

Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique

Bernard Pechberty

Les pratiques d'enseignement, les relations pédagogiques, le rapport au savoir, mobilisent chez les enseignants et les élèves des conflits identificatoires conscients et inconscients. Cette catégorie, issue de la clinique d'orientation psychanalytique, éclaire l'identité personnelle et professionnelle de chacun comme certaines situations de groupe, en classe et à l'école. Elle permet de mieux comprendre impasses et réussites dans les transmissions des savoirs et la vie scolaire ; elle indique aussi des voies pour améliorer des situations difficiles. Deux terrains d'expérience, le soin psychologique de jeunes en difficulté scolaire, comme la formation professionnelle des enseignants apportent des résultats convergents sur la pertinence de cette approche et sur l'importance réelle et symbolique de la référence à l'adulte, pour tous les acteurs de l'école.

Dans ce texte, je souhaite montrer l'intérêt de prendre en compte la vie psychique, consciente et inconsciente, en jeu dans la relation pédagogique. La démarche clinique d'orientation psychanalytique permet de comprendre et de modifier les situations éducatives. Elle est donc une aide dans les contextes de crises où enseignants et élèves ne parviennent plus à vivre et travailler ensemble ; de même, elle éclaire le sens de la difficulté scolaire d'un enfant ou d'un adolescent, dans ses relations aux adultes.

Deux terrains d'expérience seront utilisés puis confrontés, le soin psychologique d'enfants, qui

sont aussi des élèves, et la formation continue des enseignants. Du premier domaine, j'extraurai des séquences de consultations cliniques et de psychothérapies conduites en centre médico-pédagogique. Ces institutions accueillent un nombre important de jeunes aux troubles variés et l'échec scolaire, sous différentes formes, motive de nombreuses demandes. Les échanges avec la famille, mais surtout le processus thérapeutique, témoignent de la façon dont les patients éprouvent les relations pédagogiques et reçoivent les enseignements. Le second terrain est celui de la formation professionnelle continue des enseignants. Dans les Mafpen (1), un certain nombre

de dispositifs cliniques d'écoute et d'élaboration des pratiques professionnelles apporte depuis longtemps des lumières sur le métier d'enseigner. Ces actions se déroulent dans un environnement neutre par rapport à la hiérarchie professionnelle (groupes de parole, d'analyse des pratiques d'inspiration Balint, etc.). Les exemples que j'évoquerai proviennent d'actions de formation portant sur des thématiques non disciplinaires et transversales. Ces différentes observations proviennent de ma pratique de psychologue clinicien auprès d'enfants, et de formateur d'enseignants.

Le regard porté sur ces deux champs souligne la complexité des relations pédagogiques et fait apparaître un paradoxe : il y a une relative communauté des processus psychiques chez les adultes et les jeunes, à l'école. En même temps, la différenciation des rôles et des positions subjectives de chacun est essentielle pour soutenir la dynamique des apprentissages. Une catégorie d'analyse s'impose alors, celle des conflits identificatoires, moteurs et freins de l'évolution du métier d'enseignant, comme de celui d'élève. Ces conflits sont internes et intersubjectifs, ils concernent les élèves comme les adultes. Ils organisent les liens entre l'identité personnelle et professionnelle de l'enseignant. A l'œuvre en classe, à l'école, ils modélisent la relation pédagogique et le rapport au savoir. En m'appuyant sur l'hypothèse de l'inconscient psychique, je montrerai combien ce concept est indispensable pour comprendre les dynamiques en jeu chez les personnes et les groupes, dans le champ éducatif.

LA RELATION PÉDAGOGIQUE VUE DU CHAMP THÉRAPEUTIQUE

Les psychothérapies sont un dispositif d'aide et d'écoute qui permet au mal-être des enfants, y compris scolaire, de se dire et de s'élaborer. La psychothérapie, terme flou et faussement consensuel, masque en fait une multiplicité de pratiques. On se référera ici à celles qui se réfèrent à l'inconscient freudien, théorisation de la vie psychique qui me semble actuellement la plus avancée. Les observations suivantes portent sur des fragments d'expérience d'enfants ou d'adolescents en difficulté. Les symptômes présentés comme motifs d'engager un traitement sont variés, mais ils concernent fréquemment la diffi-

culté d'apprendre. Que disent les jeunes patients de leur échec à l'école ? Ces séquences cliniques sont, bien sûr, toujours liées à l'histoire d'un sujet, mais permettent de mieux comprendre certaines dynamiques en jeu dans la relation pédagogique. Je pense que les lecteurs enseignants peuvent tirer parti de cette connaissance venue d'un champ voisin.

Le rapport à l'inconscient éclaire la question de l'appropriation du savoir scolaire. Pour le clinicien, une difficulté scolaire persistante représente un symptôme ; de celui-ci, nous retiendrons deux traits : il est surdéterminé, et présente plusieurs significations ; par ailleurs, il possède une double dimension, interne et intersubjective. Le symptôme renvoie à la fois à un conflit psychique personnel mais interroge aussi la relation à l'autre, adulte, enseignant ou parent. Dans les troubles réactionnels enfantins, l'attitude des autres et de l'environnement est essentielle y compris dans le maintien de la pathologie.

Les difficultés scolaires ne sont pas spontanément saisies dans leur dimension symbolique de conflits internes, à la différence des troubles du comportement ou de la personnalité, plus visibles (anorexie, inhibitions). Ceci tient au lien étroit de la réussite scolaire avec la norme sociale. L'école est en effet un lieu essentiel de la transmission culturelle entre les générations. Sans doute représente-t-elle, en termes psychanalytiques, le rêve d'une sublimation réussie au niveau collectif. La sublimation définit un problème central, celui de la socialisation des objets pulsionnels, et de leur inscription culturelle. La réussite scolaire est un parcours obligé, une exigence des adultes sur les enfants, elle établit un consensus entre les familles et les enseignants. Ses résonances psychiques sont multiples : elle inclut des éléments narcissiques, tels les succès de l'enfant, gratifiants pour ses parents, mais concerne aussi l'Idéal du Moi (2), par les valeurs éducatives et les attentes mises en jeu. Par ailleurs, l'école représente une véritable épreuve de réalité. Les socialisations qu'elle permet, l'apprentissage de savoirs et les exigences venues d'autres adultes que la famille vers l'enfant le confirment.

Le clinicien observe fréquemment combien un enfant peut souffrir, porter le poids de conflits psychiques personnels et parentaux, et pourtant réussir à l'école. Si le succès scolaire est préservé, les familles ou l'enseignant ne s'inquiètent

pas outre mesure. La séparation entre une image sociale positive et l'intimité familiale est maintenue jusqu'à ce que le symptôme attaque le lien éducatif lui-même, forçant les adultes à intervenir. Ce clivage de l'expérience peut ainsi durer des années, et se dénouer, positivement ou difficilement, par exemple, à l'adolescence.

