependant, la corporation toute neuve des assistantes de service social (l'ANAS) est encore imprégnée des paradigmes d'action antérieurs : secourir les familles matériellement (droit à l'aide sociale), les éduquer à l'hygiène, redresser la moralité des populations ouvrières, veiller à l'instruction des enfants, concourir à la lutte contre la mortalité infantile (la PMI ayant été refondée en 1945). Or, les conditions de vie des français s'améliorent au cours des années 1950 : la tuberculose disparaît ; les grands systèmes de redistribution se mettent en place ; les communes s'équipent systématiquement d'écoles, de centres d'hygiène, de dispensaires, de centres sociaux, etc. Dans ce nouveau contexte, les pratiques traditionnelles d'assistance à l'enfance paraissent obsolètes mais la pertinence d'une orientation fondée sur la psychologie de l'enfant reste à démontrer. Myriam David déploie à une importante activité de formation auprès des assistantes sociales de toutes catégories (par exemple, David, 1957).

Rétrospectivement, elle considère que *« ce fut un traumatisme pour les assistantes sociales. On nous l'a beaucoup reproché [dit-elle] parce qu'on les privait de leur seul moyen d'action. Le service social n'avait en fait que deux moyens d'action : les secours financiers et le placement. Les secours financiers, il fallait qu'elles fassent des demandes, c'était très difficile d'obtenir de l'argent et puis les sommes étaient minimes, elles ne servaient pas à grand-chose. Le placement de l'enfant, c'était une décharge financière pour ces personnes, souvent des mères célibataires, qui se trouvaient complètement démunies. Pour les petites Bretonnes qui arrivaient à la gare Montparnasse, qui étaient immédiatement entraînées sur le trottoir et se retrouvaient enceintes, il n'y avait pas d'autres solutions »*.

Les expériences de Myriam David (observations d'enfants placés, psychothérapie d'enfants) l'avaient poussée à regarder le problème essentiellement sous l'angle de la souffrance de l'enfant, celle-ci étant

alimentée par celle de la mère qui doit s'en séparer. Les assistantes sociales de secteur ou spécialisées, quant à elles, avaient une approche différente. Pour discerner l'intérêt de l'enfant, elles devaient évaluer l'ensemble des problèmes de la famille (travail, santé, ressources, moralité, logement, etc.). La rencontre entre les deux points de vue semble avoir été fructueuse d'après Myriam David : « *Je voulais leur montrer tout ce qu'on pouvait faire, que s'il devait y avoir séparation, on pouvait la rendre meilleure mais elles m'ont appris ce que c'était que les familles à problèmes multiples* ». Les préconisations techniques issues de cette collaboration soulignent le rôle d'experts que joue dorénavant la dyade assistante sociale, médecin psychanalyste face à la famille. Plus les critères de placement deviennent rigoureux, plus le regard sur les situations des familles est méticuleux. Il faut donc être vigilant, notamment dans les cas suivants : placement d'enfant d'âge préscolaire, familles qui se séparent trop aisément de leurs enfants ou, au contraire, exagérément anxieuses à ce sujet, enfants de mères célibataires, enfants de parents malades mentaux ou issus de familles qui sont des cas sociaux chroniques. Une méthode est alors réhabilitée : le *case-work*.

Du social case-work au family case-work

Le case-work est une invention anglo-saxonne qui a largement contribué à la légitimation du travail social au début du XX^e siècle aux USA et en Angleterre. Mary Richmond a été parmi les premières à en diffuser les principes dans les années 1920 en s'inspirant de la psychologie dynamique prônée au même moment par le psychiatre William Healy, directeur d'un établissement pour jeunes délinquants à Chicago. Healy avait publié dès 1914 les résultats de cinq années d'études réalisées dans son institut. Pour lui la criminalité est l'expression d'un conflit mental lié à un ensemble de causes : sociales, médicales, psychologiques. Le traitement consiste à faire émerger le conflit par une approche empathique et sans jugement.

En psychologie dynamique, l'étude approfondie des cas est une avancée clinique qui rompt avec la seule utilisation des tests et des examens consultatifs en laboratoire ; elle consiste à changer la posture du clinicien : il se place en situation d'observation, d'écoute et de compréhension du client, sur la durée, afin d'apporter une réponse psychique aux traumatismes de l'esprit et du corps par un travail sur les traces mnésiques des conflits internes, une conception qui n'est pas sans rapport avec la pensée freudienne (Hamilton 1942). Si la posture est similaire à celle du médecin qui prend en compte l'anamnèse de la maladie et la biographie de la personne, la philosophie de la clinique repose sur les postulats politiques de la démocratie américaine. Quelques auteurs font clairement allusion au paradigme du progrès et de la liberté sans lequel cette forme d'élaboration des savoirs ne serait advenue. Rétrospectivement, on peut dire que c'est l'une des expressions du « rêve américain ». Il faut aider l'individu à se libérer de ce qui l'entrave en s'abstenant de toute réprobation morale et en favorisant sa participation au traitement. Au niveau du *social case-work*, la finalité est de donner à chaque

citoyen les moyens de saisir ses chances en l'aidant à vaincre des difficultés qu'il ne peut pas surmonter tout seul : « the fundamental basis of all case-work is the belief that the individual matters every man has the right and duty to work out his own salvation » (Robinson, 1930). Sont visées : l'autonomie, l'indépendance et la liberté de la personne, celle-ci devant être actrice de son propre salut. Le social case-work se nourrit des savoirs en sciences humaines et sociales, il n'est pas une discipline mais une méthodologie de travail qui s'applique à une large variété de cas (psychiatrie, délinquance, santé, éducation, ...) selon les types de problème à traiter. Il fait partie des savoir-faire du travail social au même titre que le travail de groupe et que le travail communautaire. Le *family case-work* n'est alors qu'une déclinaison des multiples formes du case-work qui consiste à mettre à la disposition des citoyens des agences où ils peuvent trouver de l'aide pour résoudre divers problèmes familiaux. La démarche relève d'une assistance civique qui veut répondre aux demandes volontaires des personnes dans le besoin.

Le *family case-work* va progressivement prendre le pas sur les autres formes du case-work. Aux USA, il s'étend considérablement sous l'influence de la psychiatrie et de la psychanalyse pendant la guerre ; il prend la famille comme un tout et concerne toute la gamme de problèmes que ses membres peuvent connaître. À force de se déployer, cette forme d'action a pu apparaître comme la forme la moins spécialisée du case-work. L'importation du case-work, en France, s'est faite en deux temps. Dans les années 1920, d'abord, lors de la création du Service Social près du tribunal pour enfants et adolescents de la Seine à Paris. Mais cette initiative prise par Marie-Thérèse Vieillot, une assistante sociale formée aux USA, est restée isolée en raison des représentations dominantes de l'époque : hygiénisme, redressement moral des populations ouvrières, place des femmes dans un système professionnel construit par des médecins et des hommes de loi (Becquemin, 2003). Lorsqu'il est réintroduit dans les années 1950, le case-work devient, pour un temps, le fer de lance du service social. Il est utilisé en protection de l'enfance pour examiner les problèmes familiaux tout en changeant les normes d'actions selon les perspectives des psychanalystes de l'enfance et des assistantes sociales formées à ce nouveau cadre d'action. À l'époque, le processus de diffusion du case-work et l'engouement qu'il suscite dans certains milieux sont connus (Vie sociale, 1996, 1999).

La traduction qu'en fait Myriam David en 1959 s'appuie sur les données de la revue américaine spécialisée *case-work*. Cette revue participe à la diffusion des savoirs du *social work*. Myriam David y combat les méthodes de la psychiatrie lourde, qui ne s'attache qu'aux troubles mentaux importants, et les théories héréditaires. Elle valorise la psychologie dynamique et présente les controverses sur la répartition des rôles entre psychiatre, psychologue et travailleur social ainsi que sur le mode de participation de la famille à la thérapie de l'enfant. Ses références, Epperson, Kraus, Syvester, sont utilisées pour montrer aux travailleurs

sociaux leur place aux côtés des analystes ; ses orientations sont étayées sur des études américaines et de l'OMS. Y domine l'idée que l'influence pathogène des attitudes parentales provoque des troubles émotionnels chez l'enfant. Pour le traitement, Myriam David préconise la simultanéité : l'enfant doit donc être pris en charge le plus tôt possible, la mère apparaît comme le partenaire le plus important, le père n'est pas à négliger pour autant ; il s'agit en définitive d'amener le parent à adopter une attitude plus adéquate vis-à-vis de l'enfant. L'association de la thérapie de la mère à celle de l'enfant fait partie des solutions envisagées. Myriam David évoque également l'existence des thérapies de groupes de parents, des écoles des parents et diverses pratiques psychanalytiques, « que la France ignore encore totalement excepté dans les services du docteur Lebovici » (David, 1959).

Myriam David vulgarise le case-work dans les revues spécialisées françaises (Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence, Informations sociales, revue de l'Association Nationale des Assistantes de Service social, Actualités sociales, etc.). Elle énonce les principes du case-work, qu'elle traduit par le terme d'« aide psychosociale individualisée », en les illustrant par l'analyse de 4 à 5 cas concrets, à la manière de Mary Richmond. Elle contribue aux formations des cadres du service social lors des cycles d'études organisés par les Nations-Unies. Cependant, comme le signalent ceux qui, parmi les premiers, se sont penchés sur l'histoire du service social, « l'assistance à l'ancienne n'est pas prête d'être délogée » (Gerrand et Rupp, 1978). S'il suscite de l'enthousiasme, à Paris surtout, le family case-work ne fait pas tache d'huile en France. Les raisons de son faible degré d'influence, sur la durée, restent à découvrir. Dans certains services ou certaines écoles, il sera pourtant au cœur de l'action. C'est le cas à l'OSE (Œuvre de secours aux enfants) dont le but en 1933 était de préserver les enfants et les familles juives des persécutions nazies. Dans les années 1950, le case-work constitue l'essence du service social naissant de l'OSE dont les liens financiers et intellectuels avec les États-Unis ont été permanents. Ici, c'est la culture juive qu'il s'agit de restaurer à travers la famille dont les membres ont connu des traumatismes, des ruptures, pendant la guerre mondiale, puis durant les guerres d'indépendance en Afrique du Nord. Le service social de l'OSE est conçu pour répondre aux demandes des familles juives en difficulté ; laïc et non interventionniste, ce système s'inspire du modèle américain. Myriam David sera bien évidemment très active dans cette institution, dirigée par Vivette Samuel, qui sera qualifiée d'organisme pilote. Avec le concours de femmes psychanalystes formées aux États-Unis, des sessions de perfectionnement seront organisées, dans certaines écoles et services de la région parisienne (Paul Bearwald à Versailles, l'institut de service social de Montrouge, l'Uncaf, la MSA, la SNCF, ...) Et malgré la portée toute relative de cette innovation, le législateur trouvera, dans cette conception psycho-familialiste de la protection de l'enfance, un contenu clinique adéquat pour mettre en œuvre « une aide sociale préventive auprès des familles dont les conditions d'existence risquent de mettre en danger la

santé, la sécurité ou la moralité de leurs enfants » (décret du 7 janvier 1959).

Donner une consistance clinique à l'action préventive auprès des familles

La faible portée du décret de 1959

Si la loi fixe les définitions d'un problème dont l'expression a pu faire l'objet de controverses afin de tenter d'en imposer les modalités du traitement, elle n'obtient pas forcément la puissance symbolique espérée. C'est le cas du décret du 7 janvier 1959 qui institue une action familiale préventive confiée à l'aide sociale à l'enfance sous l'égide du ministère de la Santé et de la Population. Sa portée est alors considérablement restreinte par le succès de l'ordonnance du 23 décembre 1958 sur la protection judiciaire de l'enfance en danger. Pendant la guerre, une opposition s'était formée entre les protagonistes de la Santé et ceux de la Justice pour la définition du traitement de la délinquance juvénile. En 1942 une loi (abrogée à la Libération) prévoyait d'étendre les attributions de la Santé à la délinquance juvénile au motif qu'elle serait une inadaptation ; la neuropsychiatrie était alors en vogue. Après la Libération et suite à l'ordonnance du 2 février 1945, la lutte s'est poursuivie, cette fois pour le monopole de la protection civile des enfants. Les divisions politiques s'étaient alors traduites par un clivage entre la Santé-Population, appuyée sur le MRP, et la Justice des mineurs, soutenue par des républicains civilistes. Le décret de janvier 1959, dont les termes ressemblent singulièrement à ceux du texte judiciaire rival (excepté dans la déclinaison du familial) apparaît comme un texte affaibli par les ambiguïtés qui président à sa rédaction. À la lecture des archives, on comprend que sa préparation au sein même des services administratifs de la Santé-Population et en présence de personnes qualifiées a soulevé de nombreuses résistances. On exhumait là une politique interventionniste appliquée sous Vichy dont les bases avaient été remaniées ultérieurement pour faire l'objet de deux projets de loi successifs. Ces projets furent rejetés : le fait de mandater des services administratifs départementaux pour agir auprès des enfants dans les familles était considéré contraire aux principes démocratiques. En 1959, cette idée était en complète contradiction avec la déontologie du service social qui se refusait à toute forme de délation. Par ailleurs, l'implantation d'un service de prévention risquait de concurrencer d'autres professionnels (les services sociaux judiciaires, de polyvalence et de catégories). Seuls les modèles, estimés satisfaisants, de la PMI (service public médicosocial proposé aux familles pour les 0-6 ans) et de l'OSE (association de service social pour les familles juives) rendaient le projet envisageable. En 1961, une circulaire en définit l'application sans lui donner pour autant plus d'esprit.

