



HAL
open science

“ Souffrance d’enseigner ”, “ avec ou contre ” les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale Psychique de l’Enseignant.

Sylvie Tricas Barrio

► **To cite this version:**

Sylvie Tricas Barrio. “ Souffrance d’enseigner ”, “ avec ou contre ” les troubles du comportement des élèves : vers une Plasticité Posturale Psychique de l’Enseignant.. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2018. Français. NNT : 2018MON30036 . tel-02056036

HAL Id: tel-02056036

<https://theses.hal.science/tel-02056036>

Submitted on 4 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **Université Paul Valéry Montpellier III**

Préparée au sein de l'école doctorale ED 58
Et de l'unité de recherche LIRDEF

Spécialité : **Sciences de l'Education**

Présentée par **Sylvie TRICAS BARRIO**

**« SOUFFRANCE D'ENSEIGNER »,
« AVEC OU CONTRE »
LES TROUBLES DU COMPORTEMENT DES ELEVES
*Vers une Plasticité Posturale Psychique de l'Enseignant.***

Soutenance Lundi 3 Décembre 2018 devant le jury composé de

Mme Sylvie CANAT FAURE
Professeur en Sciences de l'Education
Université Paul Valéry, Montpellier III.

Directrice de
recherche

Mme Françoise HATCHUEL
Maîtresse de conférence, HDR, en Sciences de l'Education
Université Paris Nanterre.

Rapporteur

M. Charles GARDOU
Professeur en Sciences de l'Education
Université Lumière Lyon II.

Président du jury
Examineur

M. Patrick GEFFARD
Maître de conférence, HDR, en Sciences de l'Education
Université Paris VIII.

Rapporteur

M. Bernard PECHBERTY
Professeur émérite en Sciences de l'Education,
Université Paris Descartes.

Examineur



TITRE : « Souffrance d'enseigner », « avec ou contre », les troubles du comportement des élèves. *Vers une Plasticité Posturale Psychique de l'Enseignant.*

RESUME : Cette recherche propose de porter un regard sur les dynamiques psychiques en jeu, dans les mouvements transférentiels qui émergent lorsque l'enseignant est confronté à la réalité de la rencontre avec l'élève porteur de troubles du comportement. De l'incompréhensible à l'insupportable, de la difficulté à la souffrance, le trouble élève fait effraction dans l'expérience subjective de l'enseignant et génère des « ruptures identificatoires », esquissant une certaine rigidité psychique dans sa posture professionnelle. L'« extrapolation » des concepts de transfert et de contre-transfert issus du champ de la psychanalyse, permet de dessiner les contours d'un contre-transfert spécifique à l'enseignant dans une relation pédagogique troublée. En tant que sujet désirant, il mobilise des attitudes contre-transférentielles, observables dans leurs effets, relevant soit d'un *déjà-là*, soit d'une réactivité d'intensité variable, au regard de dysharmonies dans l'articulation de ses désirs et de ses représentations construites et prescrites, caractérisant ses filtres interprétatifs. Comprendre l'économie des dynamiques psychiques de l'enseignant en souffrance professionnelle, dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, constitue une assise pour envisager de repenser l'interprétation de son expérience subjective, en faveur d'une Plasticité Posturale Psychique de l'Enseignant.

Mots clés : Enseignant - Souffrance professionnelle - Relation pédagogique - Plasticité Posturale Psychique- Transfert / Contre-transfert - Désir.

TITLLE : « Suffering of teaching », «with or against» pupils behavioural disorders. *Moving towards the Psychic Postural Plasticity of the Teacher.*

ABSTRACT : This research proposes to look at the psychodynamic interactions at play in the transference movements that emerge when a teacher encounters the reality of a pupil with behavioural disorders. From the incomprehensible to the unbearable, from the difficulty to the suffering –the troubled pupil intrudes into the teacher's subjective experience and generates « identity breakdowns », hinting at a certain psychic rigidity in one's professional position. The « extrapolation » of the concepts of transference and counter-transference from the field of psychoanalysis outlines the contours of a counter-transference specific to the teacher in a troubled teaching relationship. As a desired subject, he mobilises counter-transferential attitudes, observable in their effects, falling under either an already-existing responsiveness or one of varying intensity in terms of disharmony in the articulation of his desires, and constructed and prescribed representations characterising his interpretative filters. Understanding the economics of the psychodynamics of the teacher with regard to professional distress, in a clinical approach with a psychoanalytical orientation, constitutes a foundation to consider rethinking the interpretation of his subjective experience in favour of a Psychic Postural Plasticity of the Teacher.

Keywords : Teacher - Professional suffering - Teaching relationship - Psychic Postural Plasticity – Transference/Counter-transference - Desire.

Remerciements

Je tiens à remercier

Sylvie Canat Faure, ma directrice de recherche, pour la confiance qu'elle m'a témoignée et ses encouragements dans l'engagement et la poursuite de ce cheminement de pensée.

Françoise Hatchuel, Charles Gardou, Bernard Pechberty et Patrick Geffard de m'honorer de leur lecture et de leur présence en tant que membres du jury.

Enfin un grand merci

A mon père pour son soutien indéfectueux.

A Fanny pour son soutien et son amitié.

A Annie pour son remarquable travail de relecture et de correction.

A Julie, Agnès, Odile et Christel pour leur soutien compréhensif.

A Mme Charlotte Mulle pour son accompagnement dans la découverte de la douceur de vivre l'exigence du doute.

Note de présentation

Les normes bibliographiques sont établies d'après l'adaptation française des normes de *l'American Psychological Association* (APA), selon la 6^{ème} édition du *Publication Manual* (2010), hormis les références de Anzieu, Bernfeld, Bion, Boimare, Ferenczi, A.Freud, Freud, Klein, Lacan, Racker et Winnicott qui indiquent systématiquement le nom de l'auteur et entre parenthèse l'année de la première édition de l'ouvrage, dans un souci de clarté chronologique et afin de mieux appréhender l'évolution des courants de pensée. Toutes les sources sont référencées en détail à la fin de cette étude.

SIGLES

AVS : Assistante de Vie Scolaire.

AVSi : Assistante de Vie Scolaire individuelle.

EPABEPS : Education et Pédagogie Adaptées aux Besoins Educatifs Particuliers et Singuliers.

IME : Institut Médico Educatif.

ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique.

MDA : Maison départementale de l'Autonomie.

PI : Pédagogie Institutionnelle.

PIA : Pédagogie Institutionnelle Adaptée.

ULIS : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire.

Je formule le vœu que notre vigilance nous garde des voies sans issue ; que notre indocilité créatrice nous conduise à esquisser des solutions d'avenir, que notre réflexion commune permette la germination et le déploiement d'actions, de réalisations, de formations, de recherches résolument innovantes.

Charles Gardou, 2007.

Que la force me soit donnée de supporter ce qui ne peut être changé, le courage de changer ce qui peut l'être mais aussi la sagesse de distinguer l'un de l'autre.

Marc-Aurèle., 170-180 ap. J.C.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	13
 <u>PARTIE 1</u>	
ELABORATION DE L'OBJET DE RECHERCHE	17
 I. Problématique et hypothèse de recherche	
1. Problématique de recherche.....	18
2. Hypothèse de recherche	19
 II. Réflexion et positionnement épistémologiques	
 III. Démarche clinique de recherche en Sciences de l'Education.....	
1. Démarche clinique d'orientation psychanalytique	24
2. Approche clinique du pédagogique : de l'interprétation à la traduction	25
3. Subjectivité du chercheur clinicien	26
 <u>PARTIE 2</u>	
RELATION PEDAGOGIQUE TROUBLEE ET POSTURE PSYCHIQUE.....	28
 I. La relation pédagogique et ses troubles.....	
1. Approches conceptuelles de la relation pédagogique et place du « savoir ».....	29
2. Troubles dans la relation pédagogique.....	35
2.1. Troubles de l'élève et obstacles aux apprentissages	35
2.2. Troubles de l'enseignant et obstacles à l'enseignement : difficulté, malaise ou souffrance ?	43
2.3. Rencontre de troubles.....	49
 II. La posture de l'enseignant dans la relation pédagogique troublée.....	
1. De la position à la posture.....	54
1.1. Etymologie	54
1.2. Le positionnement et ses limites	55
1.3. De la position à la posture	57
2. La posture : processus dynamique et hypothèse de plasticité.....	60
3. Du paradoxe plastique à la plasticité posturale de l'enseignant.....	65

PARTIE 3

TRANSFERT ET CONTRE-TRANSFERT,

DANS LE CHAMP DE LA PSYCHANALYSE..... 68

I. Prémices conceptuels du transfert et du contre-transfert..... 69

1. A l'origine du concept de transfert : Freud 69

1.1. La méthodologie freudienne..... 69

1.2. Illustration : Anna O. et Dora..... 74

1.3. Transfert positif et transfert négatif 75

1.4. L'ambivalence des sentiments : la théorie sexuelle 76

1.5. L'objet de la pulsion 78

2. Transfert symbolique et transfert imaginaire : Lacan..... 80

2.1. « Demande d'amour » et « sujet supposé savoir » 81

2.2. Désir et objet manquant..... 82

3. Transfert et contre-transfert dans la cure analytique des enfants 85

3.1. « La greffe de transfert » : Pankow 86

3.2. L'indentification projective et la technique du jeu : Klein 87

3.3. De l'identification projective à la théorie de la pensée : Bion..... 91

3.4. La primauté du lien affectif : A.Freud..... 94

II. Evolutions et spécificités conceptuelles du contre-transfert : de l'obstacle à l'instrument 97

1. A l'origine du concept de contre-transfert : Ferenczi..... 98

1.1. Transfert et introjection 98

1.2. La technique psychanalytique active et le contre-transfert 101

2. Le contre-transfert, un obstacle à la cure : Winnicott et Racker 105

2.1. « La haine dans le contre-transfert » : Winnicott 105

2.2. La dynamique négative du contre-transfert : Racker..... 106

2.2.1. *Identification concordante et identification complémentaire* 108

2.2.2. *Contre transfert direct et contre-transfert indirect*..... 109

3. Le contre-transfert, un instrument pour la cure : Heimann 111

3.1. Un débat contradictoire..... 112

3.2. Dissociation du transfert et du contre-transfert 113

3.3. Le contre-transfert : une « création du patient », un outil d'investigation 113

4. Le contre-transfert et l'engagement de l'analyste, un outil pluriel pour la cure : Little..... 115

4.1. Le contre-transfert, définition plurielle d'un outil indispensable.....	115
4.2. L'impossible définition univoque.....	116
4.3. La réponse totale de l'analyste aux besoins du patient : « R ».....	119
5. Le contre-transfert, des tendances pulsionnelles défendues : Reich.....	121
5.1. Le regard critique de Reich	121
5.2. Les sources des manifestations contre-transférentielles.....	122
5.3. Les réactions contre-transférentielles « aiguës » et « chroniques »	124
5.4. La compréhension empathique et les tendances pulsionnelles défendues	125
6. Le contre-transfert au cœur du lien patient-analyste : Searles	127
6.1. L'affectivité de l'analyste et les sentiments antinomiques du patient	128
6.2. De la symbiose pathogène à la symbiose thérapeutique.....	129
6.3. Le sentiment d'identité de l'analyste : « un organe de perception ».....	132
7. La rencontre d'inconscients et « les » contre-transferts : Urtubey.....	134
7.1. Des contre-transferts au « contre-transfert d'accueil »	134
7.2. Le contre-transfert dans l'inconscient « spécifique » de l'analyste	135

PARTIE 4

TRANSFERT ET CONTRE-TRANSFERT DANS LE CHAMP EDUCATIF.....	139
I. Pédagogie et psychanalyse : évolution des courants de pensée.....	140
1. Le pédagogue psychanalyste.....	140
2. Le pédagogue éclairé	145
3. L'inconscient dans la classe : PI et PIA	146
II. « Extrapolation » des concepts psychanalytiques à l'usage de la pédagogie..	152
1. Approches plurielles du contre-transfert	152
2. Précaution méthodologique préalable	154
3. La question du désir dans les relations transférentielles.....	156
III. Les contours d'un contre-transfert d'accueil déjà-là	159
1. L'enseignant du cœur du système éducatif	159
1.1. Un sujet institué	159
1.2. De la « morale » à l'« éthique » du sujet institué	161
1.3. La double tension éthique du pédagogue.....	165
1.4. L'éthique du sujet : identité personnelle, sociale et professionnelle	170
2. L'enseignant au cœur du groupe d'élèves.....	174

2.1. Double dimension du réseau de liens en situation groupale.....	175
2.2. L'affrontement au groupe dans une position fantasmée de domination.....	177
2.3. Seul au centre des regards et sentiment de solitude	178
2.4. Face aux attaques du groupe hostile sur les pairs et sur l'objet scolaire	180
2.5. « La groupalité psychique» et le fantasme de domination.....	181
3. L'enseignant au cœur de la réalité : miroir déformant des représentations	185
3.1. Lecture subjective de la réalité : représentations entre psychisme et social.....	185
3.2 La fabrique des représentations dans les constructions imaginaires	188
3.2.1. <i>Du concept des représentations sociales à l'imaginaire collectif</i>	188
3.2.2. <i>Imaginaire collectif et imaginaire individuel</i>	190
3.3. Devenir des représentations en situation de crise	194
IV. Les contours d'un contre-transfert réactif	197
1. Du transfert de l'enfant au transfert de l'élève	197
1.1. Transfert de l'enfant	197
1.2. Transfert de l'élève	201
2. Rencontre d'inconscients et réponse émotionnelle au transfert de l'élève	208
3. Fonctionnement à caractère « normal »	210
4. Fonctionnement à caractère « pathogène » et défenses du moi	212
4.1. L'intensité excessive des affects	212
4.2. Rejet ou négation de l'identification à la partie du moi non désirée.....	213
4.2.1. <i>Lorsque le ça devient le maître</i>	214
4.2.2. <i>Lorsque le surmoi devient le maître</i>	215
4.3. Excès d'identification à la partie du moi non désirée	216
5. De l'impasse coupable vers un appauvrissement du moi	219
5.1. Menace d'effondrement narcissique	219
5.2. Formation d'idéal : moi idéal, idéal du moi, surmoi	220
5.3. Formation d'idéal de l'enseignant et impasse coupable	223
<u>PARTIE 5</u>	
METHODOLOGIE DE L'ENTRETIEN CLINIQUE DE RECHERCHE	227
I. Entretien clinique de recherche dans une orientation psychanalytique	228
II. Méthodologie de l'entretien semi-directif de recherche	230
III. Mes choix méthodologiques : procédure et posture psychique	233
1. Echantillon, environnement et cadre contractuel.....	233

2. Elaboration du guide d'entretien et ses objectifs	234
3. Conduite des entretiens : procédure et mouvements transférentiels	236
4. Analyse du contenu du discours : procédure et mouvements transférentiels	238

PARTIE 6

ANALYSE VERTICALE DES ENTRETIENS,

LES DYNAMIQUES PSYCHIQUES DE LA SOUFFRANCE PROFESSIONNELLE, ENTRE MANIFESTE ET LATENT.....

.....	241
-------	-----

I. Cloé ou la quête de justice

1. Désirs et représentations.....

1.1. Désir de transmission et sentiment d'utilité..... 242

1.2. De l'affectif « sain » dans la relation pédagogique pour se sentir utile..... 244

1.3. Entre vouloir, devoir et pouvoir : conflit moi-je

1.4. Perte de repères identificatoires..... 248

1.5. Une quête de justice sur les traces du passé infantile

1.6. Symbiose « pathogène » et désir de réparation dans la quête de justice..... 252

2. Devenir des désirs en contexte professionnel troublé.....

2.1. La souffrance de Cloé, une impuissance source de culpabilité..... 255

2.2. Le sentiment de culpabilité : échec professionnel ou défaite du moi ?

2.3. Modalités défensives à caractère « pathogène » face aux attaques de l'élève. 257

2.4. Souffrance face aux attaques externes..... 260

2.5. Désir de position infantile..... 261

2.6. Sentiment de solitude et d'abandon, une quête de reconnaissance en échec? 262

3. Eléments complémentaires pour conclure

II- Flora ou la quête de liberté

1. Désirs et représentations.....

1.1. Au-delà du désir de transmettre : répondre au besoin d'aide de l'autre..... 265

1.2. Satisfaction du désir sous contrainte de la représentation de l'élève

1.3. Le moi adulte-professionnel sur les traces infantiles du moi enfant-élève..... 269

1.4. Héritage de son enfance : désirs du moi-enfant et désirs du moi-élève..... 270

1.5. Des désirs infantiles et professionnels : soumission ou transgression ?..... 271

1.6. Conflictualité moi-professionnel, moi-enfant-élève : Le rapport aux codes..... 273

1.7. Face aux exigences ou à l'absence d'exigences institutionnelles..... 275

2. Devenir des désirs en contexte professionnel troublé.....

2.1. Une difficulté à lire le désir de l'autre.....	278
2.2. « Démunie » face à la reconnaissance partielle du désir de l'autre.....	279
2.3. « Sensation d'impuissance » ou une impasse coupable ?.....	281
2.4. L'élève, objet coupable	282
2.5. Face au réveil du ça : entre somatisation et angoisse de type paranoïde	283
2.6. L'entre-deux, siège d'une conflictualité : « <i>C'est entre moi et moi, hein ?</i> »	285
3. Eléments complémentaires pour conclure.....	286
III. Pauline ou la quête de partage	288
1. Désirs et représentations.....	288
1.1 Moteur des choix professionnels : quand le désir rencontre la « <i>meute</i> »	288
1.2. Désir de transmettre : entre donner le savoir et accompagner la différence.....	290
1.3. Moi professionnel et matrice identificatoire de formation sociale.....	292
1.4. Moi professionnel et matrice identificatoire de formation institutionnelle.....	294
1.5. Le moi professionnel institutionnellement défini, un écran à la face d'ombre?..	296
2. Devenir des désirs en contexte professionnel troublé.....	298
2.1. Incompatibilité des désirs dans un idéal professionnel inaccessible.....	298
2.2. Culpabilité surmoïque face aux exigences de l'idéal professionnel	300
2.3. « Le manque de confiance » ou le moi professionnel non reconnu.....	302
2.4. Pression surmoïque : entre <i>Charybde</i> et <i>Scylla</i> , le « <i>lâcher prise contrôlé</i> » ...	304
2.5. Le substitut surmoïque : une modalité défensive, un « <i>frein</i> » au plaisir.....	305
3. Eléments complémentaires pour conclure	307
IV- Lucie ou la quête de reconnaissance	308
1. Désirs et représentations.....	308
1.1. Ressentir pour choisir ou le « <i>ça maître</i> » ?	308
1.2. Un désir d'accompagner la singularité sous contrainte de représentation de l'élève	310
1.3. Du désir d'accompagner à l'idéal professionnel sur fond de traces infantiles ...	311
1.4. Vers le désir de transmettre des valeurs : « <i>partager pour avancer</i> ».....	314
1.5. Entraves à l'agir professionnel, les contraintes institutionnelles et le regard d'autrui.....	315
2. Devenir des désirs en contexte professionnel troublé	319
2.1. « <i>Ne pas céder</i> » au désir, sous le joug d'un « <i>surmoi maître</i> ».....	319
2.2. Modalités défensives du moi : entre objet persécuteur et objet persécuté.....	322
3. Eléments complémentaires pour conclure	325

PARTIE 7

ENTRE SINGULARITE ET RECCURRENCE DANS LES DYNAMIQUES

PSYCHIQUES DE LA SOUFFRANCE PROFESSIONNELLE,

VERS UNE PLASTICITE POSTURALE PSYCHIQUE..... 327

I-Dynamiques psychiques singulières, perspectives de remaniement subjectif.. 329

1. « Cartographie » des désirs et des représentations de Cloé,
vers un remaniement subjectif..... 329

2. « Cartographie » des désirs et des représentations de Flora,
vers un remaniement subjectif..... 333

3. « Cartographie » des désirs et des représentations de Pauline,
vers un remaniement subjectif..... 336

4. « Cartographie » des désirs et des représentations de Lucie,
vers un remaniement subjectif..... 340

II. Récurrences thématiques dans les dynamiques psychiques..... 343

1. Au commencement : « le désir de transmettre »,
racine du passage en milieu spécialisé, entre réparation et reproduction..... 343

2. L'élève idéal fantasmé, cause de la négation de la singularité..... 346

2.1. Le difficile renoncement à « l'élève apprenant » 346

2.2. Le difficile renoncement à la référence normée des programmes scolaires..... 347

2.3. La difficile compréhension des manifestations des pulsions agressives 348

2.4. La récurrence de l'appauvrissement du moi..... 349

3. Le « poids » de l'instance surmoïque de formation institutionnelle : source du
conflit surmoïque 349

3.1. La perte des accroches identificatoires dans la matrice psychique
de formation professionnelle 350

3.2. L'interdit de l'affect..... 351

III - D'une « compréhension empathique » vers une « Plasticité Posturale

Psychique de l'Enseignant »..... 353

CONCLUSION GENERALE..... 360

LISTE DES REFERENCES 365

ANNEXES : Transcription des entretiens et légende.....	377
Entretien 1 : Cloé.....	378
Entretien 2 : Flora.....	399
Entretien 3 : Pauline.....	416
Entretien 4 : Lucie	433

INTRODUCTION

Tel un acteur, l'enseignant se présente sur la scène pédagogique, avec son plus bel apanage, son cartable où sont rangés ses textes, ses préparations pédagogiques. A la différence de l'acteur de théâtre, il se produit, non pas pour satisfaire un plaisir attendu, mais pour dispenser une commande institutionnelle dans un dispositif où il n'a que peu de marge de manœuvre pour agir sur les décors et les accessoires. Il est investi d'un rôle prédéterminé consistant à « transmettre du savoir » à un public d'enfants, ses élèves. Contrairement à ceux du théâtre, les enfants ne sont pas de simples spectateurs, ils ont, eux aussi, un rôle à jouer, celui d'apprendre et de répondre à la demande institutionnelle ainsi qu'aux attentes de l'enseignant, de façon visible, non pas par de simples applaudissements, mais par une restitution des enseignements prodigués. L'enfant a pour mission d'« être élève », un apprenant en quête de savoir. Avant ses premiers pas d'écolier, l'éducation parentale et les influences sociales et environnementales de son milieu de référence participent à la construction de son devenir d'être social. Lorsqu'il entre en classe, l'enfant est porteur de cette éducation « en cours d'acquisition » et il va devoir intégrer celle proposée par l'enseignant et s'adapter. Son premier apprentissage d'être social est fondé sur un ensemble d'affects, de sentiments, de ressentis, de sensations qu'il transporte en lui de façon inconsciente. Selon la composition de son « cartable affectif », son entrée sur la scène scolaire crée des résonances variables. A celles-ci, l'élève apporte des réponses tout aussi variables lui permettant de devenir, soit l'élève attendu, soit un élève « dit » troublé avec des difficultés d'apprentissage et/ou des troubles du comportement.

Quant à l'enseignant, il accueille et reçoit des élèves avec leurs comportements, leurs attitudes, leurs difficultés, leurs compétences et incompétences, leurs capacités et incapacités, leurs connaissances et méconnaissances. Il distribue des consignes, des activités pédagogiques, des outils didactiques adaptés. Il pose un cadre et des règles pour accomplir sa mission première : enseigner. Cependant, lorsque les acteurs élèves ne se satisfont pas des décors et des accessoires, lorsque les aides didactiques et pédagogiques ne suffisent pas pour orchestrer la « mise en scène » initialement envisagée, que fait l'enseignant ? Il fait face, face à une bagarre qui éclate, à un élève qui se jette par terre, hurle,

frappe... peu importe qui... il fait « face » à une situation difficile. Désarroi ? Impuissance ? Colère ? Peur ? Quel que soit le mode d'expression de son ressenti, il est là pour enseigner et empêcher les bagarres d'éclater, empêcher les explosions, les cris, les pleurs. Comment faire pour remédier à ces situations douloureuses pour lui et pour ses élèves ? Organiser ? Gérer ? Contrôler ? Il est épuisé, démoralisé, il en a assez, il n'arrive plus à enseigner. Les élèves sont « trop » agressifs, « trop » violents, ils refusent de travailler. Ils refusent tout simplement... Aujourd'hui, il n'a pas été possible de travailler, et demain ? Demain, ça risque de recommencer ! Et effectivement, le lendemain, tout a recommencé. Alors, pour après-demain ? Il « faut »... Je « dois »... Des activités ? Du travail ? De l'occupation ? De la distraction ? Que faire pour que la violence s'arrête ? Comment les mettre au travail ? L'impuissance émerge et l'anticipation de l'affrontement génère une angoisse à son apogée au moment de franchir le portail de l'école. Les doutes et les inquiétudes conditionnent les propositions et les attitudes de l'enseignant qui s'actent dans la classe. Malgré toutes ces questions, la situation dégénère, l'enseignant se disperse, s'éparpille, s'énerve, il s'enflamme... il porte et il supporte mais cela ne fonctionne toujours pas. Il réagit ? Il craque ? Il souffre ? Les élèves « troublés » deviennent « troublants », il est troublé. Si la mallette d'intervention pédagogique ne contient pas le « bon » matériel pour faire face aux obstacles psychopédagogiques (Canat, 2007), elle est tout autant dépourvue des outils pour anticiper et aborder les impacts des troubles des élèves faisant de lui un enseignant troublé.

Les obstacles que rencontrent les élèves deviennent des entraves à l'enseignement, source potentielle d'une souffrance professionnelle. La scène pédagogique tourmentée crée des résonances et, à son tour, l'enseignant en souffrance, à la fois acteur et metteur en scène, manifeste son trouble de façon variable et singulière. La pièce ne peut plus se jouer, la communication est rompue, les liens entre les acteurs, enseignant-élèves, sont affectés. Les résistances émergent, les défenses se mobilisent et la situation se fige. Si l'élève, dans sa position infantile, n'est pas en mesure de modérer ses conduites, l'enseignant, dans sa position d'adulte, le peut-il ? Il agit et réagit en essayant de rester professionnel mais il est, lui aussi, porté par sa propre vie subjective, consciente et inconsciente. « L'enseignant profondément troublé dans sa vie d'enseignant peut se défendre par des attitudes

très rigides et autoritaires mais sa propre vie psychique ne sera que très peu protégée » (Canat, 2006)

Ses actions et ses réactions manifestes et manifestées sur la scène pédagogique esquissent ses modalités relationnelles avec ses élèves. Si les actions de l'enseignant relèvent souvent de choix conscients et réfléchis, elles relèvent aussi, à d'autres moments, d'une ré-action, une réponse inconsciente aux manifestations de l'élève, une réactivité qui dessine les contours des mouvements contre-transférentiels agissant dans sa posture psychique professionnelle.

La rencontre d'élèves troublés a jalonné mon parcours professionnel en milieu ordinaire et spécialisé. Malgré mes connaissances, toujours en construction, pour comprendre les obstacles psychopédagogiques auxquels ils se confrontent, les situations d'impasse, parfois douloureuses, ont été récurrentes et n'ont cessé de questionner mes choix didactiques et pédagogiques ainsi que ma posture d'enseignante. De ce questionnement professionnel a émergé un questionnement personnel, parfois intime, ayant souvent permis d'ajuster ou réajuster mes actions et réactions et de lire autrement le « dire » de ces élèves. Plus qu'une lecture de leur dire, il me semble que j'ai surtout appris, et continue à apprendre, à lire l'écho et l'impact de ce dire. Dans le cadre de mes missions professionnelles actuelles, j'ai l'opportunité d'accompagner des enseignants du milieu ordinaire et spécialisé qui scolarisent des élèves en situations de handicap. Ces accompagnements s'instaurent à la demande des enseignants rencontrant des difficultés face aux manifestations de troubles du comportement. Bien souvent, lorsqu'ils font appel à mes services, ils sont à bout de souffle, dépassés, figés et paralysés dans l'incompréhension de la situation, ne supportant plus l'élève, avouant leurs limites, remettant en cause leurs compétences.

De mes expériences professionnelles, auprès d'élèves et enseignants « troublés », a émergé cette recherche qui propose un regard singulier sur les résonances inconscientes que l'élève troublé provoque chez l'enseignant, sur ce que ce trouble mobilise dans ses modalités défensives et réactives. Partir en quête des dynamiques psychiques potentiellement à l'œuvre dans la souffrance professionnelle permettra peut-être de rompre la spirale de cette souffrance, de mettre un peu de lumière là où l'obscurité enferme, d'assouplir les positions figées, parfois rigides,

« d’apprivoiser » les résistances, pour mobiliser plus de « plasticité » dans la posture psychique professionnelle.

La première partie exposera la problématique et l’hypothèse inscrites dans une réflexion épistémologique et une démarche clinique en sciences de l’éducation. La seconde partie présentera les approches conceptuelles de la relation pédagogique afin de la contextualiser, au regard des obstacles à l’apprentissage et des obstacles à l’enseignement, pour ensuite définir « la posture psychique professionnelle de l’enseignant », et sa possible « plasticité », s’initiant dans la rencontre des appareils psychiques, où interagissent les subjectivités et les intersubjectivités mobilisées dans les mouvements transférentiels sur la scène scolaire. La troisième partie proposera de retravailler les concepts de transfert et de contre-transfert dans le champ de la psychanalyse pour permettre, dans une quatrième partie, par « extrapolation » (Paturet, 2012), de dessiner les contours d’un contre-transfert spécifique à l’enseignant dans une relation pédagogique « troublée ». L’enseignant, en tant que sujet désirant au regard de ses matrices identificatoires de formation psychique, sociale et professionnelle, confronté à l’insatisfaction ou à l’altération de son désir, manifeste des attitudes contre-transférentielles singulières, qui relèvent, soit d’un *déjà-là*, soit d’une réactivité d’intensité variable. La méthodologie de l’entretien clinique de recherche semi-directif sera présentée en cinquième partie, afin d’aborder, dans une sixième partie, l’analyse thématique « verticale » des propos recueillis auprès de quatre enseignantes spécialisées qui ont relaté une situation de classe, source de souffrance professionnelle. L’analyse de l’articulation des désirs et des représentations qui ont émergé dans les discours, permettra dans une septième partie, de mettre en relief les potentialités de remaniements subjectifs (Geffard, P. et Dubois, 2016), au regard des dynamiques psychiques singulières et des récurrences thématiques transversales afin d’envisager une mise au travail de la posture psychique professionnelle, appréhendant autrement l’impact des troubles du comportement envahissant la scène pédagogique, dans une intentionnalité de « dépassement » « des rigidités psychiques » (Blanchard-Laville, 2001, p.105), en faveur d’une certaine plasticité, une perspective susceptible d’être abordée dans le cadre de la formation initiale et continue ou dans le cadre d’analyse de pratiques.

PARTIE 1

ELABORATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

I. Problématique et hypothèse de recherche.

1. Problématique de recherche.

Cette recherche propose de porter un regard sur les enjeux psychiques inconscients œuvrant dans la souffrance et la réactivité des enseignants, qui, après un parcours en milieu ordinaire, ont fait le choix de l'enseignement spécialisé. Quel que soit le milieu d'exercice, de l'ordinaire au spécialisé, en ULIS, ITEP, IME, Unité d'Enseignement en hôpital, tout enseignant a, un jour, été confronté à la réalité d'une rencontre avec un élève dont les troubles manifestés sur la scène scolaire ont fait effraction dans son expérience subjective professionnelle. De l'incompréhensible à l'insupportable, de la difficulté à la souffrance, le trouble élève impacte les actions et les attitudes conscientes et inconscientes de l'enseignant. « L'équilibre de l'écosystème psychique dans un espace d'enseignement est extrêmement sensible aux fluctuations intérieures induites par la posture psychique de l'enseignant » (Blanchard-Laville, 2001, p.267) et « la routine qui inclut une certaine rigidité psychique, nous protège de cette irruption de l'inconnu » (*Ibid.*, p105). Dans cette recherche, face à cette rigidité, je propose, d'entrevoir les potentialités d'une plasticité de la posture psychique de l'enseignant qui, à son tour, influence la situation d'interaction, le lien intersubjectif avec l'élève, les mouvements transférentiels qui se jouent et se nouent sur la scène pédagogique.

- *Qu'est-ce qui fait effraction ?*
- *Qu'est-ce que le trouble du comportement d'un élève vient réveiller chez l'enseignant ?*
- *Quel impact a, sur lui, la manifestation d'un trouble du comportement ?*
- *Quelles solutions ou quelles réponses l'enseignant apporte-t-il ?*
- *Quelles sont ses modalités réactives ?*
- *Comment réagit-il ? Bruyamment, silencieusement ?*
- *Au-delà du trouble de l'élève et en miroir à ce trouble, quelles sont les dynamiques psychiques de sa souffrance professionnelle qui influent sur sa posture, sur ses réponses inconscientes, sur ses modalités réactives et pour finir, l'empêchent de fonctionner et d'enseigner ?*

- *Quelles dimensions de son « être » sont atteintes au point de générer une souffrance professionnelle ?*

De cet ensemble de questions, découle ma problématique de recherche.

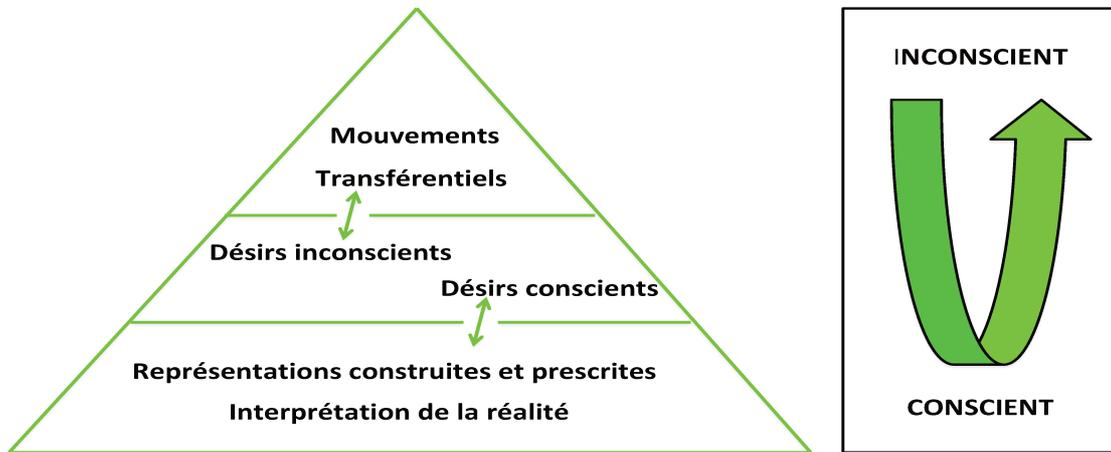
Est-il possible d'agir sur les dynamiques de la posture psychique professionnelle de l'enseignant en souffrance, afin de favoriser une certaine plasticité, « face » aux manifestations des troubles du comportement dans la relation pédagogique ?

2. Hypothèse de recherche.

Afin de répondre à ce questionnement, je formule l'hypothèse que l'enseignant en souffrance professionnelle est soumis à des ruptures identificatoires liées aux mouvements transférentiels ainsi qu'à des dysharmonies dans l'articulation de ses désirs et de ses représentations. En conséquence, identifier cette articulation peut constituer une assise pour repenser ce qui fait liaison ou déliaison dans ses modalités identificatoires au cœur desquelles se dessinent les contours des composantes des éléments d'un contre-transfert spécifique à l'enseignant.

La manifestation des troubles du comportement d'un élève, envahissant la scène scolaire, ne peut rester anodine pour l'enseignant. Les enjeux psychiques inconscients se signent dans la spécificité du contre-transfert de l'enseignant au regard du contexte professionnel dans lequel il est inscrit. Ils relèvent de la perspective de satisfaction ou de l'altération de ses désirs conscients et inconscients, sous contrainte de ses représentations construites et prescrites caractérisant ses filtres interprétatifs de la réalité. En conséquence, comprendre l'économie des dynamiques psychiques de l'enseignant en souffrance professionnelle, constitue un préalable pour envisager de repenser l'interprétation de l'expérience subjective en faveur d'une plasticité de sa posture psychique.

Plasticité Posturale Psychique de l'Enseignant ?



II. Réflexion et positionnement épistémologiques.

L'épistémologie relève « d'une discipline négative visant à proposer ce qui doit être fait ou évité, pour se mériter les lettres de noblesse de la science » (Drapeau, 2004, p.125). Cependant, l'étymologie de l'épistémologie est composée des étymons grec *logos*, signifiant « théorie ou sens » et *epistêmê*. Bien qu'*epistêmê* signifie « connaissance ou science », il « contient également l'idée d'un lien avec le subjectif d'un corpus social » (*Ibid.*, p.124). En conséquence, si l'épistémologie s'inscrit dans une perspective de théorisation de la connaissance à partir d'une étude critique de la science, elle relève aussi d'« une étude destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée » (*Ibid.*). Ainsi, l'épistémologie et le positionnement qu'elle induit, se fondent « sur une réflexion et les principes qui en découlent » (*Ibid.*, p.125).

L'épistémologie d'une recherche qualitative débute sur une idée, une décision humaine subjective qui fait partie intégrante de la recherche et qui s'appuie sur une réalité observée et évolutive car « seules sont scientifiquement analysables les données recueillies » (Drapeau, 2004, p.125). Le monde ainsi observé n'est pas « une entité définie et finie » (*Ibid.*), mais il est construit subjectivement avec les significations que les individus donnent aux choses et à leurs actions (*Ibid.*). « Le monde est une donnée de l'expérience et c'est l'expérience que le sujet en fait qui va

lui donner un sens » (Ardoino et Barus-Michel, 2002, p.262). Le sens octroyé par un sujet, le constitue dans sa dimension sociale au cœur des dynamiques intersubjectives dans lesquelles « il ne cesse de s'engager dans des échanges et des pratiques pour transformer la réalité » (*Ibid.*, p. 264).

Dans une réflexion épistémologique, « la connaissance émerge de l'étude d'un processus humain de construction, de reconstruction et de mutation » (Drapeau, 2004, p.126), par une explication de sens, et donc de compréhension, dans laquelle le chercheur est acteur par son observation ou son écoute participante. La réflexion épistémologique consiste à « faire face à un univers fragmenté et à une perte de certitude » (*Ibid.*, p.124) en prenant appui sur les mutations qui permettent aux éléments sociaux, individuels et culturels de devenir créateur d'un sens, d'un *logos*, à un moment et à un endroit mais aussi de pouvoir faire preuve de nouveauté à tout moment (Drapeau, 2004).

Les dynamiques relatées n'étant pas réductibles à une seule série de facteurs, elles engagent à considérer la complexité du sujet-objet sur laquelle porte la recherche. Les composantes de cette complexité relève d'une rencontre d'éléments hétérogènes qui émanent des dimensions du sujet se référant à divers domaines disciplinaires et obéissant à des logiques propres (Barus-Michel, 2009). « On peut souhaiter que l'interdisciplinarité permette d'appréhender [...] ce qui est complexité et unicité dans la réalité humaine [...] pour comprendre comment les objets et leurs rapports se conjuguent dans ce qui est leur substrat : l'humain » (*Ibid.*, p.31).

En effet, le sujet « humain » est dans un projet d'être, « capable de se garder en mémoire tout en se plaçant dans l'intention du futur et c'est l'imaginaire qui retravaille l'hétérogénéité » (Ardoino et Barus-Michel, 2002, p.260) dont il est porteur « pour en associer et lier les éléments dans la durée et dans une suffisante cohérence » (*Ibid.*). « Le sujet se projette sur le monde, l'invente et s'invente lui-même » (*Ibid.*), ce qui en psychanalyse relève de l'idéal du moi, une singularité régie par le moi, l'instance régulatrice entre le ça, le surmoi et la réalité selon l'approche freudienne.

La psychanalyse révèle la complexité du sujet, par l'analyse, au sens psychanalytique, de la part immergée de l'inconscient, le latent. Mais cette révélation ne constitue le sujet que parce qu'il est un sujet d'énonciation (il parle) et d'intention (il veut) dans un contexte spatio-temporel et social dans lequel il tente de se

connaître et de s'y reconnaître (Ardoino et Barus-Michel, 2002, p.261). Dans une singularité signifiante, par laquelle il se manifeste, le sujet social se constitue « dans la relation à l'autre et il devient réalité à travers ce que lui renvoie l'autre » (*Ibid.*). Le sujet social, comme le sujet individuel, est porteur d'une demande, rencontre les problèmes de la souffrance et pose l'interrogation du sens. Le clinicien est convoqué par l'un comme par l'autre, même si « être sujet » relève de processus différents chez l'individu et dans le collectif (*Ibid.*, p.264).

L'approche du sujet, où l'individuel se conjugue au collectif, et réciproquement, fait résonance avec « l'approche multiréférentielle des situations, des pratiques, des phénomènes et des faits éducatifs » développée par Ardoino (2000, p.254). L'approche multiréférentielle relève d'un choix épistémologique qui propose « une lecture plurielle de tels objets, sous différents angles et en fonction de systèmes de référence distincts, non supposés réductibles les uns aux autres » (*Ibid.*, p.254). La complexité de l'humain comporte nécessairement une part d'opacité et il importe de la reconnaître car « tout à la fois individuel et collectif, l'homme, n'est pas indifférent aux productions de savoirs qui le concernent et y réagit » (*Ibid.*, p.257). Reconnaître et postuler la complexité de l'homme et la complexité de sa réalité,

[...] c'est, en outre, admettre sa nature, à la fois hétérogène et homogène, son opacité, sa multidimensionnalité, exigeant alors, pour une compréhension plus fine, une "multiréférentialité". Cela suppose une "vision" tout à la fois "systémique", compréhensive et herméneutique des choses, pour laquelle les phénomènes de relations, d'interdépendance, d'altération, de récurrence, fondant éventuellement des propriétés quasi holographiques, deviennent prééminents pour l'intelligibilité (*Ibid.*, p.258).

Le chercheur, étant lui-même un sujet, n'échappe pas à cette complexité, ni à cette opacité, qui interfère inéluctablement sur le dispositif de recherche. En conséquence, il importe aussi de prendre en compte sa dimension de sujet dans l'objet de recherche, sa dimension d'« objet-sujet » (Ardoino, 2000, p.257). A cet égard, ce qui pourrait être appréhendé comme une rupture épistémologique, peut aussi s'envisager comme un obstacle épistémologique qui conduit, pour être dépassé, à « un frottement disciplinaire » (Giust-Desprairies, 2009b, p.8) qui « n'est pas totalisant et qui se fait dans les zones convoquées par la nécessité du questionnement, qui instruit les processus étudiés » (*Ibid.*). Pour appréhender la

singularité plurielle du sujet, il est nécessaire de considérer « ce qui est au fondement des conduites, des croyances et des sentiments » (De Gaulejac, 2009, p.20) pour saisir la genèse de « l'être de désir en quête de désir d'être » (*Ibid.*, p.17), un sujet « toujours en train de se faire » (*Ibid.*, p.20) et qui est irréductible à un seul champ disciplinaire, un seul regard moniste (*Ibid.*)

Dans les sciences de l'éducation, l'objet-sujet, en l'occurrence l'enseignant en souffrance professionnelle dans cette recherche, ne peut s'abstraire de « l'intrication constante des phénomènes psychiques et sociaux » (De Gaulejac, 2009, p.12). L'irréductibilité du sujet aux faits sociaux ou aux faits psychiques engage à penser le sujet dans la complémentarité des champs disciplinaires. Ainsi « psychisme et social sont inextricablement entremêlés dans un jeu d'influences réciproques d'étayages mutuels et de connexions actives » (*Ibid.*, p.27).

Tout sujet est individuel en même temps qu'il est collectif (De Gaulejac, 2009), ce qui fait de lui un « être social singulier pluriel ». Entre construction psychique et construction sociale, le sujet enseignant est agissant sur la scène pédagogique où se conjugue la scène psychique, celle de l'inconscient, et la scène sociale, celle des représentations et des imaginaires collectifs.

Ma position épistémologique se situe dans cette filiation. Bien que préférentiellement ancrée dans le champ de la pédagogie et de la psychanalyse (dont l'approche diachronique sera présentée ultérieurement), des incursions dans le champ de la psychosociologie, de la philosophie et de l'éthique apporteront des étayages complémentaires pour appréhender le sujet-objet désirant dans une visée compréhensive, pour aborder les obstacles et les résistances qui organisent les dynamiques psychiques des enseignants en souffrance professionnelle, face aux troubles du comportement des élèves.

Dénué de toute approche « pathologisante », l'objet de ma recherche est d'explorer les dynamiques psychiques subjectives singulières pour comprendre ce qui peut faire liaison ou déliaison, communauté et récurrence ou rupture, dans les composantes psychiques et sociales de la souffrance professionnelle, afin de contribuer à la construction de savoirs dans le champ des sciences de l'éducation dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, et d'apporter une contribution aux composantes de la formation et de l'analyse des pratiques, à destination des enseignants et des enseignants spécialisés.

III. Démarche clinique de recherche en Sciences de l'Éducation.

1. Démarche clinique d'orientation psychanalytique.

Bien que le terme « clinique », du grec *klinikos* signifiant « au chevet du malade », soit initialement référé au domaine médical, en sciences humaines, « la démarche clinique est centrée sur une ou des personnes en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre la dynamique et/ou le fonctionnement de ce (ou ces) sujet(s) dans leur singularité irréductible » (Revault d'Allonnes, 1989, cité par Blanchard-Laville, 1999, p.14).

Cependant, le vocable « démarche clinique » ne suffit pas à rendre compte du regard et de l'ancrage théorique adoptés pour l'observation des sujets. Ainsi, la démarche clinique dans une orientation psychanalytique (Blanchard-Laville Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), « détachée de toute influence médicale et, en conséquence de toute perspective pathologisante » (Blanchard-Laville, 1999, p.19), prend en considération « les processus inconscients, développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux, qui agissent à l'insu même des protagonistes et dont les effets ne sont pas lisibles ni pour le profane ni pour les sujets eux-mêmes » (*Ibid.*, p.18). Se référant « à la conceptualisation psychanalytique de la vie psychique » (Yelnik, 2005, p.134), la démarche clinique « vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les évènements » (*Ibid.*). Le caractère clinique d'une recherche qualitative se réfère non pas à des faits d'extériorité en tant que tels mais au vécu des sujets qui parlent, à leurs points de vue subjectifs sur les situations évoquées, à leur ressenti, dans un « rapport à » quelque chose (Yelnik, 2005).

Dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, la démarche clinique constitue un moyen privilégié pour comprendre et donner du sens aux situations pédagogiques, aux actions de leurs protagonistes et aux phénomènes psychiques inconscients qui agissent et interagissent sur la scène pédagogique. A la question de savoir s'il suffit « d'admettre l'existence de l'inconscient en tant qu'agissant sur les conduites des individus à leur *insu* » (Blanchard-Laville *et al*, 2005, p.126), Blanchard-Laville précise que le chercheur clinicien inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique est « en capacité d'identifier, à

partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie » (*Ibid.*).

L'intentionnalité du chercheur consiste à construire de nouveaux savoirs à partir de la compréhension des dynamiques psychiques singulières agissantes dans le fonctionnement des sujets en contexte professionnel. Son travail d'écriture consiste à « éviter les stigmatisations » (Blanchard-Laville *et al*, 2005, p.127) pour « aller vers une écriture non évaluative des sujets observés » (*Ibid.*) dans un processus d'élaboration et de production de connaissances.

Au-delà d'une démarche productrice de savoirs, il s'agit aussi de mettre en œuvre une méthodologie qui a une visée formative dans l'accompagnement de professionnels de la relation en termes d'analyse clinique des pratiques (Blanchard-Laville *et al*, 2005). La méthodologie est centrée sur l'analyse du discours de l'expérience subjective professionnelle énoncée par un sujet. Ainsi, le langage et la parole sont les moyens les plus adéquats pour un sujet de présenter et re-présenter son expérience. Le rôle du chercheur clinicien consiste à écouter le discours manifeste pour en extraire les éléments à « significations implicites et latentes » (Yelnik, 2005, p.141).

2. Approche clinique du pédagogique : de l'interprétation à la traduction.

Canat (2018) apporte un éclairage en évoquant que, dans une démarche clinique du pédagogique, « le chercheur fait appel à l'interprétation et à la traduction » (*Ibid.*). Le travail d'interprétation des éléments manifestes décrivant la réalité de l'interviewé consiste dans un premier temps à « déconstruire le discours manifeste pour dans un second temps rechercher « accéder à une réalité latente, refoulée ou préconsciente » (*Ibid.*). Il s'agit de « repérer les traits en lien avec l'histoire du sujet mais aussi avec celle de l'institution » (*Ibid.*) où s'articulent l'individuel et le collectif, chacun étant porteur d'imaginaire social et d'imaginaire relatif à la culture professionnelle (*Ibid.*). Ainsi, dans une démarche clinique du pédagogique d'orientation psychanalytique, l'écoute sera orientée pour « entendre la musique de l'inconscient, des résistances, des souffrances, des imaginaires » (*Ibid.*). Cette écoute interprétative « ne vise pas le vrai de la situation, mais le sens potentiel »

(Blanchard-Laville *et al*, 2005, p.125) qui, par un « retour réflexif sur l'ensemble des données recueillies, permet de polariser la mise en sens » (*Ibid.*), mise en sens qui relève alors du travail de « traduction » (Canat, 2018) du chercheur clinicien. La traduction vise alors à « habiller avec des mots ce que l'autre signifie » (*Ibid.*) par son langage. Il vise à produire du sens, en articulant la théorie et la pratique, afin « de substituer de l'agir et des comportements par des représentations » (*Ibid.*). Ainsi, la traduction « est un travail de déplacement d'éléments réels, non symbolisés, par un pont construit par le chercheur pour faire liaison avec les représentations de mots » (*Ibid.*), relatives aux imaginaires sociaux, professionnels et individuels.

3. Subjectivité du chercheur clinicien.

Cependant dans ce travail de traduction qui succède au travail d'interprétation, le chercheur est lui aussi porteur de filtres subjectifs qui agissent dans la situation d'interaction puisqu'il travaille sur la relation et dans la relation. La spécificité de la démarche clinique est de prendre en considération la dimension intersubjective qui agit entre l'interviewé et l'interviewer (Blanchard-Laville *et al*, 2005 ; Yelnik, 2005). En effet, il s'agit de s'attacher non seulement à l'implication et la subjectivité du sujet observé mais également à celles du chercheur, que ce soit dans la construction de l'objet de recherche, dans les phases d'interaction avec les interviewés ou encore dans la phase d'analyse de données recueillies. Comprendre la subjectivité de l'autre pour objectiver le discours recueilli, pour construire des savoirs, nécessite de comprendre et de rendre compte de la subjectivité, de l'implication et des mouvements transférentiels qui traversent le chercheur.

Dans la démarche clinique, la question de la subjectivité du chercheur se pose inéluctablement puisqu'elle se fonde sur des allers et retours qui articulent la théorie et la pratique à des fins de théorisation. Gavarini (2007) évoque que la question de la subjectivité est incontournable » (*Ibid.*, p.3) puisque le chercheur est « un sujet engagé dans une recherche d'autres sujets, et non des objets, quelle que soit la disparité sociale de la situation qui rassemble » (*Ibid.*). L'enjeu réside dans ce que le chercheur actualise, ce qu'il présentifie et ce qu'il fait se répéter dans les matériaux recueillis pour élaborer la construction de connaissances (Gavarini, 2007). Cette actualisation relève du contre-transfert du chercheur, qui dépasse la seule

reconnaissance de son implication (*Ibid.*) puisqu'elle est sous-tendue par les mouvements psychiques qui œuvrent non seulement dans l'interaction mais aussi dans l'après coup au moment de l'analyse des données. Yelnik (2007) élargit le débat en convoquant la notion de transfert du chercheur puisque l'entretien clinique est un objet d'investissement. Le chercheur y engage sa quête, son histoire et sa problématique personnelle (*Ibid.*) dans lesquelles « il importe de démêler ce que le chercheur dépose de lui-même dans ce qu'il reçoit de ses informateurs » (*Ibid.*, p.4).

Pour conclure, la spécificité de « cette démarche consiste bien dans le fait de s'attarder auprès du singulier pour lui-même, en le reconnaissant dans son épaisseur propre, sans renoncer pour autant à une certaine forme de généralisation. » (Blanchard-Laville *et al*, 2005, p.126). L'ancrage théorique et l'investissement dans l'objet de recherche constituent un « filtre interprétatif » qui engage inéluctablement la subjectivité du chercheur dans la confrontation à l'énonciation issue de pratiques professionnelles singulières qui, à leur tour, viennent questionner la théorie. C'est bien ce questionnement qui fait cheminer la théorie vers la production de nouveaux savoirs. Dans cette perspective, après avoir spécifié les mouvements contre-transférentiels de l'enseignant en contexte troublé sur un étayage théorique de référence psychanalytique, et psychosociologique, l'entretien clinique de recherche constitue un outil privilégié pour accéder à la singularité des dynamiques psychiques professionnelles qui intéressent cette recherche et dont la méthodologie sera plus amplement développée dans la cinquième partie.

PARTIE 2

RELATION PEDAGOGIQUE TROUBLEE ET POSTURE PSYCHIQUE

I. La relation pédagogique et ses troubles.

L'approche conceptuelle de la relation pédagogique, empreinte d'une dimension éducative, permet de contextualiser les rôles et places de ses composantes et de ses protagonistes. S'agissant inéluctablement d'une rencontre mise en acte sur la scène scolaire, les liens instaurés dans la relation pédagogique sont parfois affectés. Lorsque les troubles et les obstacles aux apprentissages, que présente un élève, deviennent troublants pour l'enseignant, il est confronté à des obstacles à l'enseignement et la scène scolaire se transforme en un lieu de rencontre de troubles.

1. Approches conceptuelles de la relation pédagogique et place du « savoir ».

« Le triangle pédagogique » (Houssaye, 2000), propose une modélisation de la relation pédagogique. Inscrit dans un cercle représentant l'institution, l'aire du triangle illustre tous les possibles de l'acte pédagogique qui impliquent trois éléments, l'apprenant, le savoir et l'enseignant dont les liens s'instaurent dans trois processus, enseigner, former et apprendre.

Houssaye (2000) décline le savoir en termes de savoir-faire, savoir-être et savoir-agir, construit autour des contenus, des disciplines et des programmes. De son côté, l'enseignant, abordé comme celui qui « possède » une avance en termes de savoir, permet l'accès à l'apprentissage et transmet ce savoir dont il est détenteur. Enfin, l'élève, en position d'apprenant, acquiert le savoir dans les situations pédagogiques qui lui sont proposées. Privilégier deux éléments liés par un processus conduit à exclure le troisième élément qui occupe, alors, la « place du mort » (*Ibid.*). En conséquence, la logique des processus, conduit à privilégier un processus au détriment des deux autres, ils sont exclusifs et non complémentaires (*Ibid.*).

Le processus d'apprendre, entre l'élève et le savoir, se réfère à l'assimilation et à la construction du rapport que l'élève élabore avec le savoir dans sa démarche d'apprentissage. Le processus de former, entre l'enseignant et l'élève, se réfère à la pédagogie, « l'ensemble des didactiques qui cherche à répondre à la question de déterminer comment l'élève s'approprie le savoir » (Arénilla, Gossot, Rolland et Roussel, 2000, p.216). Enfin, le processus d'enseigner, entre l'enseignant et le savoir, fonde la didactique de la pédagogie dite traditionnelle. Ce dernier processus, le plus

fréquemment observé et privilégié dans la pédagogie traditionnelle, conduit Houssaye (2000) à décrire l'enseignant comme celui qui

[...] préfère exercer le pouvoir, plutôt que de comprendre, s'imposer plutôt que de s'exposer, influencer plutôt que d'expliquer, mettre en cause les autres plutôt que lui-même, s'identifier à un savoir abstrait et interpréter à partir de lui plutôt que d'un savoir encore à faire (*Ibid.* p.233).

Le choix de privilégier la didactique et le processus d'enseigner qui caractérisent la pédagogie traditionnelle, exclut les deux autres processus et écarte par conséquent le troisième élément qu'est l'apprenant. A l'opposé, la Pédagogie Institutionnelle (Oury et Vasquez, 1967) et la Pédagogie Institutionnelle Adaptée (Canat, 2007) proposent d'articuler le processus de former (enseignant-apprenant) et le processus d'enseigner (enseignant-savoir) pour reconstruire le processus d'apprendre (apprenant-savoir) en fonction de l'environnement et du public concerné. Dans cette perspective, la relation pédagogique peut être envisagée comme « l'ensemble des phénomènes d'échanges, d'influences réciproques, d'actions et de réactions entre les enseignants et les élèves » (Arénilla *et al*, 2000, p.216) car « la relation pédagogique n'est pas qu'une question de didactique » (Imbert, 2005, p.38). Elle ne consiste pas seulement à proposer des outils didactiques normés et institutionnellement reconnus, mais bien à appréhender la relation qui s'instaure entre deux individus, l'enseignant et l'élève.

Cette relation, qualifiée de pédagogique ou d'éducative, s'impose comme une rencontre, une mise en présence de deux mondes qui ont des perspectives différentes. Weigand et Hess (2007), proposent une lecture anthropologique et historique de la relation pédagogique qu'ils abordent comme une interaction qui s'établit dans la vie personnelle de chaque protagoniste. Ils préconisent des outils tels que le journal pédagogique, la correspondance pédagogique et des monographies d'élèves pour faire émerger les histoires de vie permettant d'analyser les modalités d'entrée en relation. « Pouvoir entrer en relation supposerait que l'on puisse entrer quelque peu dans le système de référence de l'autre tribu [...] » (*Ibid.*, p.107). Selon Weigand et Hess, le système de référence de l'enseignant et celui de l'élève, inéluctablement différents, imposent une rencontre basée sur un rapport de

« pouvoir socialement et institutionnellement défendu de l'enseignant sur l'élève qui ne peut qu'influencer leur relation [...] faisant ainsi apparaître l'asymétrie de cette relation ». (*Ibid.*, p.14). Ils évoquent que « sous la pédagogie officielle ayant pour but la transmission du savoir, il existe une pédagogie cachée » (*Ibid.*, p.116) intimement liée au système de référence personnel de l'enseignant.

Cette asymétrie est également évoquée par Marsollier (2012), qui préfère l'expression de « dissymétrie » pour évoquer la différence de ces deux mondes en présence, non pas en termes de pouvoir mais en termes de besoin. Selon Marsollier « la relation pédagogique se construit autour de la rencontre d'un besoin global, de chacun des élèves, de bénéficier de conditions favorables à ses apprentissages et d'un faisceau d'attentes, d'objectifs et d'exigences pédagogiques de l'enseignant en direction des élèves » (*Ibid.*, p.13). Cette approche en termes de besoin lui permet d'évoquer une nuance entre la relation pédagogique et la relation éducative. La relation pédagogique implique des savoirs à acquérir et des compétences à construire qui relèvent de l'enseignement, alors que la relation éducative « semble cependant plus relever de l'exercice de la parentalité et plus largement des fonctions éducatives » (*Ibid.*). Cependant, il ne faut pas omettre que l'enseignant est aussi un adulte empreint de son éducation familiale qui œuvre dans son implication professionnelle et « qu'il ne peut pas faire abstraction des fonctions éducatives qui ont participé à sa construction identitaire » (*Ibid.*, p.15). Selon Marsollier, la dimension éducative de la relation implique de considérer les phénomènes relationnels réciproques ainsi que les processus inconscients en jeu, afin de dépasser le caractère techniciste de la relation pédagogique.

La prise en compte de la dimension inconsciente des protagonistes de la relation pédagogique permet de considérer l'ensemble des éléments psychiques sur lesquels les individus n'ont pas de contrôle. Espinosa (2003), aborde la relation pédagogique comme une rencontre entre deux partenaires dans un triple rapport à l'école, au savoir et au maître. Dans cette relation particulière, elle différencie le contrat pédagogique du contrat didactique. Le premier est fondé sur un engagement réciproque dans lequel l'élève doit réaliser une tâche à l'aide des ressources nécessaires apportées par l'enseignant. Le second, s'élabore sur l'interaction entre l'enseignant et l'élève autour de l'objet d'enseignement et du rapport au savoir. Elle définit le rapport au savoir comme un processus de développement dynamique et

évolutif dans le temps, qui s'origine dans des relations interpersonnelles construites au cœur de la famille. Par conséquent, cette construction est empreinte des influences sociales et éducatives conscientes et inconscientes du groupe d'appartenance d'origine. Espinosa précise que l'évolution du rapport au savoir s'élabore également sous l'influence d'une relation de « pouvoir » dans le rapport de l'élève au maître. En introduisant la dimension affective dans ce rapport comme une composante réelle de la relation pédagogique, elle aborde la notion d'affectivité dans une perspective psychologique, psychosociale et psychanalytique. Elle identifie les éléments psychiques comme « des zones d'ombre » (*Ibid.*) qui accompagnent le rapport au maître que vit l'élève. La dimension affective joue un rôle d'un point de vue intrinsèque et extrinsèque pour chaque individu dans le contexte scolaire et dans les processus d'apprentissage des élèves. Espinosa précise que les déterminants extrinsèques et la dynamique affective intrinsèque se combinent pour permettre la construction du soi-élève et du soi-enseignant sur des éléments latents dans la relation « maître-élève ». C'est une relation humaine intersubjective qui comporte, comme toute autre, des dimensions latentes et manifestes qui se révèlent dans l'affectivité en jeu entre deux êtres.

