

CLIOPSY 2006

RÉSUMÉS DES COMMUNICATIONS

Deuxième colloque international de la
clinique d'orientation
psychanalytique en sciences de
l'éducation

PARIS, SORBONNE
24-25 novembre 2006



PRESENTATION DU COLLOQUE

PROGRAMME

Le Laboratoire EDA (Education et apprentissage) du département des Sciences de l'éducation de l'Université Paris 5 René Descartes, en collaboration avec l'équipe Savoirs et rapport au savoir du CREF (Centre de recherches en éducation et formation) de l'Université Paris X Nanterre, organisent le deuxième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Cette manifestation s'effectue avec le soutien des Universités de Rennes 2 (Cread) et de Paris 8 (LSE-ESSI), de l'Université de Sao-Paulo (Laboratoire Lepsi), de l'Université de Buenos-Aires et de l'organisme de formation Trans-Faire. Le premier colloque qui s'est déroulé, en novembre 2003, à Paris X Nanterre avait pour but de contribuer à construire des liens plus serrés entre les tenants de cette approche en sciences de l'éducation et de favoriser des échanges, dans une perspective de construction d'un réseau de recherche. Ce deuxième colloque vise à repérer les thématiques des recherches en cours et à travailler les enjeux épistémologiques de ce type de recherches dans le champ de l'éducation et de la formation.

Comité scientifique :

José Luis Atienza, Pr. Université Oviedo, Espagne,
Claudine Blanchard-Laville, Pr. Université Paris X Nanterre,
Michèle Bourassa, Pr. Université d'Ottawa, Canada,
Philippe Chaussecourte, MC Université Paris 5 René Descartes,
Mireille Cifali, Pr. Université de Genève, Suisse,
Leandro De la Jonquière, Pr. Université de Sao-Paulo, Brésil,
Maria José Garcia Oramas, Chercheuse, Université de Veracruz, Mexique,
Laurence Gavarini, Pr. Université Paris 8,
Florence Giust-Desprairies, Pr. Université Paris 7,
Françoise Hatchuel, MC Université Paris X Nanterre,
Bernard Pechberty, Pr. Université Paris 5 René Descartes,
Sylvia Radosh, Pr. Université de Xochililco, Mexique,
Jean-Luc Rinaudo, MC Université Rennes 2,
André Sirota, Pr. Université d'Angers,
Marta Souto, Pr. Université Buenos-Aires, Argentine,
Marianne Théberge, Pr. Université d'Ottawa, Canada.

Comité d'organisation :

Claudine Blanchard-Laville, Pr. Université Paris X Nanterre,

Louis-Marie Bossard, Docteur en sciences de l'éducation,

Philippe Chaussecourte, MC Université Paris 5 René Descartes,

Gérard Pestre, Directeur de Trans-Faire,

Bernard Pechberty, Pr. Université Paris 5 René Descartes,

Jean-Luc Rinaudo, MC Université Rennes 2,

Catherine Yelnik, Docteur en sciences de l'éducation, Université Paris X
Nanterre.

Ainsi que : Elsa Aparisi (M2R, Paris V) et Jennifer Saintpierre (M2R, Paris V)

PROGRAMME DU COLLOQUE

Vendredi 24 novembre 2006 :

9h00 : **Accueil à la Sorbonne**

9h30 – 9h45 : **Allocutions d'ouverture.**

9h45 – 10h15 : **Introduction** : Claudine Blanchard-Laville (Université Paris X), Bernard Pechberty, (Université Paris 5).

10h15 – 13h00 : **Table ronde** : *Quel usage de la psychanalyse dans les recherches en éducation et formation ?*

Intervenants prévus : Philippe Chaussecourte (Université Paris 5), Mireille Cifali (Université de Genève), Laurence Gavarini (Université Paris 8), Nicole Mosconi (Université Paris X), André Terrisse (IUFM Midi-Pyrénées) ; modératrice : Claudine Blanchard-Laville.

14h30 – 16h30 : **Ateliers** de communications.

17h – 19h00 : **Table ronde** : *Clinique et affiliations disciplinaires*

Intervenants prévus : Martine Lani-Bayle (Université de Nantes), Florence Giust-Desprairies (Université Paris 7), Leandro de la Jonquière (Université Sao Paulo, Brésil), Denis Mellier (Université Lyon 2), André Sirota (Université d'Angers) ; modérateur : Bernard Pechberty.

19h 30 – 21h : **Cocktail** en Sorbonne.

Samedi 25 novembre 2006 :

8h45 – 10h45 : **Ateliers** de communications.

11h00 – 13h00 : **Invité** : Salomon Resnik, Psychiatre, Psychanalyste
Dialogue avec Claudine Blanchard-Laville.

Salomon Resnik a étudié en Argentine pour ensuite poursuivre sa formation à Londres avec M. Klein, H. Rosenfeld, W.R. Bion et D.W. Winnicott. Il est membre de l'Association Psychanalytique Internationale. Il exerce à Paris et a une activité régulière en Italie, en particulier à Venise où il tient des séminaires de recherche et de formation pour éducateurs, psychologues et psychiatres.

14h30 – 16h 30 : **Ateliers** de communications.

17h00 – 17h 45 : **Grands Témoins** : José-Luis Atienza (Université d'Oviedo, Espagne),
Marta Souto (Université de Buenos Aires, Argentine).

17h 45 : **Clôture**

LISTE DES AUTEURS ET TITRES DES COMMUNICATIONS

LISTE DES AUTEURS ET TITRES DES COMMUNICATIONS.....	9
1 ADELINE FAUQUE FRÉDÉRIQUE	13
L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. Observation clinique des pratiques enseignantes.	13
2 ANAUT MARIE	15
Secrets de famille et transmissions familiales : entre pathologie et créativité.....	15
3 BOES PASCAL.....	16
Clinique de la pensée et clinique du penser	16
4 BOSSARD LOUIS-MARIE	17
Que peut-on lire dans les propos d'un professeur des écoles lors d'une séquence de cours ?	17
5 BOUCHER NICOLE.....	18
Enfants vulnérables : quels outils de recueil de données ?	18
6 BOYER AGNÈS, VIAL MICHEL	20
L'accompagnateur en VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) : son rapport aux imaginaires.....	20
7 BREANT FRANÇOISE	22
De la souffrance en formation... Écrire, penser, agir, entre le sujet de l'inconscient et l'imaginaire social	22
8 BRESSON NANCY	24
Souffrances professionnelles d'enseignants : la rentrée et ses multiples deuils	24
9 BRIDOUX LAURE.....	26
On n'est pas tout à fait maître dans sa propre classe ! Comparaison de deux pratiques pédagogiques.....	26
10 CANAT SYLVIE	28
Vers une pédagogie institutionnelle adaptée. À l'écoute de l'originaire dans l'éducation et l'enseignement	28
11 CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS VALÉRIE, LATERRASSE COLETTE, BESSES MARIE-ODILE.....	29
Position subjective et rupture de contrat d'apprentissage. De l'intérêt du « schéma causal » de la psychanalyse.....	29
12 CARNUS MARIE-FRANCE	30
La décision de l'enseignant en didactique clinique. <i>Études de cas en Éducation Physique et Sportive</i>	30
13 CASSAGNE JEAN-MARIE	32
Souffrance psychique et mécanismes de défense dans la collaboration entre professionnels et parents d'enfants admis en centre de jour pédago-thérapeutique.....	32

14 CHARRIER BRIGITTE	33
Le rapport au savoir, une approche clinique du travail en équipes pédagogiques.....	33
15 CLERC NICOLE.....	34
Le rapport au corps et le rapport au savoir des adolescents. L'entretien clinique révélateur du rapport à un « soi physique » pour des adolescents en difficultés	34
16 COLAS-KUHN ELISABETH.....	35
La question du sujet en éducation. Une recherche sur le transitionnel	35
17 COSTANTINI CHANTAL.....	37
Une recherche clinique en Sciences de l'éducation : le cheminement d'une dynamique psychique.....	37
18 CUCALON LUZ MARIA	38
Les représentations de l'enfant en difficulté dans la construction du soi professionnel des psychologues scolaires	38
19 CUMONT ISABELLE.....	39
De la communication sonore au dessin : l'apport des médiations croisées.....	39
20 DEMIAS-DIAZ ANNE-LAURE	40
Le regard de l'enseignant	40
21 DEMOGEOT NADINE	42
Attachement pathogène et difficulté à apprendre	42
22 DIET EMMANUEL.....	44
La perversion pédagogique dans l'anomie libérale : déculturation et crise de la transmission	44
23 FAJNWAKS DÉBORA	45
L'enfant et le déclin social du père	45
24 GARCIA ORAMAS MARIA JOSÉ.....	47
Le groupe de réflexion d'orientation psychanalytique en tant qu'espace d'articulation de savoirs et pratiques pour la transformation sociale : une expérience de formation à la citoyenneté avec de jeunes mexicains.....	47
25 HATCHUEL FRANÇOISE	48
Le rapport au savoir d'adolescents en difficulté : de l'impossible intériorité à la « fiction de soi »	48
26 HINTZY CLAIRE, VIAL MICHEL	50
D'un oral étudié à une parole pleine : irruption de la parole intempestive en classe	50
27 JOVENET ANNE-MARIE.....	52
Regard clinique sur un changement de pédagogie	52
28 KALUARATCHIGE ELIZABETH	54
Manœuvre subjective de l'anorexique face à la nourriture dans le cadre religieux, familial et scolaire.....	54
29 KATTAR ANTOINE.....	56
Rupture et continuité de soi dans la formation des processus identitaires chez les adolescents libanais	56
30 LE CADET VALÉRIE	57
Le désir d'apprendre : de la motivation à la pulsion de savoir	57

31 LE ROY CAROLINE	59
Comment appréhender certains processus originaires réactualisés dans des espaces éducatifs de la formation-insertion ?	59
32 LECHEVALLIER ISABELLE	60
La construction subjective de l'exercice de l'autorité au collège	60
33 LECOMTE CLARISSE	61
La construction subjective, cognitive et sociale de l'investissement des jeunes enseignants dans leur profession	61
34 LEGRAND GUILAINE	63
Du rapport au savoir aux temps archaïques de l'enseignant	63
35 LERNER-SEÏ SOPHIE	65
Enseigner la musique au collège : pour une approche clinique du lien didactique. Maxime entre la scène musicale et la scène didactique	65
36 LO BELLO Jean-Pierre	67
Des professeurs d'école aux prises avec les activités techniques à l'école élémentaire	67
37 MALLET MARIE-ANNE	69
Étude clinique de la représentation par l'enfant de son niveau et de ses inférences sur sa scolarité	69
38 MARTIN-LAVAUD VIRGINIE	71
Quelles fonctions le monstre assume-t-il pour l'enfant dans le dispositif thérapeutique ?	71
39 MOHAMED AHMED	72
Du rôle de l'exil et de la sous-contenance familiale dans la déscolarisation d'adolescents issus de l'immigration	72
40 MOISY MAGALI	74
Internet pour jouer et/ou étudier : le cas des étudiants joueurs de jeux vidéo	74
41 MONCEAU GILLES	75
L'irrésistible émergence de la clinique d'orientation psychanalytique en formation d'enseignants : demandes et craintes	75
42 MOURA FRANCISCO	77
Le journal de bord comme outil clinique pour la formation d'enseignants	77
43 RADOSH CORKIDI SILVIA	78
Le groupe de formation. Rencontre réussie, rencontre manquée. Un travail de désenchantement ?	78
44 RINAUDO JEAN-LUC	80
Une analyse clinique des forums de discussion dans le champ de la formation	80
45 ROBBES BRUNO	81
Entre fascination et rejet de l'autoritaire, l'enseignant d'aujourd'hui en quête d'autorité éducative	81
46 SAINTPIERRE JENNIFER	83
Apprendre et faire apprendre en situation duelle, l'exemple des cours particuliers : étude clinique	83

47 SAUTER CHRISTIAN	84
L'écoute clinique dans l'entretien d'orientation avec les adultes	84
48 SIBRE-KIM HYO-JUNG.....	86
L'éducateur spécialisé en santé mentale : découvertes et résistances au cours d'une recherche clinique.....	86
49 SOMMERHALDER ALINE DONIZETE, ALVES FERNANDO, OLIVIEIRA MARIA LÚCIA DE	88
The performances of family relationships on child's play and the desire of reality domain	88
50 STRAUSS-RAFFY CARMEN	89
Écrire sur son « école intérieure », écrire sur ses pratiques d'enseignant : impact d'une expérience.	89
51 TOUBERT-DUFFORT DANIELLE.....	91
Un dispositif groupal d'expression sonore et de parole dans une unité d'hémo- oncologie.....	91
52 TRUCHE ESTELLE	93
L'erreur ou la faute à l'école ? De la représentation du statut de l'erreur au rapport à la faute de l'enseignant	93
53 VALLET PATRICIA.....	95
Quelle place pour la clinique dans la formation initiale des Assistants de Service Social ?.....	95
54 VERDIER-GIOANNI CATHERINE.....	97
Geste de la voix et voix du geste d'un professeur des écoles	97
55 VIENNE BRIGITTE	99
La confrontation au réel de la violence chez les jeunes professeurs nommés en ZEP.....	99
56 VINOT FRÉDÉRIC.....	101
Repérages cliniques de l'objet-voix dans les pratiques d'orientation professionnelle.....	101
57 WEBER JEAN -MARIE.....	103
Le tuteur d'un enseignant - stagiaire : sujet sachant et sujet supposé savoir	103
58 WEISMANN-ARCACHE CATHERINE	105
" Quand j'étais grand " Le développement et la temporalité psychique à l'épreuve de la précocité intellectuelle.....	105
59 YELNIK CATHERINE.....	107
Le contre-transfert comme source d'informations dans des entretiens de recherche.....	107

1 ADELIN FAUQUE FRÉDÉRIQUE

L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. Observation clinique des pratiques enseignantes.

C'est dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation que s'inscrit ma contribution.

Quelle est la place tenue par l'enseignant-e dans l'espace d'enseignement de l'écriture ?

C'est plus précisément au moment de l'entrée dans l'écriture que je tente d'analyser non seulement la place du corps de l'enseignant-e, mais également l'espace imaginaire qu'il-elle ouvre à l'élève. Les situations d'apprentissages de l'écriture mises en place dès la maternelle se constituent, en effet, comme des moments cruciaux pour l'élève en tant qu'elles déterminent les premières bases de son rapport à l'écriture.

Les concepts psychanalytiques d'« espace transitionnel » (Winnicott, 1971) ceux de « Moi-peau » et d'« enveloppes psychiques » (Anzieu, 1985, 1987), ainsi que celui de « projection » (Sami-Ali) sont convoqués pour tenter de rendre compte de la manière dont l'enseignant-e, en situation de « survie narcissique » (Blanchard-Laville, 2003) dans sa classe, inscrit une empreinte singulière dans la topographie de l'espace d'enseignement.

C'est à partir de l'analyse de l'enregistrement vidéoscopique de séquences pédagogiques, en même temps que de l'implication du-de la chercheur-se tout au long du travail que se construit la recherche.

Les premiers résultats établissent, à la suite des travaux sur les pratiques enseignantes de C. Blanchard-Laville que des processus psychiques inconscients agissent à son insu le sujet enseignant. La recherche, encore en cours, montre comment l'espace didactique de l'écriture, compte-tenu des enjeux spécifiques que celle-ci comporte (Tisseron, 1985), s'organise autour du corps de l'enseignant-e, médium permettant à l'élève d'articuler les échanges qui s'opèrent entre espace réel et espace imaginaire (Sami Ali, 1990).

L'exemple de l'analyse de l'observation clinique d'une enseignante, Eliane, m'amènera par ailleurs à poser la question de la restitution des résultats d'une observation clinique. Y a-t-il une spécificité de la transmission d'un travail clinique de recherche ? Plus largement quels pourraient être les enjeux d'une écriture clinique (Chiantaretto, 1999) pour le-la chercheur-se clinicien-ne qui souhaite communiquer son

travail aux autres chercheur-ses, ainsi qu'à tous ceux-celles qui désirent en savoir plus sur leurs pratiques d'enseignant-es ? Comment apprendre à parler avec ces *mots qui touchent* (Quinodoz, 2002) ?

2 ANAUT MARIE

Secrets de famille et transmissions familiales : entre pathologie et créativité

Les secrets de famille sont souvent considérés comme ayant une action négative dans la transmission familiale et apparaissent comme une entrave à l'épanouissement des personnes. Sur quoi portent les secrets de famille ? Nombre d'entre eux concernent la filiation (mensongère ou adultérine), toutefois bien d'autres domaines peuvent en devenir l'objet. Ainsi, les familles peuvent cacher de multiples événements sociaux jugés honteux ou bien angoissants. Il peut s'agir d'événements liés à la culpabilité et à la mort.

Quels sont les effets de ces secrets familiaux ? La fonction avouée du secret de famille est de protéger. Or, certains secrets ont pour conséquence de gêner le fonctionnement des familles et des sujets qui les composent. Les perturbations psychiques qui en découlent peuvent se manifester de diverses façons, notamment par une inhibition intellectuelle. Ainsi, dans bien des situations, les secrets de famille semblent porteurs de pathogénéité.

Cependant, certains secrets semblent répondre effectivement à leur fonction de protection et, parfois, les secrets de famille sont à la source d'une stimulation intellectuelle ou artistique.

Ainsi, si certains secrets de famille se signalent par leurs effets pathogènes, d'autres semblent participer à la créativité des sujets. Alors, les secrets sont-ils pathogènes ou protecteurs ?

Entre pathologie et stimulation intellectuelle, nous irons à la rencontre des problématiques liées aux secrets de famille et tenterons d'en éclairer certains aspects, en particulier en interrogeant leurs implications sur les rapports aux apprentissages et au savoir. Nous proposerons des éléments de discussions et d'analyse, en appuis sur des exemples cliniques.

3 BOES PASCAL

Clinique de la pensée et clinique du penser

Qu'est-ce que l'activité de pensée ? Interrogation dont l'histoire est déjà longue et riche de multiples approches. Dans cette communication, celle-ci sera discutée sous l'angle de la psychodynamique via les concepts de contenants de pensée (Bion, 1962 ; Gibello, 1995). Du point de vue clinique, nous envisagerons cette activité de la pensée et du penser au travers d'une situation de formation des travailleurs handicapés. Pour ce faire, la question des apprentissages sera abordée sous les angles cognitivo-intellectuels, narcissiques et groupaux.

L'objectif de cette étude vise à rendre compte des modes de l'activité « du penser » et de ses avatars et déclinant les articulations entre l'activité de pensée et la situation d'apprentissage auprès d'une population d'adultes handicapés en formation professionnelle.

Dans un deuxième temps, le prolongement ponctuant cette approche conduit à une proposition de « restauration » de ces contenants de pensée (Douet, 1997). En effet, à la suite des nombreux travaux visant à assurer un meilleur apprentissage aux populations dite en difficulté, et tout particulièrement les méthodes d'éducabilité cognitive (Büchel, 1995), nous nous interrogerons sur les aspects psychodynamiques en cours dans les processus d'apprentissage, tant dans leurs aspects diagnostics que dans leur prise en charge.

