

APPROCHE PSYCHOSOCIALE CLINIQUE DE L'IDENTITÉ

FLORENCE GIUST-DESPRAIRIES *

Résumé

L'identité, toujours interpellée, toujours en construction surgit comme question avec l'angoisse ou le malaise, en particulier quand elle n'est pas requise dans le champ social. À cette interface du psychologique et du social, l'identité est double et problématique. L'effet des mutations ou des changements brutaux est de rendre le processus identitaire critique en écartelant et distendant le social du psychique, celui-ci se construisant sur leur insertion réciproque. Les acteurs de l'école n'échappent pas aux évolutions de la société qui confrontent individus et groupes à une fragilisation des constructions identitaires. L'auteur montre comment l'approche psychosociale clinique permet aux enseignants un certain renouvellement de leurs identités professionnelles comme elle constitue un accès à la connaissance des processus de liaison et de déliaison.

Abstract

The problem of ever questioned, ever building identity appears as a question like anguish and malaise, especially when it is not required in the social field. In this interface between the psychological and the social fields, identity is double and problematical. The aftermath of sudden transformations or changes is to make the process of identity critical by tearing apart and stretching the social and the psychic aspects as this process is building on their mutual overlap. The school actors do not escape the evolutions of society which makes individuals and groups face a weakening of identity constructions. The author shows how the psychosocial clinical approach brings teachers a certain renewal of their professional identities in the same way as it constitutes an access to the knowledge of linkage and delinkage processes.

49

* - Florence Giust-Desprairies, Université Paris 8.

Une approche psychosociale de la notion d'identité suppose une relation entre le champ social et l'identité des personnes. J'utilise la notion de sentiment d'identité pour indiquer que l'identité n'est pas une donnée de fait mais un ensemble de représentations concernant la personne, auxquelles elle ne recourt que questionnée ou se questionnant en termes de caractérisation et de singularité. La possibilité ou l'impossibilité de répondre de soi peuvent susciter des sentiments d'auto-appropriation ou d'incertitude et de malaise. Ce sentiment d'identité est menacé ou conforté par l'environnement social, soit que ce dernier mette en doute et contredise, soit qu'il favorise des confirmations et des appuis. S'il en est ainsi, l'identité, non seulement n'est pas une donnée stable, mais s'inscrit dans une histoire, l'histoire propre et celle des échanges avec le milieu, c'est pourquoi je parlerai de processus identitaire plutôt que d'identité.

Ce processus est influencé par les mouvements du champ social de façon différente selon que sont proposées des évolutions ou infligées des ruptures, que les appuis et les confirmations se dérobent ou se multiplient.

Parler de fragilisation, c'est dire que peut s'éprouver de la discontinuité dans cette démarche de désignation et d'appropriation de soi en même temps qu'il peut se creuser un écart accentué entre le souhait d'affirmation et les possibilités de réalisation, écart facteur de réduction de la certitude intérieure et de la passibilité du lien social.

Ce sont les expériences de crise des individus et des groupes engagés dans des pratiques sociales, telles que je les rencontre dans mes interventions ou mes recherches, qui m'ont amenée à réfléchir sur ce qui se jouait de spécifique aujourd'hui pour des sujets ainsi questionnés dans leur cohérence, leurs appartenances et leurs projets, en quête de reconnaissance et motivés à se donner du sens.

L'identité à l'interface du psychologique et du social

L'identité est complexe et mouvante. Le psychique y est inextricablement mêlé au social.

Au niveau psychique, l'identité du sujet est une représentation de soi, une construction subjective qui s'inscrit dans une temporalité. En partie inconsciente, elle procède de l'introjection précoce d'objets ambivalents et des identifications à des images parentales et sociales qui initialisent des modalités singulières de résolution des conflits et d'évitement de l'angoisse à travers des mécanismes défensifs singuliers. Elle relève également des répercussions de l'expérience affective relationnelle, prise dans une historicité, qui infléchit les positions psychiques et ouvre au renouvellement des identifications. La représentation de soi s'appuie sur les mouvements narcissiques

et sur les fantasmes sous-jacents de complétude où se reconnaît le Moi Idéal, tandis qu'à travers l'Idéal du Moi, le sujet se propose et se fixe des idéaux à travers lesquels il souhaite se signifier et se reconnaître.

L'identité, toujours interpellée, toujours en construction et jamais achevée, surgit comme question avec l'angoisse ou le malaise, en particulier quand elle n'est pas requise dans le champ social. À cette interface du psychologique et du social, l'identité est toujours double et problématique.

Au niveau social, le sujet découvre ou se voit proposés, imposés des matériaux qui prétendent coïncider par un glissement représentatif avec ses demandes. Situation professionnelle, formulations, discours, portenaires, pratiques... plus ou moins maniables par le sujet, sont des objets offerts à l'investissement qui peuvent aussi apparaître comme contraignants ou comme laissant place à la création.