La considération de la dimension inconsciente et de la dimension affective exclut toute approche sous l'angle du contrôle ou de la maîtrise pour tenter de comprendre le rôle participatif de l'enseignant. Postic (2001) consacre son ouvrage aux implications relationnelles dans « La relation éducative » (*Ibid.*), afin de mettre en lumière les déterminants et les fondements de cette relation, au regard d'une approche sociologique, psychosociologique et psychanalytique. L'approche sociologique permet de faire émerger les variables sociales qui impactent la relation éducative telles que les modèles culturels, idéologiques ou encore les appartenances sociales. L'approche psychosociologique apporte des éléments qui interrogent la relation en termes de dynamique des groupes, d'analyse des processus de communication, des comportements, des statuts, des rôles et du rapport à l'institution, mettant en évidence l'asymétrie enseignant-enseigné (*Ibid.*). L'approche psychanalytique introduit la dimension inconsciente de l'enseignant et de l'élève ; elle « met en scène les fantômes de leur passé qui manœuvrent, à leur *insu*, certains de leurs gestes, comme par un fil invisible » (*Ibid.*, p.223). Postic questionne la relation éducative au niveau des fantasmes de l'enseignant. Ils s'articulent entre amour et

haine, entre pulsion de vie et pulsion de mort et s'originent dans le lien premier à la mère par l'entremise de la séduction, des identifications et des défenses des sujets. Postic prend appui sur les concepts de transfert et de contre-transfert pour évoquer que « dans la situation éducative, l'éducateur ne peut pas garder la réserve de l'analyste, il participe de telle sorte qu'il est l'instigateur de réactions affectives et qu'un lien émotionnel s'établit entre l'enfant et lui » (*Ibid.*, p.291).

Postic (2001) convoque de façon peu différenciée les termes d'éducateur et d'enseignant, ou de relation pédagogique et de relation éducative, afin d'inclure la dimension éducative dans la dimension pédagogique. Il définit la relation pédagogique comme

[...] l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnellement donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire (*Ibid.*, p.22).

Cette histoire inclut une dimension relationnelle affective au-delà de la dimension didactique communément privilégiée dans le rapport au savoir. La pédagogie, art de l'éducation, et l'éducation, relative à l'éducatif, véhiculent l'idée d'une aptitude à transmettre une connaissance, un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Un savoir, qu'il relève d'une connaissance, d'un « faire » ou d'un « être », peut-il réellement se transmettre ? Un savoir serait-il une matière, un contenu que l'on peut transvaser d'un contenant « sachant » à un autre « ignorant » ? L'idée de transmission impose une approche de supériorité, de hiérarchie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas ou pas encore. Cette conception semble antinomique au regard de la considération d'une rencontre d'individus où chacun est porteur d'une dimension inconsciente dans la relation pédagogique.

Au cœur de l'asymétrie ou de la dissymétrie nécessairement présente dans le lien entre un adulte et un enfant aux perspectives différentes, la question de la place du savoir se pose inéluctablement.

Au regard de l'approche de Houssaye (2000), privilégier le lien enseignant-élève consisterait à exclure le troisième élément, le savoir, et à le mettre à « la place du mort » (*Ibid.*). Cette exclusion présupposée incite à considérer le savoir comme

inexistant. Or, le « savoir » est l'unique prétexte de la rencontre dans la relation pédagogique. Sans lui, l'enseignement n'existerait pas et la rencontre n'aurait pas lieu.

En conséquence, le savoir ne peut être exclu. La place du savoir soulève la question du rapport que les protagonistes de la relation pédagogique entretiennent avec lui. Hatchuel (1999) propose une conception du savoir « comme un objet, au sens psychanalytique du terme, c'est à dire, un support, en tant que tel, de l'investissement libidinal et affectif » (*Ibid.*, p.38). Le savoir constitue un objet de projection et de fantasme, il relève d'une représentation construite par le psychisme (Hatchuel, 1999). « Le savoir est un ensemble de repères cohérents que le sujet se construit sur le monde » (Hatchuel, 2013, p.115). Il est inéluctablement « entaché de croyance » (*Ibid.*, p.113) relative à ce que le sujet considère comme vrai. A cet égard, le savoir, aussi abstrait qu'il puisse être, relève d'une perception sensorielle et de repères symboliques (Hatchuel, 2013) « dont le sujet a besoin pour s'étayer psychiquement » (*Ibid.*, p.116). En tant qu'objet, le savoir constitue un support d'enseignement dans la relation pédagogique (Espinosa, 2003). Selon Espinosa, la relation nécessite de s'intéresser à « l'interaction entre un enseignant et un élève à propos d'un objet d'enseignement et c'est la considération de cet objet qui devient essentielle : c'est ce qui différencie la didactique du pédagogique » (*Ibid.*, p.12). Elle définit l'objet d'enseignement comme étant un objet scolaire sur lequel s'établit un triple rapport : le rapport à l'école, le rapport au savoir et le rapport « social » au savoir, impliquant des dimensions institutionnelles, éducationnelles, sociales et familiales. L'objet scolaire, avant même d'être un objet de savoir à transmettre ou à s'approprier est porteur d'une histoire, celle de l'enseignant et celle de l'élève. Ces deux histoires se rencontrent autour d'un objet à partager.

Dans le lien entre l'enseignant et l'élève, l'objet scolaire constitue un tiers, un support matériel, par le biais duquel la rencontre se justifie. Il s'agit d'un support sur lequel la tâche scolaire de l'élève s'accomplit à la demande de l'enseignant. Ce dernier, également soumis à la demande institutionnelle, qu'imposent les programmes officiels et la déontologie, se positionne en tant que médiateur mettant en œuvre l'accès à l'appropriation de cet objet scolaire par ses propositions pédagogiques. Tout repose sur les choix modaux de ses propositions et sur son positionnement de médiateur car, en tant que connaissance, l'objet scolaire est figé ou immuable. Ce qui va être mobile, c'est l'utilisation de cette connaissance à partir de laquelle se fondent

le raisonnement et la pensée cognitive, le savoir-faire et le savoir être. Ce qui va être mobile et évolutif, c'est la résonance que cet objet scolaire provoque tant chez l'élève que chez l'enseignant, c'est la place qu'occupe l'objet scolaire dans ce lien imposé et qui fait liaison entre ces deux mondes aux perspectives différentes.

L'objet scolaire peut être mis à rude épreuve dans la relation pédagogique au regard du rapport institutionnel, social et familial que chacun des protagonistes entretient avec lui. Il est également soumis à l'ensemble des affects qui s'instaurent dans le lien. Ce lien peut, lui aussi, être mis à rude épreuve au regard des histoires de chacun : celle de l'enseignant, un adulte dans l'exercice de sa profession, et celle d'un enfant en devenir dans la construction de son métier d'élève.

La rencontre, impliquant trois acteurs aux statuts différents et trois types de liens aux fonctions différentes, s'inscrit dans un espace où s'initie la relation pédagogique. Sa mise en acte sur une scène scolaire est parfois affectée lorsqu'elle devient un lieu où les troubles et les obstacles aux apprentissages, que présente un élève, deviennent troublants pour l'enseignant.

2. Troubles dans la relation pédagogique.

2.1. Troubles de l'élève et obstacles aux apprentissages.

Les classifications des troubles mentaux, le DSM-V (American Psychiatric Association, 2015), la CIM 10 R-2015 (OMS, 2016) et la CFTMEA (Misès et Quemada, 2002), présentent un classement des multiples troubles qui génèrent des conséquences sur le comportement et sur les conduites. Le DSM-V dresse les tableaux cliniques d'un ensemble de troubles qui ont une incidence sur le comportement et les conduites : les troubles neuro-développementaux (American Psychiatric Association, 2015, p.33-101) et les troubles disruptifs du contrôle des impulsions et des conduites (*Ibid.*, p.547-569). Ces troubles « impliquent des difficultés dans l'auto-contrôle des émotions et des comportements qui se traduisent par des conduites nuisibles aux droits d'autrui et/ou expose le sujet à des conflits significatifs avec les normes sociétales ou les personnes en situation d'autorité » (*Ibid.*, p.547). Parmi ces troubles certains sont de plus en plus fréquemment identifiables dans le contexte scolaire : le Trouble Déficitaire de l'Attention, avec ou sans Hyperactivité, le Trouble de

l'Opposition et de la Provocation, le Trouble du Spectre Autistique, les troubles de la personnalité, les troubles anxieux ou encore les troubles des apprentissages tels que les Troubles Spécifiques du Langage Oral et les Troubles de l'Acquisition de la Coordination.

L'évolution des classifications tente progressivement de prendre en compte les facteurs environnementaux dans la description des symptômes ainsi que leurs conséquences limitatives sur le vivre ensemble dans la société. Ces limitations invalidantes ont conduit à définir des situations handicapantes sur la base de critères qui évaluent l'impact des symptômes sur les conditions de vie des personnes. Cependant, les classifications reflètent toujours cette nécessité de catégorisation qui demeure stigmatisante et paradoxalement rassurante pour évoquer, expliquer, voire justifier un comportement inadapté dans le contexte normé que constitue la scène scolaire. Même si les échelles de classification restent des outils essentiels dans la démarche diagnostique et dans les modalités de prises en charge en pédopsychiatrie, elles semblent encore s'appuyer sur les dimensions symptomatiques les plus visibles. Elles demeurent la base des critères pour déterminer les compensations en termes de moyens matériels et financiers ou d'orientation scolaire octroyés par les Maisons Départementales de l'Autonomie (MDA), instaurées par la loi de 2005, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (JORF, 2005). La loi de 2005 définit le handicap comme

[...] toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant (*Ibid.*, Art.L.114).

Malgré une volonté législative de prendre en compte la personne et son environnement, les critères diagnostiques et le taux de handicap déterminé par la MDA restent déterminants dans les modalités de prise en charge scolaire que ce soit en inclusion en milieu ordinaire avec ou sans accompagnement d'une aide humaine, ou en milieu spécialisé. Les décideurs ultimes des MDA, continuent de se baser sur les critères diagnostiques pour les orientations selon le type de problématique que présente l'enfant. Les ULIS, ITEP et IME sont autant de structures qui regroupent

« des profils pathologiques » en fonction du trait dominant des symptômes et des troubles observables que les classifications persistent à épingler.

Centrée sur la description et la classification de symptômes et de conduites saisis à leur niveau le plus apparent [...] il est rare que l'on rencontre des cas coïncidant suffisamment avec tel ou tel tableau type [...]. La plupart du temps, l'enfant présente des symptômes qu'il faut emprunter à plusieurs tableaux et qui le rendent inclassable (Perron, 1972, p.100).

Perron (1972), tente de définir de façon générique « Les enfants inadaptés » (*Ibid.*) qui manifestent des troubles du comportement en regroupant les enfants en difficulté scolaire, les enfants caractériels et les enfants porteurs de troubles instrumentaux ou d'un handicap sensoriel. Il qualifie les enfants inadaptés d'« inclassables » (*Ibid.*), en raison de la difficulté à définir un trouble du comportement qui reste une notion large dont l'étiologie est tout aussi ample selon qu'elle relève d'un état psychopathologique ou de l'expression d'une crise car « même si les manifestations sont spectaculaires, elles sont parfois transitoires » (*Ibid.*, p.104). L'enfant, par un comportement et une conduite inadaptés, trouve un moyen d'expression d'une difficulté et d'un besoin singulier. Il exprime une demande qui va au-delà de ce à quoi l'institution scolaire, et plus spécifiquement l'enseignant, ont l'habitude de répondre. Dans ce refus de catégorisation, au-delà des diagnostics, Boucharlat (1981) propose de rechercher les causes des troubles que présentent « Les enfants caractériels » (*Ibid.*). Il évoque des causes environnementales, familiales et sociales, dans lesquelles le développement affectif et l'histoire de l'enfant se construisent. Au regard de cette approche, il questionne les modalités de prises en charge médicalisées qui oublient de considérer que l'enfant caractériel est avant tout un enfant qui souffre. Selon Boucharlat, l'enfant caractériel exprime sa « manière d'être et de réagir vis à vis du monde extérieur, mais c'est un caractère particulier, fait le plus souvent d'agressivité, d'instabilité et d'impulsivité » (*Ibid.*, p.11).

A l'heure actuelle, les enfants encore considérés comme « inclassables », sont ceux qui présentent des troubles du comportement et du caractère avec des incidences sur les conduites, ceux qui restent marginalisés et qui viennent profondément questionner les modalités de diagnostic et d'orientation scolaire ainsi

que les fonctionnements des structures d'accueil pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ou singuliers.

Les troubles du comportement à composante agressive, instable et impulsive manifestent à haut bruit une souffrance profonde. Ces troubles que je qualifie plus spécifiquement de « bruyants », s'extériorisent par de la colère, par de la violence verbale ou physique envers l'enseignant, envers les pairs, ou encore envers lui-même. Ils peuvent parfois être observés lors de passage à l'acte, de destruction de matériel, d'opposition active, ou encore lors de fuite ou de tentative de fugue de l'école. L'expression de ces comportements, qualifiée de « crise » dans les phases les plus aiguës, altère les relations avec ces enfants en souffrance. Canat (2006), s'intéresse particulièrement aux troubles du comportement d'origine traumatique qui font effraction dans les liens. Elle précise que ces troubles s'expriment à travers « une hyper-réactivité, une rupture des liens, des conflits, des crises, etc. » (*Ibid.*). A l'opposé, certains troubles du comportement « inadapté », que je qualifie de « silencieux », se manifestent par de l'inhibition, du mutisme, « un repli de type autistique, des somatisations » (*Ibid.*). Dans cette forme d'opposition passive par un refus de faire ou de dire, l'élève est moins « dérangeant » pour l'enseignant dans la gestion quotidienne de la classe. S'il peut parvenir à se faire oublier, l'élève n'en n'est pas moins en difficulté face aux apprentissages ou face aux demandes de l'enseignant dans ce cadre institutionnel spécifique.

Un comportement qualifié d'inadapté vient bousculer le cadre normé de ce qui est attendu d'un élève ; un cadre posé par l'enseignant dans le respect ou l'imprégnation des normes institutionnelles et sociétales. Contrairement au trouble « silencieux », le trouble « bruyant » met en alerte parce qu'il perturbe le « bon » fonctionnement de la classe et, par voie de conséquence, le « bon » fonctionnement de l'enseignant. L'enfant est dit « inadapté » parce qu'il n'est pas dans la norme. Il est qualifié de non « normal » et il est déjà possible d'évoquer qu'il ne sera pas « normalisable ».

Cette impossible normalisation, pour partie liée à la diversité et à l'intensité variable des manifestations des troubles psychiques, a conduit progressivement à classer ces enfants singuliers dans la catégorie des personnes en situation de handicap. Cette catégorisation a cependant le mérite de prendre en considération la dimension de la personne et celle de la situation environnementale. Cependant, la

norme reste « la » référence comme l'évoque Gardou (2012b). Il précise dans sa conception de « La société inclusive, parlons-en ! » (*Ibid.*) que la norme demeure la voie d'accès « exclusive au patrimoine humain et social » (*Ibid.*, p.17). Tout être « hors normes », se voit privé pour partie des droits républicains fondamentaux, ce qui remet en cause les principes d'équité et de liberté (Gardou, 2012b). Pour lutter contre cette forme d'exclusion de la différence, source de vulnérabilité, il préconise de développer une société inclusive. Cette conception ne consiste pas à supprimer les normes mais à cesser de les prendre systématiquement comme référence pour déterminer la place et la possible participation de tout individu dans la société, afin que cette dernière fasse évoluer son regard sur la diversité des êtres qui la composent. Dans une approche anthropologique du handicap, Gardou (2015) précise qu'« il n'y a pas de compréhension possible de cet événement hors d'un sol culturel » (*Ibid.*, p.10). La culture d'une société « met au jour, le fil imaginaire où nous avançons tels des funambules, oscillant entre croyances et savoirs » (*Ibid.*); elle « dévoile les racines de nos représentations collectives du handicap, celles-là même qui déterminent nos attitudes, comportements et pratiques » (*Ibid.*). Gardou confronte les écarts entre « ce qui se pense », « ce qui se vit » et « ce qui s'organise » (*Ibid.*) « Ce qui se pense » fait émerger les concepts et les catégories conduisant à la détermination et à l'interprétation du « normal » et de l'« anormal ». « Ce qui se vit » relève de la réalité existentielle qui se joue dans les interactions de ceux qui vivent le handicap au quotidien, au regard des modèles sociaux fabriquant les processus de stigmatisation et de marginalisation. « Ce qui s'organise », les agencements sociaux en termes de structures et de dispositifs, façonnent les stratégies adaptatives.

Il n'est pas, en effet, de société sans façon originale de "manipuler" l'origine, la signification et le "traitement" de cette expérience humaine, à dimension à la fois individuelle et collective. Pas de société sans manière propre de maintenir un ordre et de fuir la condition universelle (Gardou, 2015, p.10).

La perception de celui qui est « hors norme », l'« anormal », soulève la question de l'acceptation de l'« événement-handicap » (Gardou, 2015, p.294) dans une culture donnée. L'événement relève-t-il d'une irrégularité, d'une transgression, d'une faute ? L'incompréhensible se fonde dans « le tourbillon des représentations »

(*Ibid.*, p.294) et se perd dans un imaginaire improbable, ne trouvant pas d'écho dans les fantasmes de conformité (Gardou, 2015). Il confronte à un « miroir troublé » (Gardou, 2006, p.178) dont l'image convoque « un face à face avec la blessure de l'autre » (*Ibid.*), qui « exhibe notre "normalité", ex-pose notre "conformité", dans le moment même où elle la met en question » (*Ibid.*) dans le registre de la réalité et du fantasme, générant une vulnérabilité, face « un sentiment de brisure » (*Ibid.*).

En contexte scolaire, la non-conformité à la norme des enfants en situation de handicap et de tous les « inclassables » vient questionner les fondements du champ éducatif. Restreints dans leur autonomie et exacerbés dans leur vulnérabilité, « on est alors enclin à ne voir en eux que des êtres de besoins » (Gardou, 2012a, p.104). La mise en place de dispositifs spécifiques, pour satisfaire ces besoins éducatifs particuliers référencés à leurs manques ou carences à combler, « vient imposer le silence à leurs désirs » (*Ibid.*). « Nié dans son désir » (Gardou, 2012a), l'élève trouve des voies d'expression par des manifestations comportementales dites « inadaptées » parce qu'elles ne correspondent pas à la norme institutionnelle communément connue et reconnue par la majorité (Gardou, 2012b). Dans le microcosme familial, la différence est souvent acceptée ou considérée comme acceptable avant la première scolarisation. Elle n'est plus tolérée lorsque les comportements révèlent un décalage avec la classe d'âge de l'enfant et avec ce qui en est attendu dans le cadre institutionnel de l'école.

En conséquence, l'enfant inadapté aux normes et aux attentes institutionnelles du contexte scolaire, ne peut être « normalisable » car derrière son comportement manifeste bruyant ou silencieux, se cachent des causes qui lui sont intrinsèques. Ces causes latentes invisibles, inconscientes, sont en lien avec, par exemple, l'intolérance à la frustration, la peur, la peur de l'autre ou « la peur d'apprendre » (Boimare, 2004) figeant et empêchant la pensée. Elles peuvent aussi relever d'une anxiété, d'une angoisse, de carences affectives ou éducatives, ou encore des résurgences archaïques et originaires liées à l'histoire personnelle de l'élève, à son développement psycho-affectif et cognitif, à sa construction en tant que sujet.

Par son comportement bruyant, il est aisé d'imaginer que l'enfant crée un trouble qui peut faire souffrir les autres, pairs et enseignants. « Pour un observateur, il présente une déviance par rapport à l'ensemble de ses camarades. Mais c'est aussi

et surtout un enfant qui souffre » (Boucharlat, 1981, p.11) et « sa conduite, c'est à dire l'attitude relationnelle qu'il nous exprime, révèle toute la tragédie de son histoire personnelle » (*Ibid.*, p.12). La traduction de l'attitude relationnelle, par un comportement inadapté, est parfois l'unique moyen dont l'élève dispose pour exprimer un mal-être face à un événement externe ou interne. Il exprime une souffrance psychique sur laquelle la mise en mots ne lui est pas possible. Ces manifestations, deviennent symptomatiques lorsqu'elles sont pérennes dans le temps et lorsqu'elles relèvent de la répétition d'une modalité défensive pulsionnelle archaïque non contrôlable. La manifestation bruyante de l'émergence des tensions pulsionnelles perturbe la socialisation et l'accès aux apprentissages, source de réels obstacles aux apprentissages.

Canat (2015, p.90) propose d'utiliser un terme plus générique pour désigner les élèves présentant des troubles du comportement et du caractère. Elle évoque les enfants porteurs de TEC, de « troubles envahissants du comportement » (*Ibid.*) en précisant que « cette catégorie ne fait référence à aucune classification psychiatrique existante même si elle se réfère à la catégorie "troubles envahissants du développement" » (*Ibid.*). Cette formulation permet de mettre en avant « qu'il s'agit d'un processus d'envahissement par les questions que pose la "santé comportementale" de ces élèves alors que leurs fonctions cognitives et leurs capacités représentatives "fonctionnent" » (*Ibid.*). Elle poursuit son propos en précisant qu'« il ne s'agit pas de troubles autistiques ou psychotiques mais de troubles d'instabilité névrotique. Ce n'est pas le développement qui est affecté, mais le comportement : comportement social par excès d'expression des pulsions et débordement des affects » (*Ibid.*). Dans cette perspective, Canat (2007) propose une « Pédagogie Institutionnelle Adaptée » afin d'aborder le symptôme non pas en tant que tel, selon une approche clinique médicale, mais comme un « obstacle psychopédagogique aux apprentissages » (*Ibid.*).

Bruyant ou silencieux, le « trouble envahissant du comportement » (Canat, 2015, p.90), qui fait obstacle aux apprentissages s'inscrit dans la reconnaissance de la diversité des comportements et de la souffrance psychique sous-jacente qui en est à l'origine. Persister à le considérer comme une déviance ou une inadaptation à la norme, constitue un réel obstacle qui non seulement ne favorise pas l'accès aux apprentissages mais consiste également à chercher à « normaliser » l'élève. Ce qui fait

obstacle aux apprentissages, selon Canat (2007), c'est la difficulté ou l'incapacité de l'élève à contenir ses affects, ses pensées, ses paroles et ses actes face à une demande, une présence intrusive ou encore face au regard et aux réactions de l'autre ainsi que face à ce qu'impose le contexte scolaire dans un cadre donné et institutionnellement imposé.

Les enfants troublés, en arrivant sur la scène pédagogique, manifestent leur présence et leur souffrance psychique par des modalités d'expression de leur intériorité qualifiées de comportements d'inadaptés alors qu'il s'agit de modalités défensives dont l'enfant n'a pas conscience. Il est possible de distinguer trois sortes de manifestation d'un trouble : le trouble bruyant manifeste, le trouble silencieux manifeste et le trouble latent à expression bruyante ou silencieuse. Ce sont les troubles manifestes, bruyants ou silencieux, qui viennent créer en première ligne des distorsions sur la scène pédagogique, que ce soit dans les relations aux pairs, à l'enseignant, à l'institution et à la loi, ou aux savoirs et aux apprentissages. Ces distorsions apportent une résonance spécifique dans la subjectivité de l'enseignant et dans les modalités résolutives qu'il tente de mettre en œuvre pour aider les élèves à dépasser les obstacles aux apprentissages. Bien souvent, il s'agit pour l'enseignant de chercher des solutions dans la remédiation pédagogique ou encore, le plus fréquemment, de chercher à poser des limites plus strictes pour tenter de contrôler ces débordements manifestes par une mise en acte de sanctions ou d'exclusions. Comme l'évoque Canat (2007) « trouver la limite est la problématique majeure des élèves ayant des troubles du comportement » (*Ibid.*). Renforcer le cadre, augmenter les contraintes, les restrictions, les sanctions, les exclusions et les frustrations ou encore proposer toujours plus d'objets scolaires différemment colorés, qui ne font cependant pas transition, n'incitent qu'à renforcer les modalités de défense. *A contrario*, c'est oublier que derrière les troubles bruyants manifestes, visibles et perturbateurs, pour la classe et l'enseignant, ainsi que derrière les troubles silencieux manifestes, visibles mais non perturbateurs, se cachent des troubles latents.

Le trouble latent est antérieur à son expression manifeste derrière laquelle il se dissimule. Les modalités manifestes de l'expression du trouble latent sont d'intensité variable. Il est plus silencieux lorsque le trouble latent est peu défendu, quand la charge pulsionnelle d'origine archaïque, expression du ça, est plus contenue

par le moi, en référence à la seconde topique freudienne. *A contrario*, lorsqu'il est d'avantage défendu, le trouble latent s'exprime plus bruyamment.

En contexte scolaire, ce sont les troubles manifestes, et plus spécifiquement ceux qui sont bruyants, car moins tolérés, qui alertent et attirent une attention particulière parce qu'ils posent problème à l'enseignant au regard de la gestion du groupe classe et de ses propositions pédagogiques. Etre à l'écoute de ce que dit ou ce qui se raconte dans un trouble envahissant du comportement manifeste, bruyant ou silencieux, est un premier pas vers la prise en considération de l'existence d'un trouble latent qui s'exprime, même si ce dernier demeure inaccessible à une compréhension rationnelle et immédiate pour l'enseignant. Entendre et surtout écouter qu'une histoire subjective se raconte, et dont l'enseignant ne connaît pas la racine originelle, ne peut que générer une résonance et une « raisonnance » chez ce dernier.

Face aux manifestations des troubles de l'élève, l'enseignant, empreint de sa propre histoire personnelle et professionnelle, pourra lui aussi en être troublé. L'élève « troublé » devient « troublant » et l'enseignant en difficulté pour accomplir ses missions de pédagogue, rencontre, à son tour, des obstacles à l'enseignement.

2.2. Troubles de l'enseignant et obstacles à l'enseignement : difficulté, malaise ou souffrance ?

La diversité des modalités d'expression du trouble de l'élève impacte inéluctablement la scène pédagogique. L'élève troublé et troublant crée une résonance qui influe directement sur l'enseignant et sur les propositions didactiques et relationnelles mises en œuvre. Pour évoquer cette résonance, diverses dénominations sont utilisées : difficulté, malaise ou encore souffrance. Il semble important de nuancer ces dénominations qui suggèrent une certaine hiérarchie.

« La difficulté, c'est toujours un problème d'adaptation » (Lantheaume et Hérou, 2008, p.26). L'hétérogénéité des élèves, relevant des singularités individuelles et des diversités culturelles et sociales, crée de la mouvance, de l'impermanence, de l'irrégularité ou encore de l'instabilité auxquelles il est nécessaire de s'adapter. Lantheaume et Hérou abordent la difficulté comme étant un processus d'adaptation nécessaire dans le champ de l'enseignement. C'est lorsque ce processus d'adaptation

est mis à mal qu'il est possible d'évoquer la difficulté de l'enseignant, qui devient ensuite malaise, quand ce dernier perd son aisance d'adaptation en termes de compétences ou de capacités selon les circonstances. Le malaise émane d'un accroissement de la difficulté d'adaptation lorsque l'enseignant n'arrive plus à conduire un élève dans les apprentissages ou lorsqu'il fait face à un comportement perturbateur et envahissant. (*Ibid.*). Lorsque l'enseignant n'est plus en mesure d'accomplir son rôle et ses missions, comme il en a communément l'habitude, il peut se confronter à des sensations d'inconfort souvent indescriptibles, des ressentis diffus, une impression d'être « mal à l'aise » (*Ibid.*) dans la place qu'il occupe au cœur de l'exercice de sa profession. Une perte d'aisance qui perdure, un malaise non-résolu, peut alors générer une sensation de profond mal-être allant jusqu'à créer une souffrance qui, elle, se réfère à une douleur : c'est lorsque la difficulté initiale, *a priori* nécessaire et banale, devient douloureuse qu'il est possible d'évoquer la souffrance. Cette dernière s'installe progressivement face à la répétition et à l'accumulation des difficultés quotidiennes non résolues, vécues comme des échecs et souvent perçues sans perspective d'issue. La souffrance émerge lorsque le lien didactique et le lien à l'élève sont mis à mal durablement sur la scène professionnelle et lorsque la sphère personnelle de l'enseignant commence à en être affectée. Cette affectation dénature et bouscule les habitudes de faire, d'agir, de penser et de ressentir. Elle vient questionner, consciemment ou non, la sphère la plus intime de l'enseignant, sa sphère psychique, celle où réside sa dimension inconsciente. Une sphère psychique que certains enseignants pensent devoir cliver en élaborant une difficile et laborieuse séparation entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle. En conséquence, la déstabilisation de cette sphère personnelle accroît la perturbation du fonctionnement professionnel.

Face à la difficulté, ce sont les échecs récurrents des tentatives résolutoires qui conduisent progressivement au malaise puis à la souffrance, par leur persistance dans le temps. Dans cette progression de la difficulté à la souffrance, il est assez communément observable que les premières tentatives passent soit par la recherche de solutions dans le lien didactique, soit par un renforcement autoritaire ou « séducteur » (Pechberty, 2015) dans le lien à l'élève. Cette souffrance psychique, qui peut aller jusqu'à une douleur physique, demeure subjective et très variable selon les individus et leur degré de tolérance, selon les capacités de chacun à l'identifier, la

reconnaître, la dire et la surmonter ou la dépasser. Ce dépassement dépend des modalités de protections et de défenses que l'enseignant met en œuvre face à ce qui se joue dans les liens. Cependant, « les mécanismes de défense usuels chez les enseignants sont totalement inefficaces pour protéger des attaques contre les liens » (Blanchard-Laville, 2001, p.145). Face à ces attaques, l'enseignant peut avoir un sentiment de persécution qui nécessite qu'il s'en dégage pour son propre équilibre psychique et surtout en première intention pour le « bon fonctionnement » (*Ibid.*) de la classe et pour son propre « bon fonctionnement » (*Ibid.*). Par conséquent, l'enseignant abandonne les stratégies pédagogiques au profit « de stratégies de survie » (Woods, 1990, p.19) qui visent plus spécifiquement « la protection de sa personne, de son rôle et de son image [...] » (*Ibid.*).

Cependant, au préalable, l'enseignant doit pouvoir être en mesure d'identifier sa souffrance, la reconnaître et l'accepter pour pouvoir la dire. Blanchard-Laville (2001), qui s'intéresse dans ses travaux aux attaques du lien didactique, évoque le déni ou le tabou de l'expression de la souffrance professionnelle des enseignants qui « les entraîne dans une plainte insistante et répétitive » (*Ibid.*, p.104). Elle précise que cette négation ou cette non conscience de la difficulté leur permet de contourner, d'éviter ou encore de nier la souffrance. Ce déni peut conduire jusqu'à un état d'anesthésie : « et cet état d'anesthésie vaut pour la souffrance mais il emporte, avec lui, en même temps, le plaisir et le sentiment du vivant lié aux fluctuations émotionnelles et psychiques » (*Ibid.*, p.89). Blanchard-Laville évoque que le réveil, parfois brutal, de cet état d'anesthésie, dans les groupes d'accompagnement clinique qu'elle anime, vient bousculer les idéaux des enseignants et suscite déceptions et désillusions professionnelles. C'est, cependant, par ce réveil que l'enseignant peut envisager de sortir de « la routine qui inclut une certaine rigidité psychique (qui) nous protège de cette irruption de l'inconnu » (*Ibid.*, p.105) mais qui peut cependant laisser la place à des « craintes du dévoilement de l'incompétence fantasmée, supposée, des craintes d'être démasqué, mis à nu » (*Ibid.*, p.90). Les peurs et les craintes, qui émergent et organisent un questionnement, rencontrent inéluctablement des résistances au changement par peur de la souffrance douloureuse qui peut y être associée car

[...] en réalité, entre la volonté de l'enseignant, sa décision d'y aller voir, et le travail effectif de prise de conscience et d'élaboration, va s'interposer son inconscient, avec tout le poids du refoulement et des résistances qui vont imposer leurs censures et méconnaissances diverses (*Ibid.*, p.96).

Ce sont les résistances qui ont pour vocation inconsciente de protéger de ce qui fait mal et de faire office de « ceinture de sécurité » (Blanchard-Laville, 2001). Néanmoins, elles génèrent une lutte intérieure et intime pour se défendre contre les peurs et les craintes qui créent, malgré tout, une réelle souffrance. Boimare (2012) évoque « La peur d'enseigner » (*Ibid.*) lorsque cette intimité est atteinte et que cette souffrance envahit la vie personnelle et professionnelle. Dans le lien à l'élève, le renforcement autoritaire, l'usage de la sanction ou encore la marginalisation des contestataires peut apporter un répit temporaire qui « s'il apaise la peur et la boule au creux de l'estomac ne permet pas de restaurer le plaisir d'enseigner » (*Ibid.*, p.9). En se référant à son expérience personnelle, il exprime qu'il croyait s'« être débarrassé de la peur d'enseigner. En fait, c'est elle qui guidait toujours mes choix pédagogiques. Elle réapparaissait sous une forme plus insidieuse et pernicieuse » (*Ibid.*). Lantheaume et Hérou (2008) évoquent également que moins de peur ou de sentiment de danger apporte une satisfaction professionnelle mais pas de plaisir. Les stratégies d'évitement ou de contournement des difficultés qui semblent, *a priori*, subjectivement efficaces ne sont pas source de plaisir car « la question de la frontière entre public/privé est liée à celle de la souffrance au travail ; les personnes engagent leur identité personnelle dans leur identité professionnelle et inversement » (*Ibid.*, p.76). Ces auteurs mettent en évidence la difficulté, pudique ou coupable, à exprimer la souffrance autant que la notion de plaisir. Cette dernière, parfois suggérée en termes de présence de facilité liée à une discipline, est surtout évoquée en termes d'absence : absence d'ennui, de difficulté liée à l'autorité et de tension nerveuse. L'absence de plaisir dans le travail enseignant « signe l'entrée dans la difficulté et parfois la souffrance » (*Ibid.*, p.115).

Face à la difficulté, les échecs récurrents, le sentiment d'incompétence, la peur d'être démasqué et la peur d'enseigner, non seulement annihilent les tentatives résolutoires didactiques et relationnelles, individuelles ou groupales, mais sont aussi exacerbés par les diverses pressions émanant des demandes et des attentes des

élèves, des parents et de l'institution. Selon Boimare (2012), l'enseignant est alors piégé dans un conflit multiaxial qui engendre une douloureuse peur d'enseigner. Il se confronte au refus de l'élève et à son empêchement de penser, à la lourdeur des programmes, aux modalités d'évaluation des enseignants ainsi qu'à la présence des parents parfois intrusive. Cette peur parfois « visible » et parfois plus « insidieuse et pernicieuse » (*Ibid.*), source de souffrance psychique, participe au trouble de l'enseignant et constitue de réels obstacles à l'enseignement.

Ce qui fait obstacle à l'enseignement, avant même que les modalités de défense et de résistance se mettent en place, dépendra de la perception et de l'accueil des troubles qui se manifestent dans les liens. Il dépendra du degré d'atteinte dans la sphère psychique de l'enseignant et de la variabilité de son impact, selon son interprétation et son vécu subjectif. La perception du trouble de l'élève, qu'il se réfère, ou non, à une pathologie diagnostiquée, soulève toute l'ampleur de la considération, ou non, de la dimension inconsciente de celui-ci et de l'impact sur le psychisme de l'enseignant. Tout enfant possède cette dimension inconsciente et tout enseignant peut « tenter » d'en avoir une lecture non interprétative afin de ne pas réduire la perception de l'élève à ses symptômes visibles et à ses expressions manifestes sur la scène scolaire.

Canat (2006) évoque une distinction dans cette perception du trouble de l'élève en précisant, à titre d'exemple, que « lorsqu'un enfant est atteint de troubles autistiques, psychotiques, liés à une trisomie 21 ou à une déficience sensorielle, l'enseignant est peut-être moins tenté de "corriger" les expressions de sa pathologie » (*Ibid.*) alors que c'est « beaucoup plus complexe pour des enfants troublés car l'enseignant ne fait pas l'hypothèse qu'il est porté par un autre mode de fonctionnement que celui qu'il connaît » (*Ibid.*). Ainsi, lorsque le trouble de l'élève est connu et reconnu par un diagnostic le catégorisant dans une maladie, cela vient conforter l'idée que l'adaptation didactique peut suffire et qu'en cas d'échec, c'est la maladie qui est responsable : la maladie relève alors du médical et non plus des missions de l'enseignant. La médicalisation du trouble ou, comme l'évoque Boimare (2012), « la médicalisation de la peur d'apprendre » (*Ibid.*, p.28), dissimulée derrière un diagnostic, permet « une justification pour sortir de la culpabilité de ne pas y arriver » (*Ibid.*).

L'enseignant est plus enclin à supporter et tolérer les symptômes sur lesquels il pense et croit ne pas pouvoir agir. Cette perception s'accompagne « d'une compassion impuissante bienveillante » supportable, voire valorisante, avec l'idée que, sur le plan pédagogique, l'enseignant fera au mieux, sans imaginer l'ampleur de l'impact de son regard et de son accueil sur l'élève. Par contre, lorsque l'enseignant ne peut s'appuyer sur un diagnostic déculpabilisant, le trouble envahissant du comportement fait disparaître « la compassion bienveillante » pour ne laisser place qu'à l'impuissance constitutive d'obstacle à l'enseignement.

Ainsi, ce qui fait obstacle à l'enseignement se construit sur l'envahissement engendré par la difficulté, le malaise ou la souffrance, quel qu'en soit la variabilité : ce que je qualifie de « trouble de l'enseignant » qui possède un pendant manifeste et un pendant latent. A l'instar de l'élève troublé, l'enseignant troublé est « empêché de fonctionner » (Blanchard-Laville, 2001) ou « empêché de penser » (Boimare, 2012). Il se confronte à des obstacles l'empêchant d'enseigner et d'agir de façon adaptée à la diversité et la singularité de son public.

Le trouble de l'enseignant se décline, lui aussi, bruyamment ou silencieusement. La manifestation du trouble « bruyant » s'exprime par un comportement généralement observable : renforcement autoritaire, haussement de voix, colère, agressivité, paroles ou gestes inappropriés. L'enseignant peut éprouver une grande diversité d'impressions, de sentiments et d'affects envers l'élève, allant jusqu'à ne plus pouvoir le supporter. Il manifeste une expression extériorisée de sa souffrance par de l'énerverment, de l'irritation, des réactions épidermiques ou encore une expression plus intériorisée sous forme d'angoisse ou d'anxiété d'anticipation qui impacte également son comportement professionnel. La palette des éprouvés de l'enseignant et ses manifestations présentent autant de diversité qu'il y a d'élèves. D'autre part, la manifestation du trouble « silencieux », parfois observable, est cependant plus pernicieuse. Elle est observable par de l'absentéisme chronique, de la somatisation, de la fatigue, de l'épuisement, parfois source d'états dépressifs. Elle est plus pernicieuse lorsque ces signes manifestes sont soutenus par ce qui relève de l'intériorité et de l'intimité de l'enseignant tels qu'un sentiment d'impuissance, un sentiment d'échec, de la culpabilité ou encore de la honte qui peuvent conduire à une forme de retrait, de désengagement et de désinvestissement de la scène scolaire.

Derrière l'expression manifeste du trouble des enseignants se cachent « les fantômes de leur passé » (Postic, 2001, p.223) dont l'origine et la nature sont enracinées dans la sphère latente. C'est cette dernière qui réveille les fantômes anciens et refoulés, jusqu'alors contenus mais qui appartiennent en propre à l'enseignant, à son histoire personnelle et à sa sphère inconsciente. Ce qui se manifeste alors, c'est un trouble latent, inconscient, qui ressurgit des profondeurs parfois archaïques émanant de l'histoire subjective sur laquelle s'est construit l'individu. C'est lorsque cette résurgence s'exprime en contexte professionnel que l'enseignant, aussi consciencieux soit-il, se confronte aux obstacles à l'enseignement et est empêché d'enseigner par une incapacité à construire une didactique cohérente ou adaptée. Confronté à une peur, une frustration, des émotions envahissantes, un sentiment de non reconnaissance, l'enseignant peut se sentir attaqué et pense devoir se défendre. « L'enseignant profondément troublé dans sa vie d'enseignant peut se défendre par des attitudes très rigides et autoritaires mais sa propre vie psychique ne sera que très peu protégée » (Canat, 2006) et « l'équilibre de l'écosystème psychique dans un espace d'enseignement est extrêmement sensible aux fluctuations intérieures induites par la posture psychique de l'enseignant » (Blanchard-Laville, 2001, p.267).

« Quand des professeurs qui ont peur d'enseigner croisent des enfants qui ont peur d'apprendre, la rencontre devient vite explosive » (Boimare, 2012, p.33).

2.3. Rencontre de troubles.

Face aux troubles de l'élève, l'enseignant se confronte en premier lieu aux difficultés manifestes de l'élève. Il est conduit à questionner ses pratiques pédagogiques sans toujours pouvoir trouver la solution didactique pour atteindre ses objectifs et jouer son rôle de pédagogue. En tant que tel, l'enseignant a un rôle bien spécifique d'intentionnalité, de suggestion et de projet à mettre en œuvre pour faire advenir un élève. Les troubles de l'élève qui constituent un obstacle aux apprentissages et les troubles de l'enseignant qui constituent un obstacle à l'enseignement sont inéluctablement liés et se renforcent mutuellement. Selon

Boimare (2012), cette rencontre explosive entre élève et enseignant s'élabore, en trois actes consécutifs.

En premier lieu, les propositions pédagogiques confrontent les élèves à une démarche d'élaboration qui peut créer un malaise et une forte déstabilisation. Cette démarche nécessite, pour l'élève, qu'il affronte le doute, qu'il accepte les règles et la loi de la classe, qu'il fasse preuve de patience et d'attente ou encore qu'il supporte la solitude et le manque. L'élève qui ne possède pas les ressources psychiques pour affronter ces contraintes inhérentes à l'apprentissage, entre dans un processus d'auto-dévalorisation. La confrontation au doute et à l'incertitude développe des sentiments de frustration ou de persécution. Face aux réactions de l'élève, l'enseignant ne peut que constater que ses exigences provoquent un malaise sans nécessairement en comprendre la raison profonde. Il perd progressivement confiance et pour tenter d'améliorer la situation, il simplifie et appauvrit son message, espérant ainsi redonner une marge de manœuvre et de confiance à l'élève (Boimare, 2012). Réduire le message pédagogique sur un plan didactique, parfois dans l'intention louable d'adapter les enseignements, n'a cependant pas d'écho significatif sur le malaise ressenti par l'élève. Ce dernier, pour s'en protéger, met alors en place des stratégies d'évitement par des comportements inadaptés qui « dérèglent la machine à penser » (*Ibid.*, p.34). Agitation, agressivité, blocage, refus et oubli signent une peur : « la peur d'apprendre installée et résistante » (*Ibid.*, p.35). Ceci conduit l'enseignant dans le second acte que Boimare (*Ibid.*) qualifie de « bras de fer » (*Ibid.*). L'enseignant s'engage alors dans un rapport de force où il tente de combler les lacunes de l'élève par un renforcement didactique basé sur la répétition ou par un renforcement autoritaire basé sur la sanction ou l'exclusion. Ces renforcements, ces modalités de défenses de l'enseignant conduisent au troisième acte décrit par Boimare. Ils ne font qu'accroître le sentiment de persécution de l'élève et enferme l'enseignant dans une stratégie pédagogique basée sur un pouvoir le piégeant dans un rôle qui l'éloigne de sa mission. L'élève, non entendu dans son fonctionnement, développe alors une solide défense qui caractérise « l'empêchement de penser » (*Ibid.*) car il supporte difficilement cette pédagogie forcée et imposée par l'enseignant perçu, alors, comme un persécuteur. Opposition, verrouillage de la pensée, « fonction imageante réduite » (*Ibid.*, p.36), phobie du temps de suspension, en référence à la Zone Proximale de Développement de Vygotski (Vygotski, Piaget, Sève, et Clot, 2013), signent la

résistance aux apprentissages et déstabilisent l'enseignant qui n'est plus en mesure d'exercer son métier face aux affrontements récurrents, précurseurs d'un conflit destructeur. Face à une stratégie anti-pensée et face aux comportements inadaptés, l'enseignant piégé n'a pas d'autre choix que de renforcer, lui aussi, ses propres défenses protectrices. En proie à l'échec récurrent de ses stratégies pédagogiques, il est conduit à développer une stratégie de « pédagogie de survie » (Woods, 1990, p.18). Woods définit cette stratégie comme étant « un moyen de réaliser ses objectifs dans un contexte relationnel plus conflictuel que consensuel où la réussite passe nécessairement par l'échec de la stratégie adverse » (*Ibid.*, p.19).

L'enseignant, dans l'impossibilité d'atteindre ses objectifs, « [...] abandonne une stratégie de pédagogie, pour se rabattre sur une stratégie de survie, visant la protection de sa propre personne, de son rôle, de son image, pose un problème à la fois embarrassant et complexe » (Woods, 1990, p.19). « Embarrassant », selon Woods, car cela présuppose qu'il est en position de pouvoir et de supériorité par rapport à l'élève. L'enseignant a pour mission de transmettre le savoir et l'élève celle de s'approprier ce savoir, indépendamment de son fonctionnement propre et nié dans la singularité de sa subjectivité. Le problème est également « complexe » car enseignants et élèves ont des stratégies qui « ressortissent à des perspectives, des points de vue sur la réalité vécue qui sont parfois diamétralement opposées » (*Ibid.*, p.20). A cet égard, nul n'est coupable, « il n'y a ni mauvais enseignants, ni mauvais élèves mais des moments de déviance et de faiblesse dus à la conjonction momentanée de facteurs multiples, personnels et externes dans un contexte donné » (*Ibid.*).

Ces facteurs multiples, personnels et externes, ne peuvent ignorer que la rencontre sur la scène scolaire est constitutive des subjectivités individuelles mises en présence. Ces subjectivités sont empreintes des histoires individuelles précédant celles qui se construisent sur la scène scolaire. Les histoires et les vécus antérieurs, sont soumis, dès la naissance de chacun, au contexte familial, social et culturel dans lequel l'individu s'est construit, avec tout ce que cela implique au regard des affects passés et de leur « conversion » pour prendre diverses colorations dans l'actualité d'un contexte spécifique. Le terme de « conversion » est entendu ici, comme étant la réactualisation par transposition inconsciente d'un conflit psychique antérieur dans une situation présente, à des fins résolutoires.

Ainsi, la rencontre qui se produit sur la scène scolaire mobilise l'intégralité de la subjectivité de chacun des partenaires avec tout ce qu'il transporte de conscient et d'inconscient dans sa structure psychique. La rencontre des dimensions inconscientes pose les jalons de ce qui se joue dans la relation entre l'enseignant et l'élève. Néanmoins, il ne s'agit pas seulement d'une mise en présence d'un enseignant et d'un élève. Cette rencontre d'inconscients enveloppe l'enfant qui porte l'élève en construction, « l'enfant-élève » et l'adulte, ancien élève et enfant, qui porte en lui non seulement l'enseignant qu'il est, mais également celui qu'il deviendra au fil de son expérience, « l'adulte-enseignant ». Prendre respectivement en considération l'enfant et l'adulte, qui vivent au cœur de l'élève et de l'enseignant, c'est prendre en considération l'individu dans son intégralité subjective et psychique, en tant que sujet porteur d'un Moi, distinct du moi Freudien et d'un Je (Aulagnier, 1975).

Le Moi de l'enfant-élève relève de « ce qu'il donne à voir » de sa posture d'élève en classe et de l'enfant qu'« il est », avec un Je en construction, imprégné de son histoire personnelle, ses origines culturelles et sociales et ses propres conflits intrapsychiques, dont il n'a pas conscience. L'antinomie des demandes, entre celles qui lui sont adressées dans le contexte familial et celles du contexte scolaire, peut créer des dissonances déstabilisantes entre son Moi et son Je. Ces dissonances perturbent la construction de ses capacités adaptatives et peuvent se manifester par des troubles bruyants ou silencieux inadaptés. En face de l'enfant-élève, l'adulte-enseignant présente, lui aussi, un Moi qui relève de « ce qu'il donne à voir » de sa posture d'enseignant portée par l'adulte qu'il est devenu, au regard de son histoire personnelle, ses origines culturelles et sociales, ses conflits intrapsychiques présents, mais aussi ses conflits intrapsychiques passés qui peuvent ressurgir. Le Je de l'adulte relève d'une articulation entre sa subjectivité présente et passée où des conflits sont susceptibles d'apparaître dans l'antinomie entre les demandes et obligations institutionnelles et ses convictions personnelles et professionnelles. Dans le contexte classe, l'adulte-enseignant doit appréhender la rencontre de la diversité de Moi et de Je des élèves ainsi que les siens.

Prendre en considération l'enfant et l'adulte contribuant respectivement à la construction du devenir élève et du devenir enseignant, c'est prendre en compte que l'émergence d'une souffrance, pour l'un ou l'autre ou les deux, n'est pas uniquement due au contexte scolaire. C'est également prendre en compte que ce que chacun

apporte émane des dimensions conscientes et inconscientes avec tout ce qui peut en émerger de positif, mais aussi de difficile et douloureux lorsqu'il y a incompréhension, inadéquation et conflit entre les attentes et les demandes respectives sur un plan personnel, intime, et institutionnel.

L'enfant, qui est un élève en devenir, n'est pas en capacité de prendre le recul nécessaire pour agir en conscience sur les modalités de lien qu'il instaure sur la scène scolaire. En revanche, il est du ressort de l'adulte-enseignant de prendre ce recul nécessaire et d'être vigilant à ce que l'enfant-élève transporte dans son bagage affectif et à l'impact que cela a sur lui. Il lui revient de porter un regard sur ses réponses pédagogiques et personnelles face à une réactivité déroutante et parfois envahissante de l'enfant-élève. Il est de sa responsabilité d'être attentif à l'enfant qui s'exprime, à son insu, par un comportement d'élève inadapté qui bouscule autant le fonctionnement de la classe que celui de l'adulte-enseignant.

Dans la relation éducative, la rencontre de troubles génère difficulté, malaise et souffrance sur fond de peurs ou de craintes face à l'incertitude et aux échecs récurrents. Les sentiments d'impuissance et de manque, dans la relation éducative sont « entretenus par l'aveuglement et la soumission à la commande sociale » (Gaberan, 2003) et institutionnelle. En première intention, l'enseignant est conduit à chercher des solutions dans la technicité et les savoir-faire professionnels. Ces derniers sont motivés par « une certaine vision de l'efficacité qui induit un assèchement de la curiosité, un appauvrissement des échanges spéculatifs et un renoncement à la prise de risque » (*Ibid.*). Gaberan (1998) évoque la prise de risque comme un engagement de soi dans la mise en question du savoir-être professionnel. L'adulte-enseignant n'est pas à l'extérieur de la tâche qu'il accomplit :

Il n'est ni chauffeur de taxi ni conducteur de bestiaux. Il est un compagnon de route qui [...] va s'apercevoir lui, tel qu'il est réellement au fond de lui-même, en même temps qu'il découvre cet autre qu'il a accompagné (*Ibid.*).

Dans cette conception de l'enseignant, Gaberan (2003) propose une définition de la relation éducative comme étant un processus de transformation dans lequel il est question d'aider à l'appropriation de soi par soi (*Ibid.*). Un acharnement à

développer des savoir-faire, pour se protéger d'une remise en question d'un savoir-être, combiné aux échecs des propositions pédagogiques par renforcement didactique ou par renforcement autoritaire conduit à une spirale infernale de souffrance mutuelle.

Dans cette perspective de processus de transformation, l'enseignant n'a d'autre choix que de chercher des solutions ailleurs. Un ailleurs qui est en lui, dans l'articulation de son Moi et de son Je, un ailleurs qui recèle des ressources dont il n'a pas encore connaissance ni conscience. Ces ressources mettent l'enseignant en position d'agir sur autre chose de moins maîtrisable et contrôlable, de moins palpable. A son *insu*, elles mettent au travail ce qui le porte dans son action : sa posture psychique.

II. La posture de l'enseignant dans la relation pédagogique troublée.

Dans la diversité des champs d'étude impliquant la relation à autrui, les termes de position et de posture sont fréquemment confondus en impliquant la dimension professionnelle et parfois la dimension personnelle. Prenant diverses significations, l'approche étymologique permet d'apporter quelques nuances entre « position » et « posture » qui permettront de définir la posture professionnelle de l'enseignant.

Dans un contexte troublé, l'enseignant mobilise une diversité de ressources, qui le porte dans ses actions conscientes et inconscientes, dans ses liens subjectifs et intersubjectifs signant, ainsi, la singularité de sa posture psychique professionnelle. Cette dernière sera abordée, non seulement à l'aune du paradoxe plastique qu'elle peut présenter, mais également au regard de ses potentialités de plasticité, en référence aux définitions proposées par le champ de neurosciences.

1. De la position à la posture.

1.1. Etymologie.

L'étymologie du mot « posture » du latin *positura* signifie « position, disposition ». Au XVI^{ème} siècle, le terme évolue pour devenir *posteure* signifiant « position, attitude du corps », puis au XVII^{ème} siècle, la définition inclut une

dimension de « situation morale » puis de « situation sociale » définissant la posture comme un état favorable ou défavorable dans lequel se trouve un individu par rapport à une situation morale et sociale, impliquant ses comportements et ses conduites (Bloch et Wartburg, 2008).

L'étymologie du mot « position » du latin « *positio* » signifie « action de mettre en place, en position, en situation » (Bloch et Wartburg, 2008). Au XIX^{ème} siècle, le terme de « position » évolue pour inclure « l'ensemble des idées et points de vue que l'on a, que l'on soutient » (*Ibid.*). Prendre position constitue « l'action de se positionner, de se situer, d'agir de manière volontaire, de poser un acte défini » (*Ibid.*) par la mise en œuvre de compétences acquises.

L'étymologie du mot « compétence » du latin *competere* signifie « aller, tendre vers un même point » (Bloch et Wartburg, 2008) et *competentia* signifie « proportion, juste rapport » (*Ibid.*). Au XV^{ème} siècle, il prend la forme de « en compétence de » (*Ibid.*) dérivant du terme « compétition » signifiant « par rapport à » (*Ibid.*). Au XVII^{ème} siècle, cette dernière forme prend le sens « d'aptitude, de capacité de quelqu'un en telle ou telle matière » (*Ibid.*), pour devenir au XX^{ème} siècle un terme qui définit une « qualification » (*Ibid.*), une capacité reconnue dans un domaine : « une compétence constitue l'ensemble des dispositions, capacités et aptitudes spécifiques qui permettent à tout sujet de maîtriser des savoirs (connaissances), des savoir-faire (pratiques) et des savoir-être (comportements relationnels et conduites sociales) pour répondre à bon escient aux situations rencontrées » (*Ibid.*).

1.2. Le positionnement et ses limites.

Dans le cadre de la relation pédagogique, l'enseignant acquiert au cours de sa formation initiale, puis continue, un ensemble de compétences basé sur un référentiel inscrit dans le cadre institutionnel et déontologique qui régit l'exercice de cette profession, tant sur le plan des objectifs que sur celui des stratégies à mettre en œuvre. Au cours de sa pratique quotidienne, son expérience lui permet également de poursuivre ses acquisitions en termes de savoirs et de savoir-faire. Il est en mesure de faire des constats sur l'efficacité de ses pratiques, selon les objectifs qu'il souhaite atteindre et les difficultés rencontrées, auxquelles il devra s'adapter. L'expérience, au fil des années de pratique, favorise aussi des acquisitions et des évolutions en termes

de savoir-être. C'est sur cette base que l'enseignant prend « position » par les choix qu'il effectue, en particulier sur le plan didactique, dans l'axe privilégié du lien entretenu avec le savoir qu'il a pour mission de « transmettre » aux élèves. Il met en action de manière volontaire, consciente et réfléchie, ce pour quoi il a obtenu une qualification : une expertise didactique. Cette dernière n'est cependant pas dénuée d'implication personnelle, car les choix de positionnement qu'il adopte dépendent aussi de ses convictions et de ce qu'il s'est approprié dans l'apprentissage de l'exercice de son métier.

Faire le choix d'exercer le métier d'enseignant est un premier positionnement. Un second porte sur le niveau dans lequel il va choisir d'exercer sa profession. Un autre positionnement porte sur le type de pédagogie qu'il choisit de mettre en œuvre, puis un autre encore porte sur le public qu'il choisit de rencontrer, soit en milieu ordinaire, soit en milieu spécialisé auprès de publics à besoins éducatifs particuliers. Ces choix initiaux, que je qualifie de positions initiales et qui évoluent au cours de la carrière d'un enseignant, sont inéluctablement liés à ses dimensions personnelles, à ses motivations intrinsèques, empreintes de son histoire personnelle, des vécus successifs de l'enfant et de l'élève qu'il a été, de l'adulte qu'il est devenu. Le positionnement de l'enseignant se construit au long cours sur une succession de choix qui permet d'évoquer, non pas « une » position, mais « des » positions actées de façon réfléchie et rationnelle et dépendant de la place qu'il occupe dans un environnement donné.

Au regard de ces définitions, dans le cadre de la relation pédagogique, il est possible de faire l'hypothèse que la position de l'enseignant, lorsqu'il « prend » position dans sa manière d'agir volontairement, s'appuie sur la mise en action consciente et rationnelle de ses compétences, ses acquis et son expertise dans un domaine. Cependant, dans cette succession de choix, le positionnement trouve ses limites lorsque l'irrationnel ou l'impensable se présente : le contexte se trouble et les difficultés, le malaise ou encore la souffrance apparaissent au cœur du lien entre les acteurs en présence, l'enfant-élève et l'adulte-enseignant. Le positionnement choisi par l'enseignant le confronte aux limites de ses compétences et de ses certitudes. La perturbation de ses capacités d'adaptation et la persistance des difficultés face à l'inattendu rendent le positionnement initial « obsolète » et « inefficace », posant ainsi les prémices de l'échec pour l'élève et pour l'enseignant. Cependant, ce n'est pas

de l'échec de l'enseignant qu'il s'agit, ni de ses compétences en termes de savoir et de savoir-faire mais de l'inadéquation de la succession de ses positions initiales face à l'irrationalité et aux incompréhensions émergeant des « savoir-être » imprévisibles et déconcertants inscrits dans la relation. Ceci conduit à interroger le positionnement pour le différencier de la posture.

1.3. De la position à la posture.

Les travaux de Chamla (2013) visent à réduire les approximations des concepts de position et de posture dans la construction de la notion d'identité professionnelle. Elle évoque que « le positionnement professionnel est un processus de construction qui permet de se positionner mais aussi d'être positionné dans un environnement défini [...] » (*Ibid.*, p.80-94) et « le professionnel est amené à quitter une position d'expert dans laquelle il accompagne un objet passif pour adopter celle d'un passeur dans laquelle le sujet qu'il accompagne est un sujet actif, un partenaire » (*Ibid.*). L'enseignant expert est celui qui cherche à « transmettre » son expertise et son savoir en tentant d'amener l'élève à lui, au fonctionnement qu'il considère être le « bon ». L'approche du « passeur » suggère l'idée d'un enseignant qui conduit l'élève à « franchir un gué », à « passer » les étapes requises pour accéder aux apprentissages dans le respect de sa singularité. Dans cette conception de passeur, Chamla définit la posture comme « une manière d'habiter un positionnement » (*Ibid.*). Ainsi, la posture peut s'appréhender par la manière dont le positionnement est « agi » dans l'interaction avec les autres pour les accompagner dans les apprentissages. L'idée de l'accompagnement comme une posture professionnelle spécifique est développée par Paul (2004). Elle évoque que « la posture professionnelle suppose ajustement et adaptation à la singularité de chacun, accueilli en tant que personne [...]. Par la posture s'incarne les valeurs d'un professionnel en relation à autrui » (*Ibid.*, p.15), ce qui implique qu'il n'y a pas une posture « structurelle » prédéterminée, mais des postures « conjoncturelles » qui varient selon les circonstances et les publics concernés. L'intersubjectivité suggérée dans cette approche de la posture ne peut se dissocier de la subjectivité du professionnel dans son rapport à lui-même, au-delà de son rapport à autrui. Paul, évoque l'articulation de la subjectivité et de l'intersubjectivité dans la posture professionnelle comme un « deuil ». L'émergence

de la posture nécessite de renoncer à un certain nombre de positionnements, pour laisser la place et l'espace à « une posture éthique et de non-savoir » (*Ibid.*). Cette dernière consiste en une détermination à rechercher d'autres modalités de relation que celle du pouvoir. Il s'agit d'un renoncement au pouvoir en tant que détenteur tout-puissant du savoir, mais aussi d'un renoncement au pouvoir qui est conféré et dicté par l'institution et les programmes officiels privilégiant la relation au savoir. Les changements récurrents des programmes, dans les propositions institutionnelles en matière de méthodes d'apprentissage, ne font qu'exacerber ce centrage sur la relation élève-savoir. Elle mobilise l'enseignant consciencieux qui souhaite ou se sent obligé de répondre aux injonctions institutionnelles, au détriment de ce qui peut se jouer dans la relation enseignant-élève où le savoir est le « prétexte » de cette rencontre.