Pour aborder cette problématique de l'apprentissage, nous ferons état d'une recherche en cours, dans le cadre d'un doctorat en psychopathologie. Cette recherche porte sur les interactions entre processus primaires (fantasmatique et narcissique) et les processus secondaires dans une situation de formation professionnelle pour adultes reconnu travailleur handicapé. La méthodologie employée allie une approche psychométrique (épreuves de raisonnement et questionnaire d'auto-évaluation) et approche clinique (entretien biographique et d'explicitation). Nous indiquerons ensuite les premières orientations visant à élaborer une méthode de prise en charge de ces troubles de la pensée, alliant les aspects cognitifs et psychoaffectifs.

4 BOSSARD LOUIS-MARIE

Que peut-on lire dans les propos d'un professeur des écoles lors d'une séquence de cours ?

Le travail que je propose de présenter provient d'une recherche en cours menée par une équipe du CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation) de Paris X Nanterre sous la direction de Claudine Blanchard-Laville.

Il s'agit d'étudier des séquences de cours effectuées par le même professeur des écoles à différents moments de son parcours professionnel. Les séquences retenues, d'environ cinquante minutes, ont été enregistrées lors de son année de stage (classe de CM1), puis lors de sa première année en tant que titulaire (classe de CP/CE1), enfin alors qu'il est devenu directeur de l'école où il exerce (grande section de maternelle).

Le propos de cette communication est de faire ressortir et d'analyser ce que l'on peut repérer comme caractéristique d'une période d'adolescence professionnelle et de post-adolescence professionnelle. Cette démarche s'inscrit dans le prolongement de ce que j'ai développé lors de mes études concernant le passage de la situation d'étudiant à celle d'enseignant (Bossard 2001 et 2004).

Je m'attacherai plus particulièrement ici à lire certaines attitudes de l'enseignant à partir de son discours en me plaçant dans le cadre de l'approche clinique d'orientation psychanalytique.

5 BOUCHER NICOLE

Enfants vulnérables : quels outils de recueil de données ?

Je me propose d'illustrer cette question en me basant sur un travail de recherche visant à repérer et analyser la dynamique psychoaffective qui lie les frères et les sœurs ayant vécu des situations familiales traumatiques et/ou d'importantes carences éducatives ; ceci afin de connaître les facteurs historiques, identitaires, relationnels qui fondent un lien fraternel solidaire ou pathogène, lors d'un placement en famille d'accueil.

Cette recherche est en cours de recueil de données. L'équipe est constituée de trois chercheurs, une psychologue travaillant dans un village d'enfants (K. Marot), une étudiante en master recherche de psychopathologie (A. Remande) et moi-même.

Lors d'un placement institutionnel ou en famille d'accueil, la qualité du lien fraternel est peu questionnée car la solidarité des frères et sœurs face au traumatisme paraît comme une évidence. Habituellement perçu comme protecteur, le groupe fraternel est plutôt maintenu ensemble lors d'un placement.

Or, les principales observations sur cette question décrivent trois grands tableaux cliniques :

La répétition : Pris dans un écheveau relationnel chaotique et souvent violent, les enfants sont dans l'impossibilité d'intérioriser une loi organisatrice, de contenir et canaliser leurs pulsions et angoisses. Les relations fraternelles s'organisent autour de la violence et de la transgression, avec le risque de voir se répéter des phénomènes de maltraitance au sein même de la fratrie.

La relation blanche : On observe parfois un lien affectif abrasé, un investissement fraternel minimum, comme pour se prémunir contre la douleur d'une rupture toujours redoutée lorsque l'histoire familiale est marquée par des séparations brutales et répétées (placements, abandons, décès, ...).

La réparation : certains enfants peuvent développer un vif besoin de réparer la souffrance familiale pour retrouver la sérénité que confère un bon objet maternant, ce désir réparateur s'accompagnant de sentiments de solidarité pouvant s'appliquer aux relations fraternelles.

Quels sont donc les enjeux liés à l'histoire familiale, à l'histoire de chaque enfant, à ses repères identitaires et psycho-affectifs qui le positionnent dans tel ou tel tableau ?

Deux exigences ont déterminé le choix des outils de recueil de données:

A-t-on le droit d'éveiller ce qui fait profondément souffrir les enfants ?

Les enfants carencés sont-ils à même (ont-ils une suffisante capacité de narration ?) de transmettre ce qui fait problème ou ce qui soutient le lien fraternel ?

C'est ainsi que le choix des outils (ce qui sera développé lors de l'intervention orale), pour une analyse psychodynamique d'une situation, ne peut occulter le travail d'élaboration psychique qu'il va contribuer à amorcer.

6 BOYER AGNÈS, VIAL MICHEL

L'accompagnateur en VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) : son rapport aux imaginaires

1- Objet de la proposition, public concerné

Dans le cadre des prémices d'une recherche en thèse sur l'accompagnement en VAE dans les universités françaises qui reposent à la fois sur les savoirs mis en jeu dans cette pratique et un rapport possible aux imaginaires, je propose ici d'étudier une monographie d'un accompagnateur.

L'intention de cette proposition est de montrer, au travers de l'analyse du discours mené avec

Jana, un exemple de pratique d'accompagnement permettant de pouvoir se questionner sur le sens d'une articulation et d'une confrontation possible avec les imaginaires à la fois "leurrant", issues d'"*épistémologies profanes*" (Vial, 2005) et "*fécondant*" (Giust-Desprairies, 2003), appelés aussi "*imaginaires moteurs*" (Enriquez, 1992). Comment l'accompagnateur parvient-il à "jongler" avec ses imaginaires ?

L'intention est ensuite, à ce stade de la recherche, de se demander si une approche à partir de cette dimension peut être possible pour appréhender la démarche d'accompagnement ainsi que le rapport au savoir (accompagnateur et accompagné). Les imaginaires sont invisibles, suspendus mais bien présents dans notre psychisme et oeuvrant au travers des représentations nous permettant ainsi d'agir. L'idée est que c'est par le rôle ambivalent de l'illusion "*l'illusion éclaire en même temps qu'elle leurre. Simultanément, elle expose à être dupe et elle fournit des ressources pour exprimer du vrai.*" (Giust-Desprairies, 1989), qu'une "*articulation des contraires*" (Vial, 2001) peut être possible afin de dépasser le clivage leurrant/créatif et d'éviter ainsi un choix impossible.

2- La méthode de recueil, l'analyse de données et le corpus étudié

Le matériau de recherche sur lequel s'appuie cette proposition de communication est la transcription de deux séances d'un entretien avec Jana qui travaille en qualité d'accompagnateur VAE au sein de la formation continue d'une université. Ces corpus ont donné lieu à une analyse thématique combinée à partir de diverses grilles de lecture permettant une tentative d'élucidation clinique. Je proposerai

alors dans le cadre de cette communication, l'analyse de quelques fragments du discours de Jana portant essentiellement sur l'entrecroisement des imaginaires.

3- Les apports

Cet essai permettrait de savoir en quoi l'analyse des pratiques d'accompagnement sous l'éclairage du rapport aux imaginaires est signifiante pour comprendre ainsi ce qui "agit" l'accompagnateur.

7 BREANT FRANÇOISE

De la souffrance en formation... Écrire, penser, agir, entre le sujet de l'inconscient et l'imaginaire social

La réflexion proposée ici s'inscrit dans le prolongement d'une recherche menée dans le cadre de l'INRP qui a donné lieu à la publication d'un ouvrage collectif chez l'Harmattan (Cros (Ed.), 2006) *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. Enjeux et conditions*. Dans ma contribution « Habiter en poète la posture de praticien chercheur », j'analyse les dispositifs d'aide à l'écriture (ateliers d'écriture, ateliers de récits de pratiques, séminaires mémoire) instaurés dans des DU et Masters professionnels (de formateurs, d'animateurs d'ateliers d'écriture). A partir d'entretiens menés avec des personnes ayant participé à ces dispositifs, il apparaît que les compétences produites par l'écriture ne relèvent pas de la technique, mais plutôt de la stratégie, de l'éthique et de l'esthétique. Elles ne pourront se construire qu'à certaines conditions : - D'une part, si l'écriture est conçue comme un processus d'analyse et de création et comme un *espace potentiel* dans lequel les écrits intermédiaires peuvent revêtir la fonction *d'objets transitionnels* (au sens de Winnicott, 1971) - Et d'autre part, si un accompagnement à la fois clinique et poétique est mis en place.

Dans le fil de cette recherche, j'interviens à l'Institut de Formation des Cadres de Santé. Une partie de l'équipe pédagogique connaissant mes travaux et souhaitant donner une orientation clinique à la formation, en particulier à travers la réalisation du mémoire, a demandé ma collaboration. La notion de *pensée affectée* (Cifali, 2005) fait son chemin...Cependant, des points de butée se manifestent parfois et exigent de préciser comment la posture clinique de l'enseignant ne cesse de soulever des questions concernant les rapports entre la dimension éthique et les enjeux épistémologiques.

Je propose ici d'analyser une situation *explosive*, rencontrée en atelier d'écriture, dans laquelle l'expression d'une souffrance a suscité émotion, larmes, colère, oppositions, résistance... Même si j'ai trouvé « des solutions » pour *accueillir* la souffrance subjective et la *transformer* en objet professionnel particulièrement pertinent pour un cadre de santé, demeurent des questions non résolues concernant les limites de la posture clinique en formation. En effet, à travers l'atelier, l'enseignant, proposant un accueil de la subjectivité, avec ses surprises éventuelles (entre le plaisir et la souffrance,

des passages s'effectuent), épreuves nécessaires pour penser..., est amené à imposer un travail d'écoute qui, pour certains, s'avère insupportable. Dans ces situations où se révèle une contradiction fondamentale, voire une incompatibilité, j'ai pu repérer combien il est important que les espaces et les moments d'écriture soient eux-mêmes inscrits dans des dispositifs plus complexes, dans lesquels la question de la relation entre le sujet de l'inconscient et le sujet social soit traitée selon des approches complémentaires (psychanalyse, psychosociologie, anthropologie), permettant ainsi l'élaboration d'une réelle articulation entre une pensée critique et l'action professionnelle... Dans cette perspective, le concept *d'imaginaire social* et la notion *d'auto limitation* proposés par Castoriadis (1975,1996) me semblent pouvoir enrichir l'analyse de ces processus.

8 BRESSON NANCY

Souffrances professionnelles d'enseignants : la rentrée et ses multiples deuils

Que ce soit dans la clinique individuelle ou groupale, la rentrée scolaire se présente comme une période particulièrement redoutée pour certains enseignants, voire teintée de mouvements dépressifs ou phobiques ; elle est alors repérable comme faisant symptôme. La problématique que j'aborderai ici concerne la souffrance psychique des professionnels au temps de la rentrée.

L'hypothèse que je propose peut se formuler de la manière suivante. Les liens institutionnels et leurs avatars sont insuffisamment pris en compte dans la formation initiale et continue des enseignants et resurgissent sous forme de conflits, de crises, d'épuisement professionnel. Plus précisément, l'accomplissement du travail psychique de deuil nécessaire au réinvestissement professionnel annuel caractéristique de cette profession reste souvent un impensé dans cette institution.

Ainsi, chaque mois de septembre, dans l'espace d'écoute du Rectorat de Lyon (où j'ai travaillé huit ans comme psychologue clinicienne), j'ai entendu maintes plaintes d'enseignants à ce propos : « J'ai vécu cette rentrée comme une agression » ou bien « Chaque rentrée nous rapproche doublement de la mort, les élèves ont une année de moins et nous une de plus...et comme un petit soldat, il faut repartir au front... » ou encore : « Ils sont sans visage pour moi à la rentrée » confiait une enseignante pour préciser à quel point il lui était difficile de reconstruire une relation humaine et individuelle avec ses nouveaux élèves.

A travers une séance d'élaboration de la pratique conduite dans une école publique de banlieue, nous étudierons comment une situation de crise interne à une équipe s'origine dans des souffrances non verbalisées de la rentrée dues à des pertes répétées d'objets affectivement investis: changement d'élèves, de collègues, de cadre pour chacun des professionnels.

Une véritable souffrance peut être engendrée par la séparation (d'avec sa classe précédente, le travail, les projets et progrès accomplis ensemble) et cet éternel recommencement pédagogique risque parfois d'être vécu comme une « régression » symbolique.

La rentrée cristallise ces processus coûteux et parfois douloureux de désinvestissement et réinvestissement simultanés et rend difficile l'acceptation de nouveaux élèves, parents et collègues, ainsi que d'autres changements.

9 BRIDOUX LAURE

On n'est pas tout à fait maître dans sa propre classe ! Comparaison de deux pratiques pédagogiques

La psychanalyse peut s'avérer une véritable source de compréhension de certains phénomènes de l'enseignement. C'est ce que je propose de montrer à travers l'exposition d'un travail que j'ai entrepris dans le cadre d'un master 2 recherche.

De nombreux travaux antérieurs ont souligné combien l'acte d'enseigner n'était pas un simple geste technique dont il serait possible d'avoir une maîtrise parfaite mais qu'il était, au contraire, un lieu de rencontre de plusieurs sujets soumis à de multiples occasions de « transferts ». Les études menées par le GRPI ont démontré que la pédagogie institutionnelle pouvait permettre de multiplier ces objets de transferts (« transferts latéraux »), et du même coup de les dédramatiser, notamment grâce à l'utilisation des techniques Freinet qui développerait une richesse de médiateurs sur lesquelles transférer. La pédagogie pourrait donc modifier plus ou moins le réveil de la problématique inconsciente des sujets. C'est ce que j'ai cherché à approfondir à l'aide d'une analyse d'observations de classes de CE2 en mathématiques, l'une en pédagogie Freinet, l'autre en pédagogie dite « traditionnelle », toutes deux géographiquement situées dans le même quartier populaire de la banlieue lilloise. La comparaison des études cliniques de chacune des pratiques pédagogiques a mis à jour des différences intéressantes. Même si j'ai pris le soin, au préalable, de sélectionner des indicateurs verbaux ou non-verbaux qui pourraient être révélateurs de l'inconscient à l'œuvre, je suis restée à l'écoute de nouveaux éléments sur le terrain qui m'ont sans doute parfois été dictés par mon propre psychisme.

L'analyse approfondie des discours (qui a la parole? Qu'est-ce qui se dit? Comment c'est exprimé? Comment on reçoit sa parole?...) a permis d'établir l'idée qu'une certaine forme de « holding didactique » (Blanchard-Laville, 2001) laisserait plus de place au désir d'apprendre des élèves en pédagogie Freinet que dans la classe traditionnelle. L'occupation de l'espace-temps est venue lui aussi confirmer cette première remarque (liberté de mouvement, occupation complète de l'espace par tous les acteurs, temps de s'exprimer, de réfléchir, questions laissées en suspens ...).

En outre, un autre critère a été mis en relief de manière significative grâce à ce procédé d'exploration et d'analyse : « le traitement de l'erreur ». Considérée

véritablement comme un « interdit » dans la classe traditionnelle, l'erreur est évitée, on blâme celui qui la commet. Pourtant celle-ci est une composante fondamentale dans le processus d'apprentissage et cette attitude de déni pourrait bien provoquer des réactions d'inhibitions chez des élèves dont l'estime de soi serait encore fragile et bloquerait ainsi toute initiative de recherche intellectuelle par crainte de se tromper.

Quoiqu'il en soit, la classe Freinet n'a pas illustré ce même rejet intempestif de l'erreur et il se trouve que les démarches de réflexion personnelle de la part des élèves ont été beaucoup plus importantes. Ces premiers travaux m'ont orientée alors sur une nouvelle piste : la pédagogie Freinet pourrait véhiculer un rapport au savoir spécifique.

C'est l'apport de la psychanalyse, aussi bien sur le plan méthodologique que théorique, qui a permis d'en arriver à ces conclusions. La présentation succincte de mes travaux ouvriront donc sur l'intérêt de cet éclairage dans l'analyse des situations d'apprentissage ainsi que sur les contraintes épistémologiques qui y sont liées.

10 CANAT SYLVIE

Vers une pédagogie institutionnelle adaptée. À l'écoute de l'originaire dans l'éducation et l'enseignement

Dans le cadre d'une recherche récente sur les troubles du comportement et du caractère, j'essaie de démontrer à partir d'analyse de cas d'échec scolaire et de situation d'échec pédagogique, les articulations sous-jacentes d'un point de vue inconscient. Je montre ainsi que les élèves en hyperactivités ou réactivités troublés dans leur être au monde ne peuvent se conjuguer à l'institution car celle-ci renie ou exclut de par sa structure névrotique les éléments archaïques des sujets accueillis.

Penser et soigner l'échec scolaire demande de prendre soin de l'écoute de l'imperceptible. Cette écoute pourra s'épurer : 1 à partir d'une analyse du contre-transfert à l'œuvre dans le lien éducatif ou pédagogique ; 2 en travaillant ce que je nomme « une esthétique de l'éducation et de la pédagogie » esthétique comme faculté sensible de la perception de l'éducation et de l'enseignement.

Un travail sur les pré-représentations peut nous faire accéder à la grammaire de l'originaire des sujets qui ne ressemblent en rien aux formes névrotiques de la rencontre banale basée sur le refoulement secondaire.

Trois niveaux d'analyse sont repérables :

1 **Au niveau imaginaire** : à partir des discours et des comportements à l'œuvre,
2 **Au niveau symbolique** : déconstruction des discours et des interprétations du lieu de la conception d'un être ordinaire en développement. Analyse fondamentale du rapport à l'espace, au temps, à la coupure, aux changements, à l'autre, au langage et à la loi...

3 **Au niveau conceptuel** : repérage des concepts et théories les plus adaptées voire construction d'un concept ou d'une praxis : cf. création du concept de *Pédagogie Institutionnelle Adaptée* (cf. CANAT Sylvie, *Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée*, Ed Théétète, préface J Pain et S Boimare, 2006).

En référence à Devereux, j'essaie de me dessaisir de ma « propre machine à penser » auto normée pour rejoindre des formes de pensée beaucoup plus complexes et moins continues ou contenues. Par ailleurs, j'essaie de ne pas disjoindre théorie du sujet et théorie de l'institution ; approche subjective (clinique) et approche institutionnelle et politique.

**11 CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS VALÉRIE, LATERRASSE
COLETTE, BESSES MARIE-ODILE**

Position subjective et rupture de contrat d'apprentissage. De l'intérêt du « schéma causal » de la psychanalyse

Cette contribution présente les résultats d'une recherche clinique financée par la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat et le Conseil Régional de la Région Midi-Pyrénées (Capdevielle-Mougnibas et al., 2006) visant à repérer et analyser les processus à l'origine des ruptures de contrat d'apprentissage. Il s'agit à partir de l'analyse de 24 entretiens semi-directifs (analyse thématique, analyses lexicométriques et analyse du discours) réalisés auprès de 24 apprentis de niveau V (CAP) de montrer l'intérêt de la conception de la causalité psychique et de l'acte proposée par la psychanalyse pour expliquer ces ruptures qui concernent 25 % des contrats d'apprentissage signés au plan national. Au-delà d'une position éthique, la psychanalyse offre un modèle pertinent pour le chercheur en éducation soucieux d'expliquer les phénomènes qui l'intéressent à partir d'une approche susceptible de prendre en compte différents ordres de causalité (pulsionnelle, langagière) et de détermination (sociale, cognitive, etc.) mais aussi la part qui revient au sujet dans sa propre construction. Le schéma causal de la psychanalyse, fondé sur une conception spécifique de l'humain, offre ainsi la possibilité d'articuler les catégories de cause et de détermination avec celles d'indétermination et de contingence. L'enjeu est de montrer que bien que fortement déterminées par les aléas des conditions de formation et de travail offertes aux apprentis par les entreprises et les CFA qui les accueillent (modalités de recherche du maître d'apprentissage, modalités d'encadrement, organisation du cadre pédagogique, etc.), la plupart des ruptures de contrat résultent avant tout de l'acte d'un sujet qui a à prendre position à l'égard de ses déterminations. Elles revêtent ainsi une fonction dans l'économie subjective et sont loin de ce fait d'apparaître seulement comme des échecs.