Les structures sociales (groupes, organisations, institutions), comme langage des échanges et de la pratique, proposent des codes, des repères, un système de symbolisation par lesquels les individus se situent, se nomment et se reconnaissent. Elles inscrivent ou non le sujet dans une dynamique de reconnaissance en validant ou non ses représentations et ses idéaux, à travers le lien social. Elles fournissent des contenants, des états plus ou moins solides à partir desquels il peut se sécuriser, se différencier.

Dans son itinéraire personnel, le sujet tente des choix d'objets sociaux, objets qui se substituent aux objets internes inscrits dans un mouvement de projection et de sublimation qui lui permettent de satisfaire la tension vers l'idéal pour une représentation de soi d'une suffisante cohérence. Cette représentation de soi se dessine alors plus nettement qu'à l'ordinaire où elle demeure à l'état de référent sous-jacent.

Ainsi l'identité procède-t-elle d'une tension potentiellement conflictuelle entre des logiques sociales et les nécessités psychiques des individus. Cette tension inhérente à la complexité de la construction psychosociale marque le pôle dynamique de l'identité faite de réajustements renouvelés.

Identité et mutations sociales

L'effet des mutations ou des changements brutaux est de rendre le processus identitaire critique en écartelant et distendant le social du psychique. L'identité se construisant sur leur insertion réciproque, la mutation ouvre une crise au niveau des individus comme au niveau social. Elle dispute au sujet son statut, celui-ci lâche prise ou contre-attaque, alors apte à reconstruire avec d'autres de nouvelles configurations sociales, à produire le social plutôt que d'en être l'objet.

Il importe de différencier les changements qui n'atteignent que certains registres et laissent ainsi ouvertes des possibilités de récupération dans les registres qui ne sont pas touchés. Cette atteinte partielle peut ne jouer qu'en termes de fragilisation et de remaniement, alors que les mutations, comme atteinte globale des structures et des fins engagent des processus de déconstruction et de conversion.

Dans les situations de malaise et de crise, l'identité est questionnée à la fois dans la souffrance et l'espérance. Le réajustement entre les processus psychiques et le champ social fait en effet figure de conversion. À la mutation sociale correspond la conversion intérieure essentiellement narcissique. C'est la foi en soi qui est ébranlée ou ravivée et le champ social apparaît comme un objet à réinvestir où porter sa marque, ou un objet qui se dérobe ôtant à l'individu la possibilité de se reconnaître lui-même et de s'estimer.

Concernant l'identité au travail, il est possible de parler de fragilité identitaire lorsque le bouleversement du milieu social du travail ne s'offre plus comme contenant fournissant les repères de base en même temps que les ouvertures pour un devenir (expression, réalisation) tendant vers un idéal qui coïncide suffisamment avec l'Idéal du Moi. Car il convient de rappeler que la construction de l'identité professionnelle passe en partie par une intériorisation des modèles et des représentations qui ont cours dans les organisations sociales. C'est sa capacité à reprendre pour son propre compte certaines caractéristiques culturelles de l'organisation dans laquelle il inscrit sa demande de reconnaissance et de réalisation, y compris selon des modalités conflictuelles, qui permet à l'acteur social de s'inscrire dans du projet pour lui-même ou avec d'autres. Les mutations qui sont une remise en cause radicale de ces normes culturelles intériorisées provoquent une perte des repères qui peut être vécue comme une effraction de ses propres construits.

52

Cet étayage qu'offre l'organisation se fait à travers des interlocuteurs. Dans l'expérience de crise, le dénuement du sujet révèle que la construction du sens se faisait dans la relation à l'autre. C'est dans une intersubjectivité reconnue que le sujet faisant émerger avec d'autres de nouvelles représentations libérant de nouvelles énergies par un remaniement des postions et de relations d'objet, œuvre à une recomposition de l'identité. Dans un contexte de mutations sociales, l'identité ne trouve pas à se confirmer dans des modèles installés. Le fait qu'à la relation de travail puisse de moins en moins, s'accrocher les systèmes de reconnaissance et de protection antérieurs entraîne une vulnérabilité accrue qui nécessite une reprise par le sujet de ses constructions identitaires. La fragilisation du cadre social le confronte plus directement à la complexité du monde extérieur et à sa conflictualité interne. Elle le convie à œuvrer au renouvellement de sa cohérence. Il convient d'ajouter que les sollicitations extérieures mettent en jeu l'organisation interne du sujet non seulement sur un mode structurel mais aussi sur un mode processuel inscrit dans le temps. La cohérence s'éprouve, en effet, dans une temporalité intégrée où les forces créatrices trouvent à l'emporter sur les ruptures, l'usure et l'écrasement.