Cadres et contextes contrastés

Pour un psychanalyste, le rapport au savoir scolaire d'un sujet, enfant ou adolescent, qu'il s'agisse de socialisation ou d'apprentissages, renvoie au fonctionnement psychique global : le regard clinique se centre alors sur les conflits internes, paralysants ou dynamiques. La personnalité d'un enfant se développe normalement, à des rythmes différents, selon les secteurs de la personnalité, comme l'ont montré A. Freud, avec son concept de dysharmonie évolutive (1963), ou M. Klein (1932). L'enseignant peut se rendre compte que l'enfant « va mal » par ses conduites, mais sa mission ne lui permet pas de s'occuper de cette expérience : s'il écoute, il a surtout à agir pour transmettre des savoirs et à veiller à leur apprentissage.

Les temporalités ne sont pas les mêmes. L'enseignant a une obligation de résultats, sa pratique suit un rythme prescrit par les examens et l'institution scolaire. C'est seulement quand il y a crise qu'il est obligé de s'occuper du mieux-être des élèves. Si la distance est trop grande entre le jeune et les adultes enseignants, la dimension relationnelle vient au premier plan : elle est reconnue comme un vecteur fondamental de l'apprentissage, on accepte alors de la travailler, pour la rendre efficace. Le thérapeute, lui, rencontre l'enfant ponctuellement, à la demande, souvent régulièrement ; un traitement s'échelonne sur des mois ou des années et mobilise des processus psychiques au croisement de différentes instances de la personnalité. C'est un colloque à deux ; l'école est au contraire une communauté scolaire, reliée quotidiennement par le faire, l'être ensemble et la mission de produire des apprentissages.

Les deux situations ont ainsi des cadres et des contextes éloignés. L'une souligne pourtant ce qui est invisible, non sue chez l'autre.

Les âges du savoir

Que peut transmettre le clinicien à l'enseignant ? Il apporte son témoignage sur la force des conflits internes qui induisent certaines situations d'échec scolaire, sur la présence du transfert d'expériences affectives primordiales vers tel enseignant et son savoir. La parole d'un enfant en cure témoigne ainsi de différents facteurs qui favorisent ou empêchent la réussite scolaire. Les observations suivantes proviennent de thérapies. Le sujet lui-même, enfant ou adolescent, parle, joue, dessine à propos de ses attitudes scolaires ; il souffre de son symptôme, ce qui n'est pas forcément le cas dans toutes les conduites inadaptées. Celui-ci peut concerner aussi bien la socialisation scolaire que le rapport au savoir.

Isabelle et les images internes

Isabelle, 8 ans, présente une extrême retenue, des inhibitions motrices et une incapacité à écrire. Sa mère manifeste une tendresse fusionnelle à son égard : à l'entendre, Isabelle serait toujours en danger, incapable d'autonomie, du fait de sa trop grande sensibilité. Son enfant est comme une partie précieuse d'elle-même, qu'il faut sans arrêt protéger. L'angoisse de la mère révèle ainsi une difficulté inconsciente à accepter que sa fille grandisse. Isabelle est modelée par cette problématique. Certains de ses jeux montrent son désir de rester bébé : elle n'ose rien faire, craint l'échec. D'autres indiquent, au contraire, son désir de réussir scolairement. Elle échoue à écrire, car cet apprentissage représente une séparation intolérable avec sa mère. Les thèmes ludiques concernent régulièrement sa place dans l'école ; elle incarne une maîtresse tyrannique faisant taire des élèves qui hurlent ou se chamaillent. Dans ce rôle, Isabelle donne des leçons sans cesse perturbées. Comment transmettre ou apprendre quand il y a tant de menaces autour du savoir écrire ?

Au cours du traitement, la fillette essaye de se distancier, de symboliser la relation inconsciente à une mère envahissante qui empêche de vivre. Le personnage de la maîtresse est un substitut maternel mais il incarne aussi la souffrance actuelle de l'enfant d'être en échec. Isabelle se raconte par ces jeux ; avec eux, elle peut se désinhiber et mieux s'identifier aux adultes.

Isabelle a appris à lire très lentement : les meilleurs efforts des enseignants ne pouvaient

aller contre ses peurs profondes. Un traitement orthophonique accompagnera d'ailleurs la thérapie. Elle ne pourra suivre un cycle scolaire long, mais la répétition névrotique s'atténuera. La thérapie a permis une conciliation avec des objets culturels qui ne soient plus éprouvés comme dangereux, elle confirme aussi le rôle structurant de la réalité scolaire. Isabelle reproduit avec la maîtresse les mêmes attitudes qu'avec sa mère, et pourtant elle sait leur différence. L'image de l'enseignante est un pôle d'identification évolutive : l'échec scolaire et l'attirance vers ce modèle montrent l'importance de l'étayage adulte. Isabelle reproduit ses conflits mais peut les déplacer plus facilement grâce au traitement et à l'école. La maîtresse fait contrepoids à l'emprise maternelle et représente un savoir ouvert vers l'avenir.

Jean et l'adolescence

La chute brutale de bons résultats scolaires marque aussi un changement plus profond. Ainsi, certains parcours de réussite se renversent et dévoilent brutalement un aspect symptomatique transitoire ou plus durable. Jean, brillant dans ses études primaires, présente au collège de graves conduites obsessionnelles centrées sur les livres. Il tourne et retourne les pages de ses manuels, parfois des heures entières, et n'arrive plus à travailler. Il doute, retient mal ce qu'il apprend et, pour la première fois, ses performances s'effondrent. Le savoir est parasité par des conflits inconscients. Dans l'enfance, réussir apportait au garçon des bénéfices : une reconnaissance familiale, une relation étroite à la mère par l'aide aux devoirs. Le père lointain et souvent absent laissait toute sa place à cet équilibre relationnel. A la pré-adolescence, Jean doit opérer un remaniement psychique et se confronter autrement à la présence paternelle. Le conflit identificatoire interne trouve alors le terrain du savoir et de la réussite scolaire pour s'exprimer. Grandir, pour Jean, signifie ne plus être seulement un petit enfant, un élève qui réussit. Son travail psychothérapique lui permet d'accepter ce changement, d'affronter cette part d'angoisse et de solitude qu'il traverse. Il peut retisser des liens dans son histoire et tracer un passage avec sa propre adolescence en abordant le savoir, différemment : les symptômes s'apaiseront d'eux-mêmes, après quelques mois.

La notion freudienne d'après-coup montre ici sa pertinence : l'accès aux apprentissages du col-

lège doit se traduire dans une position psychique nouvelle liée aux identifications adolescentes. Cette nouvelle période fait ici vaciller les repères de l'enfance dont l'école faisait partie. Le savoir s'insère dans un conflit interne insurmontable, d'où le symptôme.