Paul (2004), propose également de rechercher d'autres modalités de relation que celles de la domination, l'humiliation, la séduction ou encore l'intimidation qui s'expriment de façon générale dans la relation à autrui, ainsi que dans la relation enseignant-élève. Il s'agit de renoncer à la toute-puissance du tout savoir, de sortir de la prédominance des certitudes pour s'ouvrir aux changements inattendus et repousser les limites des possibles. Lorsque la position initialement choisie rencontre le « chaos », la persistance des modalités défensives « classiques » exacerbe l'impuissance. Elle conduit à l'échec des propositions pédagogiques et progressivement à celui de l'enseignant, tant sur un plan professionnel que personnel.

Dans cette optique, la posture de l'enseignant convoque « un engagement qui mobilise en situation professionnelle des dispositions personnelles » (Paul, 2004). Elles relèvent plus d'une attitude et d'une conduite que d'une position à occuper ou d'une prise de position-décision dans un contexte spécifique. La mobilisation des dispositions personnelles dans la pratique professionnelle se réfère, non seulement à l'enseignant, mais également à l'individu dans son intégralité et son intégrité en tant que sujet, un adulte-enseignant.

La considération de la dimension personnelle d'un individu en contexte professionnel ne peut faire abstraction des contours de la vie psychique du professionnel sur lesquels s'élabore sa position subjective. Pechberty (1999), aborde la relation pédagogique dans cette perspective de prise en compte de la vie psychique consciente et inconsciente. L'originalité de ses travaux réside dans une approche de la

relation pédagogique abordant des thématiques non disciplinaires et transversales, où le savoir s'insère dans un conflit interne. En s'inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, il prend appui sur l'hypothèse de l'inconscient psychique, au sens freudien du terme, pour définir « les dynamiques psychiques inconscientes créatives ou inhibitrices, des transferts dans le triangle pédagogique qui relie élèves, enseignants et rapport au savoir » (Pechberty, 2003, p.265). Dans ce contexte d'analyse, les élèves et les enseignants présentent paradoxalement « une communauté des processus psychiques [...], et en même temps la différenciation des rôles et des positions subjectives de chacun [...] » (Pechberty, 1999, p.24). Le recueil de récits d'enseignants fait émerger l'assujettissement de chacun à un inconscient dont « les résonances infléchissent les attitudes et les décisions prises » (Pecherty, 2003, p.267). Lorsque Pechberty (1999) évoque « la position psychique » (*Ibid.*, p.26) dans l'exposé de la vignette clinique de « Jean et l'adolescence » (*Ibid.*, p.26), il illustre les enjeux psychiques qui se révèlent entre les différents niveaux du soi-professionnel et du soi-personnel constituant une personnalité professionnelle dans laquelle « des liens inédits s'opèrent entre pensée, cognitif et affectif » (Pechberty, 2003, p.267). « La position psychique enseignante doit alors trouver des équilibres, des modes de défenses ou de dégageant, entre angoisse et plaisir [...] » (*Ibid.*, p.272) pour faire face aux situations troublantes émanant des dynamiques psychiques « inhibitrices » et les transformer en dynamiques psychiques « créatives » (*Ibid.*, p.272).

Cette notion d'équilibre est également évoquée par Blanchard-Laville (2001, 2009, 2013), dans ses travaux concernant le rapport au savoir des enseignants dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique. Elle s'attache à comprendre les liens qui s'instaurent dans l'histoire du rapport au savoir des enseignants ; une histoire qui influence inconsciemment la façon d'enseigner ainsi que la relation aux élèves. Elle propose l'expression de « transfert didactique » pour évoquer le rapport au savoir des enseignants : une forme de lien didactique dans lequel s'exprime le soi-professionnel et le soi-personnel. Elle apporte une nuance au cœur de sa conception du soi-professionnel en élaborant une distinction entre « soi-enseignant et le soi-élève » (Blanchard-Laville, 2001, p.63) faisant ainsi référence à la réactualisation du rapport au savoir de l'élève que fut l'enseignant. Ainsi, dans la relation pédagogique, dans l'espace classe, lieu des interactions psychiques, se jouent des scénarios inconscients. Le maintien du lien didactique s'instaure dans « l'équilibre de

l'écosystème psychique dans un espace d'enseignement extrêmement sensible aux fluctuations intérieures induites par la posture psychique de l'enseignant» (Blanchard-Laville, 2001, p.267).

Au regard de ses diverses approches, la posture de l'enseignant en contexte troublé peut s'aborder, dans un premier temps, comme étant la résultante d'une articulation, entre le « soi-professionnel » et le « soi-personnel », dans laquelle interagissent inéluctablement la subjectivité et l'intersubjectivité consciente et inconsciente. Dans un second temps, partant de cette première tentative pour cerner la posture de l'enseignant, il est possible de l'affiner dans la perspective du lien spécifique qui s'instaure entre « l'enfant-élève » et « l'adulte enseignant » et dans lequel s'inscrivent également le savoir et le lien didactique, support de l'accès aux apprentissages dans un contexte troublé et troublant.

Si l'une des dimensions évoquées ci-dessus se fige dans un positionnement statique, alors quelle que soit l'origine des obstacles aux apprentissages rencontrés par « l'enfant-élève » troublé, la position initiale de l'enseignant peut participer au renforcement des modalités défensives de l'élève. Une posture initiale qui s'avère inadaptée, induisant des renforcements défensifs, et qui se fixe dans une forme de rigidité, est elle-même le signe d'un renforcement des modalités défensives de l'enseignant. Le lien est par conséquent soumis à une double attaque émanant des deux acteurs en présence autour de l'objet scolaire. Sortir de cette spirale infernale, qui conduit inéluctablement à une impasse douloureuse créant une souffrance mutuelle, nécessite un choix volontaire et motivé de « l'adulte-enseignant » de s'engager autrement. Il est le seul à être en mesure d'agir en conscience sur un ailleurs pour ne pas subir et faire subir à l'élève ce qui émerge de douloureux dans cette relation. En conséquence, par une action choisie sur sa posture, l'enseignant s'engage dans un processus dynamique.

2. La posture : processus dynamique et hypothèse de plasticité.

L'aspect statique de la posture enseignante fait partie intégrante des obstacles aux apprentissages des élèves ainsi qu'aux obstacles à l'enseignement des enseignants. Le passage d'un état statique douloureux, connu et contrôlé, à un état

dynamique empreint d'inconnu et d'incertitude, peut être source d'un bouleversement dans les processus ou modes usuels de fonctionnement de l'appareil psychique. La dimension dynamique permet d'envisager les phénomènes psychiques comme résultant de la composition des forces pulsionnelles conflictuelles inhibitrices ou créatives. Ces forces vont mettre en mouvement la recherche ou l'explication des phénomènes observables internes et externes dans leurs causes et dans l'intensité de leurs effets concernant les « attaques » du lien. L'ultime finalité d'une posture enseignante abordée comme un processus dynamique réside dans l'intentionnalité d'engager une transformation des résonances et dissonances au cœur de la relation enseignant-enseigné troublée et troublante, pour favoriser l'accès aux apprentissages.

L'intentionnalité qui repose sur un choix postural engage l'enseignant dans un processus dynamique d'élaboration, de déplacement et de transformation de son appareil psychique, impliquant sa pensée, sa cognition et ses affects ainsi que ceux des élèves. Il incombe à l'enseignant la responsabilité de modifier ses conduites relationnelles « inappropriées », source de souffrance, pour produire des actions et des réactions adaptées aux élèves porteurs de troubles envahissants du comportement; cela induit inéluctablement un remaniement subjectif « identitaire » sur le plan personnel comme professionnel qui impacte, aussi, les propositions et les réponses pédagogiques. La mise au travail de la posture conduit l'enseignant à s'interroger sur la diversité des rôles et des fonctions qu'il assume

[...] à la fois pédagogiques, éducatives, parentales, thérapeutiques. L'enseignant n'est pas un psychothérapeute et n'a pas pour objectif de soigner l'autre, mais a bien pour projet de soigner les liens que l'élève entretient à l'école, au savoir, avec ses pairs, avec une autorité et dans un espace où le juste rapport entre liberté, contrainte, renoncement et éthique est envisagé (Canat, 2015, p.139).

Soigner le lien, c'est soigner les fonctions qui lient l'élève à l'enseignant et réciproquement, chacun étant porteur de missions différentes. D'un côté, il y a l'enfant dont les missions sont de devenir élève, de s'approprier les apprentissages et les savoirs en répondant aux demandes de l'enseignant et de l'autre côté, il y a un adulte qui a pour mission et responsabilité d'enseigner en tant que représentant d'une institution inscrite dans une société donnée. Dans l'entre-deux, il y a le lien

dans lequel l'enseignant adopte une posture qui s'avère, soit « créatrice », soit « inhibitrice ».

Considérant que « la posture psychique enseignante » est un processus dynamique de transformation de la sphère psychique résultant d'une articulation entre les dimensions personnelles et professionnelles du sujet « adulte-enseignant » où interagissent la subjectivité et l'intersubjectivité consciente et inconsciente, il convient de se demander par quel cheminement le processus dynamique de la posture psychique de l'enseignant peut être mise au travail afin de favoriser l'accès aux apprentissages des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement.

La mise au travail de la posture psychique enseignante s'appuie sur l'hypothèse que cette posture peut être plastique. L'idée de plasticité appliquée à la posture enseignante s'étaye sur la notion de plasticité neuronale développée dans le champ des neurosciences. De nombreux scientifiques se sont intéressés à la plasticité neuronale dans le cadre des recherches sur le fonctionnement du « Cerveau humain » (Bourguignon, Dupont, Koupernik, Lledo, Mazoyer et Vincent, n.d.). A la fin du XIX^{ème} siècle, James (cité par Bourguignon *et al*), psychologue et philosophe américain, évoque pour la première fois, en 1890, l'idée de plasticité neuronale qui fut ensuite négligée pendant plus de cinquante ans. Il faudra attendre le début du XX^{ème} siècle pour qu'apparaisse un consensus considérant que certaines zones du cerveau sont immuables après l'enfance et que seules certaines zones, où siège la mémoire, seraient susceptibles de plasticité. Par sa contribution décisive à la théorie neuronale, Ramon Cajal (*Ibid.*), neuroscientifique espagnol, développe la notion de plasticité. En 1969, Raisman (*Ibid.*), neuroscientifique anglais, démontre de manière définitive que la plasticité neuronale relève de la capacité du cerveau à constituer de nouvelles connexions synaptiques à la suite d'une lésion cérébrale chez l'adulte. Au début du XXI^{ème} siècle, Doidge (2008), psychiatre canadien, s'intéresse à la neuro-plasticité pour traiter certains troubles mentaux tels que les troubles obsessionnels compulsifs, le stress post-traumatique, la schizophrénie ou encore l'autisme. Doidge démontre que la plasticité neuronale touche les registres moteurs, sensoriels et cognitifs. Au cœur de la conceptualisation de la plasticité, il distingue la plasticité réparatrice pour le registre moteur, la plasticité développementale pour le registre sensoriel et la plasticité adaptative pour le registre cognitif. La plasticité développementale prend en compte les facteurs génétiques et environnementaux. Elle correspond en

particulier au processus de maturation supposant une interaction avec le milieu (*Ibid.*). La plasticité adaptative concerne les modifications qui sont induites par l'expérience, événements intervenant après que le développement et la croissance aient eu lieu (*Ibid.*). Elle permet de comprendre les transformations du comportement à l'âge adulte. Sur la base de ces travaux, Doidge émet l'hypothèse que le cerveau est malléable et susceptible de traiter toutes les informations qu'on lui fait parvenir par un travail de substitution sensorielle. Il ne s'intéresse pas seulement à la façon dont l'information pénètre dans le cerveau, mais aussi à ce que ce dernier en fait. Il considère que le cerveau trouve un moyen pour traiter les informations. Il avance que le cerveau n'est ni pré-câblé ni soumis à l'irréversibilité. En s'appuyant sur diverses recherches en matière de plasticité neuronale, Doidge présente la malléabilité du cerveau comme la capacité à traiter l'information, soit pour réparer des circuits endommagés, soit pour créer de nouveaux circuits, de nouvelles connexions neuronales, afin de permettre l'accomplissement de nouvelles tâches jusqu'alors impossibles en prenant des itinéraires inexploités. Pro Smith Yung (citée par Doidge, 2008), neuroplasticienne, s'intéresse aux aires cognitives concernées par le retard de développement dans lequel elle constate une incapacité du cerveau à traiter les symboles. Selon elle, le cerveau n'est pas figé. Des stimulations et des exercices ciblés permettent de modifier les conditions d'apprentissage. Il est possible de « recâbler » le cerveau en mettant au travail ce qui pose problème pour en améliorer les fonctions grâce aux connexions neuroplastiques. Doidge se réfère ensuite aux travaux du neuroscientifique Pascual Leone (cité par Doidge, 2008) qui étudie les aires cérébrales du langage. Il développe la thèse selon laquelle il est possible de modifier et de restructurer le cerveau en utilisant son imagination. En comparant des sujets effectuant physiquement un geste et des sujets effectuant uniquement par répétition mentale ce même geste, il constate que les cerveaux de deux groupes ont changé de la même façon.

D'autre part, Doidge (2008) évoque les recherches de Merzenich (cité par Doidge, 2008), Neuroscientifique, qui décrit l'existence d'un « paradoxe plastique » en exprimant que la neuroplasticité permet d'acquérir une plus grande souplesse et, est aussi source de nos comportements les plus rigides. Chacun possède un potentiel « plastique », chacun peut renforcer cette flexibilité mais chez d'autres la spontanéité, la créativité et l'imprévisibilité de l'enfance laisse place à une existence routinière qui

répète les mêmes comportements ; tout ce qui implique de la répétition peut conduire à de la rigidité (Merzenich, cité par Doidge, 2008). Merzenich, illustre son propos par la métaphore du « skieur ». Les gènes définissent la forme de la montagne, l'emplacement des rochers et, le skieur, à chaque descente de la même piste, laisse des traces qu'il est de plus en plus facile de suivre. Il skie de mieux en mieux et va de plus en plus vite. Cependant, lorsqu'il s'agit de descendre une autre piste, cela nécessite une réadaptation aux nouvelles informations puisqu'il faut sortir des traces laissées précédemment.

La répétition de la tâche, en créant de nouvelles connexions, favorise l'acquisition d'une certaine aisance comportementale dans son exécution. Toutefois, si le « relief » de la tâche se modifie, il s'avère parfois difficile de dévier de ses habitudes : c'est le « paradoxe plastique » conduisant à une forme de rigidité par la répétition de ce qui est connu et maîtrisé alors que le contexte ne s'y prête plus. Malgré tout, Kandel (cité par Doidge, 2008), psychiatre et chercheur en neurosciences, s'appuyant sur ces recherches, émet l'idée que le premier bénéfice de la plasticité est de permettre d'apprendre de nouvelles choses. Il démontre que le seul fait de penser modifie le cerveau et crée des stimulations formant de nouvelles connexions neuronales entre les cellules cérébrales. L'utilisation du scanner a également permis de montrer que les thérapies psychanalytiques, cognitives ou autres thérapies modifient la structure du cerveau au moyen de la seule pensée. Le cerveau change à chaque pensée, à chaque sensation, et c'est ainsi que Kandel conclut que la plasticité est intrinsèque au cerveau et par voie de conséquence « elle n'est ni bonne, ni mauvaise, elle est là, c'est tout ! » (Kandel, cité par Doidge, 2008).

Au regard des apports des neurosciences, la plasticité développementale et adaptative, intrinsèque au cerveau, se modifiant à chaque pensée et à chaque sensation, s'exprime par la manière dont le sujet affronte les stimulations du monde extérieur et se prépare à y réagir. A l'image du caractère intrinsèque de la plasticité neuronale, il est possible d'envisager que la posture de l'enseignant est, elle aussi, intrinsèque à l'individu, qu'elle n'est ni pré-câblée, ni irréversible et qu'elle présente une certaine plasticité.

3. Du paradoxe plastique à la plasticité posturale de l'enseignant.

Cette perspective conduit à penser que si la posture de l'enseignant présente une certaine plasticité, elle se confronte également au « paradoxe plastique ». Chacun possède un potentiel de flexibilité mentale et comportementale et chacun possède un potentiel de rigidité en réaction à la répétition, dont il est parfois difficile de se départir pour modifier ses habitudes. L'hypothèse d'une plasticité appliquée à la posture peut induire une réflexion qui ouvre d'autres possibilités en termes d'actions et de ré-actions de l'enseignant. L'hypothèse d'une « plasticité posturale psychique professionnelle » permet de suggérer une possible modification des « traces » usuellement suivies, en référence à la métaphore du skieur, pour induire des changements dans les modalités de lien entre l'enfant-élève et l'adulte-enseignant favorisant, également, par conséquence une forme de plasticité comportementale et cognitive des élèves au cœur d'une relation pédagogique troublée.

Dans le contexte pédagogique, les « stimulations extérieures » ne sont pas choisies contrairement aux expériences menées dans les travaux des neurosciences où elles sont créées par des exercices ciblés. En classe, les élèves troublants sont à l'origine de ces stimulations par leurs attitudes comportementales et cognitives auxquelles le professionnel n'est bien souvent pas préparé. Même si l'enseignant sait qu'il y aura des enfants-élèves troublés dans sa classe et plus particulièrement dans une classe spécialisée, il y a une nuance importante lorsque la réalité de la rencontre génère le trouble de l'adulte-enseignant.

La connaissance initiale du public concerné conditionne le positionnement de l'enseignant qui fait le choix d'exercer en milieu spécialisé, sachant ce que cela implique dans le choix des moyens pédagogiques à mettre en œuvre. Après ce premier positionnement et diverses tentatives didactiques, face aux difficultés qui perdurent, la répétition des réponses inadaptées aux manifestations comportementales et cognitives des élèves troublés peut être porteuse de rigidité posturale. Les réponses habituelles, par accoutumance aux « traces », telles que le renforcement didactique ou autoritaire, *a priori*, plus facile à mettre en œuvre, s'avèrent inefficaces en termes de modification et de changement des comportements de l'élève. L'enseignant peut s'appuyer sur ses acquis ainsi que sur sa capacité à penser son action de façon consciente. Il est en mesure de rectifier ses réponses s'il a

conscience de l'impact des stimulations qu'il émet et reçoit. Lorsque cette perception, des stimulations reçues et émises, se situe hors de son champ de conscience, il est amené à répondre par ses mécanismes de défense inconscients, qui peuvent s'avérer inadaptés. Il s'agira alors, pour lui, face au constat de non efficacité et de non atteinte de ses objectifs, de tenter d'avoir une action sur lui-même avant de chercher à en avoir une sur l'élève. Cette action sur lui-même s'effectuera par l'engagement dans un choix de modification posturale en mettant au travail, en première instance, sa pensée et son imagination créatrice, qui, comme dans la plasticité neuronale, agiront sur ses dimensions intrinsèques et par voie de conséquence sur sa posture. D'autre part, pour tenter d'induire un changement chez les élèves, cela nécessite de l'aider à trouver d'autres modalités de réponse et d'expression. Cependant, l'émergence des résistances inconscientes de l'élève peut aussi induire une forme de rigidité provoquant alors une stagnation qui ne pourra certainement pas être dépassée dans la solitude de la classe. En conséquence, le renforcement des mécanismes de défense de l'élève peut se durcir et signifier également un « paradoxe plastique », l'enfermant, à son tour, dans un mécanisme de répétitions, source de rigidité comportementale ou cognitive.

En conséquence, la répétition des comportements inadaptés des élèves, va demander, à l'adulte-enseignant, un travail et un investissement différent pour sortir lui-même de ses propres « traces ». Il va s'agir d'une adaptation et réadaptation continues aux événements et aux stimulations émanant des élèves. Cette réadaptation semble possible si l'on considère l'aspect intrinsèque de la plasticité posturale, dont le premier bénéfice serait de permettre d'expérimenter de nouvelles « traces » par de nouveaux apprentissages. Il s'agit ici, pour l'adulte-enseignant, d'apprendre à adopter de nouvelles postures, en fonction de la façon dont les élèves les reçoivent et les perçoivent, induisant pour eux aussi, en miroir, un changement de posture.

En effet, la mise au travail de la posture de l'enseignant va engendrer des modifications dans les perceptions inconscientes de l'élève et impacter sa propre plasticité posturale. Le changement postural de l'enseignant, porteur de nouvelles « informations », crée ainsi de nouvelles « perceptions ». Les réponses différentes proposées par le choix postural de l'enseignant, favorisent des modifications dans les modalités inconscientes des réactions-réponses comportementales et cognitives des élèves, ce qui impacte inéluctablement le lien enseignant-enseigné. Ainsi, la

transformation du lien permet de mettre au travail, non seulement la posture de l'élève dans sa relation à l'enseignant, mais aussi dans son rapport au savoir, laissant présupposer un impact sur ses potentialités cognitives soumises, elles aussi, à la plasticité.

L'enseignant, qui a pour rôle d'accompagner et d'aider l'élève à sortir des traces précédemment faites, comme le suggère la métaphore du skieur de Merzenich, se confronte à une double dimension : sortir de ses propres traces tout en aidant l'élève à sortir des siennes. Dans ce cheminement, la prise en considération de la mise en présence des appareils psychiques dans la rencontre des dimensions conscientes et inconscientes dans la relation pédagogique, nécessite un pré-requis pour l'enseignant, relevant de la « conviction » de l'existence d'une plasticité posturale ainsi que de la conviction d'une possible transformation et élaboration pour soi et pour l'autre. Ce processus de transformation se fonde sur le fait que chaque sortie de traces, qu'elle concerne l'élève ou l'enseignant, crée un déséquilibre par rapport à l'équilibre antérieur et nécessite des réadaptations de chaque instant.

Sortir des traces nécessite au préalable de reconnaître et connaître les traces empruntées par les habitudes et par les mécanismes inconscients à l'œuvre dans la rencontre des appareils psychiques qui fondent les mouvements transférentiels. Ces derniers font référence aux concepts de transfert et de contre-transfert initiés dans le champ de la psychanalyse présentés dans la partie suivante.

PARTIE 3

TRANSFERT ET CONTRE-TRANSFERT DANS LE CHAMP DE LA PSYCHANALYSE

I. Prémices conceptuels du transfert et du contre-transfert.

La méthodologie freudienne définit le transfert comme un moment fondamental agissant dans la cure analytique des adultes, dans le lien qui s'instaure entre l'analysant et son analyste. Qu'il soit positif ou négatif, le transfert reflète l'ambivalence des sentiments du patient projetés sur l'analyste. En opposition à l'approche freudienne centrée sur les affects, Lacan élabore une conceptualisation du transfert symbolique et du transfert imaginaire. Le transfert du patient relève d'une demande d'amour adressée à l'analyste, en réponse à son désir, à son transfert sur l'analysant. Les débats et les controverses des développements théoriques trouvent un écho dans le champ de la psychanalyse infantile qui propose non seulement des outils pour interpréter le transfert de l'enfant, mais également une réflexion sur le rôle du contre-transfert de l'analyste.

1. A l'origine du concept de transfert : Freud.

Freud développe une méthodologie fondée sur le déterminisme psychique en théorisant les processus et les instances psychiques. La notion de transfert apparaît comme un élément inéluctable de la cure qu'il illustre, entre autres, par la situation clinique d'Anna O. et celle de Dora. Dans l'approche freudienne, l'étude de la situation transférentielle de ces deux patientes permet de mettre en lumière une distinction entre un transfert positif et un transfert négatif, reposant sur l'ambivalence de sentiments qui pose les jalons conceptuels de la théorie sexuelle et de l'objet pulsionnel dans la théorie des pulsions.

1.1. La méthodologie freudienne.

Freud attribue l'origine du début de la psychanalyse au Dr. Breuer avec une jeune patiente hystérique, Bertha Pappenheim, la célèbre Anna O. au cours des années 1880 à 1882. Cette dernière présente des troubles si divers qu'ils ne peuvent être considérés comme étant en rapport avec le cerveau. Dès l'Antiquité, les médecins Grecs avaient qualifié ce type de troubles sous le nom d'hystérie. Dans ce domaine, face à l'impuissance de la médecine, les médecins considéraient les hystériques

comme des simulateurs intentionnels auxquels il fallait retirer toute considération ou intérêt.

Le Dr. Breuer adopte une autre posture. En répétant sous hypnose les mots murmurés par Anna O. dans ses états d'absence ou de confusion, la jeune femme raconte l'histoire à laquelle se réfèrent ces mots. Le fait de les exprimer fait disparaître certains symptômes temporairement. Ces symptômes, restés « coincés », sont liés à un choc affectif qu'elle avait dû surmonter. L'extériorisation affective, de ce qu'elle avait alors refoulé, lui permet de revenir à un état psychique normal mais peu durable.

Pour illustrer la disparition du symptôme par le traitement cathartique, Freud (1909) propose l'exemple d'une patiente ayant un tic de claquement de langue alors qu'elle souhaite ne pas troubler le silence. Il énonce que « les symptômes étaient déterminés par des scènes dont ils formaient des résidus mnésiques » (*Ibid.*) résultant de multiples traumatismes psychiques qu'il fallait reproduire en remontant le temps dans « l'ordre inverse » (*Ibid.*). Freud énoncera que « les hystériques souffrent de réminiscence » (*Ibid.*), les symptômes étant « les résidus et les symboles d'événements traumatiques » (*Ibid.*) ; ce qui caractérise la névrose par « la fixation de la vie mentale aux traumatismes pathogènes » (*Ibid.*).

Ainsi, Freud (1909) constate le lien existant entre la maladie et l'histoire de la patiente. Il présente deux autres conceptions. Pour que le symptôme disparaisse, il doit être remémoré et exprimé sous hypnose. Il doit également être accompagné d'affects refoulés au moment de l'évènement traumatisant. Ces affects refoulés peuvent être persistants et peser sur toute la vie psychique ou encore être transformés en processus physiques anormaux, ce qui caractérise « l'hystérie de conversion ». Toutefois, à l'état normal, le patient ne sait rien de ces scènes pathogènes et de leur rapport avec les symptômes. Il y a alors une « double conscience » : un « état psychique conscient » et un état qui en est séparé appelé « inconscient » (*Ibid.*).

Freud (1909) développe sa conception de l'hystérie en révélant les limites des travaux de Charcot sur l'hypnose et de Janet sur l'hystérie. Il s'appuie sur les travaux de Bernheim, qui démontre le possible lien entre le conscient et l'inconscient malgré l'oubli à l'état « normal » du souvenir surgi sous hypnose, en suggérant au patient qu'« il sait ». Freud, en choisissant d'abandonner le traitement cathartique, montre

qu'il existe « une force qui les empêche (les souvenirs) de devenir conscients et les oblige à rester inconscients » (*Ibid.*) ; ce qu'il nomme une « résistance opposée par le malade » (*Ibid.*). Freud élabore sa conception des processus psychiques de l'hystérie sur cette notion de résistance qui empêche le retour du souvenir au conscient, tout comme ce qui a été refoulé dans l'inconscient au moment du traumatisme : « les incidents pathogènes » (*Ibid.*).

Ramener au conscient ce qui a été refoulé, en supposant que des résistances ont été surmontées, crée un conflit entre un désir violent du moi en contradiction avec les autres désirs de l'individu « inconciliable avec les aspirations morales et esthétiques de sa personne » (Freud, 1909). Le refoulement a pour fonction de protéger la personne psychique et d'épargner ce malaise intense créé par le conflit psychique. Il s'agit, selon Freud, d'un conflit entre deux forces psychiques, le conscient et l'inconscient qu'il détermine dans sa première topique en incluant le préconscient. Cependant, Freud met en évidence que le refoulement total est impossible et que le « désir refoulé continue de subsister dans l'inconscient » (*Ibid.*) prêt à ressurgir sous une autre forme, comme le symptôme, qui lui sert de substitut : « le symptôme n'est qu'un substitut d'une idée refoulée » (*Ibid.*). La patiente peut « accepter partiellement ou totalement ce désir ou le diriger vers un but plus élevé et moins sujet à critique » (*Ibid.*) ; ce que Freud nommera la sublimation.

Pendant le traitement psychanalytique, le symptôme doit trouver des formes substitutives à l'idée refoulée pour la guérison du malade. Dans le cadre de la cure, deux forces s'affrontent : d'une part l'effort conscient pour ramener à la conscience les choses oubliées, latentes dans l'inconscient, et d'autre part la résistance qui s'oppose au passage à la conscience des éléments refoulés. C'est la force de la résistance qui fait la différence et produit une déformation de l'idée qui se présente alors comme un symptôme : « l'idée surgissant dans l'esprit du malade est, par rapport à l'élément refoulé, comme une allusion, comme une traduction de celui-ci dans un autre langage » (Freud, 1909).

Freud fait alors une analogie dans le cas du « mot d'esprit » et analyse le lien avec le complexe refoulé, le complexe étant « un groupe d'éléments représentatifs liés ensemble et chargés d'affects » (Freud, 1909). En partant des souvenirs du malade, si ce dernier apporte suffisamment d'associations libres et spontanées, sans

autocensure, les traces du complexe refoulé dans l'inconscient peuvent être recherchées.

Freud évoque alors deux autres procédés permettant de sonder l'inconscient : l'interprétation des rêves et celle des erreurs et des lapsus.

Il considère l'interprétation des rêves comme « la voie royale de la connaissance de l'inconscient » (Freud, 1900). Les rêves des enfants sont l'expression des désirs refoulés le jour précédent alors que les rêves des adultes et leurs interprétations sont plus complexes. Les rêves des adultes, souvent incompréhensibles, ressemblent peu à la réalisation d'un désir refoulé ce qui explique « le déguisement et la défiguration des désirs refoulés » (*Ibid.*), processus identique à celui « qui préside à la naissance des symptômes hystériques » (*Ibid.*). Le rêveur ne donne pas plus de sens à son rêve que l'hystérique à ses symptômes ; c'est pourquoi, selon Freud, l'analyse des rêves doit, elle aussi, être soumise à la technique psychanalytique.

Freud (1900) distingue d'une part le « contenu manifeste » (*Ibid.*) du rêve tel qu'il apparaît, souvent difficile à évoquer de façon cohérente, et d'autre part « les idées oniriques latentes qui président au rêve du fond même de l'inconscient » (*Ibid.*). L'analyse du contenu manifeste du rêve, représentant la réalisation déguisée du désir refoulé, permet de découvrir les idées latentes. L'interprétation des rêves, si elle n'est pas rendue trop difficile par les résistances du malade, permet l'émergence des désirs refoulés et des complexes qu'ils entretiennent. Ainsi, par l'étude des associations libres, celle des rêves ainsi que par celle des actes de la vie quotidienne, Freud (1904) considère que les éléments psychiques pathogènes refoulés peuvent être ramenés à la conscience afin d'écarter les maux produits par la formation de symptômes-substituts.

Le travail analytique ne s'arrête cependant pas aux événements sur lesquels la névrose s'est construite, mais concerne également les désirs d'ordre sexuel de la prime enfance, qui ont été refoulés et qui « se trouvent liés à la vie amoureuse » (Freud, 1909). L'origine de la névrose se traduit par la satisfaction d'un besoin érotique refusée dans la réalité qui peut conduire les hommes à se réfugier dans la maladie ; il s'agit d'une régression dans l'enfance qui rétablit une étape infantile de la vie sexuelle. La résistance à la guérison se manifeste par le refus d'abandonner des refoulements mais aussi par les pulsions sexuelles elles-mêmes qui s'attachent à la satisfaction que procure le substitut de la maladie, ignorant si la réalité apportera la

même satisfaction. L'homme peu satisfait par la réalité, sous la pression des refoulements intérieurs, entretient « une vie de fantaisie » (*Ibid.*) qui compense les insuffisances de l'existence.

Freud (1909) confirme sa propre hypothèse des forces des pulsions sexuelles dans la névrose lorsqu'il énonce le phénomène du transfert qui se produit dans le traitement psychanalytique du névrosé. La considération de l'inconscient, incitant l'homme à se repenser en sachant qu'il ne serait pas en pleine possession de son mental, bouscule la notion même de sa liberté. Il est « esclave » des pulsions du ça tout en étant soumis à un idéal dicté par le surmoi ; conceptions que Freud développe dans la deuxième topique de l'inconscient. Le patient adresse au médecin un trop-plein d'excitation affectueuse chargé aussi d'hostilité et issu d'anciens désirs du malade devenus inconscients. L'ignorance des traits caractéristiques des processus psychiques inconscients qui les différencient des processus conscients constitue les fondements des résistances. Freud précise qu'il y a plus de danger à ignorer les désirs inconscients qu'à les découvrir, sachant qu'ils sont soustraits à toute influence. Ils échappent au contrôle du moi et il arrive qu'ils soient supprimés par la réflexion portant sur les désirs d'une période infantile.

La résistance se présente comme le refoulement qui fait le choix de trouver un substitut à l'acte d'origine oublié, un refoulement originaire qui peut être intrinsèque à l'âge archaïque de la plénitude narcissique (l'âge précoce) ou extrinsèque, transmis de génération en génération.

La pratique psychanalytique suppose la responsabilité du sujet qui, par le refus de connaître la vérité, fait un choix. Freud suggère que choisir la maladie par substitution est une question de choix d'adaptation à une réalité insupportable dans laquelle la psychanalyse ne peut pas prédire le devenir d'un sujet. Le refus de la réalité, qui fonde ce choix inconscient, peut être levé par le phénomène de transfert que Freud définit comme la preuve de l'existence des forces pulsionnelles d'ordre sexuel. La notion de transfert pose les jalons du complexe d'œdipe. Freud a théorisé le complexe d'œdipe dans sa première topique, où il est défini comme le désir inconscient de l'inceste et du parricide. Le transfert est le phénomène par lequel l'analysant rejoue ce désir à l'attention du psychanalyste par le biais d'affects tendres et hostiles. Dans « Totem et Tabou », Freud (1912), cherche à universaliser ces concepts. Le complexe d'œdipe constitue la clé de voûte du fondement de la théorie

pulsionnelle de Freud. La non résolution à l'âge enfantin du complexe d'œdipe peut être soulagée dans la cure par les voies du transfert sur l'analyste.

Dans l'œuvre de Freud (1895, 1905a), deux célèbres cas cliniques illustrent son approche du transfert : celui d'Anna O, une ancienne patiente du Docteur Breuer et celui d'une autre de ses patientes, Dora.

1.2. Illustration : Anna O. et Dora.

Freud illustre le concept de transfert par le cas clinique d'Anna O. qu'il transcrit dans « Etudes sur l'hystérie » (Freud et Breuer, 1895). Bertha Pappenheim, qu'il cite sous le nom d'Anna O., fut soignée par Breuer dans les années 1880-1882. Cette jeune femme aux organes sains souffre de troubles divers, d'anorexie et d'anémie. Elle est cultivée et se livre à des rêveries sans fin. Lorsque son père tombe malade, elle décide de s'occuper de lui. Anna O. porte un amour œdipien à son père et sa douleur, se manifestant par diverses paralysies, l'entraîne dans un état névrotique grave. Après le décès de son père, sa santé décline et s'aggrave. Elle développe un sentiment d'ordre amoureux à l'encontre de son analyste, le Docteur Breuer, allant jusqu'à évoquer qu'elle attend un enfant de lui. Breuer, ayant tenu pour acquis la théorie sexuelle de Freud dans les causes de l'hystérie, considère que cela ne concerne pas Anna O. Cependant, il choisit d'interrompre la cure de sa patiente qui poursuivra ses soins avec Freud. Ce dernier met en lumière que cette jeune femme a « brusquement déclenché [...] un état d'amour de transfert » (*Ibid.*). Cet amour s'adresse non pas à son analyste, le Docteur Breuer, mais à l'être qu'il représente dans l'esprit d'Anna O., son propre père défunt.

Freud met en évidence la notion de transfert comme étant un report de sentiments tendres mais aussi hostiles qui émergent par identification à une autre personne. Il traduit également la réaction du Docteur Breuer comme une réaction contre-transférentielle non analysée lorsque celui-ci choisit d'interrompre la cure. Freud sera confronté par la suite à une situation similaire en 1899, avec une de ses patientes : Dora.

Freud présente le cas clinique de Dora dans « Fragment d'une analyse d'hystérie » (Freud, 1905a). Dora est une jeune femme de 18 ans, affectueusement proche de son père et dans un rapport distant avec sa mère. En 1899, elle consulte

Freud sur les conseils de son père et évoque des liens troublés avec une famille amie de la sienne, la famille K. Mme K est la maîtresse du père de Dora. Son mari, Mr. K., poursuit Dora de ses assiduités alors qu'elle éprouve de son côté une attirance pour Mme K.

Dora est prise dans une tourmente hétéro-homosexuelle en même temps qu'elle se sent comme otage ou objet d'un marchandage, elle pense au cours de sa cure qu'elle avait été offerte à Mr K. en récompense de sa tolérance vis-à-vis de la liaison entre sa femme et le père de Dora (*Ibid.*).

Lorsque Dora interrompt sa cure, Freud (1905a) prend la mesure du transfert qui s'est opéré. Il avait cerné, par déduction logique, qu'il représentait certainement le père de la jeune fille en raison de leur différence d'âge. C'est après coup qu'il comprit que l'abandon de la cure de la jeune fille constituait une forme de vengeance. Elle avait développé des sentiments hostiles à l'égard de Mr. K., qu'elle transposa sur son analyste, Freud.

Ces deux cas cliniques permettent d'illustrer deux aspects du processus transférentiel : celui d'Anna O. révèle un amour de transfert sur la personne de Breuer et celui de Dora présente un transfert par projection d'une image négative sur la personne de Freud. L'exploration de ces deux cas, pour lesquels la cure prend fin de façon subite, permet à Freud d'approfondir le concept de transfert en introduisant une distinction entre le transfert positif et le transfert négatif.

1.3. Transfert positif et transfert négatif.

Selon l'approche freudienne, dans le cadre de la cure analytique, le transfert est une projection émotionnelle de l'analysant sur la personne du thérapeute. Ce dernier repère le déplacement des affects issus de l'histoire du sujet sur la personne de l'analyste. Ces affects sont réactivés au cours de l'analyse dans le but d'être rendus conscients. Il s'agit d'une reproduction d'affects et de conflits intrapsychiques qui « s'opèrent par le remplacement caractéristique d'une personne antérieure par la personne du médecin » (Assoun, 2012). Le patient revisite son histoire et ses affects

dans le cadre décontextualisé qu'est le cabinet du psychanalyste. Le transfert permet l'expression infantile du sujet par la résurgence de ses affects. Il favorise également l'expression de ses résistances par l'émergence des mécanismes de défense le protégeant d'affects douloureux. Par le retour des figures anciennes, que Freud nomme les « imagos », le patient peut reproduire, avec le thérapeute, les relations qu'il a eues avec d'autres personnes. Le retour des imagos est empreint d'un mélange d'affects de nature tendre et de nature hostile. La relation est dite positive, lorsque le sujet développe des sentiments aimants et la relation est dite négative, lorsqu'elle s'exprime par des affects agressifs ou haineux. « Il faut distinguer en effet deux sortes de transfert, l'un "positif", l'autre "négatif", un transfert de sentiments tendres et un transfert de sentiments hostiles [...] » (Freud, 1911).

Dans l'étude du transfert positif, Freud établit une distinction entre les sentiments tendres, l'amour de transfert, et ceux qui sont composés d'éléments érotiques refoulés par le patient. Pour ces derniers, il s'appuie sur sa « théorie sexuelle » (Freud, 1905b) en les définissant comme ayant un caractère érotique. Les sentiments non refoulés et transférés sur le psychanalyste sont précisément ceux qui parviennent à la conscience en étant dégagés de buts sexuels inconscients.

Dans le cadre du transfert négatif, Freud (1911) écrit que « le transfert sur la personne de l'analyste [...] joue le rôle d'une résistance [...] dans la mesure où il est un transfert négatif ou bien un transfert positif composé d'éléments érotiques refoulés » (*Ibid.*). Le transfert négatif est source de résistance dans le processus analytique. La résistance est considérée, par Freud, comme ce qui fait obstacle à la reconnaissance du désir inconscient et aux souvenirs d'enfance, un obstacle gouverné par l'ambivalence des sentiments en lien avec la relation œdipienne et la théorie des pulsions combinées aux désirs des parents.

1.4. L'ambivalence des sentiments : la théorie sexuelle.

Les désirs d'ordre sexuel, les pulsions, se manifestent dès le premier âge. La principale source du plaisir émane du corps même de l'enfant dans les zones érogènes, sans présence d'un tiers, ce que Freud (1915) nomme la phase de l'auto-érotisme. Ensuite viennent se manifester les activités à composantes instinctives du plaisir qu'il nomme la libido et qui nécessite l'intervention d'une personne étrangère.

A la puberté, la vie sexuelle s'organise d'une part autour de la suprématie de la zone génitale lorsqu'elle se met au service de la fonction de reproduction et d'autre part autour du désir d'une personne étrangère, chassant l'auto-érotisme en faveur de la satisfaction de l'instinct sexuel auprès d'un tiers.

L'évolution sexuelle de l'enfant est soumise au choix primitif de l'objet, qui disparaît ensuite derrière les parents dont les rapports sont constitués d'éléments sexuels inhibés. L'enfant prend ensuite l'un des deux parents comme objet de désir dans un rapport qui est tendre mais aussi hostile, formant ainsi un complexe rapidement refoulé. Freud le considère, avec ses dérivés, comme « le complexe nucléaire de chaque névrose » (Freud, 1909) en faisant une analogie avec le mythe du roi Œdipe et la barrière de l'inceste. Freud exprime qu'« il est logique qu'un enfant fasse de ses parents l'objet d'un premier choix amoureux » (*Ibid.*) mais que sa libido ne doit pas rester fixée à ce premier choix. L'enfant prend ses parents pour modèle et au moment du choix définitif, il passe de ce premier choix, à celui d'une personne étrangère ; condition inéluctable pour assurer son rôle social. « Les considérations sur la vie sexuelle et le développement psycho sexuel [...] » (*Ibid.*) permettent de définir le traitement analytique comme « [...] une éducation progressive à surmonter chez chacun de nous les résidus de l'enfance » (*Ibid.*) au moment où le refoulement s'élabore parmi les pulsions de la sexualité pour qu'ensuite l'enfant se détache de ses parents.

La résistance aux désirs d'ordre sexuel refoulés dans l'inconscient amène la question du choix inconscient du sujet à s'orienter vers la guérison ou à se protéger des réminiscences dans la maladie. Pour Freud, des aspirations morales et esthétiques s'opposent à nos désirs et les refoulent. La résistance, qui apparaît dans la cure, témoigne de la force qui caractérise les déformations apportées par les rêves ou les mots d'esprit rendus méconnaissables, *a priori*, par les désirs refoulés. La notion de désir est subordonnée à celle de la satisfaction procurée par l'objet du désir, l'objet de la pulsion. La théorie des pulsions développée par Freud « Pulsions et destin des pulsions » (Freud, 1915) apporte un éclairage sur l'origine et la nature de l'ambivalence des sentiments d'amour et de haine qui émergent dans le transfert lors de la cure.

1.5. L'objet de la pulsion.

Dans les travaux de Freud (1915), l'objet possède une fonction déterminante sur un plan métapsychologique puisqu'il désigne « l'objet de la pulsion ». Dans son écrit « Pulsions et destin des pulsions » (*Ibid.*), il évoque que « l'objet n'est pas lié originairement » (*Ibid.*) à la pulsion mais qu'il « ne vient s'y ordonner qu'en fonction de son aptitude à permettre la satisfaction » (*Ibid.*). Ainsi, la relation à l'objet suppose une relation d'un sujet à l'objet de sa satisfaction. Lorsque la relation à cet objet est en crise, l'objet se signifie par l'identification et l'ambivalence des affects d'amour et de haine dont il est porteur. Freud précise que c'est autour du manque que la satisfaction de l'objet s'organise. En cela, il semble important de distinguer l'objet de « l'objet d'amour ».

L'objet est l'objet de la pulsion ; il est « ce en quoi et par quoi la pulsion peut atteindre son but » (Freud, 1915.), impliquant une distinction entre l'objet de la pulsion et le but. Freud précise, dans « Trois essais sur la théorie sexuelle » (Freud, 1905b) que « l'objet sexuel est la personne qui exerce l'attraction sexuelle et le but sexuel est l'action à laquelle pousse la pulsion » (*Ibid.*). Selon Freud, la libido, soumise à l'empreinte de l'objet, est orientée vers la satisfaction sur fond de manque. Il décrit ainsi l'auto-érotisme infantile par la voie des zones érogènes du petit enfant pour lequel le choix d'objet, et par conséquent le passage à la sexualité génitale, se détermine plus tard, à la puberté, lorsque la recherche de la satisfaction nécessite l'intervention d'une personne extérieure. Il est alors possible d'élaborer une distinction entre l'objet pulsionnel et l'objet d'amour, l'objet pulsionnel étant susceptible d'apporter la satisfaction à la pulsion en passant par une personne ou par le corps propre (zones érogènes).

L'objet d'amour, porteur d'une ambivalence entre amour et haine, relève de la relation du moi à l'objet ; « les termes d'amour et de haine ne doivent pas être utilisés pour les relations des pulsions aux objets, mais réservés pour les relations du moi total aux objets » (Freud, 1915). Ainsi, la libido désigne l'énergie de l'investissement des pulsions sexuelles qui est à distinguer de l'énergie émanant des pulsions d'autoconservation ou des pulsions du moi.

Freud (1915) considère qu'à l'origine, l'amour est narcissique (auto-érotisme et plaisir d'organe) et qu'il s'étend aux objets qui ont été incorporés au moi ; l'amour

exprime la tendance motrice du moi vers ces objets qui sont une source de plaisir. Ce stade préliminaire de l'amour a pour but « d'incorporer » (dévorer) un amour compatible avec la suppression de l'objet dans son individualité, ce qui marque l'ambivalence et la proximité de la haine et non pas son opposé, comme ce sera le cas dans les stades supérieurs de l'organisation génitale. En effet, la haine est issue, selon Freud, du refus que le moi narcissique oppose au monde extérieur qui provoque les excitations. En conséquence, la haine est une réaction au déplaisir provoqué par les objets ; elle est en lien avec les pulsions d'autoconservation du moi. Le conflit entre les pulsions du moi et les pulsions sexuelles s'apparente à l'opposition entre amour et haine.

Lors de la régression narcissique du moi, les pulsions du moi dominant les pulsions sexuelles et « quand la relation d'amour à un objet déterminé est rompue, il n'est pas rare que de la haine la remplace » (Freud, 1915) ; la réaction de déplaisir est alors en lien intime avec les pulsions de conservation du moi. La haine, motivée dans la réalité par la perte de l'objet aimé, est renforcée par la régression narcissique au stade préliminaire. Cette érotisation de la haine assure la continuité de la garantie de la relation d'amour à l'objet aimé. La réaction à la perte de l'objet d'amour se réfère explicitement au monde du moi qui subit un appauvrissement dans l'ambivalence d'amour et de haine à l'égard de l'objet perdu.

L'amour de transfert présuppose que cet objet trouve une représentation dans la personne de l'analyste alors que, dans le transfert composé d'éléments refoulés, la perte de l'objet est soustraite à la conscience. L'objet d'amour, représenté par la personne de l'analyste, est effectivement perdu dans la réalité qu'il s'agisse d'une personne défunte comme dans le cas du père d'Anna O., qu'il s'agisse d'une personne inaccessible ou relevant d'un interdit comme dans le cas de Dora avec Mme.K ou encore qu'il s'agisse d'un désir œdipien non résolu. Comme l'évoque Freud lui-même, l'existence du désir de l'objet se poursuit psychiquement : « ce n'est que lorsque le respect de la réalité l'emporte que le retrait de la libido s'exerce et c'est avec temps et énergie que ce détachement s'accomplit » (Freud, 1917a), favorisant ainsi l'abandon de la position libidinale initiale.

L'analyse du transfert de l'analysant consiste à tenter d'amener à la conscience la « trace » de ce qui a été perdu, en s'appuyant sur les affects, issus du complexe

d'œdipe, qui se jouent et se rejouent dans le processus transférentiel, dans le cadre de la cure psychanalytique ainsi que dans toutes les relations humaines comme le précise Freud. Au regard de cette nécessaire analyse du transfert de l'analysant, Freud évoque le terme de contre-transfert pour la première fois lors du Congrès de psychanalyse de Nuremberg, en 1910. Il apporte, par la suite, une conception du contre-transfert comme étant « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci » (Freud, 1917b). Le contre-transfert est constitué de « l'influence du malade sur le ressenti inconscient du médecin » (*Ibid.*). Même si Freud a peu étudié la notion de contre-transfert, il précise que le médecin devra « obligatoirement reconnaître en lui-même et maîtriser ce contre-transfert » (*Ibid.*) ; il lui faudra être attentif à l'éthique de sa posture dans le processus transférentiel.

Dans la conception freudienne, le transfert relève directement des affects du patient et se distingue du contre-transfert qui relève de l'analyste, au regard de l'influence du transfert de l'analysant. Dans l'approche freudienne, transfert et contre-transfert émanent du patient, ce qui constitue un point de rupture avec l'approche Lacanienne, pour qui les notions de transfert et de contre-transfert sont plus étroitement liées.

2. Transfert symbolique et transfert imaginaire : Lacan.

Lacan reprend et interprète les concepts freudiens en développant ses thèses lors de séminaires, de 1953 à 1979. Il enrichit la pensée freudienne en élaborant dans sa propre thèse une distinction entre « réel », « imaginaire » et « symbolique » dans la structure de l'inconscient et en accordant un rôle fondamental au langage. Il distingue le transfert symbolique du transfert imaginaire et fait l'assertion que le transfert de l'analysant est une demande d'amour adressée au « sujet supposé savoir » (Lacan, 1964). Cette demande d'amour, si elle peut être initiée par le patient, peut également être la manifestation du désir de l'analyste, un désir constitué sur fond de manque, l'objet « a ».

2.1. « Demande d'amour » et « sujet supposé savoir ».

A propos du transfert, Lacan (1964) estime « qu'il est toujours en crise [...], il permet de se débarrasser le plus possible de la notion d'affect » (*Ibid.*, p.147). Lacan transforme la conception freudienne du transfert en y incluant une opposition entre le transfert symbolique et le transfert imaginaire. Il relève l'absence d'une émergence à caractère mystérieux de l'affectivité en faisant référence au caractère imaginaire des sentiments. Il considère que le transfert est symbolique et non pas imaginaire. Selon Lacan, le transfert ne consiste pas à rejouer des situations antérieures vécues, mais au contraire, il s'agit pour le sujet de rechercher l'amour de celui qui sait.

Lacan (1964) considère que le transfert est « une mise en acte de la réalité de l'inconscient » (*Ibid.*) et que cette réalité, « c'est la réalité sexuelle » (*Ibid.*). Il établit ainsi un lien entre le transfert et l'amour érotique. Reprenant les assertions de Freud concernant la qualification du transfert comme positif ou négatif, il avance que « le transfert positif, c'est l'amour » (Lacan, 1960). L'analysant adresse cet amour à l'analyste en réponse au désir de ce dernier. Il reprend le cas d'Anna O. en présentant la « grossesse nerveuse » de cette dernière comme étant la manifestation du désir du Docteur Breuer. Cette approche remet en cause la notion de transfert proposée par Freud. Le transfert sur l'analyste n'est pas juste une transposition d'imagos parentales portée par le processus de répétition à des fins résolutoires. Lacan (1964) considère qu'il y a aussi un transfert de l'analyste sur l'analysant. Il n'évoquera pas le transfert et le contre-transfert mais plutôt « deux transferts qui fonctionnent et se rencontrent » (*Ibid.*) : deux désirs qui fonctionnent et se rencontrent. L'analyste est en position de chercher à connaître ce qui se joue du point de vue de l'analysant. L'analysant présente une position ambivalente dans ses désirs. D'un côté, le patient désire comprendre la souffrance qui l'a conduit dans sa démarche de soin. D'un autre côté, émerge un désir de ne pas savoir, qui se manifeste par l'amour porté à l'analyste et qui est l'expression de sa résistance à ce savoir et à ce désir. Chacun détient un savoir qui lui est propre. L'analysant détient la connaissance de son histoire personnelle intriquée de parts conscientes et de parts inconscientes. L'analyste est supposé détenir le savoir qui conduira à la guérison ; il est le « sujet supposé savoir ».

Cependant, « ce qui importe, ce n'est pas que le sujet aime ou non le thérapeute, mais c'est le rôle dont il l'investit à un moment précis de la cure » (Lacan,

1964). Dans cette conception, le transfert consisterait en une stratégie du sujet pour s'appropriier le savoir censé être détenu par l'analyste. « Dès qu'il y a quelque part le sujet supposé savoir [...] il y a transfert. » (*Ibid.*, p.258).

Le rôle de l'analyste est de permettre au sujet de comprendre que c'est lui qui sait en le conduisant à dire son désir et sa vérité. L'analyste, le sujet supposé savoir, devient objet de transfert d'amour pour répondre au désir inconscient du patient dont la structure consiste à combler un manque, le manque de l'objet du désir.

2.2- Désir et objet manquant.

Au regard des travaux de Lacan (1964), le sujet se lance à la recherche de l'objet perdu en raison d'un premier manque. C'est l'objet, en tant qu'objet manquant, qui agit le sujet ; c'est le manque qui fait l'efficacité de l'objet. Lacan évoque la perte de l'objet par la présence de l'objet manquant, « l'objet toujours déjà perdu » (*Ibid.*). Il s'oppose à la théorie instinctuelle de Freud en distinguant le besoin, la demande et le désir en référence au stade de développement (Lacan, 1959). L'objet oral n'est pas tant ce qui est mangé (comme la nourriture répondant à un besoin physiologique), mais plutôt sa fonction dans le rapport de ce qui entre dans la bouche. Il signifie ainsi le rapport du sujet au monde, à la différence de l'animal où l'instinct régit le rapport à l'objet de besoin. Lacan (1960, 1964) considère qu'effectivement l'objet du besoin répond aux besoins naturels et qu'il n'est jamais que cela. La conception du symbolique de Lacan suggère que

[...] c'est parce que le sujet prend place dans un monde tout entier tramé par le langage que les objets qui le mettent en mouvement sont d'abord des objets inscrits au champ de l'Autre, c'est-à-dire qu'ils y prennent une certaine valeur (Lacan, 1964).

Lacan propose un objet qui a une fonction spécifique par rapport au monde des objets : l'objet « a », qui a quelque chose de plus originel et dont la valeur est « valeur de vérité », ce qui en fait un objet « mythique » dont l'origine reste méconnue et qui possède une part non représentable. Il distingue les objets imaginaires que sont le moi, le semblable ou encore l'objet d'amour, répondant à la logique du miroir et les objets qui ne se voient pas dans le miroir, n'ayant pas

d'images, irreprésentables, les objets non spéculaires. L'objet « a », non spéculaire, est le résultat de l'impossible saisie de l'objet. Ainsi tout objet accessible est marqué d'un manque, d'une insatisfaction. Tout objet saisi apporte un plaisir corrélé à un déplaisir par l'absence de ce qu'il n'a pas, de ce qui est perdu. Cette absence, ce dont l'objet manque, est marquée par la présence de l'absence, que l'être humain recherche et qui pousse son désir, son désir de l'Autre.

Cet Autre, non représentable, n'est pas connu dans la conscience du malade. A la lumière de la conception lacanienne de l'objet, l'Autre subsiste psychiquement et est soustrait à la conscience. Ne serait-ce pas cet Autre inlassablement recherché qui se présenterait sous la forme de l'amour pour l'analyste, par la voie du transfert, afin de poursuivre cette quête ailleurs, dans un autre objet personnifié ? Le déplacement de l'investissement libidinal, dans un substitut, permet alors de poursuivre cette recherche de l'Autre. La résistance que ce transfert oppose à la cure ne serait-elle pas cette recherche dans l'objet d'amour perdu, de l'Autre qui reste objet toujours déjà perdu et qui favorise le déplacement de l'investissement libidinal sur la personne de l'analyste dans cette quête inconsciente de l'Autre ?

Dans la conception lacanienne, la relation d'objet n'est pas binaire puisqu'elle implique, moi, l'autre et l'Autre. Cet Autre, l'objet a, l'objet toujours déjà perdu, est cause du désir. Le désir est relation à un manque, selon Lacan (1959). Le désir ne sait pas ce qu'il désire, il n'a pas d'objet ou plutôt celui-ci est au-delà de tout objet imaginable et concevable. Le désir est différent de la pulsion qui porte à prendre l'autre comme objet du désir. Le désir est le désir de l'Autre, non pas comme semblable mais comme lieu symbolique.

Selon Lacan (1964), le désir naît de l'écart qui s'instaure entre le besoin d'objet et la demande d'objet qui est demande d'amour de l'Autre. Ainsi, le désir se distingue du besoin parce qu'il cherche un objet fantasmatique et il se distingue de la demande car il attend qu'on le reconnaisse et non pas qu'on lui donne de l'amour. Lacan affirme que « le désir est le désir de l'Autre » (*Ibid.*) en se référant aux travaux d'Hegel qui propose que « ce que l'homme désire est ce que l'autre désire c'est-à-dire être la cause du désir de l'autre » (Hegel, 1947, cité par Lacan, 1964).

Dans le processus transférentiel de la cure, l'analyste prend figure de cet Autre (Lacan, 1959) par un processus d'identification imaginaire, qui se présente dans un registre positif ou dans un registre négatif. Dans le registre positif, si l'objet, l'autre,

est perçu comme un moi idéal, en référence aux instances freudiennes, il devient possible de se reconnaître dans l'image que nous percevons de lui : il y a identification parce qu'il nous apparaît comme nous voudrions être. Il mérite, alors, mon amour car il « m'offre la possibilité d'aimer en lui mon propre idéal » (Freud, 1929). D'autre part, Lacan (1964) évoque le registre négatif de l'identification imaginaire où la souffrance de l'autre est ma souffrance, sa mort est ma mort. Le sujet projette sur l'autre un ensemble d'images négatives : si elles sont mon semblable dans l'image au miroir, alors la haine à l'égard de l'autre est la haine à l'égard de moi-même, ce qui peut conduire à une interruption de la cure comme dans le cas de Dora.

Dans la conception lacanienne, le moi est le produit d'identifications imaginaires où « l'inconscient ne laisse aucune de nos actions hors de son champ » (Lacan, 1966). Lacan ajoute que l'inconscient est « un concept forgé sur la trace de ce qui opère pour constituer le sujet » (*Ibid.*). Il y a donc « trace », ce qui laisse présupposer que tout est à portée de la conscience. Le sujet a la connaissance de l'ensemble de ce qu'il a perdu et rien n'est *insu* (non su). Lacan distingue, dans ce savoir, le savoir conscient et le savoir inconscient qui, par la voie du langage, déterminent le sujet après la parole, permettant ainsi le passage du registre imaginaire au registre symbolique.

Au regard des travaux de Lacan, la recherche de l'Autre laisse supposer que la perte de l'objet manquant ne prendra jamais fin puisqu'elle est le moteur du désir, du désir de l'Autre toujours déjà perdu. Dans le processus transférentiel, cette inaccessibilité constitue la jouissance au sens lacanien, marquée par le plaisir/déplaisir de l'inaccessible, par la jouissance de la présence de l'absence. Cet Autre, rendu présent dans la personne de l'analyste, est absent dans la réalité. L'analyste devient ainsi le dépositaire de cette présence-absence.

L'analyste, « réceptacle » de l'amour de l'analysant, impliquant vraisemblablement une forme d'idéalisation, reste alors, le supposé porteur de l'Autre par la voie de transfert. Cette quête qui subsiste inlassablement peut constituer un obstacle majeur à la cure. Du point de vue de l'analyste, considérant la rencontre de ces deux transferts, Lacan précise « qu'il ne faut pas céder sur son propre désir » (Lacan, cité par Chaumont, 2004).

Dans l'approche freudienne, le transfert qui émane des affects issus du complexe d'œdipe du patient, se distingue du contre-transfert qui émane de

l'influence du transfert du patient sur l'inconscient de l'analyste. Le processus transférentiel présente deux aspects. L'un consiste à analyser le transfert de l'analysant pour tenter d'amener à sa conscience la trace de ce qui a été perdu. L'autre aspect consiste, pour l'analyste, à reconnaître et maîtriser son contre-transfert. Pour Lacan (1960), le transfert du patient est la manifestation de la recherche de l'objet « a », qui s'exprime par une demande d'amour adressée à l'analyste perçu comme le sujet supposé savoir. L'analyste présente, lui-même, un transfert sur l'analysant par la présence de son propre désir sur le patient. Le processus transférentiel se traduit par un double transfert soutenu par des désirs distincts qui se rencontrent et auxquels l'analyste ne doit pas céder.

Dans le cadre de la cure analytique d'adultes en relation duelle, les approches des notions de transfert et de contre-transfert freudiennes et lacaniennes présentent des divergences dans les concepts sous-jacents qui les définissent. Les divergences conceptuelles ouvrent des débats qui trouvent également un écho dans le champ de la cure analytique des enfants.

3. Transfert et contre-transfert dans la cure analytique des enfants.

Les prémices des concepts de transfert et de contre-transfert élaborées dans le cadre de la cure analytique d'adultes ouvrent un champ d'investigation dans la cure analytique des enfants. Dans ce cadre, les approches de Pankow (1977), Klein (1932, 1937, 1947, 1952), Bion (1962, 1963) et A.Freud (1951) enrichissent les débats de façon contradictoire et complémentaire sur la conceptualisation des notions de transfert et de contre-transfert dans la cure des enfants.