La fragilisation identitaire : un écart trop grand entre monde interne et monde externe

Dans la perspective développée dans cet article, la revendication identitaire peut être comprise comme la quête d'une expression achevée de la personnalité qui prend la forme d'une attente d'unification et de transparence. Elle fait oublier que l'expérience n'est jamais totalisable et que c'est le recours à l'autre qui aide à rassembler, affermir, maintenir, renouveler les identifications. L'aptitude à être affecté par l'autre constitue la condition du processus identificatoire, qui est loin d'être transparent. Cette affectation de soi par l'autre convoque une autre figure de l'identité que celle d'un déploiement spontané et d'une détermination propre.

En tant que psychosociologue clinicienne, il m'arrive de faire le choix d'utiliser le dispositif de récit de vie, comme réponse à une demande. Cette demande prend la forme d'une souffrance adressée, que j'entends comme la résultante d'un trop fort décalage, voire d'une rupture, entre monde interne et monde externe. La demande explicite est celle d'une aide à sortir du malaise ou de la crise qui va d'une recherche de solutions magiques à la poursuite d'une explication des causes de la souffrance comme condition de son dégagement. Dans une démarche plus compréhensive qu'explicative, je propose aux participants de revenir sur des situations, des événements, qui leur posent problème et de les resituer dans des périodes de vie qui permettent de ressaisir les conflits actuels dans une histoire.

Le récit comme mise en scène du sujet en quête de sens

53

Le dispositif utilisé, qui procède d'une perspective clinique, se définit comme une offre aux participants d'un espace social comme scène ouverte où une histoire se construit avec l'intervenant, par la reprise des itinéraires de chacun dans l'actualité des enjeux du groupe.

Entendre l'enjeu actuel de ce qui se dit constitue la spécificité de l'écoute clinique. L'expérience est, en effet, celle d'une reprise actualisée de la négociation faite par le sujet entre ses nécessités internes et les situations auxquelles il est confronté. Le cadre de l'intervention s'instaure comme lieu d'un processus qui peut ouvrir sur de nouvelles expériences. Cette reprise des constructions identitaires actualisées dans l'espace constitué par une démarche clinique permet à celles-ci de révéler véritablement certaines de leurs significations inaugurant de nouvelles représentations et positions.

Le récit de chacun est écouté comme une mise en scène du Je. Le sujet construit, à la faveur d'une histoire, la scène où il émerge comme sujet en quête de sens. Il donne à voir des situations au sein desquelles il se présente comme metteur en scène et

comme acteur, à travers des scénarios qui le représentent en même temps qu'ils présentent les autres et le contexte.

L'objectif est de reprendre, dans l'espace ouvert par le dispositif, ces scénarios dans le but d'identifier et de contextualiser des personnes, des événements et des situations tels qu'ils sont repris mais aussi construits. Le récit organise le théâtre intérieur et ses créations psychosociales. La question de la place du sujet, qu'il s'affirme ou se dérobe, est au centre de l'histoire racontée. La réalité présentée est celle des arrangements avec la vie par lesquels chacun cherche et trouve ou non à se donner du sens, de la cohérence et à de l'efficacité dans son activité professionnelle.

Il s'agit d'examiner les représentations individuelles et collectives au cœur des objets d'investissements partagés ou non, les décalages, les démentis apportés par la réalité, les réactions des professionnels à ces démentis, les conflits d'interprétation, l'informulé des certitudes... en établissant un va-et-vient entre scène individuelle et scène institutionnelle et sociale.

L'hypothèse, largement vérifiée dans des recherches antérieures (Giust-Desprairies, 1989-2002), est qu'actualiser et découvrir ces scènes, mises à nouveau en images et en sens, favorise un travail d'élaboration si on prend le temps de les traverser dans leur contenu propre, d'en faire l'épreuve dans ce que l'expérience révèle.

Faisant varier les points de vue, ce travail d'élaboration occasionne des déplacements et permet des recompositions moins coûteuses psychiquement, qui libèrent une certaine créativité.

La fonction du clinicien consiste à accompagner le développement des capacités d'élucidation des participants de telle sorte que ces derniers puissent se disposer, dans une meilleure intégration de leurs expériences passées, face aux situations présentes et à celles qu'ils seront amenés à rencontrer dans l'avenir.

Cette position est déterminante dans la conduite du processus. Le clinicien instaure par son écoute et les règles de fonctionnement qu'il adopte les conditions d'entrée dans un processus actif d'analyse, d'élaboration et d'appropriation. Il s'agit de faciliter au sujet une prise de recul par rapport à ses pratiques par un accès à des significations méconnues.

La recherche d'un renouvellement du regard sur l'expérience vécue, nécessite que le sujet soit aidé à comprendre ses appartenances culturelles, ses façons de voir et d'interpréter.

Le récit oblige à dépasser l'affirmation des intentions ou l'énonciation des principes pour évaluer ses actes et analyser leurs effets ; il amène à identifier un certain nombre de difficultés qui sont généralement passées sous silence parce qu'elles ne trouvent pas de lieu pour se dire.