12 CARNUS MARIE-FRANCE

La décision de l'enseignant en didactique clinique. *Études de cas en Éducation Physique et Sportive*

Une recherche en didactique clinique :

L'approche clinique « s'intéresse au sujet singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996). C'est une approche « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999) qui « intègre la dimension du sujet » (Carnus, 2003) – ici le sujet enseignant. Utilisée dans la recherche en didactique, elle nécessite que soient « revisités » certains concepts et notions notamment celle de décision qui n'est que la partie visible d'un processus intime et complexe dont nous souhaitons comprendre le fonctionnement. Pour cela, nous nous inscrivons dans une théorie du sujet qui intègre la dimension de l'inconscient, source de nombreuses divisions. Nos questions se focalisent sur l'étude des écarts entre intention et décision et sur les effets de ces écarts sur les contenus d'enseignement.

Deux options méthodologiques découlent de nos orientations. La première est l'étude de cas, constitutive de l'approche clinique. La seconde est la méthodologie d'ingénierie didactique qui fournit un cadre d'analyse propice à l'identification et l'analyse des écarts entre intention et décision. Elle comporte quatre moments évolutifs :

(1) Les analyses préalables permettent d'accéder à un « déjà-là décisionnel » (Carnus, 2003) en amont de toute décision ; (2) la proposition puis la négociation d'un script didactique dont l'analyse a priori permet d'extraire les intentions des enseignants collaborateurs ; (3) l'observation, in situ, des pratiques effectives rend compte des décisions prises dans l'urgence et dans la contingence. La mise en tension entre l'analyse a priori et l'analyse a posteriori permet d'accéder aux écarts entre intentions et décisions. ; (4) dans l'après-coup, la confrontation du point de vue du sujet – enseignant aux hypothèses interprétatives du chercheur - lui aussi sujet.

Les décisions des enseignants semblent obéir à des « logiques » étroitement liées à la singularité des sujets et des contextes d'intervention. Nous illustrerons ces « logiques » au travers d'exemples dans le cadre de l'enseignement de la gymnastique

en EPS et nous montrerons comment, dans certaines circonstances, les remaniements des contenus d'enseignement s'opèrent à l'insu des sujets.

13 CASSAGNE JEAN-MARIE

Souffrance psychique et mécanismes de défense dans la collaboration entre professionnels et parents d'enfants admis en centre de jour pédago-thérapeutique

Les éléments que je souhaiterais présenter sont tirés d'une recherche actuellement en cours, ayant pour objet les relations s'établissant entre les professionnels de l'éducation et du soin et les familles autour de la problématique de l'inadaptation scolaire. La contribution proposée ici porte plus spécifiquement sur un travail d'accompagnement mené durant une année auprès de l'équipe d'un centre de jour pédago-thérapeutique accueillant des enfants, âgés de 3 à 6 ans, souffrant de troubles de la personnalité. Pour la plupart de ces enfants, l'admission dans un centre de jour de ce type constitue la première décision concrète par laquelle leur est signifiée une exclusion durable des filières scolaires ordinaires. De la sorte, la collaboration que les professionnels de cette institution (enseignants, éducateurs, thérapeutes) ont à établir auprès des familles est marquée par un haut niveau de souffrance.

Le travail que je poursuis dans cette institution s'est donc principalement axé sur les difficultés éprouvées par l'équipe dans la collaboration avec les parents, avec une attention particulière portée à l'égard des contre-attitudes et des mécanismes de défenses mis en place au sein du collectif pour faire face à l'agressivité latente caractérisant les échanges entre professionnels et familles. Les questions que je souhaite approfondir dans ma présentation concernent plus particulièrement les difficultés liées à la mise en place d'un dispositif clinique dans le cadre d'une collaboration s'inscrivant explicitement dans une perspective de recherche (statut du savoir produit dans le cadre de l'intervention, négociations sur les objets et processus abordés au cours de la collaboration).

14 CHARRIER BRIGITTE

Le rapport au savoir, une approche clinique du travail en équipes pédagogiques

Ma recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'Education, dans le secteur du rapport au savoir de Paris X. J'appréhende le travail en équipe pédagogique sous l'angle du *rapport au savoir d'équipe* dans une perspective psychanalytique. Mon investigation interroge le *travail psychique* accompli par une équipe, dans le cadre *groupal* de ses interactions développées au cours d'une réunion. Je me demande comment le rapport au savoir de l'équipe oriente plus ou moins favorablement la conduite de ses différentes activités en son sein.

Ce projet m'a conduite à suivre, sur le long terme, le travail de trois équipes pédagogiques de professeurs de Lettres. Mon corpus de recherche est constitué par les enregistrements audio phoniques des réunions et leurs retranscriptions. À partir de ce matériel, je propose une lecture clinique du discours groupal. Je procède à une lecture sémiotique de la structure globale du discours du groupe à laquelle j'associe une analyse précise du contenu énonciatif. Une rigoureuse attention à tout ce qui fait événement au niveau contre-transférentiel alimente également mes analyses. Ainsi, c'est de la rencontre entre mon propre psychisme, le matériel recueilli et ma connaissance du corpus théorique de différentes approches psychanalytiques qu'émerge le sens que je confère à ce qui se joue dans la situation saisie dans sa singularité. Au terme de mes analyses, cette méthode me permet de formuler quelques hypothèses quant à la dynamique psychique à l'œuvre, au cours des échanges relatifs aux objets d'enseignement, au sein de l'équipe étudiée.

Après avoir précisé sur quelles hypothèses je fonde ma démarche, mon propos sera d'exposer une situation précise : il s'agira du choix d'un texte, support d'un devoir commun, par une équipe de professeurs de français des classes de troisième d'un collège. Je montrerai comment ce choix est infléchi par le rapport au savoir groupal. À partir de ces résultats, j'interrogerai quelques pistes de réflexion pour envisager l'accompagnement clinique des équipes pédagogiques sous l'angle de leur rapport au savoir.

15 CLERC NICOLE

Le rapport au corps et le rapport au savoir des adolescents. L'entretien clinique révélateur du rapport à un « soi physique » pour des adolescents en difficultés

Une des forces de l'entretien clinique à orientation psychanalytique est sa capacité d'activer, dans le cadre d'une intersubjectivité, des conduites singulières, un mode de lien tout aussi particulier éclairant les discours de chaque sujet de la rencontre.

C'est dans le cadre d'une recherche dirigée par F Hatchuel (2005) qui a répondu à un appel d'offre de l'Association de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Yvelines que je présenterai l'analyse. Treize adolescents de l'Institut Thérapeutique Educatif et Scolaire ont accepté de parler de leur façon d'apprendre en général à notre équipe du secteur « savoirs et rapport au savoir » de Paris X Nanterre.

Nous savions que le recours au verbe pouvait être difficile pour ces élèves, que nos entretiens allaient être pleins d'inattendus et provoquer le malaise des adolescents comme des chercheurs. Je défends l'idée que le choix méthodologique défendu par notre secteur (Blanchard-Laville, Hatchuel, Pechberty, 1999) a été pertinent pour déployer la complexité de la dualité corps-esprit imbriquée dans la représentation de l'apprendre.

Je reviendrai sur les ouvrages de Claude Pujade Renaud (2005) réédités à l'initiative de Françoise Hatchuel pour les croiser avec quelques éléments d'analyse de nos travaux et revisiterai le lien que deux recherches cliniques mettent à jour entre le rapport au corps et le savoir. Je montrerai comment le corps, alors qu'il n'était pas convoqué, surgit dans l'imaginaire d'un jeune adolescent de l'ITES et poserai une hypothèse centrale : cet ancrage du corps signifierait une quête de confiance et un recours à un « soi physique » nécessaire à l'équilibre psychique de ces adolescents pour répondre à la perception douloureuse d'une différence insupportable à concevoir.

Depuis les analyses d'Hanna Segal (2004) et de Paul Ricoeur (2004) notamment je montrerai que l'on peut supposer que c'est la douleur de se « reconnaître » qui provoquerait des attitudes de violence, de déni (Hans, 2006) ou de protection et réinterrogerai la problématique de l'altérité.

Les images d'« incorporation » que j'ai mises en évidence par ailleurs (Clerc, 2006) traduiraient alors la honte (Abraham, Török, 1987) ou l'impuissance à s'« approprier » le savoir.

16 COLAS-KUHN ELISABETH

La question du sujet en éducation. Une recherche sur le transitionnel

Dans les écoles

Les réunions institutionnelles auxquelles j'assiste en qualité de psychologue scolaire sont avec le recueil des dossiers d'enfants en grande difficulté d'apprentissage, le point de départ des données de mes recherches. Il s'agit aussi de reprendre les demandes d'aides des enseignants et les réponses apportées au sein de l'école : les enfants concernés présentent en général des difficultés persistantes à entrer dans la lecture (code) ou d'adaptation au rythme de la classe (loi).

Le cadre théorique sur lequel je m'appuie est le champ psychanalytique, notamment les recherches sur les relations mère/enfant mais aussi le champ pédagogique (conduire l'enfant vers les savoirs communs) et professionnel institués par les B.O.

Mon hypothèse est la suivante : il manquerait des expériences et des échanges spécifiques ne facilitant pas pour ces enfants concernés mais au contraire, le passage vers la réalité extérieure.

Un de ces passages se situent dès la naissance dans le cadre familial : les effets de parole et de soins adaptés créent d'emblée entre la mère et son bébé des liens étroits d'échanges et d'interdépendance. Il se crée ainsi un espace intime que D.Winnicott repère comme une nécessité vitale qui une aire intermédiaire d'expériences pour la prise de réalité extérieure et l'apprentissage de la loi. Il s'agit donc dans un premier temps de définir à partir des concepts psychanalytiques la nature « de ce transitionnel » dont l'originalité d'analyse et de pertinence ont été reprises après Winnicott (1971) par W.R. Bion lorsqu'il parle de *l'apprentissage entre le narcissisme et le socialisme*(1982), d' A. Green pour *la tiercité potentielle*(2005) et sans oublier A Rousillon dans ses études sur *la logique du cadre*(1995)...

Mais il y peut avoir un autre transitionnel : l'autre passage me paraît se situer à l'école, particulièrement à partir du CP, phase de latence de l'enfant, où il s'agit aussi d'échanges et d'interactions entre l'enseignant et l'élève permettant à ce dernier l'entrée dans le monde de la culture.

Mais ils ne peuvent se confondre quant à leur rôle et à leur appréhension. Il y aurait au contraire spécificité de chacun, l'un dans le privé et l'autre plus social. Il ne

faudrait pas oublier un autre enjeu de l'école, après la famille, celui du repérage de soi par rapport aux autres grâce aux identifications proposées et sous-tendues par le désir de chacun.

17 COSTANTINI CHANTAL

Une recherche clinique en Sciences de l'éducation : le cheminement d'une dynamique psychique

L'approche didactique seule ne suffit pas à appréhender les difficultés que représente l'apprentissage de la langue orale à l'école. Peut-on faire l'économie de la question du sujet pour aborder celle du langage ? Mon intérêt s'est porté au départ sur les stratégies pédagogiques déployées par des enseignantes d'école maternelle afin d'aider les élèves à « sortir du silence » et à développer leurs compétences liées à la maîtrise de la langue.

Aujourd'hui, ces travaux qui s'inscrivent dans le cadre de la démarche clinique d'orientation psychanalytique montrent, à partir de l'analyse d'entretiens non-directifs menés auprès de ces enseignantes, qu'elles sont impliquées en tant que sujets psychiques divisés par leur inconscient tout autant que leurs élèves pour cet apprentissage.

Les travaux de G. Devereux auxquels se réfère certains courants de la clinique (Ben Slama, Giami, 1989 et Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty 2005) indiquent la nécessité du travail d'élaboration du contre-transfert du chercheur « *en tant que processus à l'œuvre dans toute situation de recherche et à toutes les étapes de la recherche* » (Devereux, 1980). C'est en cherchant à comprendre en quoi consistait ce travail d'élaboration du contre-transfert du chercheur que j'ai été confrontée à mon propre rapport au langage ; du coup, la question de la place du sujet-apprenant (l'élève), du sujet-enseignant et du sujet-chercheur s'est trouvée croisée dans ma recherche à la question de l'entrée du sujet dans la langue.

Pour cette communication, j'aimerais retracer le cheminement de ma dynamique psychique de chercheuse qui a débuté par des interrogations d'ordre pédagogique pour aboutir à penser comme l'indique B. Cyrulnik que « *toute recherche est un aveu autobiographique* ». En m'appuyant sur l'ouvrage de Devereux *De l'angoisse à la méthode dans les Sciences du comportement* (1980), je voudrais montrer comment, par la reconnaissance d'une émotion, « l'angoisse », j'ai pu accéder à « une méthode », et donc à un savoir que je pensais jusque-là inaccessible pour moi, grâce au cadre de la démarche clinique en tant que contenant de pensées.

18 CUCALON LUZ MARIA

Les représentations de l'enfant en difficulté dans la construction du soi professionnel des psychologues scolaires

La thématique de « l'enfant en difficulté » occupe une place psychique centrale chez les psychologues scolaires et mobilise de multiples représentations et affects, au niveau conscient et inconscient. Le fait de se représenter ainsi l'élève avec qui ils travaillent les renvoie aux représentations qu'ils se font d'eux-mêmes, de leur identité professionnelle, mais également à celles qu'ils ont de l'enseignant qu'ils ont été ou avec lequel ils collaborent dans l'école.

En effet, les représentations que les psychologues scolaires attribuent et projettent sur les enseignants à propos de cet enfant en difficultés sont centrales. Le soi professionnel du psychologue scolaire (le soi étant le concept qui définit cliniquement l'identité professionnelle et ses résonances personnelles inconscientes) mêle des identifications à des images de psychologue et/ou d'enseignant (liées à une expérience réelle d'enseignant ou à un rapport fantasmatique à celui-ci), et déclenche ainsi un conflit d'ordre narcissique et de filiation.

À partir d'un corpus d'entretiens cliniques non directifs, réalisés auprès de psychologues scolaires, je propose dans cette communication d'analyser ce conflit. Il peut être déclenché par l'impuissance que ressentent les psychologues scolaires dans l'aide à apporter aux enfants en difficulté, impuissance qui réactualise aussi dans le vécu psychique, l'impuissance ressentie par l'enseignant. Les représentations de l'enfant en difficulté semblent ainsi s'étayer sur un imaginaire de son propre rôle et du rôle de l'autre où le psychologue scolaire se place dans une position « parentale », une position de « sauvetage » ou une position « protectrice » et place l'enseignant dans une position de « mauvais objet », malgré la reconnaissance de son impuissance.

Ces résultats renvoient plus largement à une interrogation sur la position ambivalente des psychologues scolaires qui au sein de l'institution doivent à la fois être à l'écoute des enseignants et des enfants signalés comme étant en difficulté.

19 CUMONT ISABELLE

De la communication sonore au dessin : l'apport des médiations croisées

La première partie de mon intervention portera sur la pratique de la « communication sonore » appliquée à trois groupes d'enfants de même âge (petit groupe d'une classe de CE2, groupe AIS et petit groupe d'hôpital de jour) et les effets de cet outil sur le plan groupal et individuel. La méthodologie en a été décrite et théorisée par Edith Lecourt : il s'agit d'une improvisation instrumentale qui est enregistrée, la consigne est « de tenter d'entrer en relation par l'intermédiaire des sons. Les verbalisations qui s'insèrent entre les temps de production et d'écoute en permettent petit à petit l'élaboration. La recherche a porté sur un an, dans le cadre de mon mémoire de DEA de psychologie clinique et de psychopathologie. L'analyse des enregistrements sonores des improvisations ainsi que l'observation clinique a permis de mettre en évidence pour chacun des groupes, une capacité à élaborer les conflits et réguler les tensions à travers le matériel sonore, un dégagement des stéréotypies, la structuration se jouant à un double niveau sur le plan sonore et groupal.

Une deuxième partie concernera l'utilisation de deux médiations croisées, associant cette fois le dessin à l'écoute de la communication sonore (jouée préalablement). Cette recherche qui a constitué un des axes de ma thèse de doctorat, a été menée auprès de deux petits groupes d'enfants d'hôpital de jour reçus exceptionnellement à l'école (dans le cadre des enseignements de la Ville de Paris). Ces enfants âgés d'une dizaine d'années, très déficitaires, souffrent de graves troubles autistiques et sont pour la plupart sans langage. Le dessin leur permet au fil des séances d'exprimer des ressentis émotionnels et motionnels très intenses. Il fait office de fond, il est un lieu pour l'écoute et l'émotion qui a lieu. Il est une sorte de deuxième enveloppe après celle que permet l'enregistrement. Il s'agit à ce niveau de symbolisation primaire dont René Roussillon nous dit qu'elle n'est pas encore parlée mais concerne le corps même. A l'écoute du sonore groupal indifférencié, le désir se met alors enfin à balbutier et s'intensifier dans un répertoire de couleurs et de traces partagées.

L'orientation psychanalytique engagée avec le travail sur les médiations et la fonction du tiers, s'inscrit ici dans la clinique du groupe et des sensorialités.

20 DEMIAS-DIAZ ANNE-LAURE

Le regard de l'enseignant

Cette communication a pour objet de présenter mon travail de recherche, thèse soutenue en novembre 2005.

A travers l'histoire de l'élève transparent, j'interroge l'enseignant dans sa rencontre avec les élèves. La recherche d'une causalité psychique à la transparence met en lumière le lien entre cet élève transparent et le fantasme de l'enseignant.

Trois enseignants ont été rencontrés pour l'étude. Cinq entretiens ont été menés avec chaque enseignant, entretiens d'une demi-heure, espacés chaque fois d'un mois.

Les entretiens ont été analysés en trois temps : une analyse narrative, une analyse de la causalité, une analyse de l'énonciation.

Le travail suppose et vérifie que la transparence de l'autre est liée au fantasme de celui qui ne voit pas. Chaque enseignant a donc sa définition de la transparence.

La thèse interroge les conditions de la rencontre de l'autre comme réel. Le regard comme « *objet a* », objet cause du désir, est une des entrées pour analyser cette rencontre. A propos du regard Lacan écrit : « *Dans la mesure où le regard, en tant qu'objet a, peut venir à symboliser le manque central exprimé dans le phénomène de la castration, [...] il laisse le sujet dans l'ignorance de ce qu'il y a au-delà de l'apparence [...]* » (Lacan, 1964). Un « Je ne veux pas voir cet élève-là » présentifierait le « je n'en veux rien savoir » de l'enseignant, laissant ainsi ce dernier « *dans l'ignorance de ce qu'il y a au-delà de l'apparence* ». La thèse tente alors d'aller au-delà de cette apparence.

Ce travail de recherche aboutit alors à une réflexion sur une position éthique de l'enseignant dans sa rencontre avec les élèves : position éthique argumentée par la théorie du lien social développée par la psychanalyse.