Toutefois, ce décret permet de poser administrativement le problème de l'organisation, estimée désastreuse, de l'aide sociale à l'enfance. Son

architecture garde, en effet, les traces du XIX^e siècle. Au début des années 1960, la situation est la suivante : l'administration générale de l'ASE est centralisée à Paris ; douze mille mineurs (0-21 ans) par an sont « déposés » à l'hospice de Saint-Vincent-de-Paul, parfois sans aucun renseignement sur leur situation ; selon les cas, ils peuvent être « délestés » dans les cinq établissements annexes de l'hospice ; des convois d'enfants sont organisés deux fois par mois vers les trente-trois agences de placement familial réparties en France ; il n'existe aucune visibilité des disponibilités des familles d'accueil. En somme, les problèmes d'effectifs sont cruciaux à tous les niveaux du système compte tenu du nombre d'enfants à recevoir. Par exemple, l'agence de Bayonne, est gérée par deux assistantes sociales qui surveillent huit cent cinquante enfants placés en nourrices.

Un important problème de flux, donc, pour les six assistantes de l'ASE de Paris, lié au droit inaliénable à l'assistance : tout enfant présenté par ses parents, par des tiers, par la justice, par la police ou venu par lui-même, doit être accepté sans exception. La belle idée est désormais déphasée et matériellement intenable ! Mettre un frein aux placements par le biais d'un service de prévention apparaît comme une solution à l'encombrement de l'ASE. Il faut aussi renverser le référentiel de l'ASE, le service étant jusqu'alors fondé sur la famille comme élément défectueux et non pas comme élément tangible. Là encore, Myriam David, sert de levier pour le changement ; elle est épaulée par Vivette Samuel, directrice de l'OSE, toutes deux vont donner une consistance clinique à la réforme.

Les raisons d'une prévention psychosociale et précoce

« L'enfant placé emporte avec lui l'image de sa famille, aussi déficiente soit-elle » (Samuel et David, 1962) est l'argument des services associatifs parisiens⁵ qui expérimentent, dans le département de la Seine, la prévention définie par le décret de 1959. Ces services sont intéressés par une action préventive qui se déroulerait au sein des familles, sans placement, ou bien qui permettrait de maintenir les liens durant le temps d'un placement demandé ou accepté par la famille. Le but est de restaurer les relations familiales pour le bénéfice de l'enfant. En réalité, les directrices des trois services associatifs parisiens impulsent la réforme de l'ASE ; ces institutions ont à gagner une clientèle, une reconnaissance légale pour une nouvelle forme d'action, des fonds, un bénéfice symbolique autour de nouvelles valeurs à défendre. Elles rognent les prérogatives des services sociaux de droit commun et celles de l'ASE, mais tous finiront par s'entendre en raison des apports cognitifs de Myriam David et de ses talents de médiatrice.

Myriam David intervient lors de tables rondes auprès des différents protagonistes en tant qu'experte clinicienne (1961-1963). Si certains insistent sur la culpabilité des parents et sur leurs difficultés à avoir des contacts avec l'enfant placé et sa famille nourricière, Myriam David met l'accent sur le sens que l'enfant peut donner ou non à son placement : il a besoin de savoir à l'avance où il va et si le placement est définitif ou bien s'il

5. Œuvre de secours aux enfants, Sauvegarde de l'adolescence, Association Olga Spitzer.

y aura un retour ; il doit être rassuré par un accompagnement éducatif qui positive le placement. Elle prend le point de vue de l'enfant qui intériorise négativement un placement inexpliqué : « je suis mauvais, mes parents sont mauvais et on nous sépare » (*id*). Un travail en profondeur doit, selon elle, être fait avec la famille et avec l'enfant, en amont de la séparation, pour que l'enfant ait un meilleur devenir que celui de ses parents. Elle avertit l'assistance des processus psychiques de l'enfant placé, comme l'idéalisation du milieu familial ou son rejet si l'enfant s'attache à la famille nourricière, avec ses conséquences pernicieuses sur le retour en famille, le cas échéant. Si de telles assertions sont, à l'époque, une découverte pour les assistantes auditrices, elles reposent sur des bases qui paraissent incontestables : les études cliniques évoquées plus haut auxquelles s'ajoutent, avec la présence de Vivette Samuel, l'expérience de l'OSE qui, dès 1933, avait accueilli des enfants juifs arrachés à leur famille. L'histoire contribue donc à façonner un point de vue qui ne laisse pas indifférents quelques hauts-fonctionnaires impliqués vingt ans plus tôt dans la Résistance.

Corrélativement au travail sur la séparation dont le but est de prévenir les désordres psychiques de l'enfant, de favoriser son retour en famille ou son intégration définitive dans une famille d'accueil, la nécessité de réguler les flux de l'ASE donne de la pertinence à la notion de « prévention précoce » dont les associations parisiennes tireront profit. Myriam David introduira, en 1965, le syntagme avec cet argument : « l'intérêt majeur des services de prévention est d'inaugurer un effort de dépistage et d'action précoce pour sauvegarder les enfants vivant dans des situations carencielles, avant qu'ils ne soient victimes d'une mesure de sauvegarde d'autorité » (David et Samuel, 1965). Ici, c'est l'institution judiciaire qui sert de repoussoir. Lors des nombreux séminaires, tables rondes, colloques, etc., Myriam David fait preuve d'une habileté qui consiste à ne jamais délégitimer les professionnelles en action en élevant les questions au niveau des logiques institutionnelles qui les surplombent. La question de l'humanisation des grandes collectivités (asiles psychiatriques, hôpitaux, crèches) la préoccupe ; elle compare la réforme institutionnelle à l'aide à la personne : une progression lente et difficile. Mais à ce stade de développement de l'État providence, on peut y croire.

Épilogue

Myriam David fait partie des médecins psychanalystes qui ont contribué, dans la deuxième moitié du XX^e siècle, à réajuster les finalités de l'ASE et du service social en recentrant l'attention sur l'enfant dans une perspective familialiste ouverte à une élaboration sur ses besoins psychiques. Aussi modeste soit-il, ce cadre de pensée et d'action s'est maintenu au niveau juridique et institutionnel jusqu'à la fin des années 1980. Mais a-t-il été réellement considéré lors des processus de réformes qui ont engendré les

deux lois du 5 mars 2007⁶ ? L'enjeu est celui de la place d'une clinique de l'enfance, dont on comprend qu'elle passe en arrière plan dans la bataille politique. En effet, ces lois sont essentiellement les fruits d'une opposition entre l'UMP et un groupe de personnalités socialistes et centristes. Les seconds ont lutté pour que le projet de réforme de la protection de l'enfance ne soit pas absorbé par les logiques sécuritaires des premiers, notamment lors de la préparation de la loi sur la prévention de la délinquance en 2006 (Becquemin, 2008). La représentation de l'enfant en danger qui s'était stabilisée au milieu du XX^e siècle s'est donc radicalement transformée, au seuil du XXI^e siècle, avec la mise en exergue des droits et responsabilités parentales. Le familialisme se décline désormais sous le paradigme d'une parentalité exclusive qui laisse peu de marge de manœuvre aux professionnels de l'éducation. Beaucoup d'entre eux s'accordent sur le constat de la disparition d'une pensée globale de l'enfance. Une tendance que ne compense pas la montée des droits de l'enfant au plan international du fait que leur expression comporte de fortes contradictions (Renault, 2002). Ce processus se caractérise par le retour d'une justice pénale répressive qui sert de taquet à l'aide éducative, plus ou moins contrainte, parfois contractualisée, que les conseils généraux offrent aux parents via les services de l'ASE. Désormais maltraitance et délinquance sont les motifs de retournements préventifs qui se veulent, là aussi, précoces, mais plus inquisiteurs et plus contraignants que dans la précédente conception. Pour autant, les débats ne sont pas clos. Les conceptions de Myriam David et de ses collaborateurs restent légitimes pour un grand nombre de cliniciens et d'experts. On peut, par exemple, se référer aux positions défendues par le médecin psychiatre Maurice Berger depuis 2003 et lors de l'élaboration de la réforme de la protection de l'enfance. Plus largement, il faut également tenir compte des nombreux mouvements de professionnels et d'intellectuels qui réclament une véritable politique de l'enfance où l'espace de la clinique sera préservé.

6. sur la protection de l'enfance et sur la prévention de la délinquance (5 mars 2007).

Bibliographie

- Amado, G. (1962). Douze ans de pratique médico-pédagogique : un centre d'observation à Vitry. *La psychiatrie de l'enfant*, 4 (2), 443-508.
- Appell, G. (1953). Placements nourriciers. *Informations sociales*, 6-7, 59-79.
- Appell, G. (2003). Un début de carrière. *Spirale*, 25, 17-35.
- Aubry, J. (2003). *Psychanalyse des enfants séparés. Études cliniques, 1952-1986*. Paris : Denoël.
- Bass, D., Collot, D., Mignon, P. et Petitot, F. (2003). *Mais où est donc passé l'enfant ?* Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Becquemin, M. (2000). La loi du 27 juillet 1942 ou l'issue d'une querelle de monopole pour l'enfance délinquante. *Le temps de l'histoire*, 3, 31-52.
- Becquemin, M. (2003). *Protection de l'enfance. L'action de l'association Olga Spitzer, 1923-2003*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Becquemin, M. (2004). Les enjeux institutionnels du décret du 7 janvier 1959. *La protection de l'enfance : un espace entre protéger et punir. Études et recherches*,

7, 31-52.

- Becquemin, M. (2005). *Protection de l'enfance et placement familial. De l'hygiénisme à la suppléance parentale*. Paris : Petra.
- Becquemin, M. (2006). Aide sociale à l'enfance. In *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale* (p. 52-55). Paris : Bayard.
- Becquemin, M. (2008). Les dérives de la protection de l'enfance. In M. Chauvière, *L'indigent et le délinquant. Pénalisation de la pauvreté et privatisation de l'action sociale* (p. 43-54). Paris : Syllepse.
- Bowlby, J. (1951). *Soins maternels et santé mentale*. Genève : Organisation Mondiale de la Santé. Paris : Masson et Cie.
- Cahn, R. (1962). L'évolution des structures psychopathologiques des enfants inadaptés. *La psychiatrie de l'enfant*, 5 (1), 255-316.
- Chauvière, M. (1980). *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*. Paris : L'Harmattan, 2010.
- Chauvière, M. (2011). *L'intelligence du social en danger. Chemins de résistance et propositions*. Paris : La Découverte.
- Coppel, M. et Dumaret, A. (1995). *Que sont-ils devenus ? Les enfants placés à l'Œuvre Grancher. Analyse d'un placement familial spécialisé*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- David, M. (1957). Perfectionnement en psychologie des assistantes sociales en cours d'emploi à la SNCF. *Annexes aux Actualités sociales*, 10, I-VIII.
- David, M. (1959). Problèmes de psychologie sociale appliquée et problèmes d'assistance. L'aide psycho-sociale. Contribution de l'assistante sociale à l'amélioration de la santé mentale. *La psychiatrie de l'enfant*, 2 (2), 495-535.
- David, M. (1960). Rôle de l'assistante sociale dans le placement d'enfants. *Informations sociales. Les placements d'enfants*, 7, 5-11.
- David, M. et Samuel V. (1965). Les moyens d'aide, *Informations sociales. La prévention sociale et l'enfance en danger*, 1, 103-116.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfant. Filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIe siècle*. Paris : Denoël.
- Guerrand, R.-H. et Rupp, M.-A. (1978). *Brève histoire du service social en France 1896-1976*. Paris : Privat.
- Hamilton, G. (1942). *Theorie and practice of social case work*. New-York : Columbia university press.
- Hirgorom, P. (1994). Historique des placements familiaux spécialisés en protection de l'enfance. *Sauvegarde de l'enfance. Placements familiaux historique et actualité*, 3, 179-191.
- Hugues, E. (1962). Les institutions américaines comme entreprises collectives. *Le regard sociologique*. Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie (p. 139-173). Paris : EHESS. 1996.
- Lefaucheur, N. (1996). Dissociation familiale et délinquance juvénile ou la trompeuse éloquence des chiffres. In M. Chauvière, P. Lenoël et É. Pierre (dir.), *Protéger l'enfant, Raison juridique et pratiques socio-judiciaires XIXe-XXe siècles* (p. 123-133). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ohayon, A. (1999). *L'impossible rencontre. Psychologie et psychanalyse en France 1919-1969*. Paris : La découverte.
- Poumarède, J. (1996). Les tribulations de l'autorité paternelle de l'ancien droit au code Napoléon. In M. Chauvière, P. Lenoël et É. Pierre (dir.), *Protéger l'enfant, Raison juridique et pratiques socio-judiciaires XIXe-XXe siècles* (p. 23-35). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Calmann-Lévy & Bayard.
- Robert, P. (1969). *Traité de droit des mineurs, Place et rôle dans l'évolution du droit français contemporain*. Besançon : IME.
- Robinson, V. P. (1934). *A changing psychology in social case work*. Chapel Hill : The university of North Carolina Press.