Ainsi l'investissement intellectuel d'un enfant mérite d'être interrogé. Apprendre mobilise des éléments psychiques, intégrés ou non à différents niveaux de la personnalité. Savoir, apprendre sont des processus placés entre le désir, la souffrance, la transformation du conflit psychique en symptôme et la sublimation. Si l'enseignant n'a pas à être un thérapeute, il peut se représenter combien réussir peut s'accompagner de difficultés chez certains enfants qui sont ses élèves. Cette prise en compte peut l'aider à modifier son attitude et son écoute des relations pédagogiques.

Marc et la lutte pour exister

Marc est en classe de terminale, en hôpital de jour. Il vit dans une famille dont le père a de graves troubles mentaux ; le fonctionnement familial est pathologique, la communication inadaptée. L'adolescent a été longtemps incapable de gérer ses relations sociales. Dans les séances, Marc parle uniquement du scolaire, de tout ce qu'il apprend, d'expériences bonnes. Il rapporte sans fin au praticien ce qu'il a compris des cours. Ceux-ci l'ouvrent au monde, il les raconte, les fait briller et témoigne de ses résultats car il est un excellent élève. La thérapie est un des rares lieux où dans le regard du praticien, Marc peut se voir et se sentir aimable pour quelqu'un. Être un bon élève lui permet de pouvoir s'identifier, d'être un garçon comme les autres.

La clinique des psychothérapies éclaire ainsi les éléments qui favorisent ou invalident le désir d'apprendre. L'appropriation du savoir s'inscrit, pour tout sujet, dans une histoire et un fonctionnement psychique singuliers. Les demandes de reconnaissance et d'amour des autres, pairs et adultes, la concurrence jalouse ou le rapport duel accompagnent l'acquisition des connaissances. Les pulsions à connaître se mettent en place dans ce contexte (J. Beillerot, 1988 ; C. Blanchard-Laville, 1996).

Les difficultés d'apprendre ont ainsi des sens divers. Pour Isabelle, le savoir est entièrement lié

aux personnes et l'accès à l'instruction permet de s'éloigner d'une présence maternelle interne envahissante. Avec Jean, le passage à l'adolescence accélère un remaniement identitaire. Un conflit infantile se déploie en des termes nouveaux et la charge inconsciente du « métier d'élève » éclate. Marc vit en direct, dans une grande fragilité, l'accès au savoir, repère essentiel pour éviter l'effondrement.

Le collègue correspond à la préadolescence. A cette période, l'Œdipe réaffirme sa force mais dans des termes adultes : les relations aux partenaires se modifient et le jeune se resitue autrement envers le savoir. Dans les thérapies, les adolescents ne cessent de dire la distance trop grande avec l'enseignant, son jargon, ou sa façon de « traiter » les élèves. L'enseignant peut-il se souvenir que le jeune, élève, a besoin d'éprouver la relation au savoir et avec ceux qui le soutiennent ? Winnicott décrit le besoin d'exister de l'adolescent. De la même façon, le jeune provoque et attend la présence de l'autre. Expérimenter des relations, les vivre, à travers des images et des rôles, sous-tend son désir d'apprendre à cette période.

En pratique, les enseignants savent combien le rapport aux familles est important. Parallèlement aux différences culturelles et sociales, se jouent des évolutions psychiques, des conflits identificatoires déterminants. L'approche clinique confirme ce lien des enseignants avec l'entourage des enfants et des adolescents. Les relations des adultes avec le travail scolaire forment en effet un système et sont intériorisées par les élèves. A l'école « maternelle » et primaire, l'enfant a besoin de l'influence concordante des adultes : si la famille et l'école se disqualifient mutuellement, il est pris en otage dans ces exigences contradictoires. Comme avec des parents séparés qui s'affrontent, il ne peut s'identifier à un adulte qu'en ayant l'impression de trahir l'autre. Dans un groupe de parole, une institutrice rapportait comment un élève de grande section de maternelle a brusquement arrêté de dessiner. Plus tard, elle apprit que la mère refusait d'afficher les dessins et demandait à son fils de les jeter. Comment l'enfant aurait-il pu continuer à dessiner, si la pédagogie de l'institutrice lui faisait perdre l'amour maternel ? Celle-ci put trouver les mots dénués de jugement pour parler avec l'enfant de cette situation emprisonnante et lui permettre de continuer à dessiner pour son seul intérêt. Des

événements, apparemment anecdotiques, livrent un sens plus essentiel : Pierre cache des mauvaises notes, ses parents les découvrent et un père trop conciliant intervient enfin, ce que recherchait sans doute son fils. Sylvain fait des confidences très personnelles à une enseignante, en fin de cours, sur ses parents séparés ; il exige ainsi une écoute et une réponse dans le lieu scolaire lui-même, contraignant ainsi sa mère à dialoguer autrement avec lui.

L'approche systémique de l'échec scolaire a décrit de multiples situations de concurrence entre la famille et l'école autour du savoir (3). Elle propose des réponses intéressantes ; pourtant ces remédiations, nécessaires, nécessitent une élaboration psychique pour être efficaces. De fait, le savoir et l'enfant, jusqu'à un certain âge, sont mêlés aux relations avec les adultes ; les attachements concordants ou contradictoires et leur effet d'ambivalence déterminent l'évolution des apprentissages.

Les consultations cliniques mobilisent ces liens, qui forment système et concernent des personnes. Certaines situations de séparation conjugale montrent comment le travail scolaire s'inscrit dans une rivalité parentale dont l'enfant fait les frais. Pierre, 8 ans, est dépressif, ses résultats scolaires stagnent. Entre ses parents divorcés, le conflit est toujours vif. La mère, secrétaire de direction, est pleine de reproches envers son ex-mari. Elle souligne au thérapeute combien les week-ends passés avec le père démolissent, selon elle, l'intérêt de l'enfant pour l'école. Elle fait état de son parcours personnel plus « intellectuel ». Quand le père, ferrailleur, rencontre le praticien, il lui dit son désir d'aider son fils mais aussi son embarras : son trajet à lui n'est pas passé par l'école. A partir de cette rencontre où il est entendu sans jugement, il peut soutenir l'exigence scolaire pour son fils, sans se sentir annihilé. Ici, la reconnaissance du lien père-fils, par un tiers, fut essentielle pour que les apprentissages reprennent sens.

Les observations confirment donc l'importance du système des relations adultes en jeu à propos d'un parcours scolaire. Elles montrent les différentes façons propres à un enfant ou un adolescent d'utiliser inconsciemment la présence du professeur : enseignant un savoir, celui-ci occupe aussi différents rôles d'étayage, de soutien, de témoin, de juge bienveillant ou mal-

veillant. Les transferts de l'élève et la nature des conflits en jeu déterminent le sens de l'expérience.

Ainsi, le discours des adolescents ou des enfants permet d'identifier ce qui est attendu de l'enseignant : qu'il tienne une place spécifique d'adulte, partenaire d'une relation, pour transmettre le savoir, sa mission. Il doit aussi pouvoir répondre de ses convictions, de ses valeurs, en particulier avec les adolescents : la relation pédagogique existe alors. Les élèves sollicitent le savoir comme la personne du maître, y compris par la provocation, afin de constituer un pôle d'identification potentiel. Si la distance relationnelle est trop grande, il n'y a justement plus d'identifications réciproques possibles. Les pratiques pédagogiques et les modes d'apprentissages varient mais sont toutes soutenues par ce type de lien.