Pankow (1977) évoque la notion de « greffe de transfert », par l'introduction du modelage qui constitue un objet faisant tiers et support d'une mise en mots dans la relation transférentielle. Klein (1932,1952) développe le concept d'identification projective fondée sur une relation objectale précoce, avant l'apparition du langage, dans laquelle le transfert s'analyse et s'interprète par la technique du jeu. Dans la continuité des travaux de Klein, Bion (1962) s'intéresse au concept d'identification projective pour développer une théorie de la pensée élaborée sur la fonction *Alfa* qui favorise une capacité de contenance des affects. A.Freud (1951) émet une hypothèse contradictoire à celle de Klein et de Bion, au sujet d'une possible interprétation du

transfert élaborée sur les relations objectales précoces, en considérant que l'enfant ne met pas en place une névrose de transfert comme l'adulte. L'interprétation du transfert n'est alors possible que sur la base de la primauté donnée au lien affectif dans une perspective analytique et éducative.

3.1. « La greffe de transfert » : Pankow.

Pankow (1977), élabore une théorie de la déstructuration psychotique dans laquelle s'articule l'usage de la pâte à modeler comme support de médiation pour créer « une greffe de transfert » (*Ibid.*).

Pankow (1977) évoque la technique du modelage pour des sujets psychotiques « afin de créer des greffes de désir » (*Ibid.*). La technique du modelage a pour objectif de trouver un repère, une greffe pour déclencher un processus de symbolisation. Elle précise que l'objet modelé se différencie de l'objet transitionnel de Winnicott (1971a), puisque le premier est créé et que le second est découvert et considéré comme donné, au même titre que le sein maternel ou encore le langage.

Est-il possible de faire l'hypothèse que le sujet puisse effectuer une greffe de transfert par un déplacement de transfert symbolique, comme dans l'approche lacanienne? Pankow (1977) introduit, dans la relation duelle, un tiers, représenté par la pâte à modeler, qui va recevoir une part du contenu psychique du sujet. L'expression du sujet passe par le modelage avant de passer par les mots. Le sujet va pouvoir, par ce biais, exprimer de façon symbolique et créative sa perception de lui-même comme le montre l'exemple d'une patiente « borderline ». Cette dernière modèle une jambe sans corps par « collage » à son père qui avait une jambe en bois. Le tiers, introduit dans la cure, aurait « une fonction symbolisante » (*Ibid.*). Il est envisageable qu'« une greffe de transfert s'opère par un déplacement d'un processus psychique sur un tiers externalisé » (*Ibid.*) représenté par le modelage de la jambe sans corps symbolisant la façon dont la patiente se vit, par identification à son père.

Dans le cadre de la psychose, la fonction symbolisante s'appuie, selon Pankow (1977), sur deux fonctions fondamentales. La première permet de reconnaître une dynamique entre la partie et la totalité du corps et la seconde reconnaît que le contenu est l'essence même d'un tel lien. La fonction symbolisante est « un ensemble

de systèmes symboliques parce qu'elle vise une règle d'échange » (*Ibid.*), base même de la relation transférentielle.

En sortant du champ de la psychose, il semble que le tiers puisse servir d'intermédiaire comme objet de transfert dans la relation transférentielle. Ce tiers, porteur d'un contenu psychique et porteur du savoir du patient, dégage le sujet du transfert symbolique sur l'analyste supposé savoir au sens lacanien. Le transfert s'effectue alors sur l'objet modelé, constituant le support de la mise en mots du savoir du sujet. Cependant, cette mise en mots, favorisée par le modelage, exclut du champ d'étude la période infantile où l'enfant ne maîtrise pas encore le langage. Klein (1952) s'intéresse de façon spécifique à l'origine du transfert de l'enfant, observable dans le jeu qui émerge avant le langage et par lequel le déplacement du transfert s'opère.

3.2. L'indentification projective et la technique du jeu : Mélanie Klein.

Klein (1947, 1952) se consacre au mouvement psychanalytique anglais en promouvant la psychanalyse de l'enfance et en proposant la technique du jeu comme support de médiation pour analyser et interpréter les situations de transfert. Elle s'appuie sur les concepts freudiens, pour questionner le transfert sur l'analyste en évoquant le rôle des objets et du jeu dans la cure des enfants. Elle initie sa réflexion sur la théorie des pulsions de Freud (1915) qu'elle remanie pour élaborer sa propre thèse, centrée sur le développement affectif précoce de la première année du nourrisson. Elle considère que l'oralité est le moteur du développement et que les processus primaires de projection et d'introjection initient les relations d'objet, en détournant la libido et l'agressivité sur le sein maternel. L'introjection du sein « idéal » est à la base de la formation du surmoi précoce en se présentant comme bon et mauvais à la fois. Ensuite, les capacités du moi en développement amorcent le complexe d'œdipe en même temps que se développe le processus de formation symbolique. Klein soutient que « les pulsions et les sentiments du bébé s'accompagnent d'une sorte d'activité psychique qui apparaît comme l'activité la plus primitive : il s'agit de l'élaboration des fantasmes, ou pour parler plus simplement, de la faculté d'imaginer » (Klein, 1937, p.89). Elle précise que les fantasmes sont de nature variable. Il y a les fantasmes agréables qui accompagnent une satisfaction réelle et les fantasmes destructeurs, associés à la frustration et aux sentiments de

haine. Le moi primitif, présent dès la naissance, est confronté à l'angoisse qui émerge du conflit entre les pulsions libidinales liées à la pulsion de vie et les pulsions de destruction liées à la pulsion de mort.

Klein (1937) distingue deux sortes d'angoisses, qui fondent la notion de position dans le développement précoce du moi. Ces angoisses persistent durablement dans l'inconscient de l'adulte et peuvent être réactivées en cas de régression.

La première angoisse, qui apparaît entre la naissance et le quatrième mois de la vie du nourrisson, est celle de persécution ou angoisse paranoïde déterminant « la position paranoïde-schizoïde ». Le nouveau-né, soumis à des pulsions de destructions exacerbées, projette ses pulsions agressives avec des parties de son moi dans les objets extérieurs. Ce processus, qui constitue un mécanisme archaïque de défense du moi contre les pulsions agressives, est la base de l'identification projective où le nourrisson s'introduit à l'intérieur de l'objet pour le posséder, le contrôler ou le détruire. Le premier objet, le sein maternel, se scinde en bon sein nourricier et rassurant, et en mauvais sein, vengeur et dangereux. Dans cette première phase, le moi se défend du conflit pulsionnel en projetant sur l'extérieur les expériences de frustration et de déplaisir, alors que les expériences de satisfaction et de gratification sont introjectées. Cette première position schizoïde-paranoïde permet ensuite l'apparition de la distinction entre le moi et l'objet, entre la réalité interne et la réalité externe, par le mécanisme du clivage du moi. L'expérience négative concernant le mauvais objet se confronte à l'expérience positive concernant le bon objet. Le double mécanisme de projection et d'introjection permet au nourrisson d'investir l'objet avant même d'en avoir une perception cognitive.

Au-delà de cette période, lorsque les pulsions agressives s'amenuisent avec le renforcement du moi, l'enfant se confronte à une seconde angoisse : l'angoisse dépressive. Elle apparaît à partir du sixième mois et détermine ce que Klein (1952) nomme « la position dépressive ». Cette position se caractérise par une fusion progressive des pulsions agressives et des pulsions libidinales. C'est le moment où le bon objet et le mauvais objet se constituent en un même objet unique et total. C'est la culpabilité d'avoir agressé l'objet aimé qui conduit à l'angoisse dépressive, pour ensuite donner lieu aux tentatives de réparation. Dans cette seconde phase, le nourrisson perçoit que les sensations, bonnes ou mauvaises, sont issues du même

objet, la mère dont il se distingue alors par une scission entre ce qui relève du moi et ce qui relève du non-moi. L'amour et la haine alternativement ressentis constituent ainsi l'ambivalence de ses sentiments à l'égard de sa mère, devenue un objet extérieur.

Ce processus va permettre au nourrisson de transférer ses émotions et ses fantasmes d'un objet sur un autre, perçu comme extérieur à lui. Klein (1952) définit les fantasmes comme étant l'expression des pulsions mentales sous la forme d'images ou de sensations. Elle considère un lien actif entre les incitations pulsionnelles et les processus psychiques qui contiennent les fantasmes correspondants. Le fantasme est une fonction du moi qui, dès la naissance, élabore des relations objectales dans l'imaginaire et dans la réalité. Le fantasme, qui a pour fonction de défendre contre l'angoisse, est inconscient. Dans les premiers instants de vie, le fantasme concerne le corps de manière archaïque et s'exprime sous forme de sensations qui se transforment en représentations puis en expressions, au fil du développement de l'enfant. Le fantasme a d'abord un impact corporel qui se traduit dans les symptômes de conversion. Il a ensuite un impact psychique qui s'exprime par le mécanisme de l'identification projective.

Sur « Les origines du transfert », Klein (1952) évoque que dans l'entourage du jeune enfant, il y a peu de personnes et qu'« il les éprouve comme une multitude d'objets parce qu'ils lui apparaissent sous différents aspects » (*Ibid.*). Pour cette raison, il ne suffit pas de comprendre que l'analyste peut représenter le père réel ou la mère réelle, il faut également considérer quels aspects des parents sont revécus par l'enfant, car « l'image des parents subit [...] des distorsions dans les processus infantiles de projection et d'idéalisation » (*Ibid.*), une image qui conserve une nature « fantasmatique ». Les expériences externes sont intriquées avec les fantasmes du jeune enfant et chaque fantasme contient aussi des éléments de l'expérience réelle. Le jeune enfant effectue « des passages rapides » dans son transfert allant « du père à la mère, des bons objets tout-puissants aux dangereux persécuteurs, des figures intérieures aux figures extérieures » (*Ibid.*). Dans « pareil cas [...], il arrive que l'analyste représente les deux parents [...] unis dans une alliance hostile contre le patient » (*Ibid.*), ce qu'elle définit comme la « figure combinée des parents » (*Ibid.*). Le fantasme « des parents combinés » trouve son origine dans la frustration des désirs oraux. La frustration, malaise d'origine interne, est associée au fait qu'un autre objet,

en l'occurrence le père, reçoit de la mère la satisfaction et l'amour qu'elle refuse à ce moment même à l'enfant. Au regard de cette approche, Klein considère que l'aspect négatif du transfert n'a pas été suffisamment pris en compte, contrairement à son aspect positif fondé sur le transfert d'amour sur l'analyste.

Klein (1952) avance que c'est l'analyse de la situation de transfert qui permet de découvrir le passé dans ses aspects réels et imaginaires. Sa conception du transfert « enraciné dans les stades les plus précoces du développement et dans les couches profondes de l'inconscient » (*Ibid.*), la conduit à développer, au début des années 1920, « la technique du jeu » (*Ibid.*). Dans « La psychanalyse des enfants » (*Ibid.*), elle expose la technique du jeu qui permet de déduire les éléments inconscients du transfert. Cette approche permet naturellement à l'enfant d'agir l'expression de ses fantasmes inconscients sexuels et agressifs. Les pulsions de l'enfant sont mises en actes sous forme ludique et symbolique. A travers le jeu, il rejoue des situations chargées de ressentis et en intègre les informations implicites. Le jeu, par sa fonction symbolique, se substitue à la parole que le jeune enfant ne maîtrise pas ou pas suffisamment. Dans le jeu, « l'enfant peut tout faire par lui-même sans le faire dans la réalité » (*Ibid.*). Klein établit une comparaison et fait une analogie entre le jeu symbolique de l'enfant et l'association libre dans la cure analytique de l'adulte.

L'apport conceptuel de l'identification projective de Klein permet de considérer les manifestations du transfert, non pas uniquement comme une répétition du passé, mais comme l'expression de la situation infantile à l'intérieur du psychisme dans le présent. La technique du jeu constitue le support de cette expression dans la cure des enfants. Les travaux de Klein sur le concept d'identification projective sont repris et poursuivis par Bion (1962, 1963). Il développe une théorie de la pensée selon laquelle il établit une distinction entre la pensée psychotique et la pensée non psychotique, qui s'élaborent dans le clivage précoce du moi en fonction de l'efficacité de la capacité de contenance de la mère avec le nourrisson. Par analogie entre la mère et l'analyste, il décrit les mécanismes d'une fonction « contenante » dans la situation analytique.

3.3. De l'identification projective à la théorie de la pensée : Bion.

Bion (1962) s'appuie sur les concepts kleinien pour avancer que la pensée se construit dans le mécanisme de l'identification projective dans la phase schizo-paranoïde. Pour Bion, ce mécanisme n'est pas seulement une défense du moi. Il permet aussi d'établir un lien entre le moi et l'objet externe premier, la mère. Le devenir de l'identification projective dans la phase schizo-paranoïde dépend de la circulation des pulsions, des sensations et des émotions vécues par le nourrisson entre le dedans et le dehors, entre le nourrisson et l'objet premier, sa mère. Il s'attache à décrire les liens qui s'élaborent entre la mère et le nourrisson dans cette phase.

Selon Bion (1962), l'identification projective est un mode de communication primitif du nourrisson qui, une fois traitée et transformée, permettra l'activité de penser. Il définit ce qui est appelé « pensée » comme une activité qui « était à l'origine un procédé visant à décharger la psyché d'un accroissement d'excitations [...] et son mécanisme est celui que Klein a nommé l'identification projective » (*Ibid.*, p.47). Il précise qu'« il existe un fantasme omnipotent selon lequel il est possible de cliver temporairement des parties non désirées, bien que parfois estimées, de la personnalité et de les déposer dans un objet » (*Ibid.*). Ainsi en s'appuyant sur les apports de Klein concernant le clivage du moi et la projection, il prolonge le raisonnement quant au devenir possible des pulsions agressives par la voie de l'introjection.

Les pulsions du nourrisson sont expulsées à l'extérieur et projetées sur la mère ; ce sont « les éléments *bêta* ». Bion (1962) définit un élément *bêta* comme pouvant « être chargé d'affects du type plaisir/déplaisir mais qui ne fournit pas de signification, c'est quelque chose que l'enfant subit et qui est passif » (*Ibid.*). La mère, en tant qu'objet externe, reçoit ces projections. Selon ses modalités de perception et d'accueil, par son rôle de maternage et par son aptitude psychique à recevoir et à laisser transiter ces projections par son psychisme, les éléments *bêta* sont contenus par la mère et transformés en « éléments *alpha* » (*Ibid.*), représentant les bons objets internes pour le nourrisson. Bion nomme cette capacité de contenance « la fonction *Alpha* » (*Ibid.*).

L'efficacité de la fonction *Alpha* dépend de la « capacité de rêverie » (Bion, 1962) de la mère. Cette capacité « est un état réceptif à tout objet provenant de l'enfant, c'est un état d'esprit capable d'accueillir les identifications projectives du nourrisson, qu'elles soient bonnes ou mauvaises » (*Ibid.*). Elle conditionne le rôle de maternage bienveillant qui permet d'élaborer une séparation entre les fantasmes omnipotents d'origine interne avec la perception de la réalité : ce qui permet d'établir un lien entre le dedans et le dehors, entre les objets internes du nourrisson et les objets externes. En conséquence, la fonction *Alpha* favorise la disparition des éléments *bêta*. « Lorsque la fonction *Alpha* est opérante, des éléments *alpha* qui sont produits sont susceptibles d'être emmagasinés » (*Ibid.*, p.24) par le nourrisson. La fonction *Alpha* fonctionne comme une fonction de liaison symbolique des ressentis sensoriels primitifs du nourrisson. L'identification projective, qui n'est pas uniquement une défense du moi, induit un clivage temporaire qui permet ensuite d'établir un lien entre le moi et l'objet grâce à « l'activité introjective qui a pour fonction de produire une accumulation de bons objets internes » (*Ibid.*, p.49), les éléments *alpha*.

L'angoisse persécutrice primitive de la phase schizo-paranoïde est soulagée grâce à la capacité de contenance et d'élaboration psychique de la mère, qui accueille les éprouvés du nourrisson et apporte une réponse adéquate aux signes de tensions manifestés qu'il manifeste. La transformation des éléments *bêta* en éléments *alpha* permet de donner du sens aux éprouvés du nourrisson qui introjecte la fonction contenante, en s'identifiant au contenant représenté par la mère.

Cependant, la fonction *Alpha* peut s'avérer inopérante quand la mère ne peut contenir les projections chaotiques du nourrisson, soit parce qu'elle ne les identifie pas soit parce qu'elle les vit comme étant intrusives ou invasives. Dans cette perspective, l'angoisse de la mère fait écran à toute élaboration psychique et il s'ensuit, pour le nourrisson, une accumulation d'éléments *bêta*, non transformés ou comme l'évoque Bion non « digérés », caractérisant une « terreur sans nom » et le laissant ainsi dans cet état chaotique (Bion, 1962). Dans ce cas, l'identification projective s'intensifie par le mécanisme de défense du moi pour « fuir la réalité et particulièrement les sensations désagréables » (*Ibid.*, p.49). L'accumulation d'éléments *bêta* est, selon Bion, caractéristique de la structure psychotique où

l'absence de création de lien symbolique, entre le dedans et le dehors, n'a pas permis l'élaboration d'une distinction entre conscient et inconscient.

Bion (1963) a repris les implications de l'identification projective dans son étude sur la nature de la relation analytique et ses conséquences pour la compréhension de la nature des relations humaines. En développant sa théorie de la pensée, selon laquelle « la fonction *Alpha*, est indispensable à la pensée et au raisonnement conscient, puis à la relégation de la pensée dans l'inconscient » (Bion, 1962, p.49), il crée une analogie en comparant la relation analytique à celle de la relation de la mère avec le nourrisson. Dans les deux situations, l'analyste et la mère ont un rôle de participation et d'aide active. L'identification projective est au service d'une communication entre le psychanalyste et son patient, à l'image de celle entre la mère et le nourrisson.

Bion (1963) conçoit la situation analytique comme un lieu spécifique dans lequel le psychisme de l'analyste est présent. L'analyste attentif est susceptible de recevoir des projections perturbatrices et parfois douloureuses, comme la mère avec le nourrisson. L'analyste doit être en mesure de penser inconsciemment, grâce au rôle contenant de la fonction *Alpha* opérante. Cette pensée inconsciente fait suite à ses observations et aux projections reçues. Elles se transforment ensuite en information émanant du plus profond de son psychisme et permettent de donner du sens à la situation analytique. En possession de ces informations, l'analyste est en mesure de choisir de transmettre ou non une interprétation à son patient. Comme dans le lien mère nourrisson, ce qui fait de la situation analytique un espace contenant-contenu, dépend de la qualité du « réceptacle ». C'est la capacité de rêverie de l'analyste qui favorise l'élaboration psychique permettant la transformation des éléments *bêta* en éléments *alpha* afin de ne pas sombrer dans « une folie à deux » (*Ibid.*).

Sans évoquer explicitement les termes de transfert et de contre-transfert, Bion (1962, 1963) en décrit les mécanismes par son développement sur l'identification projective impliquant la fonction *Alpha* et sa capacité de contenance par la transformation des éléments *bêta* en éléments *alpha*. Les thèses de Klein (1932, 1947, 1952) et de Bion (1962, 1963), s'originant dans l'hypothèse de la formation précoce du moi et du surmoi, sont réfutées par A.Freud (1951) pour qui l'émergence du

surmoi est plus tardive et correspond au moment de l'apparition du langage. Selon elle, seul le langage permet les associations libres et les interprétations du transfert. La cure analytique des enfants, qui a également un but éducatif, permet l'instauration d'un lien affectif, condition préliminaire au travail futur de l'analyse du transfert de l'enfant.

3.4. La primauté du lien affectif : A.Freud

A.Freud (1951) s'oppose aux conceptions kleinienne en considérant que le jeu est nécessaire pour exécuter toutes sortes d'actes qui restent imaginaires dans le monde réel. Bien qu'il permette d'accéder à une certaine connaissance de l'enfant, la conception d'A.Freud diverge de l'approche kleinienne en soutenant que le jeu ne se prête pas à une interprétation du transfert par la valeur symbolique accordée aux actes joués. Le jeu n'est pas une analogie de l'association libre comme pour la psychanalyse des adultes. En effet, contrairement à l'adulte, l'enfant n'a pas de but conscient dans l'engagement d'une analyse. Il n'est pas dans un effort volontaire et cela impacte nécessairement sa participation et ses associations car ses jeux peuvent être entièrement dominés par son inconscient. L'enfant peut rejouer certains actes qui ont peut-être une signification symbolique pendant l'analyse, mais A.Freud considère que le jeu de l'enfant peut également évoquer « une interprétation plus innocente et correspondre à un événement de la réalité » (*Ibid.*). Le langage est nécessaire pour permettre à l'analyste de faire la distinction entre une signification symbolique et la réactualisation d'un événement de la réalité. Par conséquent, l'analyse de l'enfant ne peut pas remonter au-delà du moment où il commence à parler car l'émergence de cette période initiale à la conscience ne peut se faire que par l'entremise des associations libres et l'interprétation des réactions de transfert. Même si la névrose infantile s'articule, pour elle aussi, sur un clivage du moi, elle ne peut s'interpréter sur la période précoce en l'absence du langage. A cet égard, A.Freud, considère que l'échange verbal avec l'enfant permet de créer un lien d'affection qui s'instaure dans l'analyse. Ce lien affectif constitue une condition préliminaire au travail futur car, au-delà du but analytique, il y a un but éducatif. « Le succès de l'éducation dépend des sentiments affectifs de l'enfant envers la personne qui l'élève » (*Ibid.*) et il est nécessaire que l'enfant soit dans un transfert positif. Le

transfert négatif de l'enfant, même s'il peut être révélateur de conflits intrapsychiques, constitue, selon elle, un obstacle qui doit être transformé en un transfert positif.

En effet, le transfert négatif et le transfert positif de l'enfant « manifestent un ensemble de réactions et de variations de sentiments acquis dans le rapport avec ses parents » (A.Freud, 1951). Ces transferts informent sur le caractère de l'enfant, sans cependant le conduire dans une véritable « névrose de transfert ». En absence de névrose de transfert, l'enfant ne peut pas être l'objet du transfert de l'analyste car ce dernier, comme dans l'analyse de l'adulte, se doit d'être neutre, l'ombre et le miroir du désir du patient. D'autre part, « l'enfant sait très bien les désirs de l'analyste, ce qu'il redoute, ce qu'il approuve ou blâme » (*Ibid.*). L'analyste, ainsi perçu par l'enfant, ne peut pas, lui non plus, constituer un bon objet de transfert. En conséquence, l'interprétation d'un transfert est peu utilisable en l'absence de névrose de transfert produite par l'enfant.

L'enfant ne peut pas renoncer aux premiers objets d'affection que sont ses parents, toujours présents dans sa réalité, ni réorienter ses sentiments affectueux puisqu'ils ne sont pas achevés. L'objet d'amour est toujours présent dans la réalité de l'enfant et n'est pas encore constitué dans l'imaginaire comme pour les adultes. A.Freud (1951) considère que plus l'enfant est attaché à sa mère, moins il a de mouvements affectueux à l'égard des personnes étrangères. Elle poursuit en précisant que si l'enfant est peu habitué à l'affection et à la tendresse de sa mère, ce ne sera pas une attitude hostile qu'il développera envers l'analyste mais bien le contraire, un lien positif, car il va pouvoir recevoir ce qui est manquant dans le premier lien objectal.

A.Freud (1951) évoque que malgré les mouvements hostiles et tendres de l'enfant en analyse, il continue à reproduire ses réactions, là où elles se produisent habituellement, c'est à dire dans sa famille. C'est la raison essentielle pour laquelle A.Freud affirme que l'analyste doit orienter son attention sur l'environnement de l'enfant, là où se manifestent les réactions névrotiques. En effet, c'est au sein de sa famille que l'enfant effectue ses premiers apprentissages puisqu'il n'a pas encore atteint la distance nécessaire pour s'être constitué un idéal du moi indépendant du milieu extérieur et de ses modèles. La séparation des premiers objets d'amour est à venir et les identifications aux objets aimés s'effectuent lentement. Le surmoi de

l'enfant et ses rapports avec son moi sont bien présents, mais il est important de garder à l'esprit que les rapports entre le surmoi et les objets qui ont permis son apparition sont toujours existants dans la réalité de l'enfant : c'est la qualité du lien affectif avec les objets externes qui a une influence directe sur l'affirmation ou l'affaiblissement du surmoi de l'enfant.

A.Freud (1951) illustre son propos par l'exemple de l'apprentissage de la propreté chez le jeune enfant. La propreté n'est pas uniquement acquise par amour ou par crainte mais parce que « la règle n'a de valeur que si la personne qui l'établit est présente » (*Ibid.*). La perte ou l'absence, même temporaire, de celui qui a permis l'apprentissage crée une régression. En l'absence de cet autre, l'enfant n'est plus l'objet de l'affection, ce qui induit une dépréciation du surmoi ne permettant plus l'opposition aux tendances instinctuelles qui cherchent la jouissance.

C'est ainsi qu'A.Freud (1951) construit un lien étroit entre l'analyse et l'éducation de l'enfant en avançant que « quoiqu'on lui enseigne, il faut toujours commencer par un lien affectif net entre lui et nous » (*Ibid.*).

Dans le cadre de la cure analytique des enfants, la question du transfert/contre-transfert et de son interprétation soulève des débats complémentaires et contradictoires. La diversité des approches porte sur l'introduction d'un tiers (modelage ou technique du jeu), pour favoriser les expressions des éléments transférentiels. Le modelage préconisé par Pankow favorise une « greffe de transfert » par une mise en mots, alors que pour Klein et Bion le clivage du moi s'instaure dans les relations objectales précoces, avant l'apparition du langage. En conséquence, la technique du jeu Kleinienne et la capacité de contenance psychique définie par analogie à la mère, par Bion, favorisent l'analyse et l'interprétation du transfert. En revanche pour A.Freud (1951), le surmoi apparaît plus tardivement avec l'apparition du langage. Ce dernier permet d'instaurer un lien affectif, nécessaire support d'un transfert positif, aux vertus thérapeutiques et éducatives.

Conclusion.

Dans le champ de la psychanalyse des adultes, Freud et Lacan posent les fondements des conceptions du transfert de l'analysant. Le contre-transfert,

essentiellement abordé au regard du transfert, revêt soit « tout ce qui, de la personnalité de l'analyste, peut intervenir dans la cure » (Laplanche et Pontalis, 2007), soit « les processus inconscients que le transfert de l'analysé induit chez l'analyste » (*Ibid.*). L'approche de Lacan apporte une dimension supplémentaire en introduisant la notion du « désir de l'analyste ». Au-delà des effets du transfert du patient, il aborde le concept de contre-transfert comme un transfert émanant de l'analyste lui-même. Dans le champ de la psychanalyse des enfants, en écho à celui des adultes, la notion de transfert du jeune patient revêt des acceptions diverses en fonction des conceptions du clivage du moi qui s'instaure, pour certains dans les relations objectales précoces et pour d'autres plus tardivement, avec l'apparition du langage ; cela conduit à des approches cliniques différentes pour analyser et interpréter le transfert.

Le champ de la psychanalyse, essentiellement centré sur l'analyse et l'interprétation du transfert du patient, ouvre un questionnement sur les spécificités du contre-transfert de l'analyste. Le contre-transfert, associé pour partie au transfert de l'analysant et pour partie à la spécificité de l'inconscient de l'analyste, est appréhendé, selon les auteurs, comme étant soit un obstacle, soit un instrument utile et parfois nécessaire à la cure.

II. Evolutions et spécificités conceptuelles du contre-transfert : de l'obstacle à l'instrument.

L'un des premiers psychanalystes à traiter du contre-transfert fut Ferenczi dans ses échanges avec Freud, qui l'incitera à ne pas s'engager dans cette voie de réflexion qui bouscule l'idée de position neutre et froide du psychanalyste. En effet, la « technique » était essentiellement centrée sur l'investissement du patient dans le processus psychanalytique, son transfert. A partir des années 50, le champ de la psychanalyse développe ses investigations sur la contribution spécifique du contre-transfert du psychanalyste dans la cure des adultes. Entre obstacle et instrument, les évolutions des courants de pensée qui se complètent ou s'opposent, amènent à des conceptions plurielles qui font du contre-transfert un outil d'investigation dans la cure.

1. A l'origine du concept de contre-transfert : Ferenczi.

En 1908, Ferenczi, patient et disciple de Freud, porte un intérêt particulier à l'analyse de la nature du transfert ; il pose les prémices « Le concept « d'introjection » (Ferenczi, 1909, p.140). En 1919, il s'interroge sur l'efficacité de la psychanalyse. Il publie un texte intitulé « La technique psychanalytique » (1924), définissant celle-ci comme étant « une technique active » (*Ibid.*) Il propose une première approche du contre-transfert qu'il prolongera dans ce qu'il intitulera l'« Elasticité de la technique psychanalytique » (*Ibid.*, p.179). Ferenczi est un précurseur des débats sur le contre-transfert qui se développeront quarante ans plus tard, dans les années cinquante.

1.1. Transfert et introjection.

Dans l'essai « Transfert et introjection », Ferenczi (1909), s'interroge sur la nature du transfert et introduit la notion d'introjection qui constitue un élément essentiel pour rendre compte de la constitution de l'appareil psychique. Partant des acceptions de Freud sur le transfert (Freud, 1900), et plus spécifiquement du cas de Dora (Freud, 1901), Ferenczi (1909) définit l'introjection comme étant l'appropriation et l'intégration des aspects de quelqu'un à l'intérieur de soi. « Le malade (à tendance hystérique) s'approprie les symptômes et le caractère d'une personne avec laquelle inconsciemment il s'identifie » (*Ibid.*, p.46). Il définit l'introjection comme étant « l'extension au monde extérieur de l'intérêt, à l'origine autoérotique, par l'introduction des objets extérieurs dans la sphère du moi » (*Ibid.*, p.134). Par l'introduction de la dimension intersubjective, les limites ou les frontières entre le dedans et le dehors sont ainsi redéployées sous un autre aspect. Il s'agit d'une tendance générale à prendre l'autre en soi par une extension de la sphère d'intérêt, par un élargissement du moi au service de l'enrichissement de la vie psychique. En conséquence, « le transfert n'est qu'un cas particulier de la tendance générale des névroses au déplacement » (*Ibid.*, p.50). Il précise qu'il utilise le terme de transfert et de déplacement sans distinction notable car, pour lui, le transfert n'est pas une caractéristique spécifique à la cure analytique. Il « apparaît comme un mécanisme psychique caractéristique de la névrose en général, qui se manifeste dans toutes les circonstances de la vie et sous-tend la plupart des manifestations morbides » (*Ibid.*,

p.45). L'exagération des sentiments, tels que la haine et l'amour, résulte des transferts provoquant un déplacement de l'énergie affective. Les complexes de représentations inconscients, les revendications et les désirs inconscients sont refoulés et rejetés par la conscience sur les idées présentes, avec une exagération affective intense. Au regard de l'importance du complexe d'œdipe, refoulé dans toutes les névroses, il est compréhensible que l'attitude bienveillante, voire paternelle de l'analyste, conduise à des sympathies conscientes et à des fantasmes inconscients dont les premiers objets étaient les parents.

Cependant toute attitude réprobatrice de l'analyste peut déclencher des sentiments hostiles refoulés (rage, colère, peur, etc.) construits dans l'enfance, à l'égard de parents ou éducateurs. L'enfant est à la base dans un éprouvé « moniste » de toutes choses. Ce « monisme » devient « dualisme » lorsqu'il exclut les objets de la masse de ses perceptions. L'enfant construit sa perception du monde extérieur par l'expulsion d'une part de son moi dans le monde extérieur, en transformant ses affects subjectifs en sensations objectives. La distinction entre le perçu objectif et le vécu subjectif constitue la première opération projective que Ferenczi (1909) qualifie de « projection primitive » (*Ibid.*, p.65). « Cependant, une plus ou moins grande partie du monde extérieur ne se laisse pas si facilement expulser, mais persiste à s'imposer » (*Ibid.*). Lorsque le moi cède à cette opposition inconsciente, il étend son intérêt au monde extérieur, ce que Ferenczi nomme « l'introjection primitive » (*Ibid.*). Il considère que le premier amour objectal et la première haine objectale se réalisent grâce au transfert par déplacement des sensations originelles de plaisirs et de déplaisirs, sur les objets qui les ont suscités. Le premier amour objectal et la première haine objectale, issus des premiers soins nourriciers, constituent la racine du modèle de tout transfert ultérieur « qui n'est pas une caractéristique de la névrose mais l'exagération d'un processus mental normal » (*Ibid.*, p.66). A cet égard, les objets d'amour infantiles sont introjectés puisque tout amour objectal est une introjection par une extension du moi, chez l'individu normal comme chez le névrosé, et en conséquence, « grattez l'adulte et vous y trouverez l'enfant » (*Ibid.*, p.100).

Ferenczi (1909) définit l'introjection comme le processus inverse de la projection. Il pointe l'articulation entre projection et introjection en distinguant le sujet névrosé du sujet paranoïaque.

Dans la névrose nous observons un processus diamétralement opposé. Car alors que le paranoïaque projette à l'extérieur les émotions devenues pénibles, le névrosé cherche à inclure dans sa sphère d'intérêt une part aussi grande que possible du monde extérieur pour faire l'objet de fantasmes conscients ou inconscients (Ferenczi, 1909, p.62).

Le névrosé est en quête d'objets d'identification, c'est-à-dire de transfert. Il attire tout ce qu'il peut dans sa sphère d'intérêt, il introjecte les objets extérieurs. Le paranoïaque met en œuvre une quête semblable d'identification d'objets, mais pour y « coller » la libido qui le gêne : elle est niée, refoulée et inconsciente. Ainsi « le moi du névrosé est pathologiquement dilaté, tandis que le paranoïaque souffre pour ainsi dire d'un rétrécissement du moi » (Ferenczi, 1909, p.64).

Ferenczi (1909) conclut cette approche par le fait que « la projection paranoïaque et l'introjection névrotique ne sont que des exagérations de processus mentaux dont les éléments se retrouvent chez tout homme normal » (*Ibid.* p.64).

Dans son écrit sur « Le concept d'introjection » (Ferenczi, 1909, p.140), il illustre l'opposition entre projection et introjection par l'évocation du conte « Les trois souhaits », de Madame Leprince de Beaumont. Une femme sent comme partie intégrante de son corps, une saucisse qui pousse sur son nez à l'aide de paroles magiques. Elle refuse l'ablation de cette partie d'elle-même, malgré l'inconfort d'une telle excroissance ; il y a fusion entre l'objet et elle-même. Ferenczi qualifie d'« introjection » cette fusion des objets aimés avec le moi : « le mécanisme dynamique de tout amour objectal et de tout transfert sur un objet est une extension du moi ; une introjection » (*Ibid.*, p.135). Cependant, tout transfert excessif des névrosés est une exagération inconsciente de ce même mécanisme, qu'il définit comme étant une « maladie introjective » (*Ibid.*). A l'opposé, le paranoïaque retire son amour des objets et lorsque cet affect lui revient, il le projette sur le monde extérieur, ce que Ferenczi nomme la « maladie projective » (*Ibid.*, p.136). En se référant au conte évoqué ci-dessus, il exprime que « le paranoïaque qui projette pourra tout au plus considérer une partie de son propre nez comme une saucisse, la couper et la jeter, mais jamais il ne greffera d'éléments étrangers sur sa personnalité » (*Ibid.*).

La découverte de l'introjection met en œuvre un double mouvement identificatoire : l'identification de l'analyste au patient et la capacité du patient à s'identifier à l'autre par le mécanisme du transfert. Cela conduit à une sorte

de « neutralisation » qui demeure cependant imparfaite, puisqu'il reste toujours une quantité variable « d'affects librement flottants » qui concerne la recherche d'un objet (Ferenczi, 1909). Le développement des concepts d'introjection et de projection, dans ce double mouvement identificatoire, pose les prémices de la considération du contre-transfert et conduit Ferenczi à s'interroger sur l'efficacité de la psychanalyse.

1.2. La technique psychanalytique active et le contre-transfert.

Ferenczi aborde l'efficacité de la psychanalyse dans un texte publié en 1919 : « La technique psychanalytique » (Ferenczi, 1924). Il invente « la technique active » dans laquelle l'analyste doit non seulement interpréter mais également intervenir. Cette approche lui permet de traiter les nombreuses difficultés techniques que l'analyste rencontre dans la pratique analytique telles que les silences, les résistances, la somnolence, le risque d'inférer dans la vie réelle des patients, etc. Pour dépasser ces difficultés, il est nécessaire que le psychanalyste « sache doser sa sympathie et même intérieurement il ne doit jamais s'abandonner à ses affects, car le fait d'être dominé par des affects, voire des passions, constitue un terrain peu favorable à l'accueil et à l'assimilation correcte des données analytiques » (*Ibid.*, p.41).

Cependant, le psychanalyste n'en demeure pas moins un être humain avec « des humeurs, des sympathies ou antipathies, ainsi qu'avec des élans pulsionnels » (Ferenczi, 1924, p.41). C'est justement parce que l'analyste est « homme », qu'il est en mesure de comprendre les conflits psychiques du patient. A cet égard, Ferenczi stipule que la thérapie analytique nécessite de la part de l'analyste une double tâche :

[...] il lui faut d'une part observer le patient, examiner ses dires, construire son inconscient à partir de ses propos et de son comportement ; d'autre part, il doit constamment contrôler sa propre attitude à l'égard du malade et si nécessaire la rectifier, c'est à dire maîtriser le contre-transfert (*Ibid.*, p.42).

La condition préalable, nécessaire mais non suffisante, à une telle maîtrise est que l'analyste lui-même soit analysé, même si cela ne l'affranchit pas totalement des particularités de son caractère, ni des fluctuations de ses humeurs. Ferenczi (1924) évoque la difficulté de décrire d'une façon généraliste comment le contrôle du contre-

transfert pourrait s'effectuer. En s'appuyant sur des exemples de son expérience, il développe l'approche de la maîtrise du contre-transfert en trois phases successives.

Dans la première phase, « dans l'euphorie de la lune de miel de l'analyse » (Ferenczi, 1924, p.42), lors du premier contact avec l'inconscient du patient, la prise en compte et le contrôle du contre-transfert ne constituent pas les premières préoccupations de l'analyste. Il « se laisse émouvoir par les chagrins des patients et même par leurs fantasmes » (*Ibid.*). Il cède « à tous les affects que la relation médecin-malade peut susciter [...]. Bref, le médecin fait siens tous les intérêts du patient [...] » (*Ibid.*, p.43). Ferenczi précise que l'analyste surmonte aisément cette phase lorsqu'il identifie sa nature transférentielle et qu'il l'utilise ensuite comme matériel pour la poursuite du travail psychanalytique. En revanche, rester dans cette première phase constitue une entrave à la cure.

Dans une seconde « phase de résistance au contre-transfert » (Ferenczi, 1924, p.44), une réaction inverse peut intervenir « lorsque le psychanalyste a appris laborieusement à évaluer les symptômes du contre-transfert et qu'il arrive à contrôler tout ce qui pourrait donner lieu à des complications dans ses actes, ses propos, voire ses sentiments [...] » (*Ibid.*). Cette phase transitoire présente cependant le risque de conduire à l'échec de la cure si l'analyste durcit sa position ou s'il rejette le patient ce qui « retarderait ou même rendrait impossible l'émergence du transfert » (*Ibid.*).

Enfin, il évoque une troisième phase qui ne peut s'atteindre que lorsque les deux précédentes ont été traversées : c'est la phase de « la maîtrise du contre-transfert » (Ferenczi, 1924, p.45) au sens strict du terme. Lorsque l'analyste est assuré que

[...] la sentinelle présumée à cet affect donnera aussitôt l'alerte si ses sentiments à l'égard du patient menacent de déborder la juste mesure tant dans le sens négatif que positif : alors seulement le médecin peut « se laisser aller » pendant le traitement, comme l'exige la cure psychanalytique (*Ibid.*, p.45).

Par cette approche, Ferenczi (1924) pointe les aspects contradictoires de la thérapeutique analytique entre le « se laisser aller » et l'examen méthodique du matériel psychique du patient et du sien. En effet, l'analyste doit, d'une part, se laisser

aller à ses associations et à ses fantasmes. Il laisse faire son propre inconscient, comme le propose également Freud, afin de saisir intuitivement les manifestations de l'inconscient dissimulées dans le contenu manifeste des propos et du comportement du patient. D'autre part, l'analyste doit soumettre à un examen minutieux le matériel livré par le patient ainsi que le matériel qui lui appartient en propre ; son raisonnement intellectuel le guide dans ses propos et ses actions envers son patient. Ferenczi, illustre cette contradiction par la métaphore de l'accoucheur. Ce dernier doit garder un rôle passif, tel un spectateur, mais aux moments critiques, il fait usage de forceps pour terminer une naissance qui ne se déroule pas spontanément (*Ibid.*).

Cette approche en trois phases apporte un éclairage nouveau sur la conception du contre-transfert qui n'est pas seulement un inconvénient ou un danger, mais plutôt un outil. Ferenczi (1924) prolonge son analyse dans son propos sur l'« Elasticité de la technique psychanalytique » (*Ibid.*). Il revient sur ce qui échappe à la technique, le reste des affects flottants qui relève de « l'équation personnelle » et qui soulève la question de la modalité d'intervention de l'analyste. Il s'interroge sur les modalités possibles de ce qui peut être communiqué à l'analysé : « quand peut-on déclarer que le matériel fourni est suffisant pour en tirer des conclusions ; dans quelle forme la communication doit être le cas échéant habillée ; comment peut-on réagir à une réaction inattendue ou déconcertante du patient [...] ? » (*Ibid.*, p.184).

Pour répondre à ce questionnement, Ferenczi (1924) évoque le nécessaire « tact psychologique » dont doit faire preuve le psychanalyste. C'est au cœur du « se laisser aller » de la troisième phase de la maîtrise du contre-transfert que se situe ce tact qui n'est autre que la faculté de « sentir avec » (*Ibid.*, p.185). Cette faculté de

[...] « sentir avec » le patient consiste pour l'analyste à pouvoir examiner son soi, aussi finement qu'il examine le psychisme du patient. Il est de la responsabilité de l'analyste de présenter les associations possibles ou probables du patient, qu'il ne perçoit pas encore [...] en restant en même temps, à tout moment, attentif à la force de la résistance (*Ibid.*).

Avant toute communication au patient ou toute réaction, l'analyste doit prendre la précaution de retirer pour un moment sa libido du patient et analyser froidement la situation, sans se laisser guider par ses affects. Il n'est plus question, ici,

de l'attitude systématiquement distante et froide à l'image de celle du chirurgien préconisé par Freud, ou encore d'« une attitude de maître d'école ou même seulement du médecin autoritaire » (*Ibid.*, p.192), mais d'une attitude temporaire qui permet le retour du « sentir avec » aux moments opportuns. Le « sentir avec » est une règle d'appréciation consciente qui favorise l'élasticité de la technique psychanalytique.

Il faut, comme un ruban élastique, céder aux tendances du patient, mais sans abandonner la traction dans la direction de ses propres opinions » (*Ibid.*, p.193). L'élasticité n'équivaut nullement à céder sans résistance. Nous cherchons, certes, à nous mettre au diapason du malade, sentir avec lui tous ses caprices, toutes ses humeurs, mais nous nous tenons aussi, fermement, jusqu'au bout, à notre position dictée par l'expérience analytique » (*Ibid.*, p.202).

Cette conception s'oppose nettement à l'attitude, jusqu'alors habituelle, du médecin omniscient et tout-puissant qui affronte le malade. La difficulté de l'analyste réside dans une perpétuelle oscillation entre le « sentir avec », l'auto-observation et l'activité de jugement. Les variations de tension dans les systèmes psychiques constituent un instrument de la technique, à côté de celle des associations. La position analytique du médecin nécessite un contrôle de son propre narcissisme ainsi qu'une surveillance aiguë de ses diverses réactions affectives. A cet égard, le patient n'est plus seul à être actif dans le processus analytique, l'analyste l'est aussi, mais sous couvert des précautions précédemment évoquées.

Les avancées théoriques de Ferenczi ont débuté dans la prudence au cours de nombreux échanges avec Freud, puis sont tombées dans l'oubli. Cependant, il fut l'un des premiers à tenter d'explorer le contre-transfert pour le présenter, non plus comme devant être maîtrisé et surmonté, mais comme un instrument utile s'inscrivant dans une nécessaire « élasticité de la technique psychanalytique ». Il faudra attendre la fin des années 40 pour que le champ de la psychanalyse ouvre des investigations et des débats, parfois complémentaires et parfois contradictoires, sur la conceptualisation du contre-transfert. Ces débats s'articulent cependant autour d'une question centrale : le contre-transfert, obstacle ou instrument ?

Les approches de Winnicott (1947) et de Racker (1957) abordent la notion de contre-transfert dans l'aspect d'une dynamique négative constituée de haine, que

l'analyste doit être en mesure de percevoir pour la déplacer. Ces approches corroborent l'idée d'obstacle que peut revêtir cette dimension négative du contre-transfert qu'il faut contrôler et maîtriser.

2. Le contre-transfert, un obstacle à la cure : Winnicott et Racker.

Winnicott (1947) et Racker (1957) abordent la notion du contre-transfert par l'évocation des sentiments de haine de l'analyste en regard du transfert du patient. Leurs approches divergent sur la façon dont il est nécessaire de gérer cet obstacle dans le cadre de la cure.

2.1. « La haine dans le contre-transfert » : Winnicott.

Winnicott (1947) publie « La haine dans le contre-transfert ». Dans le cadre de cures auprès de patients psychotiques, Winnicott exprime « que le travail de l'analyste qui entreprend l'analyse des psychotiques est sérieusement grevé par ce problème, et que l'analyse des psychotiques s'avère impossible tant que la haine propre à l'analyste n'est pas parfaitement perçue et consciente » (*Ibid.*). Il évoque le fardeau émotionnel que l'analyste doit assumer en raison de la haine et de la crainte que peuvent générer de tels patients. Il poursuit en stipulant que cette haine et cette crainte se révèlent également dans le cadre d'analyse de patients ordinaires. L'analyste ne peut pas « nier la haine qui existe réellement en lui » (*Ibid.*) et ce dernier se doit de « haïr son patient objectivement » (*Ibid.*). Selon l'approche de Winnicott, la haine à l'égard du patient se justifie, non pas uniquement par des projections de l'analyste, mais par le comportement même du patient ou par son état qui le rend haïssable. Il s'agit alors de délimiter le rôle des projections de l'analyste dans ce qu'il perçoit de son patient. Winnicott précise que, dans la cure de patients ordinaires, le maniement de la haine de l'analyste est moins malaisé car « cette haine reste latente [...] et la haine reste inexprimée ou n'est même pas ressentie » (*Ibid.*). Cependant, l'analyste manifeste sa haine lorsqu'il met fin à une séance. En fin d'analyse, lorsque le patient est « guéri », il se doit de mettre en mots, ce que lui, analyste, a ressenti à l'insu du patient au début de l'analyse, car « tant que cette interprétation n'est pas faite, le patient est en quelque sorte maintenu dans la position d'un enfant, d'un

enfant qui ne peut comprendre ce qu'il doit à sa mère » (*Ibid.*). Il poursuit en s'appuyant sur l'hypothèse de l'émergence de la haine dans le premier lien objectal, lorsque la mère hait le bébé avant même que ce dernier ne puisse haïr la mère. Cette hypothèse suggère que l'objet est connu dans la haine et que la haine précéderait le contre-transfert nécessaire au déroulement du transfert dans tous ses aspects. L'analyste doit étudier les conditions d'apparition de la haine en lui, afin d'« espérer éviter que le traitement ne soit adapté aux besoins du thérapeute plutôt qu'à ceux du patient » (*Ibid.*).

Dès 1947, Winnicott propose une conception du contre-transfert comme l'ensemble des sentiments hostiles porteurs des ressentis de haine que l'analyste éprouve pour son patient. Le contre-transfert relève des conflits non résolus de l'analyste ainsi que de ses réactions émotionnelles. Il conçoit le contre-transfert comme un obstacle à la cure, tout comme Racker qui apporte cependant une nuance, en abordant le contre-transfert comme un instrument technique qui permet le dépassement de l'obstacle qu'il génère.

2.2. La dynamique négative du contre-transfert : Racker.

L'approche de Racker (1957) complète celle de Winnicott, en présentant le contre-transfert de l'analyste comme étant inéluctable, puisque l'analyste est prédisposé à des sentiments vis-à-vis du patient « avant même de l'avoir rencontré » (Racker, 1957, p.171). Il considère qu'« il faut commencer par la révision de notre position face à notre propre contre-transfert en cherchant un meilleur dépassement des idéaux infantiles et en acceptant complètement d'être des enfants et des névrosés bien qu'adultes et analystes » (*Ibid.*). Le contre-transfert relève de « tout ce qui vient à l'analyste comme réponse psychologique face à l'analysant » (*Ibid.*) ; il est indissociable du transfert du patient.

Racker (1957) développe son approche du contre-transfert en s'appuyant sur les concepts d'introjection et de projection, ainsi que sur la deuxième topique freudienne. Il aborde le contre-transfert dans sa dynamique négative en s'intéressant particulièrement à « la part névrotique du contre-transfert qui perturbe le travail d'analyse » (*Ibid.*, p.76) qui est, selon lui, une névrose comme une autre. Il définit la

« névrose du contre-transfert », comme une pathologie à part entière, que l'analyste vit comme une névrose de transfert. En décrivant la situation analytique « non pas comme une monopathie, mais plutôt comme une dipathie ou une bipathie » (*Ibid.*, p.77), il pose que l'analyste doit renoncer à la conception de l'analyste « sain » face au patient « malade ».

Comme Winnicott, Racker (1957) développe l'idée de l'objectivité de l'analyste. Cette dernière doit, selon lui, émerger de la position que l'analyste adopte au regard de sa propre subjectivité c'est-à-dire de son contre-transfert. La recherche de cette objectivité se situe entre deux extrêmes qui peuvent faire obstacle à la cure. Il y a d'une part le risque d'un idéal névrotique ou obsessionnel de l'objectivité qui conduit au refoulement et au blocage de la subjectivité. Dans ce cas, l'analyste donne l'illusion de « la réalisation (apparente) du mythe de « l'analyste sans angoisse ni colère » (*Ibid.*, p.173). A l'autre extrême névrotique, il évoque le risque pour l'analyste de se perdre et de « se noyer » dans sa propre subjectivité, dans son contre-transfert. Dans l'entre-deux,

[...] la véritable objectivité se base sur une sorte de dédoublement interne qui permet à l'analyste de se prendre lui-même (sa propre subjectivité ou son contre-transfert) comme objet de son observation et de son analyse continue. Cette position lui permet d'être relativement objectif par rapport à l'analysant (*Ibid.*).

Pour Racker (1957), le contre-transfert, pris dans sa globalité, est l'ensemble des réactions de l'analyste, y compris ses réactions pathologiques. Il peut constituer, au-delà d'un obstacle, un outil, si l'analyste est en mesure d'accepter et de comprendre ses réactions en les soumettant lui-même à une auto-analyse. Cette considération le conduit à élaborer une classification de différentes formes de contre-transfert et les identifications qui y sont associées.

En s'appuyant sur la théorie des personnalités développée par une psychanalyste américaine, Helen Deutsch, il distingue l'identification concordante de l'identification complémentaire.

2.2.1. *Identification concordante et identification complémentaire.*

L'identification concordante est basée sur l'introjection et la projection, ou, en d'autres termes, sur la résonance de l'extérieur sur l'intérieur, sur la reconnaissance de l'étranger comme "je suis moi" et sur la confrontation de ce qui est propre à l'étranger "tu es toi" (Racker, 1957, p.176).

Dans cette relation interpersonnelle, l'identification partielle du moi de l'analyste au moi du patient favorise une distanciation, une place d'observateur objectif permettant de ne pas être absorbé dans le conflit interne du patient. Par cette identification partielle, l'analyste peut reconnaître ses propres aspects œdipiens aux travers de ceux émergeant du patient, tout en gardant une distance suffisamment différenciée. Racker (1957) évoque un autre aspect de l'identification concordante relevant d'une concordance des fantasmes qu'il définit comme « une symbiose psychologique » avec son patient. Il illustre cette symbiose par l'énoncé d'une situation où l'analyste quitte la pièce pour aller chercher la monnaie à rendre sur le paiement de la séance. Le patient est traversé par le fantasme de reprendre son billet laissé sur le bureau. L'analyste est traversé par le fantasme que le patient puisse reprendre le billet en son absence.

Lorsque l'analyste rejette l'identification concordante, par le refus ou l'incapacité d'une identification partielle au moi du patient, il rejette ses tendances propres. En rejetant, par exemple, sa propre agressivité, il rejette celle du patient. Le rejet du sentiment éprouvé du patient, amène l'analyste à intensifier ce que Racker (1957) nomme « l'identification complémentaire ».

Cette forme d'identification complémentaire conduit l'analyste, qui n'en n'a pas conscience, à se soumettre à l'un des objets internes du patient. L'analyste risque de se perdre dans la névrose de l'analysant. La situation contre-transférentielle est alors le résultat de son identification aux objets internes du patient. « Les identifications complémentaires se produisent du fait que l'analysant traite l'analyste comme un objet interne, raison pour laquelle celui-ci se sent traité comme tel, c'est à dire s'identifie avec cet objet » (Racker, 1957, p.176). « Cette situation amène à une plus intense identification (complémentaire) avec l'objet rejetant du patient à l'égard duquel cette pulsion agressive est dirigée » (*Ibid.*).

Les identifications complémentaires créent des perturbations dans le psychisme de l'analyste, contrairement aux identifications concordantes qui constituent un point d'appui dans la situation analytique. Cette distinction d'identification conduit Racker (1957) à définir deux sortes de contre-transfert à partir des objets internes de l'analyste : le contre-transfert direct et le contre-transfert indirect.

2.2.2. Contre-transfert direct et contre-transfert indirect.

Le contre-transfert direct relève d'une articulation entre l'identification concordante et l'identification complémentaire générant deux types de réactions qui s'appuient sur les sentiments d'empathie de l'analyste. Lorsque l'analyste peut déceler la douleur du patient, sans prendre pour lui la manifestation d'une réaction hostile, il fait preuve d'empathie par identification concordante partielle de son moi à celui du patient. Parallèlement, cette dernière s'articule à une identification complémentaire dans la mesure où l'analyste s'identifie à une partie non désirée du moi ou du surmoi du patient. Par une identification à son propre surmoi, l'analyste critique le patient pour avoir exprimé de l'hostilité. Dans ce cas, l'analyste vit l'hostilité du patient d'un point de vue personnel. Son surmoi ne tolère pas cette hostilité et l'analyste critique le patient et lui en veut.

D'autre part, Racker (1957) définit le contre-transfert indirect, comme étant un contre-transfert qui ne porte pas directement sur le patient lui-même, mais sur un objet extérieur comme une réponse faite à un tiers, à une personne émotionnellement importante pour l'analyste et indépendamment du cadre thérapeutique. Il évoque trois types de réactions intimement liées à l'usage que l'analyste fera du contre-transfert.

Racker (1957) définit un objet extérieur d'identification, inscrit dans la dimension surmoïque de l'analyste, qui peut être représenté par une instance considérée comme « supérieure » à soi, une institution ou la société. La pression du surmoi de l'analyste stimule ses besoins névrotiques de réussite pour satisfaire ses propres aspects surmoïques. L'analyste perçoit le patient comme son propre surmoi, ce qui conduit à une perturbation liée à l'identification complémentaire relevant d'une réaction pathologique de l'analyste. Ces réactions pathologiques peuvent

également se traduire par une soumission masochiste de l'analyste à ses propres objets surmoïques lorsqu'il projette l'objet coupable et mauvais sur le patient : « je ne suis pas incompetent, c'est le patient qui n'est pas bon » (*Ibid.*, p.153). Enfin, Racker évoque que la réaction pathologique peut prendre une forme hypomaniaque dans laquelle l'analyste nie la persistance des conflits internes du patient : l'analyste peut considérer comme étant réelle et définitive une amélioration du patient qui en fait n'est qu'apparente et transitoire.

Au cœur de ses modalités identificatoires, Racker (1957) explore les réactions possibles de l'analyste en distinguant l'angoisse contre-transférentielle et la culpabilité contre-transférentielle de l'analyste. Lorsque le patient est sur un mode défensif masochiste face à la frustration que génère la situation analytique, il peut réagir par de l'agressivité qu'il retourne contre lui-même soit par une aggravation de son état, soit par une tendance suicidaire. Par crainte de nuire à son patient, l'analyste peut réagir par une angoisse dépressive en s'identifiant à l'objet interne qui agresse ce dernier. Il peut également réagir par une angoisse de type paranoïde lorsqu'il s'identifie aux objets persécuteurs du patient. La persécution interne au patient devient alors une persécution exercée par le patient sur l'analyste.

Dans le cadre de la culpabilité contre-transférentielle, c'est le patient qui éprouve des sentiments dépressifs ou paranoïdes en tenant une place de moi accusateur et de moi victime dans le psychisme de l'analyste. Ce dernier, identifié par le patient « aux objets sadiques et tout-puissants », conduit à une réaction contre-transférentielle négative. L'analyste éprouve une culpabilité d'agression par une « identification sadique » doublée d'une incapacité d'exercer des fonctions réparatrices et en raison de cette identification à la toute-puissance niant toute possibilité dépressive du patient, ce dernier devient la victime de l'analyste. A cet égard, le contre-transfert, selon Racker (1957), constitue un obstacle lorsque l'analyste présente une contre-résistance face à une perception du transfert négatif et face aux résistances du patient sans être en mesure d'appréhender l'émergence d'un transfert positif. S'instaure alors un « point aveugle » autour duquel la situation analytique ne peut pas progresser.

La résistance, dans l'un de ses aspects, est la haine à laquelle l'analyste réagit parfois par de la haine de sa part ; il tombe alors dans un piège tendu pour lui par sa propre

névrose. [...]. Et un analyste peut en venir à haïr au même degré un patient qui se trouve en intense résistance. [...]. L'analyste se défend des attaques de son surmoi par sa haine contre le patient. Il est donc important que l'analyste développe à l'intérieur de lui-même un moi qui observe ses résistances contre-transférentielles qui, naturellement, sont permanentes (Racker, 1957, p.179).

Ce n'est que lorsque l'analyste « observateur objectif » prend conscience de ce « point aveugle », que sa propre contre-résistance permet d'identifier la résistance du patient. Racker (1957) considère le contre-transfert comme un outil faisant obstacle qui peut cependant se dépasser et se déplacer. L'analyste et le patient sont dans une dynamique où chacun est soumis à des conflits semblables mais distincts (angoisse persécutive ou dépressive, ou désir de réparation). L'analyste, en s'identifiant aux projections de son patient, peut les mettre à profit pour mieux le comprendre et lui proposer des interprétations plus justes : ce qui caractérise la situation analytique selon Racker « non pas comme une “monopathie”, mais plutôt comme [...] une “bipathie” » (*Ibid.*, p.77).

Pour Winnicott et Racker, le contre-transfert est constitué de sentiments hostiles. Il émane des conflits non résolus de l'analyste en réponse au transfert du patient : il est source d'obstacle à la cure. Selon Winnicott, il faut l'éradiquer et selon Racker, le considérer comme un instrument technique pour dépasser l'obstacle qu'il génère. Winnicott et Racker abordent le contre-transfert en regard du transfert du patient, l'un étant indissociable de l'autre, contrairement à Heimann (1987) qui propose, en 1949, une approche qui les dissocie. Elle aborde le contre-transfert comme un transfert qui appartient en propre à l'analyste et non pas uniquement comme une réponse au transfert du patient.

3. Le contre-transfert, un instrument pour la cure : Heimann.

En 1949, Heimann, fonde sa théorie sur la base d'un débat contradictoire avec ses prédécesseurs, en considérant que le transfert et le contre-transfert sont dissociables l'un de l'autre dans la relation à deux imposée par la cure analytique. Elle apporte une approche originale en développant l'idée que le contre-transfert est une

« création du patient » qui constitue, pour l'analyste, un outil d'investigation de l'inconscient de l'analysant.

3.1. Un débat contradictoire.

Dans « A propos du contre-transfert » (Heimann, 1987, p.23), Heimann s'oppose à la conception freudienne du psychanalyste, selon laquelle il serait comparable à un chirurgien froid s'abstenant de toute émotion ou à un miroir qui se limiterait à refléter ce que montre le patient. Elle objecte l'idée d'un psychanalyste dénué de sentiments, sain, insensible et détaché face à un patient malade, unique porteur de sentiments. Au contraire, elle stipule que la variabilité du degré des sentiments de l'analyste et du patient, ainsi que l'usage qui en est fait, interagissent dans la cure. A cet égard, les travaux de Heimann (1987) et ceux de Racker (1957) se rejoignent sur la nécessité de mettre au travail le contre-transfert de l'analyste par une analyse de l'analyste ou une auto-analyse permanente. Cependant, leurs approches divergent fondamentalement sur plusieurs points. Racker développe l'aspect pathologique du contre-transfert dans une dimension élargie du psychisme du psychanalyste. Il y inclut ses propres objets internes par la voie de l'identification complémentaire, tout en considérant que le contre-transfert peut servir d'outil, lorsque la contre-résistance est identifiée. Par conséquent, le transfert est indissociable du contre-transfert, pour Racker, puisqu'il relève des projections du patient. *A contrario*, Heimann (1987) ne considère pas les réponses émotionnelles de l'analyste comme une entrave, mais plutôt comme un puissant outil d'investigation inconscient de l'inconscient du patient. Le contre-transfert s'observe dans les réactions contre-transférentielles par les réactions et les réponses émotionnelles de l'analyste qui émergent face au moi et au ça du patient. Cette émergence permet de distinguer le transfert du contre-transfert puisqu'il est la « *création du patient* » et qu'il relève de l'identification projective de l'analyste. En conséquence, elle dissocie transfert et contre-transfert.