- Roudinesco, É. (1986). *Histoire de la psychanalyse. La bataille de cent ans*. Paris : Seuil.
- Roudinesco, É. et Appell, G. (1951). De certaines répercussions de la carence de soins maternels et de la vie en collectivité sur les enfants de 1 à 4 ans. *Bulletins et mémoires de la société médicale des Hôpitaux de Paris*, 3-4, 106.
- Roudinesco, É. et David, M. (1952). Peut-on atténuer les effets nocifs de la séparation chez des enfants placés en institution ? *Courrier du Centre International de l'Enfance*, 2, 255-265.
- Samuel, V. et David, M. (1962). *Aide sociale à l'enfance de la Seine*. Document ronéoté.
- Soulé, M. (1953). *Problèmes psychologiques propres à la condition de pupille de l'Assistance publique*. Paris : Édition Germain.
- Vie sociale (1996). *À l'aube des savoirs en service social*, 4, 11-42.
- Vie sociale (1999). *Éléments pour une histoire du case-work en France*, 1.

Michèle Becquemin

MCF en sciences de l'éducation
REV-CIRCEFT - Université Paris Est Créteil

Pour citer ce texte :

Becquemin, M. (2012). Enjeux et mutations de la protection de l'enfance en France. *Cliopsy*, 8, 73-92.

Du rapport au savoir : un exercice

Hubert Vincent

Faire jouer, et d'abord pour soi-même, cette notion de rapport au savoir, ce n'est pas faire de la psychologie si l'on entend par là que ce jeu n'engagerait que nos représentations du savoir ou encore que nous n'analyserions que nos idées concernant le savoir, ou encore l'histoire particulière qui nous a constitué comme un certain sujet de savoir. Il me semble au contraire que se prêter à un tel jeu trouve son orientation dans la conviction selon laquelle ce rapport au savoir se montre lui-même et se voit à même nos façons de faire et d'être. En particulier, il se verrait dans nos façons de faire cours et d'user du langage dans ces cours ; il se verrait dans nos façons d'avoir rapport à d'autres ainsi qu'aux livres et à d'autres par les livres ; il se verrait encore dans nos façons d'écrire et de mettre en scène le savoir.

En ce sens, ce qui semble devoir être le plus intérieur serait aussi le plus manifeste et ce que je suis et même pense du savoir doit être et est manifeste dans mes façons de procéder, de faire et aussi bien de ne pas faire ou de ne pas pouvoir faire.

Une telle thèse est au fond une thèse joyeuse en ce qu'elle pose que nous n'avons pas à nous chercher au fond de nous-mêmes, dans un supposé fond ou passé de nous-mêmes, mais que ce que nous sommes au fond de nous-mêmes, et « au plus profond », cela apparaît dans nos façons de faire et d'être. Inversement, loin que ce qui apparaît soit secondaire et accidentel, il est ce que nous sommes. Il s'agit en ce sens de se résoudre à soi-même : cesser de se chercher ou de se projeter, mais examiner ce que l'on est, ce qui est et nous constitue et qui se trouve là devant dès lors que, lassé sans doute de quêtes inutiles, on prend le parti de voir ce que l'on est devenu, ce qui fut fait de soi, de s'installer dans cette forme sienne comme dans un véhicule et simplement de s'y pencher.

Une telle perspective engage la notion d'un certain inconscient au sens où je ne puis plus seulement penser que c'est moi qui peut me dire, que c'est moi qui peut dire qui je suis, et encore que c'est moi qui sait ce que je suis et ce que je fais : ce que je suis se montre au travers de et à même ma pratique, qui est autant mode de rapport que mode de dire. Celle-ci, si elle est moi, n'est pas constituée par moi. Si on parle d'inconscient, c'est au moins pour suggérer que la conscience ne peut donner la mesure ou que l'ambition de se dire soi-même ne serait qu'une ambition vide et vouée à passer à côté, dès lors qu'elle prétendrait être constitutive de notre pratique même. Il lui faut donc apprendre à être modeste et comprendre que ce qu'elle est dépend et n'est rien d'autre qu'un certain ordre de manifestation qu'elle n'a pas inventé mais dans lequel elle se situe de part en part.

Est-ce à dire pour autant que l'on ne peut chercher à « se dire » et à « se connaître » et que le savoir de soi appartient à un autre qui verrait et se donnerait les moyens de connaître ? C'est ce que je ne crois pas : « je » peux être comme le témoin de moi-même et en ce sens tenter de me dire ; je peux encore prendre le parti de m'exposer et, m'exposant ainsi, me chercher ; je peux prendre le parti de « me dire moi-même » au sens où il serait tout aussi déraisonnable de prétendre que je suis tout à fait maître et conscient des motifs et raisons qui m'ont constitué selon tel ou tel rapport au savoir, que je suis parfaitement ignorant de ce qu'il peut-être. Cette pratique que je suis, ces rapports que je suis, je peux aussi tenter de les dire, je peux et suis en mesure d'en dire quelque chose, au risque de me trouver ridicule et commun en regard de ce que voulais et prétendais être, au risque de ne plus bien comprendre pourquoi il en fut ainsi et pas autrement. Mais c'est également parce que je l'aurais entrepris qu'il me sera possible, d'une part, d'entendre des savoirs et avis critiques venus d'ailleurs et, d'autre part, de m'ouvrir à la diversité des rapports au savoir et en particulier à ceux que, comme professeurs, j'ai vocation à former. Selon une leçon très ancienne de la philosophie, le retour sur soi, la connaissance de soi est ainsi ce qui conditionne aussi bien ma capacité d'apprendre que l'écoute et la curiosité d'autres façons de faire.

C'est du moins ce que je voudrais ici tenter de prouver. Je voudrais au moins attester à mes propres yeux et aux yeux de mes lecteurs qu'en fonction de certaines conditions qu'il me faudra préciser, ce motif d'un retour à soi ou d'un examen de soi qui prend pour objet d'attention ses modes de rapport au savoir n'est pas tout à fait impossible, sans pour autant exclure que d'autres que moi, parce qu'ils sont extérieurs, y discernent ce sur quoi je pourrais bien être aveugle. Ils pourraient me le dire, je pourrais ensuite le penser.

Un tel retour à soi, ou du moins son essai, commence par le souvenir. Pourquoi ? Parce que ce que nous nommons *souvenir* n'est pas seulement la remémoration active d'un passé. Dans le souvenir, quelque chose aura été retenu et le souvenir est ce qui s'est d'abord retenu en nous et fit trace : pourquoi ce moment-là, cette image-là, cette scène-là, ces mots-là, me reviennent-ils, s'imposent et semblent « me dire » à la fois péremptoirement et mystérieusement ? Ils semblent ainsi dire et retenir, montrer et cacher à la fois ce que je suis et ainsi ils rendent possible l'enquête. Ils sont en ce sens saisie à distance de soi qui répond à la distance que nous sommes à l'égard de nous-mêmes. Ils sont les signes de cet être-exposé que nous sommes, à partir de quoi nous pouvons chercher à nous saisir et nous connaître. Il faudra donc mettre des guillemets à tous les propos qui vont suivre : ils disent ce souci d'exposition et ce souci d'examen ; ils sont la tentative de mise au jour d'un souvenir de soi ou du soi en l'un de ses aspects essentiels ; ils disent ainsi et prétendent être un témoignage et ont ainsi un peu la valeur d'une hallucination.

Je commence donc cette tentative.

Filiation impossible

Il y a une chose qui maintenant devrait m'être clair : je ne puis et ne veux, cela m'est impossible, être d'une façon ou d'une autre affilié. Peut-être bien que c'est ce que j'ai souhaité, désiré et, dirais-je, mis en avant ; peut-être bien que c'est ce que j'ai toujours entrepris et semblé vouloir, pour aussitôt constater et me plaindre du fait que cela m'était refusé – et il est certain que j'ai dépensé beaucoup d'énergie et beaucoup de temps dans cette plainte et dans ces essais ; mais il reste que je voudrais aujourd'hui tenter de rendre une fois pour toute parfaitement manifeste ce désir, et plus précisément ce jeu de désir et son système, dans le but de m'en dégager une bonne fois et d'en prendre intégralement la mesure !

Car si j'exècre en fait tous les *filis de*, c'est-à-dire au fond tous les enfants, tous ceux qui gentiment se sont inscrits dans une quelconque continuité ou un quelconque héritage, cette exécration et ce « mépris », les sentiments de haine qu'ils impliquent parfois et par lesquels souvent je me suis laissé prendre, proviennent du fait d'une certaine impuissance à reconnaître que cette voie-là n'était pas pour moi.

La haine est ainsi une sorte de mixte entre la jalousie d'une part (j'aimerais bien que cela soit possible pour moi, j'en ai été frustré, je crois que j'en ai été frustré et je me repais de cette plainte) et le mépris d'autre part (tous ceux pour qui c'est possible sont méprisables, et pour ce qui me concerne je ne suis passé sous les fourches de personne). Pour le dire autrement : j'aimerais bien avoir un père, ou être d'un groupe quelconque, et je jalouse ceux pour qui ce fut possible, mais je les méprise également pour avoir courbé la tête, pour être entré dans un certain ordre et j'aime aussi manifester que cela n'est pas mon cas.

Mais l'important est de comprendre que ce double désir ou ce double mouvement et le jeu qu'il inaugure (d'un côté manifester un désir ou une nostalgie, manifester une plainte, et de l'autre côté, ou le moment d'après, se dire et prétendre savoir que ce désir n'est de toute façon pas le vôtre) est comme une scène dans laquelle je me complaisais, que j'aimais jouer, une scène dans laquelle mon désir était pris et défini, et que je me plaisais à jouer.

En un mot c'est là mon roman : d'une part, « je fus cet enfant sans père, sans reconnaissance, qui en cherche une passionnément » et, d'autre part, « je me moque de toute filiation, je rejette toute reconnaissance, et je vous le signifie ».

Dans le but de m'en dégager et d'y être un peu moins soumis, et puisqu'il s'agit ici d'examiner ce qu'il en est de mon rapport au savoir, je voudrais exposer le plus clairement possible et ce désir et ses ramifications en ce qu'elles décidèrent de mon rapport au savoir, en prenant garde à ceci, que les objets de ce désir, sur lesquels celui-ci se règle, sont très largement des objets fantasmatiques.

Le système du flirt

Cette impossibilité, qui me définit en propre, aurait pourtant été repérable très vite et très tôt, et j'aurais pu la reconnaître. Ainsi par exemple, il était clair, lorsque j'ai entrepris une psychanalyse, que « je ne voulais pas » devenir psychanalyste ; c'est ce que je me disais et c'est ce que je disais ne pas vouloir ; une oreille attentive, celle d'un psychanalyste, aurait et a sans doute su entendre derrière ce non-vouloir, cette déclaration de non-vouloir, quelque chose comme une tentation. Non pas simplement le contraire : « je voudrais être psychanalyste », je voudrais donc être votre enfant et m'engendrer à partir de vous, mais bien la manifestation de ce désir, la manifestation de ce non-vouloir pour que l'on s'y penchât, pour qu'on la prenne au sérieux, pour que l'on s'y frotte.

Il est ainsi étrange d'aller voir un psychanalyste pour précisément lui signifier d'abord que l'on ne veut pas l'être ; c'est lui prêter d'emblée la volonté que vous en soyez un. Merveille de la psychanalyse qui construit un lieu où le désir, pouvant se jouer, devient visible et où l'on peut entendre, en l'occurrence, dans la formulation innocente d'un désir, une adresse.

Bien sûr, l'on peut se contenter de dire ceci : que l'on a une approche « pragmatique de la psychanalyse », ou que le psychanalyste est là pour vous aider à sortir de certaines « impasses de votre vie », ce qu'elle parvient à mon sens assez bien à faire. Cela, je n'ai pas manqué de le dire. Mais ce propos, juste dans son ordre, cache au moins dans mon cas ce rapport trouble à la filiation, c'est-à-dire à la fois la recherche d'une manifestation d'une volonté à mon endroit, et le mouvement de l'envoyer promener. Je voudrais être votre enfant et l'enfant de la psychanalyse, et en même temps je ne le veux pas. Je reste et resterai un franc tireur. Ce double mouvement de mon désir, et même ce système dans la mesure où ce double mouvement semble fonctionner sans peine et sans frottements ou ratés, je voudrais l'appeler le système du flirt, et en ce sens je dirai que j'ai flirté avec la psychanalyse et plus largement, comme on le verra, que j'ai flirté avec le savoir psychanalytique et finalement avec tout le savoir.

Jouer / comprendre

J'aurais donc dû entendre cela, et j'aurais pu l'entendre dès ce moment ; j'aurais pu comprendre ce jeu et le « comprendre vraiment ». La psychanalyse est ce qui permet d'entendre derrière un désir un autre désir ou un non-désir ; plus précisément, elle permet d'entendre un désir, et cela se nomme le transfert ; dans le même mouvement, elle permet aussi, normalement, de faire entendre que ce désir n'est peut-être pas précisément vous, ou n'est que le désir dans lequel vous être pris, la scène où vous vous complaisez et que vous répétez à loisir. Le temps de cette entente est manifestement long et si peut-être puis-je dire que je comprenais ce jeu, qu'il était ce que j'avais au fond toujours déjà compris, en un autre sens, « je » n'avais pas compris, « je » n'avais pas dit et pas tenté de dire, je n'avais pas posé clairement et consciemment l'ensemble du

jeu de ce désir.