Mais également, cette recherche, au-delà des « résultats » sur la rencontre à l'Ecole entre l'enseignant et les élèves, questionne la rencontre entre un enquêteur (enquêteuse) et des sujets interrogés pour une étude. Les entretiens modifient la position subjective de l'interviewé au regard de son fantasme. Une réflexion éthique sur la

conduite des entretiens et sur l'analyse de cet effet sera également l'objet de cette communication.

21 DEMOGEOT NADINE

Attachement pathogène et difficulté à apprendre

Objectifs :

La médicalisation des troubles de l'apprentissage nous a conduit à réinterroger les liens entre les registres affectif, relationnel et cognitif. Ces dernières années, la littérature scientifique a revisité le concept d'attachement qui a bénéficié de relectures enrichies [Widlöcher, Pierrehumbert, Golse]. Notre propos est d'envisager la difficulté à apprendre sous un angle nouveau en insistant sur les relations entre un type d'attachement particulier dit « *surdépendant* » (Bowlby 1969) et les effets pathogènes qu'il peut générer sur le plan des apprentissages et du fonctionnement psychique, à la période de latence (6-12 ans). Notre recherche aborde ce qu'il en est du désir d'apprendre, du « *plaisir de pensée* » du sujet et comment ce désir peut être empêché (S. de Mijolla, 2002). Etre disponible pour les apprentissages implique que l'enfant ait acquis « *la capacité à être seul* » et qu'il se sente autorisé à investir un « *espace transitionnel* » permettant l'expression de la créativité (Winnicott). Ce concept « *d'aire transitionnelle* » rejoint la dialectique « *dedans/dehors* » (Anzieu, Chabert) dans laquelle le sujet se développe à travers des réseaux d'échanges avec son environnement relationnel et son monde intérieur. Actuellement, les liens entre le type d'attachement et les conséquences sur les apprentissages scolaires ont été peu envisagés et sont une piste de recherche à explorer.

Méthodologie :

Elle vise à mener conjointement des analyses cliniques soulignant la particularité du sujet ainsi qu'une approche quantitative inter-individuelle. Nous étudierons une population de 46 enfants répartis en deux groupes : 23 enfants « *surdépendants* » rencontrés en CMP, dans des RASED (Réseau d'Aide aux Élèves en Difficultés) et 23 enfants « *non surdépendants* » rencontrés en milieu ordinaire. Les outils utilisés sont, d'une part, un entretien clinique semi-structuré mené avec les mères afin de cerner les raisons qui conduisent celles-ci à « *surinvestir* » leur enfant. D'autre part, deux épreuves projectives sont destinées à l'enfant : le Rorschach, test figuratif permettant d'évaluer la vigueur de l'appareil psychique dont dispose l'enfant pour traiter l'angoisse, les conflits.

Puis, le Test des Contes de Royer, épreuve thématique, approchant l'intégralité des étapes de la construction de la personnalité.

Résultats attendus :

Une première hypothèse pose que dans le vécu de certaines mères, le cumul de facteurs tels qu'une grossesse difficile, une naissance traumatique, des relations conjugales défectueuses, faciliteraient la mise en place d'un attachement « surdépendant » chez l'enfant. Une seconde hypothèse pose qu'un enfant dont l'attachement serait « surdépendant » disposerait d'un fonctionnement mental régressif ne lui permettant pas d'élaborer les angoisses de séparation, ni d'avoir accès à la sublimation et à des stratégies cognitives efficaces.

22 DIET EMMANUEL

La perversion pédagogique dans l'anomie libérale : déculturation et crise de la transmission

Dans la contextualité de la marchandisation généralisée de l'éducation, l'attaque des organisateurs culturels et psychiques et des différenciations symboliques, étayée sur le mythe anti-oedipien de l'apprenant auto-engendré , l'effacement de la dette symbolique et de la référence à la transmission du savoir savant aboutissent, sous prétexte de modernité didactique et de démocratie au redoublement de la sélection sociale à l'école et à la généralisation d'une violence symbolique secondaire destructrice de la culture , de la citoyenneté, des valeurs instituant de ce qui fut l'École de la République et de la possibilité même d'un enseignement et d'un apprentissage. C'est à identifier et à décrire la destructivité aujourd'hui à l'œuvre dans l'institution et la relation pédagogique, en démontant les logiques perverses au travail sous le masque de la modernité que s'attachera cette communication, qui rappellera les conditions de possibilité d'un enseignement respectueux des sujets et soucieux d'une transmission culturelle symboligène et structurante nécessaires pour combattre l'anomie, les exclusions et la violence qu'elle engendre dans l'espace pédagogique ;

23 FAJNWAKS DÉBORA

L'enfant et le déclin social du père

Dans notre travail de thèse nous avons analysé l'institutionnalisation des dispositifs consacrés à l'enfance déviante. A partir de l'analyse institutionnelle, nous avons cherché à comprendre la logique qui était à la base de la multiplication de ces dispositifs... Nous avons particulièrement travaillé l'exemple de classes relais sur lequel nous étions intervenus en tant que socianalyste pendant cinq ans. Nous y avons conclu que les différents dispositifs créés tout au long de l'histoire étaient le résultat de la visibilité des contradictions institutionnelles propres à l'éducation spécialisée

Depuis, notre intérêt s'est porté sur ce que ces différentes créations institutionnelles pouvaient nous apprendre sur la conceptualisation de l'enfance à chaque époque.

Depuis la promulgation de la loi de la déchéance de la puissance paternelle et pendant près d'un siècle, l'enfant a été un objet de protection privilégié. Toutes les mesures de protection de l'enfant rendaient bel et bien compte que l'enfant du point de vue social, était non seulement une "plaque sensible d'une époque" comme le remarquait Winnicott, mais pouvait aussi être considéré comme un objet de protection, de soin, d'éducation. Le malaise dans l'éducation dont on fait le constat depuis quelques années, correspond selon nous à un vide qui rend compte d'une double démission : démission éducative de la part des enseignants répondant en miroir à la démission des parents. Il y a lieu de se demander comment l'enfant répond à ce vide

Notre hypothèse est que nous assistons aujourd'hui à un déplacement de la conceptualisation de l'enfant. Aujourd'hui que le statut juridique de l'enfant est largement acquis, et sa parole prise en compte, l'enfant semble être appelé de plus en plus à devenir un sujet décideur presque selon le modèle des adultes.

Sur le plan clinique, nous assistons de plus en plus au fait qu'on cherche à responsabiliser l'enfant là où il apparaît plutôt en faisant symptôme dans des situations familiales défaillantes. Ce n'est peut être pas seulement une manifestation de "la

passion de l'ignorance des parents ” mais aussi un fait avéré de notre temps dont le symptôme des parents se saisissent.

Les remaniements des lois qui accompagnent les nouvelles formes de la famille dont l'apparition du néologisme de parentalité rend compte, constitue une des conséquences de ce que Lacan appelait en 1938 “ Le déclin social de l'Imago paternelle ”. Y a t il lieu dans un colloque de psychanalyse et sciences de l'éducation de se demander s'il n'y aurait pas encore d'autres conséquences à constater de ce diagnostic de Lacan en 1938 ?

24 GARCIA ORAMAS MARIA JOSÉ

Le groupe de réflexion d'orientation psychanalytique en tant qu'espace d'articulation de savoirs et pratiques pour la transformation sociale : une expérience de formation à la citoyenneté avec de jeunes mexicains

Le lien entre la psychanalyse, les processus éducatifs et formatifs et les formes possibles d'articulation de ces savoirs pour l'action sociale et la transformation de nos sociétés, particulièrement en Amérique Latine, trouve ses origines, à partir des années 60, dans les travaux d'auteurs comme Enrique Pichon Rivière et Paulo Freire. Ainsi, l'élaboration de théories et techniques orientées vers l'amélioration des conditions de vie de la population majoritaire qui a survécu tout au long de l'histoire en faisant face à de grandes carences, a constitué une préoccupation constante des théoriciens de la région, y compris de la part de psychanalystes. Comme produit de cet effort collectif se sont développées diverses méthodologies, parmi lesquelles se détachent la Recherche Participative, l'Éducation Populaire et le Groupe Opérationnel.

Dans ce travail, nous discutons et analysons une proposition d'articulation de ces savoirs pour l'élaboration et la mise en route d'un programme de formation à la citoyenneté mené à bien avec des jeunes (garçons et filles), promoteurs communautaires d'une institution éducative, pendant l'année scolaire 2005-2006 dans les états de Veracruz et de Tabasco, dans le Sud-Est du Mexique.

25 HATCHUEL FRANÇOISE

Le rapport au savoir d'adolescents en difficulté : de l'impossible intériorité à la « fiction de soi »

La présente communication se propose de présenter quelques-uns des résultats d'une recherche collective menée sous ma direction auprès d'adolescents en difficulté accueillis en demi-pension ou en internat dans un institut thérapeutique éducatif et scolaire autour de la question du rapport au savoir. L'institut est géré par l'Association de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence des Yvelines, qui est commanditaire de la recherche et à qui le rapport final a été remis début 2006. 13 adolescents ont été interrogés par 6 chercheurs et chercheuses au cours d'entretiens cliniques de recherche amorcés par la consigne suivante : « est-ce que tu peux me dire, très librement, comme ça te vient, comment ça se passe pour toi quand tu apprends ? ». Chacun-e a ensuite analysé les entretiens qu'il ou elle avait menés dans une perspective longitudinale, avant que quatre d'entre nous n'approfondissent certaines pistes théoriques à partir de l'ensemble des entretiens, tout en restant davantage centrée sur ceux que nous connaissions le mieux. Pour ma part, je présenterai donc, à travers les entretiens de Mathieu et Stéphane, les notions d'intériorité et de « fiction de soi ».

Mathieu et Stéphane montrent en effet, chacun à leur façon, la difficulté à construire une intériorité qui permettrait une appropriation raisonnable du savoir. Pour Mathieu, qui présente une image parfaitement lisse de petit garçon sage, et dont les propos étouffent absolument tout risque de conflictualité, je fais l'hypothèse d'une omniprésence interne de la mère, probablement due à une exigence de transparence qui ne laisse à Mathieu aucun « droit au secret », selon le terme de P. Aulagnier, et donc aucune possibilité d'autonomisation réelle.

Pour Stéphane, l'entretien est assez particulier dans la mesure où, après quelques minutes d'interactions brèves, il restera silencieux jusqu'à la fin de l'entretien, soit environ 25 minutes. L'élaboration autour de la dynamique transférentielle en jeu m'a conduite à comprendre comment je me suis moi-même retrouvée mise au défi de « réussir la recherche », rentrant ainsi dans la logique de Stéphane mais aussi probablement de l'institution, et rendant impossible pour lui l'expression d'une parole authentique. J'interprète alors le défi comme une « fiction de soi insoutenable », c'est-à-dire un récit de soi, construit à partir des interprétations d'autrui, qui ne peut trouver

d'étayage dans la réalité et doit donc être en permanence exhibé, empêchant, là encore, la construction d'une intériorité. La construction de ces 25 minutes de silence peut néanmoins être interprétée comme un premier pas vers une sortie de la logique de défi, dans la mesure où nous parvenons à mettre en place cet accord minimal : rester ensemble en assumant la différence de nos désirs.

D'un oral étudié à une parole pleine : irruption de la parole intempestive en classe

Intempestif, ive: du latin *Intempestivus*, de *Tempus* : temps, circonstance.

Qui est fait à contretemps, arrive mal à propos. Inopportun, inconvenant.
(D'après Larousse, 2006)

Les premières expériences dans le cadre d'une thèse en cours sont issues de l'animation de groupes en centre social et de la formation d'animateurs d'éducation populaire. Sont travaillées l'existence de brèves oppositions (du sujet accompagné) qui discutent de manière impromptue la situation et qui l'interroge. Le questionnement s'étaye sur les travaux de la clinique d'inspiration psychanalytique pour éclaircir le scénario à contre-temps de ces situations problématiques: dans la réticence inattendue et insistante de l'écologiste, *où est la souffrance ?*

Situation étudiée :

La parole intempestive se distingue du bavardage. Elle prend la forme d'une énonciation singulière, relevant d'une expérience contextualisée, publique et spontanée. Cette digression interpelle le discours magistralement tenu à l'instant même par l'enseignant. Elle est inopportune, en rapport au modèle institutionnellement normé, et à la situation « de référence » ; intempérante également, à l'égard d'une prise de parole correcte, et du contenu abordé. L'apprenant est mis en demeure, dans l'interaction directe avec l'enseignant, de se servir de sa parole pour raisonner, poser les *bonnes* questions et adopter « un rapport révérencieux au savoir ». Ce qui ne va pas sans découvrir à la fois un certain « arbitraire » (Perrenoud, 1991).

Méthode :

Est conduite une observation de l'étayage de la relation « enseignant – enseigné » (Blanchard-Laville, 1999) dans l'unité de la rencontre, sur le terrain de la classe (observations filmées et non filmées, passation d'entretiens, supports vidéographiques, récits formels et non formels). C'est la situation éducative ordinaire que l'on cherche à rendre intelligible. L'expérience de cette situation comprend une part essentielle : la manière dont l'enseignant évalue ce qu'il s'y joue. La relation pédagogique, sous entendue, réactualise de vieux rapports à la dualité. Elle initie d'une manière générale un transfert, une transposition des connaissances dans le rapport du sujet au savoir et à son monde. Elle renvoie l'enseigné à l'identification et

peut susciter un désir de « privatiser », de monopoliser (Yelnik, 2006), ou de mettre à l'épreuve plus précisément le jeu de l'adulte enseignant.

L'éducation et la relation pédagogique sont ici considérées comme deux dynamiques agissant en continu: elles surgissent au travers d'une modalité clinique de la prise de connaissance dans le temps des relations réciproques (Lévy, 1997). Entre la clinique sociale et la clinique thérapeutique individuelle, la clinique d'une fiction, d'un scénario peut être mise en travail.

Apports :

Parler, ou se taire, c'est « s'investir émotionnellement », être pro-vocateur en rapport à des savoirs et à des connaissances en cours d'affinage. La parole affective représente une sorte de lien d'objet qui doit être mis à distance à l'école mais qui a à voir avec le savoir, le rapport au savoir, et le désir de savoir. Sur quelles croyances s'étayent à ce niveau les réponses immédiates et différées des enseignants partenaires de cette recherche au quotidien ? Il s'agit bien de faire un travail autour d'un enjeu « intellectuel », mais aussi « affectif », pour l'action : « *Penser la parole, c'est penser notre propre rapport à la parole* » (Bucheton, 2000).

27 JOVENET ANNE-MARIE

Regard clinique sur un changement de pédagogie

Ce qui va être présenté est issu d'une recherche constituée au sein de l'équipe THEODILE, depuis 2002, qui se poursuit actuellement en partenariat avec l'IUFM Nord-Pas de Calais sous l'intitulé : Effets d'un mode de travail pédagogique Freinet en REP. Les aspects présentés ici s'insérant donc dans une recherche pluridisciplinaire à dominante didactique, mettent en œuvre l'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Ils visent à montrer comment l'ensemble d'une école primaire en milieu REP peut construire dans la classe un espace psychique particulier. Différentes modalités de recueil de données sont mises en place : passations individuelles d'élèves faisant une tâche mathématique, entretiens avec les enseignants ayant ces élèves dans leurs classes, observations de séquences de classes mathématiques, entretiens avec des élèves ayant changé d'école au cours de la scolarité primaire entrant donc pour la première fois dans cette pédagogie Freinet et entretiens avec des élèves de 6^e venant de quitter cette pédagogie.

À travers les entretiens avec les enseignants et les observations de classe on cherche comment le rapport à l'élève est conditionné par le rapport au « je ». Le changement apparaissant alors comme un révélateur intéressant de la construction psychique du sujet, de sa « solidité », de sa capacité de désir et de plaisir, selon les termes de F. Dolto (1984), ce sont les entretiens menés avec les élèves entrant en pédagogie Freinet à propos de ce changement d'école qui serviront de base explicative pour présenter la manière d'analyser le discours de l'élève, les différentes questions que se pose le chercheur et les résultats intéressants qui se dessinent, sachant que toutes ces modalités de recueil de données ont aussi été utilisées, avec un public autre, servant de point de comparaison.

Le travail sur le discours de l'élève (associations libres, déguisement du refoulé sous la forme de lapsus, oublis, ou opposition involontaire à l'émergence de l'inconscient sous la forme d'une accumulation de justifications ou d'un refus « d'en dire plus » croisé à l'analyse du contenu en rapport avec l'image inconsciente du corps (Dolto, 1984) permet de faire émerger trois catégories d'élèves. Le « je » de l'enfant apparaît disponible à l'apprentissage et à la relation scolaire, le « je » apparaît pris dans un conflit intense entre les problèmes externes et le désir d'exister, le « je » se révèle

être totalement prisonnier de problèmes externes qui contraignent toute expression. Toutefois il est notable de remarquer que par comparaison avec d'autres situations, la pédagogie Freinet, en instituant un rapport de liberté et d'autonomie, en même temps que de responsabilisation, permet aux élèves repérés « en souffrance » de savoir quelque chose des raisons de cette souffrance et donc de commencer à reprendre possession d'eux-mêmes.

L'ensemble du travail prend en compte également le contre-transfert du chercheur et tente de mettre au jour quand et comment celui-ci se manifeste.

28 KALUARATCHIGE ELIZABETH

Manœuvre subjective de l'anorexique face à la nourriture dans le cadre religieux, familial et scolaire

Nous sommes amenés ici, à saisir un point d'articulation, principalement entre deux disciplines : l'anthropologie et la psychanalyse. Par ailleurs, il s'agit d'étudier une problématique à la fois actuelle et trans-historique. Lors de son élaboration subjective, au cours de la puberté, le désir de l'adolescente anorexique se contextualise dans une situation sociale où elle se trouve impliquée dans une offre de nourriture familiale, suivie de nourriture « spirituelle » dite enseignement scolaire.

Il semblerait assez justifié d'émettre l'hypothèse que l'adolescente anorexique, malmenée par sa relation avec l'objet primordial, récupère et met en relief des aspects contradictoires et paradoxaux des offres du culturel. Les symptômes anorexiques révèlent-ils ainsi le rapport antinomique du sujet « femme en devenir » avec le lien social de la modernité ? Quel est cet attachement énigmatique que l'adolescente entretient avec un élément culturel ou religieux ? Quel est son défi envers l'enseignement ? Pour comprendre cette énigme, nous avons étudié, dans le cadre de la clinique différentielle, deux cas d'adolescentes, et un troisième cas de figure dans le domaine littéraire. Toutes les trois sont dans le jeûne pathologique ou la restriction alimentaire qui, explicitement ou implicitement, s'inscrivent dans une rupture sociale ou une révolte contre l'ordre symbolique : religieux ou institutionnel.

Les paroles prononcées, suggérées et écrites, mais également les passages à l'acte de l'adolescente peuvent être interprétés en tant que vérité du sujet. La vérité du sujet que l'on peut découvrir n'est pas forcément celle de l'institution scolaire ou du groupe social dans lequel vit l'adolescente. Le sujet, selon Lacan, est assujéti à l'ordre symbolique avant même que le moi ne développe ses identifications nationales ou religieuses. Cette approche anthropologico-psychanalytique suggère donc le discours de l'inconscient ayant ses lois et ses liens avec l'intersubjectivité et avec le social. Pourtant la subjectivité de l'adolescente, dans le contexte religieux, renvoie en effet à divers aspects connotatifs du socio-culturel et historique, qui créent plusieurs points de connexion et de concrétisation du discours analytique, social, éducatif voire politique.