Qu'en est-il alors quand des contextes difficiles perturbent le lien pédagogique et le repère adulte qu'incarne l'enseignant ? C'est ici que nous rencontrons un éclairage qui semble fécond. En 1933, S. Ferenczi, disciple élu de Freud, écrit un texte sur « Confusion de langue entre les adultes et l'enfant ». Ce praticien est un des premiers psychanalystes à avoir comparé les situations thérapeutiques et éducatives. Il met en perspective l'Œdipe freudien et attire l'attention sur les premières relations entre les adultes et l'enfant humain. A partir de situations d'emprise pathologique, il démontre comment ces premiers rapports sont fondateurs, y compris dans l'évolution normale. Entre les protagonistes, deux langues circulent, celle de la tendresse et de la passion. Ferenczi décrit le risque de malentendu constant de ces échanges. Une dimension profonde de séduction y est en effet active : le mélange de liberté pulsionnelle et de fragilité de l'enfant fascine l'adulte et réactive sa part infantile inconsciente. La situation peut mélanger les niveaux d'expression pulsionnelle et aboutir à la « confusion des langues » ; les pulsions et les désirs sont mêlés. L'adulte peut alors imposer sa propre violence sur l'enfant, agir avec lui comme s'il était un pair, déniait les différences porteuses d'identifications.

Cette thèse me paraît pouvoir s'appliquer aux relations pédagogiques et éducatives. La communication adulte-enfant s'appuie en effet sur un écart générationnel et mobilise des identifica-

tions, de part et d'autre. Tout enfant grandit en intériorisant des éléments des relations à l'adulte ; celui-ci, en recevant les messages de l'enfant, s'identifie à lui, et est aussi touché dans sa propre dimension infantile. L'empathie avec l'enfant peut dériver vers des attitudes fusionnelles : l'adulte est induit à une expression non élaborée de ses pulsions et répond au même niveau que celui des enfants ou des adolescents. La confusion des repères se renforce alors. Les situations éducatives mobilisent des affects, où se mêlent les réactions personnelles, les phénomènes de groupe et les rapports au savoir. On peut comprendre comment certaines crises conduisent l'enseignant, à son insu, à perdre sa place d'adulte référent. Le ressenti et les relations avec les élèves, enfants ou adolescents, provoquent chez l'adulte une confusion identificatoire qui rend les échanges encore plus difficiles.

LA RELATION PÉDAGOGIQUE VUE DU CHAMP DE LA FORMATION

Ces phénomènes sont régulièrement rapportés dans des stages de formation continue des enseignants. Il s'agit de groupes de parole, d'analyse des pratiques, d'orientation Balint ou de stages conduits en établissement. Ces actions s'adressent à des enseignants débutants ou confirmés. Les thématiques de travail sont non disciplinaires, transversales et portent sur la relation pédagogique, l'autorité, les conduites violentes, etc. Dans ces dispositifs surgissent des préoccupations indicibles ou refoulées dans l'institution scolaire ; les enseignants y expriment des questions, décrivent des ambiances, en dehors des discours officiels ou statutaires. Les stages évoqués ici sont animés dans une perspective clinique. Le formateur privilégie l'écoute et l'élucidation du matériel apporté, il mobilise les processus psychiques chez les participants pour faciliter les évolutions professionnelles et leur prise de conscience.

Dans ces actions, on assiste à des bouleversements identificatoires. Des phénomènes de transfert, au sens psychanalytique, y adviennent. De même que la thérapie témoigne des difficultés d'un enfant à devenir élève, les récits apportés en formation montrent ce qui entrave l'action de l'enseignant. Dans les deux situations, la parole et

l'élaboration des conflits éprouvés lève des refoulements ; en formation, elle favorise l'évolution de l'identité professionnelle. La démarche clinique porte, ici, aussi bien sur l'expérience singulière que sur les contextes de groupe et d'établissement où s'effectuent les pratiques pédagogiques. Si la thérapie et la formation ont des visées et des dispositifs différents, elles concernent toutes deux des dynamiques personnelles et relationnelles. Ainsi, une comparaison peut s'opérer, aussi bien sur les processus en jeu que sur leurs effets.

Les questionnements exprimés en stage convergent avec le matériel des thérapies. La difficulté à tenir une relation d'autorité, l'intuition de la rupture possible du contrat pédagogique et de l'émergence de la violence latente qu'il inclut (J. Filloux, 1974), la souffrance des enseignants et leur difficulté à communiquer avec les élèves actuels, la nécessité d'inventer d'autres rapports aux savoirs et à la communauté éducative sont des thématiques récurrentes. Là aussi, le trouble ressenti par l'adulte s'exprime fréquemment par la « confusion des langues » : celle-ci désigne alors des comportements régressifs qui indiquent un niveau d'angoisse. Tel enseignant se vit comme un enfant face à des élèves menaçants : il décrit ainsi, en stage d'établissement, devant ses collègues, comment il n'a pu réagir à la violence d'un élève. Un lycéen, après avoir donné un coup de pied très brutal dans une porte de classe, lui réplique : « tu n'as rien à me dire, tu n'es pas mon prof ». En effet, l'enseignant ne répond pas ; paralysé, il ne trouve pas les mots pour nommer les valeurs communes qui les transcendent, l'un et l'autre, les règles, les interdits structurant la vie commune à l'école. Il dira alors sa peur de se faire agresser dans son quartier, par ses élèves. Tous ses repères internes sont bousculés, emmêlés. Mis en face de son angoisse par ce récit et les émotions rapportées, il quittera le stage, en le critiquant. Il reprend ainsi symboliquement l'initiative devant ses collègues, en agissant. Ce témoignage et ce départ permettront aux autres participants d'oser parler, sans honte, de difficultés analogues.

Dans une autre formation, une enseignante est en retrait, mutique. Les larmes aux yeux, elle décrit comment elle a récemment « craqué » devant sa classe, ne pouvant plus supporter le bruit incessant, les discussions pendant son cours. Elle s'est mise à pleurer devant ses élèves – des filles – comme aujourd'hui, en stage.

Sidérées, celles-ci se sont mises à la protéger, à prendre soin d'elle, à faire silence. Plus tard, elle les a remerciées et un nouveau dialogue s'est installé. Cet exemple montre l'importance du groupe et des scénarios inconscients. L'angoisse de la maîtresse s'est transmise aux élèves ; celles-ci ont fait corps et, mues par la culpabilité, ont modifié leur attitude. La peur d'avoir détruit leur enseignante, le désir de la restaurer, ont fait évoluer la situation, permettant à chaque partenaire de travailler. Une autre situation différente a été évitée ; cette enseignante, atteinte par l'excitation des élèves, ne tenait plus sa place d'adulte et induisait chez ses élèves une angoisse massive, les pulsions agressives libérées alors auraient pu renforcer la violence du groupe-classe envers elle. Cela n'a pas été le cas.