Il permet enfin de penser son action et d'en dégager du sens à partir du repérage de différentes dimensions : individuelles, groupales, organisationnelles, institutionnelles, sociales et culturelles.

Pouvoir travailler ces dimensions dans leurs relations réciproques donne la possibilité de sortir d'une représentation des compétences exigées qui se réduisent à des modèles ou des injonctions sociales pour entrer dans une réflexion qui intègre les ressources individuelles et collectives en termes de création-continue de soi et de son acte.

L'enjeu de cette approche est de rompre avec une formation adaptative qui risque d'engendrer des constructions professionnelles conformistes, acquises en extériorité et faisant l'impasse sur l'analyse des contenus tels qu'intériorisés c'est-à-dire tels qu'ils font sens pour les acteurs.

Cette modalité de travail implique un certain dévoilement de soi dans la mesure où parler de ses expériences c'est faire entendre devant le groupe son implication, ses manières de faire et de penser, ses représentations et ses valeurs. Cette implication n'est possible qu'avec la mise en place d'une règle de l'écoute.

Une approche par l'écoute consiste en ce que les destinataires du récit renoncent à intervenir soit pour évaluer les propos de celui qui parle, soit pour substituer aux expériences qu'il relate et aux questions qu'il se pose ses propres expériences et questionnements.

Cette écoute compréhensive, centrée sur la personne qui parle, son expérience subjective et son cadre de référence, est de nature à créer l'atmosphère susceptible de permettre à chacun des participants de mettre en travail ses constructions identitaires.

Les échanges et analyses qui s'effectuent à l'intérieur du groupe enrichissent l'exploration individuelle engagée par le récit. Elles permettent également dans un deuxième temps où chacun est convié à associer librement, à faire des liens avec sa propre expérience, d'approfondir les dimensions collectives de ces constructions identitaires. L'analyse en groupe introduit des possibilités d'ouvrir le questionnement, d'élargir l'analyse, de multiplier les interprétations et élargit le champ des représentations. Elle facilite la connexion des dimensions jusque-là difficiles à intégrer dans leur complexité.

La démarche entreprise donne à voir que les participants développent leur capacité à mieux penser l'intériorité subjective et la manière dont elle se transfère dans certaines modalités d'action et de décision. Chacun se dégage des connaissances objectivées et stéréotypées du métier pour se faire davantage le sujet d'une élaboration personnelle, impliquée, inventive. Les contenus élaborés concernent surtout les

processus de construction de l'estime de soi, les points d'appui du développement du sens de l'altérité, les moyens de symboliser ce qui fait violence pour sortir des blocages, la déficience des étayages institutionnels, les inscriptions culturelles, etc.

La prise de conscience du rôle des représentations, dans l'appréhension de soi, des autres et du monde, constitue une découverte qui réserve à chacun à la fois des surprises et des possibilités d'augmenter sa mobilité psychique. Cette prise de conscience conduit à reconnaître que les contenus cognitifs sont liés à des contenus émotionnels. Dans le soubassement des représentations, des composantes affectives jouent un rôle plus déterminant qu'on ne le croit généralement. Reconnaître cette dimension subjective des représentations de la réalité n'est pas toujours une nouveauté pour les stagiaires. Mais, cette approche qui permet, à travers le récit de situations concrètes, de discerner et de mieux identifier les éléments affectifs et émotionnels qui ont agi sur les représentations et par lesquelles chacun s'est construit en même temps qu'il a construit son activité professionnelle, occasionne davantage de mobilité, d'inventivité, de la marge de manœuvre.

Une appropriation de son histoire adressée à d'autres

Le choix de la méthodologie du récit est, à la fois, pour moi, celui d'un matériau et de son traitement. J'ai avancé que le récit était écouté comme une mise en scène du Je. Le matériau suscité est saisi à l'intérieur de la métaphore théâtrale qui me semble particulièrement féconde dans l'approche des processus de subjectivation. Il ne s'agit pas, par ce dispositif, d'aider à construire une histoire convaincante dont la recherche de causalités, la compréhension et l'interprétation d'un certain nombre d'événements et de phénomènes, permettraient un montage satisfaisant. Il n'est pas en effet besoin d'entrer dans une démarche particulière pour opérer cet arrangement pensable à nos yeux : « se comprendre soi-même, c'est être capable de raconter sur soi-même des histoires à la fois intelligibles et acceptables, surtout acceptables » précise Paul Ricoeur (1990). Ce que je cherche à atteindre, ce n'est pas tant des significations « arrêtées », consolidées que ce qui se joue dans la parole adressée ; le sens de ce qui se dit dans l'intersubjectivité constituée dans et par l'espace d'intervention et qui comprend le clinicien, mais aussi les autres participants. Si le récit, en effet, est à entendre dans sa dynamique interne, c'est-à-dire comme construction d'un monde, celui-ci est à prendre aussi dans sa dynamique relationnelle, comme intention, chaque fois signifiante, en direction de ceux qui écoutent, destinataires à la fois réels et imaginaires.