En conséquence notre travail ne s'articule sur plusieurs discours que dans la mesure où il entre dans la réalité psychique des «adolescentes» en question. Il est donc important pour nous d'aborder le lien demeurant, premièrement, entre les signifiants révélant la vérité du sujet, et deuxièmement, entre les faits sociaux et culturels « manger » (nourriture) et « éduquer » (nourriture spirituelle) dévoilant les intersections entre l'individuel et le collectif.

29 KATTAR ANTOINE

Rupture et continuité de soi dans la formation des processus identitaires chez les adolescents libanais

Dans le cadre de ma recherche, je m'intéresse à la formation des processus identitaires chez les adolescents libanais nés à la fin de la guerre dite civile (1990) dans leur rapports intersubjectifs et sociaux. Je souhaite faire part dans le cadre du colloque de mes hypothèses de travail sur ce qui se joue pour l'adolescent libanais quand il est en phase de construction identitaire. Sur quelle histoire et sens de l'histoire l'adolescent libanais s'appuie-t-il pour composer son identité (représentation de soi et processus d'historisation, Kaës 1996) ? Comment arrive-t-il à circuler entre les différents lieux de subjectivation (Gutton 2005), que représentent l'histoire et son sens, son passé familial, l'espace de survie au quotidien pour garantir une continuité de soi et l'émergence du Sujet ?

Pour grandir, l'adolescent ressent ce double besoin : d'une part, de s'inscrire dans une filiation de son passé, de ses racines historiques, et d'autre part, de se projeter dans l'avenir. Ces deux pôles sont intimement liés et constituent un support essentiel à son affirmation identitaire.

Quatre entretiens non directifs ont été réalisés en 2003/2004 auprès d'adolescents libanais âgés de 14 à 16 ans. Je proposerai dans cette communication une relecture d'après-coup de ces entretiens à la lumière d'un travail actuel sur ma propre subjectivité ; et à partir des élaborations que je peux mener actuellement à propos des mouvements psychiques que ces discours provoquent en moi ; moi qui ai dû partir du Liban en 1987 et faire ainsi l'expérience de la perte d'un « objet contenant » (Bion, 1970) pour ma propre identité. Car il me semble que « l'héritage culturel » (Winnicott 1971) pensé comme un prolongement de « l'espace potentiel » entre le sujet et son environnement ne peut à lui seul assurer pour l'adolescent cette continuité et que, de plus, l'absence d'une mémoire portée collectivement et les difficultés intergénérationnelles de transmission marquée par la surcharge émotionnelle et traumatique ne facilitent pas pour les adultes la possibilité de contenir (accueillir et transformer) ce passé récent.

30 LE CADET VALÉRIE

Le désir d'apprendre : de la motivation à la pulsion de savoir

C'est dans un contexte où la démotivation des élèves est fortement déplorée que j'ai choisi d'aborder la notion de motivation en la déclinant en terme de désir d'apprendre.

Mon hypothèse était la suivante : « les enseignants et les élèves, en tant que sujets, participent ensemble à l'ancrage du désir d'apprendre mais la posture de l'enseignant n'est sans doute pas indifférente à l'émergence de ce désir ».

Les conceptions actuelles de la motivation se déclinent plus en terme de « recettes » à appliquer ou d'injonctions (réduire les effectifs, utiliser une pédagogie active, « faire plaisir aux élèves », « redonner le goût de l'effort »...). Elles mettent aussi l'accent sur l'importance de la personnalité de l'enseignant et sur la nécessité d'individualiser la relation éducative. Lorsque la notion de désir est abordée, elle est surtout évoquée de manière dichotomique dans le cadre du débat confrontant les « pédagogues » aux « anti-pédagogues » ou en opposant les valeurs de la société avec celles de l'école ou en encore se référant à une situation pédagogique idéalisée. Mais l'existence et l'impact des phénomènes liés à la co-existence de deux implications subjectives, celles de l'enseignant et celle de l'élève, qui elles sont corrélées à l'existence du désir tel qu'il est appréhendé dans la théorie psychanalytique, sont très peu pris en compte.

L'étude de certains concepts psychanalytiques et notamment de celui de sublimation m'a permis d'aborder la complexité des phénomènes psychiques à l'oeuvre, mais aussi d'en découvrir certaines caractéristiques : instabilité, imprévisibilité, impossible maîtrise...

L'étude des conceptions de C. Blanchard-Laville m'a permis de mettre à l'épreuve mon hypothèse. Dans ma formulation première, la posture pouvait être entendue comme une attitude qui permettrait de susciter le désir d'apprendre et à l'issue de la recherche la posture fait référence à un « scénario implicite personnel », généré par des conflits psychiques, des identifications, des transferts, des désirs, des processus sublimatoires, des inhibitions.... aboutissant à des « solutions psychiques » (C. Blanchard-Laville, 2002).

La mise en évidence de la complexité de la situation d'enseignement permet de faire le deuil d'une possibilité de maîtrise, éloigne de la tentation de trouver des réponses définitives et ouvre des perspectives de travail plus en adéquation avec le principe de réalité.

C'est dans une perspective éthique et non thérapeutique, rééducative ou encore normative que cette approche doit être envisagée et présentée aux enseignants.

31 LE ROY CAROLINE

Comment appréhender certains processus originaires réactualisés dans des espaces éducatifs de la formation-insertion ?

Ma recherche de doctorat porte sur les pratiques éducatives dans le secteur de la formation-insertion. Mon corpus est constitué de discours, recueillis à partir d'entretiens cliniques à visée de recherche, auprès de stagiaires de la formation professionnelle (jeunes et adultes) et de professionnels. Il a été complété par des observations faites lors du déroulement de certaines de ces formations.

Trois situations mettront en exergue que certaines façons de faire, parfois de dire, pourraient porter la trace d'un « *éprouvé-non éprouvé* » (D.W. Winnicott, 1989) et se rattacher à des processus psychiques originaires (P. Aulagnier, 1986, 1989) : un « *fond représentatif* » impensé/impensable contenant les conditions de l'avènement du sujet. Ce faisant, on constatera que ces processus psychiques s'inscrivent à même l'enveloppe corporelle de ces sujets (expressions somatiques), tout comme ils se seront également inscrits sur l'espace éducatif (attaques au cadre pédagogique), ainsi que sur l'espace de l'entretien clinique lui-même (mouvements transférentiels). Sur un mode sensoriel et moteur circulent donc des formes de symbolisation partielle (M. Torok et N. Abraham, 1978) de fragments d'expériences qui n'ont pas pu recevoir d'autres formes de symbolisation et qui pourraient renvoyer au soubassement originaire de la rencontre du sujet avec le social. Dans la série d'inscriptions, évoquée précédemment, pourrait être décelé un transfert qui en serait la figuration. Sa prise en compte me semble renouveler la question des limites moi/non-moi (relation à l'autre) et celle des « *compositions biographiques* » (P. Aulagnier) du sujet (relation à soi) qui se réactualisent dans ces espaces éducatifs. Je proposerai, alors, de montrer comment, dans cette recherche, la circulation de ces « *vacuoles psychiques* » (S. Tisseron, 1990) pourrait se saisir et se penser dans et par le contre-transfert, à condition d'envisager ce dernier au sens inauguré par P. Heimann en 1950 comme la « *conséquence d'un désir inconscient [du sujet] de faire part [à l'autre] d'affects qu'il éprouvait mais ne pouvait ni reconnaître ni verbaliser, et donc qu'il ne pouvait qu'induire chez l'autre* » (A. Green, 2002).

La construction subjective de l'exercice de l'autorité au collège

Je propose d'interroger la dimension subjective de l'exercice de l'autorité dans la classe à partir d'une recherche clinique menée dans une démarche sociologique et psychanalytique. Les matériaux recueillis proviennent d'observations de classe et d'entretiens individuels approfondis de type non directif avec des enseignants de collège.

Les enseignants interrogés insistent sur l'importance de leur « personnalité » dans les dispositifs qu'ils mettent en place pour exercer l'autorité dans la classe, ceux-ci n'étant pas forcément à entendre comme contraignants et figés, mais rassurants et dynamiques aussi. S'ils parlent facilement des moyens personnels utilisés, ils finissent par qualifier d'« inexprimable, indéfinissable » l'autorité qu'ils envisageaient d'emblée comme « naturelle », « en soi ». Lorsqu'ils se trouvent confrontés à cette difficulté d'expression, des références à la figure paternelle ou maternelle, ou encore à leur position d'élève face à l'enseignant, émergent spontanément dans leur discours, explicitement ou à leur insu comme le montre l'analyse des résistances et des métaphores utilisées.

Je présenterai plusieurs cas. Martine associe incapacité de faire autorité et figure autoritaire d'un père « faisant peur ». Anne considère quant à elle la mère comme « symbole de l'autorité ». Christelle attend des « signes de reconnaissance », et nous pouvons supposer un lien entre la répétition rassurante de son cadre pédagogique et la psychopathologie de sa mère maniaco-dépressive. Patrice associe autorité et sécurité, et se sent constamment « menacé ». Fabien se déclare le « maître de l'espace » de la classe tout en faisant référence à « la chambre des parents ». Myriam commence à enseigner dans une relation de « copinage » en réaction à l'autorité de son père et de ses propres enseignants, puis construit une relation de « respect ». Le rapport d'autorité relève d'une construction subjective dépendant du vécu enfantin, familial et scolaire, et se transforme selon le vécu professionnel de chacun. J'analyserai *la dimension inconsciente des cadres mis en place par ces enseignants pour faire autorité dans la classe*, en m'appuyant sur la notion d'« espace psychique » développée par Claudine Blanchard-Laville.

33 LECOMTE CLARISSE

La construction subjective, cognitive et sociale de l'investissement des jeunes enseignants dans leur profession

Problématique : Les processus de subjectivation qui accompagnent les débuts dans le métier s'articulent avec divers modes d'investissement des objets liés à la profession (élèves, transmission, savoirs, discipline enseignée mais aussi collègues et établissement). Dans cette constellation d'objets, le sujet en élit un ou plusieurs (paradigme de l'objet "trouvé-crée") et déploie le scénario qui le caractérise en tant que sujet. Ce scénario se bute au réel mais s'y accomode à l'aide de processus secondaires dont on observe cependant la fragilité et l'inadéquation avec les nouvelles données du métier. Le travail de subjectivation, sous diverses formes, apparaît comme un soutien mais nous observons qu'il peut mettre en danger le sujet qui se défend alors au prix d'un désinvestissement.

Hypothèse : Les mécanismes psychique et cognitif de rationalisation peuvent être envisagés autrement que comme mécanismes de défense tout en conservant pour leur étude une épistémologie clinique. On peut ainsi entrevoir des modalités de formation et d'accompagnement qui reconsidèrent la réflexivité, envisagé comme effet de la subjectivation, à partir de la prise en compte des mécanismes de pensée qui la permettent afin d'éviter de rabattre la subjectivation sur la seule exploration intrapsychique, difficile dans le champ professionnel.

Dispositif : Le dispositif nous permet de relever des processus de subjectivation dans leurs rapports avec la méta-cognition, principal levier de la réflexivité. Il s'agit d'explorer des discours indiquant le rapport aux objets réels et les avatars de l'objet du scénario psychique.

Terrain d'investigation : académie de Créteil, second degré

Néo-titulaires bénéficiant de l'accompagnement à l'entrée dans le métier, lors de la première année d'exercice et au-delà. Enseignants n'ayant pas bénéficié de l'accompagnement lors de leur titularisation il y a 5 ans. Formateurs IUFM, impliqués dans une formation-recherche sur leur rapport à la discipline enseignée.

Recueil de données : entretien clinique de recherche, enregistrement d'échanges dans des groupes, conduite de séances d'analyse des pratiques. **La méthode d'analyse:** retranscription, analyse de discours et analyse clinique de la situation interlocutoire.

34 LEGRAND GUILAINE

Du rapport au savoir aux temps archaïques de l'enseignant

Blanchard-Laville, en parlant du Holding dans le cadre de la classe, rapproche le lien didactique et le lien mère-enfant. Pour elle : « *La situation d'enseignement [...] essentiellement construite au plan psychique sur des liens, le lien à l'objet-savoir et le lien aux élèves, dont le tressage constitue le transfert didactique, ne peut manquer de mettre à l'œuvre les modèles de liens qu'enseignants et élèves se sont construits et ont intériorisé depuis ces temps archaïques* » (Blanchard-Laville, 2001)

Cette citation a orienté ma recherche sur le thème de la mise en œuvre inconsciente des modèles de liens intersubjectifs précoces de l'enseignant à ses parents lors du holding didactique qu'il met en œuvre dans la situation (qui renvoie donc au rapport au savoir) d'enseignement.

Pour travailler ce thème, je réaliserai plusieurs observations cliniques d'un enseignant en situation d'enseignement sur le conte. Puis je proposerai un ou plusieurs entretien(s) au professeur concernant l'organisation et le déroulement didactique de la séance.

J'enregistrerai les observations, réalisées selon la théorie de Ciccone (1998), au moyen d'un caméscope, et le ou les entretien(s) au moyen d'un dictaphone. Puis je retranscrirai les données en les organisant sous forme de tableaux pour que ressortent clairement les interactions (observations) et les redondances verbales et non verbales servant l'analyse psychanalytique (entretien(s), observations).

J'analyserai ces corpus : selon une vue didactique, en terme d'organisation et de déroulement didactique de la séance à partir des travaux de Blanchard-Laville (2003) ; Et selon une vue psychanalytique à partir de la théorie de Ciccone (1998), des concepts psychanalytiques d'inconscient et de transfert que Freud a développé au début du XX^e siècle, et des concepts de « *transfert didactique, rapport au savoir, signature de l'enseignant, holding didactique, enveloppe psychique contenante et espace psychique* » de Blanchard-Laville (2001). A travers l'organisation et le déroulement didactique de la séance, il s'agira de dégager, à partir de la manière dont l'enseignant exerce la fonction contenante que suppose le holding didactique, l'hypothétique manière qu'il a de modeler l'espace psychique de la classe et de certains élèves, et d'essayer de reconstruire les hypothétiques modèles intersubjectifs précoces qu'il a construit ; Mais

aussi d'analyser mon contre transfert parce que personne n y échappe et que cela influence recueil et analyse de données.

35 LERNER-SEÏ SOPHIE

Enseigner la musique au collège : pour une approche clinique du lien didactique. Maxime entre la scène musicale et la scène didactique

Parmi toutes les disciplines scolaires enseignées au collège, l'éducation musicale qui participe de la formation artistique obligatoire pour tous les élèves, tient probablement la place la plus marginale et la plus fragile aujourd'hui (Villatte ; Desgranges, 2001 ; Ganvert, 1999).

En effet, comment tenir le pari du « plaisir musical partagé », objectif prioritaire énoncé par les programmes, dans un environnement scolaire où les tensions se multiplient, à l'heure où la logique de la rentabilité l'emporte sur les valeurs d'une éducation culturelle et artistique ? Nombre d'enseignants de musique témoignent de leur difficulté à « faire passer la matière » selon leur expression, oscillant entre la volonté de s'imposer avec fermeté, et le sentiment généreux d'offrir à tous les élèves cet objet essentiel pour eux car tant investi, la musique.

A cet égard on peut analyser cette oscillation en termes d'alternance entre une composante sadique-anale et une composante bienveillante, ce que C. Blanchard-Laville (2004) appelle « la double polarité du soi professionnel » qui est présente chez tout sujet-enseignant, et que celui-ci a tout intérêt à accepter, nous dit-elle, afin d'éviter des situations-limites de rupture du lien didactique.

La communication portera sur l'illustration de cette dimension, dans le contexte particulier de l'éducation musicale, à travers l'analyse d'un entretien clinique de recherche réalisé auprès d'un jeune musicien professeur au collège.

Ma recherche s'inscrit dans le cadre théorique de l'approche clinique d'inspiration psychanalytique, telle qu'elle est définie du point de vue conceptuel et méthodologique dans la Note de Synthèse de la Revue Française de Pédagogie (Blanchard-Laville ; Chaussecourte ; Hatchuel ; Pechberty, 2005).

Ainsi, m'appuyant sur ce cadre théorique et sur mes propres mouvements psychiques, je tenterai de montrer de quelle manière est négociée cette double polarité, entre altruisme et emprise chez cet enseignant musicien, qui, pour trouver un compromis acceptable entre ces deux composantes, me semble contraint d'opérer « *un clivage étanche et mutilant de son moi professionnel* » (Blanchard-Laville, 2004), entre « sa musique » qu'il pratique en dehors de l'espace didactique, et celle qu'il réserve à la

scène didactique et qu'il définit en tant « qu'outil d'appropriation du langage musical. » Ainsi, pour se mettre à l'abri d'éventuelles attaques narcissiques et de possibles émergences émotionnelles liées à la mise en résonance psychique groupale, il me semble mettre en scène dans l'espace d'enseignement un rapport au savoir relativement dé-subjectivé, où domine la volonté de mettre à distance les objets du savoir musical.

Des professeurs d'école aux prises avec les activités techniques à l'école élémentaire

Cette communication porte sur le rapport au savoir technique d'enseignants du premier degré. Celui-ci est ici entendu comme le rapport à l'ensemble des activités physico-techniques préconisées dans les programmes de l'école primaire.

Si, comme le signale JY. Goffi (1988), une société n'existe pas sans ses techniques, on peut dire que celles-ci ont un caractère intrinsèquement culturel, au sens où elles existent dans une organisation sociale donnée. Avec l'avènement de la technique, l'instinct est dépassé et la maîtrise d'une technique ne peut provenir que de l'apprentissage et non de l'hérédité biologique. En d'autres termes, une technique n'est jamais innée, il existe des dispositifs de transmission culturels. En cela, la place des enseignants est singulière.

Mais la technique nous renvoie également aux mythes fondateurs ; le mythe de Prométhée nous enseigne que la maîtrise de la technique est transgression par rapport aux dieux et qu'à posséder le feu, il y a un prix à payer. Par ce mythe, l'homme découvre que les techniques sont à la fois, espérance de vie meilleure et menace de destruction parce qu'il est mortel et que sa vie a pour condition le labeur.

Le rapport aux techniques des individus est donc une construction sociale traversée par toutes les angoisses et tous les fantasmes. C'est pourquoi je m'associe à N. Mosconi (2000) qui affirme : *« le sujet, donnant une forme psychique aux rapports sociaux dans lesquels il se constitue, est le siège de processus psychiques qui, ayant une consistance propre, doivent être étudiés comme tels. Et que pour faire la théorie du sujet et du rapport au savoir, il est nécessaire de se référer aussi à une théorie psychologique. »*

Pour ma part, je me référerai aux théorisations sur la relation d'objet, aux travaux de M. Klein, de M. Balint et de DW. Winnicott pour comprendre, particulièrement chez les enseignants, les processus, souvent ancrés de longue date dans le psychisme, de construction du rapport au savoir technique.

Dans cette perspective, j'étudierai ce processus singulier en adoptant une démarche par entretiens cliniques à visée de recherche, inévitablement centrés sur la

personne et de nature à permettre « *l'émergence de l'inconscient* » dans la construction du discours. (Bardin, 1977). Je n'oublie pas que c'est « *la capacité à se laisser toucher au niveau psychique en acceptant de se situer dans une position d'ouverture et de disponibilité contre-transférentielle* » (Blanchard-Laville; 1999) qui permet au chercheur de réagir et d'analyser le discours proposé. Sans prétendre administrer de preuve, je souhaite décrire, à partir des analyses singulières des entretiens, les modalités de construction d'un rapport spécifique au savoir qui, pour peu qu'il soit étudié, permettrait de mieux comprendre ce qui se joue dans la classe à propos des activités techniques.