Car en effet ce jeu, je le « comprenais » très bien, au sens où cela était un jeu que je jouais habilement, que je répétais, que je m'amusais à répéter, que j'avais plaisir à répéter. C'était également un jeu que je pouvais répéter autant dans mes relations que dans mon travail, un jeu qui trouvait sa place et son occasion ici ou là, un jeu qui avait donc ses ancrages en dehors de moi, comme si ce dehors en fournissait les occasions. En ce sens, ce n'était pas que mon jeu : le monde ou quelque chose du monde s'y prêtait. C'était surtout le jeu de mon identité, c'est-à-dire que dans ce jeu, je pensais que c'était moi qui était en question, mon moi profond et authentique, cette double image de l'enfant toujours passionnément aimant et en quête, et tout aussitôt prêt à partir ailleurs.

Mais il y a aussi du sens à dire que « *je ne le comprenais pas* » au sens où comprendre ne serait plus habileté et jeu, plaisir et complaisance dans ce jeu ; non plus seulement hypothèse d'une névrose et maladie qui me serait simplement propre ; mais confrontation et confrontation avec ce qui se joue dans le langage que je n'avais nullement décidé, et qu'il me permettait : « *quel est donc et que signifie ce désir de filiation que tu ne cesses de vouloir rejouer ? Pourquoi sembles-tu tant y tenir, toi qui par ailleurs semble vouloir constamment t'en défaire et t'en préserver ? Quelle terreur étrange t'inspirent ces mots, et quelle valeur brille en eux dont tu ne veux rien savoir ?* » Comprendre, ce n'est ainsi pas seulement user et comme jouer des mots, mais bien s'y confronter et s'efforcer de discerner ce qui s'y jouent, les désirs qui s'y jouent et nous portent. De telles questions se posent à la croisée d'un côté d'une histoire singulière et du souci autant que de la franchise de dire ce qu'il en fut pour soi et, de l'autre côté, de significations communes au sens où le désir de filiation ou le fait même de la filiation me concerne aussi bien que tout autre et que la question de savoir ce qu'est exactement être *fil* ou *fil*le de se pose à tout un chacun.

L'attente, la responsabilité

Ces questions, sous cette forme même du « qu'est-ce que ? », je ne les ai donc pas posées et surtout tenues avec assez de fermeté ; j'ai plutôt attendu, dans la complaisance de ce jeu. Et en ce sens, je dois dire que j'ai manqué à être philosophe car philosophe me semble être celui ou celle qui, posant des questions sur le mode de la généralité et demeurant au niveau de cette généralité ne manque pas aussi de savoir que ces questions sont aussi des questions qui engagent et qu'ainsi le moindre mot, et le moindre mot de travers, peut orienter, faire signe et peser sur ceux et celles qui entendent ou lisent. Qu'est-ce qui fait que l'on commence à entendre, qu'est-ce qui fait qu'un jour on commence à mettre à distance son moi faussement profond ? Qu'est-ce qui fait que l'on s'en dégage ? Peut-être est-il difficile de répondre à ces questions, mais je voudrais dire que s'il y a un changement, s'il y a dépouille, c'est parce qu'il y a analyse et début d'analyse de toutes les ramifications de ce moi, de ce système de désir,

c'est-à-dire le souci d'en débusquer tous les aspects. Ce qui vaut autrement dit comme garantie non pas tant que ce système n'est plus le vôtre, mais que vous commencez à vous en apercevoir, c'est la capacité de mener à bien son analyse ou de le déplier dans tous ses aspects, tout ce par quoi il fit monde pour vous.

Il faudrait ici au moins dire que cette attente que je supposais et prêtais est bien une projection : cette scène de désir qui est mienne suppose une volonté à qui l'on s'adresse, suppose que l'on est attendu et voulu, et c'est là peut-être le motif premier de ce désir. A le jouer, on suppose quelqu'un qui vous attend et peut-être est-ce cela sa secrète satisfaction. Je pourrais supprimer une telle attente et commencer de vivre sans penser que je suis attendu, et c'est certainement ce qui m'émanciperait tout à fait.

J'ajouterais ceci que c'est peut-être la possibilité de se dire que l'on n'est pas attendu qui ouvre à la possibilité parfois de l'être par ceux qui vous sont proches et qui attendent effectivement de vous, comme de tout autre, quelque chose, que ce soient vos étudiants, vos enfants, vos collègues, et au fond l'ensemble des humains. J'ai ainsi longuement perdu mon temps, et ma vie, dans l'attente d'un qui fut mon père, dans le double jeu de cette attente, et cela ferma quelque chose comme la disponibilité au monde et à autrui.

Il y a ainsi deux modalités de l'attente : d'abord celle où l'on « suppose » qu'on l'est et elle s'adresse à la terre entière ; ensuite celle où l'on « constate » qu'on l'est, parfois à son corps défendant ou à sa grande surprise, ou que d'autres semblent compter sur vous. Ce qui permet d'entendre sans trop d'angoisse cette seconde attente, ce qui permet aussi de ne pas trop s'identifier à ce qui est attendu, ce qui permet autrement dit de laisser jouer cette attente, dépend au moins de ceci : que l'attention ne soit pas sollicitée constamment par la première, que l'on ait autre chose en tête que cette idée que l'on est attendu, voulu, souhaité, appelé ou que du moins qu'on devrait l'être. Personne ne m'attend, mais tel ou tel m'attendent, sont en attente que je réponde, et je leur dois au moins ma réponse.

Le refus d'un savoir

Ce refus ou cette impossible filiation, j'aurais pu et dû aussi les savoir et les reconnaître antérieurement, et en particulier dans l'écart, qui fut pour moi et est encore très douloureux, entre les études faites en lettres supérieures pour entrer à l'École Normale Supérieure et, quelques années après, la préparation à l'agrégation de philosophie. Avec, en creux, les professeurs et le rapport aux professeurs. Le passage par l'agrégation fut malheureux, et d'abord difficile et sans joie. Tel est mon sentiment.

Et il ne tient pas aux trois échecs qui furent les miens avant d'obtenir finalement cette agrégation. J'avais connu déjà deux échecs à l'ENS, mais la

période me fut heureuse, par toute la profusion de choses que je découvrais, par une très grande liberté dans l'usage : on pouvait être historien, littéraire, écrivain, géographe, philosophe, helléniste, angliciste, etc. et c'est ce que par la suite je me suis donné les moyens de retrouver en étant en situation de fréquenter les sciences, toutes les sciences, et en particulier les sciences humaines : j'en sais beaucoup en psychologie, en sociologie, en histoire, et plus que beaucoup qui se disent psychologues, sociologues, mais je ne « suis » pas sociologue, psychologue, etc., et précisément sans doute c'est pour cette raison que je peux dire effectivement que j'en sais beaucoup. Mais, car il y a un mais, j'en sais beaucoup dans l'imaginaire et dans le plaisir de l'étude ce qui au fond s'est marqué en anglais par exemple car, si je puis parfois dans ma tête parler anglais, me parler anglais, pour le parler effectivement, je suis absolument maladroit et incapable. Et il en irait de même de la sociologie, car si je sais aller à l'essentiel dans les livres de sociologie, si je sais et peux prélever et voir des idées importantes et fortes, si je sais lire autrement dit, je serai tout à fait incapable d'écrire la moindre ligne de sociologie. De même pour la psychologie, pour l'histoire et, finirais-je par le dire, pour la philosophie, car si je sais lire et bien lire de la philosophie, si « je comprends bien », s'il y a un je, qui est mon je, qui comprend bien et aime en ce sens et n'en finit pas d'aimer ce qu'il découvre dans les livres, les films et ailleurs, en revanche, pour ce qui est d'en écrire, c'est tout autre chose, et je ne le peux pas, je ne le sais pas, ce qui, bien entendu, ne veut pas dire que je ne pense pas, que je ne réfléchis pas, que je n'ai rien à dire, que je ne sais me donner les moyens pour le dire.

Ce que confirme ma façon de faire cours : je n'écris pas des cours, ce qui veut dire que « je ne garantis aucun savoir », pour reprendre cette formule de Montaigne, mais je présente des auteurs, j'en parle, je tente de faire parler à leur propos ou grâce à eux. Ma parole elle-même, n'a pas le statut de savoir et du moins je ne le lui donne pas. Ce que j'écris, comme on le voit ici, n'a pas le statut de ce que l'on pourrait nommer un savoir, ce qui n'empêche pas que l'on puisse dire que « je sais des choses ».

Et pas plus je ne me situe dans un « champ théorique donné », avec ses objets et problèmes propres, son organisation spécifique, sa mémoire aussi qui tente de faire en sorte que l'on ne répète pas toujours les commencements, mais bien que l'on puisse dire que cela a été dit, que l'on peut compter et s'appuyer dessus, que l'on peut alors peut-être tenter de passer à autre chose et de construire quelque chose. Rares sont ceux qui aujourd'hui ont toutefois ce souci d'une mémoire lié à « un champ » et ne se satisfont pas seulement d'en rappeler les cadres abstraits.

Ce ne sont donc pas les échecs à répétition qui peuvent rendre compte de ce sentiment de malheur. Si je l'analyse, si je tâche de l'analyser, il dit d'abord le motif d'un enfermement et plus exactement le motif d'une direction : il y avait désormais ou il devait y avoir une direction dans laquelle j'allais et devais me former ; « je devais être formé », et il me fallait le

comprendre ; le temps ne devait plus être où je pouvais encore apprendre à connaître et jouir de tous les savoirs, sans penser à « me former » ; le temps d'un certain amateurisme, où l'on prend plaisir à simplement aimer, devait se terminer. J'aimais les auteurs, je ne pensais pas encore à la philosophie et pas plus à la littérature ; ces dernières n'existaient que comme liste d'auteurs, non comme questions à instruire, et comme souci de penser, de raconter et de montrer.

C'est du moins ainsi que j'ai pensé les choses, et le savoir philosophique, dès ce moment, ne devait plus m'être un savoir extérieur « cultivant mon esprit », comme il l'avait été auparavant avec d'autres, mais cela à quoi je devais être formé. En un mot, ce qui se jouait dans l'agrégation de philosophie, fut comme un « devenir discipliné » que jamais par la suite je n'ai souhaité assumer.

La formation disciplinaire est quelque chose de malheureux, au moins pour moi, car il me faut imaginer que pour certains c'est ce qu'ils veulent : ils veulent être formés, ils veulent appartenir, ils veulent surtout savoir qu'ils appartiennent et se reconnaître mutuellement (ici, à nouveau, peut pointer la haine que j'analysais au début). Ils veulent en être ou *faire partie de*. Mais il veulent aussi et plus simplement « avancer », avancer dans, avoir le sentiment d'un parcours, d'une « lente appropriation » c'est-à-dire d'une appropriation effective, et effective parce qu'elle est accompagnée du sentiment, du constat, de la jouissance parfois, de ses progrès.

Et comment ne le souhaiterait-on pas d'ailleurs, si l'alternative n'est autre que ce que je viens de dessiner, cette capacité de lire et d'apprécier, seulement apprécier et jouir, mais sans être capable par soi-même de la moindre activité dans ce sens. Peut-être que beaucoup surent très tôt ce qu'ils voulaient et le « milieu » dans lequel ils voulaient entrer ; et peut-être que beaucoup piaffent et s'impatientent de ne pouvoir se former et valoir comme individus formés. Ils ont certainement raison, ou en tout cas il est difficile de leur donner tort.

Pour moi, l'ordre progressif, parce qu'il est un ordre humain et sans doute paternel est et fut frappé d'irréalité : n'est-ce pas seulement le jeu de l'autre et de son désir, que l'on peut très bien feindre d'adopter mais qui, ici, n'est qu'un jeu, en sorte que s'y prêter et le comprendre était, par le fait même, déjà s'y ennuyer ! Tout cela n'est que cérémonie et signes qu'il faut donner à d'autres, suspension du désir et de l'intérêt, obligation de se ranger, et je m'étonne toujours que l'on semble les prendre tant au sérieux. Aussi, les signes du savoir faire hommage à certains ou certaines, dire leur grande importance, mentionner tel principe, souligner l'importance de tel concept, se ranger dans telle école, le savoir, etc. ne sont-ils pour moi que cérémonies et ennui des cérémonies.

Le sentiment de profusion et de découverte que je pouvais avoir lorsqu'il s'agissait des différents savoirs, ici n'avait plus lieu, et il fallait entrer dans quelque unicité d'un savoir, unité d'un groupe, unité d'un champ, que les institutions ne manquent jamais de rappeler. Unité d'un champ où déjà des

choses ont été dites, où il ne s'agit pas simplement de commencer, d'inaugurer, de se chercher et de s'émerveiller, mais de construire à la suite et en témoignant que c'est grâce à d'autres.

Pourtant, on objectera que la philosophie est chose diverse : diversité des auteurs, diversité des écoles, diversité des époques. Mais cela, elle le partage avec les autres disciplines, qui n'en sont pas moins une. Peut-être que dans son souci très particulier des époques diverses elle va chercher ce qui en elle peut contester son propre enfermement et sa propre unité. Il n'en reste pas moins qu'elle a une unité et que l'enfermement tient sans doute à ceci qu'elle est « une » manière de penser, une modalité de notre rapport à l'esprit. « Ici, on ne fait pas cela, ici on ne pense pas comme cela » ; ici dit-on encore, on travaille les concepts. Mais, pour quelques uns qui font effectivement cela et sont effectivement capables d'une pensée conceptuelle qui soit vivante aussi, combien se prétendent philosophes et en sont pourtant incapables, substituant alors à une pensée par concepts ou suivant des concepts, des positions dogmatiques ou moralisantes ; des pensées en fait sèches et sans vie ; des pensées bien plus soucieuses de juger que de poursuivre et suivre la ligne et l'effort de construction de quelques concepts. Le métier de philosophe, puisqu'il en existe effectivement un, au moins au présent et aujourd'hui, cela m'a échappé.