Le processus concerne la reconnaissance et l'identification renouvelées des dépendances et des inscriptions, telles qu'elles viennent se réactualiser avec leurs enjeux dans l'espace d'analyse. On voit, par exemple, comment la possibilité d'investir de

nouveaux objets passe par un travail de renoncement à ce qui est perdu et qui continuait à exister, en tant qu'objet perdu, pour et par la nostalgie qui lui était attachée. Le déplacement s'effectue dans l'épreuve de cette relation à l'autre, et pas seulement dans l'examen des contenus attachés à cette nostalgie. Ce qui donne au temps son épaisseur, ce n'est pas l'explicitation de l'intrigue en tant que telle, mais une élaboration qui se joue dans un mouvement intersubjectif échappant à la maîtrise. La parole symbolisante n'est pas dans l'acte de faire du sens pour soi, mais dans ce qui du sens advient dans un entre-nous d'une intersubjectivité effective où le récit est traversé par le doute et le conflit. Elle est dans la voix de l'autre en nous « sa réception intime à chaque étape » (Ricoeur, 1990).

Si le chemin à parcourir est celui d'une meilleure appropriation de son histoire, c'est paradoxalement lorsque le sujet s'en déprend qu'il la fait davantage sienne. Le sentiment d'une plus grande consistance intérieure procède souvent d'un déplacement que le sujet opère par rapport à une histoire qu'il voulait conforme et sécurisante.

Dans cette approche clinique psychosociale, travailler sur l'identité ne signifie pas œuvrer à davantage de maîtrise, mais désigne un processus de desserrement de cette volonté de maîtrise, par le développement d'une intériorité, d'une forme de présence à soi capable de s'attester dans l'épreuve du manque, de la limite, de l'entrave et pas seulement dans la conscience d'une certitude d'être. La question au cœur de ce travail est l'exploration de ce qui alimente la « servitude volontaire » :

- d'un côté, « cette source vive au présent jamais tarie » (Pontalis, 1997) que Freud nomme l'infantile et qui continue à orienter l'histoire, à produire de l'activisme, du repli, de la passivité... ;
- d'un autre, ces significations sociales intériorisées à travers lesquelles l'histoire n'arrive pas à trouver à se raconter dans un autre vocabulaire, dans une autre grammaire.

Le malaise identitaire dans l'institution scolaire

Les acteurs de l'école n'échappent pas aux évolutions de la société qui confrontent individus et groupes à une complexité remettant en cause les systèmes de valeurs, les idéologies mobilisatrices et les constructions représentatives. Ils sont touchés par la multiplication des références et l'effacement qui en résulte, la crise de la légitimation et l'accélération des modifications qui interviennent dans les rapports humains. Ils ont en particulier à faire face à l'affaiblissement des fonctions socialisantes assurées par la famille et à la diversité de la demande sociale qui font entrer dans l'école de nouvelles contradictions auxquelles elle ne peut se soustraire.

Des systèmes signifiants où, suffisamment insérés, les enseignants trouvaient à se reconnaître et à être reconnus, il leur faut dorénavant se replier sur des systèmes incertains, instables, où les points d'appui se dérobent.

Le sentiment de vide souvent éprouvé ou compensé par des conduites revendicatives tient non seulement à un effondrement qui touche les étayages mais aussi à une perte des objets d'investissement. C'est l'identité comme processus complexe d'ajustement continu entre des constructions psychiques et des construits sociaux, qui surgit alors comme question.

Devant le vide éprouvé et la peur qu'il produit, le mouvement est de s'accrocher à une identité qui se perd. La représentation qui prévaut malgré les discours tenus, est celle d'une identité à préserver ; la vérité de soi étant du côté de ce qui avait trouvé une certaine stabilité. Cette représentation amène à une revendication identitaire : l'angoisse, le malaise seraient les signes de la perte d'un contenu substantiel qu'il s'agirait de retrouver. Revendication d'autant plus affirmée qu'elle est soutenue, dans ce climat de menace, par un processus d'idéalisation de l'équilibre antérieur.

L'exigence de rester soi tient au besoin d'affirmation identitaire qui s'ancre dans une fonction impartante du moi comme force d'unification et de liaison. Mais cette nécessité ne constitue qu'un aspect de l'identité qui se caractérise davantage par une oscillation entre la tension unifiante et la fragilité dissociante. La conflictualité qui instaure le sujet dans sa division constitutive, confère au je d'autres fonctions de régulation et de négociation pour œuvrer à une intégration possible entre éléments extérieurs et nécessité interne.