3.2. Dissociation du transfert et du contre-transfert.

Heimann (1987) s'accorde avec ses prédécesseurs sur le fait que le terme de contre-transfert permet de « rassembler toutes les impressions qu'éprouve l'analyste par rapport à son patient » (*Ibid.*, p.24). Cependant elle ajoute qu' « on peut avancer que cet usage n'est pas correct et que le contre-transfert désigne simplement le transfert de la part de l'analyste » (*Ibid.*). Le contre-transfert relève de « la réponse émotionnelle de l'analyste à son patient dans la situation analytique constituant l'un des outils les plus importants pour son travail » (*Ibid.*). A cet égard, elle introduit une idée novatrice selon laquelle le contre-transfert de l'analyste serait, non pas un obstacle à éradiquer, source de troubles, mais un instrument d'investigation de l'inconscient du patient. « La réponse émotionnelle immédiate de l'analyste est un signe de son approche des processus inconscients du patient » (*Ibid.*), ce qui permet de dissocier le transfert de l'analyste de son contre-transfert. Les émotions éprouvées par l'analyste sont un indicateur pour la compréhension de l'inconscient du patient. L'attention que l'analyste porte aux émotions du patient, l'ouvre à une perception inconsciente de l'inconscient du patient qui « devance sa conception consciente de la situation » (*Ibid.*). La compréhension de l'inconscient du patient par l'inconscient de l'analyste semble s'approcher de la conception de l'identification concordante des fantasmes de Racker (1957) dans la « symbiose psychologique ». Cependant, Heimann (1987) réfute l'idée d'une identification partielle du moi de l'analyste à celui du patient. Elle avance que l'identification s'élabore sur une comparaison que l'analyste établit entre les sentiments et les émotions suscités, en lui, par les associations et les comportements du patient. A cet égard, le contre-transfert de l'analyste est, selon l'expression de Heimann, « la création du patient, il fait partie de sa personnalité » (*Ibid.*, p.25). Cette approche se réfère implicitement à la théorie de l'identification projective de Klein, qui fut sa psychanalyste.

3.3. Le contre-transfert : « une création du patient », un outil d'investigation.

Cette conception permet d'aborder le contre-transfert de l'analyste comme « le moyen le plus sûr de vérifier s'il a compris ou non son patient » (Heimann, 1987, p.25), ce moyen servant de critère pour choisir les interprétations nécessaires parmi

les éléments du matériel psychique du patient. Pour y parvenir, c'est par l'analyse de ses conflits infantiles et de ses angoisses (paranoïdes et dépressives), que l'analyste peut établir un contact avec son propre inconscient, pour ensuite comprendre celui du patient. L'analyste est alors en mesure

[...] de supporter les rôles que lui font jouer le moi, le surmoi du patient et les objets extérieurs que le patient lui attribue, ou, projette sur lui, quand il met en scène ses conflits dans la relation analytique (*Ibid.*, p.25).

Ainsi, l'analyste ne se perd pas dans la problématique de son patient et il évite le risque de lui imputer ce qui lui appartient en propre.

Selon Heimann (1987), l'analyse de l'analyste diffère de celle du patient. Dans le cadre de sa propre analyse, l'analyste décharge les sentiments et émotions générés en lui par la situation analytique et il se doit en plus, contrairement au patient, de les « subordonner au travail analytique dans lequel il fonctionne pour le patient comme un reflet dans un miroir » (*Ibid.*, p.26). Si l'analyste est envahi par de trop fortes émotions, cela peut altérer sa perception de ce qui se joue pour le patient et appauvrir ses interprétations ; il est donc nécessaire de considérer le contre-transfert comme un outil de travail constitutif d'une partie de la personnalité du patient. Cette acception implique que l'analyste prenne la mesure de ses propres problématiques et que cela reste son affaire privée. L'observation et l'écoute des émotions du psychanalyste constituent un puissant outil d'investigation de l'inconscient du patient (Heimann, 1987).

C'est pourquoi il faut que la sensibilité émotionnelle de l'analyste soit plutôt extensive qu'intensive, différenciative et mobile. Dans le travail analytique, l'analyste qui combine l'attention libre avec les libres réponses émotionnelles, ne repèrera pas forcément ses sentiments comme faisant problème, parce qu'ils sont en accord avec la signification qu'il comprend. Mais souvent, les émotions suscitées en lui sont beaucoup plus proches du cœur du problème (Heimann, 1987, p.27).

Dans la continuité de l'approche du contre-transfert comme étant un outil, Little (1987a, 1987b) prolonge l'analyse en proposant une définition plurielle du contre-transfert qui nécessite également un engagement de l'analyste.

4. Le contre-transfert et l'engagement de l'analyste, un outil pluriel pour la cure : Little

En 1951, peu de temps après Heimann, Little présente sa conception du contre-transfert dans un article qu'elle intitule « Le contre-transfert et la réponse qu'y apporte le patient » (Little, 1987a, p.30). Son approche du contre-transfert est essentiellement fondée sur la clinique de patients atteints de psychopathie et de névrose de caractère pouvant présenter d'importantes angoisses psychotiques. Cependant, elle précise que ses assertions ne concernent pas seulement ces cas spécifiques, mais doivent au contraire s'appliquer à la fois aux névrosés et aux psychanalystes.

Comme ses contemporains, elle considère que le contre-transfert peut être un outil et non un obstacle à éliminer. Elle propose un éclairage nouveau en soulignant l'importance du contre-transfert, tout en précisant qu'il faut en faire usage ; il permet de faire progresser non seulement la conduite des analyses, mais également la psychanalyse dans son ensemble.

4.1. Le contre-transfert, définition plurielle d'un outil indispensable.

Selon Little (1987a), le contre-transfert « subit » le même traitement que le transfert. Les psychanalystes « le considèrent comme un phénomène connu et reconnu, mais pensent qu'il n'est pas nécessaire de l'interpréter, et même que ce peut être dangereux » (*Ibid.*, p.32). Elle poursuit en se demandant,

[...] si le défaut d'utilisation du contre-transfert ne pourrait avoir un effet exactement similaire, par rapport au progrès de la psychanalyse, à celui de l'ignorance ou de la négligence du transfert, et si nous pouvions faire un jour usage du contre-transfert, ne constaterions-nous pas que nous avons encore un autre outil extrêmement précieux, si ce n'est indispensable ? (*Ibid.*, p.33).

Little (1987a) propose de définir le contre-transfert selon plusieurs axes indissociables les uns des autres. Le contre-transfert se compose de « l'attitude inconsciente de l'analyste envers son patient » (*Ibid.*, p.30) et « des éléments refoulés

non analysés chez l'analyste lui-même » (*Ibid.*). L'analyste reporte sur son patient des éléments non refoulés constitués des affects éprouvés envers ses parents ou envers les objets de son enfance, de la même façon que le patient effectue le transfert de ces éléments sur son analyste. Le contre-transfert est également constitutif de « quelque attitude ou mécanisme spécifique par lequel l'analyste rencontre le transfert de son patient » (*Ibid.*, p.31) ainsi que de « la totalité des attitudes et comportements de l'analyste envers son patient, ceci comportant toutes les attitudes conscientes quelles qu'elles soient, et toutes les autres ». (*Ibid.*).

Little recense quatre raisons qui fondent une approche plurielle du contre-transfert et qui justifient l'impossibilité d'en donner une définition univoque.

4.2. L'impossible définition univoque.

La première raison avancée par Little (1987a), pour expliquer la difficulté d'élaborer une définition univoque, réside dans le fait que « le contre-transfert inconscient est quelque chose que l'on n'observe pas comme tel, mais uniquement dans ces effets » (*Ibid.*, p.32). Elle précise qu'« il est difficile d'avoir connaissance de ce qu'est l'inconscient ; et essayer d'observer et d'interpréter quelque chose d'inconscient en soi-même est comparable à la tentative d'apercevoir sa propre nuque, il est bien plus aisé de voir celle d'un autre » (*Ibid.*).

La seconde raison évoquée par Little (1987a), d'un point de vue métapsychologique, réside dans l'attitude globale de l'analyste qui « engage toute sa psyché, son ça et des bribes de son surmoi comme de son moi et qu'aucune frontière clairement délimitée ne les sépare » (*Ibid.*, p.32). Le contre-transfert refoulé, non analysé, émane de la part inconsciente de l'analyste proche du ça, la moins en contact avec la réalité. Cet écart avec la réalité favorise « la compulsion de répétition » et l'absence d'analyse des éléments refoulés de l'analyste combine les exigences du ça du patient à celles de l'analyste.

Ce sont ces exigences combinées qui permettent au patient d'aller mieux, surtout si « ces exigences ont été intégrées par l'analyste dans sa propre analyse » (Little, 1987a, p.35). Cette combinaison d'exigences dépend de la capacité de synthèse et d'intégration en jeu dans le contre-transfert. Elle dépend également, au niveau du moi, du type d'identification inconsciente de l'analyste à son patient : elle relève du

« désir d'aller mieux ». Le patient consulte pour aller mieux et l'analyste souhaite que son patient aille mieux. Cependant, inconsciemment, il y a aussi une identification, relevant de la projection de l'analyste, avec le surmoi et le ça du patient, interdisant cet aller mieux pour éviter la séparation de la fin de l'analyse, ce qui caractérise la compulsion de répétition dans l'évitement que le patient aille effectivement mieux. Néanmoins, cette compulsion de répétition peut s'avérer positive et facteur de progrès. Dans l'analyse, maintenir la dépendance du patient et le rendre malade permet de le libérer de ses angoisses pour les mettre au travail. La compulsion de répétition du patient est un facteur de progrès si l'analyste sort de la sienne en se dégageant du refus de laisser son patient aller mieux. L'analyste dépasse sa résistance contre-transférentielle lorsqu'il accepte de ne pas être le seul à pouvoir permettre au patient d'aller mieux. Dans ce cas précis, Little évoque les facteurs de distance et de temps qui favorisent la mise en œuvre du détachement nécessaire au succès de l'analyse. Cette capacité de détachement vient du fait que l'analyste sait que le matériel psychique de l'analysant vient du passé, alors que le patient le vit dans un présent immédiat et « c'est ce qui en fait l'expérience propre au patient et non pas à l'analyste » (*Ibid.*, p.36). Cependant « si l'analyste l'éprouve comme du présent, cela entrave le déroulement de la cure » (*Ibid.*). Little en conclut que l'identification ne doit pas être projective, comme le suggère Heimann (1987), mais introjective.

La troisième raison justifiant une définition non univoque du contre-transfert relève du fait que l'analyse requiert un analyste et un analysant inséparables l'un de l'autre. De la même façon, et contrairement à Heimann (1987), Little (1987a) considère que « transfert et contre-transfert sont inséparables - ce qui se déduit du fait que ce que l'on écrit sur l'un peut si bien s'appliquer sur l'autre ». (*Ibid.*, p.32).

La relation globale patient analyste inclut le " normal " et le " pathologique ", le conscient et l'inconscient, le transfert et le contre-transfert, en proportions variables ; elle comprendra toujours quelque chose de spécifique à la fois à l'individu patient et à l'individu analyste (*Ibid.*, p.33).

La considération de la proportion relative à l'analyste, en tant que personne, marque un point d'originalité dans l'approche de Little (1987a). Elle suggère un certain engagement de l'analyste ainsi que la prise en compte des conséquences de

cet engagement. Le patient, en devenant objet d'amour pour l'analyste, est la personne que l'analyste souhaite restaurer dans une dynamique réparatrice. L'analyste se doit alors, comme l'évoque également Racker (1957), de transmettre au patient, non seulement ses erreurs contre-transférentielles mais aussi l'explication qui favorise la compréhension de ses réactions contre-transférentielles qui émergerait plus d'un mouvement contre-transférentiel que de la problématique de l'analysant.

Enfin, la quatrième raison proposée par Little (1987a) se fonde sur l'idée que les affects, sentiments ou idées dans le contre-transfert, peuvent générer une grande diversité d'attitudes. « L'analyste a une attitude envers le contre-transfert, c'est-à-dire envers ses propres sentiments et ses propres idées. Cette attitude est réellement paranoïde ou délirante particulièrement là où ses sentiments risquent d'être subjectifs » (*Ibid.*, p.32). Ainsi, il existe une diversité de transferts et de contre-transferts, chacun étant porteur d'une spécificité propre aux individualités en présence dans la cure.

Little (1987a) conclut que « le contre-transfert n'a pas à être plus redouté que le transfert ; en fait, il ne peut être évité, il peut seulement être détecté, contrôlé dans une certaine mesure et parfois utilisé » (*Ibid.*, p.46). Elle propose une définition dynamique non univoque du contre-transfert selon laquelle,

[...] le contre-transfert est l'une de ces formations de compromis que le moi manifeste une très grande habileté à fabriquer. Il est essentiellement, à cet égard, du même ordre qu'un symptôme névrotique, une perversion ou une sublimation. En lui, une satisfaction libidinale est à la fois interdite et partiellement acceptée : un élément d'agression y est agité, à la fois par la satisfaction et l'interdiction, et la distribution de l'agression détermine la proportion relative de chacune d'elles (*Ibid.*, p.33).

En conséquence, au regard de cette définition plurielle, Little estime que le contre-transfert nécessite un engagement total de la part de l'analyste pour répondre aux besoins de son patient.

4.3. La réponse totale de l'analyste aux besoins du patient : « R ».

Dans un second article intitulé « R » : la réponse totale de l'analyste aux besoins du patient » (Little, 1987b, p.48), Little avance que le contre-transfert et l'engagement de l'analyste sont indissociables. Elle introduit la notion de « réponse totale », symbolisée par « R », pour signifier que le contre-transfert est la réponse de l'analyste aux besoins du patient, incluant tout ce qui est conscient et inconscient. Les éléments inconscients se réfèrent à ce qui a été refoulé normalement ou pathologiquement ainsi que « bien d'autres choses qui n'ont jamais été conscientes » (*Ibid.*, p.49), des éléments qui appartiennent à la fois au ça, au moi et au surmoi de l'analyste.

Little (1987b, p.48) élabore une distinction entre le contre-transfert et la réponse totale de l'analyste. Le contre-transfert ne constitue qu'une partie de la réponse totale, « R », au cœur de laquelle « la responsabilité de l'analyste est de cent pour cent ». (*Ibid.*, p.53). Cette responsabilité, limitée par les capacités du moi de l'analyste, relève cependant d'une certaine stabilité de son moi sur laquelle le patient aura la « possibilité de s'identifier à une personne elle-même responsable et fiable » (*Ibid.*). La responsabilité s'appuie sur l'engagement de l'analyste : la connaissance « accrue, élargie et approfondie » du patient, permet à l'analyste de pouvoir répondre aux éléments inconscients, soit par l'expression consciente de ses propres sentiments, soit par des réactions qui relèvent de son inconscient. Les réactions possibles de l'analyste, qu'elle qualifie de « type primitif », concernent la rage, la haine, la peur de l'agression ou la crainte du risque de suicide du patient, mais aussi, l'amour, l'excitation ou encore le plaisir éprouvé face aux comportements du patient. Toutes ces réactions, perçues par le patient, peuvent s'avérer positives pour ce dernier, en lui permettant d'atteindre son moi par d'autres voies que celle de l'interprétation. « Lorsque les réactions de l'analyste traduisent des sentiments et émotions fortes à l'égard du patient ; elles doivent être reconnues et exprimées afin d'éviter les dommages que cela pourrait créer en restant inconscientes » (*Ibid.*, p.54).

Le contre-transfert est délimité par les éléments inconscients susceptibles d'altérer le fonctionnement de l'analyse. Il ne constitue qu'une partie de « la réponse totale » qui, elle, intègre tous les éléments du psychisme de l'analyste, conscients et inconscients nécessitant un engagement à cent pour cent.

Little (1987b) approfondit cette notion d'engagement de l'analyste en évoquant les conséquences psychosomatiques qu'il peut vivre. Elle précise qu'un analyste peut être « malade » de l'un de ses patients et qu'il peut manifester diverses formes de psychosomatisme telles que de la fatigue, de l'épuisement, des maux de tête, etc. Cependant, quelle que soit la forme de psychosomatisme, elle n'est pas strictement imputable au transfert du patient comme l'illustre Denis (2006), dans son analyse des écrits de Little :

Une irritation de l'analyste vis-à-vis de tous ces patients, lui appartient. Une irritation éprouvée pour un seul patient est révélateur d'un mouvement particulier à l'égard de celui-ci, même si c'est par un phénomène de résonance avec un point sensible de l'analyste que ce mouvement apparaît (Denis, 2006, p.346).

Le contre-transfert, serti par les éléments inconscients, constitutif d'une réponse partielle de l'analyste, nécessite inéluctablement un engagement à cent pour cent, pour tenter d'apporter « une réponse totale » aux besoins du patient. Cet engagement requiert que l'analyste transmette au patient ses ressentis et ses éprouvés conscients qui n'émanent pas systématiquement du transfert du patient. Cette transmission est indispensable afin que les sentiments et les émotions de l'analyste, perceptibles par le patient, ne restent pas inconscients au risque de créer des dommages pour ce dernier. Cette approche conduit Little (1987b) à définir « la réponse totale de l'analyste » comme étant un contre-transfert associé à l'engagement de l'analyste dans laquelle les éléments inconscients et les éléments conscients exprimés participent activement à la cure du patient.

La diversité des débats sur la conception du contre-transfert et sur la nécessité, ou non, d'exprimer les éléments conscients se poursuit par les travaux de Reich (1987a, 1987b, 1987c). En réfutant les thèses de ses contemporains, elle pointe la complexité de l'appréhension du contre-transfert dans la situation analytique.

5. Le contre-transfert, des tendances pulsionnelles défendues : Reich.

En 1949, Reich, prononce un discours « Sur le contre-transfert » (Reich, 1987c, p.77) lors d'une conférence de l'Association Psychanalytique américaine, qui sera publié en 1951 dans l'*International Journal of Psycho-Analysis*. Dix ans plus tard, en 1960, elle publie dans cette même revue, « Quelques remarques supplémentaires sur le contre-transfert » (Reich, 1987b, p.91) où elle réfute, entre autres, les conceptions du contre-transfert de Little (1987a, 1987b) et de Heimann (1987). Son regard critique la conduit à définir une diversité de sources des réactions contre-transférentielles qui, dans le cadre spécifique de la cure, peuvent relever du « normal » ou du « pathologique ». Dans le cas d'un fonctionnement « normal » du contre-transfert, la compréhension analytique du patient s'appuie sur une compréhension empathique de l'analyste.

5.1. Le regard critique de Reich.

Dans « Quelques remarques supplémentaires sur le contre-transfert » (Reich, 1987b, p.91), Reich remet en cause l'équation du contre-transfert/engagement de l'analyste définissant « la réponse totale » élaborée par Little (1987b). Reich considère que ne pas distinguer le contre-transfert de la réponse totale, en ne dissociant pas les forces inconscientes des comportements et des observations conscientes, consiste à nier que l'analysant puisse être objet de réalité de l'analyste. L'analyste et le patient ne sont pas seulement des objets de transfert et de contre-transfert l'un pour l'autre, ils sont aussi des objets de la réalité. Elle affirme que les réponses conscientes ne doivent pas être considérées comme contre-transférentielles, sauf si elles présentent une intensité excessive ou si elles relèvent des exigences infantiles inconscientes de l'analyste. Elle fait le même constat au sujet de l'approche de Heimann (1987) qui assimile le contre-transfert aux réponses émotionnelles de l'analyste. Reich (1987c) s'élève contre ses approches consistant à reléguer au second plan les interprétations qui négligent l'analyse du moi en privilégiant un travail orienté uniquement sur le ça, dans l'intention d'exercer une influence immédiate sur les relations d'objets. Elle considère que cela exclut « toute compréhension distincte et subtile de l'interaction des différentes structures

psychiques ; c'est laisser tomber l'analyse consciencieuse et minutieuse des défenses, c'est abandonner tout effort d'analyse de la pathologie du moi et de sa rectification » (Reich, 1987a, p.101). C'est ignorer « la formule freudienne quant au but de la psychanalyse : où était le ça, là doit être le moi » (*Ibid.*). La compréhension analytique des productions des patients et la capacité d'y répondre se fondent sur une saisie intérieure émanant de l'inconscient de l'analyste. Elle survient tout à coup de façon presque passive sans que ce soit le résultat d'un processus actif de pensée. La saisie subite du « problème du patient s'accomplit via l'inconscient de l'analyste lui-même » (Reich, 1987c, p.77) par une identification brève et partielle au patient. En se basant sur ce qui se passe dans son propre esprit, l'analyste acquiert la certitude de ce qui se passe chez le patient ; « l'analyste doit orienter son propre inconscient comme un organe récepteur vers ce que transmet l'inconscient du patient. Il doit s'ajuster au patient [...] » (Reich, 1987a, p.102). C'est dans ce travail d'ajustement, par l'entremise des identifications au patient, qu'il est possible de distinguer une diversité de sources des manifestations contre-transférentielles.

5.2. Les sources des manifestations contre-transférentielles.

Reich précise que l'identification doit demeurer brève, transitoire et rapidement abandonnée pour que l'analyste puisse revenir à sa position d'extériorité. L'inconscient de l'analyste est l'instrument d'évaluation objectif de ce qu'il ressent intérieurement, qui « lui permet de comprendre et de se souvenir, sans efforts, des fragments du matériel antérieur qui se rattachent aux nouveaux éléments amenés par le patient » (Reich, 1987c, p.78) et d'y répondre correctement.

A l'opposé, si les conflits personnels de l'analyste sont trop prégnants, ces identifications peuvent se « bloquer ». Il s'agit là d'un mécanisme de contre-transfert dans lequel l'analyste ne pourra pas revenir à une position d'extériorité. S'il ne peut s'identifier ou s'il s'identifie trop au patient, ses capacités d'écoute, de compréhension, de remémoration et de réponse adaptée sont altérées et nuisent à la cure.

D'autre part, Reich (1987c) précise que l'analyste doit aussi être l'objet du transfert, à l'image d'un écran sur lequel le patient projette ses objets infantiles. Il doit rester neutre sans s'impliquer, contrairement à ce que propose l'approche de Little

(1987a, 1987b). Reich considère que l'analyste doit se sentir à la fois à l'intérieur du patient, par « identification transitoire » pour le comprendre et en même temps ne pas s'impliquer. Cette double tâche n'est possible que si l'analyste est lui-même analysé.

La neutralité recherchée dans la relation thérapeutique ne signifie pas que l'analyste n'a aucune relation avec son patient. La relation se centre sur l'intérêt qu'il porte au patient dans une « amicale volonté de l'aider » (Reich, 1987c, p.78). Tant que les attitudes sont conscientes, il ne s'agit pas de contre-transfert. Dans ce cas précis, la transmission des éléments conscients de l'analyste est nuisible à la cure du patient. Par contre, si l'intensité des sentiments à l'égard du patient s'accroît, alors les sentiments inconscients de l'analyste y sont mêlés : ce sont les transferts de l'analyste sur le patient, c'est à dire ses contre-transferts.

Reich définit le contre-transfert, au sens propre du terme, comme étant « constitutif des effets des besoins et des conflits inconscients de l'analyste » (Reich, 1987c, p.79). Le patient représente pour l'analyste un objet du passé sur lequel sont projetés des sentiments et désirs anciens, comme dans le transfert du patient sur l'analyste. Le contre-transfert est celui qui surgit d'un coup dans des circonstances déterminées et avec des patients déterminés. Elle illustre son propos par l'exemple d'un analyste, le Dr.X, qui poursuit son activité malgré des douleurs somatiques contenues par des antalgiques. Cet analyste est irrité par une patiente qui peut, elle, s'autoriser à manifester des demandes agressives d'attention. De son côté, l'analyste doit garder la maîtrise de ses ressentis. La somatisation de l'analyste, à l'insu du patient, est la manifestation de demandes non exprimées liées à son matériel psychique le plus profond et hors propos dans la situation analytique. Dans ce cas précis, le Dr.X ne supporte plus sa patiente qui lui renvoie en miroir ses propres impulsions refoulées. La réaction contre-transférentielle exprimée dans la somatisation, par identification au patient, relève de ce que le patient reflète d'intolérable pour l'analyste. Les phénomènes de contre-transfert peuvent dériver du reflet de cette impulsion : « le patient n'est pas vraiment l'objet des pulsions les plus profondes, il réfléchit les impulsions de l'analyste comme si elles étaient satisfaites » (*Ibid.*, p.80). Cette réaction contre-transférentielle est fondée sur une identification au patient que Reich définit comme la forme la plus fréquente de contre-transfert.

Cependant, les manifestations contre-transférentielles ne sont pas toujours des manifestations de défense contre une impulsion. Elles peuvent également émerger par le contenu spécifique du matériel du patient. Dans ce cas, l'analyste y répond par un mécanisme de défense qu'il a développé dans une situation critique similaire de sa propre enfance. Par ailleurs, c'est parfois la situation de la relation analytique elle-même qui suscite des manifestations contre-transférentielles, par une identification au patient sur l'unique fait qu'il est un patient. L'analyste s'identifie au statut du patient par un désir de position passive, indépendamment du contenu du matériel psychique ou des identifications brèves, car « être un patient correspond à un fantasme infantile » (Reich, 1987c, p.81).

Selon Reich, les manifestations contre-transférentielles sont fréquentes et de multiples sources. Elles reflètent les difficultés névrotiques permanentes de l'analyste, comme c'est le cas pour chacun dans d'autres domaines de la vie. Néanmoins, la situation analytique met en relief un contre-transfert spécifique. Elle distingue, au cœur de la cure, les réactions contre-transférentielles « aiguës » et les réactions contre-transférentielles « chroniques » (Reich, 1987a).

5.3. Les réactions contre-transférentielles « aiguës » et « chroniques ».

Les réactions contre-transférentielles « aiguës », plus faciles à résoudre par un minimum d'auto-analyse, apportent une compréhension de la situation analytique et permettent une résolution du conflit du patient. Les réactions contre-transférentielles « chroniques », plus répandues, que Reich (1987a) définit comme un « acting out » faisant entrave à la cure, sont les conséquences de difficultés profondément ancrées de l'analyste. Elle revient, quelques années plus tard, sur cette distinction entre chronique et aiguë en précisant que, parfois, une réaction transférentielle aiguë peut surgir d'un conflit personnel de l'analyste.

Sans considérer cette distinction comme exhaustive pour décrire sa conception du contre-transfert, Reich s'appuie sur le fait que l'analyste vit des transitions passagères d'une réaction à l'autre. Elle en déduit que c'est par un retrait d'investissement que le mécanisme inconscient peut se modifier et permettre à l'analyste de transformer « une extériorisation de ses propres conflits en une juste

sublimation » (Reich, 1987c, p.85). L'analyste doit redevenir celui qui, de l'extérieur, évalue, observe et analyse.

Par la projection de l'auto-intérêt de l'analyste sur le patient, en conservant une observation objective de ce qui est là et non de ce qui est en lui, l'analyste peut « sublimer ses besoins infantiles en un véritable intérêt psychologique » (Reich, 1987c, p.87) à l'attention de son patient. L'exemple du Dr.X illustre cet argument. Le souhait du Dr.X de comprendre et de guérir son patient est motivé par son histoire personnelle passée, mais ce qu'il comprend et la manière dont il tente de le guérir est fondée sur une réalité objective : « c'est ce qui représente la différence entre l'acting out (positif ou négatif) de l'analyste et la sublimation vraie » (*Ibid.*).

Reich (1987c) distingue « l'acting out » et la « sublimation », qui présentent des similitudes et des différences. Dans les deux cas, les besoins personnels profonds de l'analyste, son désir de comprendre et son désir de guérir, sont comblés. Cependant, dans la sublimation, la réalisation s'accomplit par le biais de la « clairvoyance psychologique désexualisée », ce qui ne se produit pas dans les formes pathologiques du contre-transfert relevant de « l'acting out » où la « sublimation » échoue (*Ibid.*). Le contre-transfert se fonde sur l'intérêt de l'analyste et se caractérise par la désexualisation et la sublimation de son besoin lorsqu'il est dans un fonctionnement « normal », non perturbé. Dans ce cas, la compréhension analytique relève d'une compréhension empathique de l'analyste.

5.4. La compréhension empathique et les tendances pulsionnelles défendues.

Dans un fonctionnement « pathologique », le conflit de l'analyste persiste dans sa forme originelle et ce dernier utilise la situation analytique pour se libérer ou se défendre de ses pulsions sous-jacentes : « l'analyste névrosé se méprend encore sur l'analyse sous l'influence de ses fantasmes inconscients et réagit en conséquence » (Reich, 1987c, p.89).

Le contre-transfert comprend les effets des besoins et des conflits inconscients de l'analyste concernant sa compréhension ou sa technique. Le patient devient alors un objet envers qui l'analyste éprouve des sentiments et des désirs issus de son passé. Le facteur déclenchant peut être quelque chose dans la personnalité du patient, un type

particulier de transfert, ou une situation et un matériel analytique spécifique (Reich, 1987b, p.91).

Des réponses contre-transférentielles émergent « des exigences libidinales et/ou agressives en défense contre ses exigences ou en identifications et en attitudes moïques liées à un conflit spécifique passé de l'analyste » (Reich, 1987b, p.91). Elle précise qu'une « étape intermédiaire peut être constituée par l'émergence de problèmes non résolus dans sa propre analyse et dans ses propres conflits transférentiels » (*Ibid.*) car bien souvent « l'analyste n'a pas conscience de la réponse comme telle mais ne se rend compte que de certaines de ses conséquences telles qu'angoisse, émotion inadéquate et souvent démesurée, incapacité à comprendre le patient, ennui, etc. » (*Ibid.*).

La pratique de « l'acting out » relève d'un contre-transfert « pathologique » et l'apparition des effets du contre-transfert est nuisible à la cure. Dans ce cas, Reich réfute l'idée d'un contre-transfert comme instrument essentiel et nécessaire.

Par contre, dans un fonctionnement « normal », la compréhension empathique de l'inconscient de l'analyste relève d'un contre-transfert qui s'appuie sur ses tendances pulsionnelles défendues. La compréhension empathique constitue une activité du moi, alors que le contre-transfert est fondé sur des poussées pulsionnelles. Ces dernières doivent être « étouffées » par des défenses plus ou moins névrotiques. La transformation des exigences pulsionnelles du ça en compréhension au niveau du moi, dépend pour l'analyste de l'intensité de ses émotions et de ses tendances pulsionnelles plus ou moins défendues afin d'éviter l'emprise de son propre inconscient.

Les débats précédents tentent de définir le contre-transfert à travers une articulation entre les conceptions du rôle et de la position de l'analyste, ainsi que de son impact sur le patient dans le cadre de la cure. Reich apporte une originalité en étant la première à évoquer que l'inconscient de l'analyste est un « organe récepteur » dans l'interaction patient/analyste, une source possible de manifestations contre-transférentielles. La considération de la dimension relationnelle entre le patient et l'analyste est prolongée par Searles (1981, 1994). Il développe une conception du contre-transfert dans une plus large acception du terme que ses

prédécesseurs en envisageant des phases de traitement en termes de « relation analytique » fondée sur l'interaction des sentiments patient/analyste et sur le rôle de l'inconscient de l'analyste qui fonctionne comme « un organe de perception ».

6. Le contre-transfert au cœur du lien patient-analyste : Searles.

En 1972, Searles (1981), construit un modèle théorique, pour développer une conception du contre-transfert sur la base de traitement avec des patients schizophrènes.

Il a été extrêmement intéressant de découvrir qu'autant le travail avec des patients gravement malades vous aide à comprendre les conflits les plus profonds des individus moins malades, autant le travail avec les moins malades vous aide à comprendre les patients beaucoup plus malades, et donc, dans bien des cas s'exprimant plus difficilement (*Ibid.*, p.13).

Ultérieurement, en 1979, dans « Mon expérience des états-limites (Searles, 1994), Searles présente le contre-transfert comme un instrument : « le contre-transfert est le moyen le plus fiable dont l'analyste dispose pour comprendre et aider les patients borderline, quelles que soient leurs maladies » (*Ibid.*, p.131). Il définit le contre-transfert comme désignant les attitudes et les sentiments, partiellement conscients, de l'analyste à l'égard du patient. Il étudie comment le moi clivé du patient agit sur l'analyste, par les rôles transférentiels qu'il est amené à mettre en œuvre dans la relation analytique. Searles explore l'antinomie des sentiments du patient, avec leur sens de la réalité et leur implication sur le sentiment d'identité personnelle de l'analyste qui agit comme « un organe de perception ». Si l'analyste ne cède pas à la panique devant l'émergence du matériel psychique du patient, ce dernier ne panique généralement pas non plus.

Searles (1994) construit sa conception du contre-transfert sur ce qu'il considère être les trois raisons les plus manifestes de l'utilité et de la nécessité de prendre en considération le contre-transfert.

6.1. L'affectivité de l'analyste et les sentiments antinomiques du patient.

La rencontre de l'affectivité de l'analyste avec les sentiments antinomiques du patient constitue la première raison de prendre en considération le contre-transfert. L'affectivité de l'analyste est inéluctablement sollicitée par l'intensité et les fluctuations des sentiments du patient. A cet égard, l'analyse de l'analyste est nécessaire et efficace car elle lui permet d'accéder à ses sentiments primitifs de peur, colère, jalousie ou tout autre état affectif contre lesquels la maladie du patient est une défense.

Les modes d'expérience et les modes de relation interpersonnelle les plus primitifs de l'analyste n'ont pas été résolus une fois pour toutes par son analyse personnelle ni par d'autres expériences de maturation ; ils sont susceptibles d'être ravivés au cours de la vie adulte. » (Searles, 1981, p.317).

Ceci présuppose que le travail psychique de l'analyste est un processus en mouvance permanente. Le contre-transfert n'est pas un état ou une attitude aboutie, raisonnée et contrôlée. Le thérapeute est dans la nécessité de reconnaître et d'utiliser ses propres composantes de mauvais objets (paternel et/ou maternel). Il doit prendre la mesure du traumatisme interpersonnel et intrafamilial dont souffre le patient et du trauma, sadique et meurtrier, que le patient inflige à l'analyste par la présence de sentiments antinomiques et ce qu'ils suscitent en retour.

Searles (1994) décrit certains sentiments du patient comme étant antinomiques dans leur intensité et non pas ambivalents. Il cite une patiente qui, dans une même phrase, lui exprime simultanément son amour et sa haine : « Je ne peux vous dire à quel point je vous aime ou à quel point je vous trouve merdeux » (*Ibid.*, p.134). Searles fait l'hypothèse que l'expression simultanée de ces sentiments antinomiques est due à une disharmonie des introjects parentaux que le patient intègre à son moi de façon clivée, ce qui a nécessairement un impact sur la relation analytique et par conséquent sur l'analyste.

Le matériel psychique du patient utilise plusieurs niveaux du développement du moi. L'instabilité des affects qui y sont associés peut conduire à des changements imprévisibles dans la relation analytique « pouvant passer du mode de relation

relativement mature d'un névrosé ordinaire à des modes de relation extrêmement primitifs très proches de ceux qu'on observe dans les psychoses transférentielles des malades franchement schizophrènes » (Searles, 1994, p.133). Le patient borderline paraît évoluer à la frontière entre névrose et psychose, et « l'analyste doit affronter sa propre crainte que le patient ne devienne psychotique » (*Ibid.*). Cette crainte s'articule entre le désir haineux du psychanalyste que le patient devienne psychotique et sa peur ou son désir ambivalent de devenir lui-même psychotique. Néanmoins, l'analyste est en mesure d'accéder plus facilement à ses expériences inconscientes, contrairement au patient. Par le biais de l'identification à l'analysant, l'analyste découvre et conceptualise les conflits intérieurs du patient. Mettre en mots les conflits du patient et les lui exprimer permet à ce dernier de les reconnaître et de les intégrer à son moi, qui fonctionne à un niveau symbiotique de pré-individuation.

C'est dans ce niveau de fonctionnement, qualifié de « symbiose pathogène », que se trouve la seconde raison de prendre en compte le contre-transfert de l'analyste afin de permettre au patient d'accéder à « une phase de symbiose thérapeutique ».

6.2. De la symbiose pathogène à la symbiose thérapeutique.

La phase symbiotique de pré-individuation est une phase normale de « symbiose mère-nourrisson » au-delà de laquelle l'analyste doit permettre au patient de ré-expérimenter « une symbiose thérapeutique » à laquelle il participe lui-même de façon active.

La phase normale de symbiose mère-nourrisson ne s'étant jamais résolue en une individuation du moi suffisante, l'analyste s'aperçoit que, dans la symbiose transférentielle qui s'établit naturellement dans le courant de l'analyse, le patient lui fait jouer le rôle non seulement de mère symbiotique dans le transfert, mais, tout aussi souvent et en même temps, celui de nourrisson symbiotique. Il doit donc s'habituer à éprouver à l'égard du patient-mère, des sentiments de dépendance symbiotique qui, lorsqu'il travaille avec des patients névrosés, n'apparaissent que de façon discrète (Searles, 1994, p.133).

Cette phase symbiotique de pré-individuation se situe au stade de développement du moi avant la différenciation entre le monde intérieur et le monde extérieur, avant la différenciation entre le « dedans » et le « dehors ». Searles (1994) définit cette phase comme étant « une phase de transition de symbiose pathogène » dans la relation analytique qu'il avait antérieurement qualifié, en 1972, de « phase autistique » (Searles, 1981, p.318).

Au stade normal de « symbiose autistique », « l'enfant ne fonctionne pas encore comme un individu complet engagé dans des relations interpersonnelles avec d'autres individus vécus eux-mêmes comme des objets complets » (Searles, 1994, p.139). Lorsque l'enfant est devenu adulte, il est nécessaire de desserrer le lien d'attachement « tragique » aux parents. A cette fin, il est avant tout indispensable que ce lien se noue dans une première phase de transfert que Searles nomme « la symbiose pathogène » : phase pendant laquelle « le patient traite l'analyste comme s'il n'existait pas, comme s'il était un cadavre [...] » (*Ibid.*).

Dans cette phase, l'analyste peut observer « toutes les réactions délirantes du patient qui ont quelques fondements dans la réalité » (Searles, 1994, p.139). Ces réactions sont fondées sur la façon dont le patient le perçoit, comme étant « la personnification de sa mère au moi fragmenté ou de son père affectivement distant » (Searles, 1981, p.319). La vision transférentielle persistante et inconsciente que le patient peut avoir de l'analyste ne permet pas au patient de faire la distinction entre l'objet représenté par l'analyste et l'objet de la réalité de son vécu antérieur dans l'enfance. Le patient ne fait pas de différenciation entre l'image mentale d'une personne et l'image de la personne réelle. En conséquence, la crainte de l'analyste réside dans le risque de se conformer à cette image transférentielle, qui constitue la réalité du patient différente de la sienne, ce qui crée une menace pour le sentiment d'identité de l'analyste.

Il est nécessaire que l'analyste reconnaisse cette « réalité autistique » potentiellement menaçante pour le patient et pour lui-même dans le transfert. En se dégageant de l'idée que le patient incarne une ambivalence à son égard et en s'imprégnant qu'il s'agit d'une antinomie normale et transitoire de sentiments, l'analyste peut alors identifier les besoins du patient à travers ce que véhicule ce lien.

La perception de cette réalité autistique dans la phase symbiotique pathogène, va ensuite permettre au patient d'expérimenter une symbiose thérapeutique, à

laquelle l'analyste participe à un niveau affectif, mais à un degré utilisable. La symbiose thérapeutique, soumise à l'examen analytique de l'analyste, diffère d'une « folie à deux » : elle permet « une ré-individuation et une ré-humanisation » (Searles, 1981, p.325) du patient.

Le passage d'une symbiose pathogène à une symbiose thérapeutique nécessite un effort du patient et un effort de l'analyste. En ce qui concerne le patient, son effort thérapeutique se révèle lorsqu'apparaissent « le chagrin et la culpabilité de n'avoir pas donné à la mère fragmentée, la possibilité d'être envers lui une mère totale et profondément satisfaite » (Searles, 1981, p.319). En ce qui concerne l'analyste, sans un effort permanent « d'observation participante, et sans préjugés, pour discerner dans le patient, grâce à une exploration empathique de ce qu'on appelle nos réactions transférentielles, le fond d'humanité en lutte contre la psychopathologie, la maladie constituera une fuite sans fin » (*Ibid.*, p.320) et desservira le patient qu'il soit schizophrène, borderline ou encore névrosé.

L'analyste, par son exploration intérieure, est seul à « pouvoir discerner, explorer et sauver » (Searles, 1981, p.324) les éléments d'humanité du patient écrasés par la maladie. Il précise, plus spécifiquement, que la maladie schizophrénique place ces patients dans une catégorie qualifiée « d'inhumain » (*Ibid.*). Le patient qui « n'a pas pu développer une identité humaine, ni subjectivement, ni même, dans les cas chroniques plus sévères, objectivement » (*Ibid.*, p.320) trouvera, dans la symbiose thérapeutique, l'instauration d'« un processus de ré-humanisation et de ré-individuation réciproques. » (*Ibid.*). Dans cette symbiose, lorsque la relation est suffisamment forte, l'exploration du transfert permet de laisser entrer dans le lien les éléments d'identité subjectivement non humains, jusqu'alors inconscients et mis en actes dans le comportement. Dans la transition entre la phase de symbiose pathogène et la phase de symbiose thérapeutique,

[...] l'analyste doit aider le patient à devenir subjectivement et objectivement humain et doit, ce faisant, devenir lui-même capable de supporter, et même de prendre plaisir à occuper, différentes positions transférentielles « non-humaines » dans lesquelles, au départ, il voit une menace effrayante à sa propre humanité subjective (Searles, 1981, p.322).

L'analyste, soumis à de telles identifications inconscientes du patient borderline, peut avoir l'impression inconfortable que les images transférentielles font partie de sa personnalité. Il peut craindre qu'elles déstabilisent son sentiment d'identité personnel.

Ainsi, « L'influence du transfert sur l'observation participante de l'analyste » (Searles, 1981, p.311) permet de décrire le fonctionnement de l'analyste par rapport au patient. Elle met en exergue son sentiment d'identité fondée sur les déstabilisations générées par le transfert du patient. Cette déstabilisation trouble le sentiment d'identité de l'analyste, mais présente cependant un aspect positif qui constitue, la troisième raison manifeste de considérer le contre-transfert comme un instrument utile.

6.3. Le sentiment d'identité de l'analyste : « un organe de perception ».

Searles (1981), après avoir longtemps considéré son identité personnelle comme immuable et son rôle de thérapeute comme fixe et absolu, exprime que : « le sentiment d'identité est devenu ma source la plus sûre d'informations concernant ce qui se passe entre le patient et moi, et ce qui se passe chez le patient » (Searles, 1981, p.312).

« En surveillant les fluctuations de son sentiment d'identité personnelle au cours des séances avec ses patients, l'analyste découvre qu'il possède là une source précieuse d'informations analytiques que, bien souvent, il avait ignorée jusqu'ici » (Searles, 1994, p.143). Le sentiment d'identité personnel de l'analyste fonctionne comme un « organe de perception » (*Ibid.*). Ce dernier prend la mesure de ses fluctuations identitaires qui sont « primordiales pour découvrir, en collaboration avec le patient, non seulement les processus contre-transférentiels mais aussi les processus transférentiels [...] » (*Ibid.*, p.144). Les sentiments et les réactions personnels de l'analyste, ressentis en propre, constituent des éléments de son contre-transfert à un niveau plus profondément intime, face à l'un des aspects du transfert de son patient.

L'analyste lutte pour que son identité professionnelle ne soit pas atteinte par des affects, en raison des exigences surmoïques enracinées en lui pour « sauver » le patient et pour tenter de lui apporter un intérêt infaillible. Dans cette lutte, l'analyste

impose les composantes de sa personnalité inconsciente par projection. Il n'est pas en mesure de percevoir les fluctuations et les variations qui sont dues à l'impact du transfert du patient. En conséquence, l'analyste doit être à même de développer son identité professionnelle sans avoir à se défendre des images transférentielles du patient et de ses propres affects. Il doit laisser émerger les sentiments et les fantasmes dont le patient a besoin pour pouvoir s'identifier à l'analyste et les intégrer au fonctionnement de son moi.

L'analyste doit dépasser l'identité « traditionnelle » de l'analyste pour pouvoir travailler efficacement avec le patient borderline – pour pouvoir, par exemple utiliser son sentiment d'identité comme un organe de perception : ou atteindre le degré nécessaire de symbiose thérapeutique avec le patient (tout en conservant un regard analytique sur elle), et préserver son sentiment d'analyste face aux images transférentielles intenses, tenaces et souvent étranges qui, produites par les processus presque toujours inconscients à l'œuvre chez le patient, tendent à prendre le pas sur le sentiment d'identité réel de l'analyste (Searles, 1994, p.163).

En pointant l'importance de la personnalité et du sentiment d'identité de l'analyste, Searles (1981) note que le contre-transfert constitue un « instrument scientifique fort sensible et instructif fournissant des informations sur ce qui se passe dans le traitement, souvent dans des domaines verbalement inexprimables par le patient (*Ibid.*, p.321).

La considération de la rencontre de l'affectivité de l'analyste avec l'antinomie des sentiments du patient s'inscrit au cœur de la relation analytique. Le lien qui s'instaure entre le patient et l'analyste favorise le passage d'une phase symbiotique pathogène à une phase symbiotique thérapeutique. Dans ce lien, l'analyste est soumis à des déstabilisations et des fluctuations qui achalant son sentiment d'identité et qui fonctionnent alors comme un organe de perception. Comme pour Little (1987a), le contre-transfert implique non seulement un processus de projection, mais également un processus d'introjection qui permet d'être à l'écoute de la résonance des éléments inconscients émanant du patient et de l'analyste. Ce dernier accède plus facilement à ses expériences inconscientes devenues partiellement conscientes. Il peut, par

l'analyse de ses perceptions, conceptualiser les conflits intérieurs du patient et les lui exprimer en retour pour qu'il les intègre au fonctionnement de son moi.

L'approche du contre-transfert, inscrit dans une interaction patient/analyste en termes de relation, est développée par Urtubey (2006) sous l'angle de la rencontre de deux inconscients qui présentent des structures similaires.

7. La rencontre d'inconscients et « les » contre-transferts : Urtubey.

Dans « Des origines du contre-transfert », Urtubey (2006) soulève la complexité de la notion de contre-transfert. Tout comme Freud a spécifié qu'il n'y a pas un transfert mais des transferts, elle propose d'évoquer non pas « un » contre-transfert mais « des » contre-transferts. Cependant, dans le cadre de la cure, elle distingue un « contre-transfert d'accueil » qui est spécifique à l'inconscient de l'analyste.

7.1-Des contre-transferts au « contre-transfert d'accueil ».

Selon Urtubey (2006), le contre-transfert n'est pas l'exclusivité de l'analyste. Elle élargit son approche en évoquant les réactions affectives de genre contre-transférentiel que peuvent éprouver divers soignants (dentistes, infirmiers etc.), éducateurs ou enseignants dans le lien instauré avec un tiers. Ce lien est soumis à une dépendance et à une asymétrie dans le but de soigner ou d'éduquer. Dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement, elle précise que ces réactions passagères, empreintes de conscient ou de préconscient, se jouent les déplacements parentaux. En conséquence, ces réactions sont liées au fonctionnement psychique particulier et variable selon les personnes et les moments, ce qui lui permet de justifier qu'il y a, non pas un contre-transfert mais des contre-transferts requérant une attitude préconsciente animée par un désir initial.

Dans le cadre de la situation analytique, l'analyste est animé par un désir initial d'analyser qui précède le transfert du patient. Cette spécificité de l'inconscient de l'analyste l'a conduite à définir un « contre-transfert d'accueil » dans le couple thérapeutique que forment l'analyste et l'analysant. Dans l'inconscient de l'analyste, le contre-transfert d'accueil contient ses fantasmes et ses affects, liés les uns aux

autres dans un mouvement dynamique semblable à ceux du transfert. Il émerge des différentes façons dont l'analyste s'identifie au patient. Parmi les diverses identifications possibles, Urtubey (2006) évoque l'identification primaire à l'être humain, l'identification secondaire œdipienne (phase de contre-transfert maternel ou paternel) et l'identification hystérique lorsque l'analyste s'approprie les problèmes et les symptômes du patient. Elle distingue l'identification hystérique de l'analyste de la névrose de contre-transfert de Racker (1957), qui n'est applicable, selon elle, que lorsque le fonctionnement de l'analyse est « semé d'embûches et de difficultés chez l'analyste, et en particulier pour des raisons lui appartenant » (Urtubey, 2006, p.372). En s'inspirant des travaux de Racker (1957), elle intègre au contre-transfert d'accueil, l'identification concordante (avec le ça, le moi et le surmoi), l'identification complémentaire (avec les objets internes du patient) et enfin les traits de caractère de l'analyste, avec ses conflits résolus ou non, ou insuffisamment résolus. La structure complexe du contre-transfert ne concerne pas uniquement l'analyste mais aussi « la situation tissée entre les deux membres du couple analytique » (Urtubey, 2006, p.372) qui varie selon le patient et le moment. En conséquence, un même patient avec un autre thérapeute créera une situation analytique différente, ce qui implique inéluctablement des interprétations et des diagnostics divergents.

Ainsi, pour Urtubey (2006), le contre-transfert d'accueil fait partie de l'inconscient de l'analyste « à partir du moment où l'analyste en est un, ouvrant son écoute, disposé à la compréhension, muni de tact et désireux d'interpréter afin de contribuer à l'évolution favorable de la cure » (*Ibid.*, p.373). Au commencement de la cure, lors de la première rencontre, le contre-transfert d'accueil est *déjà là* ; il relève de l'inconscient spécifique de l'analyste.

7.2. Le contre-transfert dans l'inconscient spécifique de l'analyste.

Dans la relation analytique, le transfert et le contre-transfert s'influencent mutuellement, « se séparent, se rejoignent en des moments de contenances et de rencontres, des laps d'incompréhension et inimitié, conscientes et inconscientes ». (Urtubey, 2006, p.373). Dans ces mouvements transféro-contre-transférentiels, la spécificité de l'inconscient de l'analyste est issue de sa capacité à accueillir un retour du refoulé après avoir atteint des niveaux archaïques de son propre fonctionnement

psychique dans le cadre de son analyse. Selon Urtubey, le retour du refoulé a plusieurs origines. Il émerge soit des éléments communs à ceux du patient (séduction, castration, scène primitive), soit des éléments de son histoire personnelle (traces traumatiques), soit de ce qui s'est tissé dans le lien où chacun présente des particularités individuelles. C'est au niveau du clivage du moi que l'analyste peut analyser ses identifications et apprivoiser cet inconscient « étranger » qui se réveille en lui. Sans cet apprivoisement, peut émerger un partage de points aveugles auxquels aucun des deux protagonistes ne veut ou ne peut se confronter en raison des enjeux narcissiques ou d'une crainte de l'effondrement. Si l'analyste n'est pas en mesure d'appréhender la cohérence de ses affects et de ses fantasmes transféro-contre-transférentiels pour dépasser ces points aveugles, il se confronte à un contre-transfert troublant.

Urtubey (2006) précise que « le réveil des traces traumatiques est à l'origine de contre-transferts troublants suite au réveil par un patient déterminé du souvenir, conscient, ou plus grave inconscient, des traces traumatiques du passé infantile personnel de l'analyste » (*Ibid.*, p.378). L'analyste, pris dans le conflit du patient, est alors dans l'incapacité ou l'évitement d'identifications concordantes et d'identifications réactionnelles complémentaires. Dans cette perspective, les interprétations et l'accompagnement nécessaire sont biaisés et entraînent des risques de répétition, voire de passage à l'acte du patient. L'analyste peut être en situation de partager le vécu traumatique du patient, ou au contraire le nier, en situant le traumatisme dans la sphère des fantasmes du patient. La négation de la réalité du vécu du patient empêche l'analyse de la situation transférentielle et ne permet pas à l'analyste d'élaborer sa réalité psychique personnelle.

En conséquence, « la position psychique de l'analyste requiert une auto-analyse, si possible immédiate suite à une prise de conscience de ses affects (envie, recherche de maîtrise) » (Urtubey, 2006, p.373). Seule cette position psychique permet un *contre-transfert d'accueil* favorable à la situation analytique :

La vérité du traumatisme n'est ni à discuter ni à mettre en doute, car est vrai tout souvenir qui résiste indéfiniment [...] que ce soit vrai dans la réalité factuelle n'est pas à juger par l'analyste, qui, lui, se borne à la réalité psychique (*Ibid.*, p.379).

Urtubey (2006) considère que le contre-transfert fait partie de l'inconscient de l'analyste, relevant du refoulement et du clivage du moi. Il est nécessaire d'y inclure le surmoi, dont les parties les plus archaïques et les plus troublantes sont inconscientes. Elle considère, comme a pu l'évoquer Freud, que le surmoi communique dans l'inconscient. Cette communication participe à la connaissance du refoulé ainsi qu'à la compréhension du clivage du moi et des troubles dans les relations avec le moi. Ces troubles peuvent se traduire par de la culpabilité ou de la dépression, faisant suite à l'émergence de la connaissance des désirs interdits en attente d'une occasion de se réaliser dans l'inconscient. Urtubey poursuit son raisonnement en incluant également dans le contre-transfert l'idéal du moi de l'analyste, dont la dimension narcissique juge de la bonne image idéalisée du sujet face à lui-même. Sans l'accessibilité à cet idéal, le moi de l'analyste souffre de son exigence de perfection, provoquant parfois honte ou inhibition.

L'approche de Urtubey (2006) met clairement en évidence la complexité du contre-transfert, qui met en présence deux inconscients dont la structure est similaire. Cependant, chacun contient des éléments « durs » de l'inconscient qui ne parviennent jamais à la conscience mais qui participent à l'agir de chacun, dont les buts et les maniements sont différents pour le patient et l'analyste. Si l'accès à la dimension inconsciente demeure impossible, l'analyste est cependant en mesure d'avoir un regard sur son agir thérapeutique et sur son origine, par la connaissance qu'il a des mécanismes de la structure psychique. A la différence du patient, il connaît, non seulement les influences passées propres à son histoire personnelle, mais aussi l'influence de son propre analyste sur ses conduites professionnelles.

L'approche de la complexité du contre-transfert, selon Urtubey, nécessite « que l'analyste comprenne les conflits de son patient, que ce dernier se sente reconnu dans son identité et contenu psychiquement, sans quoi la cure suscite du rejet et l'identification n'est ni réussie ni souhaitable » (Urtubey, 2006, p.380).

Si le transfert se manifeste dans toute relation humaine (Freud, 1917b), alors le contre-transfert de l'analyste est inéluctablement agissant dans le processus analytique. Appréhendée comme réponse au transfert du patient ou comme l'expression d'un transfert appartenant en propre à l'analyste, la diversité des

approches a permis de mettre en relief le rôle de l'inconscient spécifique de l'analyste dans les liens transférentiels qui s'instaurent avec le patient adulte ou enfant.

Au regard des acceptions conceptuelles qui définissent les relations transférentielles en jeu dans la cure, qu'en est-il des mouvements transférentiels qui s'inaugurent dans la relation pédagogique, dans le contexte spécifique de la classe ?

PARTIE 4

TRANSFERT ET CONTRE-TRANSFERT DANS LE CHAMP EDUCATIF

La question de l'usage des concepts psychanalytiques au service de la pédagogie procède de l'évolution des courants de pensée depuis les premières suggestions de Ferenczi (1908). Envisager « l'extrapolation » (Paturet, 2012) des concepts psychanalytiques pour les « appliquer » au champ de la pédagogie, et plus spécifiquement au contre-transfert de l'enseignant, nécessite de considérer la pluralité des approches avec quelques précautions méthodologiques. Les acceptions conceptuelles relatives à la relation transférentielle inaugurée dans la cure analytique, serviront d'étayage pour développer un ensemble d'hypothèses, afin de dessiner les contours des composantes des éléments d'un contre-transfert spécifique de l'enseignant à l'œuvre dans la relation pédagogique : un « contre-transfert d'accueil, *déjà-là* » et un « contre-transfert réactif ».

I. Pédagogie et psychanalyse : évolution des courants de pensée.

1. Le pédagogue psychanalyste.

L'utilisation des concepts psychanalytiques en pédagogie est évoquée pour la première fois par Ferenczi (1908, p.51-56), lors d'une conférence qu'il prononce à Salzbourg en 1908. Il évoque le caractère répressif de l'éducation de son époque qui constitue « un bouillon de culture des névroses les plus diverses : elle néglige la véritable psychologie de l'homme, cultive le refoulement des émotions et mène à une cécité introspective » (*Ibid.*).

L'année suivante, en 1909, Freud approuve le projet d'application de la psychanalyse à la pédagogie dans le cadre d'échanges avec Oskar Pfister, un pasteur protestant qui pratique des cures analytiques à Zurich. En 1913, Freud écrit une « Introduction à " la méthode psychanalytique " du Dr. Oskar Pfister » (Freud, 1913a, p.35), qui propose d'initier les éducateurs et les pasteurs à la psychanalyse. La même année, Freud publie « L'intérêt que présente la psychanalyse » (Freud, 1913b, p.99). Dans ce texte, il présente les points de rencontre entre la psychanalyse et d'autres disciplines des sciences humaines (la psychologie et les sciences dites « non psychologiques » telles que le langage, la philosophie, la biologie etc.). Dans le chapitre consacré à l'intérêt de la psychanalyse en pédagogie, il évoque que « ne peut être éducateur que celui qui peut pénétrer avec empathie dans la vie d'âme d'un

enfant et nous autres adultes ne comprenons pas les enfants parce que nous ne comprenons plus notre propre enfance » (*Ibid.*, p.124). Selon lui, l'éducateur doit être sensibilisé aux connaissances issues de la psychanalyse, afin de mettre fin à la sévérité d'une éducation inappropriée et sans discernement qui provoque un refoulement générateur de névroses ultérieures. La pratique d'une autorité par « une violente répression de fortes pulsions, qui vient de l'extérieur, n'amène jamais chez l'enfant l'extinction ou la maîtrise de celles-ci, elle aboutit au contraire à un refoulement qui institue le penchant à tomber plus tard malade d'une névrose » (*Ibid.*). Il précise que les instincts pulsionnels des enfants peuvent s'inscrire dans l'engagement d'un processus de sublimation plutôt que dans celui du refoulement provoqué par la répression :

Nos vertus les meilleures ont poussé sur le sol des dispositions les plus mauvaises, en tant que formations réactionnelles et sublimations. [...]. C'est entre les mains d'une éducation qui a reçu les lumières de la psychanalyse que repose ce que nous pouvons attendre d'une prophylaxie individuelle des névroses (*Ibid.*, p.125).

Ainsi, l'éducation se doit d'être prophylactique, afin de prévenir les névroses avant qu'une cure ne soit nécessaire, dans une visée rééducative.

Dans les années 1920, ces débats suscitent des vocations en matière de pédagogie psychanalytique. Zulliger (1930), pédagogue suisse inspiré par la psychanalyse et patient de Pfister, s'intéresse à l'attitude du pédagogue et à l'attention qui doit être portée aux expressions des élèves, dans son ouvrage « La psychanalyse à l'école » (*Ibid.*). Il propose de pratiquer de petites psychothérapies psychanalytiques par des entretiens individuels, des rédactions, des récits de rêves ou des mises en scène théâtrales. Zulliger présente plusieurs situations où ses analyses et ses interprétations ont impacté positivement le rapport de l'enfant à l'école. En conséquence, il préconise une formation psychanalytique des enseignants afin que « l'instituteur psychanalytique » ou « initié à la psychanalyse » puisse modifier « sa façon de juger un grand nombre de manifestations psychiques de l'enfant » (*Ibid.*). Par la suite, Zulliger choisit d'abandonner ses « petites psychothérapies psychanalytiques », en orientant ses élèves vers des psychanalystes d'enfants. Il souhaite ainsi marquer une séparation entre la psychanalyse d'enfants à

visée curative et la pédagogie psychanalytique à visée éducative. La pédagogie psychanalytique doit pouvoir se référer à la psychanalyse sans être strictement analytique.

Cette approche trouve un écho dans les réflexions de Freud. En 1925, il signe la célèbre préface de « Jeunes en souffrances, Psychanalyse et Education spécialisée » (Aichhorn, 2000) de l'éducateur et psychanalyste autrichien, Aichhorn. Freud y évoque les trois métiers impossibles que sont « éduquer, guérir, gouverner ». Il précise que l'intuition empathique et l'intérêt chaleureux que Aichhorn porte aux jeunes « carencés » dont il s'occupe, ne peuvent être attendus de tout éducateur. Cependant, il réaffirme la nécessité d'une formation psychanalytique pour appréhender les besoins psychiques de l'enfant. Freud considère que cette formation n'est accessible que si l'éducateur pratique lui-même une analyse « lorsqu'il la vit à même son corps » (*Ibid.*). Enfin, Freud précise que le travail éducatif ne peut se substituer au travail analytique. « La psychanalyse de l'enfant peut être sollicitée par l'éducation comme un moyen auxiliaire. Mais elle n'est pas destinée à prendre sa place » (*Ibid.*).