Il me faut donc admettre que ce sur quoi mon esprit bute tient à cette impossibilité d'adopter et d'être adopté par « une » discipline. C'est le choix de l'un, ou le choix de l'une, qui, toujours, me paraît forcé, contraint, étranger et que je ne peux ni ne veux. Et précisément les deux, sans pouvoir me servir de la distinction, sans avoir autre chose à dire que ceci : cela ne *me* correspond pas et la capacité à me situer dans une discipline, dans ce que l'on nomme aussi un champ de savoir, dans les habitudes communes que cela suppose, et qui encore une fois peuvent être non seulement tout à fait enviables mais aussi structurantes pour les individus, me fait défaut.

Mais avec cela, il me faut aussi admettre que ce qui fut et est rendu impossible c'est la possibilité du métier (et plus exactement sans doute la possibilité de la professionnalisation, qui est chose différente du métier, comme l'ont bien établi les sociologues), qui est aussi la possibilité du faire. De celle-ci, il me semble que je serai toujours séparé, si le faire est bien « le faire calme », le faire serein de la maîtrise, le faire de l'homme ou la femme tranquille, qui savent ce qu'ils ont à faire, en savent l'utilité et le sens. « Je ferai toujours n'importe quoi », et mon *faire* quant à lui me semble toujours heurté, bancal, impur et j'ai dû apprendre à m'en satisfaire. Écrire, ce serait à chaque fois inventer, s'inventer, partir pour de nouvelles courses, ce qui revient à ne pouvoir faire fond sur rien et si, de loin, de tels énoncés peuvent sembler séduisants, de près, ils m'ont toujours semblé ridicules et prétentieux : pourquoi faudrait-il toujours que ce que l'on fait et ce que l'on a fait ne compte pour rien et ne peut-on pas s'appuyer aussi sur de bonnes ou solides habitudes sans pour autant être totalement aveugle ?

L'éclat

Un aspect de ce système du flirt analysé plus haut, autant que de ce métier impossible, peut être dit ainsi : là où je désirais entrer, là où en général on désire entrer, cela ne se peut pour moi que sur le mode de l'éclat ou de l'entrée fracassante. C'est là quelque chose dont là encore j'aurais pu me rendre compte très tôt, par le poids et l'autorité qu'exerça longtemps sur moi cette formule du Cid, comme quoi une âme bien née, c'est-à-dire, en l'occurrence, une âme qui se porte à la vengeance de l'honneur du père bafoué, ne veut comme « coups d'essai que des coups de maître » et se dresse ainsi contre tous ceux qui ont porté atteinte au père défaillant.

Je fus ainsi, par contraste, bien loin de cette remarque du narrateur proustien qui, au contraire, dans ce même désir d'entrer dans certain milieu envié, savait développer toute une attention stratégique. Ainsi ce narrateur mentionne-t-il ce petit signe de la main, discret, que, lors d'une réception mondaine, il adressa au prince de Guermantes, lui signifiant par là à la fois sa proximité et qu'il était de ses connaissances, et sa distance ou la distance de celui qui sait et montre qu'il sait qu'il n'est pas tout à fait du même milieu, ce dont ensuite on lui fit grand compliment. Et cette attitude prudente, stratégique et sachante était l'inverse de son ami Bloch, quant à lui toujours éclatant et qui, pour cette même raison, n'était pas réinvité. Le narrateur proustien sut se construire une subjectivité stratégique, attentiste, réfléchissante et sachante.

Et, à nouveau, du point de vue de la méthode, ce n'est donc pas un hasard si c'est ce passage de Proust qui retint mon attention, parmi beaucoup d'autres qui auraient pu tout autant le faire, et qui demeura inscrit et pétrifié en ma mémoire. Cela pour dire que pour qui est attentif à ces sortes de souvenirs figés qui demeurent, ils vous conduisent droit à vous-même pour peu que, dans ce cas, l'on comprenne qu'ils sont très exactement le contraire de ce que vous êtes vous-même, et qu'ils dessinent et nomment vos impossibles. Tel est, le plus souvent, l'objet du désir : une impossibilité enfouie.

Mais très clairement, je sais que ce goût de l'éclat et des entrées fracassantes s'est désormais incorporé à mes habitudes relationnelles, à mes habitudes aussi de travail, dans tous ces moments où il faut effectivement commencer, entrer dans, et en particulier dans toutes ces situations de savoir où il faut écrire pour des revues, pour des colloques, faire signe que l'on appartient à un champ. Dans toutes ces situations ou, de près ou de loin, se joue ce motif d'entrer dans un milieu étranger et pour de différentes raisons, désirées, alors se remet en route chez moi cette compulsion aux entrées fracassantes, comme on l'a vu dans l'incipit de cet article. Sur ce point, je suis tout à l'inverse des précautions d'un Jacques Derrida qui, pour cette raison précisément, fut mon maître dans ce talent qui était le sien de toujours différer l'attaque, « l'entrée dans », dans ce souci de se tenir à la lisière et par là de suspecter profondément ce souci même « d'en être », sinon de l'être comme présence. C'est par là, et parce

qu'elle était comme au rebours de moi-même, que la totalité de sa pensée s'insinua en moi, comme pensée autre, pensée rêvée, mais pensée aussi au travail, travaillant en sous-main et, sans doute, me dessinant un intérieur attendant son extériorité tout en demeurant caché et retenu.

Bien évidemment il ne s'agit pas ici d'accuser et de prétendre être autre : le voudrais-je, je ne le pourrais pas tant cette compulsion est désormais incorporée à certains de mes modes relationnels et de mes modes de travail, en particulier d'écriture, dès lors qu'il s'agit « d'entrer dans ». En revanche, ce que je puis faire, c'est la domestiquer.

Clairement donc je ne suis pas un individu stratégique, et je ne sais mener progressivement mon savoir, et ses présentations.

Qu'est-ce donc qui est en jeu au travers de cette unité impossible comme au travers du refus de la formation ? Avec quoi mon désir jouait-il ?

L'ordre du savoir

Tout ceci me remonte à l'esprit à l'occasion de cette proposition d'article pour une revue qui entend bien penser le lien entre psychanalyse et éducation et s'inscrire dans un champ particulier, qu'elle tente même de dessiner. Et je constate que, en dépit de ce que je pourrais tout de même nommer ma « proximité » avec la psychanalyse, et je dirais presque ma consanguinité avec elle, reprendre les concepts psychanalytiques, et plus largement le savoir analytique pour travailler avec lui et grâce à ses concepts, est pour moi impossible. Ce n'est pas que je n'en sais pas assez, c'est plutôt que je ne veux rien savoir des concepts psychanalytiques et qu'il me faut plutôt, de la psychanalyse, reprendre ou retrouver « l'expérience ». Je veux dire par là et tenter aussi d'expliquer que le refus de la filiation, au sens où je l'ai dit plus haut, est aussi ce qui m'inscrit dans un certain rapport au savoir, où il ne s'agit précisément *pas* des concepts, mais de l'expérience et du souci de faire revivre une expérience.

Autrement dit les concepts, en ce qu'ils présentent un savoir, sont pour moi précisément pris dans cette expérience-refus de la filiation, dans ce système du flirt que je dessinai plus haut. Se tenir à la fois près et loin du concept ; faire signe qu'on le comprend et que « l'on n'est pas si bête », ou qu'en terme de savoir « on n'a pas de leçon à recevoir », mais ne pas le saisir lui-même, ne pas le travailler explicitement, ne pas surtout le nommer comme tel et s'autoriser à en dire quelque chose, ne pas le mettre à distance, ne pas s'en éloigner, tout au plus l'utiliser, vite fait, en passant et ainsi faire signe qu'il ne nous est pas étranger. Ce fut et c'est mon lieu de savoir, et je veux dire par là que si c'est certainement une donnée psychologique et interne, c'est aussi une façon de travailler, d'écrire et de me situer par rapport aux savoirs.

Qu'y a-t-il dans ce que l'on nomme le concept qui rende possible d'expliquer pourquoi il fut pris dans cette structure de désir ? Pourquoi lui est-il

précisément rétif ?

Le concept, ou ce que je nommerai l'ordre conceptuel m'est impossible. Pourquoi ? Qu'est-ce qui, tout à la fois, m'est impossible, me fait peur et me terrorise, qu'est-ce que je refuse et ai longuement refusé là, quel est le sens de cet impossible ?

Sans pouvoir entrer complètement dans cette question, je dirais au moins deux traits qui me semblent essentiels.

La filiation contre l'affiliation

Un premier aspect de la question pourrait être dit ainsi : pour moi, ce dont il s'agit, c'est de refaire en soi une expérience, ou encore « reprendre, en soi, et par soi, un savoir », le faire vivre parce que soi-même on le vit ; s'approprier ainsi si bien le savoir qu'il est, comme on dit, désormais vôtre, et que par conséquent on le voit à même votre façon de faire et de dire, et donc certainement pas comme concept ou savoir à travailler.

L'engendrer donc et croire qu'on l'engendre ; plus exactement le ré-engendrer ou en faire varier la substance car ce n'est pas tout à fait moi qui le crée : je crois plutôt me créer et comme revivre à travers lui dès lors que je sais le rendre vivant.

C'est me semble-t-il ce souci même qui me tient loin du concept, comme si l'ordre conceptuel en était la négation. Et, on le voit, c'est plutôt un souci et je dirais presque une contrainte à la filiation, qui alors explique cet éloignement. Pour qui veut avant tout rendre manifeste le vif du savoir (que le savoir est vif, qu'il n'est pas mort, qu'on ne l'a pas tué), et d'abord sur lui-même ; pour qui veut rendre vivant un savoir et se l'approprier en ce sens, pour qui veut donc se faire le descendant et comme le prolongateur d'un savoir, alors l'ordre conceptuel est de trop : les concepts, n'est-il pas vrai, ne disent rien, sont généraux, abstraits, et toujours loin du vif de l'expérience !

Qui plus est, dans leur discussion, les choses semblent se troubler et par suite la vivacité échapper : qu'est-ce qui peut demeurer vif dès lors que l'on « examine les concepts ? ». Ainsi le goût de la vivacité va-t-il de pair autant avec l'absence de discussion qu'avec la contrainte de clarté. On n'ose pas s'avancer dans l'obscur et pas plus on n'ose s'avancer obscurément. Le souci de l'examen lui est ainsi par principe étranger ; le vif est forcément le plein et il n'y aurait pas de vie dans l'examen lui-même, l'examen incertain, cherchant à s'éclairer. Qui examine, qui étudie, n'est pas vraiment vivant ou toujours en sursis.

L'étude autrement dit, n'est pas mon fort et, quoiqu'il soit probable que du fait que je l'ignore j'en fantasme un peu la notion, la perspective d'étudier un concept, de tenter de le cerner, de suivre l'œuvre où il est né pas à pas et dans sa lettre même, n'est jamais ce que je fais. Le plus souvent, quelques pages ou quelques extraits me suffisent pour attester de la vivacité ou vérité du concept, ou encore de son intérêt. Tacher d'en suivre le motif tout au long d'une œuvre, ou tout au long d'une époque ou d'une école de

pensée, si c'est bien cela que l'on peut nommer étude, m'est tout à fait étranger et je suis sans respect pour une telle compétence et jaloux.

Je suis ainsi impatient et soucieux d'aller très vite à ce que je nomme « le sel du savoir », ce par quoi celui-ci est vif, ce par quoi il est vivant, au moins pour moi. La vie, ce motif ou ce mot d'ordre de la vie, joue ainsi avec et contre le savoir et son ordre : « avec » car c'est du savoir qu'il me faut montrer et attester qu'il est vif et vivant ; « contre », car ce souci là vous situe loin du concept et de son travail propre, il présuppose que le sens et la force surtout peuvent être immédiatement donnés et comme présents, qu'il est ainsi possible de recueillir cette force dans quelque énoncé décisif ou encore « en soi-même ».

L'amour du savoir a ainsi ce sens pour ce qui me concerne : qu'il me faut l'être et le manifester en moi-même. L'ordre de l'affiliation, que j'ai patiemment refusé, est ou serait la négation du souci de la filiation ou du souci d'être, d'incarner, de « manifester en soi-même ». Et certes tout un chacun peut se penser comme fils ou fille unique ; il y a même une religion qui nous le garantit.

Il est à craindre que ce faisant on perde tout et que l'on se vide. La mémoire finit par ne plus retenir qu'une vague expérience et le sentiment que ces expériences furent vives ; mais c'est sans doute le propre de cette notion d'expérience de tendre à l'unité et à la fusion et très vite confusion. On finit par avoir le sentiment général que l'on avait compris ; avec l'âge, on ne peut plus, ou moins, retrouver la vivacité, celle-ci devient un devoir vague et un peu trop répété. Bref, à mettre en avant systématiquement ce goût de l'expérience, et de l'expérience du vif des savoirs, on fait à terme des individus habités du sentiment vague qu'ils ont compris, mais incapables de dire effectivement cette expérience.