Selon les différentes positions prises par les uns et les autres, la fragilisation identitaire professionnelle se décline, sur une ligne, entre ceux, à une extrémité, qui ont un attachement crispé à un certain modèle de l'école républicaine et sont indignés devant des situations qui contrarient leurs idéaux et ceux, à l'autre extrémité, qui trouvent, dans la remise en cause du système éducatif, à espérer un dépassement de leur trouble. Cependant, nombreux sont ceux qui, dépassés par les contradictions, devant l'inefficacité de leurs repères et en l'absence de finalité claire, font des arrangements au coup par coup dans un climat de profond malaise.

Je me propose, pour terminer, de présenter deux vignettes cliniques qui concernent deux enseignantes venues élucider, dans un espace d'analyse en groupe, la situation critique qu'elles vivaient.

Liliane ou les effets contaminant de l'excitation des élèves

Liliane a 50 ans. Elle s'inscrit au séminaire clinique sur l'identité professionnelle enseignante parce qu'elle vit un profond malaise et que la principale de son établissement lui a dit : « *Vous êtes rigide, il faut changer* ». L'enfance scolaire de Liliane se présente sans contours précis ; les visages sont flous, les souvenirs absents, l'impression globale « *grise* ». Les premiers souvenirs sont accrochés à la période du collège caractérisée par une vie d'internat en Espagne, dans un établissement privé tenu par un directeur et sa femme, avec ces mots qui viennent qualifier le couple terrifiant : « *Épouvantables, vieux, vieille, maladifs, malsains, sévères, méchants, colériques...* » C'est aussi à cette période que Liliane réalise qu'elle est espagnole.

Les années de lycée se passent en France et il faut attendre l'année de terminale pour que les études prennent « *un autre relief différent du gris* », en particulier par l'intermédiaire du professeur d'espagnol, femme austère, peu chaleureuse, mais qui épaté par ses « *mots simples qui donnent accès à une richesse culturelle* ».

L'investissement culturel se confirme et prend toute son ampleur dans le lien identificateur (« *J'étais amoureuse* ») à une autre femme, professeur d'université, qui enseigne sur l'Amérique latine et ouvre ainsi « *à la couleur* ».

Le trouble de Liliane concerne une situation particulière, répétitive, qui met l'enseignante en risque d'être débordée et occasionne chez elle, en retour, les conduites les plus rigides.

Il faut entrer en cours, les élèves sont conviés à se ranger, à suivre leur professeur et à s'installer dans la classe. Certains élèves « *traînent les pieds... se bousculent entre copains copines... n'écoutent pas ce que je leur dis...* ». Liliane est alors dans un fort état d'excitation (« *Cela me chauffe le sang* ») et entre dans une colère qui lui fait tenir des propos dont elle sait qu'ils sont excessifs et démesurés par rapport à la situation, mais elle ne se contrôle plus : « *Je n'entends plus rien, je suis aveuglée, je perds tous mes moyens.* »

Invitée, dans l'état émotionnel actualisé par le récit, à associer sur ce que représentent ces jeunes à ce moment-là, Liliane fait surgir le couple directeur du collège espagnol dont la relation interne qu'elle entretient avec lui vient s'incarner projectivement dans ses rapports aux élèves. Délogée de la scène actuelle, c'est sur une autre scène que joue Liliane en aveugle. Dans la reprise de l'événement, l'enseignante peut approcher sa nécessité d'un exercice professionnel conçu exclusivement comme « *faire un cours devant un public muet...* ». Elle comprend mieux que la distance qu'elle installe avec ses élèves qui lui donne un tel sentiment de solitude, tient à la peur d'un rapprochement déclencheur de sa propre violence.

À l'époque de sa vie au collège, Liliane a accordé un pouvoir démesuré au couple directeur de l'établissement qui tenait au contraste avec sa faiblesse d'alors. Elle

continue à surestimer ce pouvoir en le déplaçant sur ses élèves, comme si sa sauvegarde en dépendait encore. La nécessité de maintenir la fiction de cette toute puissance de l'autre à ses yeux lui fait renoncer, dans un sentiment d'impuissance, à d'autres relations qui ne seraient pas marquées par le pouvoir et la soumission. « Il faut », dira-t-elle, « que les choses se passent comme je veux ». « J'ai peur de l'élève si je n'ai pas le dernier mot... il faut qu'il reste assis, qu'il obtempère. »

Dans ce retour d'une autre scène, de nouvelles connexions réordonnent les objets de substitution. Les contenus du souvenir avaient sans doute toujours été là mais les connexions faisaient défaut. Rien ne permettait le recours à cette expérience dans le vécu actuel avec les élèves qui ne renvoyait à rien de connu. Ce qui s'est présenté comme du vide était en fait un trop d'images qui effaçait les limites mêmes de la représentation, amenant un trouble dont Liliane ne savait que faire. En donnant accès à du sens que le souvenir en tant que tel ne permettait pas de former, l'analyse produit un effet de dégagement de ce qui s'était constitué comme une conviction, une croyance à l'encontre de l'autre : sa volonté de détruire l'enseignante.