Un jeune enseignant de lycée professionnel rapporte une erreur aux lourdes conséquences. Excédé par l'indifférence de ses élèves, mais surtout par l'impression de ne plus pouvoir communiquer avec eux, il se met à leur parler et à les « traiter » dans la langue adolescente. En voulant ainsi les atteindre, il induit des chahuts, des rires et l'incapacité à gérer la classe pendant plusieurs semaines. Son angoisse l'a fait passer à l'acte et confondre les registres, en instaurant un lien de type fraternel, sans distance avec sa classe. Le rôle adulte apparemment dénié par les jeunes montre alors sa présence latente et son importance. L'enseignant, désorienté, en voulant être proche de ses élèves a perdu cette place. Cette proximité est vécue par les élèves comme un manque de respect qui les blesse ; ainsi retrouve-t-on les ambiguïtés relationnelles propres à l'adolescence ; l'adulte doit « être là », apparemment pour rien, comme l'écrit Winnicott (1969). La référence symbolique adulte, montre sa valeur inconsciente, essentielle dans la structure des relations pédagogiques.

Dans le premier exemple, l'enseignant régresse à une place d'enfant menacé et traumatisé ; dans le second, il exprime sa part infantile, à soigner et à restaurer ; dans le troisième, il glisse à une position d'adolescent, en miroir avec ses élèves. Toutes ces situations se comprennent dans des perspectives complémentaires. À chaque fois, une distance symbolique, porteuse de loi des échanges, est annulée. Les attitudes profondes rencontrent des contextes de groupes et d'établissements qui ont chacun leur histoire. À ces différents niveaux existe une part d'imprévisible

qui augmente si l'on méconnaît ces dimensions. La démarche clinique éclaire les processus psychiques de l'enseignant comme la spécificité des environnements.

Les mouvements internes de l'enseignant et ses relations aux élèves peuvent se décrire en termes de distance, proche ou lointaine, avec deux risques : être trop près, c'est fusionner et se confondre avec l'autre, se tenir trop loin, c'est rendre la relation d'enseignement incompréhensible, ne plus pouvoir communiquer. Dans les deux cas, l'écart et la différence sont abolies, la relation pédagogique, et son enjeu, le savoir, ne peuvent prendre sens. De même, dans les exemples ci-dessus, l'identité professionnelle de l'enseignant se trouve rabattue et envahie par les conflits, l'angoisse fait surgir les affects, la distance interne maintenue par le refoulement et nécessaire au contrôle de soi n'existe plus.

La peur et la difficulté d'affronter la diversité des élèves conduit ainsi l'enseignant à une annulation de la relation pédagogique. Un mécanisme de défense archaïque, le clivage, se met en place (M. Klein, 1932), il sépare les dimensions personnelles et professionnelles de la personnalité, et les empêche de communiquer. Deux attitudes sont alors induites : le repli et l'effacement de la personne de l'enseignant derrière le savoir disciplinaire, ou le recours dominant à l'affectif et au vécu qui envahit la pratique pédagogique. En cas d'échec de cette organisation défensive, on voit, comme ci-dessus, l'enseignante ne plus tenir sa place et sa fonction, et transmettre à ses élèves ses émotions anxieuses. Une autre attitude est possible, qui permettrait l'intégration des liens entre les rôles tenus et le sujet. La pratique de l'enseignant s'inscrit alors dans un espace transitionnel : le sens y est partageable, et apprendre s'inscrit dans une relation pédagogique créative. N. Mosconi, à cet égard, a tracé la richesse des pistes qu'ouvrait Winnicott, dans sa réflexion sur les origines infantiles de la culture (1996). Il me semble que l'enseignant peut y trouver la compréhension de ses pratiques innovantes. Avec des jeunes qui n'ont plus faim du savoir scolaire ordinaire, il faut trouver un autre mode d'échange et de travail. Cette créativité, selon Winnicott (1971) renvoie aux paradoxes de l'espace transitionnel, fondés sur une relation spécifique à la mère et à l'environnement. Cette dimension maternelle serait-elle à retrouver par rapport aux nouvelles formes de souffrance sociale et psychique ?

Cette « mère-environnement », suivant les termes winnicottiens, apporte à l'enfant l'objet de ses premiers besoins et lui permet d'imaginer en être l'auteur, elle est aussi le premier miroir où l'enfant puise la confiance nécessaire pour désirer vivre et créer. Ces éléments sont utiles pour comprendre et modifier la relation pédagogique et ses visées, ils permettent de mobiliser une autre attitude professionnelle de l'adulte, qui ne fonctionne plus à l'exemple et à la soumission.

Au niveau collectif, nous retrouvons des questions analogues. La crise actuelle de l'école répond à la fragilisation des liens culturels et sociaux (F. Imbert, 1997). Dans ce contexte, on observe l'évolution des rapports de travail. Des équipes demandent des stages de formation, dans leur établissement, pour réfléchir sur leurs pratiques. Dans certaines classes, il n'est plus possible d'enseigner si des liens ne se sont pas construits entre jeunes et adultes. Des projets innovants, intra et extra scolaires, se mettent alors en place, quand les transmissions du savoir ne sont plus possibles : activités périscolaires, sortie hors de l'école, rencontre avec des comédiens, film produit par les élèves, introduction du ludique dans les apprentissages. La formation continue a heureusement développé l'accompagnement de ces actions : on y voit l'identité professionnelle des enseignants se transformer dans des projets, inventés au contact des adolescents et qui n'entrent plus dans la logique scolaire habituelle. Ainsi, dans un lycée, des liens nouveaux entre adultes et élèves se créent autour d'une classe difficile, ils redéfinissent des espaces de socialisation, donnant un sens plus personnel aux rencontres. Des deux côtés, la répétition des relations scolaires traditionnelles, qui renforcent les conduites d'échec et de rejet, est stoppée. Des identifications mutuelles entre adultes et adolescents reprennent, l'image de soi les élèves se modifie et leur désir d'apprendre se remobilise. De fait, ces changements méritent un accompagnement compétent, car désirs, angoisses et conflits psychiques sont mobilisés (4). Les enseignants expérimentent ainsi sur le terrain alors que les formations légitimes ne les y ont pas préparés.