Mais également l'on fausse et l'on perd la notion même d'expérience : comment en effet pourrait-il y avoir expérience d'une œuvre ? Ce que dit l'œuvre n'est-il pas d'abord à référer à un certain réel, dont on dit qu'il est objet de l'expérience ? La notion même d'expérience s'évanouit et jusqu'au monde même car les savoirs et les livres n'ont plus cette fonction de nous aider à penser, diversifier, éclairer une expérience qui leur serait par principe étrangère ; ils se confondent plutôt avec le monde puisque ce sont eux que l'on cherche à rendre vivants et présents. L'image de Don Quichotte s'impose ici qui, comme on sait, voulait « être » tous les livres et les vivre. Curieusement, pour ce qui me concerne, ce ne furent pas seulement les romans que je chevauchai, mais bien tous les ouvrages de sciences humaines que j'aimerais bien être, et particulièrement les meilleurs d'entre eux. Rien d'autre au fond qu'un désir de gloire, comme on disait au XVII^e siècle.

Pédagogie

Un deuxième trait de ce refus de l'ordre conceptuel tient à ceci que l'usage, et tout d'abord non pas seulement la définition précise d'un concept mais

l'étude précise et surtout patiente d'un concept, cela vous inscrit dans un champ, dans une certaine altérité, dans un discours qui a ses règles, dans un milieu qui a ses différences et ses histoires et son histoire même ou sa loi. Cela vous inscrit surtout et prioritairement dans une école, au sens où il y a école parce qu'il y a un ordre humain qui s'interpose entre vous même et l'expérience et que cet ordre humain est fait de certaines prérogatives, c'est-à-dire du fait qu'il doit être clair que certaines paroles de savoir comptent, et que cette ou ces façons de dire l'expérience sont nettement plus importantes et fortes que tout autre, et peut-être même valent pour l'expérience et qu'en particulier elles valent plus que votre parole, et qu'il faut commencer par le reconnaître et les écouter. Se soumettre et en passer par un certain ordre de la parole humaine, de la parole de certains ou de certaines.

Autrement dit, mais aussi plus justement, ce dont je me tins patiemment éloigné c'est d'un certain ordre des guides ou des passeurs qui se confond avec l'ordre pédagogique. Je le crains, il me sera toujours étranger et je ne serai pas moi-même un tel guide ou passeur.

Car en effet, un guide ou un passeur manifeste une certaine assurance et, parce qu'il la manifeste, parce qu'il sait ou a su se garder de tout empressement, il permet à d'autres de se lancer et de faire par eux-mêmes. Cette assurance se nomme savoir : conscience et connaissance suffisante de la situation, de ses enjeux, de ses dangers, de ses impasses, de ses voies plus ou moins difficiles, de ses sentiers peut-être prometteurs.

Conclusion

J'ai donc voulu attester de la chose suivante : outre le caractère puissamment herméneutique de cette notion de *rapport au savoir*, en ce qu'elle oblige à considérer que ce que nous appelons savoir est intimement lié à certaines habitudes contractées en dehors de ce savoir mais auxquelles celui-ci, dans la diversité même des disciplines qui le monnayent, donnent des échos, outre cela donc, j'ai voulu attester qu'il était possible de s'examiner soi-même, possible de tenter de rendre compte de soi, et en ce sens de se connaître. Les outils nécessaires pour cela me semblent tenir aux choses suivantes : tout d'abord une rhétorique globale du souvenir, et du souvenir halluciné de soi, dans cette mesure où le moi est recueilli dans quelques scènes, dans quelques phrases qui se sont gardées. Ensuite la conscience ouverte que ce qui s'est gardé ainsi et vous fit en ce sens autorité, est précisément ce qui dit au plus juste « votre » impossible, cela que « vous » n'êtes pas, ou qu'il est encore la « négation déterminée » de ce que vous êtes pour me servir d'un concept hégélien. Enfin, cette attention à ces sortes de « noms indistincts », comme celui d'expérience ici qui, parce qu'ils ne sont pas précisés, sont justement les lieux et les porteurs de vos désirs.

Des signifiants qui courent et vous font courir donc, pour me servir de la

théorie lacanienne ; des scènes et des images que l'on peut commencer à entendre, c'est-à-dire être à l'écoute des désirs qui se sont captés en eux. Que, parmi ces signifiants, certains aient un accent biographique, et en particulier cette formule du Cid cité plus haut où se dit mon identification au fils soucieux de laver l'honneur bafoué de son père, cela n'aura pas échappé au lecteur.

Hubert Vincent

PU sciences de l'éducation
Civiic Université de Rouen

Pour citer ce texte :

Vincent, H. (2012). Du rapport au savoir : un exercice.
Cliopsy, 8, 93-107.

**Mireille Cifali,
Thomas Périlleux**
Les métiers de la relation
malmenés

Brigitte Charrier

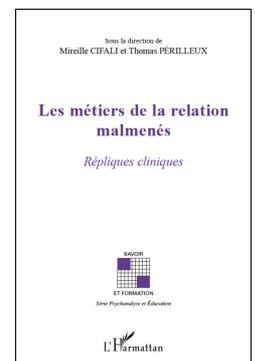
Cifali, M. et Périlleux, T. (dir.) (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.

Cet ouvrage collectif est le fruit du quatrième symposium clinique des colloques du Réseau Éducation et formation (REF) qui s'est tenu à Nantes les 17 et 18 juin 2009. Cette rencontre internationale faisait suite à trois rencontres précédentes (Genève en 2003, Montpellier en 2005 et Sherbrooke en 2007), lesquelles avaient également donné lieu à des publications. Elle a permis à des universitaires cliniciens venus d'horizons différents (la France, la Belgique, la Suisse et l'Argentine étaient représentées) de se questionner selon la thématique suivante : « Légitimité et impact de l'approche clinique face à l'évolution (idéologique, psychique, sociale) des métiers de la relation » (p. 9). À partir de cet énoncé de départ, chaque contributeur a témoigné de sa conception de la démarche clinique, des difficultés auxquelles il se trouve confronté pour la mettre en œuvre aujourd'hui auprès d'acteurs des métiers de la relation, et des réponses qu'il construit pour tenir, dans un contexte peu favorable, sa place de clinicien. L'ouvrage regroupe ainsi neuf articles très différents, en ce qu'ils présentent des pratiques cli-

niques dans divers contextes d'exercice (éducation spécialisée, enseignement, formation). Cette diversité a l'intérêt de mettre en perspective différentes conceptions de la pratique clinique, d'en pointer les écueils, et confronte ainsi le lecteur à la complexité, mais aussi la fécondité, de l'approche clinique.

Ces cliniciens interviennent sur des terrains soumis à des enjeux institutionnels, sociaux, politiques ou idéologiques qui ne sont pas sans effet sur les conditions d'exercice de leur métier. Les textes de Christophe Adam (milieu pénitentiaire), Jean-Marie Cassagne (institut médico-pédagogique) témoignent de la manière dont le clinicien peut se saisir de ce qu'il perçoit de ces enjeux pour orienter son travail de clinicien. Pour Christophe Adam, le milieu carcéral « met en crise le dispositif clinique lui-même » (p. 13) et oblige le praticien à « détisser le métier pour mieux le retisser » (p. 33), à en interroger avec exigence et esprit critique les fondements épistémologiques et idéologiques. Jean-Marie Cassagne montre, quant à lui, comment les théories étiologiques utilisées par les membres d'une équipe pluri-disciplinaire peuvent traduire une problématique psychique vécue par cette équipe, et comment, grâce à un accompagnement clinique, l'évocation d'un élément de l'histoire institutionnelle induit des réaménagements des liens intersubjectifs au sein de cette équipe.

Les textes de Florence Giust-Desprairies et de Mireille Cifali pointent d'autres facteurs de mise en danger de la démarche clinique. Pour Florence Giust-Desprairies, le monde du travail est aujourd'hui soumis à des contraintes économiques qui en-



traînent une prédominance des logiques de rationalisation des pratiques. Cette « rationalité instrumentale » a plusieurs conséquences que l'auteure décline en termes de « désimplication du sujet » (p. 40), « dévitalisation des liens intersubjectifs » (p. 42), « manque de reconnaissance et d'étayage » dans la relation à autrui (p. 45) et « négation de l'activité de représentation » (p. 47). Mireille Cifali semble partager ces analyses et dénonce le fait que les théoriciens du « management humaniste » (p. 147) utilisent le même lexique que les cliniciens mais véhiculent des conceptions du sujet déniaient son opacité, sa subjectivité, sa conflictualité et l'importance du lien intersubjectif.

En réponse à ces différentes menaces qui planent sur l'exercice d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique, plusieurs formes de « répliques » sont proposées. Pour Thomas Périlleux, « la légitimité de la clinique requiert son institution » (p. 67), la pratique clinique nécessite une « dissymétrie » initiale (p. 81) entre analyste et analysant pour rendre possible des « déplacements » (p. 78) de part et d'autre. Selon l'auteur, l'institution clinique permet de fonder cette dissymétrie (p. 81).

Institutionnaliser la clinique, c'est le pari qu'a soutenu Claudine Blanchard-Laville en créant, avec quelques collègues, à l'université Paris Ouest, un master de formation d'adultes se référant à la clinique d'orientation psychanalytique. Dans son texte, cette auteure décrit son dispositif, analyse le processus formatif qui y est à l'œuvre et montre comment l'affirmation d'une posture clinique se réalise dans la « transmission subjective » (p. 92) du geste clinique à des profes-

sionnels.

Marta Souto, Françoise Bréant et Martine Lani-Bayle exercent également dans le milieu universitaire. Leurs textes ont en commun de relater leurs parcours respectifs pour montrer comment se sont construites leurs postures cliniques. Marta Souto présente un dispositif universitaire de formation d'adultes se réclamant de l'approche clinique en centrant sa réflexion sur la place de l'écriture dans le parcours de formation. Françoise Bréant apporte un autre témoignage de l'exercice de la démarche clinique à l'université en montrant comment la construction de sa posture est allée de pair avec celle de sa légitimité. Elle souligne que « cette construction s'effectue à la fois dans l'action et dans l'écriture » (p. 101). Comme Martine Lani-Bayle, ces auteurs relatent leurs parcours personnels pour montrer comment leur positionnement critique, l'élaboration des obstacles qu'elles rencontrent, et leur créativité sont les moteurs de leurs pratiques de cliniciennes.

Le croisement de ces différents regards sur la question de la démarche clinique dans ces contextes variés permet de dégager des préoccupations constantes chez les neuf contributeurs. Leur positionnement clinique est critique, éthique et il prend en compte la temporalité. Le positionnement éthique serait celui de la « prise de risque » que nécessite l'engagement « à la modification d'une position première » (Adam, p. 15) et celui de la « méconnaissance », le clinicien devant « refuser d'occuper la place de sujet sachant » (Blanchard-Laville, p. 92).

Thèses et HDR

Recension par Catherine Yelnik

9 décembre 2011

De la psychanalyse appliquée à la psychanalyse dans l'éducation

Leandro de Lajonquière

Université Paris Descartes

Tuteur : Mme Laurence Gavarini (Université Paris 8).

Jury : Mme Mireille Cifali-Bega (Université de Genève), M. Mario Eduardo Costa-Pereira (Université de Provence), Mme Laurence Gavarini (Université Paris 8), M. Christian Hoffmann (Université Paris Diderot), Mme Dominique Ottavi (Université de Caen), M. Bernard Pechberty (Université Paris Descartes), M. Alain Vanier (Université Paris Diderot).

Cette Note de synthèse [un volume de 123 pages] propose d'examiner un parcours de dix-neuf années durant lesquelles se sont progressivement construits les outils théoriques et méthodologiques d'une démarche qualifiée en termes de psychanalyse dans l'éducation. Le champ concerné est celui qui résulte d'une opération particulière d'intersection produite par la psychanalyse entre l'éducation, d'une part, et la psychologie de l'enfant et du développement, de l'autre.

Le sens de la Note de synthèse

Après une thèse soutenue en Sciences de l'éducation (1992, mention psychologie) à l'université de Campinas (Brésil), De Piaget à Freud : pour réfléchir sur les apprentissages mettant en évidence une direction possible pour une clinique dans le transfert

des apprentissages scolaires, les travaux se sont poursuivis dans le champ dit de la psychanalyse appliquée à différentes thématiques inhérentes à l'éducation des enfants, en particulier de ceux en situation de handicap ou en difficulté.

La singularité de la démarche est précisément la remise en cause de l'idée d'application de la théorie freudienne à des domaines autres que la cure, tout en proposant à sa place le déploiement d'une démarche psychanalytique à l'intérieur même du champ éducatif. L'enjeu n'est alors plus de réduire l'éducation à la psychanalyse ou vice-versa, mais de reconnaître l'irréductibilité de chacune des deux en tant que dispositifs discursifs, pour pouvoir analyser le désir en cause dans les illusions pédagogiques qui donnent forme à l'éducation familiale et à l'éducation scolaire des enfants de nos jours. La psychanalyse dans l'éducation, proposée dans la lignée des développements de Maud Mannoni à propos de la clinique et de l'éducation des enfants en souffrance, permet d'éclaircir les coordonnées discursives du grandir en société pour un enfant, les conditions d'énonciation d'un discours chez l'adulte qui rendent possible l'éducation au-delà du pragmatisme pédagogique en vogue. Cette question est considérée comme n'étant en principe pas totalement pertinente pour chacun des domaines classiques de connaissance que sont la pédagogie et la psychologie de l'enfant. Élucider ces dimensions du discours et du désir de l'adulte, « pédagogique », conduit vers cette appellation que revendique la Note de synthèse de « psychanalyse dans l'éducation ».