Aichhorn (2000) s'intéresse à « la jeunesse carencée » incluant les jeunes gens criminels ou déviants ainsi que les enfants et adolescents névrosés difficiles à éduquer. Ses recherches s'inscrivent dans une période où l'éducation spécialisée se développe progressivement. A travers l'exposé de son expérience, il montre comment l'application des connaissances de la psychanalyse amène à comprendre et à supprimer les manifestations de carence. La connaissance psychanalytique favorise l'appréhension des processus psychiques : « elle permet de reconnaître les motifs inconscients de l'état carenciel en distinguant la carence manifeste, le comportement asocial et la carence latente, inconsciente et refoulée » (*Ibid.*). Le rôle de l'éducateur consiste à rendre conscient les comportements déviants. Il présente le cas de Hans, un adolescent voleur et fugueur, pour mettre en évidence l'impact d'un transfert dans le cadre de l'éducation spécialisée. L'état carenciel manifeste de Hans trouve son origine dans une carence latente basée sur un conflit inconscient avec son père. Aichhorn, en favorisant un transfert positif de cet adolescent sur lui, instaure progressivement une relation affective qui conduit le jeune homme à exprimer que si son père avait été comme lui, il n'aurait pas fugué. Aichhorn précise que s'il définit la notion de transfert dans l'éducation spécialisée comme étant une « relation affective

que l'enfant noue avec son éducateur » (*Ibid.*), elle n'en est pas pour autant identique à la notion de transfert dans le cadre de la cure analytique. Cette relation affective s'origine dans les relations antérieures avec d'autres personnes, mais contrairement à l'analyste, il est important que l'éducateur connaisse ces figures antérieures. Sans qu'il évoque explicitement le terme de contre-transfert, la connaissance des figures, source de la relation affective antérieure, permet à Aichhorn de répondre au transfert en ayant pleinement conscience qu'il se doit de réagir autrement que le père de Hans. En proposant et autorisant à Hans d'éluder certaines questions plutôt que de mentir, il prend volontairement une attitude opposée à celle du père de Hans. En effet, ce dernier réagissait par des remontrances lorsque son fils se déroba. Cette attitude conduisait inéluctablement Hans à se réfugier dans le mensonge, face aux injonctions de son père.

A cette même époque, en 1925, Bernfeld, pédagogue et psychanalyste autrichien, publie l'ouvrage « Sisyphus ou les limites de l'éducation » (Bernfeld, 1975). Il interroge la nature de la relation pédagogique dans laquelle ressurgit sa propre période œdipienne. L'éducateur est confronté à l'enfant qu'il a en face de lui et qu'il doit éduquer et à l'émergence de sa propre enfance refoulée en lui. Bernfeld évoque que « toute volonté pédagogique d'envergure se heurte à la limite imposée par les constantes psychiques qui sont présentes dans l'éducateur en tant que sujet de l'éducation » (*Ibid.*). La considération « des constantes psychiques » de l'éducateur, évoque clairement la présence d'effets transférentiels dans la relation pédagogique.

Quelques années plus tard, en 1933, dans les « Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse » (Freud, 1933, p.182-210), Freud propose l'application de la psychanalyse à la pédagogie. Dans cet écrit, il abandonne la notion de prophylaxie par une éducation qui s'avère insuffisante et affirme la nécessité d'une cure analytique pour certains enfants. Il considère que c'est à l'éducateur, parent ou enseignant, d'éviter le refoulement qui conduit à la névrose. L'éducation consiste à permettre à l'enfant de maîtriser ses instincts, afin de ne pas céder sans contrainte à toutes ses impulsions. « L'éducation doit donc inhiber, interdire, réprimer » (*Ibid.*). Cependant, si le caractère répressif de l'éducation permet d'accéder à la maîtrise des instincts, il mène aussi à la névrose. Il doit trouver un juste milieu : « l'éducation doit donc chercher son chemin entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde de l'interdiction [...], trouver un optimum pour l'éducation, pour qu'elle puisse accomplir

le maximum et nuire au minimum » (*Ibid.*). Freud considère que « la seule préparation appropriée au métier d'éducateur est une solide formation psychanalytique pour dispenser à l'enfant la juste mesure d'amour et conserver néanmoins une part efficace d'autorité » (*Ibid.*), afin de déterminer jusqu'où il est possible d'interdire, sans nuire, dans une finalité d'adaptation sociale. Ainsi, l'intérêt de l'application de la psychanalyse à l'éducation soulève la question des finalités respectives de la psychanalyse et de l'éducation. La première consiste à guérir, la seconde vise une adaptation à un ordre social.

Les débats en matière d'application de la psychanalyse à la pédagogie se poursuivront et seront publiés dans « La revue de pédagogie psychanalytique » de 1926 à 1937. Ses fondateurs, Meng, psychanalyste, et Schneider, psychopédagogue, ont pour objectif de diffuser les méthodes psychanalytiques dans le champ pédagogique, afin d'en montrer les applications et les résultats possibles, par des présentations de cas cliniques. La diversité des thèmes et des articles publiés dans la revue aborde la question de l'utilisation des concepts psychanalytiques appliqués à la pédagogie. Les débats parfois contradictoires ont cependant le mérite d'évoquer l'implication psychique du pédagogue dans la relation éducative, en introduisant la dimension de l'inconscient en pédagogie. Chacun s'accorde à penser que le chemin d'accès à l'inconscient, dans le cadre spécifique de la cure, passe par l'analyse et la compréhension du transfert et du contre-transfert. Le cadre pédagogique, avec ses propres spécificités, dans lequel l'inconscient des protagonistes ne peut être ignoré, amène à raisonner, non plus sur le transfert et le contre-transfert au singulier, mais sur les transferts et les contre-transferts au pluriel, permettant d'évoquer des processus transférentiels. Cette distinction permet de marquer une différence essentielle quant aux visées et finalités de la psychanalyse et de l'éducation, ce qui conduit progressivement, dans l'après-guerre 1945, à abandonner la conception d'un « pédagogue psychanalyste » au profit d'un « pédagogue éclairé », comme l'évoque Mauco (1999), dans son ouvrage « Psychanalyse et éducation » (*Ibid.*).

2. Le pédagogue éclairé.

En 1946, Mauco, avec ses amis de divan, Berge, Favez-Boutonnier et Dolto, fonde le premier centre psychopédagogique Claude Bernard. Ensemble, ils développent cette structure d'accueil où, pour la première fois, soins d'inspiration psychanalytique et pédagogie sont regroupés en un même lieu pour recevoir des enfants rencontrant des difficultés scolaires.

Après avoir théorisé sur les apports de la psychanalyse dans l'éducation des parents, Mauco (1999) propose de sensibiliser le maître à ce qui est en jeu dans le rapport à l'enfant puisque la psychanalyse constitue un « art de déchiffrer les modes d'expression de l'inconscient » (*Ibid.*). A cet égard, il s'intéresse aux répercussions psychiques du lien qui s'instaure entre l'élève et le maître.

Le cadre scolaire est perçu comme réactualisation d'une représentation sociale du milieu familial où se jouent les relations affectives. Lorsque l'enfant intègre le cadre scolaire, il est porteur des représentations que ses parents ont de lui ainsi que des représentations inconscientes qu'ils ont de la vie scolaire. Les réactualisations des représentations de l'enfant font émerger ses sensibilités qui s'expriment dans le lien élève-maître. Il s'instaure, alors, un « dialogue des sensibilités inconscientes » (Mauco, 1999) sur lequel s'élaborent les phénomènes transférentiels dans la relation éducative. Ce dialogue nécessite que l'enseignant possède une certaine connaissance des phénomènes de transfert et de contre-transfert dans le contexte pédagogique. Par conséquent, cette connaissance permet une disponibilité affective *mature* de l'enseignant qui favorise les transferts et les identifications des enfants. Pour Mauco, cette « maturité affective » aide l'éducateur à ne pas répondre affectivement aux réactions transférentielles de l'élève. Elle doit également permettre à l'élève de maîtriser ses pulsions, sans que l'éducateur les juge ou les condamne : « le maître, symbole d'autorité, réveille les réactions à l'égard de l'image paternelle » (*Ibid.*) et « l'élève transfère sur les maîtres qui évoquent en lui les images parentales » (*Ibid.*). D'autre part, l'enseignant, inscrit dans ce dialogue « des sensibilités inconscientes », est influencé par le modèle éducatif qu'il a lui-même vécu, « soit il le répète, soit il en prend le contre-pied » (*Ibid.*).

Les réactions d'agressivité et de culpabilité qu'on rencontre chez certains enseignants tiennent à la manière dont ils ont intégré leur propre passé enfantin : besoin de dominer, de surprotéger pour se confirmer dans la position d'adulte, identification à leurs maîtres autoritaires ou revanche, parce qu'ils n'ont pas trouvé de fermeté chez leurs parents ou leurs maîtres, valorisation de l'enfance jusqu'à en faire un absolu pour fuir les affrontements de la vie. Pour la psychanalyse, la relation que l'éducateur entretient avec l'enfant le ramène à lui-même et ravive sa propre enfance (*Ibid.*).

Les réactions de l'éducateur sont des réactualisations de situations vécues et inconscientes de sa propre enfance. L'enfant réveille chez lui des bribes de son passé et il projette des représentations liées à son histoire. S'il ne peut être neutre, il peut cependant faire preuve de maturité affective par la reconnaissance de l'impact de son histoire dans ses comportements et ses choix pédagogiques.

Dans cette approche du « dialogue des sensibilités inconscientes », la prise en compte de la dimension inconsciente définit la relation éducative comme une réactualisation des représentations sociales du milieu familial. Cette conception, considérée comme structurante pour l'enfant, participe à l'élaboration de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques. L'articulation des connaissances analytiques et des représentations sociales du milieu familial, appréhendée à l'image d'un rapport à un système institutionnel, constitue les fondements de nouvelles approches : la Pédagogie Institutionnelle (PI) (Oury et Vasquez, 1967, 1971) et la Pédagogie Institutionnelle Adaptée (PIA) (Canat, 2007).

3. L'inconscient dans la classe : PI¹ et PIA².

Oury et Vasquez (1967, 1971) conceptualisent la pédagogie institutionnelle sur des fondements psychanalytiques et psychosociologiques. Ils s'intéressent au rôle éducatif du groupe classe qui fonctionne à l'image d'une institution. « La pédagogie institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes nées de la praxie de classes actives » (Oury et Vasquez, 1967, p.243). Oury et Vasquez abordent cette conception d'un point de vue statique,

¹ Pédagogie Institutionnelle.

² Pédagogie Institutionnelle Adaptée.

en définissant la pédagogie institutionnelle comme étant « la somme des moyens employés pour assurer les activités et les échanges de tout ordre dans et hors de la classe » (*Ibid.*, p.245). La perspective statique implique un désengagement de l'action permanente et systématique de l'enseignant, tout « puissant » ou tout « contrôlant », par le développement d'un système d'activités de médiation et d'institution comme le conseil, l'imprimerie, le journal ou la correspondance scolaire. Le groupe classe est un lieu de rencontres et d'échanges où l'élève devient acteur de ses apprentissages. D'autre part, Oury et Vasquez (*Ibid.*) présentent la pédagogie institutionnelle d'un point de vue dynamique, en la considérant comme « un courant de transformation du travail à l'intérieur de l'école » (*Ibid.*, p.246). La dimension dynamique implique une transformation du rapport au savoir scolaire, ainsi que celle de la place de l'élève et de l'enseignant. Les monographies présentées par Oury et Vasquez (1971) illustrent l'implication des dimensions subjectives des acteurs en présence, en prenant appui sur des notions psychanalytiques en termes de groupe. Le collectif, le rôle des élèves et les institutions mises en place dans la classe, se conjuguent avec la parole, le transfert, le désir inconscient et la loi symbolique. A cet égard, les apports de la psychanalyse à la pédagogie ont une visée éducative et psychothérapeutique. L'espace classe, conçu comme une micro société, est un lieu où les identifications inconscientes subjectives de l'enfant s'élaborent dans les liens et dans lequel la liberté, la responsabilité et le pouvoir sont redistribués. Le groupe classe élabore la loi de fonctionnement et en assure le respect par l'entremise des institutions médiatrices qui permettent inéluctablement de réduire et d'enrayer les conduites d'opposition directe à l'adulte. La transgression ne concerne plus l'enseignant en ce qu'il représente la loi, par identification symbolique au père, mais l'ensemble du groupe gestionnaire et coopératif. L'enseignant, sans être impliqué dans les conflits entre enfants au sein du groupe, demeure disponible et un tiers de recours possible comme un arbitre en position neutre. L'enseignant est le garant de la loi locale. Il favorise la cohésion du groupe classe au-delà de toute relation duale, alors qu'en demeurant un « maître tout-puissant », il ne serait qu'en position d'objet de transfert unique et aliénant. « Le rôle de l'instituteur ne serait pas d'être un psychothérapeute individuel dans la classe, mais plutôt d'intervenir dans cette classe, pour que ce qui se passe puisse être repris par la parole » (*Ibid.*, p.126). Les idées novatrices de Oury et Vasquez s'inscrivent dans l'expression de la parole libérée des élèves, en regard d'une

« écoute éducative » (*Ibid.*) nécessaire à l'émergence du sens. Le maître est le représentant symbolique, garant de « la loi de la parole » (*Ibid.*, p.127) qui favorise les remaniements dans le fonctionnement psychique de l'enfant en difficulté.

Le courant de la pédagogie institutionnelle, articulant les champs de la psychanalyse et de la pédagogie, est précurseur dans la mise en œuvre de techniques fondées sur l'importance de la considération de la dimension inconsciente dans la classe.

Au début des années 90, Imbert (1996) cherche à dépasser le caractère techniciste de la pédagogie institutionnelle. Il crée le GRPI, Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle dans lequel la dimension psychique de l'enseignant est prise en compte. Imbert considère que le recours aux institutions, au travail de médiation et à la création d'un espace de parole pour l'enfant, réveille des paroles et des blessures oubliées de l'enseignant qui mobilisent également sa subjectivité. L'approche de la pédagogie institutionnelle « met en jeu un travail complexe et permanent de l'enseignant sur la place qu'il occupe dans la classe et le désir qui le mobilise [...] » (*Ibid.*, p.73).

S'inspirant des concepts lacaniens, Imbert (1996) évoque que l'ensemble des dispositifs de médiation et des réseaux d'institution permet de créer de nouveaux lieux d'investissement de désir pour l'élève et pour l'enseignant. L'élève, dans le cadre de la classe et des apprentissages qui y sont proposés, peut effectuer un déplacement de l'investissement de l'objet primaire (maternel ou paternel) sur des objets tiers à caractère scolaire, par l'entremise de la médiation et des institutions. Il en est de même pour l'enseignant qui déplace des désirs anciens sur de nouveaux objets concrétisés par la réalité des enfants qu'il rencontre. Ainsi, transfert et médiation s'articulent. Le transfert opère sur des objets actuels dont la fonction est de favoriser des pôles d'investissement et de déplacement où l'enseignant n'est plus l'unique objet de transfert. Il s'agit, selon Imbert, d'un double mouvement de déplacement qui consiste en un transfert sur de nouveaux objets et d'une dissolution du transfert sur d'autres objets (transfert du transfert). Ce mouvement favorise le développement de transferts latéraux entre enfants, dont la structure psychique fonctionne par identification œdipienne. L'enseignant reste engagé par sa présence. Il s'expose volontairement à être un objet de transfert qui peut être un passage nécessaire pour restaurer le désir d'apprendre. En provoquant « l'amour de transfert », au sens

lacanien, l'enseignant peut ensuite aider les élèves à se passer de cet amour en le déplaçant sur d'autres objets. Si l'enseignant n'engage pas sa présence, le transfert de l'enfant ne peut pas s'effectuer, son désir ne peut pas se mobiliser et il ne peut pas, lui non plus, engager sa présence, son « être-là ».

A cet égard, Imbert (1996) évoque que l'omniprésence, la toute-puissance du « sujet supposé savoir » ainsi que l'« absence de présence » empêchent la possibilité d'un transfert transitoire de l'enfant parfois indispensable. Lorsque le transfert est possible, les dispositifs de la pédagogie institutionnelle constituent, pour l'enseignant, un tiers qui lui permet de réguler « les charges et les aimantations positives ou négatives qui émanent de sa personne » (*Ibid.*, p.75) : son contre-transfert. L'enseignant n'est pas seulement mobilisé sur le plan didactique mais également sur le plan psychique, par un contre-transfert pris dans sa double dimension de réaction au transfert de l'enfant et de son transfert personnel sur l'enfant. « Il convient que l'enseignant puisse travailler ses emballements transférentiels hors de la classe, dans le cadre d'un groupe Balint ou d'un groupe d'analyse des pratiques attelé à la rédaction de monographies » (*Ibid.*, p.73). Imbert précise qu'il est inéluctable de garder à l'esprit que le métier d'enseignant

[...] expose inévitablement aux jeux du transfert et du contre-transfert et que l'enjeu est de s'en sortir sans nuire pour repérer les voix qui parlent. Qui parle à travers la voix de l'enfant ? A qui s'adresse cette parole ? Qui vient-elle toucher en moi ? Qui parle en moi au moment où je m'adresse à l'enfant ? D'où ça parle ? (*Ibid.*, p.77).

Le fait de se poser ces questions, dans le cadre de groupe d'analyse de pratique de type Balint ou par la rédaction de monographies, relève d'une démarche d'implication subjective dans laquelle il est nécessaire de faire confiance à la dimension inconsciente de l'enseignant « qui saura traiter une problématique hors rationalisation ou interprétation qui risque de relever d'une psychologisation peu maîtrisée » (*Ibid.*, p.78).

Dans la continuité de cette approche prenant en compte les dimensions inconscientes de l'enseignant, les travaux de Canat, (2007) soulèvent l'importance de soigner le lien enseignant-élève pour des enfants présentant des troubles du comportement. Elle propose de construire « une pédagogie plus analytique, capable

de prendre en compte le particulier et l'universel, le singulier et le pluriel ; le désir et la demande, l'obstacle et le transitionnel » (Canat, 2011, p.17), qu'elle nomme « La pédagogie institutionnelle adaptée » (Canat, 2007) aux troubles psychiques ou du comportement et aux difficultés scolaires d'élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap.

Le soin du lien enseignant-enseigné passe par la connaissance des structures psychiques des élèves, afin d'interroger ce lien et d'en faire émerger les supports identificatoires pour se prémunir du risque de créer « une camisole subjective identifiant « “ les troublés ” à leur symptômes » (Canat, 2007, p.106). En effet, le symptôme fait sens dans la problématique répétitive de l'échec scolaire, sans être l'unique responsable de la manifestation d'un trouble. Il nécessite d'interroger également le regard et l'attitude de l'enseignant en situation de « crise », face aux comportements déroutants des élèves qui perturbent non seulement le fonctionnement de la classe, mais aussi celui de l'enseignant. Ce regard et cette attitude caractérisent le contre-transfert de l'enseignant qui constitue un outil de la Pédagogie Institutionnelle Adaptée. Canat précise que « par contre-transfert, il est entendu, tout ce qui de la personnalité et des processus inconscients, du soignant pédagogue ou éducateur, peut intervenir dans le lien » (*Ibid.*). Cette approche du « soignant pédagogue » pose le fondement d'une pédagogie à visée thérapeutique qui s'appuie sur un travail d'accueil et d'acceptation de ce qui émane de l'élève troublé et des impressions ressenties par l'enseignant, ses sentiments et ses affects. Avec la vignette clinique de Gaïa, Canat met en évidence à quel point le trouble d'un élève peut induire chez l'enseignant des résistances et des défenses, source « d'une répétition éventuelle de malentendus, de ratages ou de passages à l'acte » (*Ibid.*, p.107) qui envahissent la scène scolaire.

A cet égard, il convient de considérer non seulement les dimensions inconscientes des élèves, mais également celles de l'enseignant qui se manifestent dans son contre-transfert, afin de déplacer et de transformer « les îlots d'incompréhension, de détresse et de terreur » (Canat, 2007, p.109) qui réveillent chez l'enseignant « des sentiments très archaïques tels que la haine, la jalousie, la peur, l'envie de tuer, la dépendance [...] » (*Ibid.*, p.110). Ces sentiments sont caractéristiques d'un « retour du refoulé » qu'il est nécessaire d'analyser pour

découvrir et comprendre les liens sous-jacents dans la rencontre des inconscients via le transfert et le contre-transfert sur la scène pédagogique.

Canat (2007) s'appuie sur les travaux de Searles (1981, 1994) pour mettre en évidence l'implication de l'affectivité de l'enseignant. Ce dernier doit apprendre à identifier et accepter les affects qui viennent le bousculer et le troubler jusqu'à remettre en cause son identité professionnelle face aux troubles identitaires des élèves. L'affectivité et les sentiments de l'enseignant, à l'image de ceux de l'analyste face à l'antinomie des sentiments du patient, comme l'évoque Searles, constituent un « organe de perception » pour comprendre l'impact « des fluctuations identitaires » qui troublent le lien enseignant-enseigné. Pour sortir de ce trouble, « lié à une confusion entre le dedans et le dehors et le moi et le non-moi » (Canat, 2007, p.112), l'analyse du contre-transfert « [...] *pourra permettre aux enseignants ou aux éducateurs de reconstruire de la stabilité et de la sécurité interne pour l'enfant* » (*Ibid.*).

Il s'agit pour Canat (2007) de repenser les « passages à l'acte » de l'enseignant avant même de chercher à transformer les « passages à l'acte » de l'élève. Dans cette perspective, l'enseignant, support identificatoire « du rapport singulier de l'élève aux apprentissages, à la culture, au langage, aux savoirs, aux codes et à l'enseignant » (*Ibid.*, p.112), s'inscrit dans un « contre-rapport » (*Ibid.*) singulier aux différents rapports troublés des élèves par son contre-transfert. Ce « contre-rapport » (*Ibid.*) se construit sur

[...] les concepts de transfert et de contre-transfert, les processus clés de défense ; une approche des différentes structures psychiques avec leur particularité quant à leur rapport au temps, à l'espace, à l'autre, à la demande, au corps, au langage [...], les phénomènes ou activités transitionnelles, les médiations pédagogiques, les symptômes ou processus rencontrés en classe : inhibition, passage à l'acte, isolation, projection, identification à l'agresseur [...] (Canat, 2011, p. 20).

Prendre en compte les particularités des structures psychiques, pour analyser et repenser le contre-rapport de l'enseignant face aux troubles des élèves conduit à prendre appui sur les enjeux inconscients qui émergent dans les mouvements transférentiels en contexte scolaire. Les concepts de transfert et de contre-transfert, extrapolés de leur champ d'origine, nécessitent cependant quelques précautions

méthodologiques pour aborder la dimension plurielle et la pluralité du contre-transfert de l'enseignant, au regard du désir qu'il porte et qui le porte.

II. « Extrapolation » des concepts psychanalytiques à l'usage de la pédagogie.

1. Approches plurielles du contre-transfert.

Les prémices des débats sur la conceptualisation du contre-transfert (Ferenczi, 1909) proposent de le définir comme le pendant du transfert, qui met en œuvre des mécanismes de projection et d'introjection auxquels le psychanalyste serait soumis au même titre que le patient. Cependant, au regard du statut particulier de l'analyste et du contexte spécifique de la cure, le contre-transfert *a priori* considéré comme un obstacle constitue, soit une entrave à la cure qu'il faut éradiquer (Winnicott, 1947), soit un support pour la compréhension des identifications sous-jacentes qu'il faut dépasser (Racker, 1957). Le contre-transfert, inéluctable au même titre que le transfert, nécessite de réviser la position de l'analyste en cherchant le dépassement de ses idéaux infantiles réactivés (*Ibid.*). Dans cette dernière acception, les travaux ultérieurs (Heimann, 1987 ; Little, 1987a, 1987b ; Reich, 1987a, 1987b, 1987c ; Searles, 1981, 1994 ; Urtubey, 2006) appréhendent le contre-transfert comme un « outil d'investigation » de l'inconscient de l'analysant. Il est une « création du patient » (Urtubey, 2006), initiée par la mise en acte de la réalité de son inconscient, traduite par un désir en miroir au désir du patient. Le contre-transfert, qui émerge de la résonance des idéaux infantiles du patient, fait alors sens pour le psychanalyste. En mettant au travail ces résonances dans sa propre analyse, le psychanalyste peut faire l'investigation des éléments composant le transfert de son patient en dissociant ainsi ce qui relève du transfert du patient et ce qui relève du contre-transfert de l'analyste (Heimann, 1987). Comme l'évoquent des psychanalystes contemporains (Bonnet, 1991 ; Mannoni, 1992), « il ne peut y avoir de transfert s'il n'y a pas de contre-transfert et il n'y a pas de contre-transfert s'il n'y a pas de transfert » (Bonnet, 1991, p.22), « il n'y a pas de différence entre le transfert et le contre-transfert mais seulement dans les façons dont ils se manifestent l'un et l'autre dans la cure » (Mannoni, 1992, p.68).

Bonnet (1991) développe l'idée que le contre-transfert concerne non seulement la réaction de l'analyste au patient, mais également les phénomènes transférentiels relatifs à l'analyste et/ou au patient. Cette double approche permet d'appréhender une partie visible et observable du contre-transfert, à travers les réactions de l'analyste. Dans ce cas, le contre-transfert, indissociable du transfert, s'élabore en réponse au transfert du patient (Little, 1987a ; Reich, 1987c). La réaction observable du psychanalyste peut être analysée et, en conséquence, elle est susceptible d'être modifiée si elle est inadaptée (Bonnet, 1991). Cependant, comme il est difficile d'agir sur les dimensions inconscientes de la relation transférentielle, il est nécessaire d'interroger le contre-transfert au-delà de son aspect réactif (*Ibid.*) et de l'appréhender également comme un contre-transfert propre à l'analyste (Mannoni, 1992), dissociable du transfert du patient (Heimann, 1987 ; Searles, 1981 ; Urtubey, 2006). Sans nier la dimension interactive de la première acception, le contre-transfert dissociable du transfert, appartenant en propre à l'inconscient spécifique de l'analyste, précède toute relation transférentielle. Cette seconde approche implique de considérer un *déjà-là* qui s'exprime dans un contre-transfert d'accueil (Urtubey, 2006) avant la rencontre et qui soulève le questionnement de l'incidence de la subjectivité du psychanalyste, ainsi que l'incidence de l'intersubjectivité dans la dimension relationnelle qui s'exprime dans les manifestations contre-transférentielles ultérieures « observables dans ses effets » dans le cadre de la rencontre (Searles, 1981 ; Urtubey, 2006).

Au vu de ces débats, le contre-transfert peut s'appréhender dans une double dimension. D'une part, la première dimension concerne un contre-transfert propre à l'analyste qui précède le transfert et toute relation transférentielle ultérieure. C'est un contre-transfert d'accueil, pas toujours observable, lié à la structure psychique du psychanalyste dépendant non seulement de son statut « de psychanalyste parce qu'il est un psychanalyste » (Urtubey, 2006) mais également du contexte professionnel spécifique de la cure. D'autre part, la seconde dimension concerne un contre-transfert observable dans ses effets, par les réactions du psychanalyste en réponse au transfert du patient.

Cette approche plurielle du contre-transfert, issue de la diversité des débats sur les relations transférentielles en jeu dans la cure analytique, permet d'ouvrir une

réflexion dans un contexte professionnel différent, celui du champ éducatif qui nécessite cependant quelques précautions méthodologiques préalables.

2. Précaution méthodologique préalable.

« L'extrapolation d'un concept du champ dont il est issu peut le dénaturer et lui faire dire autre chose » (Filloux, 1989, p.59). Dans le cadre du champ éducatif, la position subjective de l'enseignant qui adopterait une attitude analytique relève d'une illusion (Milot, 1979). Freud encourage l'utilisation de la psychanalyse au service de l'éducation (Freud, 1913b) en spécifiant que le transfert se manifeste dans toute relation humaine (Freud, 1917b). Cependant, il avance qu'il est nécessaire

[...] d'être prudent, ne pas oublier qu'il ne s'agit pourtant que d'analogies et qu'il est dangereux non seulement pour les humains, mais aussi pour les concepts, de les arracher à la sphère dans laquelle ils ont pris naissance et se sont développés (Freud, 1929, p.331).

En effet, l'enseignant n'a pas vocation curative et œuvre à son insu sur l'inconscient de l'élève. Le caractère hétérogène des scènes analytiques et pédagogiques, où se jouent les rapports aux sujets, ne permettent pas d'envisager un simple transfert de compétences d'un champ à l'autre (Ardoino, 2000). Bien que l'objet de la psychanalyse et celui de l'éducation ne soient pas identiques, ces deux scènes ont des intentionnalités respectives communes. Elles émergent de la complexité de la relation, qui devient centrale, où les inconscients travaillent (Paturet, 2012). La visée intentionnelle commune nécessite, sur les deux scènes, une qualité de communication qui implique un investissement dans la relation entre les acteurs. Sur les deux scènes, « les jeux propres des volontés, des désirs, de l'angoisse, des manifestations d'une vie inconsciente, d'un fonctionnement imaginaire suscitent autant de stratégies, de résistances, d'ambivalences, d'opacités, [...], à un appareillage rationnel » (Ardoino, 2000, p.185). La scène psychanalytique s'intéresse au devenir du sujet non seulement dans sa relation à lui-même ainsi que dans sa relation au monde, dans sa relation à l'autre en particulier ou aux autres constitués en collectivité. Considérer la relation au monde, incluant certains aspects du lien social

tels que les rapports entretenus avec une communauté d'autres sujets dans une dynamique de collectivité, permet d'apporter des éléments de compréhension sur l'émergence et l'évolution du sujet en devenir (*Ibid.*). C'est bien parce que la psychanalyse s'intéresse au devenir du sujet dans la diversité des liens qui participent à sa construction qu'elle semble pouvoir apporter des éclairages dans le domaine de l'éducation.

La relation pédagogique, qui ne relève pas de la cure, ne peut pas faire abstraction des dimensions inconscientes en présence qui interagissent et dont il est nécessaire de prendre soin. Canat (2007), soulève le paradoxe de « l'enseignant soignant » en l'inscrivant dans une perspective dont l'objet consiste à prendre soin du lien en jeu dans sa relation avec l'élève ou les élèves. Cette perspective nécessite une distinction entre « cure » et « care », pour ne pas se perdre dans une possible confusion entre « soigner » et « prendre soin ». Dans le champ de la névrose ordinaire, le cadre de la cure analytique consiste à soigner un sujet alors que dans le cadre d'une pédagogie du « care », l'objectif vise à prendre soin des enjeux à l'œuvre dans la relation où chaque sujet est divisé par son inconscient. Le sujet, divisé par son inconscient, dans un contexte professionnel spécifique, qui s'intéresse aux liens, mobilise nécessairement ses rapports d'interdépendances subjectifs constitutifs des relations transférentielles (Winnicott, 1970). Par conséquent, l'approche plurielle du transfert et du contre-transfert, débattue dans l'évolution des conceptualisations psychanalytiques, s'impose dans le champ éducatif puisqu'un enseignant est un sujet divisé en présence simultanée de plusieurs autres sujets divisés singuliers, les élèves. Cette mise en présence permet d'aborder, par analogie, la pluralité des dimensions transférentielles dans la relation pédagogique, sous l'angle « des » transferts et « des » contre-transferts spécifiques à l'enseignant et à son contexte professionnel ainsi qu'en regard de la diversité des transferts des élèves.

Dans le champ éducatif, les nombreux travaux qui ont vu le jour sur le fond conceptuel de la psychanalyse et dans une approche clinique (Blanchard-Laville *et al*, 2005 ; Cifali, 1994 ; Filloux, 1974 ; Imbert, 1996) permettent de mettre en évidence que l'inconscient est à l'œuvre dans les situations d'enseignement. Ces dernières sollicitent non seulement le psychisme en construction des enfants, mais également le psychisme de l'enseignant, dans ce qu'il a été en tant qu'enfant puis adolescent et dans ce qu'il est en tant qu'adulte dans ses dimensions personnelles et

professionnelles. Ainsi, le triptyque de la relation pédagogique (Houssaye, 2000) met aussi en lien des dimensions inconscientes qui favorisent des phénomènes transférentiels chez les élèves et chez les enseignants. La situation de classe réactive des affects et des désirs inconscients qui appartiennent au passé ou au présent. Ils sont inéluctablement liés à des figures anciennes déplacées sur les personnes en présence ou liés à des conflits irrésolus, anciens ou présents, déplacés dans une situation professionnelle.

Certaines réactions de l'éducateur traduisent une réactualisation des situations infantiles vécues et, inconsciemment, l'enfant réveille chez lui des bribes de son passé [...]. Aussi, un éducateur ne peut-il jamais être neutre même s'il souhaite se dégager des phénomènes de répétitions car il projette toujours des représentations liées à son histoire qui le conduisent à reproduire ou à restaurer les choix passés (Paturet, 2012, p.50).

En conséquence, la situation de classe génère des manifestations contre-transférentielles aux sources diverses à destination des élèves car « comme dans toute relation humaine, l'éducateur est souvent à la source de réactions transférentielles tendres ou hostiles vis à vis de l'éduqué » (Paturet, 2012, p.50).

Appréhender les manifestations contre-transférentielles de l'enseignant dans la relation pédagogique, en les situant dans la perspective d'une pédagogie du care, exclut la dimension interprétative du transfert des élèves à vocation curative et le dégage de toute attitude froide et distante à l'image de celle du psychanalyste de l'acceptation freudienne. Il s'agit de considérer ces manifestations dans une approche de l'enseignant, en tant que sujet, dans le désir qu'il porte sur l'autre et dans le désir de l'autre qui le porte : deux désirs qui fonctionnent indépendamment mais voués à se rencontrer.

3. La question du désir dans les relations transférentielles.

Dans l'approche freudienne, le désir est une dimension psychique, une production de l'inconscient ordonnée autour de l'expérience de la satisfaction pulsionnelle ancienne qui tend à se rétablir dans le présent sur la base de traces

originaires (Freud, 1900). S'il y a désir, c'est pour réinvestir ou revivre une satisfaction originaire faisant suite à un manque qui a été comblé ou non. Dans l'approche lacanienne, le désir n'est pas que cela puisque « le désir est le désir de l'Autre » (Lacan, 1964). Il se situe entre un besoin se référant à l'objet manquant, l'« Autre », et la demande se référant à l'« autre ». En conséquence, le désir n'est pas réductible au seul besoin puisqu'il n'est pas relation à un objet de la réalité mais relation à un manque et à un fantasme. Le désir n'est pas non plus réductible à la seule demande, une « demande d'amour » selon Lacan, puisqu'il s'impose au sujet indépendamment de l'inconscient de l'autre et qu'il nécessite d'être reconnu pour lui-même (Lacan, 1964).

Le désir de l'enseignant, qui porte le « désir d'enseigner » et qui signe certainement un « désir initial » plus archaïque, implique ses propres dimensions inconscientes et nécessite d'être reconnu. Le désir d'enseigner, qui précède le désir d'apprendre des élèves, est, alors, source possible d'un contre-transfert *déjà-là*, déjà présent avant toute rencontre (Racker, 1957), avant toute relation transférentielle ultérieure (Winnicott, 1947). Le désir initial d'enseigner est mû par un ensemble de projections issues d'un imaginaire producteur de fantasmes et source d'affects (De Urtybey, 2006) qui prédisposent à un ensemble de sentiments d'intensités variables (Racker, 1957). En conséquence, le contre-transfert d'accueil déjà présent relève des prédispositions dont le professionnel est porteur et des caractéristiques particulières du contexte dans lequel il exerce sa profession. Les fantasmes et affects, qui fondent le désir initial et qui visent à le satisfaire, dépendent de plusieurs éléments. Ils s'élaborent sur un imaginaire collectif, qui porte tant sur le sujet enseignant que sur le contexte d'enseignement, corrélé à l'histoire personnelle du sujet et à l'articulation singulière de ses instances psychiques (ça, moi, surmoi). L'ensemble participe à forger un idéal du moi qui motive en premier lieu le choix du métier d'enseignant puis, pour certains autres, le choix de l'enseignement spécialisé. Cependant, désirs et fantasmes ne trouvent pas toujours l'écho attendu dans la réalité de la pratique quotidienne. L'idéal du moi, projeté et fantasmé par l'enseignant, lui-même imprégné des projections et des fantasmes de la collectivité, est amené à se confronter à la réalité et à la particularité du contexte dans lequel il s'inscrit. L'écart entre les projections fantasmées et la réalité conduit à une confrontation qui peut s'avérer source de déception, de difficulté ou de souffrance. L'intensité variable des affects

émerge en fonction non seulement de ce que l'enseignant a projeté et investi, mais aussi de sa faculté à renoncer à son idéal fantasmé et de sa capacité à accueillir le retour du refoulé (Urtubey, 2006). Ainsi, les identifications inconscientes et le désir que l'enseignant porte sur l'enfant-élève reflètent son propre désir.

Le désir que l'enseignant porte sur l'enfant-élève est « [...] nécessaire à la structuration psychique et à la formation de l'idéal du moi de l'enfant. Mais ce désir de l'éducateur, comme celui des parents, empêche l'enfant d'accéder à la clef de son propre désir » (Paturet, 2012, p.43). Lorsque l'enfant se conforme au désir de l'enseignant, lorsque « son désir est le désir de l'Autre » (Lacan, 1964), il se constitue en moi idéal à l'image de l'idéal du moi représenté par l'enseignant (Paturet, 2012). Cette image idéale peut aliéner et enfermer l'enfant dans ce qu'il n'est peut-être pas et peut le conduire à sacrifier son propre désir, ce qui constitue un obstacle majeur aux apprentissages. L'enfant qui sacrifie son désir se confronte à un conflit souvent insoluble : se soumettre au désir de l'enseignant pour devenir l'élève attendu tant, sur le plan comportemental, que sur le plan cognitif ou s'en soustraire en raison de son impossibilité ou de son incapacité à répondre à cette demande. Ce conflit insoluble peut alors conduire l'enfant à exprimer un dire, expression de son désir insatisfait, avec les moyens dont il dispose par un « blocage » cognitif ou une « explosion » comportementale altérant le désir de l'enseignant et mobilisant, par conséquent, des manifestations et des réactions contre-transférentielles « tendres ou hostiles » : un contre-transfert réactif.

Prendre en compte le(s) contre-transfert(s) de l'enseignant, c'est être capable d'accepter l'embarras où il se trouve (Cifali, 1994). C'est considérer la façon dont son inconscient agit dans la recherche de la satisfaction de son désir (Imbert, 1996) et « être professionnel convoque à le reconnaître » (Cifali, 1994). Ainsi, il s'agit d'observer et reconnaître les manifestations et les effets des contre-transferts mobilisés de façon inconsciente par l'enseignant pour qui l'élève et le groupe d'élèves constituent des « objets transférentiels » (*Ibid.*) dans la relation pédagogique.

L'extrapolation des concepts issus du champ de la psychanalyse, permet de dessiner les contours « des » contre-transferts de l'enseignant, dans une double dimension. La première relève de l'expression de son propre désir, qui précède le transfert des élèves et toute relation transférentielle ultérieure ; ce contre-transfert d'accueil *déjà-là*, pas toujours observable, est lié à la structure psychique singulière

de l'enseignant et du contexte dans lequel il exerce sa profession. La seconde dimension relève d'une réponse aux transferts de l'élève par l'expression d'une réactivité au désir ou à l'absence de désir de l'autre : un « contre-transfert réactif » observable dans ses effets.

III. Les contours d'un contre-transfert d'accueil *déjà-là*.

Le contre-transfert d'accueil, assimilable à un transfert appartenant en propre à l'enseignant, est fondé sur une prédisposition qui relève d'un « désir initial *déjà-là* » (Urtubey, 2006). Il émane de l'inconscient spécifique de l'enseignant parce qu'il est « un » enseignant inscrit dans un contexte particulier en tant que sujet institué par le système éducatif et en tant que sujet instituant au cœur d'un groupe d'élèves. Dans cette double position, l'enseignant au cœur de la réalité, est confronté au miroir « déformant » de ses représentations, qui, entre psychisme et social, influence l'interprétation de son expérience subjective et intersubjective.

1. L'enseignant du cœur du système éducatif.

1.1. Un sujet institué.

L'enseignant inscrit dans le système éducatif est avant tout un sujet inscrit dans une institution. Comme tout individu, dans une société donnée, il mène une double existence : il est membre d'une chaîne à laquelle il est assujéti, « tout en étant à lui-même sa propre fin » (Freud, 1921). La chaîne institutionnelle rassemble et organise des formations et des processus hétérogènes sociaux, culturels, politiques, économiques et psychiques (Kaës, 2003) : ce sont autant d'espaces qui règlent les rapports entre les hommes, qui préexistent et s'imposent à chacun, qui interfèrent les uns avec les autres selon leur logique propre. Chaque maillon institutionnel, pourvu d'une finalité qui le caractérise, lie les sujets par une communauté de désirs et de symptômes, de fantasmes et d'identifications (Kaës, 1984). Les sujets sont liés au projet, à l'idéal et à l'espace psychique et physique (Kaës, 2003) de chaque maillon qui constitue une matrice identificatoire commune dans l'ensemble social et culturel :

chacune borde et mobilise des identifications imaginaires ou symboliques qui fondent le sentiment d'appartenance à une communauté déterminée.

Dans cette chaîne institutionnelle, le système éducatif, véritable institution dans l'institution, est régi selon les mêmes principes avec des spécificités qui lui appartiennent. Il est bordé par un cadre réglementaire explicite, dans lequel l'enseignant est assujéti à la tâche primaire d'enseigner. Dans sa forme sociétale, culturelle et psychique, le système éducatif préexiste et précède l'enseignant. Il l'assigne dans des liens qui structurent les rapports en termes de lois et de coutumes et qui lui permettent de s'inscrire dans un espace commun et partagé dans lequel les repères identificatoires fondent son sentiment d'appartenance à la communauté éducative. Ce sentiment émerge du socle spécifique de la structure psychique interne de l'enseignant qui fait cohésion avec des dimensions qui ne lui appartiennent pas en propre mais qui appartiennent à l'institution sur laquelle il s'étaye (Kaës, 2003) ainsi qu'avec des dimensions qui lui sont propres, les transmissions générationnelles sur lesquelles il s'est antérieurement étayé (Freud, 1921). Cette double dimension, constituée des deux matrices identificatoires, participe à la formation de l'idéal du moi qui articule la psyché singulière à l'ensemble social (Famille, Institution, Nation) (*Ibid.*). Au-delà de sa structure institutionnelle définie par un ensemble de lois, le système éducatif est un authentique espace externe, lieu d'expression de réalités psychiques. Cet espace externe, réceptacle de projections inconscientes, de fantasmes, de désirs et de symptômes fait miroir à la partie institutionnelle constituée en un espace de réalité psychique interne de l'enseignant (Kaës, 2003). A l'image de toute scène psychique, cet espace mobilise des relations avec des objets partiellement ou alternativement idéalisés et persécuteurs (*Ibid.*) : ce sont autant de sources possibles de conflictualités intrapsychiques qui confrontent un idéal social et un idéal professionnel constitués dans un imaginaire individuel, inéluctablement précédé d'un imaginaire collectif. En tant qu'il est à lui-même sa propre fin (Freud, 1921), l'enseignant prend une position professionnelle singulière dans cet espace commun et partagé où œuvrent sa subjectivité, sa jouissance et sa souffrance (Kaës, 2003), par les voies des identifications de formation collective, constitutive d'une partie interne psychique institutionnelle, et de formation personnelle, dans les limites et les bords de sa structure psychique personnelle.

En tant qu'acteur « institué » par l'institution, l'enseignant inscrit dans la chaîne institutionnelle a pour mission de partager les valeurs de la république en dispensant ses actions dans le respect du cadre des grands principes fondamentaux du système éducatif : l'instruction obligatoire, la gratuité, la laïcité, la neutralité, la liberté d'enseignement et l'éducation de droit. En tant « qu'expert professionnel », il se doit non seulement de maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique, mais également de construire et mettre en œuvre des situations d'enseignement prenant en compte la diversité des élèves. Dans la perspective de favoriser l'accès aux apprentissages et à la socialisation, il a pour mission d'évaluer leurs progrès et leurs acquisitions. Au vu de son inscription dans le système éducatif et de la tâche primaire qui lui incombe, l'enseignant est tenu d'en respecter la déontologie, une « matrice identificatoire » plus ou moins explicite, qui caractérise sa profession. La déontologie, du grec *déontos*, désigne les « devoirs » communément admis qui s'appliquent de manière identique à tous, dans l'exercice d'une profession. Elle reflète les principes fondamentaux explicites et les valeurs morales implicites de l'institution, en tant que formation sociétale et culturelle, qui caractérisent les conduites à tenir en contexte professionnel. A cet égard, elle structure un cadre qui pose les bords d'une « morale professionnelle », n'ayant pas, *a priori*, vocation à être débattue, et qui façonne l'idéal professionnel, lui-même précédé de l'idéal social.

Cependant, chaque professionnel, en tant que sujet porteur d'une partie institutionnelle, est aussi responsable de son propre regard sur cette « morale professionnelle ». Dans cette perspective, le champ de l'éthique en psychanalyse, articulé au champ de l'éthique en pédagogie, apporte un éclairage sur l'émergence possible d'une réflexion éthique de l'enseignant. Cette dernière, engageant la moralité personnelle et émergeant de l'inéluctable confrontation des scènes psychiques en jeu, invite le professionnel à réfléchir sur les choix qui motivent ses modalités d'action dans le respect de la déontologie.

1.2. De la « morale » à l'« éthique » du sujet institué.

Issues de la même racine étymologique, la « morale », du latin *mores* et l'« éthique », du grec *éthos*, définissent les usages et les comportements, au sens de la coutume, instituant le mode de vie dans une société donnée. Au-delà du sens

commun, il est d'usage de référer la « morale » à une dimension collective qui définit un ensemble de valeurs et de règles de conduites intrinsèquement fondées sur les lois de la société en vigueur, et il est d'usage de référer « l'éthique » et ses principes, en lien étroit avec la morale, à une réflexion subjective qui oriente les actions individuelles sur la base des mêmes valeurs (Badiou, 1994). Dans cette perspective, la réflexion subjective engage le « je éthique » du sujet autour des questions du « vouloir, pouvoir et devoir » faire (*Ibid.*). Ce questionnement jalonne l'élaboration individuelle des choix comportementaux et du libre agir, dans le respect de soi et d'autrui, tout en s'inscrivant dans une « morale » collectivement admise (*Ibid.*). Tel un processus d'individuation, le « je éthique » permet une certaine distanciation du « métacadre » qui institue le « on », d'appartenance collectivement et inconsciemment pensé (Kaës, 2003) : il relève de la « morale de l'être » (Badiou, 1994). Cette dernière, régie et assujettie par les coutumes et les interdits faisant liaison entre les hommes et réglant leurs rapports subjectifs à l'autre, constitue les bords d'un « moi moral » qui permet l'émergence du « je éthique » au cœur d'une société portée par une culture et une histoire sociale, politique et économique.

Le « vouloir, pouvoir, devoir » qui oriente l'« agir » prend son fondement en amont dans les facultés de chaque sujet à « penser » et « croire » (Causse, 2009). Dans cette perspective, le « je éthique » ouvre une triple dimension qui implique le sujet dans sa capacité de « penser, croire et agir » (*Ibid.*, p.11) car « toute éthique est pensée réflexive et critique », « toute éthique repose sur les formes du croire » et « toute éthique est orientée sur l'action au double sens d'un agir constitutif de la personne humaine ou du sujet éthique » (*Ibid.*, p.12). La pensée met en jeu la créativité et l'esprit critique qui nourrissent la réflexion et le questionnement intrinsèque à l'individu. Le « penser » s'élabore en partie sur le « croire », en écartant toute question théologique, et mobilise un système de croyances également intrinsèque à l'individu. Ce système est fondé sur la construction psychique de l'individu en devenir depuis sa naissance. Il porte la trace des expériences de formation sociale, culturelle et psychique de l'espace commun partagé et la trace de ses expériences personnelles chargées d'affects. L'ensemble des traces constitutives du sujet façonne son système de croyances inconscientes. Ce dernier, parfois accessible par la puissance des mots, dans des expressions telles que « je ne mérite pas de », « je n'ai pas le droit de », « je mérite de » ou encore « j'ai le droit de », énonce

des vérités prises pour telles par l'individu. En tant que vérité subjective, le « penser » et le « croire » impulsent l'intentionnalité du sujet perceptible dans son « agir », considéré comme éthiquement correct, tout en étant en conformité avec les valeurs morales. Ainsi, « l'éthique interroge le sujet pris dans cette morale » (Imbert, 1993, p.69) qui dicte la forme de ses conduites dans ce qu'il donne à voir, dans le moi qu'il présente en tant que personne sociale.

Le « moi » situé dans le champ de la morale, caractérise la personne sociale, pour ce qu'elle donne à voir à autrui (Causse, 2009). Elle se constitue par les identifications inconscientes, au cœur des matrices institutionnelles de la société et de la famille dont elle est imprégnée. Le « je », situé dans le champ de l'éthique, relève de la « capacité subjective à ne pas être réductible au changement de la représentation d'être de quelqu'un d'autre » (*Ibid.*, p.13), au regard d'une conformité attendue, d'un « moi moral » socialement acceptable. Le sujet porteur d'un « moi moral » et d'un « je éthique » est alors celui qui se découvre et se révèle différent de ce qu'il donne à voir et c'est ce qui lui permet de se compter comme unique, comme « un » (Causse, 2009). L'approche du sujet scindé en « moi moral » et « je éthique » ne peut cependant pas faire l'économie de la considération du monde du moi issu du champ de l'inconscient, inéluctablement lié bien que distinct. En effet, le monde du moi renvoie à la seconde topique freudienne de 1923 dans laquelle l'inconscient, sans être un lieu à part, est constitutif de toutes les instances psychiques que sont le ça, le moi et le surmoi (Freud, 1923). Dans l'acception freudienne, le moi en tant que « fonction de défense contre le danger pulsionnel » (*Ibid.*) est organisé en structure de défense contre les pulsions du ça et joue un rôle actif dans le refoulement. Cependant, dans la mesure où l'inconscient n'échappe à aucune production psychique, il « ne laisse aucune de nos actions en dehors de son champ » (Lacan, n.d., cité par Cléro, 2002, p.37) : « l'inconscient est un concept forgé sur la trace de ce qui opère pour constituer le sujet » (Lacan, 1966, p.830, cité par Cléro, 2002, p.37). Il est le symbolique à partir duquel le sujet se constitue, il est le discours de l'autre, il est structuré comme un langage (Lacan, 1966).

L'inconscient, où siège le moi, n'est donc pas un simple réservoir de pulsions car « les pulsions, c'est l'écho dans le corps du fait qu'il a un dire [...] » (Lacan, 1975-1976, p.8, cité par Cléro, 2002, p.38) et il n'est saisissable que par ce qui est ramené à des mots (Cléro, 2002). De ce point de vue, « l'inconscient est de l'histoire non

reconnue comme telle par le sujet, mais qui a déjà agi pour que le sujet soit ce qu'il est » (Lacan, 1966, cité par Cléro, 2002, p.38). Cette « histoire » s'actualise au long court dans une articulation entre le moi, issu de la sphère de l'inconscient, le « moi moral » et le « je éthique » qui interagissent et s'articulent sous l'influence d'un ensemble de contraintes extrinsèques et intrinsèques au sujet. Les contraintes extrinsèques, imposées par les repères identificatoires de formation sociale, culturelle et psychique, participent à l'élaboration d'une partie de l'idéal du « moi moral », fondé sur un idéal institutionnel (Société, Famille, Profession). Les contraintes intrinsèques relèvent des composantes de l'appareil psychique, inhérentes à la structure singulière de chaque sujet (Ca, Moi, Surmoi) qui participent à l'élaboration de l'idéal du moi. Au cœur de l'appareil psychique, le surmoi assure une fonction de contrôle et de censure des tentations pulsionnelles du moi. Il participe à l'élaboration de l'idéal du moi par sa fonction de représentation des idéaux que le « je » pourrait souhaiter atteindre, s'il n'était en prise avec le moi et le ça. Le surmoi, qui provient du ça, se constitue en réaction aux exigences du ça, tout en assurant une fonction de surveillance des tensions pulsionnelles dans le moi.

Le « moi moral », le « je éthique » et le moi du sujet sont en mouvance et en interaction permanente, ils ne peuvent exister les uns sans les autres, ce qui peut être source de conflits internes. Le « moi moral » affiché peut dissimuler le « je », par la fonction même du « moi » au sens freudien, comme instance activant le refoulement à des fins de protection. Cette instance de protection émerge face à des situations où le « je » peut être en danger, s'il n'est pas en adéquation avec les demandes externes, les contraintes extrinsèques, s'il n'est pas en conformité avec ce qui est attendu par la société. L'individu navigue entre un « moi », reconnu, accepté et admis par les demandes sociétales et un « je », qui pense, croit et souhaite agir librement, en accord avec la formation de sa structure psychique qui borde ses convictions intimes. Cette « intimité » est parfois paradoxale car une pensée portée par une croyance ne correspond pas toujours aux demandes sociétales et institutionnelles. Le penser et le croire relèvent de l'histoire de l'être depuis son origine. L'agir relève du faire, de ce qui va être donné à voir concrètement, ce que le « je » aura construit pour mettre le moi en action. La liberté d'action prend parfois une dimension antinomique entre un vouloir faire et un pouvoir faire. Il peut y avoir une scission entre l'être pensant, croyant, et ce qu'il va vouloir ou pouvoir mettre en œuvre dans l'agir. C'est dans cette

scission que l'éthique du sujet prend toute son ampleur. Il va être nécessaire alors de construire un pont pour effectuer des allers et retours, et ne pas rester dans un entre-deux inconfortable, tiraillé entre une conviction interne profonde et intime et ce que le sujet doit accomplir, faire ou agir. L'action du sujet est portée par un être fondé et gouverné par un moi construit au fil du temps sur du conscient et du non conscient et mû par un ensemble de pulsions, un ça, sous la surveillance du surmoi, qu'il ne peut ignorer.

L'alternance des passages d'un « moi moral » à un « je éthique » inaugure la complexité de l'être en tant que sujet en prise avec ses paradoxes et ses conflits internes exacerbés, selon le contexte environnemental et professionnel dans lequel il évolue.

1.3. La double tension éthique du pédagogue.

La morale et l'éthique prennent une coloration particulière lorsque le sujet est un enseignant inscrit au cœur de la collectivité éducative. « Il est d'usage de considérer la morale pour désigner un système de normes régissant le fonctionnement d'une collectivité et de désigner par éthique, la visée intentionnelle qui sous-tend chacun de nos actes » (Meirieu, 1991). Dans cette acception, l'acte en pédagogie présente une double dimension : celle qui se réfère à « l'art de conduire les élèves » (*Ibid.*) et celle qui consiste à mener une réflexion sur les méthodes d'enseignement, la didactique. La technicité en matière de didactique ne peut pas faire l'économie de la prise en compte du sujet. Cette considération nécessite une réflexion, non seulement sur les comportements des hommes, mais aussi sur leur éducation qui s'effectue à travers des apprentissages déterminés (*Ibid.*). La question de l'éthique en pédagogie met en jeu plusieurs dimensions du sujet comme celles de « l'adulte » et de « l'enseignant », de l'« enfant » et de « l'élève », ainsi que celles des liens qui s'instaurent dans les relations « enseignant-élève », « enseignant-enseignant », « élève-institution » et dans la relation « enseignant-institution ». Il ne s'agit plus uniquement d'une articulation entre l'être moral et l'être éthique en recherche d'un « librement conforme » pour trouver une posture subjective intimement satisfaisante. Dans ce contexte particulier, il est question de prendre en compte l'intersubjectivité impliquant l'autre et « des » autres, où chacun est non

seulement dévolu à une tâche primaire, mais également porteur des mêmes ambiguïtés liées à la complexité de l'être.

La diversité des interactions entre les acteurs en présence conduit à un questionnement sur ce que peut être l'éthique du sujet dans un contexte pédagogique. Quelle place le sujet a-t-il dans un contexte pédagogique ? Qu'apporte la réflexion éthique dans ce contexte ?

La réflexion éthique engage l'enseignant en tant que sujet se pensant dans un contexte environnemental déterminé. Elle pose la question de la détermination de la place personnelle et de la responsabilité vis à vis d'autrui « irréductiblement » personnelle (Meirieu, 1991) : une responsabilité dans les choix de la mise en œuvre de l'acte pédagogique. Qu'il s'agisse de l'art de conduire l'autre ou de l'acte didactique, l'agir pédagogique s'élabore dans une mouvance réflexive et correctrice de tous les instants du « penser » et du « croire », dans les frontières du déterminisme institutionnel. Ainsi, sous la contrainte de la dimension morale, concernant les règles pour tous, la réflexion éthique subjective de l'enseignant est, elle aussi, soumise à une double contrainte contextuelle qui le confronte à la demande institutionnelle et à la résistance des apprenants (Lenoir et Ignasse, 1998).

Dans le contexte pédagogique, l'agir de l'enseignant se signe dans l'acte pédagogique qui est donné à voir dans les praxis. C'est un acte solitaire qui, dans la plupart des cas, engage l'individu et l'amène à faire des choix d'action et quelquefois à y renoncer (Lenoir et Ignasse, 1998), ce qui est aussi une forme d'action. L'acte pédagogique implique l'enseignant dans son intégrité car il est amené à questionner son système de croyances ou de valeurs pour mettre en œuvre sa pratique dans les limites d'un contexte légalement et institutionnellement prédéfini. Ce questionnement relève de sa réflexion éthique personnelle qui mobilise ses opinions, ses pensées et ses croyances. C'est cette réflexion qui oriente ses choix d'action, en cohérence avec l'ensemble des règles de droit et des règles de morale qu'il est tenu de respecter. L'acte pédagogique, impose inévitablement une interrogation sur soi (*Ibid.*) mais aussi sur l'autre, l'apprenant, un sujet en construction et en devenir.

L'enseignant, n'étant pas qu'un produit de détermination psychologique et sociale (De Villier, 1994), historique et institutionnelle, est aussi un sujet en capacité d'affirmer « le pouvoir d'être soi-même en tant que sujet de son être » (*Ibid.*, p.57) dans le respect de ses idéaux. Affirmer ses convictions et ses idéaux en matière

d'orientation pédagogique nécessite une conscience de soi qui va engendrer une négociation, parfois source de tensions internes entre le « vouloir, pouvoir, devoir » sous-tendu par le « penser » et le « croire », tout en le confrontant simultanément aux exigences du contexte institutionnel et aux résistances des apprenants, source de « tensions éthiques » (Lenoir et Ignasse, 1998).

Le cadre normé, réglementé et hiérarchisé du système éducatif pose des limites physiques et psychiques nécessaires pour éviter et contenir des dérives ou des débordements susceptibles d'altérer l'intégrité physique ou morale d'autrui. L'institution, tel un père symbolique (Freud, 1921), est le garant « totémique » qui édicte et veille à l'application de la loi diffusée auprès des acteurs par des textes et par l'entremise de ses gardiens que sont les représentants hiérarchiques. L'enseignant est inscrit dans ce système en toute connaissance. Lorsque la commande institutionnelle devient un poids pour l'enseignant, elle peut être perçue comme injonctive. Le poids de la demande institutionnelle, fréquemment évoqué, devient pesant lorsque l'enseignant entre en conflit intime entre un « vouloir », porté par un je « bien intentionné », et un devoir, porté par un moi « bien adapté ». La dichotomie entre le « vouloir » et le « devoir », qui entrave les potentialités en termes de « pouvoir faire », engage une négociation « moi-je ». L'enseignant est en négociation permanente entre son « je » qui élabore son désir d'action, librement pensé et forgé sur un idéal pédagogique, et son « moi », soumis aux injonctions institutionnelles qui peuvent parfois entraver les meilleures volontés et les êtres les plus affirmés. La marge de manœuvre dans cette négociation se situe dans la capacité de l'enseignant à se créer un « cadre dans un cadre », une éthique personnelle, une capacité subjective à ne pas être réductible à ce qu'il suppose que l'autre, l'institution, attend de lui de façon inconditionnelle. L'hypothèse d'une soumission inconditionnelle supposerait que le « moi » se subordonne au « je », qu'il annihile le « je » empreint d'un idéal forgé sur ses projections et son imaginaire dans la façon d'exercer la pédagogie dans l'art de conduire les élèves et dans les modalités didactiques. Or, l'acte pédagogique est inéluctablement porté par le « moi », en respect des normes régissant le fonctionnement de la collectivité éducative, et par le « je », en respect de la visée personnelle et intentionnelle de l'enseignant (Meirieu, 1991), dans son désir d'exécuter la tâche primaire qui lui est dévolue (Kaës, 2003) afin de promouvoir le devenir des apprenants. L'écart perçu entre la commande institutionnelle et la

conviction intime de l'enseignant nécessite pour ce dernier de trouver l'espace psychique permettant d'affirmer son « je », où sa « partie institutionnelle psychique interne » (Kaës, 2003) peut faire cohésion avec la matrice identificatoire de l'institution ainsi qu'avec la singularité de sa matrice psychique personnelle.