Les stages d'analyse des pratiques destinés aux enseignants débutants précisent d'autres ressorts psychiques en jeu dans l'intégration de l'identité professionnelle. Les participants y témoignent de leurs premières expériences pédagogiques. La parole est libre, non soumise à évalua-

tion ; la règle de confidentialité des échanges permet la confiance. On observe un mouvement fréquent dans la dynamique de ces groupes : d'abord, une critique de l'institution soude les participants. Les thématiques les plus fréquentes décrivent alors une grande solitude dans la prise de fonction, l'éloignement des « institutionnels », directeur ou collègues plus anciens, l'inexistence de l'équipe, la mauvaise transmission des informations. Le manque d'accueil des nouveaux personnels, l'ambiance anonyme sont évoqués ; les participants se comparent fréquemment aux élèves exclus d'autres établissements qui arrivent dans une nouvelle classe. Ce sentiment d'étrangeté concerne aussi bien les collègues que les élèves. Les situations rapportées explicitent cette distance ressentie ; la difficulté d'identification aux élèves renvoie souvent les participants à l'évocation de leur propre passé scolaire ou familial. La transformation de l'identité professionnelle consiste alors à réintroduire la dimension personnelle qui avait été déniée par le modèle dominant de la formation initiale des enseignants (C. Blanchard-Laville, 1998).

Telle enseignante vit un conflit paralysant ; elle envie la liberté d'attitude des collégiens, et craint leur indiscipline ; dans ses cours, elle se raidit contre ce groupe chaotique, qui la renvoie à l'image de son propre parcours : « on n'osait pas, on considérait les enseignants comme des personnages, on chuchotait et on ne leur posait pas de questions ». La rencontre de ces conduites chez ses élèves met en jeu sa propre division interne et son agressivité ancienne, enfouie et non permise, envers maîtres et parents : cette évocation intime, écoutée et travaillée en groupe, lève l'inhibition et évite la répétition d'angoisses dans la rencontre de ces nouveaux élèves.

Le dispositif de ces groupes permet à chaque participant une prise de conscience de l'aspect projectif de ses récits concernant les élèves. L'évolution de l'attitude professionnelle est favorisée par ce mode de travail et d'élaboration. Se montrer aux autres dans un espace protégé, y être reconnu, comme l'exprimait M. Balint (1968) a des effets. Des questions indicibles dans l'institution sur la relation d'un professeur à ses élèves mais aussi à son propre enseignement, peuvent s'élaborer. Comment apprendre les langues, française ou étrangère, à des collégiens issus de l'immigration, qui se questionnent sur leur langue maternelle, celle de leurs origines ? Tel autre

jeune enseignant dit son malaise à travailler avec des lycéens qui affichent leur désintérêt, alors que leurs conditions de travail et d'emploi futur sont bonnes, dans leur spécialité. Son discours, tenu en groupe, révèle, en fait, son attente de satisfactions narcissiques immédiates ; implicitement, il voudrait que son savoir et sa pédagogie soient d'emblée fascinants pour son auditoire. Ses élèves, jeunes aussi, y sont sensibles et refusent de s'inscrire dans l'image attendue. Il ne s'agit pas de rébellion mais de provocation, dans un dialogue des inconscients. Ainsi s'opère une remise en cause, douloureuse, d'un rapport pédagogique qui ne va plus de soi, où les paradoxes éclatent. Dans certains contextes, les praticiens doivent se dessaisir d'une image idéale d'eux-mêmes et des autres. Une relation pédagogique plus souple et adaptée peut alors advenir dans la classe et dans l'établissement. Pour l'éducateur adulte, il ne s'agit pas seulement de trouver le contact avec les élèves, mais de modifier sa façon d'être.

L'indiscipline, les comportements scolaires indiquent que l'autorité de l'enseignant, mais aussi ses connaissances, ne sont plus reconnues. Ne pas pouvoir enseigner sa « matière » est un affront narcissique violent ; la « discipline » renvoie en effet aux sources personnelles du choix professionnel. On constate ainsi que les aspects de la formation, qui devraient être une aide, ne fonctionnent pas ; la formation initiale n'est guère ouverte à la démarche clinique et prépare rarement l'enseignant à interroger ses pratiques, dans des classes de plus en plus hétérogènes. Dès lors, l'attitude professionnelle induite fonctionne sur le clivage évoqué plus haut. Dans la réalité des situations pédagogiques difficiles, la part subjective, déniée par les modèles de formation, au nom de la priorité des contenus, resurgit violemment, puisqu'elle n'a pu être intégrée.

Les enseignants essayent souvent d'affronter ces situations par des interventions pédagogiques qui prennent en compte l'affectivité des élèves. Les risques de dérapage existent aussi, favorisant l'insécurité qui se développe alors dans le groupe-classe. Ainsi une institutrice, voulant faire travailler ses élèves sur la géographie et leurs origines, demande à chacun d'écrire, puis de décrire oralement son arbre généalogique ; plusieurs d'entre eux, pour des raisons culturelles, ne connaissent pas leurs ascendants, disparus ou inconnus. C'est avec honte qu'ils l'énoncent,

devant toute la classe. Malheur aux arbres dont on ne voit que la pauvreté des feuilles ! Solliciter directement l'affectivité dans les rédactions, ou encourager l'expression pour elle-même, peut parfois entraîner l'émergence d'un imaginaire sans limite. L'enseignant ne sait plus s'il doit noter la forme ou le fond ; il est alors identifié aux émotions de l'élève ou du groupe-classe, sans en référer à une loi plus symbolique. L'usage pédagogique du vécu peut donc soit donner le meilleur ou dériver vers des phénomènes incontrôlables.

Ainsi le rapport au savoir s'inscrit sur des relations fantasmatiques complexes. Les connaissances se transmettent en effet, d'une génération à l'autre, dans divers environnements sociaux. La socialisation scolaire fait rupture avec les relations familiales. La dimension éducative et sa violence potentielle accompagnent pourtant le travail des enseignants. La référence à des modèles et à des valeurs « adultes » organise le lien des acteurs de l'école et leur rapport aux savoirs. La présence réelle et symbolique de l'enseignant, adulte, porteur d'exigences, soutient les apprentissages. La différence d'âge entre élèves et enseignants dans le contexte scolaire actuel, renforce son importance. Ce pôle d'identification, même effacé ou rejeté, est, on l'a vu, latent et organisateur. Cette place de « l'adulte » est à la fois mythique et réelle pour les partenaires du rapport pédagogique. Mythique, car être adulte constitue un axe d'identification et d'idéalisation jamais achevé, pour les enseignants comme pour les élèves. Réelle, car devenir adulte ouvre aux jeunes des expériences nouvelles : choix de vie sociaux et affectifs. Cette possibilité de projection dans l'avenir renvoie inconsciemment les élèves au passage nécessaire entre le Moi idéal et l'Idéal du moi, vers l'épreuve de réalité.

Ainsi les concepts de processus et de conflit identificatoire apparaissent essentiels pour comprendre et favoriser l'évolution des situations d'enseignement. Ces conflits, moteurs ou paralysants, organisent l'identité personnelle et professionnelle. Pour Freud, l'identification fonde la vie psychique, elle est le premier support de l'affectivité humaine. Elle présente différentes formes : au niveau subjectif, la genèse du Moi, comme celle des instances idéales ou surmoïques, s'opère à partir des relations à autrui, intériorisées (Laplanche et Pontalis, 1967). L'identification permet aussi de comprendre l'autre, de « se reconnaître en lui ». Cette catégorie complexe a été tra-

vailée par de multiples praticiens ; elle décrit des modes de fonctionnement interne (comme le niveau de la personnalité mobilisé dans les conduites), des styles de rapports aux autres (identification projective de M. Klein), des modes d'expérience et d'appréhension de la réalité (ainsi la délimitation par J. Lacan, de l'imaginaire, du réel et du symbolique). Elle éclaire les mouvements internes de l'appareil psychique et les relations intersubjectives.