Le champ de recherche ainsi délimité

– sur la base de trois ouvrages et soixante-cinq textes publiés en différentes langues et réunis en six volumes joint à la Note – pour l’Habilitation se décline en trois thématiques : la clinique psychopédagogique des apprentissages scolaires ; la critique de Freud à la pédagogie de son époque et le statut métapsychologique de l’éducation ; enfin, le débat sur les nouveaux rapports à l’enfant. Étant donné que la psychanalyse a donné le ton au traitement de chacun de ces thèmes, elle a fait un lien entre eux, et elle a permis de faire circuler des questions d’un thème à l’autre durant toutes ces années de recherche. Ainsi retrouve-t-on, dans des publications récentes, des dimensions jusque-là insoupçonnées de problématiques traitées par le passé, notamment autour de la clinique psychopédagogique. Cette opération à la fois diachronique et transversale de va-et-vient, comme le souligne la Note de synthèse, est une caractéristique, toutefois non exclusive, inhérente à l’investigation en psychanalyse.

L’inscription des travaux dans des réseaux de recherche internationaux contribue à singulariser aussi le parcours de recherche examiné rétrospectivement dans l’HDR. Bien qu’effectuée au Brésil – où ont été gravés tous les degrés d’enseignement et de recherche jusqu’au poste actuel de Professeur titulaire de l’Université de São Paulo et Chercheur première classe du CNPq –, la trajectoire est intimement liée à l’échange international avec différents groupes universitaires français (notamment les laboratoires EA3413 ; EA4384 ; EA3278 ; EA1589) et argentins (FLACSO-Buenos Aires et les universités de Rosa-

rio, Cordoba, Mar del Plata, La Pampa et Comahüe). Les nuances et approfondissements de la pensée qui sont mis en perspective dans la Note de Synthèse se tissent alors à partir de l’entrelacement de frontières tant disciplinaires que linguistico-culturelles et marquées par des traditions universitaires différentes.

L’organisation de la Note de Synthèse

Pour rendre compte de ce travail réflexif et de ces élaborations, la totalité des travaux réunis sont regroupés et présentés dans la Note en suivant une logique conceptuelle, afin de témoigner des mouvements de la pensée au-delà du simple fil chronologique. Tout d’abord, une section introductive nommée « Prolégomènes » développe une synthèse panoramique des années de formation universitaire initiale et du parcours professionnel d’enseignant-chercheur à l’étranger. Puis trois grandes sections charpentent la Note de synthèse dans l’ordre d’exposé suivant : Une clinique sous transfert à propos des apprentissages scolaires ; De l’illusion psychopédagogique à la psychanalyse dans l’éducation ; Du rabaissement généralisé de la vie actuelle auprès des enfants. En conclusion, sont dégagées des perspectives de recherches futures dans une volonté de lier les travaux antérieurs sur les nouveaux rapports à l’enfant avec le questionnement psychanalytique portant sur les transformations familiales à partir du débat sur la sexualité féminine.

Une clinique sous transfert à propos des apprentissages scolaires

La première partie de cette Note re-

vient sur les travaux qui ont succédé à la soutenance de la Thèse. Les idées fortes déployées à cette époque étaient les suivantes : la pensée est constituée par le couple connaissance/savoir au sein duquel règne l'indétermination ; la pensée s'articule à l'intérieur du champ de la parole et du langage, soumis pour sa part à l'opération de refoulement psychique ; la direction clinique du traitement des vicissitudes de l'apprentissage scolaire doit obligatoirement s'articuler en allant « de Piaget à Freud », c'est-à-dire, du strict domaine d'une épistémologie génétique sans sujet vers une clinique d'un sujet du désir et de la pensée. Pour avancer dans le traitement de ces questions, la remise en cause de la lecture plus traditionnelle de l'œuvre de Piaget, solidaire d'un certain vitalisme psychologique inhérent à la constitution de la psychologie de l'enfant a été particulièrement abordée pendant la période 1992 - 1997. Cependant, l'auteur est revenu sur ses propres pas de chercheur dans un texte récent pour faire le point à partir des résultats de ses dernières recherches sur les nouveaux rapports à l'enfant.

De l'illusion psychopédagogique à la psychanalyse dans l'éducation.

La seconde partie revient tout d'abord sur les résultats de recherche particulièrement liés à la nomination comme Maître de conférences en Psychologie à la Faculté de sciences médicales de l'université de Campinas au Brésil. Les soins et l'éducation des enfants en situation de handicap sensoriel en constituent le point central. Cependant, la référence à la psychanalyse,

en déplaçant l'accent du déficit vers la notion d'un sujet d'un désir de reconnaissance, finit par élargir le champ de recherche initial. La référence à l'œuvre de Maud Mannoni et l'expérience vécue par l'auteur, premièrement à l'École expérimentale de Bonneuil-sur-Marne, et, par la suite, au Lugar de Vida (institution de soins et éducation pour enfants en souffrance, fondée par la professeure Cristina Kupfer à l'université de São Paulo) sont à l'origine d'une série de travaux sur la clinique et l'éducation d'enfants en situation de handicap psychique et sur leur intégration dans les écoles ordinaires. Cette perspective de travail a donné lieu à la formulation d'une première version de la proposition méthodologique qui marque le cheminement de la recherche jusqu'à aujourd'hui : le travail psychanalytique remet en cause le désir adulte qui anime l'imaginaire pédagogique pour ainsi donner une place à l'enfant en tant que sujet.

Grâce à cette première découverte, une distance et prise progressivement avec l'idée traditionnelle d'application de la psychanalyse à l'éducation. Pour ce faire, divers travaux s'intéressant aux propres références de Freud à l'éducation et à la pédagogie verront le jour et marqueront une position qui tranche avec le débat entre Mireille Cifali et Catherine Millot qui a dominé la scène pendant les années quatre-vingt-dix.

Une autre série de travaux de recherche est aussi regroupée dans cette partie de la Note. Ces travaux concernent le débat sur l'enseignement de la psychanalyse à l'université et la formation des enseignants et des éducateurs spécialisés. Ces thèmes sont devenus un objet privilégié

d'étude et d'investigation en 1995, en lien avec la fonction de Maître de conférences en Psychologie dans la filière Sciences de l'éducation à l'université de São Paulo.

Du rabaissement généralisé de la vie actuelle auprès des enfants.

La troisième partie fait ressortir en particulier les travaux entamés durant cette dernière décennie autour des nouveaux rapports à l'enfant.

Comme l'avancée de la psychanalyse dans l'éducation proposée par l'auteur s'inscrit dans la lignée des préoccupations freudiennes considérées comme anthropologiques et sociologiques, le débat autour de la thèse formulée par Jacques Lacan dans les années trente sur le déclin de l'imago sociale du père, est devenu logiquement un objet de traitement privilégié. La thèse lacanienne a été reprise, notamment par les psychanalystes, au début des années quatre-vingt-dix, afin de lancer une discussion sur le malaise dans la civilisation contemporaine et les transformations subjectives, alors qualifiés de postmodernes. L'auteur prend position dans ce débat en produisant des travaux dans lesquels la thèse du déclin du père est examinée à la lumière de l'analyse sur les conditions de possibilité du lien fraternel non meurtrier.

Un autre débat est traité dans les travaux : il s'agit de celui portant sur les nouveaux rapports à l'enfant, qui a commencé à voir le jour dans les domaines de la sociologie et de la pédagogie avec une préoccupation sur ce qui serait le déclin de l'enfance moderne. Ce nouveau champ d'interrogation a été fortement marqué par les résultats des travaux précédents, en

particulier, en ce qui concerne la conviction de ne pas donner lieu, au nom de la psychanalyse, à des interprétations historiquement régressives. Dans ce sens, l'auteur opère un déplacement de l'idée de déclin de l'enfance, promouvant dans les travaux de ce troisième temps de recherche, une façon de comprendre les transformations subjectives à la lumière des développements lacaniens sur la suppléance entre les registres réel, symbolique et imaginaire. Le livre, *Figures de l'infantile*, permet d'affirmer que le glissement opéré ces derniers temps de l'enfant-roi vers l'enfant-victime, selon les termes de Philippe Ariès, relève de la précipitation d'une nouvelle figuration symbolico-imaginaire dans le social résultant précisément du refus de l'infantile au sens freudien, un refus sans cesse relancé dans le rendez-vous toujours manqué entre l'adulte et l'enfant. Le refus de l'infantile de la part de l'adulte s'exprime dans la déflation symboligène de deux asymétries discursives dans le lien social : la différence adulte/enfant et la différence famille/école. Une des clés explicatives à de telles transformations sociétales serait la non reconnaissance de la dette symbolique dans le processus même de l'invention après-coup des pères fondateurs de la démocratisation de la société.

En conclusion de la Note, s'il apparaît que les recherches jusqu'ici ne se sont pas attachées à traiter des vicissitudes de la famille contemporaine, ou à s'emparer des débats portant sur ledit désordre familial ou sur la procréation artificielle, ces faits ne sauraient être négligés à l'avenir. Les lignes directrices d'une investigation future sont ici présentées à propos des transformations familiales, en re-

visitant les développements anciens et récents des travaux psychanalytiques sur la question du féminin, pour pouvoir mettre celles-ci en relation avec les nouveaux rapports à l'enfance et à l'infantile.

Résumés – Abstracts

Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique

Catherine Yelnik

Résumé

Cet article présente les travaux qui concernent plus particulièrement les dimensions groupales des classes dans le cadre scolaire à la lumière de la psychanalyse et discute la pertinence des travaux de psychanalystes groupaux pour comprendre les processus psychiques inconscients spécifiquement liés au fait d'être en groupe à l'école.

Une première partie évoque les écrits de membres du Mouvement pour une pédagogie psychanalytique dans les années 1920-1930 (Hans Zulliger et Fritz Redl) ainsi que les critiques qu'a suscitées l'approche de Zulliger ultérieurement.

Dans la seconde partie, sont décrits des processus inconscients liés aux dimensions groupales des classes (transferts, anxiétés et mécanismes de défense, ...) chez les professeurs et chez les élèves, tels qu'ils ont été analysés par des acteurs de l'éducation et de la formation se référant à la psychanalyse ou par des psychanalystes. La plupart s'appuient sur les travaux des psychanalystes de groupe D. Anzieu et R. Kaës ou de leurs collaborateurs.

Enfin est discutée la question de savoir dans quelles conditions les professeurs peuvent délibérément agir sur les processus psychiques dans leurs groupes d'élèves, par des dispositifs pédagogiques et en travaillant sur leur posture à l'égard de ces processus.

Mots clés : groupe(s), classes scolaires, psychanalyse groupale, recherches, processus inconscients, professeur, élèves.

Abstract

This article presents researches focused on the group dimensions of classes within schools in the light of psychoanalysis and discusses the relevance of group psychoanalysts' works to understand the specific unconscious processes related to being in a group.

The first part is about members of the Movement for a psychoanalytic pedagogy during the 1920s and 1930s (Hans Zulliger and Fritz Redl) as well as the criticisms later raised by Zulliger's approach. In the second part, some unconscious processes are described in relation to the group dimensions in classes (transference, anxieties and defence mechanisms against them) for teachers and pupils, processes that were analysed by professionals in the field of education and training referring to psychoanalysis or by psychoanalysts. Most of them refer to the studies of group psychoanalysts' such as D. Anzieu and R. Kaës and members of their teams.

Last, the question of the conditions in which teachers can influence the psychic processes in their pupils' groups is discussed, whether through pedagogic devices or by elaborating their inner attitude towards those processes.

Keywords: group(s), school forms, group psychoanalysis, unconscious, teacher, pupils, research.

« Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents

Antoine Kattar

Résumé

Dans ce texte, l'auteur propose de montrer comment dans une recherche concernant des adolescents, il a été amené à construire un dispositif d'« entretien clinique en groupe ». Ce type d'entretien lui a permis d'étudier les mécanismes à l'œuvre et les conflits émergents dans les processus de subjectivation chez les sujets interviewés. Dans l'analyse, l'accent est mis sur l'identification des positions singulières de chacun-e par rapport aux affects d'angoisse qui traversent l'ensemble des échanges au cours de l'entretien et qui sont vraisemblablement réactivés par la mise en situation d'interaction groupale.

Mots clés : Entretien clinique en groupe, tonalité émotionnelle, position psychique.

Abstract

In this text the writer suggests to point out how he has been induced, during a research concerning teenagers, to construct a plan of action of a « clinical group-interview ». This sort of group-interview allowed him to study the mechanisms at work and the coming-up conflicts in the subjectivation process of the interviewees. In the analysis, the accent has been put on the identification of the peculiar positions of each teenager in relation with a feeling of anguish which passes through the whole interview and which is probably reactivated by the way the teenagers are placed in this "grouped interaction".

Keywords: Clinical group-interview, emotional tonality, psychical position.

Pour une clinique groupale du travail enseignant

Claudine Blanchard-Laville

Résumé

Dans cet article de synthèse, l'auteure présente sa manière d'animer des groupes d'analyse clinique de la pratique enseignante. Tout d'abord elle ré-inscrit son dispositif dans les traces de celui imaginé par Michaël Balint dans les années cinquante à l'intention des médecins ; puis elle décline ses intentions actuelles lors de cet accompagnement groupal. Enfin, tout en indiquant les transformations psychiques visées chez les participants, elle décrit en détails les processus à l'œuvre dans ses modalités d'animation ; processus qui permettent de mobiliser un travail psychique chez les enseignants en lien avec leur fonctionnement professionnel.