A titre d'exemple, les consignes institutionnelles relatives à l'apprentissage de la lecture ont alterné en prônant, soit le tout global, soit le mixte global-syllabique, soit le tout syllabique. Bien que l'intention de ces orientations cherche à guider le plus grand nombre vers la réussite, elle ne semble pas prendre en compte la réalité de la diversité du public et crée un paradoxe avec la demande institutionnelle de répondre aux besoins éducatifs particuliers et singuliers. Se soumettre inconditionnellement aux directives, c'est accepter que, pour certains élèves, la méthode d'enseignement préconisée génère des difficultés si elle n'est pas en adéquation avec leurs procédures d'apprentissage. L'enseignant peut-il, en conscience, accepter et faire des propositions pédagogiques qui lui semblent inadaptées ? Dans l'affirmative, l'enseignant serait une machine à appliquer une réglementation, sans prendre en compte la dimension humaine de son public. Dans la négative, l'enseignant, en accord avec son « je », est aussi en situation de transgression par rapport à la commande institutionnelle : un conflit « moi-je » parfois douloureux dans les profondeurs de ce qu'« il est », un adulte empreint de son histoire et de sa construction psychique où son inconscient « est de l'histoire non reconnue comme telle par le sujet, mais qui a déjà agi pour que le sujet soit ce qu'il est » Lacan, 1966, cité par Cléro, 2002, p.38).

C'est justement le « sujet qu'il est » qui va lui permettre d'affirmer un « je » capable de prendre position en considérant qu'une injonction institutionnelle puisse être inadaptée pour certains élèves. Il suffit d'un seul élève pour que la remise en cause d'une injonction institutionnelle émerge et vienne questionner le choix d'un positionnement de soumission ou de transgression. Interroger ce qui relève du « devoir faire » et du « vouloir faire » oblige l'enseignant à négocier entre ce qui est autorisé et ce qu'il va s'autoriser, au regard de son idéal pédagogique, dans ce qu'il pense être le meilleur pour ses élèves.

Si l'enseignant est amené à ce questionnement c'est aussi parce qu'il se confronte aux résistances des apprenants. Ces derniers développent des logiques, qui leur sont propres, en dehors de toutes volontés institutionnelles (Lenoir et Ignasse, 1998). Face à ces résistances, la réflexion de l'enseignant, sur sa pratique et son

implication (*Ibid.*), ne se limite pas au seul questionnement sur la possible soumission-transgression de la commande institutionnelle. Elle s'ouvre aussi à ce qui génère chez l'autre, l'élève, une résistance, des blocages ou des obstacles à l'accès aux apprentissages. Si l'enseignant est divisé entre l'injonction institutionnelle et la résistance de l'élève, au-delà d'une incompatibilité méthodologique, l'élève est, lui-aussi, un enfant qui peut être dans l'incompréhension de la demande portée par son enseignant.

Attendre d'un enfant qu'il devienne élève, présuppose qu'il se conforme au statut d'élève construit et fantasmé par son milieu d'origine, ainsi que par son enseignant. Se conformer à ce statut consiste à donner à voir une image de lui, son « moi », qui réponde à une double commande institutionnelle : celle de l'enseignant et celle de sa famille. Le « moi » que l'enfant se doit d'afficher en contexte classe n'est pas systématiquement en adéquation avec ce qu'il est en tant que sujet porteur d'un « moi » en construction et d'un « je » en devenir. Pour l'enfant, devenir élève signifierait qu'il quitte le « je », comme il se doit de quitter le « jeu » aux portes de l'école, pour ne laisser paraître que son « moi » apprenant, celui qui devrait s'inscrire d'emblée et de façon innée dans les demandes institutionnelles implicites. L'élève, en tant que sujet, n'est pas exempt du possible conflit « moi-je » face aux attentes et aux demandes implicites parfois contradictoires. Le « moi » élève attendu, tant sur le plan du comportement que sur celui des apprentissages, peut se heurter au « je » enfant confronté à la difficulté de quitter le « jeu » pour laisser aux portes de l'école ses affects. Selon sa maturité affective, l'« enfant-élève » sera en mesure de se conformer à ce qui est attendu ou, *a contrario*, il activera inconsciemment des résistances par des mécanismes de défenses s'exprimant plus ou moins bruyamment. Face à ces résistances, l'enseignant se confronte à la difficile lecture de ce qui relève du « moi » ou du « je » de l'enfant-élève. L'unique exigence d'un « moi » conforme reposerait sur la négation de l'existence du « je » de l'enfant et l'unique considération du « je » consisterait à perdre de vue toute mission permettant à chacun d'acquérir un « moi » socialement adapté au vivre ensemble. Le « moi » non conforme de l'élève, perçu comme transgression de la loi de l'enseignant, empêche de percevoir le « je » qui exprime un dire. Accepter le « je » de l'enfant et son dire latent, c'est aussi, pour l'enseignant, accepter d'écouter ce dire avec son propre « je » : c'est faire « Le choix

d'éduquer » (Meirieu, 1991) en mettant de côté provisoirement et transitoirement son « moi » pour « conduire » l'enfant vers l'apprentissage du statut d'élève.

La double contrainte éthique qu'imposent les injonctions institutionnelles et les résistances des élèves, peut altérer le fonctionnement et l'idéal pédagogique de l'enseignant. Ces entraves convoquent l'enseignant, non seulement sur le bien-fondé de ses actions pédagogiques, mais aussi sur ce qu'il est en tant que sujet moral et éthique. Ses potentialités à affirmer son « je », soumises aux pressions internes et externes, qui l'obligent à prendre en compte les exigences du cadre dans lequel il est inscrit, se confrontent également aux limites de son être dans sa quête d'être le « même » et d'être « soi-même » (Tap, 1991). Au cœur de ce conflit « moi-je » impliquant sa subjectivité dans les rapports qu'il entretient avec lui-même, avec les autres et avec l'institution, l'affirmation du « je » de l'enseignant dépend du « même », de l'identique à l'autre et à soi, de l'unique soi-même : fondement d'une identité articulée autour de la triple dimension personnelle, sociale et professionnelle.

1.4. L'éthique du sujet : identité personnelle, sociale et professionnelle.

Qu'elle soit qualifiée de personnelle, sociale ou professionnelle, la notion d'identité implique la relation à l'autre, au monde environnant et à soi-même. Elle s'origine dans le regard de l'autre, que le sujet interprète et le regard sur lui-même. Elle relève d'une conversation, plus ou moins consciente, entre le moi et le je : « cette conversation est la transposition dans la conscience de l'individu des processus symboliques qui le lient aux autres dans les interactions » (Mead, 1934). L'identité résulte des processus identificatoires interactifs entre le sujet et son champ social qui s'actualisent au long cours dans une adaptation constante aux transformations externes et internes (Erikson, 1972, p.13). Dans une quête d'accomplissement de soi, le sujet s'adapte par la prise en compte des ressemblances et des différences qui induisent un questionnement critique, une réflexion morale et éthique. Ce processus d'adaptation aux transformations récurrentes participe à développer un sentiment d'identité subjectif d'appartenance, en tant que sujet identique et unique, ou de non appartenance en tant que sujet différent et unique. Le sentiment d'identité du sujet dépend, non seulement de la façon dont il s'identifie aux autres, mais également de la façon dont il se pense et se croit identifié par les autres et de la correspondance qu'il

établit entre les deux pôles respectivement sous-tendus par sa matrice psychique personnelle et sa matrice identificatoire sociale externe internalisée. Les composantes externes de cette matrice sociale assoient les contours de la structure d'une identité sociale « objective » qui relève de la façon dont le sujet se situe dans l'environnement social. Celui-ci est constitué « d'une part, des différents groupes auxquels il appartient de fait et par affiliation, comme membre d'une société et culture données et d'autre part, des groupes et des individus significatifs » (Zavalloni, 1984, p.8) qui fondent son environnement de proximité. Les composantes internes de la matrice sociale dessinent également les contours « conjoncturels » d'une identité sociale « subjective ». Elle relève « des relations symboliques ou réelles » qu'il entretient avec ces groupes et ces individus (Zavalloni, 1984). L'identité sociale subjective s'élabore sur la construction de représentations de son groupe social d'appartenance en lien avec la connaissance qu'il en a et avec la signification émotionnelle et affective qu'il lui attribue (Tap, 1991). A l'inverse, le sentiment d'identité personnelle dépend des représentations de soi en tant que sujet unique, et du système de sentiments afférents lui donnant une perception subjective de son individualité et de la conscience qu'il a de lui-même. (*Ibid.*).

L'identité personnelle du sujet n'est pas une entité propre en soi, elle est une construction caractérisée par des discontinuités et des conflits internes (Assoun, 2002) qui s'élabore progressivement et *a priori* dans l'articulation du déterminisme social et de la détermination de soi. Cet ensemble de composantes fonde le sentiment d'identité personnelle qui le fait « se sentir un » comme identique et unique, se reconnaissant dans l'autre et par l'autre (Causse, 2009). D'une part, il est « un » comme sujet identique aux autres (*Ibid.*) par l'intériorisation des valeurs et des règles pour tous qui confère un sentiment d'appartenance sociale. D'autre part, il est « un » comme sujet unique, différencié de l'autre par son vécu personnel, par sa construction au regard de l'enfant qu'il a été, dans un environnement donné, par l'éducation qu'il a reçue et les valeurs qui lui ont été transmises auxquelles il a adhéré pour tout ou partie. Entre le déterminisme social et la détermination de soi, l'articulation du « un » identique et du « un » unique permet au sujet de se positionner et de hiérarchiser ce qu'il considère être le « bien » et le « bon », pour lui et pour autrui (Causse, 2009), dans la construction d'un système de valeurs

personnel, au cœur d'un système de valeurs collectif dicté par les normes morales, sociétales et culturelles.

Avant d'être un professionnel de l'enseignement, avant de s'inscrire dans le système éducatif, l'enseignant se constitue dans une identité à composante sociale et personnelle, fruit d'une construction issue de l'intériorisation de normes extérieures, de sa matrice psychique personnelle (famille et éducation) et de ses expériences et vécus, sous contrainte des tensions et des résolutions des conflits internes, intrapsychiques.

Lorsque le sujet adulte devient un professionnel de l'enseignement, il intègre un nouveau monde qui possède son propre fonctionnement et un cadre déterminé. Dans ce cadre, il est amené à s'approprier les données réglementaires et obligatoires soumises à des sanctions en cas de non-respect. Il est également susceptible d'intégrer les données implicites relatives aux représentations collectives extérieures préexistantes. En s'inscrivant volontairement dans ce cadre professionnel, le sujet fait un choix en ayant connaissance du statut et du rôle qui y sont afférents. En conséquence, il est porté par une identité, sociale et personnelle, qui préexiste à une identité professionnelle prescrite à construire.

L'individu, désireux de s'ancrer, d'être inséré, intégré et reconnu en viendrait à calquer ses conduites sur des modèles [...], à s'approprier des façons d'être, des types de comportement [...] sous l'autorité et l'emprise des institutions et des groupes sociaux culturels (Tap, 1991, p.62).

Ce déterminisme professionnel, qui définit la généralisation des caractéristiques prédéterminées, permet d'identifier les individus mais aussi de les inciter à agir dans des modalités elles-aussi prédéterminées (Tap, 1991). Cette matrice professionnelle détermine des bords inédits dans lesquels l'individu est en charge de s'approprier de nouveaux repères identificatoires pour construire d'autres manières d'être. Cependant, s'il est identifié par cette matrice professionnelle, l'enseignant en devenir peut, pour partie, ne pas s'y identifier et rencontrer des points de rupture qui remettent en question les fondements de son identité personnelle. Le déterminisme professionnel prescrit est sous-tendu par les commandes institutionnelles et par le système de valeurs afférent dans l'imaginaire

collectif (Giust-Desprairies, 2009a). Les représentations et les attentes des familles et des divers partenaires professionnels, sur ce que devrait être le métier d'enseignant, conduit parfois à une confusion entre la fonction et la personne exerçant cette fonction : l'identité professionnelle serait acquise d'emblée, dès l'entrée en fonction, niant toutes dimensions personnelles du sujet entravant son « degré de liberté » et toute possibilité d'« imprimer sa propre marque » (Tap, 1991). Or, lorsque le sujet intègre la profession d'enseignant, cela requiert pour lui un temps d'acquisition pour assimiler tout ce qui touche à cette profession et à ces multiples acteurs. Comme tout nouvel apprentissage, celui-ci va modifier les acquisitions antérieures. Les fondements initiaux sur lesquels le sujet a élaboré sa construction identitaire personnelle se confrontent à la nécessité d'une réévaluation et d'une adaptation à de nouveaux repères. L'intégration de ce nouveau cadre déplace les fondements de la détermination de lui-même entre ce qui fait rupture et ce qui fait cohésion. L'image qu'il a de lui-même, confrontée à l'image qu'il a de ses pairs ainsi qu'à l'image supposée que les autres ont de lui, amène parfois un redoutable questionnement sur l'enseignant qu'il « souhaite » être, qu'il « doit » être, qu'il « croit » être ou encore qu'il « peut » être. La question de l'« être » en construction en situation professionnelle ne peut pas faire l'économie de l'être qu'« il est » en dehors du contexte professionnel.

La construction de l'identité professionnelle entre en balance avec les fondements de son identité personnelle et sociale antérieure. Cet effet de balancier met en jeu les caractéristiques discontinues et conflictuelles du « moi » et du « je » entre la sphère personnelle et sociale et la sphère professionnelle. Le balancier peut tendre vers l'équilibre lorsque le sujet est en mesure d'affirmer ce qu'« il est » dans une adéquation avec le système dans lequel il est inscrit. L'identité de l'enseignant se construit au long cours lorsque son identité professionnelle et son identité personnelle répondent conjointement aux attentes externes effectives et présupposées par lui-même ou par autrui. Elle s'élabore lorsque, ce que l'enseignant donne à voir, le « moi » qu'il affiche, est en cohérence avec ce qu'« il est », son « je » affirmé. Elle se constitue au regard d'une articulation entre un déterminisme social, un déterminisme professionnel et une détermination de soi en tant que sujet identique et différencié, partie prenante et partie constituante du système dans lequel il est inscrit (Kaës, 2003 ; Zavalloni, 1984).

La multiplicité des conflictualités morales, éthiques et identitaires de l'enseignant en tant que sujet institué au cœur du système éducatif, prédispose à un ensemble de conduites et de postures qui dessine pour partie les contours d'un contre-transfert d'accueil, déjà là. L'enseignant institué, alternant ruptures et cohésions dans la confrontation des diverses matrices identificatoires, devient simultanément un sujet instituant au cœur d'un groupe d'élèves. L'enseignant instituant en situation groupale caractérise un autre aspect des traits de ses dimensions conscientes et inconscientes, elles aussi préexistantes dans ses modalités subjectives d'accueil.

2. L'enseignant au cœur du groupe d'élèves.

Le contexte classe va confronter l'enseignant, en tant que sujet instituant, à de nouvelles matrices identificatoires : celles du groupe et celles des élèves qui le composent. Face à un ensemble d'individus, dont il n'a pas nécessairement connaissance, l'enseignant, comme tout individu, possède une façon singulière d'entrer en relation. Cette modalité s'est élaborée dans la diversité de l'expérience de ses premières relations objectales au cœur de son milieu de référence (familial, social, culturel). En conséquence, il aborde la rencontre frontale avec le groupe d'élèves dans une manière d'être qui lui est propre, avec ce qu'« il est ». Il propose initialement la posture qu'il sait spontanément présenter en fonction de ce qu'« il est », mais également en fonction de son approche subjective de ce qu'est un groupe, de la conception de la tâche primaire qui lui incombe (missions, savoirs disciplinaires et didactiques) et de sa conception de la pédagogie (l'art de conduire les enseignements). Lors des rencontres qui suivent, la relation au groupe se construit dans le temps avec une forme d'habituation et d'adaptation dépendante des sujets composant le groupe et des interactions qui se nouent entre les élèves et avec l'enseignant. Dans ce réseau de liens, celui-ci est dans une position inégalitaire puisqu'il est seul en présence de plusieurs élèves.

2.1-Double dimension du réseau de liens en situation groupale.

La mise en présence d'un unique adulte avec plusieurs enfants permet de dégager une double dimension dans les réseaux de liens qui se tissent en situation groupale. Dans une approche verticale de la relation pédagogique (Yelnik, 2009), la somme de sujets singuliers constitutive du groupe, met en regard les liens entre l'enseignant et le groupe d'élèves identifié comme une entité à part entière. Cette entité groupale s'élabore et se caractérise elle-même sur un ensemble de liens horizontaux (*Ibid.*) qui s'instaurent entre les élèves d'une classe avec un enseignant déterminé. Ces liens horizontaux trouvent, à leur tour, une voie d'expression dans le lien vertical à l'enseignant et donnent un caractère spécifique et unique à chaque entité groupale, qui fait qu'aucun groupe ne ressemble à un autre. Chaque élève pris dans sa singularité porte un regard différent sur l'enseignant et sur le contexte pédagogique, en fonction des influences de son milieu de référence (familial, culturel et social) et en fonction de la place qu'il occupe au sein du groupe. La diversité des regards des élèves est soumise aux filtres perceptifs de chacun, au regard des projections identificatoires individuelles portées sur l'enseignant. Ce dernier caractérise une multitude de figures, d'« imagos » au sens freudien du terme, sur lesquelles s'opère le remplacement caractéristique d'une personne (Assoun, 2002) de l'environnement proche de l'élève, autant de sources potentielles d'émergence d'affects et de transferts des élèves. Ce remplacement de figures apparaît parfois subrepticement lorsqu'un élève interpelle l'enseignant par le terme « papa », « maman », « tata » ou un prénom quelconque. L'émergence de tels *lapses* signe la présence d'un désir inconscient (Freud, 1904) ou la présence « absente » d'un tiers. Il peut s'agir d'une figure paternelle ou maternelle, d'une figure de tiers, d'un enseignant antérieur, d'amis, d'autres proches ou encore d'une combinaison subtile de différentes figures, « des figures combinées » (Klein, 1952) surgissant dans le lien vertical. Bien que l'enseignant soit l'unique adulte objet de ces projections, dans les liens horizontaux se joue également une multitude de projections identificatoires qui influent sur la place que chacun occupe dans le groupe. Un camarade de classe peut cristalliser un conflit inconscient relevant de la sphère de son milieu de référence, en fonction des rapports existant entre les élèves et de leur statut respectif au sein du groupe. L'élève est au cœur d'un « sac de nœuds relationnels » qui lui impose une

adaptation psychique au long cours en situation groupale, dans la mesure où la pluralité des figures perçues occasionne des résurgences d'affects et des désirs inconscients dans l'articulation des liens horizontaux et du lien vertical. Cette adaptation psychique peut s'avérer être une source de difficultés supplémentaires lorsque les affects deviennent envahissants, que les désirs inconscients ne trouvent pas de voie de satisfaction, et qu'ils empêchent l'élève d'accéder aux apprentissages proposés en entravant la tâche qui lui incombe, sa disponibilité et son adaptation cognitive nécessaires à la mobilisation de ses capacités et de ses potentialités d'apprentissage.

La complexité des liens horizontaux s'exprime inéluctablement dans le lien vertical à l'enseignant. Ils font émerger des pressions entre les élèves, des rapports de domination, des rejets des moins conformes ou des plus fragiles (Yelnik, 2016), des amitiés et des inimitiés. Ils participent à l'émergence de sous-groupes avec des rapports identiques, avec des expressions pulsionnelles plus ou moins défendues telles que de l'agressivité, de la violence physique ou verbale, qualifiant certains élèves de perturbateurs, ou encore de l'opposition passive, de l'inhibition ou du retrait, pour ceux qui ont l'art de se faire oublier. Du groupe émanent également des difficultés plus objectives (Yelnik, 2009) qui lui sont inhérentes telles que les différences de niveaux, les différences de profils d'apprentissage, les différences de nature et d'intensité des limitations liées à la diversité des milieux de référence des élèves et de leur personnalité, ou encore des différences liées aux situations de handicap. L'ensemble des émergences singulières, s'exprimant dans un large spectre de possibles expressions motrices ou verbales, dessine le trait dominant d'un groupe. Appréhendé par son trait dominant, le groupe se constitue en une entité groupale perçue comme « un » multiple, à l'image de l'Hydre de Lerne, composée d'un corps unique doté d'une dizaine de bras porteurs d'une tête et d'une bouche, chacune fonctionnant indépendamment des autres (Anzieu, 1975). Cette métaphore animale au même titre que d'autres fréquemment évoquées telles que la horde, la fosse aux lions, le troupeau, sont autant de figurations qui caractérisent l'imminence d'un danger potentiel émanant de la perception des forces pulsionnelles destructrices attribuées à un groupe.

Dans cette double approche du groupe, l'enseignant porte en premier lieu un regard collectif sur cette entité groupale, pour ensuite découvrir les singularités qui la

composent en portant une multiplicité de regards sur les individualités présentes. L'enseignant, seul avec plusieurs regroupés en « un », occupe une place centrale à partir de laquelle sa perception globale lui permet d'aborder le groupe comme étant soit source de plaisirs investis d'espoirs, soit source de souffrances investies de menaces (Anzieu et Martin, 1968) qu'il reçoit en bloc et tel Hercule, qu'il est seul à affronter et à devoir combattre.

2.2. L'affrontement au groupe dans une position fantasmée de domination.

L'hypothèse d'affrontement au groupe, perçu comme « un », uniformisant ou gommant les singularités individuelles, suggère implicitement l'instauration d'un rapport de forces dans lequel l'enseignant doit se défendre pour se protéger de situations mettant sa sécurité en danger. Les expressions telles que « tenir sa classe » ou la « prendre en main » reflètent cette nécessité de maîtriser les tensions ou les conflits qui émergent de l'inadéquation entre ce que désire l'enseignant et ce que désirent les élèves, leurs points de vue sur la situation, leurs représentations du monde et d'eux-mêmes (Giust-Desprairies, 2003). Cette inadéquation vient révéler l'écart entre la réalité du groupe et le groupe idéal espéré et attendu par l'enseignant qui ne serait constitué que d'une somme « d'élève-idéal ».

La réalité du groupe d'élèves en tant que groupe externe de la réalité de l'enseignant n'est autre qu'un miroir à multiples facettes. Il reflète une diversité de figures anciennes qui se constituent en un « groupe interne » idéal « peuplé des figures, imagos, signifiants des objets, aimés ou haïs et qui représentent toujours des aspects de nous-mêmes » (Kaës, 1993). Le groupe externe « donne à voir à l'enseignant ce qui se passe à l'intérieur de lui-même, rend visible ou manifeste, par effet de projection et comme dans un miroir, l'invisible et le latent qui composent la complexité de sa groupalité psychique » (Yelnik, 2009). La réalité du groupe externe est rarement le reflet du groupe interne idéal de l'enseignant au vu des images idéalisées de ce que devraient être les élèves en groupe composé d'une somme « d'élève-idéal » : obéissant à la loi par une soumission inconditionnelle à son autorité, répondant à ses attentes par une écoute attentive, une participation active, une motivation sans faille, montrant de l'intérêt pour les propositions pédagogiques et du plaisir à apprendre. L'expression des réactions et des mouvements pulsionnels

du groupe dépend, non seulement des liens tissés entre les pairs, mais aussi du monde interne de l'enseignant qui conditionne la façon dont il sera présent, seul face à ce groupe. Lorsque l'écart entre le groupe externe de la réalité est trop éloigné du groupe idéal, et par conséquent lorsque l'enseignant ne peut s'identifier suffisamment à un groupe externe manifestement « hostile », dominer et contrôler le groupe le conduit alors à devoir dominer et contrôler ses propres pulsions. Il se confronte à ses craintes, source d'angoisses archaïques mues par la peur de la puissance destructrice du groupe qui possède un pouvoir d'opposition et de résistance indéniable. Paradoxalement, l'enseignant, sujet instituant, au centre de la convergence des regards, est implicitement investi de pouvoirs. Le pouvoir de domination est parfois attendu et d'autre fois rejeté par le groupe en fonction des imagos, source d'affects et de fantasmes, qu'il est susceptible d'incarner. Dans cette « position fantasmée de domination » (Ranjard, 1984), occupant une place centrale, l'enseignant peut être amené à s'investir lui-même comme unique sujet tout-puissant, garant de la loi et de la justice, et unique sujet supposé détenteur d'un savoir à transmettre (Yelnik, 2009). Cependant, dans cette position fantasmée de domination, les avantages à être seul à la place centrale peuvent se transformer, dans l'affrontement, en sentiment d'être seul.

2.3. Seul au centre des regards et sentiment de solitude.

Le fait d'être seul n'implique pas nécessairement de se sentir seul. Inéluctablement l'enseignant est seul en classe et le sentiment de solitude apparaît lorsqu'il est dans l'impossibilité d'intégrer suffisamment les objets externes qui accompagnent les processus d'intégration de ses propres objets internes qui demeurent actifs tout au long de sa vie (Klein, 1959). Etre en capacité d'être seul en présence d'autrui (Winnicott, 1958) sans souffrir du sentiment d'être seul nécessite une forme de sécurité intérieure moiïque suffisamment élaborée. Ne pas craindre les mouvements psychiques à caractère destructeur, permet de rester en contact avec son expérience infantile tout en acceptant que les élèves constitués en groupe ne soient pas conformes au groupe idéal et espéré : c'est être en « capacité d'intégration » (Klein, 1963) des mouvements psychiques hostiles, afin qu'ils puissent être perçus ponctuellement comme étant source de conflits externes et révélateurs de conflits internes. En conséquence, c'est accepter une part de responsabilité dans ce

qui émerge du groupe. Cette acceptation questionne le degré d'attachement qu'il peut avoir à tenir une place centrale en tant que sujet dominant tout-puissant et sujet supposé détenteur du savoir qu'il se doit de transmettre. La mission de transmission, considérée à la base de la tâche primaire, dont l'enseignant se sent investi par les élèves, leurs familles et l'institution, inaugure une posture initiale dans laquelle il est l'unique détenteur du savoir. Il est celui qui sait avec la présupposition que les élèves ne savent pas. Supposer que les élèves accèdent aux savoirs uniquement par l'intervention directe de l'enseignant dessine le schéma de soumission projeté sur eux. Or, tous ne sont pas en mesure de se soumettre à cette exigence d'incorporer « la nourriture savante » que propose l'enseignant (Kaës, 1993). Le groupe, ou quelques-uns de ses éléments qui ne peuvent se soumettre en manifestant des signes de refus et d'opposition, peut être perçu comme potentiellement dangereux par l'enseignant qui a le sentiment de perdre le contrôle et qui remet en cause sa place centrale où il est le seul « maître à bord » (Yelnik, 2016).

Dans cette posture, l'enseignant attend d'être reconnu, en tant que tel par le groupe, à l'image de la place centrale qu'il occupait dans son enfance ; une place qui apportait une forme de reconnaissance de son entourage (Yelnik, 2016), par l'exercice d'un pouvoir de domination satisfait. Ainsi, son désir de domination s'origine dans sa propre expérience infantile de toute-puissance et d'identification aux figures parentales aimées ou haïes, mais aussi dans son expérience passée d'élève dont le fantasme a pu être de se trouver à cette place centrale par identification à des enseignants aimés ou haïs. L'enseignant, dans le fantasme d'occuper à nouveau et toujours cette place, ne peut que s'investir de la mission de transmettre le savoir, dont il pense être le seul détenteur. Cette perspective présuppose que le groupe est porteur avec l'adhésion des membres qui le composent tout en faisant cohésion avec le groupe interne idéalisé de l'enseignant. Un groupe « dompté » réunit alors les conditions nécessaires pour qu'il ingère ou incorpore ce que l'enseignant distribue. L'idée de transmission du savoir, « fantasme d'omnipotence », consiste en la maîtrise du pouvoir de modeler, de transformer et de participer à la construction d'un autre (Kaës, 1984). Cependant, lorsque le groupe manifeste une résistance hostile, lorsque l'enseignant est débordé et se sent seul face et contre les émergences pulsionnelles incontrôlables, il se confronte à ses propres mouvements psychiques négatifs. La confrontation à cette résistance fait surgir une « face d'ombre » composée de

« mauvaises » parties de lui-même, de la frustration, de la colère, du découragement, de la haine souvent difficile à contenir et à supporter. L'expression de cette « face d'ombre » chargée d'agressivité et expulsée sur le groupe, est fréquemment justifiée comme étant une réponse qui s'impose au regard d'une attitude agressive qui force l'enseignant à se comporter ainsi (Cifali, 1994). L'extériorisation des pulsions agressives sur l'entité groupale s'oppose à l'idéal désiré de transmission et à la cohésion souhaitée avec le groupe. Ainsi, se confronte le désir de domination, condition nécessaire et suffisante pour transmettre le savoir, et la culpabilité d'exercer ce pouvoir lorsque des mouvements psychiques négatifs émergent face à un groupe perçu comme hostile.

2.4. Face aux attaques du groupe hostile sur les pairs et sur l'objet scolaire.

Un groupe hostile qui déborde n'est pas un groupe abstrait qui détient un pouvoir certain, si ce n'est dans le fantasme de l'enseignant. C'est un groupe qui détient en son sein une ou quelques individualités qui possèdent un désir de domination, un désir de toute-puissance plus fort que les autres membres et parfois renforcé par l'organisation et la hiérarchisation des liens horizontaux. Selon les problématiques individuelles des élèves ainsi réunis en groupe, le désir de domination qui se manifeste parfois de façon directe dans le lien vertical à l'enseignant, peut aussi s'exprimer de façon indirecte par l'entremise de pulsions agressives à destination de l'objet scolaire ou des pairs.

Les pulsions agressives peuvent se détourner sur les pairs en raison de l'existence de certaines barrières ou interdits éducationnels. Ces derniers, intériorisés par l'élève ne s'autorisant pas à « se décharger » sur l'adulte, peuvent le conduire à déplacer ses attitudes sur ses camarades. Les situations de violence physique entre pairs, qu'il est nécessaire de canaliser, génèrent un climat d'insécurité. Il est effectivement important que la classe soit un lieu de sécurité pour chacun. La première sécurité en cause concerne la non-atteinte à l'intégrité physique des élèves. L'enseignant porte alors le rôle d'arbitre et de médiateur au cœur des conflits entre élèves afin de mettre en œuvre tout ce qui peut apaiser l'élève en lui apportant des moyens de se « décharger » de ses tensions sans passer par de l'agressivité sur ses pairs. Dans ce rôle d'arbitrage et de médiation, l'enseignant prend le risque que les

pulsions agressives se tournent directement vers lui en le confrontant au fait qu'il devient l'objet qui suscite de la violence. Dans cette posture, il oppose la nécessité de la mise en sécurité des pairs et le risque de sa mise en insécurité qui, en tant qu'adulte en situation professionnelle, est censé être plus à même d'accueillir et de gérer cette difficulté. Cette position parfois conflictuelle relève d'une complexité majeure dans la fonction même de l'enseignant qui se doit d'être protecteur tout en étant en situation de se protéger.

Les pulsions agressives destructrices peuvent également porter sur l'objet scolaire en malmenant les propositions pédagogiques de l'enseignant. Qu'il s'agisse d'un refus manifeste peu défendu ou d'un refus plus discret, moins défendu, l'enseignant se confronte à la difficulté de mener ses activités. Sa conception pédagogique et ses choix didactiques peuvent être bousculés. La façon dont il les avait projetés sur le collectif peut ne pas trouver l'écho attendu et être remise en cause. Les attaques directes sur l'objet scolaire nécessitent, elles-aussi, que l'enseignant puisse jouer un rôle de médiateur dans ce rapport hostile au savoir dont il est *in fine* le porteur. Le rapport hostile au savoir n'est qu'une façon détournée de manifester un rapport hostile au sujet supposé savoir. L'objet scolaire n'est que le représentant explicite du savoir de l'enseignant qui lui confère un pouvoir dont l'élève est dépossédé par son statut d'élève *a priori* dépourvu de ce savoir.

Le groupe qui déborde est révélateur d'une diversité de manifestations de pulsions destructrices dont les objets sont soit l'enseignant, soit le savoir, soit les pairs. L'ensemble de ces traits singuliers donne une tonalité aux traits dominants du groupe perçu comme un collectif « tendre » ou « hostile », source d'espoirs ou de dangers. Cette perception collective multifactorielle du groupe externe ne peut être neutre pour l'enseignant. Elle le confronte à son propre rapport au pouvoir, supposé être détenu, sur les autres et sur le savoir, aux composantes de sa « groupalité psychique » (Yelnik, 2009).

2.5. « La groupalité psychique » et le fantasme de domination.

Dans une perception globale du groupe en tant qu'entité, gommée de ses singularités, sans distinction de l'objet attaqué, l'enseignant oppose le groupe externe de la réalité à sa groupalité psychique peuplée de figures anciennes et de conflits

irrésolus réveillés par les attaques (Yelnik, 2009). Confronté à ses propres conflits internes, source d'affects, de ressentis et d'émotions, l'enseignant est conduit à mobiliser ses modalités de défenses qui s'expriment par la voie des processus contre-transférentiels. Il est, bien sûr, nécessaire de comprendre et de reconnaître les traits dominants du groupe, non pas pour les combattre dans une lutte de pouvoir qui relève d'un réveil inopiné d'une position infantile, mais pour les accompagner vers une dynamique constructive en étant à l'écoute de sa propre « face d'ombre » (Cifali, 1994), par la reconnaissance des figures anciennes qui ressurgissent. S'engager dans le rapport de force dans la visée d'une satisfaction personnelle de toute-puissance empêche l'enseignant de porter une écoute au besoin de domination des élèves et nie toute possibilité de délégation du pouvoir. Partager le pouvoir dans une dimension institutionnelle, comme le propose par exemple la pédagogie institutionnelle, consiste à partager la responsabilité de ce qui émerge dans la relation pédagogique. C'est donner à l'autre l'occasion d'être reconnu autrement que dans ses actes de transgression et c'est l'occasion d'être reconnu autrement que dans l'exercice d'un pouvoir coercitif de domination. Pour l'enseignant, faire le choix de ne pas se positionner en tout-puissant unique possesseur du tout savoir, c'est accepter de faire face à l'inconnu, c'est accepter d'être dans l'ignorance de la « bête » qu'il rencontre et d'être dans l'ignorance des reflets au miroir que ce groupe va lui renvoyer. C'est reconnaître que les oppositions et résistances émergeant d'un désir de domination ne sont que le miroir de son propre désir de domination dont la possible satisfaction est mise en danger. En s'accrochant désespérément à un pouvoir malmené, l'enseignant ne fait que renforcer le désir de pouvoir des autres. La coercition et le renforcement autoritaire à l'égard de l'ensemble du groupe peuvent effectivement mettre fin momentanément à des attitudes perturbatrices, mais au risque qu'elles ne se déplacent et au risque que le renforcement autoritaire n'affecte également ceux qui ne sont pas dans cette lutte. Les punitions collectives en sont des exemples. Elles reflètent une attitude contre-transférentielle qui véhicule une satisfaction pour l'enseignant qui réussit son contrôle sur le groupe. Cependant, ces mesures à destination de l'entité groupale impactent aussi ceux qui subissent ou qui sont des témoins passifs des émergences pulsionnelles de certains autres.

Un renforcement autoritaire envers le groupe pour canaliser un élève, peut en déstabiliser un autre ayant intériorisé les règles communément admises et le

conduire à développer, à son tour, une attitude transférentielle d'opposition ou de résistance en lien avec sa propre problématique et qui affecte la mobilisation de ses potentialités d'apprentissage. Du point de vue de l'élève, l'attitude contre-transférentielle de l'enseignant peut être totalement inadaptée, source d'injustice insupportable.

Faire le choix de déléguer et de partager les responsabilités incombe à l'enseignant en acceptant que le groupe soit un miroir de parties de lui-même qu'il aura parfois plaisir à retrouver, mais aussi de parties plus sombres qu'il pourra mettre au travail pour sortir du rapport de force et de la culpabilité de la coercition qu'il expulse sur le groupe. Pour sortir de la spirale conflictuelle entre le désir de domination et la culpabilité d'exercer cette domination, il s'avère nécessaire de faire le choix de se décentrer de la position du « seul maître à bord » (Yelnik, 2016). Ce décentrage permet de redistribuer le pouvoir, sous le regard responsable de l'enseignant. La responsabilité de l'enseignant l'engage à faire des choix posturaux initiaux dans sa manière première d'entrer en relation, dans sa conception même du groupe et des élèves qui le composent ainsi que dans sa façon d'envisager sa gestion. Aborder le groupe en se décentrant de la fondamentale mission du tout-puissant qui transmet permet de prendre une position d'accompagnement des élèves vers des apprentissages institutionnellement définis.

Choisir d'être un accompagnateur, c'est choisir d'être un guide qui propose un chemin déjà parcouru, vers le lieu de l'apprentissage et non pas celui du savoir constitué, tout en sachant et acceptant qu'il n'est pas nécessairement l'unique chemin possible ; c'est être en capacité de proposer autant de chemins qu'il y a d'élèves et, en conséquence, c'est accepter de se départir de l'idée d'une entité groupale détentrice d'un pouvoir en considérant chaque membre dans sa singularité. Dégagée de cette lutte de pouvoir, cette conception du groupe laisse de la place pour une certaine créativité dans l'accueil des émergences multifactorielles du groupe. Ces dernières, appréhendées comme source d'informations sur les liens transférentiels en jeu, ouvrent des possibles en matière de posture d'accompagnant plutôt que de dominant ainsi qu'en matière de propositions pédagogiques adaptées aux demandes inconscientes du groupe ou de quelques-uns de ses membres, investis d'un besoin de toute-puissance plus fort que d'autres.

Sortir du fantasme de domination pour s'engager dans un partage de responsabilité nécessite des ajustements permanents au regard des effets au miroir et des échos qui se manifestent dans la mouvance et la réciprocité des liens au sein du groupe. L'expression singulière de chaque membre constitue une réalité à laquelle l'enseignant se confronte quotidiennement dans la solitude de la classe. Il est le seul à pouvoir accepter consciemment de ne pas s'acharner à vouloir être le « seul maître à bord », en allant à la rencontre de sa « face d'ombre » soumise à autant de sollicitations qu'il y a d'élèves. En première instance, l'enseignant peut faire le constat du déplaisir et de l'insatisfaction qui émerge face à l'expression singulière d'un élève qui fait obstacle à son fonctionnement usuel. Cependant, lorsque cette réalité propulse dans de l'inacceptable ou de l'impensable, l'enseignant perd ses repères fonctionnels. Ses aspirations et son idéal pédagogique ne trouvent plus les accroches sécurisantes élaborées dans les logiques imaginaires de la culture professionnelle de formation psychique et sociale. Les composantes de la formation de ses idéaux professionnels et l'équilibre « moi-je » ne constituent plus un point d'ancrage suffisamment stable pour donner un sens acceptable et assimilable à un événement, à une réalité troublante qui s'acte dans la classe. Quelle que soit la réalité, chaque sujet est amené à lui donner un sens, une interprétation permettant soit de l'intégrer, soit de s'y opposer, en fonction de ce qu'il considère comme acceptable ou inacceptable. Cette interprétation de la réalité est soumise au filtre des attendus « idéaux » ou « idéalisés » de construction psychique, culturelle et sociale. La confrontation des composantes de l'idéal, construit et prescrit, à une réalité « effractante » engage le processus de pensée qui cherche à donner un sens compréhensible à une situation. Ce processus de pensée est soumis aux conceptions, aux images et aux valeurs élaborées, non seulement par ce que dictent les composantes de la sphère psychique, mais aussi par ce que dictent les composantes de la construction du sujet social. Le « ce qui doit être » est confirmé ou infirmé par l'interprétation de la réalité interne et externe, par la cohésion ou la contradiction avec le système de référence de l'enseignant. Ce système de référence, élaboré dans l'articulation de ses matrices identificatoires, génère un filtre perceptif de la réalité, fondé sur l'ensemble de représentations construites et prescrites entre psychisme et social.

3. L'enseignant au cœur de la réalité : le miroir déformant des représentations.

3.1. Lecture subjective de la réalité : représentations entre psychisme et social.

Dans une réalité qui fait effraction, l'élève en échec, qui acte son trouble par des manifestations bruyantes ou silencieuses, renvoie à l'enseignant une image dans laquelle il peut lire son propre échec. En s'identifiant à l'échec de l'élève, l'enseignant ne perçoit l'élève que du lieu de l'expression de son trouble, un lieu dans lequel et par lequel le « mauvais élève coupable », s'identifie à son tour. « Le mauvais élève, épinglé sur une image négative, n'a plus d'autre issue que de s'enfermer dans cette image, d'en faire son in-signe » (Imbert, 1993, p.60). L'élève « n'est pas capricieux, il n'est pas fusionnel, il n'est pas tout-puissant... » (Canat, 2013, p.87). Il n'est coupable que d'être un enfant gouverné par des pulsions qu'il ne peut ni comprendre ni contenir (Paturet, 2012), mais en aucun cas il ne peut être coupable du reflet au miroir, ni de la lecture que l'enseignant fait de l'expression de son trouble. Cette lecture, marquée du sceau du jugement d'un surmoi qui fait rage au regard des valeurs positives attendues non satisfaites, s'évertue à vouloir donner un sens à ce que l'enseignant perçoit et à ce qu'il éprouve, à le dégager de l'incompréhensible en essayant de lui donner un sens compréhensible, rationnel, par le processus de pensée. Il tente de rendre « l'étranger familier », (Guist-Desprairies, 2016), d'appriivoiser l'étranger du hors-soi qui pénètre en soi par effraction. Cet incompréhensible nourrit « une forme de névrose professionnelle » (Canat, 2013, p.87) qui bouscule « les logiques imaginaires de la culture professionnelle de l'enseignant » (*Ibid.*). Démuni et en souffrance, l'enseignant, mobilise inconsciemment ses modalités défensives dans ses réponses, par ses attitudes contre-transférentielles. S'il n'est pas possible de conduire l'enseignant en souffrance dans les méandres de son inconscient, chose qu'il ne peut faire que dans une démarche personnelle qui lui appartient,

[...] qu'est-ce qui peut être rendu conscient, si ce n'est ce qui est en capacité de devenir conscient et qui loge dans la sphère préconsciente ? La question, comment quelque chose devient-il conscient ?, s'énonce donc, de façon plus adéquate : comment quelque chose devient-il préconscient ? Et la réponse serait : par connexion avec les représentations de mot correspondantes (Freud, 1923, p.55).

A l'opposé de la représentation de chose inconsciente « qui s'accomplit sur du matériel qui reste non reconnu » (Freud, 1923, p.55), la représentation de mot, dans la sphère préconsciente, s'élabore dans les processus internes de pensée, sur la base de restes mnésiques antérieurement perçus. La sphère préconsciente est ce lieu où le sujet instaure un dialogue avec lui-même, un lieu où il confronte un « ce qui devrait être » à une réalité « qui est » : un « ce qui devrait être » construit sur des restes mnésiques et « habitué à transporter [...] le point de vue de la valeur sociale ou éthique » (*Ibid.*, p.66) qui fonde son système de représentation et une réalité « qui est », face à laquelle le moi juge le degré de satisfaction et d'insatisfaction « des valeurs composées des éléments latents en capacité de devenir conscients » (*Ibid.*). C'est dans cet entre-deux, là où le moi « jauge » :

Les éléments du contre-transfert, le reflet dans les représentations de l'enseignant, pourront être épurés de tout jugement hâtif ou culpabilisant [...] et dans cette perspective, il est assurément préférable d'interroger ses propres représentations plutôt que d'interpréter ce que l'on suppose sur le fond de l'inconscient de l'autre [...] renvoyer en miroir autre chose que de la faute [...] passer du jugement de valeur à un jugement qui redonne de la valeur (Canat, 2013, p.87-88).

Renvoyer autre chose pour redonner de la valeur, c'est avant tout avoir une autre lecture de l'autre. Lire le comportement de l'élève autrement qu'à travers une image négative, c'est lui ouvrir les portes de « l'enfermement imaginaire » (Canat, 2013) auquel il est soumis, c'est lui permettre de modifier son propre regard sur lui, c'est l'autoriser à se libérer de « l'in-signe » du « mauvais élève », de « l'élève mauvais », coupable, et c'est lui offrir des potentialités de greffes symboliques, de greffes de désir. Pour l'enseignant, regarder l'autre autrement, c'est se lire lui-même autrement, c'est se donner la possibilité de percevoir un autre reflet de lui-même dans l'élève, et, en conséquence, c'est s'octroyer la possibilité de modifier « son agir de formation réactionnelle » (Freud, 1923). Apprendre à lire l'autre différemment pour se lire différemment nécessite d'interroger les fondements du jugement porté et de repenser les représentations qui contrarient les logiques imaginaires de la culture personnelle et professionnelle de l'enseignant.

Repenser les représentations nécessite de considérer « la vie psychique de l'individu pris isolément [...] qui cherche à obtenir la satisfaction de ses motions pulsionnelles » (Freud, 1921, p.19) tout en considérant l'autre qui

[...] intervient très régulièrement en tant que modèle, soutien et adversaire, et de ce fait la psychologie individuelle est aussi, d'emblée et simultanément, une psychologie sociale. Les rapports de l'individu, [...] dans toutes les relations, peuvent revendiquer d'être considérés comme des phénomènes sociaux et s'opposent à certains autres processus que nous nommons narcissiques [...]. L'opposition entre les actes psychiques sociaux et narcissiques se situe donc exactement à l'intérieur même du domaine de la psychologie individuelle et n'est pas de nature à séparer celle-ci d'une psychologie sociale ou psychologie des foules (*Ibid.*, p.20).

Dans cette perspective, les champs de la psychosociologie et de la psychosociologie clinique s'intéressent à considérer l'influence des dimensions psychiques du sujet dans la construction des représentations sociales et de l'influence des représentations sociales dans la construction des représentations individuelles. Dans l'interaction des dimensions subjectives, intersubjectives et trans-subjectives des sujets, isolés ou en groupe (Jodelet, 2008), ce mouvement circulaire convoque les dimensions imaginaires et symboliques collectives et individuelles participant à la construction des systèmes de représentation qui orientent la compréhension du théâtre du monde (Giust-Desprairies, 2009a). L'articulation des représentations imaginaires collectives et des représentations imaginaires individuelles structurent les processus de pensée et façonnent les processus de symbolisation qui gouvernent les conduites vers des « agir créatifs ». Cependant, lorsque les représentations imaginaires issues d'une « idéalisation » sont trop en décalage avec ce que propose la réalité, l'interprétation de cette réalité ne permet pas de donner un sens acceptable à une situation. L'incompréhensible et l'inacceptable altèrent l'imaginaire constructif et compromettent le processus de symbolisation, en guidant les conduites vers des « agir destructifs » qui alimentent les composantes des éléments contre-transférentiels inappropriés. Ainsi, « les logiques imaginaires de la culture professionnelle » (Canat, 2013), entre psychisme et social, participent à la construction des représentations qui mobilisent et conditionnent les « agir ».

3.2. La fabrique des représentations dans les constructions imaginaires.

3.2.1. Du concept des représentations sociales à l'imaginaire collectif.

Dans le champ des sciences sociales, la notion de représentation émerge pour la première fois dans les travaux de Durkeim (1898) qui distingue les représentations collectives des représentations individuelles. A travers l'étude des religions et des mythes, Durkeim souligne la prééminence des représentations collectives, partagées par un groupe social, sur les représentations individuelles à caractère instable, éphémère et variable. Le groupe social partage des modes de pensée communs et des normes qui règlent et légitiment les comportements sociaux et qui définissent les contenus des premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même. Dans la continuité de ces travaux, le champ de la psychosociologie s'intéresse aux processus d'élaboration et aux fonctions des représentations sociales. Les théories des représentations sociales (Abric, 1994 ; Jodelet, 1989, 2008 ; Moscovici, 1961) stipulent que toute représentation requiert un sujet et un objet qui entretiennent des relations complexes, réelles ou imaginaires (Abric, 1994). Constitué d'éléments cognitifs et affectifs, le contenu de la représentation se construit en retenant ou en occultant certains des aspects de l'objet (Moscovici, 1961). L'ensemble des informations relatives à cet objet, s'organise et se structure en fonction des « schèmes de pensée » préexistant (*Ibid.*) dans la subjectivité du sujet qui s'inscrit dans une « forme de pensée sociale » (Jodelet, 1989) : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (*Ibid.*, p.37). « Il convient de distinguer les représentations que le sujet élabore activement de celles qu'il intègre passivement, dans des routines de vie ou sous la pression de la tradition ou de l'influence sociale » (*Ibid.*, p.36) qui définissent la façon dont le sujet se représente les autres et le monde et la façon dont il se pense et se représente lui-même (Jodelet, 1989).

La représentation sociale du sujet pensant organise sa connaissance et sa compréhension de la réalité (Abric, 1994) qui caractérisent sa « vision fonctionnelle du monde » (*Ibid.*). A travers son système de référence, socialement et culturellement marqué (*Ibid.*), la représentation du sujet donne non seulement du sens à la

perception du monde qui l'entoure, mais aussi à ses propres conduites dans les différents aspects de sa vie quotidienne dans un contexte social d'interaction (intersubjectif) et d'inscription (trans-subjectif) (Jodelet, 2008).

Dans la dimension trans-subjective, le contexte social d'inscription véhicule des valeurs et des croyances collectivement partagées qui font sens commun et orientent les pratiques collectives des membres d'une même communauté. Les éléments représentationnels liés aux déterminismes historiques, sociaux et symboliques constituent « un noyau central » (Abric, 1994), « le noyau figuratif » (Jodelet, 2008) d'une représentation qui fait consensus sur la base des principes et des évidences logiques ou morales « passivement » intégrées par le sujet (Jodelet, 1989). Autour du noyau central, gravitent des systèmes périphériques qui dépendent « des contingences quotidiennes » (Abric, 1994) et participent « activement » à l'élaboration d'une représentation au regard des dimensions intersubjectives et subjectives du sujet (Jodelet, 2008).

Dans la dimension intersubjective, le contexte social d'interaction délimite un espace d'interlocution dans les interactions entre les sujets où se construisent des significations partagées autour d'un objet d'intérêt commun (Jodelet, 1989). En revanche, les éléments représentationnels de la dimension subjective impliquent des processus qui œuvrent au niveau de l'individu. Ils « peuvent être de nature cognitive, émotionnelle et dépendre d'une expérience dans le monde de vie » (Jodelet, 2008, p.38). L'expérience subjective, soumise aux facteurs affectifs traités dans la sphère intrapsychique, conditionne aussi les schèmes de pensée « car nous pensons à partir de notre expérience et par le biais de la pensée, l'expérience devient partageable et compréhensible » (Arendt, 1983 cité par Jodelet, 2008, p.39). La perception de la réalité, articulée autour d'un objet d'intérêt commun suscite des affects et des désirs (Jodelet, 1989). Elle est traduite en pensée et mène à une interprétation de l'expérience subjective qui donne un sens spécifique à un événement. Dans la sphère subjective du sujet, sous-tendue par les composantes de sa sphère intrapsychique et de ses schèmes de pensée, le processus de représentation s'élabore au point de rencontre des éléments représentationnels du noyau central et des systèmes périphériques où s'entrelacent des éléments issus des dimensions subjectives, intersubjectives et trans-subjectives (Jodelet, 2008). Le système de représentation du sujet constitue un filtre perceptif qui influence l'interprétation de la réalité qui, à son

tour, conditionne les attitudes et les comportements (Moscovici, 1961), l'agir à l'égard de l'objet concerné et du contexte d'inscription (Jodelet, 2008). En donnant un sens à la réalité perçue et vécue, le système de représentation permet au sujet de s'adapter au monde et aux autres. En construisant ou en reconstruisant la réalité, parfois inacceptable, en une réalité compréhensible et tolérable, le sujet peut alors orienter et justifier les conduites qui le définissent et le renforcent dans la place qu'il occupe au cœur du groupe social concerné (Jodelet, 1989).

Dans le champ de la psychosociologie, les théories des représentations sociales mettent en lumière l'élaboration des représentations qui servent à appréhender le monde, à porter des jugements et à orienter les actions et les comportements dans un double étayage qui articule les dimensions sociales et les dimensions individuelles. Bien que ces approches permettent de comprendre comment les représentations sociales deviennent actives socialement, elles ne rendent pas suffisamment compte du caractère subjectif de la représentation qui contribue à leur constitution (Giust-Desprairies, 2016).

3.2.2. Imaginaire collectif et imaginaire individuel.

Dans cette perspective, en prenant appui sur les théories des représentations et sur la notion d'imaginaire social de Castoriadis, Giust-Desprairies (2009a) introduit la notion d'« imaginaire collectif » dans une approche clinique psychosociologique pour aborder les représentations d'un groupe socio-réel restreint, une organisation inscrite dans une institution. Au cœur d'une institution, l'organisation, en tant que groupe socio-réel, fabrique un imaginaire collectif, « un ensemble de représentations, de croyances et d'idéologies constituant une force liante, un principe d'ordonnement qui préside à l'interprétation et au traitement des situations » (Giust-Desprairies, 2002, p.118).

L'organisation est un espace de création d'images communes, qui font médiation dans la constitution des liens entre les sujets et leur groupe d'appartenance : l'imaginaire collectif du groupe socio-réel institué, organise et oriente l'interprétation des situations (Giust-Desprairies, 2002) qui gouverne les actions des individus. Ainsi, « les individus sont traversés des logiques des organisations autant qu'ils contribuent à leur confirmation par leur adhésion quand

ces logiques confortent leur mode de défense et qu'ils peuvent y intégrer ou y transférer leurs scénarios les plus intimes » (*Ibid.*, p.116). L'imaginaire collectif, en tant que système de représentations sociales, fournit un ensemble de repères pour interpréter et penser la réalité de l'organisation. Il véhicule des significations imaginaires collectives par l'entremise de ses contraintes, de ses règles et ses normes, de ses exigences et ses contradictions. Ces significations, parce qu'elles sont intériorisées par les membres du groupe, « donnent ou non le sentiment d'une suffisante coïncidence entre l'offre et la demande (de l'organisation) » (*Ibid.*, p.115). « Elles permettent de s'inscrire ou non dans le projet de l'organisation, dans les attentes explicites ou implicites, de s'y inscrire, de s'y investir et de s'appropriier les contenus sociaux de l'organisation » (*Ibid.*, p.116). Au cœur de l'organisation, le sujet institué et instituant « qui existe et fonctionne grâce [...] au jeu constant qui s'instaure entre le fonctionnel et l'imaginaire » (*Ibid.*, p.114) « éprouve, quant à lui, selon sa problématique psychique, des effets qui orientent sa réponse dans un sens ou dans un autre, entre adhésion (identification) et rejet » (*Ibid.*, p.116).

En conséquence, l'imaginaire collectif « conjugue les nécessités affectives des individus aux exigences fonctionnelles des organisations » (Giust-Desprairies, 2016, p. 257). Tel une instance supérieure capable d'apporter de la satisfaction aux attentes du sujet (Giust-Desprairies, 2002), l'imaginaire collectif s'érige en « un système d'interprétation destiné à produire du sens, sens que l'individu donne à la réalité pour en même temps se donner du sens à lui-même » (*Ibid.*, p.116), un sens qui assure et régule une certaine stabilité de la représentation de l'objet. L'objet d'investissement acquiert alors un statut illusoire d'objectivité communément partagé par le groupe socio-réel (Giust-Desprairies, 2016). Les relations qu'entretiennent les individus pris isolément avec cet imaginaire collectif relatif à l'objet, sont soumises aux variations des problématiques individuelles qui dépendent elles-mêmes de l'imaginaire individuel de chacun. L'imaginaire collectif, imprégné de l'espace social d'inscription du groupe socio-réel, organise les perceptions, les affects et les valeurs en un système de représentations qui assure des fonctions de défense contre les menaces internes et externes aux groupes et à l'individu. « Les représentations [...] qui ont une fonction de liaison pour les affects, participent aux mécanismes de défenses et permettent une certaine réalisation des désirs » (*Ibid.*, p.246).

Les représentations articulent les dimensions imaginaires des groupes socio-réels aux imaginaires individuels dans une mise en scène qui permet à l'individu de s'adapter dans la confrontation de la réalité externe et de la réalité interne : « la réalité extérieure ne peut prendre sens pour les individus que dans son rapport avec les problématiques internes » (Giust-Desprairies, 2002, p.115). En conséquence, le système de représentation d'un sujet fonctionne comme un système symbolique (Enriquez, 1972 ; Giust-Desprairies, 2016) visant à organiser, dans l'usage social, les désirs et les processus d'intériorisation (Enriquez, 1972) qui façonnent son imaginaire individuel. Inscrit dans un imaginaire collectif qui suscite l'adhésion à un système de valeurs, ou son rejet, l'imaginaire individuel, enraciné dans la sphère de l'inconscient, modèle les représentations singulières, subjectives, qui conditionnent les conduites et l'agir du sujet. S'opposant à la réalité dans une dynamique de « leurre », il tente de réduire le principe de réalité au principe de plaisir (*Ibid.*) et, en même temps, il s'ordonne à la logique interne des sujets dans une dynamique « fécondante car sans imaginaire, il n'existe pas de projet, de rêve à réaliser, de monde à construire » (Enriquez, 1972 cité par Giust-Desprairies, 2016, p.254).

Dans cette acception, entre « imaginaire leurrant » et « imaginaire fécondant », l'imaginaire individuel « [...] est ce qui n'existe que comme trace, en notre esprit, de nos perceptions antérieures, mais traces affaiblies, déformées, incertaines, distinctes de nos perceptions, essentiellement par le caractère négatif que leur confère l'absence de l'objet [...]» (Giust-Desprairies, 2016, p.249). Référencer l'imaginaire à la subjectivité face à la « présence de l'absence » de l'objet, face au manque, permet de rendre compte non seulement des influences du fonctionnement psychique, mais aussi des processus d'idéalisation du sujet désirant et manquant (*Ibid.*) dans la construction de ses représentations.

Dans l'approche clinique psychosociologique, Giust-Desprairies (2016) appréhende le processus d'idéalisation comme une « idéologie » portée par un groupe socio-réel s'élaborant à partir des normes structurantes du fonctionnement social qui s'imposent aux sujets par des processus inconscients. L'idéologie, fondée sur un ensemble de règles, se présente au sujet comme une « vérité morale » à laquelle il se soumet en son « âme et conscience », en tant que dépositaire de cette vérité collectivement admise ou qui le rend coupable s'il s'en soustrait (Ansart, 1977).

Les lois et les normes du fonctionnement social, constituées en dehors du sujet, fondent un modèle idéal externe, « un surplus de valeurs et de motivations » (Giust-Desprairies, 2016, p.248). L'idéal collectif s'intègre au système de référence de l'individu et participe à la construction de l'idéal du moi dans le psychisme des sujets. L'idéal collectif « éminemment introjectable » est assimilé par le sujet lorsqu'il favorise le processus « d'identification idéalisante » (Ansart, 1977). L'intériorisation de ce modèle externe proposé permet au moi de se renforcer (Giust-Desprairies, 2016) et de se magnifier (Ansart, 1977). Le moi, ainsi référé à un idéal collectif, en prenant de la valeur, « trouve la force de soumettre ses désirs à ce nouveau centre structurant, en refoulant ceux d'entre eux qui s'opposeraient à l'amour des objets idéalisés » (Giust-Desprairies, 2016, p.248). Le moi se fortifie dans la réduction de l'écart entre les composantes du dispositif social, qui confortent son appartenance au groupe, et les composantes de sa sphère psychique, qui favorisent son affirmation individuelle. Dans cet écart réduit, le moi « peut se représenter ses insuffisances actuelles et en même temps, s'identifier à l'exigence, sans manque, qui le motive à aimer ce qu'il idéalise » (*Ibid.*). L'idéal collectif, partagé et introjecté, permet au sujet de s'approprier le discours collectif et de s'engager affectivement dans « le jeu des introjections et des projections collectives » (Ansart, 1977). Ainsi, l'idéal collectif en tant que partie intégrante du système de référence d'un sujet constitue un cadre d'interprétation de la réalité externe, source de sens à sa réalité interne vécue et éprouvée. Il donne une direction et une légitimation à ses représentations de « formation intermédiaire » entre le social et le psychisme (Kaës, 1980). Dans cette formation intermédiaire entre social et psychisme, les représentations s'articulent dans un équilibre entre l'idéal collectif social et l'idéal du moi singulier du sujet qui assure sa fonctionnalité au sein du groupe socio-réel, au regard des missions et des actions qu'il est susceptible d'y mener. Cependant, dans cet équilibre fragile, lorsqu'une crise survient dans un contexte déterminé, la « force liante », assurant la cohésion entre processus de pensée rationnelle et nécessités subjectives, se désagrège.

3.3. Devenir des représentations en situation de crise.

Dans le groupe socio-réel du corps enseignant, lorsqu'un événement, une manifestation comportementale inadaptée d'un élève, fait une irruption brutale et incompréhensible dans l'expérience subjective d'un enseignant, il est possible de faire l'hypothèse que le champ représentatif, constitué dans cet intermédiaire entre social et psychisme, ne permette plus de maintenir suffisamment cet équilibre qui assure la cohésion et la cohérence entre l'idéal collectif et l'idéal du moi, entre les composantes du dispositif social et les composantes de la sphère psychique.

Face à la difficulté, les significations portées par le collectif, les logiques imaginaires professionnelles de construction sociale en tant qu'évidence, pour partie intériorisées passivement, se confrontent aux significations singulières de construction subjective.