La dimension du conflit psychique est un enjeu essentiel pour une véritable culture clinique, indique M. Cifali (1994). Les conflits identificatoires décrivent comment les désirs inconscients et angoisses interfèrent avec les relations actuelles, de différentes manières. Ainsi peut-on mieux comprendre la structure du triangle pédagogique qui relie élève, maître et savoir. Si la transmission des connaissances ne fonctionne plus, c'est aussi le lien personnel des professeurs avec leur enseignement qui est ébranlé. Comme le souligne J. Beillerot, tout formateur est conduit à réinventer son rapport intime à l'autorité de sa discipline. Le refus ou l'incapacité d'apprendre des formés ou des élèves l'y oblige. Quand la légitimité des connaissances ne va plus de soi pour les élèves, c'est un conflit majeur qui est mobilisé chez l'enseignant, puisqu'il concerne le rapport du narcissisme personnel avec l'Idéal du Moi, pôle socialisant. L'invention pédagogique suppose alors que le professionnel de l'éducation dépasse l'angoisse, essaye de nouveaux rapports à son savoir et aux autres.

C'est sur un malentendu créatif que s'opèrent les liens entre enseignants et élèves : les savoirs ne sont pas investis de la même façon par l'adulte et le jeune. Dans la relation pédagogique, les conflits identificatoires se développent, ils paralysent la relation ou favorisent une dynamique de changement, interne et relationnel. Dans sa façon d'aimer sa discipline et de vouloir la transmettre, l'enseignant s'appuie sur des identifications inconscientes ; il a construit, sur leur base, des images idéales d'un enfant à éduquer, qu'il a été ou désiré être. Ces marques renvoient aussi aux pulsions, libidinales et agressives, qu'elles ont transformées, sublimées. Les groupes d'analyse des pratiques pour des enseignants débutants le confirment : les participants font surgir spontanément ces scénarios intimes et idéalisés qu'ils projettent sur les classes, empêchant souvent des relations plus authentiques.

Dans les observations ci-dessus, la distance est devenue trop grande entre l'idéal psychique de l'enseignant et la réalité actuelle des élèves. Les identifications mutuelles ne soutiennent plus la transmission et les apprentissages, la perte des repères envahit la situation éducative. Ce que l'enseignant ressent alors du groupe-classe réactualise en lui d'autres expériences inconscientes, celles d'un enfant et d'un élève, non plus idéalisées, mais déprimantes ou inquiétantes. Les identifications œdipiennes symboliques, porteuses de sublimation, vacillent et les éléments narcissiques de l'image de soi, plus archaïques, viennent au premier plan. Cette position est fragile car elle s'accompagne d'un mode de relation duel qui inclut l'agressivité en miroir (J. Lacan, 1949). La « confusion des langues » s'installe. L'infantile refoulé resurgit chez l'enseignant, en résonance avec l'excitation des élèves. Cet infantile représente l'inéducable : avec lui resurgit la violence des pulsions refoulées par l'éducation. Les situations difficiles renvoient immédiatement aux praticiens une mauvaise image d'eux-mêmes et des élèves. En acceptant de reconnaître cette dimension et de la travailler dans des dispositifs de formation pertinents, l'enseignant peut se dégager de ses propres modèles, pour avancer et agir. Si les difficultés de la situation et leur résonance subjective ne sont pas élaborées, l'enseignant agit, réagit, perd la distance relationnelle nécessaire au rapport pédagogique. Dans l'exemple décrit plus haut de la formation d'équipes autour de classes difficiles, les praticiens devaient partager le ressenti psychique et culturel de leurs élèves, et supporter le rejet de leur pratique pédagogique habituelle et de ses valeurs. Certaines identifications narcissiques du Moi professionnel ont été aménagées ou abandonnées, d'autres sont devenues possibles, permettant des échanges scolaires différents avec les adolescents.

Les identifications accompagnent ainsi les processus de changement des personnes et des groupes. Elles mobilisent plaisir et souffrance. Elles portent aussi bien sur des aspects visibles que sur des attitudes ou modifications intimes (5).

Ces regards croisés sur des élèves en échec ou des enseignants en difficulté, nous apprennent deux choses. Le trajet scolaire d'un enfant ou d'un adolescent est nécessairement marqué par son expérience inconsciente. Les apprentissages sont surdéterminés et confrontent les élèves à

des remaniements internes importants. Ceux-ci déplacent sur la situation éducative des éléments de leur histoire personnelle et familiale. Réfléchir sur les identifications aux adultes en jeu permet de mieux comprendre la dynamique des situations éducatives. Plusieurs modalités de l'identification sont possibles : fusionnelle, mélangée au ressenti de l'autre, inscrite dans une rivalité assumée, en groupe, entre la compétition et le jeu ; plus négociée quand l'élève questionne un enseignant et désire apprendre de lui jusqu'au point où celui-ci ne sait plus.

Le parcours d'un élève est ainsi relié aux rencontres faites avec les adultes et avec leur désir d'éduquer ou de transmettre. Ceux-ci, par leur style personnel et professionnel, modélisent les expériences scolaires, sont porteurs de repères ou d'incohérence angoissante. Les éducateurs peuvent interroger les effets des pratiques et des relations pédagogiques. Ce qu'attendent les élèves d'un enseignant est qu'il tienne une place spécifique, celle d'un adulte, professionnel, capable de liens, porteur d'un savoir qu'il désire réellement transmettre, expliciter. Les séquences venues du terrain de la formation font apparaître que c'est précisément cette place qui est difficile à tenir, pour les enseignants, en particulier quand les rapports pédagogiques ne vont plus de soi.

Cette confrontation des expériences d'élèves et d'enseignants, à partir du soin et de la formation, indique aussi la similitude des forces psychiques mobilisées dans les apprentissages comme dans la transmission des savoirs. En effet, c'est la relation à l'infantile et à l'inconscient qui opère dans le désir d'apprendre et de transmettre. Ainsi, quand les conduites violentes diffusent dans un établissement, l'agir, les affects, les pulsions non intégrées prennent le pas sur des projets partagés. Le clivage de l'identité professionnelle remplace chez l'enseignant l'élaboration psychique. Des situations chaotiques où les réactions singulières sont mélangées aux effets de groupe s'installent et demandent à être démêlées. La richesse du métier d'enseignant est liée son activité, à sa praxis, qui ne se réduit pas à une instrumentation technique. Quand l'angoisse est trop forte, ce sont l'activisme et le passage à l'acte qui dominent.