Étude clinique de la représentation par l'enfant de son niveau et de ses inférences sur sa scolarité

En fin de primaire, les enfants sont dans une période riche en remaniements psychiques qui leur permettra, *in fine*, d'élaborer un concept de soi vraiment personnalisé. Ils doivent donc s'accommoder des situations scolaires qui viennent influencer leur perception d'eux-mêmes. L'excellence et l'échec scolaires qui sont des réalités construites par le système éducatif se présentent souvent aux pré-adolescents et à leur famille comme des mesures objectives et indiscutables. Il est donc important de comprendre ce que les élèves font de ces jugements en apparence sans appel.

Cette recherche porte sur les décalages possibles entre le statut attribué par l'Institution scolaire et l'image de soi que se construisent les jeunes en fin de scolarité primaire. A cet âge, ils sont dans une phase *d'expansion du soi* et sont censés différencier leur image propre (conscience subjective que le sujet a de ce qu'il est dans la vie de tous les jours) de leur image sociale (façon dont le sujet pense être perçu par autrui). Pourtant, des décalages entre jugement professoral et image de soi peuvent être repérés.

J'ai ainsi tenté d'approfondir la notion d'image de soi chez des élèves de CM2, avec un zoom sur dix situations particulières qui répondent à chacun des cas de décalage envisageables. A travers une démarche clinique (3 entretiens annuels par élève) et analytique (dessins), j'ai cherché le sens que les élèves donnent aux événements scolaires et familiaux, à partir desquels ils s'orientent et se définissent en tant que sujet-élèves.

Ce travail montre que les élèves ne sont pas prisonniers des *étiquettes* posés sur eux et que se montrer *en décalage* peut être une stratégie existentielle leur permettant de *sauver la face* dès le primaire. De plus, il alimente un autre débat, à savoir ce que représente, en tant que motivation à apprendre, la conscientisation, par l'élève de son niveau de réussite en mettant fin au mythe de la notation négative qui affecterait l'élève de façon positive.

Il met aussi en évidence que ces illusions perceptives sont évolutives, dépassent la simple représentation de l'enfant et sont en lien avec l'image de soi que se construit

l'enfant selon son parcours de vie. Elles sont aussi le témoignage de son aptitude à réagir face à un statut imposé.

Il semble ainsi important que les adultes qui participent à la construction de cette image de soi chez les pré-adolescents prennent conscience d'un certain nombre de mécanismes implicitement en jeu dans les transactions relationnelles scolaires.

38 MARTIN-LAVAUD VIRGINIE

Quelles fonctions le monstre assume-t-il pour l'enfant dans le dispositif thérapeutique ?

Objet et thématique : le matériel clinique de suivis thérapeutiques issu d'une pratique clinique en milieu scolaire

Public étudié : enfants de 6 à 11 ans

Corpus : psychanalytique (freudien et lacanien essentiellement)

A partir d'une pratique clinique en milieu scolaire, nous proposons de questionner ce que signifie le monstre dans les suivis thérapeutiques.

Dans un premier temps, nous définirons ce qu'est un monstre pour l'enfant qui l'évoque en séance en nous attachant à distinguer ce qui de l'imaginaire de l'enfant vient construire un objet qui, quant à lui, n'est pas seulement imaginaire. Après avoir notamment distingué l'objet monstre dans la culture de l'objet monstre chez le sujet, nous illustrerons dans un second temps, le fait que le monstre impliqué dans le dispositif thérapeutique est aussi un signifiant qui supporte une dimension symbolique tout autant que réelle.

Nous soulignerons notamment que le monstre, pour un enfant, peut venir assumer une fonction qui peut être « apocalyptique », révélatrice d'une vérité insue, ou bien encore soutenir une fonction phallique, une fonction topologique ou une fonction esthétique.

Nous définirons et illustrerons ces fonctions à partir de notre clinique.

Du rôle de l'exil et de la sous-contenance familiale dans la déscolarisation d'adolescents issus de l'immigration.

Les objets et thématiques

Dans un environnement familial fragile, la séparation et la perte de l'enveloppe culturelle semblent jouer un rôle important dans le processus qui conduit à la déscolarisation. Le réel de l'épreuve auquel le jeune adolescent issu de familles migrantes se trouve confronté, implique en outre un travail psychique douloureux et difficile. Il s'agira de porter une attention toute particulière à ce qui a trait au fonctionnement familial en situation d'exil. Quelle place occupe l'enfant ou l'adolescent dans la dynamique familiale ? Que représente la scolarité de l'adolescent concerné pour les parents ? De quoi est-il dépositaire ? Enfin, en fonction de l'histoire familiale, il sera utile de répondre à la question : tous les adolescents d'une même famille sont-ils des décrocheurs, ou plutôt, pourquoi cet adolescent en particulier a-t-il décroché et non pas un autre de la même famille ? Cette approche est nécessaire dans les familles migrantes où la double contrainte de systèmes de valeurs différents est forte. A cet égard, la déscolarisation ne peut-elle s'inscrire dans le cadre d'un travail de deuil impossible, travail psychique qui ne trouverait ni appui ni suppléance auprès des instances sociales ?

L'analyse portera sur les causes de désorganisation familiale susceptibles de conduire au décrochage : exil, divorce, abandon, migration ou encore difficultés économiques importantes (en relation avec l'absence du père ou de la mère, père et/ou mère au chômage ou bénéficiaire du RMI).

Le public sur lequel porte la recherche :

Notre étude s'intéresse à la population de ceux qui, au cours de l'adolescence, se sont déscolarisés partiellement (absentéisme répété et/ou périodes d'exclusion importantes) ou complètement. Il s'agit alors de considérer dans une approche clinique les principaux éléments de l'histoire familiale de ces jeunes, à l'école et en dehors de l'école.

Il s'agit surtout d'analyser les effets de l'exil et de la sous-contenance familiale sur la dynamique intra-psychique de ces adolescents. Le réel de l'épreuve auquel l'adolescent se trouve confronté, implique en outre un travail psychique douloureux et

difficile. Suivant quelle logique s'opère "la bascule" de l'adolescent vers la rue ? Ne serait-elle pas le symptôme d'une rupture (ou d'une menace de rupture) ayant trait à l'homéostasie aussi bien de la famille que de l'établissement scolaire ?

La Méthode de recherche et d'analyse des données

Nous nous appuyerons dans notre recherche sur les entretiens semi-directifs menés auprès de 20 adolescents et leurs familles.

Les apports, les résultats obtenus

Les familles des sujets de l'échantillon présentent plusieurs types de difficultés. Elles peuvent tout d'abord être liées à la monoparentalité ou à la situation économique et sociale du foyer. Ensuite, le soutien scolaire et psychologique s'y avère déficient : l'adolescent ne peut se référer à un modèle de réussite et n'est pas suffisamment aidé et suivi. Enfin, les discontinuités, séparations, pertes et défaillance du cadre familial y sont nombreuses. Les rencontres avec les parents de ces ados révèlent d'autres problèmes, que la déscolarisation cristallise. Cinq éléments semblent d'une grande importance :

-les ados et leurs familles ont vécu la perte d'une ou plusieurs personnes de leur entourage. Elles ont eu lieu d'une manière violente et dans des conditions violentes;

-la délinquance des ados est redoutée, beaucoup plus que l'échec scolaire;

-les parents disent et montrent les limites dans la compréhension à la fois de l'échec et de la déscolarisation de leurs enfants ; leur démarche de réflexion se saisit des problèmes de l'ado à travers l'histoire familiale ;

-les parents immigrés ont un rapport complexe aux institutions : ils en ont tellement peur qu'ils semblent parfois les attaquer pour s'en protéger. Les problèmes de la langue complexifient davantage cette relation ;

-les familles dont les adolescents sont scolarisés "normalement" montrent une certaine tendance à différencier les difficultés scolaires de l'enfant de leurs propres difficultés. Le discours sur l'enfant n'est pas noyé dans le récit des problèmes familiaux. Du côté des élèves, ils démontrent leur capacité à mobiliser leurs parents autour de leur scolarité... même quand ces parents sont analphabètes.

Internet pour jouer et/ou étudier : le cas des étudiants joueurs de jeux vidéo

Dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education, il s'agit de tenter de comprendre comment les étudiants joueurs de jeux vidéo investissent Internet, pour jouer et pour étudier. En effet, des travaux (Lafrance, 2005, Griffiths et al, 2003) montrent que les jeunes adultes joueurs de jeux vidéo en ligne ont plus tendance à exploiter Internet pour leurs loisirs « *vidéo-ludiques* » (Roustan, 2006) que pour leurs études, voire même à sacrifier celles-ci au profit du jeu en ligne. Dès lors, comment l'investissement libidinal et temporel d'un sujet vis-à-vis de pratiques, dont l'une au moins est qualifiée de « *chronophage* », (Metton ; 2004 ; Pasquier, 2005) est-il vécu psychiquement par la personne ? Ces pratiques d'Internet, empiètent-elles les unes sur les autres jusqu'à générer un éventuel conflit psychique ? Ou au contraire, se complètent-elles en apportant à l'étudiant-joueur un certain équilibre ?

Pour répondre à ces questions, une dizaine d'étudiants joueurs de jeux vidéo sur Internet, inscrits en licence à l'université de Rennes 1 et 2 sont interviewés, leur discours constituant le corpus de cette étude. Le recueil des données s'effectue à travers des entretiens individuels non directifs (Chilland, 1983) et sont analysés en adoptant une « démarche clinique d'orientation psychanalytique » (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). Pour ce faire, la chercheuse s'appuie sur l'analyse du transfert et contre-transfert (Anzieu, 1983) vécus au cours de chaque rencontre singulière avec un étudiant joueur et, sur une mise en sens de ses propres rapports aux jeux vidéo (en ligne) et au savoir (universitaire). Deux entretiens viendront illustrer ce travail. L'ambivalence de Fabrice vis-à-vis d'internet lui permet de s'accommoder des outils bridés de l'université où il joue - lui qui est « resté ancré aux consoles du passé » - par émulateur interposé. « Faute de moyens » il ne met ainsi pas en péril ses études.

Jocelin lui, utilise son ordinateur portable pour se connecter à Internet sur le campus pour jouer et étudier parfois simultanément, ce qui satisfait son rapport au temps. Ce « qui est bien avec l'internet c'est qu'on peut vraiment faire plein de choses différentes en même temps on ne perd pas de temps ». Quête personnelle, dont il joue, à travers des jeux multijoueurs en temps réel ou contre la montre à travers les « speed run ».

41 MONCEAU GILLES

L'irrésistible émergence de la clinique d'orientation psychanalytique en formation d'enseignants : demandes et craintes

Objets et thématiques

Les distinctions entre domaine personnel et domaine professionnel tendent à s'estomper aujourd'hui dans les dispositifs de formation initiale et de formation continue des enseignants. La porosité croissante de la frontière instituée entre vie privée et vie professionnelle autorise désormais plus souvent la mobilisation de cadres théoriques et d'approches méthodologiques encore écartées il y a une dizaine d'années dans les Instituts universitaires de formation des enseignants. L'exigence de professionnalisation du métier enseignant, s'appuyant sur la formation à la réflexivité et l'universitarisation de la formation, s'est traduite par la mise en oeuvre de divers dispositifs d'analyse des pratiques dont certains en référence explicite à une clinique d'orientation psychanalytique.

Dans le même mouvement, l'exigence éthique s'affirme et apparaît à la fois comme ce qui émancipe le professionnel et ce qui le met face à lui-même, tenu d'assumer pleinement la responsabilité de ses actes. Cette évolution s'inscrit bien sûr dans un mouvement social plus large, caractérisé sociologiquement comme montée du risque et de l'incertitude (Castel, 2003). L'individu est à la fois libéré de contraintes anciennes et tenu d'assumer individuellement les risques de cette émancipation. L'éthique procédant de l'exercice de la réflexion individuelle, même si celle-ci se mène dans le cadre collectif de la profession, fait injonction à chacun de construire ses propres repères.

Il s'agira ici de repérer l'évolution de la place donnée à la reconnaissance et au travail de la subjectivité du professionnel et ce faisant à la manière dont celle-ci autorise l'émergence d'une clinique d'orientation psychanalytique en IUFM. Cette évolution sera examinée à partir de quelques cas d'interventions socio-cliniques menées en IUFM sur une dizaine d'années.

Public sur lequel porte la recherche

Le public concerné est celui des formateurs d'enseignants ayant participé dans trois IUFM différents (Versailles, Limoges et Créteil) et à trois périodes différentes (1997-98, 2002 et 2004-2006) à des actions de formation de formateurs dans le domaine de l'analyse des pratiques et des pratiques d'accompagnement.

Corpus étudié

Les travaux menés dans ces trois situations ont pris des formes différentes : enquête sur la base de l'analyse de plans de formation, séminaire de formation de formateurs pratiquant ou devant pratiquer eux-mêmes des formes d'analyse des pratiques, travaux du jury d'une conférence de consensus dédié aux enjeux de l'analyse des pratiques en formation d'enseignants. Les matériaux croisés seront donc 1) des documents écrits déjà produits dans le cadre de ces commandes 2) les analyses produites en situation par les participants 3) les textes réglementaires encadrant ces dispositifs.

Méthodes de recueil et d'analyse de données

Les données réunies lors de ces différents travaux l'ont été par prise de notes de ma part, enregistrements mais aussi par production écrites des formateurs concernés. Les données seront reconsidérées ici en examinant la manière dont a évolué sur dix années la part prise par la subjectivité individuelle d'une part et par la clinique d'orientation psychanalytique d'autre part dans les discours des formateurs.

Apports et résultats

Si les dispositifs d'analyse des pratiques sont souvent construits en référence implicite au « modèle Balint », cela n'implique pas que la psychanalyse soit tolérée comme cadre théorique et méthodologique pertinent.

La clinique d'orientation psychanalytique apparaît en IUFM comme étant à la fois l'objet d'une demande et d'une crainte croissantes.

Le journal de bord comme outil clinique pour la formation d'enseignants

Cette communication analyse le *journal de bord (jb)* comme un outil clinique indispensable pour la formation d'enseignants. Cette perspective, très ancienne en ce qui concerne la formation des professeurs, prend une allure nouvelle au regard des psychanalystes qui ont fait une incursion dans le champ éducatif. Engagé dans la « perspective clinique d'orientation psychanalytique », nous prétendons analyser les enjeux multiples en sciences de l'éducation, quand le sujet prend en charge le(s) destin(s) de sa formation par la production des *jb* pendant ses études. Nous sommes conscients des complexités structurales (Tardif & Lessard, 2005) et subjectives (Cifali, 2002) implicites dans les métiers d'enseignants. À partir de la production d'un *jb* écrit dans l'après-coup des cours de *Psychologie de l'éducation*, nous constatons que des éléments subjectifs (voire inconscients) émergent, font réagir le sujet et lui font produire du sens pour ce métier. Les thèmes abordés en classe furent : l'histoire de l'enfant et de l'éducation, la psychanalyse et ses concepts appliqués au champ éducatif, l'affectivité et l'apprentissage etc. Partant d'une perspective recherche-action, nous demandons, pendant le semestre scolaire, que des étudiants universitaires rédigent des *jb* sur les thèmes objets des discussions en classe, et qui les font associer avec d'autres expériences. Ces étudiants, jeunes adultes entre 18 et 30 ans, ont fait le choix de devenir enseignant. La production du *jb* n'est pas obligatoire, donc il n'est pas noté dans le cours. Les étudiants sont invités à décrire librement l'impact que les contenus du cours ont eu sur eux, ainsi que les souvenirs d'enfance ou d'expérience en tant qu'étudiants du lycée ou d'autres époques de leur vie, ou d'autres expériences académiques auxquels ces cours leur font penser. Nous disposons de 15 rencontres au cours du semestre et il était demandé d'écrire 14 journaux. Pour donner une plus grande fluidité à l'écriture, aucune contrainte n'a été posée. À mesure que les journaux ont été rendus, des *feedback* furent donnés sous forme individuelle et collective. En guise de conclusions, nous constatons, à notre grande surprise, que cet outil pédagogique a des usages multiples dans l'éducation, principalement, parce qu'il rend possible d'aborder les contenus proposés par le cours d'une façon directe et l'apprentissage devient ainsi plus effectif, dans la mesure où l'histoire de chacun est directement impliquée par les thèmes étudiés.

43 RADOSH CORKIDI SILVIA

Le groupe de formation. Rencontre réussie, rencontre manquée. Un travail de désenchantement ?

Cet écrit présente le chemin parcouru dans plusieurs groupes de différentes institutions de formation où nous avons mis en place les conditions d'une expérience de « Groupe de Formation ».

Je propose de repenser la pertinence d'une telle expérience, en portant notre attention sur ce qu'elle procure aux participants. Si elle donne une opportunité de rencontre avec d'autres et avec soi-même, soi-même en relation avec les autres, elle questionne sur son mode d'être au monde, sur ce que l'on veut, ce que l'on attend des autres, et, de ce fait, elle provoque un désenchantement, une désillusion

Je voudrais souligner ici l'importance d'utiliser les référents théoriques psychanalytiques pour écouter des personnes en groupe, pour saisir les processus de groupe, les circulations latentes ou inconscientes, pour éclairer le sens de ce qui se joue entre les participants d'une expérience du groupe de formation, et par extension pour comprendre de qui est en jeu dans les lieux des processus éducatifs,

Les espaces de formation constituent un champ privilégié pour le déploiement — et donc pour le repérage — des quêtes narcissiques ou des besoins de reconnaissance, qui sont très fortement imbriqués avec les relations d'influence et de pouvoir dans les groupes et les organisations.

D'un sujet à l'autre, et parfois, à l'intérieur du même sujet, le narcissisme oscille entre deux pôles extrêmes, l'un procure au sujet la conviction d'être un merveilleux génie qui sait tout, qu'il est le seul à être doué de raison, à l'exclusion de tout autre, à l'autre pôle, le sujet chute dans la faille narcissique qui lui donne le sentiment de la nullité, de la souillure, de l'informe, de l'illégitimité.

Dans l'expérience du groupe de formation en présence des autres, ce que l'on donne à voir, à ressentir, à entendre, peut mettre à mal le narcissisme de chacun. En chacun, tant chez le formateur que chez l'élève, l'image et l'estime de soi sont touchées. Le formateur n'est pas protégé une fois pour toute de ce qui circule dans un groupe. Aussi, doit-il continuer à travailler et à comprendre les résonances que les situations actuelles provoquent en lui, s'il ne déchiffre pas ses résonances intimes, il risque fort de réagir, en situation, à ce qui est évoqué en lui à son insu et non aux spécificités propres

de la situations externe à laquelle il participe. Si le formateur n'engage pas ce travail pour lui-même, ne prend pas d'avance sur ses élèves, ce qui est inconsciemment convoqué en lui peut être générateur de conflits d'autant plus forts qu'ils restent obscurs, ce qui ne manque pas de susciter de la souffrance chez les autres et chez le formateur ; ces situations, si elles persistent, donnent lieu à des symptômes psychiques (angoisse, dépression, épanchement du moi, décharges pulsionnelles, paralysie, etc.) et/ou physiques avec des somatisations plus ou moins graves).