Mots clés : Michaël Balint, accompagnement clinique groupal, pratique enseignante, transformations psychiques.

Abstract

In this article, the author presents her methodology when animating clinical analysis group sessions amongst teaching professionals. Finding inspiration in

Michaël Balint's approach, from the 1950s, which was then aimed at the medical corps, she adapts her more contemporary model to group supervision of a different kind. While indicating the personal psychic transformations that participants experience throughout the process, she describes her methods when animating the group sessions, in order to enable teachers to reflect on the psychic implications of their profession.

Keywords : Michaël Balint, clinical analysis group, teaching practices, psychic transformations

Enjeux et mutations en protection de l'enfance : Place et actions de Myriam David dans les années 1950/1960

Michèle Becquemin

Résumé

Cet article apporte un éclairage sur l'introduction de la psychanalyse dans le secteur de la protection de l'enfance en danger. Partant d'enjeux ravivés par les réformes récentes de ce secteur d'activité, l'auteure retrace le processus de mutations cognitives et institutionnelles qui s'est déroulé dans l'après-guerre afin de percevoir ce qu'il en reste aujourd'hui. Le focus est placé sur les actions de Myriam David (1917-2004) dans les années 1950/1960. Sociologiquement, les initiatives de cette femme médecin-psychanalyste sont typiques de celles des « entrepreneurs de cause » qui parviennent à maîtriser simultanément la clinique, la production des connaissances, la formation professionnelle, les transformations institutionnelles et l'interprétation du droit. Avec un réseau de collaborateurs, Myriam David a en effet contribué à transformer la protection des enfants, notamment les pratiques de placement, en recentrant l'attention sur les besoins psychiques de l'enfant dans un contexte ou le familial, comme paradigme d'action publique, s'oppose à l'individualisme civiliste. L'analyse sociohistorique est étayée de données issues d'archives privées et publiques, elle s'appuie également sur les témoignages de Myriam David et de personnes impliquées dans le ré-agencement de l'aide sociale en direction des enfants et des familles en région parisienne.

Mots clés : Myriam David, psychanalyse, politiques sociales, travail social, aide sociale à l'enfance, familialisme, case-work, développement de l'enfant, prévention, sociologie de l'éducation, histoire de la protection de l'enfance.

Abstract

This article sheds light on the introduction of psychoanalysis in the field of child protection. Starting with issues revived by recent reforms in this field, the author traces the process of cognitive and institutional changes that took place in the postwar period to highlight what still remains today. The focus is placed on Myriam David's (1917-2004) actions in the years 1950/1960. Sociologically speaking, this doctor-psychanalyst's initiatives are typical of those of a « cause defender » who manages to simultaneously master a clinical approach, the production of knowledge, professional training, institutional change and the

interpretation of law. With a network of co-workers, Myriam David truly participated in transforming child protection, notably placement practices, by focusing attention on the child's psychological needs in a context where the family as a paradigm of public action is opposed to civilian individualism. The socio-historical analysis is supported by data from public and private archives. It also relies on the testimonies of Myriam David and people involved in the reform of social welfare for children and families in the Paris area...

Keywords : Myriam David, psychoanalysis, social politics, social work, child welfare, familialism, case-work, child development, prevention, sociology of education, history of child protection.

Du rapport au savoir : un exercice

Hubert Vincent

Résumé

Dans cet article, la question du rapport au savoir est considérée d'un point de vue pratique ou, plus exactement, comme l'occasion d'un examen de soi. Peut-on s'examiner soi-même et rendre compte soi-même de son rapport au savoir ? C'est en se prenant lui-même pour objet que l'auteur s'efforce de répondre à cette question tout en rendant explicites les règles d'une telle entreprise. Emergent alors les questions de la filiation, de l'affiliation, de l'impossible identité du soi et du savoir au travers desquelles le souci de la transmission est ressaisi plus fermement.

Mots clés : savoir, affiliation, filiation, identité, examen de soi, unité du savoir.

Abstract

In this article, the question of the relationship to knowledge is considered as a practical point of view, or more exactly as an opportunity for self-examination. Can you examine yourself and realise oneself in relationship to knowledge? It is by taking himself objectively that the author tries to answer this question while making explicit the rules of such an undertaking. The questions of filiation, affiliation, and link between self-identity and knowledge are considered, through which concern of the transmission is taken hold more firmly.

Keywords : knowledge, filiation, affiliation, self-identity, self-examination, unity of knowledge.

**4^e colloque international d'actualité de la clinique d'orientation
psychanalytique en sciences de l'éducation**

Université Paris 8 Saint-Denis - 5 et 6 avril 2013

**De la psychanalyse
en sciences de l'éducation :
ruptures et continuités dans la transmission**

Le premier colloque Cliopsy qui s'est tenu en novembre 2003 à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense avait pour but de contribuer à construire des liens entre les tenants d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation dans la perspective de créer un réseau de chercheurs. Un deuxième colloque Cliopsy s'est tenu à l'université Paris Descartes en novembre 2006 ; il visait à repérer les thématiques des recherches en cours dans ce courant au sein du champ de l'éducation et de la formation et à expliciter les enjeux épistémologiques propres à ce type de recherches en particulier dans leur lien à la psychanalyse. Le troisième colloque Cliopsy, en novembre 2009 à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, portait sur les dispositifs de formation et de professionnalisation articulés sur l'analyse clinique des pratiques dans le champ de l'éducation et de la formation.

**Le transgénérationnel dans la transmission de l'approche clinique
d'orientation psychanalytique**

Le quatrième colloque, qui se déroulera à l'université Paris 8 St-Denis, s'inscrit dans une période de transition entre générations. Le moment semble opportun pour interroger l'histoire, la mémoire, la transmission qui opèrent afin d'envisager l'avenir. Quels sont les modalités et les processus d'affiliation à l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, quels sont les fondements de la légitimité de celles et ceux qui s'y inscrivent et s'autorisent à la transmettre ? Quelle formation suppose l'exercice de cette clinique ?

Profitant du fait qu'en sciences de l'éducation à Paris 8, clinique et histoire travaillent ensemble, nous mettrons en lien, lors du colloque, le récit des filiations et la question des faits construits par les historiens. Cette rencontre sera également l'occasion de réfléchir à la manière dont nous nous emparons du concept de transgénérationnel dans nos recherches et à la place que nous faisons dans nos travaux cliniques avec les groupes et les sujets, aux questions du récit, des origines, de l'historicité. Comment, en effet, histoire et transgénérationnel sont-ils à l'œuvre, tant dans l'institution universitaire que dans les institutions éducatives, de soin, du social ?

Comment les postures, les positionnements disciplinaires et professionnels en sont-ils affectés ?

À l'occasion d'un travail historique et épistémologique, des « fantômes » ne manquent pas de se glisser entre récit et réalité, entre réalité et vérité subjective ; toute curiosité sur les origines comporte une part de mythe et contribue à la construction du roman familial. Qu'est-ce qui est en jeu dans la transmission de cette histoire ? Quel devenir pour l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ?

La psychanalyse en sciences de l'éducation

L'utilisation du terme « clinique » en sciences de l'éducation interroge. Ce terme est en effet employé dans des sens assez différents selon que l'on s'inscrit, comme c'est le cas pour nous, dans une orientation psychanalytique ou, par exemple, dans la clinique du travail, de l'activité, dans la psychologie sociale clinique, voire dans la sociologie clinique, pour ne citer que ces champs disciplinaires voisins du nôtre. Entre les différents courants invoquant la clinique aujourd'hui, où se situent les lignes de partage et les recoupements ?

Reste vive également la question des objets que nous étudions en sciences de l'éducation, de leur délimitation, du champ des pratiques dans lesquelles ils s'inscrivent et de nos modes d'approche. En effet, dans notre discipline, nos objets d'étude sont situés dans des domaines très divers (activités de l'éducation, de l'enseignement, de la formation, du travail social, de l'insertion, du soin...), en même temps qu'ils sont pensés au carrefour d'approches théoriques et méthodologiques plurielles.

La psychanalyse en tant que corpus théorique et posture clinique (ce qui n'exclut pas des courants et des controverses en son sein) peut-elle s'enseigner, se transmettre en sciences de l'éducation et comment ? En effet, le savoir issu de la clinique psychanalytique n'est pas un savoir universitaire stricto sensu. Ce n'est pas non plus un savoir expert sur l'autre, dont il pourrait être fait un usage instrumental et normatif. Nous soutenons qu'il ne saurait être transmis au sein de l'université sans prendre en considération la question de la subjectivité et celle du rapport au savoir dans le processus de la transmission et dans ses modalités. Cette transmission, dans ce cadre, nous engage, ainsi que celles et ceux qui la reçoivent et la partagent, à une approche et une posture spécifiques. À la suite de Devereux et de Revault d'Allonnes, nous continuons d'interroger cette dimension de la subjectivité qui, selon nous, n'est ni une aporie, ni un reste, ni une scorie dont il faudrait se méfier ou se débarrasser, mais une

source de tensions fécondes pour la connaissance. Il n'en demeure pas moins que le statut scientifique de la subjectivité pose question : le débat reste ouvert quant aux modalités de réflexion/réflexivité du chercheur et à sa capacité d'en faire un moteur de compréhension. Il convient donc d'y revenir et d'envisager où nous en sommes aujourd'hui de ce travail sur l'implication, sur la relation entre objet et sujet de recherche, lorsque les « objets » sont aussi des sujets et que l'objet est, pour partie, dans le sujet chercheur. Comment s'articulent parcours, désir et contre-transfert du chercheur, d'une part, et exigence scientifique, d'autre part ?

Par ailleurs, si nous admettons que dans le singulier des situations, dans la subjectivité du sujet, sont déposés, enchâssés, des composants, des traces du social-historique au sens de Castoriadis, selon quelles modalités mettre alors en liens la singularité des sujets ou des situations sur nos terrains de recherche ou de pratiques cliniques avec les dimensions du collectif, de l'institutionnel et du politique ? Comment les institutions, les collectifs et les sujets sont-ils aux prises avec l'impensé, avec les processus inconscients de déni et de reconstruction de la mémoire que la psychanalyse et, différemment, l'histoire permettent d'éclairer ?

Dans les colonnes de la revue *Cliopsy* (créée en 2008) et au cours des trois précédents colloques internationaux du même nom, nous avons œuvré pour mettre en évidence en sciences de l'éducation la spécificité et la pertinence d'une approche clinique référée à la psychanalyse. Le quatrième colloque Cliopsy poursuivra la réflexion dans ce sens, tout en l'éclairant par la discussion avec l'histoire et avec d'autres courants cliniques présents dans le champ de l'éducation et de la formation.

Frais d'inscription au colloque (incluant le buffet dînatoire du 5 avril)

- avant le 15 janvier 2013 : 80 €
- à partir du 16 janvier 2013 : 100 €
- étudiants : 30 €
- formation continue : 250 €

Toutes les informations complémentaires sont sur le site du colloque <http://www.cliopsy.fr>

Le comité d'organisation

Claudine Blanchard-Laville, université Paris Ouest Nanterre La Défense,
Louis-Marie Bossard, INSHEA Suresnes,
Brigitte Charrier, université d'Artois,
Philippe Chaussecourte, université Paris Ouest Nanterre La Défense,
Leandro De Lajonquière, université de

Caen, université de Sao Paolo
Laurence Gavarini, université Paris 8,
Patrick Geffard, université Paris 8,
Caroline Le Roy, université Paris 8,
Bernard Pechberty, université Paris Descartes,
Gérard Pestre, Trans-Faire,
Jean-Luc Rinaudo, université de Rouen,
Catherine Yelnik, université Paris Ouest Nanterre La Défense

Le secrétariat du colloque

Mej Hilbold, doctorante en sciences de l'éducation, université Paris 8
Véronique Kannengiesser, doctorante en sciences de l'éducation, université Paris 8
Ilaria Pirone, docteure en sciences de l'éducation, université Paris 8

Le comité scientifique

Sandra Francesca Almeida, Pr université Catholique de Brasilia, Brésil
José Luis Atienza, Pr université Oviedo, Espagne
Claudine Blanchard-Laville, Pr université Paris Ouest Nanterre La Défense,
Philippe Chaussecourte, Pr université Paris Ouest Nanterre La Défense,
Mireille Cifali, Pr honoraire université de Genève,
Leandro De Lajonquière, Pr université de Caen, université Sao-Paulo / FAPESP

Charles Gardou, Pr université Lumière Lyon 2
Laurence Gavarini, Pr université Paris 8,
Cristina Kupfer, Pr université Sao-Paulo, Brésil
Jean-Sébastien Morvan, Pr université Paris Descartes
Nicole Mosconi, Pr émérite université Paris Ouest Nanterre La Défense
Dominique Ottavi, Pr université Paris Ouest Nanterre La Défense
Bernard Pechberty, Pr université Paris Descartes
Jean-Pierre Pinel, Pr université Paris Nord
Jean-Luc Rinaudo, Pr université de Rouen
André Sirota, Pr émérite université Paris Ouest Nanterre La Défense
Marta Souto, Pr université Buenos-Aires, Argentine
Linden West, Pr Christ Church university, Canterbury, Grande-Bretagne