Travailler avec des enfants ou des adolescents, en groupe, est complexe. Le ressenti des élèves se transmet partiellement aux enseignants dans les classes et les relations pédagogiques. Si le conflit

identificatoire peut être moteur pour l'élève, pris entre des modèles anciens et nouveaux, il peut aussi devenir insoluble, diffuser auprès des autres, provoquant chez l'adulte des expériences déstabilisantes. La difficulté de la pratique de l'enseignant s'inscrit dans un environnement collectif. Certaines situations lui font perdre ses repères et donc ceux des élèves. L'envahissement par l'anxiété est souvent la résonance inconsciente de l'insécurité des élèves avec celle du maître. La formation peut l'aider à percevoir et à utiliser positivement cette dimension.

La formation initiale et continue est un lieu d'intervention majeur pour comprendre et faire évoluer les pratiques. L'approche clinique met en lumière les ressorts subjectifs du professionnel et les réintègre dans une identité mieux assumée. A chaque fois elle interroge l'institution, les groupes et les sujets pour que les médiateurs pédagogiques reprennent un sens créatif. Dans le monde de l'éducation nationale, très hiérarchisé et institutionnalisé, il s'agit de redonner toute sa place à un questionnement mobilisateur et à des initiatives ; ceci suppose une prise en compte de la subjectivité, en collectivité. Vivre ensemble, expérimenter et penser ce qui arrive, devient une condition obligée du travail pédagogique. C'est peut-être un aspect positif des crises actuelles du métier d'enseigner que de rappeler que ce sont les personnes, avec leur histoire et leur expérience, qui soutiennent l'institution et lui donnent sens. Le contexte actuel oblige le métier d'enseignant à se renouveler.

On retrouve ici un paradoxe propre à l'éducation nationale : la culture du monde enseignant, à la différence d'autres métiers de relation, est très

ambivalente à l'égard de l'approche clinique et psychanalytique : demande et rejet y sont simultanés. Ceci la distingue d'autres métiers de relation (travail social, éducatif ou infirmier) pour qui cette démarche est depuis longtemps familière. Pourtant, quand les situations rencontrées sur le terrain sont trop complexes, une prise en compte des groupes mais aussi des personnes s'impose. Les demandes d'accompagnement par la formation se réfèrent alors explicitement à une démarche de type clinique. Les décideurs ont donc à prendre toute leur responsabilité à l'égard des enseignants.

La psychanalyse, dans son histoire, a évolué. Elle travaille sur l'intime et l'intersubjectivité. L'extension de ses domaines d'intervention l'a conduite à produire des concepts en rapport avec des cadres d'exercice variés (B. Pechberty, 1995). L'éclairage clinique opère depuis longtemps en formation, comme le décrit C. Blanchard-Laville dans le préambule de ce dossier. Il se matérialise par des dispositifs et des interventions spécifiques. Dans cette perspective, les attitudes exigibles du formateur supposent un apprentissage de l'écoute des expériences et une sensibilité aux phénomènes transférentiels. Cette orientation n'est pas hégémonique, elle demande aussi des liens avec d'autres approches. Elle peut alors donner sa pleine mesure afin de comprendre et d'aider aux changements nécessaires.

Bernard Pechberty
Maître de conférences
Département des sciences de l'éducation
Université Paris 5
Psychologue clinicien

NOTES

- (1) MAFPEN : Anciens dispositifs de formation continue des personnels de l'éducation nationale, actuellement transférés aux Instituts universitaires de formation des maîtres.
- (2) Schématiquement, l'Idéal du Moi, pour Freud, représente une instance de la personnalité qui réunit les fonctions d'interdiction et d'idéal. Il est porteur de valeurs socialisantes et provient du narcissisme du sujet et des identifications aux parents. Le Moi Idéal est du côté de la toute-puissance infantile.
- (3) Cf. Cahiers pédagogiques, n° 268, « communiquer à l'école, l'approche de l'analyse systémique ».
- (4) Cet exemple provient de l'accompagnement d'une équipe d'enseignants, dans le cadre du programme de valorisation des innovations pédagogiques, de l'Académie de Paris, coordonné par Annie Christophe.
- (5) Pour ce qu'il en est de l'aspect visible du processus, qui concerne le « look » et l'habillement, on voit, dans certaines formations initiales d'enseignants spécialisés s'occupant d'adolescents, dans le champ de l'adaptation, intégration scolaire (AIS), des praticiens fragilisés prendre les insignes de leurs élèves et vouloir leur ressembler, comme dans un rite de passage. Des discours idéologiques sont souvent tenus, en identification avec les élèves. Plus tard, ces mêmes adultes diront leur envahissement interne par ces publics en difficulté, et comment leur ancienne part adolescente fut ravivée par cette orientation professionnelle. Il faut souligner cette richesse de l'expérience de l'AIS qui depuis longtemps a intégré l'apport des sciences humaines cliniques dans l'enseignement à des élèves difficiles.

BIBLIOGRAPHIE

- BALINT M. (1971). – **Le défaut fondamental**. Paris : Payot.
- BEILLEROT J. (1988). – **Voies et voix de la formation**. Paris : Éditions Universitaires.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). – Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. *In* : Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, (dir.), **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan, p. 17-49.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1998). – L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. *In* : **Analyser les pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan, p. 27-55.
- CIFALI M. (1994). – **Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique**. Paris : PUF.
- FERENCZI S. (1982). – **Confusion de langue entre les adultes et l'enfant**. Œuvres complètes, tome 4. Paris : Payot.
- FILLOUX J. (1996) – **Du contrat pédagogique**. Paris : L'Harmattan.
- FREUD A. (1968). – **Le normal et le pathologique chez l'enfant**. Paris : Gallimard.
- IMBERT F. (1997). – **Vivre ensemble, un enjeu pour l'école**. Paris : ESF, p. 21-44 ; 67-76.
- KLEIN M. (1968). – **Essais de psychanalyse**. Paris : Payot.
- LACAN J. (1966). – Le stade du miroir comme formateur du Je. *In* : **Écrits**. Paris : Seuil, p. 93-100.
- LAPLANCHE et PONTALIS (1967). – **Vocabulaire de la psychanalyse**. Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1996). – Relation d'objet et rapport au savoir. *In* : Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, (dir.), **Pour une clinique du rapport au savoir**. Paris : L'Harmattan, p. 75-99.
- PECHBERTY B. (1988). – Les folies du système. **Cahiers pédagogiques**, n° 268, p. 23.
- PECHBERTY B. (1995). – **L'enfant et les psychanalystes : une mise à l'épreuve de la théorie freudienne**. Thèse de doctorat (dir. J. Lanouzière), Paris 13.
- WINNICOTT D.W. (1971). – **Jeu et réalité**. Paris : Gallimard.
- WINNICOTT D.W. (1969). – **L'adolescent : De la pédiatrie à la psychanalyse**. Paris : Payot.