L'impuissance vécue par Liliane, dénoncée par son chef d'établissement comme « psychorigide », tenait au sentiment d'être ce qu'elle devait être, étant devenue ce qu'elle devait devenir, compte tenu de la représentation naturalisée qu'elle avait de son identité professionnelle. En conséquence, l'enseignante ne pouvait que continuer à être ce qu'elle avait toujours été. Cette construction d'une permanence à soi, dans la clôture, rendait d'autant plus problématique, pour Liliane, l'injonction de changer.

Le processus engagé, qui a permis de redonner à l'expérience son épaisseur et sa pluralité, a eu pour conséquence le développement de nouvelles capacités. Liliane peut laisser ses élèves faire leurs propres expériences à partir d'une nouvelle position acquise lui permettant aussi bien de prendre en compte les données actuelles qui spécifient son métier que de s'ouvrir à la compréhension de contextes élargis. Elle établit une relation possible entre la culture et les problématiques actuelles des adolescents qu'elle a en charge d'instruire et ses propres contenus psychiques et culturels.

« Je suis submergée, débordée », dit Liliane au début du stage, « et je suis venue chercher une issue, une voie, pour un contrôle de la situation ». Un an plus tard, elle s'exprime ainsi : « Je sens qu'il faudra du temps mais les choses changent, je ne suis plus tout à fait pareille. Je distingue deux situations, celle de moi enseignant, mon malaise, et la situation des élèves, de l'état dans lequel ils m'arrivent. Avant tout était mêlé. Je me sors du malaise, le métier devient supportable. » Deux ans plus tard, Liliane reconnaît : « J'ai une autre vision de mes élèves, de mes collègues, je sors de mes catégories. Avant, tout était mélangé. Maintenant je relativise et cela me fait du bien. »

Michèle, un monde construit sans ennui

Le parcours identificatoire de Michèle fait apparaître un oncle, instituteur fortement investi affectivement, dans la classe duquel elle suit une partie de sa scolarité primaire. S'il est craint de ses élèves, il est « *juste, clair, et sécurise* », mais aussi avec lui « *tout pouvait toujours s'arranger* ».

Au collège, cette figure est relayée par une autre qui lui est associée, d'un professeur de mathématiques « *calme, posé, extrêmement clair lui aussi* ». Identification sur laquelle vient s'inscrire une représentation des mathématiques qui inaugure les modalités du rapport d'investissement à l'objet disciplinaire et préside à son orientation professionnelle d'enseignante. « *Les mathématiques, c'était une île sans ennui aucun : tout pouvait se comprendre, s'éclairer, se démontrer... C'était une grande satisfaction de savoir que cela existait.* »

L'itinéraire professionnel de Michèle se déroule sans encombre jusqu'au jour où elle se trouve confrontée à des classes dites difficiles qu'elle caractérise par le fait que les élèves ne s'entendent pas entre eux. Le malaise de Michèle prend la forme d'une impossibilité d'agir sur les problèmes qu'elle rencontre. « *Je n'arrivais plus à rien faire* ». Devant cette situation qu'elle ne peut faire évoluer toute seule, Michèle se fait aider par d'autres professeurs qui lui proposent la mise en place de dispositifs, tout en lui signifiant qu'elle est bien la seule à avoir ce besoin : « *J'ai senti que j'étais le prof qui ne tient pas ses élèves.* »

Ce nouveau monde qui se met à exister pour Michèle la confronte à un état de sidération. Il remet en cause l'imaginaire d'harmonie dans lequel s'était pris le goût du métier et qui avait trouvé à se soutenir du statut hiérarchiquement dominant qu'occupaient les mathématiques. « *On est passé de la matière sélective royale à la dernière roue du carrosse* ». L'autorité attachée à la discipline, qui assurait les conditions d'un monde sans conflit, est devenue inopérante, laissant Michèle démunie.

Revenant plus tard sur cette démarche clinique effectuée à partir de son malaise, l'enseignante s'exprime ainsi : « *J'ai l'impression de comprendre ce que c'était que la tolérance. Pour moi finalement la tolérance c'était jusqu'à maintenant une théorie. Je me rends compte qu'il y a plusieurs façons de vivre les problèmes. J'ai l'impression vraiment de découvrir les autres. Je ne me connaissais pas, je me cachais. Savoir que chacun a son histoire, ses motivations, ses ressorts, donne l'espoir d'être moins figée, de continuer à se construire. C'est pour moi une bonne chose.* » Michèle a eu le sentiment de toucher les contenus qui constituaient un noyau de son identité professionnelle. La construction imaginaire qui organisait le conflit psychique et qui travaillait le projet professionnel, est devenu sens en acte qui restait méconnu de la scène où il œuvrait.