Pour l'élève ou l'étudiant, le formateur est le lieu de dépôt d'une projection : l'étudiant imagine le formateur détenteur de tout le savoir utile. Cet investissement dont il est l'objet, qui procède de la fantasmatisation du savoir, est à la mesure de toute l'ignorance de l'étudiant. La localisation fantasmatisée de tout le savoir dans la personne du formateur crée une expectative incommensurable. Ce transfert sur la figure du formateur suscite l'espérance de recevoir ou de prendre tout le savoir de l'Autre mais entretient aussi le désir de grandir et d'apprendre. Et, pourtant, le sujet peut avoir intérêt à découvrir ce qui se dissimule derrière l'estimable volonté de savoir : le désir de toute puissance et de contrôle sur l'objet à son seul profit... Mais, s'il n'y a pas de désir sans fantasme, il n'y a toutefois pas de prise sur la réalité pour un être humain sans une acceptation de la réalité et une certaine distanciation avec la quête fantasmatisée.

C'est pourquoi, il est dans la nécessité de la reconnaissance de ces deux caractéristiques humaines toujours présentes en lui. Aussi, les fameuses questions : *¿ Qu'est-ce que l'Autre me veut ? et, qu'est-ce que je veux de l'autre ou de l'Autre ?* peuvent conduire un être humain à une sorte de désenchantement du monde tel que le goût de vivre disparaisse, si persiste en lui l'infantile. On saisit quel profit peut tirer de ce besoin, en en abusant, un manipulateur notamment s'il occupe une position de pouvoir dans une institution. L'expérience du groupe de formation peut faire éprouver cette désillusion, salutaire dans un certain cadre, dans la mesure où, par un travail psychique en groupe, elle aide chacun à cheminer vers un éprouvé par lequel chacun ressent que bien que non magique, la vie vaut la peine d'être vécue.

Une analyse clinique des forums de discussion dans le champ de la formation

Les technologies de l'information et de la communication dans le champ de l'éducation et de la formation offrent des outils qui permettent que le processus d'enseignement apprentissage soit « ouvert et à distance ». Parmi ceux-ci, les forums électroniques de discussion sont particulièrement étudiés. Cependant, ces outils le sont, le plus souvent, dans la perspective des sciences de l'information et de la communication, des sciences du langage ou de l'ergonomie cognitive... Qu'il soit apprenant ou formateur, le sujet utilisateur de ces forums de discussion, dans toutes ses dimensions y compris psychique, n'est que trop rarement pris en compte.

Après avoir dans un premier temps précisé les notions de formation ouverte et de formation à distance, dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, puis, dans un second temps, décrit brièvement les dispositifs étudiés, cette communication s'attachera à repérer les éléments subjectifs à l'œuvre pour les participants à ces forums. Ce travail s'appuiera sur l'analyse de deux forums de discussion : l'un s'est déroulé au cours d'une formation initiale de professeurs documentalistes, en IUFM ; l'autre, a pris place au cours d'un stage long de deux mois, dans une formation professionnelle d'animateurs multimédia, à l'université.

À partir de l'étude des traces de l'activité sur les forums et en particulier de l'analyse de discours des 83 messages échangés sur l'un d'entre eux et également à partir d'entretiens cliniques de recherche réalisés avec des participants, seront notamment montrés comment, chez certains, les discussions sur les forums provoquent des ressentis d'envie, de concurrence entre groupes et d'inquiétante étrangeté, et comment d'autres prennent appui, à travers le forum, sur leur groupe de formation qui leur offre un étayage possible dans la construction de leur identité professionnelle naissante.

45 ROBBES BRUNO

Entre fascination et rejet de l'autoritaire, l'enseignant d'aujourd'hui en quête d'autorité éducative

Nous avons tenté d'élucider quelques représentations et significations inconscientes actuelles de l'autorité. Cette communication qui présente trois cheminements d'enseignants s'appuie sur une lecture verticale de nos entretiens.

Cette enseignante débutante d'école élémentaire ne se considère pas comme « maître ». Sa difficulté à entrer en fonction est liée à la survivance d'un idéal de maître masculin, incontesté, qui fait aussi ressurgir « *une certaine peur* ». Cette peur réactivée n'est-elle pas en train de gagner l'enseignante aux prises avec les élèves, alors même qu'elle s'appuie sur la peur du maître autoritaire ? Cherchant sa propre image de l'autorité, l'enseignante accepte à la fois une certaine part de discussion, mais aussi « *une résistance* » des élèves. Elle revient au modèle autoritariste, avant d' « *adopter (...) un comportement plus naturel* ». L'alternative à l'autorité autoritariste serait-elle l'autorité naturelle ?

À l'évocation de l'autoritaire, cette professeure d'école maternelle laisse échapper le terme de « *traumatisme* ». Élève de cours préparatoire, elle a été confrontée à un maître utilisant la force. Le degré d'autorité/autoritarisme de cet enseignant est associé à un questionnement culpabilisant. Devenir professeure d'école n'est-il pas un moyen de réparer le traumatisme de la petite fille ? L'enseignante semble ainsi s'appuyer contre ce maître particulièrement « sévère » pour élaborer une image acceptable de son autorité professionnelle. En observant les pratiques de collègues, elle commence à exister professionnellement, comprenant que l'autorité passe par une « *façon de faire* » acceptée des élèves. Elle prend conscience que ces savoirs communicationnels l'ont modifié en profondeur.

Pour ce professeur de collège enfin, le refus de la violence physique fonde son travail sur « *cette question de l'autorité* ». Admettant que l'autorité n'est pas naturelle, il sortira progressivement d'une culpabilité activée par une formation initiale inexistante.

Refusant à la fois l'autoritaire et l'autorité naturelle, il élabore son rapport personnel à sa propre violence : respect et exigence guident sa pratique professionnelle, sans qu'il sache toujours comment elle est perçue.

Par delà l'autoritaire et l'autoritarisme, ces trois vécus singuliers montrent des enseignants actuellement en quête d'une autorité éducative, à la recherche de nouvelles modalités d'exercice de l'autorité.

46 SAINTPIERRE JENNIFER

Apprendre et faire apprendre en situation duelle, l'exemple des cours particuliers : étude clinique

Professeur dans le cadre d'organismes privés de cours particuliers, je me propose dans le cadre de cette communication, issue d'un travail en cours dans le cadre d'un Master 2 Recherche, de présenter une réflexion sur ce travail spécifique qui réunit un adulte et un enfant ou un adolescent, dans le cadre d'une situation d'enseignement de type duel, qui se passe fréquemment au domicile familial. Il s'agit de mieux connaître la nature des liens inconscients et des affects qui s'établissent dans cette relation spécifique d'enseignement.

La méthodologie que j'ai choisie jusqu'à présent est la prise de note et la tenue d'un journal de bord sur ma pratique professionnelle de professeur particulier, à partir de séquences d'enseignement concernant le travail effectué avec plusieurs élèves. J'inscris cette écriture dans une perspective qui prend en compte les dynamiques transférentielles et contretransférentielles.

Cette écriture, qui s'effectue toujours dans l'"après-coup" des cours, m'a permis d'interpréter différemment cette activité ainsi que mes références théoriques, issues de différents travaux sur l'accompagnement à la scolarité, la relation pédagogique et la notion de rapport au savoir. L'élaboration clinique de ma pratique professionnelle, par une écriture a posteriori et par de fréquentes relectures de ces écrits, m'a conduite à m'interroger sur le rôle que je joue auprès des jeunes et de leurs parents.

Les premiers résultats, émanant de l'analyse de mon journal de bord et de son remaniement, montrent que je suis induite en tant que professeur particulier, à occuper plusieurs places psychiques dans ma relation à l'enfant-élève et à sa famille : à la fois les places que l'enfant me donne, mais également les places que je m'octroie ou que je convoite. Je suis ainsi amenée à jouer tour à tour, auprès de mes élèves et de leur famille, le rôle d'enseignante, de formatrice, d'éducatrice mais aussi de grande soeur et de confidente. Je réfléchis désormais plus largement à la notion d'accompagnement à la personne et à la place de l'écriture, dans le travail clinique.

47 SAUTER CHRISTIAN

L'écoute clinique dans l'entretien d'orientation avec les adultes

Cette communication reprend quelques résultats tirés d'une thèse soutenue en 2005.

L'orientation éducative qui s'est substituée dans les années 1960 à l'approche « *adéquationniste* » (F. Danvers, 1994) s'est essentiellement attachée à produire des « outils » pour guider l'activité des conseillers, alors que la pratique de ceux-ci s'appuie largement sur des entretiens individuels.

L'approche clinique se centre, quant à elle, sur la relation que le clinicien est susceptible de construire avec une personne en demande. La « *démarche clinique* » (M. Revault d'Allonnes, 1989) présente ainsi au professionnel de l'orientation de nombreux repères qui viennent éclairer ses interactions avec chaque personne qu'il reçoit : attention portée à la « *singularité radicale* » (A. Lévy, 1997) de chaque situation, à l'implication du conseiller dans la relation, aux processus de transfert et de contre-transfert, etc.

Si « *la pratique suppose en fait une pluralité de savoirs qui, seuls, la rendent possible* » (N. Mosconi, 2001), on constate effectivement que, dans le conseil en orientation, les dimensions éducatives et cliniques viennent s'articuler et renforcer la compréhension des processus à l'œuvre dans les divers accompagnements : apprentissages, exploration du passé, interventions du professionnel, explicitation des compétences, « *acheminement progressif* » (E. Enriquez, 1992) du sens investi dans un métier, etc.

L'« *écoute spécifique* » (C. Revuz, 1991) mise en œuvre dans l'accompagnement en orientation mobilise l'implication subjective du conseiller qui se rend disponible *pour* l'autre, considéré d'abord comme sujet (J. Barus-Michel, 1997 et 2004) et non comme l'objet de la pratique du professionnel. Cette écoute « multiréférencée », à plusieurs étages (situation et environnement social, parcours professionnel, ruptures, histoire familiale, fratrie, pôles identificatoires, crises, lapsus, actes manqués, etc.), s'offre comme lieu d'accueil et d'accompagnement de l'errance (identitaire) du sujet désorienté (« professionnellement »). Le lien ainsi construit au fil des rencontres se montre alors susceptible d'ouvrir sur des pistes d'orientation inattendues.

On s'attachera ici à produire des exemples dans lesquels certains concepts psychanalytiques se montrent particulièrement éclairants (lapsus, identifications, transferts) à partir d'extraits d'analyses détaillées tirées d'entretiens d'orientation effectivement réalisés (avec des demandeurs d'emploi) et reconstitués à partir de notes précises.

L'éducateur spécialisé en santé mentale : découvertes et résistances au cours d'une recherche clinique

L'objet de ma recherche porte sur l'identité de l'éducateur spécialisé en santé mentale, métier que j'ai choisi d'exercer. Lorsque j'ai entrepris cette investigation dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, je n'envisageais pas l'entretien comme méthode de recherche possible. J'ai dû franchir des résistances personnelles pour découvrir son intérêt.

J'ai d'abord eu à préciser mon objet : fallait-il étudier les éducateurs eux-mêmes ? En lien avec les sujets dont ils s'occupent (enfants et adolescents handicapés mentaux) ? Leur place dans l'institution soignante ? Leur lien avec les autres professionnels qui interviennent dans ce champ ?

Pour y répondre, j'ai dû élaborer mon propre parcours. Puis, j'ai décrit un aspect de mon expérience auprès des enfants, sous forme de séquences cliniques vécues. J'ai étudié l'histoire du secteur de la santé mentale, pour enfin me tourner à l'aide d'entretiens cliniques vers l'expérience d'autres éducateurs. On peut considérer que ces moments sont à mettre en rapport avec mon contre-transfert.

J'ai vécu un difficile passage de la Corée, mon pays d'origine, à la France, le passage d'une culture communautaire à une culture de la subjectivité, passage dont les implications ne sont pas seulement d'ordre linguistique, social mais aussi psychiques et inconscientes. La rencontre d'autres professionnels, en particulier de psychiatres et de leurs représentations dévalorisantes de mon métier m'ont déstabilisée et questionnée. Ces interventions ont eu pour moi des résonances violentes qui ont alimenté mes interrogations sur le sens de cette profession en France.

J'ai adopté l'entretien clinique avec difficulté. C'était au départ, pour moi, un simple sondage qui ne cadrerait pas avec l'étude du « faire » de l'éducateur en santé mentale. Or, je découvrais parallèlement qu'une identité professionnelle est une construction psychique continue du métier, à situer entre ce qu'on fait, ce qu'on pense faire et ce qu'on est. Après coup, je constate que l'entretien clinique me faisait peur : j'éprouvais une crainte culturelle et identitaire de confronter ma position éducative à celle d'autres praticiens.

L'entretien clinique me permet maintenant d'aborder l'importance de la subjectivité de l'éducateur spécialisé dans le processus de construction de l'identité professionnelle, ainsi que ses enjeux inconscients. Je peux maintenant aborder l'expérience vécue d'autres éducateurs, à travers le langage et les affects, et accéder aux sens d'une identité professionnelle à la fois commune et différente de la mienne.

The performances of family relationships on child's play and the desire of reality domain

The recognition of the educational importance of child's play consolidates in the XVIII century from childhood valorization and its peculiarities roused by Rousseau's works (1712-1778). In the XIX century, the studies on children intensified, and consequently, on playing as the learning and development space in infancy. In the context, the Psychoanalysis rises and brings significant contribution to psychism understanding and its influence on children education. For the Psychoanalysis, to play is a space of manifestation/expression of unconscious wish (FREUD, 1908). When playing, a child makes up and build a scenery where he shows his desire and gives sense to what he has already experienced. The aim of this study was to investigate the performances of children in family relationship through playing with dolls. Six observations were accomplished during a period of 30 or 50 minutes each with a group of 13 children aged between 5 to 6 (11 girls and 2 boys), playing with dolls in a school toy library in Rio Claro, State of São Paulo, Brazil. During this observation, the children's speeches were recorded and analysed later based on Psychoanalysis Theory. This analysis permitted to discuss the following aspects: between the roles played by those children. The role of a mother was the most wanted one. Playing the role of a mother means being in a position of power which was performed by the children upon the dolls which were their little babies. The performance of the role of a father was small. It happened due to the number of boys who took part in the play and also the power exercised by the mother that made the relationship difficult in the family. One may think that the children desire is not the one of returning to her childhood, but the one of growing, becoming adult, in the attempt to dominate the several situations lived in reality. By observing a child playing, makes it possible to know her better as will as the performances her/she possesses of the reality that surrounds him/her. This playing may winback the value of the fantasy and the imaginary, which are crucial to education enabling a learning space marked by creativity when searching for knowledge structuring.

Écrire sur son « école intérieure », écrire sur ses pratiques d'enseignant : impact d'une expérience.

Dans le cadre d'une recherche l'écriture des pratiques professionnelles, j'anime un atelier d'écriture des pratiques pour un groupe d'une dizaine d'enseignants spécialisés exerçant en RASED. Cette recherche en cours, qui se déroule sur deux années universitaires à l'IUFM d'Alsace et dans le cadre du LISEC va tenter de mettre en lumière les effets d'un tel atelier sur l'identité professionnelle des participants, ainsi que sur leurs représentations de leurs métiers.

Les enseignants spécialisés en question se retrouvent une fois par mois pour écrire dans le cadre de l'atelier où ils explorent diverses facettes de leurs pratiques, à travers des propositions d'écriture étayées de textes littéraires. Leurs manières de pratiquer leurs métiers respectifs s'y donnent à lire. Quelques incursions dans leur propre histoire scolaire comme dans leur histoire professionnelle complètent cette expérience d'écriture.

Lors des séances centrées sur l'histoire scolaire des enseignants, l'idée d'« école intérieure » s'est progressivement dégagée. Il s'agit d'une construction personnelle élaborée à partir de l'expérience vécue tout au long du parcours scolaire dans ses diverses dimensions, de ce qui en a été métabolisé, de ce qui reste non symbolisé ; elle est complétée par des expériences ultérieures (reprises d'études, formations, etc.) ayant amené la personne à revisiter son histoire scolaire et à en confirmer ou en modifier la tonalité générale.

Ecrire sur son histoire scolaire conduit à une certaine conscientisation de son « école intérieure ». Ecrire sur sa pratique amène chacun à préciser ses représentations de son métier d'enseignant spécialisé.

Quelle est la nature du lien entre l'« école intérieure » et les représentations en question ? La mise en lumière de son « école intérieure » a-t-elle un impact sur ses conceptions de l'école, de ses différents protagonistes, de ses enjeux ? Quelles pourraient être la place et les retombées d'un atelier d'écriture de ce type au niveau d'une formation d'enseignants ?

Telles sont les questions qui traverseront mon propos construit à partir de l'analyse de questionnaires écrits croisés avec différents textes des participants de l'atelier.

51 TOUBERT-DUFFORT DANIELLE

Un dispositif groupal d'expression sonore et de parole dans une unité d'hématologie

Partie de l'étude des processus groupaux (Kaës, 1999, 2002), consacrée à l'adolescent malade, sujet de groupe et du groupe (Kaës, 1993), notre recherche s'effectue sur l'argument d'un groupe de parole associé à un groupe d'expression sonore à vocation pédagogique, conçu comme un espace culturel intermédiaire (Sirota, 1998).

Les adolescents concernés, garçons et filles âgés de 11 à 17 ans, sont hospitalisés dans une unité de soins intensifs d'onco-hématologie. Le groupe pédagogique à médiation sonore et musicale est animé par des enseignantes. La démarche clinique utilisée vise d'abord à rendre possibles et fécondes une expérience à visée pédagogique et réflexive, ainsi que son observation par le clinicien chercheur.

Le groupe de parole associé se tient une fois par mois. Il est ouvert aux adolescents de l'unité et aux enseignants. Animé par un psychologue, il est conçu à la fois pour rendre sensibles les phénomènes psychiques liés à l'expérience de la maladie et de son traitement, et favoriser un travail de liaison. Les conditions méthodologiques et cliniques nécessaires à l'émergence du matériel et au travail de liaison sont interrogées.

Pour que l'environnement puisse être contenant, il est nécessaire de penser les éléments constituant l'univers sonore habité, éventuellement de les « détoxiquer ». Par exemple, lorsque le bruit de la pompe médicale sera devenu signifiant pour le groupe, aura pris place dans l'espace sonore groupal ; lorsque les adolescents ont trouvé la possibilité de s'approprier ce bruit. Le groupe, qui a fait corps « contre » les pompes pourra ainsi faire « avec ».

On montre qu'une temporalité subjectivable est aussi nécessaire, qui tienne compte des émotions et de la fatigue, qui offre un support autant à la mélancolie qu'à l'allégresse. La dynamique du groupe sonore comprend un rythme qui, pour devenir harmonique avec l'état psychique du groupe, doit s'accorder à l'état émotionnel et affectif des sujets.

On observe que le groupe de parole remplit une fonction transitionnelle, offrant aux adolescents la possibilité de s'opposer sans être détruits, d'exprimer de la haine

sans recourir à la transgression. On montre à quelles conditions il autorise la verbalisation de l'agressivité et des fantasmes en faisant l'économie de la crainte d'être puni en retour. On discute la façon dont ce type de cadre facilite et étaye le processus d'adolescence et le travail de la maladie.

L'erreur ou la faute à l'école ? De la représentation du statut de l'erreur au rapport à la faute de l'enseignant ...

Si l'erreur est d'une grande banalité dans la vie quotidienne, à l'école, le statut de l'erreur s'avère nettement différent. Même si l'erreur est aujourd'hui considérée comme faisant partie de l'apprentissage, elle peut être encore sanctionnée comme une faute.