La clinique comme mode de production de connaissance des processus psychosociaux

Il faut du temps, il faut un certain type d'écoute et de présence pour une pensée plus associative qu'analogique ou explicative, qui autorise à s'avancer en plusieurs sens et permette de dissocier des liaisons établies pour en faire apparaître d'autres méconnues, pour un travail sur l'écart entre le sujet et ses idéaux. Travailler, dans une démarche clinique, la question identitaire, c'est moins tracer une histoire que de s'ouvrir à une mémoire des traces sensibles et problématiques, au-delà de l'histoire même ; moins expliciter l'intrigue qu'explorer ces arrangements redéployés dans une intersubjectivité, qui crée les conditions d'une dynamique de décentrement. Car s'il s'agit de revisiter les connexions significatives et leur perte, l'illusion est de prétendre faire des connexions définitives et de croire stabiliser une histoire qui est toujours à réécrire. C'est pourquoi ce travail ne peut se concevoir sans une élucidation des systèmes défensifs qui se relie aux connexions complexes qui font des événements ce qu'ils sont pour ceux qui en parlent. Lorsque le processus ne porte pas sur la déconstruction de l'intrigue comme croyance et comme conviction, le sujet y reste captif et appelle l'autre à rester assigné à une place imaginaire.

Le sujet ne se présente pas ou n'est pas à espérer comme unité constituée ; il est un moment d'éveil et d'adresse à l'autre, un commencement reconduit de cette « capacité émergente d'accueillir du sens et d'en faire quelque chose pour soi » (Castoriadis, 1990). L'intervention psychosociale clinique est un espace où viennent s'actualiser les processus de construction/déconstruction des identités questionnées. L'identification des processus s'opère à partir de l'appréhension des mondes construits dans des univers chaque fois singuliers, et leur dévoilement dans cet espace-temps de l'intervention comme événement.

Nous avons accès, en situation d'intervention, à l'agencement de ces déterminants tels qu'ils se donnent à voir dans l'émergence d'une situation, la manière dont ils s'organisent. La démarche clinique concrétise ces constructions dans le cheminement d'une parole qui, parce qu'elle est adressée à un autre, écoutant, expérimente une pratique de l'écart. C'est dans cet entre-deux de l'actualisation et du dégagement, quand ce qui est éprouvé peut se dire et s'entendre que se fait la construction du sens et l'accès à la connaissance des processus.

Les données extérieures, les caractéristiques des situations concrètes qui interviennent dans ce qui fait événement pour les individus et pour les groupes, évoluent dans leur statut et leur fonction au cours de l'intervention. Ce changement indique le travail de remaniement qui s'accomplit pour les personnes, mais il est aussi une voie privilégiée pour une appréhension des logiques et de leur poids respectif de ces déterminations, du fait même de leur mobilité. C'est en ce sens que la spécificité de

la connaissance clinique est la connaissance d'un processus en train de se produire dans l'acte même de sa production et non un regard qui se penche sur un objet, fut-il sujet.

Enfin, la particularité de l'écoute psychosociale clinique est de donner sa place aux différents déterminants sans poser d'emblée la suprématie de la causalité psychique ou des déterminations sociales. Elle pose au contraire que le récit comme construction d'un monde propre rend compte aussi bien des réalités matérielles, sociales, économiques, psychologiques, mais dans une saisie propre au sujet qui en montre un agencement singulier. Les processus qui ont trait à cette combinaison se saisissent précisément dans une parole qui remet en jeu les constructions antérieures. Cette parole centrée sur l'expérience met en scène la négociation faite par le sujet entre ses nécessités internes et la situation à laquelle il est confronté. Ces effets d'incidence et de surgissement, constitue une source majeure pour la production de connaissance des processus.

BIBLIOGRAPHIE

- BARUS-MICHEL J., GIUST-DESPRAIRIES F., RIDEL L. (1996). – *Crises : approche psychosociale clinique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- CASTORIADIS C. (1990). – « La crise du processus identificatoire », *Connexions*, n° 55, Toulouse, ERES.
- CASTORIADIS C. (1996). – *La montée de l'insignifiance*, Paris, Le Seuil.
- FREUD S. (1929). – *Malaise dans la civilisation*, Paris, PUF (nouv. éd. 1978).
- FREUD S. (éd. fr. 1984). – « La décomposition de la personnalité psychique », in *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse* Paris, Gallimard.
- GAUCHET M. (1985). – *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1989). – *L'enfant rêvé*, Paris, Armand Colin.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1996). – « L'identité comme processus entre liaison et déliaison », *Éducation Permanente*, n° 128. m
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1999). – « L'imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués », *Revue Française de Psychanalyse*, tome LXIII, 3.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2002). – *La figure de l'Autre dans l'École Républicaine*, Paris, PUF.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003). – *L'imaginaire collectif*, Toulouse, Erès.
- KAES R et al. (1979). – *Crise, rupture, et dépassement*, Paris, Dunod.
- KAES R. (1984). – « Étayage et structuration du psychisme », *Connexions*, n° 44.
- RICCEUR P. (1990). – *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- WINNICOT DW (1975). – *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.