En m'attachant à dissocier la définition de l'erreur de son synonyme qu'est la faute, je tente d'explicitier le passage du statut négatif au statut positif de l'erreur par une approche épistémologique pour appréhender son évolution au sein de l'école dans l'enseignement des sciences notamment.

En tant que professeur d'école et intervenante pour l'aide aux élèves en difficulté, j'ai été confrontée à la difficulté des élèves à accepter l'erreur et à ma propre difficulté à gérer celle-ci avec eux.

G. Amo (1997) s'est aussi intéressé au statut de l'erreur en décrivant une certaine « *violence pédagogique* » : « *Le statut de l'échec dans l'acquittement de la tâche scolaire est ambigu. Pourtant c'est à partir du sens qu'il donne à l'erreur que l'enseignant oriente les attitudes qu'il aura face à l'élève.[...] Il y a trop souvent confusion entre l'erreur qui alimente l'apprentissage et la faute qui est sanctionnée* ».

Si le statut de l'erreur a déjà fait l'objet de nombreuses recherches en didactique, en psychologie cognitive, j'ai souhaité apporter un nouvel éclairage par une approche clinique d'orientation psychanalytique en me penchant sur le rapport à l'erreur de l'enseignant du primaire en lien avec son rapport singulier au savoir.

J'ai réalisé l'étude d'entretiens cliniques semi-directifs à visée de recherche se caractérisant par une écoute compréhensive, ce qui demande au chercheur de développer une sensibilité à l'observation clinique, autrement dit, selon C. Blanchard-Laville (2001) « *une capacité à se laisser toucher au niveau psychique en acceptant de se situer dans une position d'ouverture et de disponibilité contre-transférentielle.* » Cette démarche m'a amenée à transformer mon propre rapport à cette recherche et à faire évoluer ma posture de chercheur dans le sens d'une véritable implication dans mon sujet de recherche. À partir de l'analyse de mes mouvements contre-transférentiels vis-à-vis des entretiens réalisés et de l'analyse des discours produits, je proposerai quelques

pistes interprétatives concernant la fantasmagorie sous-jacente au rapport à l'erreur des enseignants interrogés.

53 VALLET PATRICIA

Quelle place pour la clinique dans la formation initiale des Assistants de Service Social ?

Dans le cadre de la réforme des études d'ASS qui vient d'entrer en vigueur, nous devons nous référer à un référentiel d'activités décrivant les fonctions d'ASS et un référentiel de compétences, qui déterminent le dispositif de formation en fonction de toute une liste de compétences à acquérir...

La notion de compétence traduit un certain système de valeurs et réfère à une certaine conception de la formation qui me paraît à questionner et il me semble que la clinique doit garder toute sa place dans les formations en travail social.

Cette perspective « utilitariste » cherche à réduire la part d'incertitude inhérente à nos fonctions complexes, en définissant a priori les activités et les compétences qui font le « bon professionnel », et en rapprochant logique de formation et logique de production.

En fait, la dimension subjective inhérente à la formation et la transformation identitaire mise en jeu pour chaque étudiant, dans son rapport à l'Institution, son rapport au pouvoir et à l'autorité, son rapport au savoir, son rapport à l'autre, son rapport à l'aide etc. est absente de ce modèle !

Ainsi je m'interroge sur ce que nous devons transmettre, ce qui fonde notre fonction de formateur, ce qui nous tient aussi dans ce désir et sur notre éthique de la formation.

J'ai mené une recherche de type clinique sur le discours des formateurs en travail social (Vallet, 2003). A partir d'entretiens et d'observations de formateurs en situation d'analyses de pratiques. J'ai repéré alors une certaine typologie que je pourrai présenter lors de notre colloque : le discours à centration scientifique, le discours à centration techniciste, le discours de l'aide bienveillante et le discours à prétention herméneutique feront l'objet de quelques développements ;

A partir de ce repérage des différents périls de ces discours, je proposerai une éthique du formateur, mettant au premier plan le tressage de différentes positions chez le formateur et la capacité à supporter les apories inhérentes à ces postures contradictoires à tenir en même temps.

Ainsi, mes recherches actuelles interrogent la place de la clinique dans la formation, pour un ajustement réfléchi et créatif des futurs professionnels aux situations complexes qu'ils vont rencontrer.

Geste de la voix et voix du geste d'un professeur des écoles

Je prépare un doctorat en sciences de l'éducation que je mène dans une orientation clinique d'inspiration psychanalytique. Cette recherche s'appuie sur un corpus (enregistrements vidéoscopiques et audio d'un professeur des écoles consentant) constitué par le groupe de recherche co-disciplinaire animé par C. Blanchard-Laville auquel je participe. J'observe une des séquences de cours où l'enseignant, Benoît, est responsable d'une classe à deux niveaux (CP/CE1). Je dirige mon regard, mais aussi mon écoute (Golse 1998), sur ses expressions non verbales et sa voix souhaitant leur donner du sens afin de percevoir les qualités de « *l'enveloppe psychique* » (Anzieu, 1987) et les modalités pouvant mener à sa « *construction* » (Blanchard-Laville, 2001).

Dans l'observation (Ciccone, 1998 ; Chaussecourte, 2003), ce que chacun perçoit est teinté de subjectivité. C'est avec cette subjectivité et le secret de « *l'observation psychanalytique qui repose sur un cadre créant un espace d'émergence potentielle d'un inattendu* » que je cheminerai afin de mettre en lumière ce qui pourrait se tisser au sein de l'espace psychique de la classe, espace que je me représente comme un opéra. Ce dernier est devenu « *le théâtre des passions humaines* » (Castarède, 1987) et est « *au plus près de l'inconscient* » (Castarède, 2002). Ainsi, au fil du jeu des musiciens (les élèves), de celui du chef d'orchestre (l'enseignant) et de ma propre observation, je pourrais peut-être découvrir de quel opéra il s'agit.

Le cours commence, « *la voix, le geste, la musicalité des mots, le rythme des phrases, le souffle et les sons, comptent, content, autant que le contenu* » didactique et pédagogique. Je relève alors que Benoît interagit différemment avec les CP et les CE1 tant d'un point de vue vocal que gestuel. Une certaine forme d'absence se dégage de la relation qu'il entretient avec les CE1 comparable au processus psychique de « *maîtrise* » dont le « *prototype (...) est celui du fort-da* ». Alors que dans la relation fusionnelle mise en place avec les élèves du CP, « *nous serions du côté de l'image de l'amibe qui jette son emprise sur l'espace, pour combler les abîmes de séparation avec l'objet* ». J'interroge le geste de l'enseignant effectué à gauche ou à droite ainsi que la place des deux groupes d'élèves. Quelques notes musicales de G. Pommier pourraient, me semble-t-il, donner du sens à ces expressions et emplacements différenciés : « *dans une mélodie, ce qui relève du musical se situe à droite (du cerveau), tandis que les éléments*

signifiants de la musique se localisent à gauche ». L'opéra trouve progressivement sa tonalité...

Il importe de rappeler que l'observation clinique est « *une démarche heuristique* » (Ciccone, 1998) qui se construit dans le temps et qu'il ne s'agit ici ni de stigmatiser, ni d'instrumentaliser l'enseignant mais de travailler avec les qualités de l'empathie en élaborant toute position subjective.

55 VIENNE BRIGITTE

La confrontation au réel de la violence chez les jeunes professeurs nommés en ZEP

Le thème de la violence des jeunes suscite depuis toujours beaucoup d'intérêt. L'école est un des lieux où la violence contemporaine s'exprime. Qu'en est-il du processus d'entrée dans le métier de professeur dans ces conditions de confrontation à la violence ?

Population

La population étudiée est celle des jeunes professeurs débutants en première année de professeur titulaire en collège de ZEP.

Méthodologie

La méthodologie utilisée est celle des entretiens semi-directifs et des tests projectifs (TAT et Rorschach) et un entretien de restitution. Soit 4 rencontres par sujet pour un total de 3 à 4 heures.

J'ai rencontré tous les sujets dans un seul et même collège de ZEP de région parisienne afin de contrôler les facteurs liés à l'environnement professionnel. 3 néo-titulaires, jeunes débutants dans ce collège forment la population cible. 3 jeunes professeurs non débutants et 4 anciens servent de population de contrôle pour apprécier ce qui peut être spécifique à la situation de jeune et de débutant.

Références théoriques

L'aspect topique a été exploré sous l'angle de la confrontation entre le Moi et l'Idéal du Moi, particulièrement sollicitée au début de la vie professionnelle, en particulier par le travail de Janine Chasseguet-Smirgel sur la maladie d'idéalité. Les thèmes principaux sont l'idéalisation et la sublimation, ce qui permet la maturation de l'Idéal du Moi.

Les **aspects économique et dynamique** de la position d'enseignant ont été étudiés par Kaës, Anzieu et Thomas (1975-1984) et en particulier la question de l'emprise, et de la réactivation de la position dépressive entraînée par la peur d'endommager l'objet.

Principaux résultats

La confrontation à la violence est plus celle des conditions sociales de l'environnement que la violence des élèves elle-même.

Les effets de la confrontation sont très forts pour beaucoup, de la sidération à la somatisation. La demande de soutien est très forte.

La maîtrise de leur agressivité est difficile pour tous les professeurs arrivant en ZEP.

La souffrance peut se redoubler par une identification aux élèves, qui facilite les affects dépressifs.

La défense par l'intellectualisation peut permettre d'éviter la souffrance de relation.

La prise de distance se fait au cours de la première année, avec un effet qui peut être de résignation ou de maturation.

La confrontation entre Moi et Idéal est déstabilisante à l'arrivée en ZEP, indépendamment de l'âge. Les éléments de lutte anti-dépressive semblent très présents chez les sujets néo-titulaires.

Repérages cliniques de l'objet-voix dans les pratiques d'orientation professionnelle

Bien que contemporaines, les pratiques d'orientation professionnelle se sont construites en ignorant superbement les découvertes freudiennes (Guichard et Huteau, 2001). Néanmoins, les psychologues cliniciens sont aujourd'hui de plus en plus sollicités pour pratiquer dans ce champ. Plusieurs années d'accompagnement au projet professionnel auprès de demandeurs d'emploi m'ont permis de dégager une position subjective particulière : la demande, voire l'exigence à l'endroit du clinicien, de la révélation d'une *vocation*, qui supprimerait toute incertitude quant à la responsabilité du choix. L'élaboration du projet est alors entièrement soumise au champ du savoir et est fréquemment accompagnée d'une inhibition au choix.

Pourtant, à être traduite comme *appel d'appel*, cette position inconsciente particulière – souvent rencontrée chez de jeunes adultes mais paradigmatique de notre modernité-, peut être entendue au travers du circuit de la pulsion invocante (Didier-Weill, 1995 et 1998). Autrement dit, entre la *voie* professionnelle et la *voix* comme objet pulsionnel, il y a plus qu'une équivoque langagière.

Il sera donc question d'interroger le référent épistémologique actuellement prisé du « développement vocationnel », pour saisir le versant inconscient des effets de ces pratiques. Accueillir la demande exigeante d'une vocation professionnelle idéalisée sur un mode uniquement éducatif ne permet pas d'entendre à quel point cette demande est soumise à la férocité de l'impératif surmoïque, dont Freud avait mis en évidence l'essence vocale (Freud, 1923). Le travail clinique d'accompagnement au projet professionnel viserait plutôt une « mise en sourdine » de cette voix surmoïque appelant à la vocation. Par la relance de la pulsion invocante, ce que nous nommons « invocation professionnelle », en opposition à la vocation, peut alors faire avec l'incertitude du désir inconscient et l'impossible de tout savoir. A l'instar de « l'ombilic du rêve », se dessine un « ombilic du projet » : inaccessible au savoir mais indispensable à la mise en mouvement du sujet. Comme le montreront les cas cliniques relatés, ce changement de position vis-à-vis de l'objet-voix ne se fait pas sans un certain franchissement de l'angoisse.

Notre proposition praxéologique sera donc celle-ci : loin de développer la vocation, le clinicien en prenant acte des représentants langagiers de la voix dans le transfert (Vivès, 2002), peut favoriser une invocation professionnelle.

Le tuteur d'un enseignant - stagiaire : sujet sachant et sujet supposé savoir

1. Objet et thématiques

La communication porte sur la relation du tuteur avec son stagiaire. Elle vise avant tout de voir dans quelle mesure les concepts psychanalytiques se rapportant au transfert tel que Freud et Lacan l'ont conçu peuvent servir à mieux comprendre la complexité de ce lien formatif.

La recherche que je mène depuis trois ans m'a amené à différencier les demandes de l'enseignant – stagiaire vis-à-vis du tuteur. Il on peut distinguer les demandes au niveau du savoir disciplinaire, de l'expertise par rapport à la pratique (didactique et pédagogique) d'enseignant, de la reconnaissance en tant qu' « être enseignant » .

2. Public sur lequel porte la recherche

La recherche porte sur des tuteurs qui accompagnent des enseignants- stagiaires et ceci dans le cadre du dispositif de la formation des enseignants du secondaire à l'Université du Luxembourg.

3. Corpus étudié

Le stagiaire en tant que demandeur d'expertise en didactique et pédagogique met le tuteur à la place de celui qui sait, du « sachant ».

Quant à son désir d'être reconnu comme être enseignant, par le tuteur, il met ce dernier à la place du « sujet supposé savoir ».

L'étude porte sur les effets de ces demandes sur le tuteur ainsi que sur ses stratégies des de travailler sous cette emprise .

4. Les méthodes de recueil et d'analyse de données.

La recherche se base sur des entretiens parce qu'ils sont « l'espace le plus approprié à la production d'un discours » et à « *l'émergence d'un parole singulière* » (Benjamin Jacobi, 2002).

J'ai réalisé des entretiens semi-directif avec dix tuteurs, quatre entretiens avec chacun et ceci au cours du temps d'accompagnement d'un stagiaire.

En réécouter à plusieurs reprises les propos des tuteurs, je découvrais un avancement et une évolution dans leurs discours. C'est à travers la suite des propos qu'ils développaient eux-mêmes les significations. Chaque nouvel ajout agissait

rétroactivement sur l'ensemble pour en remanier le sens. C'est aussi la prise en considération de mon propre « contre-transfert » qui m'a aidé à relancer mes lectures des entretiens.

5. Les apports et résultats éventuels

Je considère que cette approche du lien formatif entre tuteur et stagiaire aide à montrer le côté libidinal, pulsionnel, à distinguer et à clarifier l'utilisation du concept du « sujet supposé savoir » et du transfert pour le domaine pédagogique, à montrer des pistes pour travailler sous transfert en tant que formateur, à développer des critères pour une posture éthique de tuteurs.

“ Quand j’étais grand ” Le développement et la temporalité psychique à l’épreuve de la précocité intellectuelle

Cette recherche étudie le développement psychique et les rapports entre pulsion de savoir et temporalité, à partir d’une clinique des enfants dits surdoués, et en référence à la théorie psychanalytique. Nous avons rencontré 24 enfants âgés de 3 à 12 ans, et objectivé leur précocité intellectuelle avec un bilan psychologique complet : entretiens, tests d’efficience intellectuelle, tests piagétien, épreuves projectives et dessins, qui constituent notre méthodologie et que nous avons analysés dans une perspective psychanalytique.

Premier axe : le développement psychique

Une question centrale de notre travail est l’incidence de la précocité intellectuelle sur le développement psychique de l’enfant, et son articulation avec l’ensemble de la personnalité en devenir, ce qui permet d’envisager sa valeur pathogène ou structurante. La référence clinique est l’hétérogénéité du développement, que nous proposons à la place de la notion de “ dyssynchronie ” habituellement employée et décrite comme un décalage entre l’intelligence et l’affectivité. Considérant au contraire les liens serrés entre intelligence et affectivité, nous mettons à l’épreuve de la clinique la notion d’immaturité affective. Quelle hétérogénéité le développement peut-il tolérer pour rester hors pathologie ?

Deuxième axe : les théories sexuelles infantiles comme origine du surdon

L’autre axe de notre recherche, métapsychologique, explore les origines de la pulsion de savoir, le désir de connaître, communs à tous mais que certains développeraient davantage et plus vite que d’autres. Les fondements pulsionnels du désir de savoir ont été étudiés par Freud à partir des théories sexuelles infantiles qui comme tentative de résolution des énigmes liées à la sexualité humaine. Cette recherche interroge ainsi le rapport au temps et ses liens avec la pulsion de savoir, à partir des questions “ existentielles ” qui reviennent de manière récurrente chez les enfants

surdoués. Les théories sexuelles infantiles garderaient ainsi toute leur vigueur et leur potentiel créatif et/ou pathogène.

Les résultats montrent que la précocité intellectuelle n'est pas une entité nosographique, et s'inscrit dans des organisations psychiques variées. Elle devient egosyntonique dans les bons cas, évoluant d'un versant défensif - objet contraphobique interne - à un versant élaboratif du côté de la sublimation. Nous avons mis en évidence les particularités de leur pulsion épistémophilique, et leur vulnérabilité narcissique, semblables à celles des adolescents ou des artistes : la précocité intellectuelle constitue une réponse, pathologique ou non, au traumatisme de la condition humaine.

Le contre-transfert comme source d'informations dans des entretiens de recherche

Cette communication sera centrée sur une dimension un peu énigmatique de l'approche clinique en sciences humaines, à savoir l'utilisation du contre-transfert du chercheur comme source d'informations (Devereux, 1980).

Je m'appuierai sur la recherche que j'ai effectuée dans le cadre d'une thèse de sciences de l'éducation (soutenue fin 2003). Il s'agissait de comprendre le rapport au groupe, de professeurs de collège et de lycée, à l'aide d'entretiens non directifs. Les discours ainsi recueillis analysés après coup, avec l'hypothèse de l'inconscient, ont fait émerger des mécanismes inconscients susceptibles de nous éclairer sur la manière dont ces professeurs abordaient, pensaient, fantasmaient le groupe et ce qui se jouait pour eux dans leurs relations à leurs classes (Yelnik, 2006). Je mettrai l'accent sur le rôle de phénomènes contre-transférentiels dans la conduite et l'analyse de ces entretiens. Il me semble intéressant de poursuivre la réflexion et les efforts d'explicitation sur le recours à cette notion dans des recherches en éducation et en formation, qui visent une connaissance sur un domaine d'activités et non une action de soin. Qu'est-ce qui permet de soutenir sa valeur heuristique ?

Mais la perspective clinique qui se réfère à la psychanalyse imprègne également des pratiques de formation et d'intervention. G. Devereux donne de nombreuses illustrations de la manière dont certaines informations ou compréhensions lui ont été accessibles grâce à ce qu'il appelle des « perturbations » ressenties dans les communications avec les sujets : beaucoup se situent dans son activité d'ethnologue, et pas seulement de psychanalyste. Le maniement du contre-transfert, évident pour les psychanalystes dans le cadre de la cure, peut également trouver place dans le cadre d'un travail avec des groupes à visée de formation ou de transformation d'une réalité professionnelle.

Je préciserai à quelle définition du contre-transfert je me réfère, j'évoquerai ce qu'en disent des auteurs qui s'inscrivent dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation ou de la formation (Blanchard-Laville 2001, Giust-Desprairies, 2004...).

Je montrerai comment, pour certains entretiens de ma recherche, des phénomènes de contre-transfert m'ont mise sur la voie de significations latentes des discours concernant l'objet de la recherche.