Les difficultés vécues tiennent en partie au rapport imaginaire que les personnes entretiennent avec elles-mêmes et avec leur environnement, les représentations qu'elles ont de leur propre capacité d'évolution, celles qu'elles ont des avantages que leur procure l'état actuel des choses, ou des menaces entraînées par des situations nouvelles (Giust-Desprairies, 2002, p.115).

Les modalités d'interprétation, usuellement adoptées pour attribuer du sens à la perception de la réalité véhiculée par les représentations, ne trouvent plus de point d'ancrage dans le système de représentation collectif ni dans le système de représentation subjectif (Giust-Desprairies, 2002). Le « noyau central » de la représentation, le « noyau figuratif » socialement institué, ne propose plus un étayage suffisamment contenant pour l'imaginaire individuel qui « reste collé à une réalité chaotique qu'il est impossible d'appréhender » (*Ibid.*, p.120), paralysant l'imaginaire individuel qui affaiblit le moi. Entre l'affaiblissement de l'étayage socialement institué et l'affaiblissement du moi qui en découle, la sidération de l'imaginaire instaure un clivage entre le processus de subjectivation et le processus d'objectivation, un clivage entre personnel et professionnel (Giust-Desprairies, 2003).

L'écart se creuse entre le système de valeurs de l'idéal collectif introjecté et le système de valeurs de l'idéal du moi du sujet référé à sa structure psychique qui

organise son imaginaire individuel. Exclue du champ représentatif, la figure de l'autre, impensée et impensable, se présente comme un vide, un blanc qui achale la perception de l'autre comme un double de soi-même et lui donne le caractère d'un étranger qui n'a rien à voir avec lui (*Ibid.*). Cet excès d'étrangeté rend l'événement incompréhensible et vient heurter les valeurs d'adhésion qui jalonnent les représentations construites passivement et activement.

En contexte troublé, l'événement, qui ne trouve pas de résonance dans la sphère subjective, rompt le fragile équilibre des représentations antérieures et modifie en conséquence la perception de la réalité en occasionnant inéluctablement un changement dans les représentations, de façon plus ou moins consciente (Giust-Desprairies, 2002). Ce changement génère des remaniements dans les conduites et les comportements et influence les composantes des éléments contre-transférentiels dans un registre positif ou négatif : positif lorsque la rationalité trouve une cohérence avec les nécessités subjectives et, *a contrario*, négatif lorsque l'événement ne peut prendre sens. En situation de crise, qui est une crise de sens (*Ibid.*), le principe de réalité ne peut être traduit en principe de plaisir. L'imaginaire « leurrant » se désagrège et altère l'imaginaire « fécondant » : le moi s'affaiblit dans l'incapacité de donner un sens tangible à l'événement, dans l'incapacité de répondre aux exigences collectives ainsi qu'à ses propres exigences.

En conséquence, les logiques imaginaires de la culture professionnelle, qui fondent le système de représentations, de construction collective et individuelle, entre social et psychisme, perdent leurs points d'ancrage dans une réalité troublée. Heurtée dans les valeurs fondatrices du système de représentations, moteur de l'agir, la logique imaginaire de la culture professionnelle de formation intermédiaire, référée au système de valeurs de l'individu et à l'objet de son investissement, perd ses points d'accroche. Ces derniers n'assurent plus les fonctions de liaison des affects (Giust-Desprairies, 2016) qui font sens. Ils ne permettent plus de légitimer ou de justifier les actions. Ils font place à l'incompréhensible et à l'impensable dans un imaginaire « sidéré » qui entrave la réalisation des désirs. Ainsi, ils mobilisent des mécanismes de défenses psychiques inadaptés au contexte et transforment les actions. Dans cette rupture de sens qui fait crise, « il ne s'agit pas de trouver le contenu juste d'une représentation, mais de comprendre le rapport, le sens, qu'a pour

un sujet, singulier ou un groupe, une image mise en rapport avec un objet d'investissement ». (*Ibid.*, p.250).

Cependant, interroger ce rapport requiert un questionnement préalable de l'enseignant face aux manifestations des pulsions agressives des élèves.

A qui s'adresse le comportement inadapté ? Sur quel objet se projette-t-il ? Quelle est la part de l'influence du groupe au regard de la place qu'y occupe l'élève ? Quelle est l'influence du milieu de référence de l'élève ? Quelle est la part de l'influence de l'attitude de l'enseignant ? Qu'est-ce qui, chez l'enseignant, au regard de sa « groupalité psychique » et des figures anciennes qui y séjournent, peut participer à l'émergence des mouvements pulsionnels d'un ou de plusieurs élèves ? Les réponses ne sont pas forcément accessibles dans l'immédiateté et il n'est pas toujours nécessaire qu'elles le soient. Le simple questionnement peut modifier la perception et l'interprétation des expressions pulsionnelles des élèves, leurs expressions transférentielles non plus perçues comme des attaques personnelles dans une guerre de pouvoir, mais abordées comme des expressions singulières possédant un sens spécifique dans un groupe donné. Ce changement de perception, où l'enseignant ne se considère pas comme l'unique objet des attaques, permet un décentrage et une mise à distance de l'écho de ses propres craintes archaïques. Cette distanciation favorise le maintien d'une forme de sécurité intérieure par une objectivisation des émergences de l'autre ; le danger ne prend pas consistance dans une interprétation tronquée de la réalité externe.

Le contre-transfert d'accueil de l'enseignant s'élabore dans un *déjà-là*, au regard de la diversité de ses matrices identificatoires. Ces dernières participent à l'élaboration de son système de référence, composé de ses représentations, valeurs et croyances qui lui permettent d'interpréter la réalité, de donner du sens à son expérience subjective et d'ajuster ses actions et ses attitudes. Bien que le *déjà-là* prédispose à un fonctionnement professionnel, les bords des matrices identificatoires et les assises des représentations subjectives sont voués à se transformer et à évoluer au regard de la récurrence des rencontres ultérieures avec des sujets singuliers, les élèves, « objets » d'investissement. Lorsque ces « objets-sujets » externes, composés des singularités des élèves constitués en groupe, se manifestent de façon

incompréhensible et envahissante, l'enseignant mobilise des modalités identificatoires singulières traduites par des attitudes et des réponses qui se signent dans un « contre-transfert réactif », « observable dans ses effets », sur lui-même et sur l'élève ou les élèves.

IV. Les contours d'un contre-transfert réactif.

Le contre-transfert réactif de l'enseignant s'inaugure en réponse aux manifestations transférentielles de l'enfant, dont les modalités se sont construites dans ses premières relations objectales. Le transfert de l'élève s'exprime au regard de sa matrice psychique infantile en construction dont les bords sont mobilisés dans le lien vertical et dans les liens horizontaux spécifiques au contexte de la classe. Le transfert de l'élève et le contre-transfert de l'enseignant mobilisent leurs dimensions inconscientes respectives. Dans cette rencontre d'inconscients, le contre-transfert réactif de l'enseignant s'acte, comme dans toute relation humaine, soit dans un fonctionnement à caractère « normal », soit dans un fonctionnement à caractère « pathogène » lorsque le transfert de l'élève outrepassé les bords de la matrice psychique de formation sociale, personnelle et professionnelle de l'enseignant. Le choix du terme « pathogène », pour le distinguer du caractère médical du « pathologique », s'appuie sur les étymons grecs qui le composent : *pathos* et *génos*. *Pathos*, signifiant « souffrance, passion, affect », est relatif à tout ce qui affecte le corps ou l'âme, en bien ou en mal, et *génos* signifie « naissance, origine » (Bloch et Wartburg, 2008). En conséquence, l'expression « à caractère pathogène » est proposée pour rendre compte de l'émergence d'affects et d'éprouvés d'intensité variable, « en bien ou en mal », qui prennent naissance sur la scène scolaire et entravent l'agir professionnel de l'enseignant en contexte troublé.

1. Du transfert de l'enfant au transfert de l'élève.

1.1. Transfert de l'enfant.

Dans les premières années, la vie de l'enfant est essentiellement régie par ses émotions par lesquelles il semble être dominé. Il apparaît ainsi comme un être pulsionnel dans

l'impossibilité de réagir autrement que par ses sentiments et dans l'incapacité de les contrôler (Paturet, 2012, p.45).

Les premiers besoins vitaux du nourrisson le soumettent à l'émergence de pulsions chargées d'affects de type plaisir-déplaisir, que Bion (1962) nomme les éléments *béta*. Les pulsions du nourrisson, des excitations endogènes, s'expriment sous forme de sensations et fondent une activité psychique primaire. Elle permet l'élaboration de fantasmes agréables, liés à l'expérience de satisfaction de type plaisir, ainsi que la production de fantasmes désagréables, destructeurs, de type déplaisir, liés à la frustration et à la haine (Klein, 1937). Les pulsions du nourrisson qui sont projetées sur le premier objet, le sein maternel initialement scindé en bon sein et en mauvais sein, initient les premières relations objectales (*Ibid.*). Par la suite, dans le processus du développement du moi, la constitution du premier objet en objet total, la mère, permet la différenciation entre la réalité interne et la réalité externe, entre le moi et l'objet. Le nourrisson expulse ses expériences de déplaisir par projection sur l'extérieur et intègre, introjecte les expériences de plaisir par identification à l'objet extérieur. Ce mécanisme d'identification projective constitue un mécanisme de défense inconscient du moi contre les pulsions internes agressives (Bion, 1962 ; Klein, 1937) ainsi qu'un mode de communication entre le moi et l'objet, la mère (Bion, 1962).

L'identification projective favorise la circulation des pulsions entre le dedans et le dehors. Dans ce lien, la mère accueille l'expression des pulsions archaïques, les éléments *béta*, et les transforme en éléments *alpha*, éléments pensables et représentables, grâce à sa capacité de contenance et à l'élaboration psychique des éprouvés de son enfant que Bion (1962) qualifie de fonction *Alpha*. La fonction *Alpha* opérante de la mère lui permet d'apporter une réponse adaptée aux signes de tensions manifestés. La mère, par sa fonction de contenance, par sa capacité à accueillir les identifications projectives bonnes ou mauvaises, transforme les impressions et les sensations en pensée par sa « capacité de rêverie » (*Ibid.*). A titre d'exemple, l'expérience de la faim qui submerge le nourrisson de sensations, trouve un écho chez la mère qui, par sa « capacité de rêverie », transforme l'expérience de déplaisir en expérience de plaisir par une mise en mots, « tu as faim », et par une mise en acte, le nourrissage. Par cette voie, le nourrisson intériorise la fonction contenante

de la mère et développe sa propre fonction *Alpha*. « La fonction *Alpha* de l'enfant consistant en un processus de mentalisation du monde, a pour but de produire de la pensée et de passer ainsi de l'expérience sensorielle à la forme mentale » (Paturet, 2012, p.45). Le développement du processus de mentalisation (Bion, 1962) de l'enfant nécessite l'aide et l'amour de l'autre mais par sa capacité de rêverie : un état d'esprit réceptif à tout objet, bon ou mauvais, provenant de l'objet aimé et capable d'accueillir les identifications projectives ressenties comme bonnes ou mauvaises (*Ibid.*).

Lorsque la fonction *Alpha* est inopérante, la projection chaotique des éléments *béta* n'est pas contenue. La mère peut ne pas identifier les éléments *béta* projetés car sa « capacité de rêverie » n'opère pas la transformation en éléments représentables. Elle peut également vivre cette projection de façon intrusive et invasive, son état émotionnel faisant alors écran (Bion, 1962). Dans ces deux cas, la fonction *Alpha* inopérante ne permet pas une réponse adaptée aux besoins de l'enfant. Il accumule alors des éléments *béta* non transformés et reste dans un état chaotique dénué de sens, une « terreur sans nom » (*Ibid.*) qui intensifie la défense du moi dans une fuite de la réalité et des sensations désagréables provoquant ainsi une explosion des éléments *béta*. Lorsqu'elle est observable, celle-ci caractérise, entre autres, la manifestation de troubles envahissants du comportement parfois spectaculaires.

Le mécanisme d'identification projective qui perdure tout au long de la vie (Klein, 1952) joue un rôle déterminant dans le devenir des pulsions agressives. Si le nourrisson, devenu enfant, ne peut contenir ses éléments *béta*, c'est à l'autre, la mère ou toute autre personne en présence, de servir de contenant pour favoriser le processus de symbolisation qui permet de dompter les pulsions archaïques (Paturet, 2012).

En l'absence physique de l'autre usuellement reconnu par l'enfant comme celui qui va contenir ses pulsions, la personne présente devient alors un objet tiers dépositaire de cette absence. L'objet tiers est susceptible d'être source de plaisir, au regard des similitudes avec cet autre contenant que l'enfant pourrait identifier. *A contrario*, il peut être source de déplaisir, au regard du manque généré par la présence de l'absence de cet autre à la fonction contenante, dans la quête inconsciente de la recherche de l'Autre, non représentable, « toujours déjà perdu » et qui est cause de désir (Lacan, 1960). Dans l'acception lacanienne, le désir est relation

au manque, il est désir de l'autre, non pas comme semblable, mais comme lieu symbolique qui naît de l'écart entre le besoin d'objet et la demande d'objet (*Ibid.*). Le transfert est une mise en acte de la réalité dont le moteur est le désir de l'autre. L'autre prend figure de l'Autre par le processus d'identification imaginaire dans un registre positif ou négatif. Dans le registre positif, l'autre perçu comme un moi idéal, permet de se reconnaître alors que dans un registre négatif, la haine à l'égard de l'autre n'est autre que la haine à son propre égard. Ce n'est que lorsque le sujet peut greffer du signifiant, par la voie du langage, que le processus d'identification symbolique s'instaure (*Ibid.*) et favorise le déplacement du contenu psychique inconscient sur d'autres objets. Dans ce déplacement, l'enfant effectue des passages rapides dans son transfert symbolique, allant de la figure du père à celle de la mère, des bons objets tout-puissants aux objets persécuteurs, des figures internes aux figures externes (Klein, 1932).

Dans le cadre de la cure des enfants, les travaux de Winnicott, Klein et Pankow proposent de médiatiser ces déplacements par l'introduction d'un objet tiers matérialisé, palpable et modulable. Ils mettent en évidence que le processus de symbolisation s'élabore dans le jeu et les créations spontanées du jeune enfant par le déplacement des processus psychiques sur un objet tiers externalisé, qu'il s'agisse d'un objet transitionnel trouvé par l'enfant (Winnicott, 1971a) ou d'un objet créé comme dans la technique du jeu (Klein, 1932) ou la technique du modelage (Pankow, 1977). La distinction entre l'objet trouvé et l'objet créé se situe dans le fait que le premier, en tant qu'objet transitionnel, sert de compensation à l'absence maternelle et que le second prend forme par les projections infantiles émanant de l'expression du désir de l'enfant qui le met en scène ou le modèle. L'objet tiers revêt alors une « fonction symbolisante » parce qu'il vise une règle d'échange où le désir de l'enfant se greffe, un désir porté par une part de son contenu psychique et de son savoir. En greffant son désir sur l'objet externalisé, l'enfant expérimente ses mécanismes d'échanges affectifs dans un espace psychique où il éprouve les limites entre le dedans et le dehors, entre ce qui relève du moi de son monde interne, du non-moi du monde de l'autre et de son environnement externe. Dans cet « espace potentiel, aire intermédiaire d'expérimentation des échanges » (Winnicott, 1970), il peut agir ses contenus psychiques et ses fantasmes inconscients de façon ludique et symbolique (Klein, 1932). L'enfant met en acte sa réalité en rejouant des scènes chargées

d'affects. Il en intègre les informations implicites dans le respect du principe de réalité sans renoncer au principe de plaisir, ni à la satisfaction pulsionnelle.

Ainsi, pour que l'objet tiers externalisé puisse exercer sa fonction de symbolisation, il doit être suffisamment désirable pour que les greffes de désir s'opèrent, tout en ayant la capacité de supporter les contenus psychiques destructeurs de l'enfant, afin de favoriser un transfert symbolique positif, aux vertus thérapeutiques et éducatives (A.Freud, 1951 ; Pankow, 1977). Le transfert symbolique de l'enfant émerge du processus de symbolisation qui favorise le déplacement des affects par la médiation du tiers externalisé, dans un espace psychique potentiellement contenant permettant de transformer, en pensée puis en acte, les pulsions agressives, les émotions et les sensations désagréables.

Les relations précoces de l'enfant avec son entourage parental sont si importantes qu'elles marqueront durablement son existence et ce qu'il a vécu dans le cadre familial, se répètera dans les autres champs de l'éducation et de la scolarité (Paturet, 2012, p.47).

1.2. Transfert de l'élève.

L'enfant, devenu écolier, puis élève demeure un être pulsionnel même si bon nombre de ses pulsions archaïques ont trouvé une contenance dans la sphère familiale. En tant qu'écolier, il se confronte aux exigences de la collectivité avec ses pairs et en tant qu'élève, il se confronte aux exigences et au désir de l'enseignant en matière d'apprentissage. En conséquence, il est soumis à une somme de demandes diverses, source d'excitations extérieures qui génèrent des excitations endogènes, émergence d'éléments *béta* en recherche de contenant. A l'école, la personne tenant lieu de contenant potentiel n'est autre que l'enseignant, qui représente certains enjeux inconscients pour l'enfant en étant un support de projection privilégié pour évacuer les conflits familiaux. L'enseignant est un objet de transfert « idéal » pour projeter les expériences de plaisir et de déplaisir issues d'une subtile articulation des exigences scolaires et des exigences familiales. Il est important de garder en mémoire que, tout en allant à l'école, l'enfant continue de construire ses propres relations familiales (Postic, 1979). Il n'est pas exclu qu'il évacue ses conflits familiaux par l'entremise des figures qu'il projette sur l'enseignant. L'enfant à l'école ne peut pas

renoncer spontanément à ses premiers objets d'affection que sont ses parents toujours présents dans sa réalité, ni réorienter ses sentiments affectueux toujours en construction (A.Freud, 1951). A la différence de l'adulte, ses objets d'amour, toujours présents, ne sont pas encore totalement constitués dans son imaginaire. En conséquence, les mouvements hostiles ou tendres de l'enfant continuent à reproduire un ensemble de réactions là où ils s'originent : dans sa famille, composante de ses objets surmoïques en construction (A.Freud, 1951). Il n'a pas encore la distance nécessaire pour se constituer un idéal du moi indépendant de ses modèles. Ainsi, la qualité du lien avec les objets externes, et plus spécifiquement ceux rencontrés à l'école, influence l'affirmation ou l'appauvrissement du surmoi de l'enfant (*Ibid.*), pour lequel la règle n'a de valeur que si la personne qui l'établit est présente, puisque non encore constituée totalement dans l'imaginaire. En l'absence de cette personne par essence à vocation contenante, l'enfant n'est plus l'objet d'affection, ce qui peut le conduire à une forme de régression par une dépréciation de son surmoi ne permettant plus l'opposition de ses tendances pulsionnelles.

Dans ses premiers pas d'écolier, l'enfant ne distingue pas encore la personne de l'enseignant de sa fonction sociale. Il entre, le plus souvent, dans l'apprentissage et se saisit de l'intérêt d'une discipline plus par sa relation au maître, que par son contenu (Freud, 1914b). L'accès au savoir, en tant que support de l'investissement affectif et pulsionnel mobilise « le désir d'être désiré et donc reconnu comme être de valeur » (Hatchuel, 2005, p.44). En conséquence, il mobilise le sujet dans l'ensemble de ses dimensions conscientes et inconscientes (Imbert, 1996) et « le succès de l'éducation dépend des sentiments affectifs de l'enfant envers la personne qui l'élève » (A.Freud, 1951). La qualité des sentiments, d'amour et de sympathie, qui émergent dans le lien, par la voie du transfert, joue un rôle essentiel dans l'intérêt porté au savoir qui propulse vers la connaissance (A.Freud, 1951 ; Paturet, 2012).

Ainsi, à l'école, l'élève, celui qui est élevé, poursuit la mise en acte de la réalité de son inconscient tout en étant confronté à une autre réalité externe qu'impose le contexte scolaire. L'entrée à l'école, qui propulse l'enfant dans un nouveau milieu socialisant, non familial, est « le moment d'une mutation dans la constitution du rapport au savoir où l'enfant devrait renoncer à ses premières constructions des savoirs, fondées sur le principe de plaisir [...], pour accéder aux savoirs culturels de la société, au savoir commun » (Mosconi, Beillerot et Blanchard-Laville, 2000, p.70).

Cette confrontation peut être source de conflit entre les savoirs familiaux et les savoirs scolaires et générer une conflictualité entre le désir de savoir et celui d'apprendre (*Ibid.*). Dans ce contexte, l'élève se confronte non seulement aux exigences institutionnelles, mais également au désir que l'enseignant porte sur lui : le désir qu'il désire apprendre. Cependant, le désir de l'enseignant n'est pas nécessairement le désir de l'enfant et pour accéder au désir de l'autre, il doit renoncer à son propre désir pour devenir, à son tour, l'objet du désir de l'enseignant : un élève qui désire apprendre et dont la mission consiste à le montrer en s'investissant dans les tâches scolaires susceptibles de lui permettre de s'approprier le savoir.

A l'école, le savoir circule par l'intermédiaire de l'enseignant supposé le détenir. Il le met en scène par le biais des tâches scolaires proposées à l'élève pour lui permettre d'apprendre. Apprendre nécessite de se saisir de quelque chose du dehors, le savoir porté par les activités proposées par l'enseignant, pour l'intégrer à soi (Boimare, 1999). Le passage entre la saisie et l'intégration nécessite de mettre en œuvre l'acte de penser par le processus de symbolisation qui, s'il fait défaut, peut constituer une mise en danger et mettre en péril l'équilibre psychique de l'enfant par la résurgence de craintes archaïques. Ces dernières, qui émanent de questions conscientes ou de désirs inconscients restés sans réponse ou sans satisfaction, engagent l'élève dans des affects qui peuvent s'avérer envahissants et mobiliser des défenses du moi incompatibles avec l'apprentissage (Simon, 1999). Selon la problématique individuelle de l'enfant et son stade de développement du moi, les inquiétudes archaïques se fondent sur les thèmes de l'origine, de la vie, de la mort, de la sexualité, de la perte, la frustration, la dévoration, l'abandon, la transformation etc. (*Ibid.*). En conséquence, pour dépasser ses craintes, pour affronter les questions d'origines archaïques de l'enfant, pour que l'apprentissage puisse éclore, l'élève doit être porté par un désir qui lui appartient en propre et qui anticipe une satisfaction qui comblera un manque : le désir de savoir.

« Le désir de savoir est une condition préalable au désir d'apprendre » (Delamarre, 2004). Le passage du désir de savoir au désir d'apprendre passe par l'émergence d'un manque qui nécessite au préalable de pouvoir se séparer, par l'acceptation d'une perte d'acquis antérieurs et qui suscite alors un besoin d'apprentissage pour construire de nouveaux savoirs afin que la perte soit acceptable. Boimare (1999) évoque ces élèves qui veulent savoir sans apprendre car apprendre

nécessite de différer la satisfaction, de supporter la frustration dans ce « temps de suspension » où il est nécessaire de faire face à l'absence, au vide que crée la non connaissance, l'absence du savoir, puis faire face à l'inconnu, l'étranger qu'il va falloir intégrer, le nouveau savoir à acquérir. Ces processus de déliaison et de liaison exacerbés par la nécessité de s'approprier le savoir, s'apparentent à une « relation d'objet » (Lacan, 1964) dans laquelle les savoirs peuvent être appréhendés comme des « objets psychiques » avec lesquels chaque sujet entretient une relation singulière (Mosconi *et al*, 1996, p.75). Pour désirer prendre ces objets du « dehors » et les faire siens dans le « dedans », pour désirer apprendre, l'élève doit pouvoir se sentir autorisé à se lancer et à prendre des risques (Delamarre, 2004). Cela nécessite non seulement une certaine sécurité et maturité affective suffisamment contenue pour laisser la place aux processus de mentalisation que les interdits inconscients n'entraveront pas, mais également un objet suffisamment désirable qui favorisera des « greffes de désir » (Pankow, 1977). C'est par l'anticipation d'une satisfaction associée à la curiosité de savoir que le désir pourra se déplacer, se greffer sur ces autres objets externes que sont les savoirs.

Permettre au désir d'apprendre, de naître et de perdurer suppose des activités qui véhiculent des savoirs désirables, aptes à susciter une curiosité par proximité du savoir déjà constitué, des préoccupations sous-tendues par les identifications et des références internes de l'enfant. Ainsi, le désir d'apprendre est « un processus dynamique impulsé par le désir de savoir et qui s'élabore à partir d'une intentionnalité du sujet et du sens donné à l'apprentissage » (Delamarre, 2004). Lorsque le désir d'apprendre émerge, il nécessite ensuite une mise en acte qui relève à un moment donné de prendre la décision d'apprendre, car l'enfant « apprend quand il le décide et selon des processus qui mettent en jeu des facteurs tellement intimes et tellement complexes que personne ne peut les prévoir » (Meirieu, 1993).

« Pour que la décision d'apprendre se crée, perdure et s'élabore sur une intentionnalité, il est indispensable que l'apprentissage proposé soit étroitement lié au sens que l'élève y attribue dans l'instant » (Delannoy, 1997). Ainsi le désir d'apprendre s'élabore non seulement par un déplacement de désir, mais également sur une intentionnalité susceptible d'intensifier et de diversifier le désir de savoir, ainsi que sur la compréhension de l'usage social de l'apprentissage qui va favoriser et renforcer la décision d'apprendre.

Le sens social de l'apprentissage, inauguré dans un rapport au savoir qui précède la scolarisation (Mosconi *et al*, 2000), se construit sur les fondements d'un ensemble de valeurs et de représentations de la réalité de l'élève (Perrenoud, 1996). Cette représentation dans l'instant s'appuie sur les habitudes et les composantes de la culture familiale, en fonction de ses représentations sociales de référence relatives à l'école, à l'enseignant, aux disciplines et à l'apprentissage scolaire en général. Chacun est porteur du regard social de son milieu d'origine, qui conditionne pour partie son rapport social à l'apprentissage. Pour partie seulement, car pour apprendre à l'école, l'enfant doit pouvoir s'engager dans une soumission au savoir de l'autre (Beillerot dans Mosconi *et al*, 2000, p.39-57) : un savoir en tant que réponse imposée à un questionnement qui n'existe peut-être pas et qui influe aussi sur le rapport à la situation d'apprentissage. Dans le contexte scolaire, l'enfant ne choisit pas le contenu des apprentissages proposés, ni son groupe de pairs, ni son enseignant, et nul ne peut prédire dans quelle dynamique il va aborder toutes ces rencontres, ni anticiper ce à quoi elles le confrontent. Le désir d'apprendre peut entrer en conflit avec des désirs inconscients et se heurter à des résistances, des refoulements, à des inhibitions (Mosconi *et al*, 2000, p.59-115). Ces résistances engendrent inéluctablement un « rapport chaotique » et se manifestent par « une sorte de non désir par rapport aux connaissances nouvelles qui sont offertes » (Gavarini, 2016, p.20), mais qui ne font pas écho aux savoirs antérieurs constitués.

En conséquence, le désir d'apprendre de l'élève, adossé à l'affectivité de l'enfant dans la réalité du contexte scolaire, se construit,

[...] soit dans une dynamique positive quand la réalité suscite chez l'élève des émotions et sentiments positifs, soit dans une dynamique négative d'évitement de contrainte, quand il ressent de la peur, de l'ennui et qu'il ne peut se soumettre aux exigences institutionnelles (Perrenoud, 1996, p.21).

La réalité de l'élève, inscrite dans un triple rapport à l'école, au savoir et à l'enseignant (Espinosa, 2003), le confronte à une diversité de nouveaux objets, dépositaires potentiels de greffes de désir. Cette diversité d'objets génère une succession d'affects, reflets des effets du transfert, parfois ambivalents et parfois antinomiques dans un registre d'éprouvés alternativement positifs et négatifs.

Lorsque ces éprouvés sont trop intenses et qu'ils ne trouvent pas la contenance nécessaire pour être métabolisés en éléments pensables et symbolisés, ils envahissent la scène scolaire laissant place à « des terreurs sans nom » aux voies d'expressions bruyantes ou silencieuses, qui altèrent les potentialités d'apprentissage et font effraction dans la relation pédagogique.

Une réalité suscitant des sentiments positifs est une réalité dans laquelle l'élève peut effectuer des greffes du désir dans un espace contenant qui libère l'espace psychique pour apprendre et propulse vers la connaissance. L'actualisation des désirs infantiles inconscients et la mobilisation de l'intérêt de l'enfant, sur des questions restées sans réponse dans une quête de sens et de satisfaction (Imbert, 2005), sont suscitées par les objets présents sur la scène scolaire avec lesquels il interagit et qui font écho dans sa sphère intrapsychique, par le processus de l'identification projective. Dans ces interactions, la qualité de la relation à l'enseignant est déterminante si elle peut, non seulement supporter les greffes de désir liées à la quête de la « présence-absence » mais également favoriser l'intérêt porté aux savoirs. C'est sur ce dernier point que le choix de la pédagogie, orchestrée par l'enseignant, joue un rôle essentiel pour, qu'au-delà de l'exécution de la tâche scolaire, l'élève s'approprie des savoirs. En effet, un élève peut se conformer à l'exigence d'exécution d'une tâche scolaire, dans une forme de soumission à un faire, sans pour autant entrer dans l'apprentissage si le savoir proposé répond à des questions non présentes pour l'enfant.

Les affects à caractère positif, peuvent aussi revêtir une forme excessive lorsque l'élève surinvestit son enseignant en le percevant comme étant l'unique sujet détenteur de savoir. L'enseignant est objet d'amour idéal en tant que celui qui sait et l'élève, en quête d'amour de celui qui sait, prend place de celui qui ne sait pas. Pour conserver l'amour de celui qui sait, l'élève peut s'évertuer à rester dans la position de celui qui ne sait pas, et par conséquent qui ne « peut » pas savoir, tout en se conformant sur le plan du comportement à une image d'élève attendue et implicitement intégrée.

A l'opposé, une réalité suscitant des sentiments négatifs est une réalité dans laquelle l'élève est empêché de greffer son désir, propice à l'émergence de transferts négatifs. Dans ce registre, la sphère psychique de l'enfant qui sommeille dans l'élève ne lui permet pas d'advenir en tant que tel, en raison de l'émergence des conflits

internes opposant ses instances psychiques. Le moi de l'enfant peut être alternativement dominé par son ça ou son surmoi pour tenter de réguler ses affects, émotions et sentiments, ses déplaisirs et pulsions agressives, qui altèrent son plaisir et entravent toute possibilité de greffer son désir sur des objets perçus comme dangereux, reflets de ses propres objets destructeurs internes.

Une greffe de désir peut être empêchée par l'absence de la « présence-absence » en la personne de l'enseignant lorsque sa fonction *Alpha* est inopérante et que celle de l'enfant est insuffisamment élaborée pour que le processus de symbolisation opère de façon efficiente. La greffe est parfois empêchée par des conflits de loyauté lorsque le surmoi de l'enfant, en construction dans son cercle familial, ne trouve pas de cohésion et de cohérence dans le cadre scolaire. D'autres fois, elle est entravée lorsque l'élève ne peut ou ne sait pas se conformer au désir trop prégnant de l'enseignant, dans l'incapacité d'y répondre tant sur le plan affectif que cognitif. Le désir de l'enfant ne peut pas se greffer quand la distance est trop importante entre les propositions pédagogiques et ses préoccupations intimes et subjectives sous-jacentes à son rapport au savoir dans son désir ou son non désir de savoir (Gavarini, 2016). L'empêchement de greffer son désir relève d'une multitude de sources intimes, complexes et fortement variables selon la singularité de l'enfant-élève. L'élève peut simultanément greffer du désir sur un objet et en être empêché sur un autre. En tant qu'être pulsionnel, il cherche des accroches pour greffer ses désirs inconscients. En présence d'une multitude d'objets potentiels sur lesquels greffer, ou non, son désir, il trouve alternativement des arrimages, il accroche, puis décroche, se désarrime, et parfois, il est décroché malgré lui (Gavarini, 2016). Quelles qu'en soient les sources, l'intensité des affects envahissants dans un registre négatif se traduit soit par des attaques des liens (à l'enseignant, à l'objet du savoir scolaire, en tant qu'objet psychique, ou aux pairs) soit par un repli inhibant la pensée et l'acte d'apprendre.

Si le transfert positif favorise la propulsion vers la connaissance, le transfert négatif peut favoriser, quant à lui, la répulsion de la connaissance ou de celui qui en est le porteur symbolique, confrontant ainsi l'élève à de la frustration, de la peur, de la non compréhension, de l'ennui mais aussi à la difficulté ou l'impossibilité de se conformer à l'image que la famille et l'enseignant attendent de lui. Tous ces effets génèrent des obstacles aux apprentissages, qui bloquent les potentialités cognitives et

créent de la souffrance psychique chez l'élève : autant de conséquences mises en acte et signées de façons variables sur la scène scolaire, selon la singularité de chacun et perçues par l'enseignant selon sa propre singularité, en fonction de la subjectivité de ses propres filtres. L'enseignant doit alors faire face à la complexité des enjeux sous-tendus par les transferts des élèves et à leurs signes manifestes, qui questionnent sa posture et ses choix pédagogiques. Que ce soit sur un plan conscient ou inconscient, les réponses contre-transférentielles de l'enseignant sont mobilisées par la rencontre avec l'inconscient de chaque élève et par les affects qui en émergent.

2. Rencontre d'inconscients et réponse émotionnelle au transfert de l'élève.

Dans le contre-transfert réactif, l'enseignant apporte une réponse en fonction du matériel psychique de l'élève et de son propre matériel psychique, dépendant des mécanismes de défense qu'il a lui-même développés dans des situations antérieures. Deux inconscients se rencontrent avec ce qu'ils ont de commun et de distinct (Urtubey, 2006). Ils ont en commun l'enfance et leurs conflits psychiques infantiles, présents pour l'enfant et passés pour l'enseignant. Pour l'enfant, les conflits internes qu'il vit sont les éléments de sa réalité. Pour l'enseignant, l'enfance passée est inscrite dans sa sphère psychique par les souvenirs plus ou moins sélectifs et les traces qu'il en a conservées dans la construction de sa vie d'adulte. Les objets infantiles aimés ou haïs sont introjectés par tout adulte puisque tout amour ou haine objectal est une introjection par une extension du moi chez l'individu (Ferenczi, 1909). Cependant, bien que certains conflits psychiques infantiles aient trouvé une résolution par la voie du refoulement, « grattez l'adulte et vous y trouverez l'enfant » (*Ibid.*, p.100) qui sommeille en lui. Ainsi, l'élève parce qu'il est aussi un enfant, peut troubler ce sommeil parfois fragile et faire miroir en renvoyant des reflets qui favorisent des identifications.

En tant qu'objet d'identification, l'élève est un « objet transférentiel » (Cifali, 1994) sur lequel et par lequel les modalités contre-transférentielles de l'enseignant s'expriment par voie directe ou indirecte : voie directe lorsque les modalités du contre-transfert sont directement liées au matériel psychique de l'élève par une identification à des objets internes, bons ou mauvais ; voie indirecte lorsque les modalités du contre-transfert s'effectuent à travers l'élève, par rapport à un objet

extérieur personnel émotionnellement important pour l'enseignant indépendamment du cadre pédagogique. Dans les deux cas et encore plus fréquemment dans une subtile combinaison et articulation, la rencontre des inconscients génère un réveil de traces : des traces traumatiques quand le contexte est troublé et où chaque acteur occupe une place différente dans des liens asymétriques et inégaux.

En conséquence, le contre-transfert réactif qui s'élabore au regard du transfert est une réponse émotionnelle (Heimann, 1987) révélée par un ensemble d'attitudes et de sentiments partiellement conscients et partiellement inconscients (Searles, 1981) à l'égard du moi clivé de l'élève. Le moi de l'élève en construction, clivé en bons objets et mauvais objets, crée en lui des ambivalences et parfois des antinomies qu'il agit de façons variables, plus ou moins silencieuses ou bruyantes, adaptées ou inadaptées en situation de classe. Une attitude d'élève, *a priori* inappropriée, génère, pour l'enseignant qui la reçoit, des affects associés à ses pensées. Ces affects et ces pensées constituent un ensemble de sentiments qui relève de son équation personnelle (Ferenczi, 1908). L'agir comportemental et cognitif de l'élève, troublé et troublant, exprimant un besoin ou une demande, devient source d'affects tout aussi ambivalents et parfois antinomiques (Searles, 1981) : l'élève est en même temps objet d'amour et objet de haine.

Dans cette rencontre d'inconscients, il est possible de faire l'hypothèse que les réponses de l'enseignant sont susceptibles d'être partiellement conscientes et partiellement inconscientes. La partie de la réponse de l'enseignant, qui peut atteindre le champ du conscient, est celle qui est directement accessible et observable dans ses effets par le constat de ses propres attitudes et affects vécus subjectivement impulsant son agir et sa réactivité. Ils constituent une source d'informations tel un baromètre interne sur ce que l'autre génère en lui, sur ce qu'il réveille en lui, sur le reflet au miroir que l'élève lui renvoie. La partie de la réponse de l'enseignant qui demeure dans le champ de l'inconscient, est celle qui n'est pas observable dans les actes et qui relève de l'origine des affects appartenant à son équation personnelle (Ferenczi, 1908), liée aux identifications inconscientes s'élaborées dans le lien.

Les réactions contre-transférentielles de l'enseignant se révèlent dans l'usage qu'il fait de l'ensemble de ses affects rendus conscients et observables par leur présence et dans la façon dont il met en acte sa réponse dans ses attitudes impulsées par l'articulation de ses dimensions conscientes et inconscientes. Au même titre que

le transfert, le contre-transfert, inhérent à toute relation humaine, est susceptible de s'exprimer dans un fonctionnement à caractère « normal », ainsi que dans un fonctionnement à caractère « pathogène ».

3. Fonctionnement à caractère « normal ».

Le contre-transfert à caractère « normal » s'élabore naturellement en plusieurs phases et souvent de façon imperceptible face au transfert de l'élève. Dans une première phase de perception-réception, l'enseignant perçoit et reçoit les éléments manifestes du transfert de l'élève (Ferenczi 1909 ; Searles, 1981). L'enseignant opère une « saisie intérieure » qui émane de son inconscient (Reich, 1987c), par une identification partielle, brève, transitoire (Racker, 1957 ; Reich, 1987b ; Searles, 1981) et inconsciente à une partie du moi de l'élève. Cette identification s'effectue par une extension de l'intérêt du moi de l'enseignant au monde extérieur, le moi de l'élève. Dans une forme d'alliance, de « symbiose » (Searles, 1981), l'enseignant introjecte des objets externes dans la sphère de son moi (Ferenczi, 1909). Cette identification aux objets externes est alors source de l'émergence de son affectivité, qu'elle soit positive ou négative, chargée d'amour ou de haine. Accueillir en conscience l'émergence et la présence des affects consiste pour l'enseignant à accepter l'*insu* de cette identification inconsciente partielle au moi de l'élève.

Dans une seconde phase, une phase de distanciation, le décryptage de la nature des sentiments aimants ou haineux, associé à la capacité à accueillir le retour du refoulé (Heimann, 1987 ; Urtubey, 2006) permet à l'enseignant d'objectiver ses affects. Le processus d'objectivation repose sur une appréciation intuitive (Ferenczi, 1924) de la part des affects qui relève du matériel psychique de l'élève et de celle provenant de son propre matériel psychique. La distinction entre ce qui émane du « dedans » de ce qui émane du « dehors » permet de faire sens entre des données d'un état interne et des données issues d'une réalité externe correspondante (*Ibid.*) : elle favorise une distanciation à l'égard de sa propre subjectivité et des affects ressentis, pour un regard plus objectif. L'objectivation des affects participe à rendre partiellement consciente l'identification à la partie du moi de l'élève qui se manifeste sans la prendre pour une réaction hostile. Cette identification partiellement consciente et partielle au moi de l'élève s'inscrit dans les frontières de ce que

l'enseignant peut tolérer et accepter. Ces frontières sont variables selon les individus, en fonction de la force du retour du refoulé et de ses capacités très personnelles à l'accueillir.

Enfin, dans une troisième phase, une phase de « compréhension empathique » (Racker, 1957 ; Reich, 1987a ; Searles, 1981), l'acceptation de l'identification partielle au moi désiré ou non désiré, permet un retour à une position d'extériorité (Reich, 1987a) en favorisant « une observation participante » (Searles, 1981), un « sentir avec » (Ferenczi, 1924) l'élève autorisant l'enseignant à laisser émerger ses sentiments et ses fantasmes, sans être envahi par ses affects ou ceux de l'élève. L'observation de ses affects d'intensité variable et de leurs effets sur ses propres attitudes constitue pour l'enseignant un « outil d'investigation » (Heimann, 1987), source d'informations sur les fluctuations de son « sentiment d'identité, véritable organe de perception » (Searles, 1981) qui permet à l'enseignant de prendre la mesure de l'influence du transfert de l'élève sur son fonctionnement, au regard de ses matrices identificatoires de formation sociale et culturelle, personnelle et professionnelle. Lorsque les affects et attitudes sont objectivés, l'enseignant en position d'extériorité peut alors aimer ou haïr objectivement sans être en prise avec ses affects ou ses exigences surmoïques. Il ajuste, alors, sa réponse par une « compréhension empathique » (Racker, 1957 ; Reich, 1987a ; Searles, 1981), émanant de sa capacité de rêverie qui favorise une contenance psychique (Bion, 1962), à l'égard de l'élève. Cet ajustement dans la sphère psychique se concrétise par un ajustement postural traduit en action partiellement consciente et partiellement inconsciente.

Dans un fonctionnement « normal », le passage d'une phase à l'autre se fait subrepticement, de façon spontanée et récurrente, sur des affects tempérés et acceptables. Cependant, lorsque les affects de l'enseignant sont convoqués avec une intensité excessive, il est possible d'envisager que le fonctionnement à caractère « normal » du contre-transfert soit altéré. Lorsque c'est le cas, dans l'une des phases ou dans le passage d'une phase à l'autre, les réponses émotionnelles et actées de l'enseignant peuvent être inappropriées. Des affects d'intensité excessive ou un agir inadapté, quelles qu'en soient les modalités d'expression, peuvent signer un dysfonctionnement qui relève alors d'un contre-transfert réactif à caractère « pathogène » à différents niveaux possibles de la sphère psychique.

4. Fonctionnement à caractère « pathogène » et défense du moi.

Dès la première phase, la saisie intérieure par identification partielle au moi de l'élève, peut être source d'une intensité excessive d'affects qui annonce la présence d'un conflit interne inconscient irrésolu situé à différents niveaux de la sphère psychique de l'enseignant.

4.1. L'intensité excessive des affects.

Dans la théorie freudienne, l'affect émane de la pulsion dont il est l'un des deux représentants en lien avec la représentation. L'affect est la conséquence de la manifestation d'une excitation endogène qui surgit dans le corps, telle une « décharge électrique » (Freud et Breuer, 1895) en flux variables augmentant, diminuant ou se déplaçant face à une excitation extérieure. Lorsque l'excitation extérieure génère une excitation endogène, c'est en premier lieu parce qu'elle fait écho à une expérience antérieure vécue ou à un objet du passé qui vient s'ordonner à la pulsion (Freud, 1933). Le souvenir plaisant ou déplaisant, tel que le sujet se le représente et avec l'idée qu'il s'en est construit, réveille un affect lié à l'événement. Qu'il soit conscient ou inconscient, le souvenir reste inscrit dans la sphère psychique sous forme de traces. Il est le facteur déclenchant, la source de l'excitation endogène qui se constitue en affect. L'affect est alors l'expression d'une pulsion dans le moi dont le but est de faire disparaître la tension provoquée par la décharge, l'état d'excitation endogène (Freud, 1915). L'affect est, en conséquence, la manifestation d'une défense du moi contre les tendances pulsionnelles et plus précisément contre les pulsions d'autoconservation, pulsion de vie et pulsion de mort, inhérentes à tout sujet (*Ibid.*). La défense du moi contre les tendances pulsionnelles se traduit par une lutte entre la pulsion de vie cherchant à reproduire le plaisir, et la pulsion de mort cherchant à détruire l'objet de déplaisir (*Ibid.*): les attaques pulsionnelles relèvent d'une émanation interne et non pas externe, même si c'est une excitation extérieure qui en a suscité la réminiscence.

L'intensité de l'affect dépend non seulement de la force des attaques pulsionnelles en tant que quantité d'énergie psychique exercée par la pulsion, le « quantum d'affects » (Freud, 1915), mais aussi de la capacité de l'appareil psychique

de formation multifactorielle à se défendre de l'objet sur lequel porte la pulsion. Lorsque l'affect est d'intensité excessive, le processus de refoulement n'effectue plus une censure suffisante pour renvoyer les tendances pulsionnelles dans l'antichambre du système inconscient sans franchir le seuil du préconscient pour accéder à la conscience (Freud, 1916). La tension persistante au cœur de l'appareil psychique, entre le ça, le moi et les exigences surmoïques, nourrit la lutte interne qui ne trouve pas d'issues résolutoires satisfaisantes. Porté à son paroxysme, l'affect envahit l'ensemble de la sphère psychique. Il constitue alors une menace et prend la forme d'un danger source d'insécurité. L'affect est destiné à se transformer pour éviter ou contourner le danger afin de calmer la tension et de retrouver le sentiment de sécurité. Cette transformation s'exprime dans une large palette de manifestations possibles en fonction de l'objet interne sur lequel porte l'identification inconsciente, à l'origine de l'excitation endogène. Cette dernière est stimulée face à une excitation extérieure qu'il s'agisse d'une pulsion archaïque d'un élève mise en acte par de la violence physique ou verbale, souvent qualifiée de crise, ou d'une pulsion plus contenue. Lorsque la saisie intérieure inconsciente génère des affects d'intensité excessive vécus sur un registre négatif, ils sont perçus comme une hostilité à causalité externe, directement adressée à l'enseignant. Les effets des affects négatifs de l'enseignant sont alors source de difficulté, malaise ou souffrance et le moi est conduit à s'en défendre. Les mécanismes de défense du moi (A.Freud, 1949 ; Freud, 1923), qui font appel aux différentes instances de la sphère psychique, fortement variable d'un enseignant à l'autre, se mettent en œuvre lorsque l'identification partielle au moi de l'élève s'effectue sur une partie du moi non désirée relevant alors d'une composante d'un mauvais objet de l'enseignant et perturbant l'équilibre de son matériel psychique.

4.2. Rejet ou négation de l'identification à la partie du moi non désirée.

La partie du moi non désirée se réfère à un objet qui fait effraction dans l'équilibre du moi, par une dérégulation au niveau du ça ou du surmoi. Ces deux instances psychiques participent à l'élaboration du moi qui assure la cohésion, tel un médiateur, entre les exigences pulsionnelles du ça cherchant une satisfaction immédiate et celles du surmoi en tant qu'agent critique représentant les interdits

intériorisés (Freud, 1923). Ces derniers articulent les exigences parentales introjectées dans la prime enfance, les exigences institutionnelles de formation sociale et culturelle et les exigences professionnelles (déontologie) qui bordent la « conscience morale » et la « conscience éthique » de l'enseignant (moi-je). Lorsque le moi est amené à mobiliser ses défenses, il se défend des menaces émanant des exigences du ça ou du surmoi, tout en tenant compte de la réalité extérieure, le ça, le surmoi et la réalité extérieure étant « les trois maîtres du moi » (*Ibid.*). Le fonctionnement des mécanismes de défense prend un caractère « pathogène » lorsque l'identification partielle au moi non désirée est rejetée ou niée. L'enseignant nie à son *insu*, la partie du moi de l'élève qui se présente ainsi que les tendances pulsionnelles qui y sont associées. En rejetant le conflit interne et les tendances pulsionnelles de l'élève, l'enseignant rejette ses propres tendances pulsionnelles par le refus ou l'impossibilité de « reconnaître » cette partie du moi en lui (Racker, 1957). Le rejet ou la négation de la partie du moi non désirée signe la présence d'un conflit interne dominé par l'un des trois maîtres qui perturbe le fonctionnement du moi de l'enseignant.

4.2.1. *Lorsque le ça devient le maître*, l'éveil ou le réveil de pulsions archaïques domine. La réponse se manifeste, alors, par l'extériorisation d'une pulsion incontrôlée, non censurée par le surmoi et donc non contenue par le moi. Cette réponse de type primitif, archaïque peut conduire à des passages à l'acte dramatiques parfois physiques, bien que rares, ou verbaux, plus fréquents et accompagnés d'états émotionnels intenses tels que la colère, la rage ou la haine. De tels passages à l'acte sont généralement suivis dans l'après-coup d'un retour du surmoi qui pointe une transgression de l'interdit accompagnée d'une culpabilité insupportable, conséquence de la pression du surmoi, générant de nouveaux flux d'affects et créant une tension susceptible de transformer l'élève en objet coupable. Par identification à l'agresseur « supposé », le comportement « mauvais » de l'autre rend « mauvais » (Racker, 1957) ; c'est le comportement « mauvais » de l'élève qui force l'enseignant à adopter un comportement « mauvais » (Cifali, 1994). Cependant, lorsque l'excitation endogène initiale est juste suffisamment contenue pour empêcher le passage à l'acte tourné vers l'extérieur, la pulsion, sous le contrôle du ça maître, peut se transformer en sensation qui s'ancre dans le corps par la voie de diverses formes de somatisation.

Fatigue, épuisement ou tout autre état physique douloureux constituent autant de raisons acceptables qui aident à fuir le danger. L'arrêt de travail est alors une solution provisoire qui favorise le retour au calme intérieur et à la sécurité. L'éloignement physique du danger met temporairement à distance les tensions générées par les affects envahissants. Il permet le retour d'une rassurance et d'une sécurité qui favorisent le passage à la phase de distanciation, où œuvre le processus d'objectivisation dans lequel les fonctions de régulation du moi participent à l'élaboration psychique nécessaire à la phase de compréhension empathique. Cependant, si ce temps, où le danger est éloigné, n'est pas mis à profit pour une confrontation intime à sa « face d'ombre » (*Ibid.*), l'enseignant risque fortement de retrouver la situation qu'il a fuie et de s'engager à son *insu* dans une spirale de répétition douloureuse et de réitération des arrêts maladie.

4.2.2. *Lorsque le surmoi devient le maître*, érigeant les barrières contre une pulsion interdite, il réveille un conflit ancien issu d'une dysharmonie des introjects parentaux ou d'un conflit plus actuel relevant de sa conscience morale et éthique en contexte professionnel.

L'élève, reflet d'un objet du passé alternativement aimé et haï, sur lequel l'enseignant projette des sentiments antinomiques de haine et d'amour (Reich, 1987b; Searles, 1981), réveille des traces liées à une possible dysharmonie de ses introjects parentaux : son moi est clivé entre les bons et les mauvais objets maternels et paternels. Cette dysharmonie renvoie à une position infantile avec la crainte de se conformer à une image qui ne lui appartient pas, qu'il rejette et à laquelle il refuse de se soumettre. Le réveil de cette dysharmonie, par le rejet ou la négation d'un conflit ancien irrésolu, peut conduire à une réminiscence de toute-puissance traduite par un renforcement autoritaire. Cependant, s'il atteint son but sur l'extérieur par un contrôle temporaire, le renforcement autoritaire surgissant comme seule solution envisageable face au danger, ne soulage la tension que dans l'immédiateté. Dans l'après-coup, il peut confronter l'enseignant à une image de lui-même non désirée et laisser persister une tension qui affecte son sentiment d'identité.

Le comportement de l'élève peut aussi produire le reflet d'un conflit interne de l'enseignant plus actuel émanant de la partie du surmoi qui a intériorisé les contraintes extérieures, sans toutefois oublier qu'elles sont inéluctablement

combinées à ses introjects parentaux. Les objets surmoiïques de l'enseignant d'origine extérieure (société, culture et institution) qui ont participé à la construction de sa conscience morale et éthique, personnelle et professionnelle, suscitent un conflit d'ordre moral et éthique (moi-je) face à la transgression de l'élève dans ce qui pourrait être acceptable et ce qui ne peut pas l'être. Le surmoi exerce une pression sur le moi de l'enseignant face à un objet extérieur non conforme, l'élève, qui s'autorise, ce que lui, enseignant, n'est pas en droit de s'autoriser. Le renforcement autoritaire qui en découle, mû et justifié par l'intériorisation des interdits sociaux, culturels et professionnels, protège d'une certaine façon de la culpabilité. Cependant, il ne fait pas nécessairement cohésion avec l'image que l'enseignant souhaiterait donner à voir de lui, ni avec l'image qu'il présuppose être attendue de lui, la tension persistante affecte aussi son sentiment d'identité.

Lorsque le surmoi est le maître, avec un ça suffisamment contenu, quelle qu'en soit sa substance d'origine, les pressions exercées sur le moi entraînent des tensions persistantes : autant de nouvelles sources d'affects variables et instables qui génèrent des fluctuations déstabilisantes du sentiment d'identité (Searles, 1981) sur un plan personnel ou professionnel. L'échec du renforcement autoritaire ou l'escalade à laquelle il peut conduire, par toujours plus de renforcements autoritaires, cristallise le conflit interne de l'enseignant. Cette impasse, qui empêche toute possibilité de passer d'une phase à l'autre, peut générer une angoisse diffuse. Cette angoisse est incompréhensible et non représentable, puisqu'elle n'est pas « rattachée » à une représentation. Le danger semble venir de partout et la sécurité n'étant nulle part (Green, 1973), un malaise *insu* et insaisissable persiste : un « mal être » et un « être mal » (mauvais) altérant le bon fonctionnement de l'enseignant.

4.3. Excès d'identification à la partie du moi non désirée.

A l'opposé du rejet ou de la négation, lorsque le conflit interne ne trouve pas de résolution par l'extériorisation des pulsions du ça maître ou par la voie du renforcement autoritaire du surmoi maître, l'enseignant peut être amené à trop s'identifier à la partie du moi non désirée de l'élève, par projection de ses propres objets. L'objet interne de l'enseignant fusionne, sur un mode projectif (Ferenczi, 1924), avec l'objet agresseur projeté par l'élève. Dans cette forme de « symbiose

pathogène » (Searles, 1981), l'enseignant se perd dans le conflit de l'élève en se soumettant à ses objets internes. L'angoisse qui émerge, polarisée et rattachée à un objet, constitue un mécanisme de protection contre l'intensité des affects appréhendés comme dangereux ; le danger peut être localisé et la sécurité se trouve dans un ailleurs (Green, 1973).

La fusion-confusion entre les objets peut émaner d'une identification au statut de l'élève qui réactive un désir de position infantile : un désir de position passive, chargé de sentiments et de désirs haineux envers l'élève qui occupe une place inconsciemment désirée par l'enseignant et antérieurement occupée dans sa propre enfance. D'autre part, l'enseignant peut également projeter sur l'élève un ensemble de sentiments réactivés par une identification en lien avec un objet extérieur, inscrit dans sa dimension surmoïque et émotionnellement important pour lui. Cet objet extérieur, projeté sur l'élève, peut être une personne de son entourage direct qui le touche intimement et indépendamment du contexte professionnel, ou encore une instance (institution, société) qu'il considère comme supérieure et dont il attend une forme de reconnaissance pour satisfaire ses propres aspects surmoïques (Racker, 1957).

Enfin, lorsque l'élève traite l'enseignant comme il traite son mauvais objet interne « agressé » ou « agresseur », l'enseignant peut se sentir traité comme tel en s'identifiant au mauvais objet interne « agressé » ou « agresseur » vers lequel l'élève dirige sa pulsion agressive. L'enseignant se confronte alors à une angoisse de type dépressif ou paranoïde (Klein, 1952 ; Racker, 1957). Si la partie du moi non désirée de l'élève qui se présente est un objet interne qui agresse (agresseur), l'enseignant, en s'identifiant à l'objet « agresseur » et persécuteur, se confronte à une angoisse de type dépressif. Dans une angoisse dépressive, les pulsions agressives (pulsions de destruction liées à la pulsion de mort) fusionnent avec les pulsions libidinales (pulsion de vie) (Klein, 1952) : le bon objet fusionne avec le mauvais objet pour se constituer en objet total. Ainsi l'angoisse contre-transférentielle dépressive (Racker, 1957) par identification excessive à l'agresseur, génère la culpabilité d'avoir agressé le bon objet au même titre que le mauvais objet. Cette culpabilité est susceptible d'emprunter deux voies : celle qui engendre une crainte de nuire ou de déclencher une crise et qui peut faire naître un désir de réparation débordant du cadre pédagogique, ou encore celle qui transforme l'élève en objet coupable. Si la partie du

moi de l'élève qui se présente est un objet interne qui est « agressé », l'enseignant en s'identifiant à l'objet « agressé », se confronte à une angoisse de type paranoïde. Dans une angoisse de type paranoïde, le moi se défend du conflit pulsionnel en projetant sur l'extérieur l'expérience négative qui concerne le mauvais objet, source de frustration et de déplaisir liés à la pulsion de destruction, alors que l'expérience positive qui concerne le bon objet, source de satisfaction liée à la pulsion de vie, est introjectée (Klein, 1952). Ainsi, dans l'angoisse contre-transférentielle paranoïde (Racker, 1957) par identification à « l'agressé », la persécution vécue par l'élève se transforme en persécution exercée par l'élève sur l'enseignant. L'enseignant développe un sentiment de persécution qui soulève une culpabilité liée à un sentiment d'impuissance par son statut de victime conduisant à un effondrement narcissique (*Ibid.*) qui participe, lui aussi, à transformer l'élève en objet coupable.

Les perturbations du moi, engendrées par les diverses identifications au moi non-désiré, « agresseur » ou « agressé », trouvent des voies de résolution dans les transitions des phases du processus contre-transférentiel réactif à caractère « normal », lorsque le moi assure ses fonctions de régulation de contenance des éléments internes et externes. Sous la pression des « trois maîtres », le rejet, la négation et l'excès d'identification altèrent les fonctions de régulation du moi, mobilisant des mécanismes de défense et érigent des barrières de protection infranchissables entre le moi et le non-moi. Elles entravent la circulation des éléments transférentiels et dessinent les contours d'un contre-transfert à caractère « pathogène ». Le sujet-enseignant, prisonnier de ses affects et de la perception de l'élève objet coupable, s'enferme dans une répétition « mortifère » de réponses inadaptées, expressions pulsionnelles, renforcement autoritaire ou retrait, qui alimentent les perturbations du moi. Piégé dans les filets de la culpabilité du « persécuteur » (identification à l'agresseur) ou du « persécuté » (identification à l'agressé), se percevant comme un bourreau avec la crainte de nuire ou comme « victime » avec un sentiment d'impuissance, l'enseignant est acculé aux frontières de son moi. Dans cette « impasse coupable », il est confronté aux limites du non-moi qui font rupture dans son sentiment d'identité de manière bruyante ou silencieuse, et il n'est pas en mesure d'objectiver les obstacles « internes » et « externes » qu'il rencontre. Au seuil de l'impasse coupable, poussé dans ses retranchements défensifs les plus intimes, la menace du danger, perçue et interprétée comme réelle, fragilise et

appauvrit le moi qui menace de « s'effondrer » dans une conflictualité insoluble des composantes de sa sphère psychique. Le renforcement des modalités de défense, à vocation protectrices, articulé à un appauvrissement du moi, soumet le sujet au risque d'un effondrement narcissique questionnant les composantes de la formation des idéaux dans la sphère psychique qui impulse et justifie le fonctionnement moïque, les réponses conscientes et inconscientes, les choix et les actions.

5. De l'impasse coupable vers un appauvrissement du moi.

5.1. Menace d'effondrement narcissique.

La menace d'effondrement peut faire suite à un événement de la réalité qui « fait choc » dans la sphère psychique, un impensable qui surprend. Elle peut aussi « se construire » dans le temps, face à la récurrence des pressions psychiques issues de situations déstabilisantes relativement contenues, qui tourmentent inlassablement les limites de l'acceptable et du pensable. Dans cette tourmente, l'objet (l'élève) perd son statut d'objet « idéal fantasmé » susceptible de répondre aux attentes, de combler le désir et de satisfaire le manque. La réalité qu'il propose renvoie une image sur laquelle les projections sont entravées. Cette image, traduisant le regard de l'autre, n'offre plus le reflet permettant de se reconnaître et de se sentir reconnu, elle altère le regard de soi sur soi. Le reflet de l'objet n'est pas ce que le sujet voudrait qu'il soit, il n'est pas, ou plus, porteur de l'image attendue en tant que reflet de lui-même, il n'est plus le reflet de l'image « aimée de soi ». Il n'est plus le support possible d'identifications moïques désirées et en conséquence l'objet n'est plus l'objet du désir, source de plaisir, il devient objet de déplaisir, reflet d'une perte : celle de la partie de l'objet aimé de soi dans l'autre, et celle de la partie du moi attachée à l'objet perdu, la perte de l'objet d'amour (Freud, 1926). Le vide laissé suscite un manque qui « relance » la recherche liée à l'objet « toujours déjà perdu », l'Autre, l'objet a, né du premier manque qui agit le sujet car « c'est le manque qui fait l'efficacité du sujet » (Chaumont, 2004).

Cet objet d'amour perdu qui renvoie à la logique du miroir, est saisissable par l'apport d'un plaisir corrélé à un déplaisir, par l'absence de ce qu'il n'a pas, de ce qui est perdu. La présence de cette absence en l'autre, ce dont l'objet manque, pousse le

désir dans le désir de l'Autre, l'objet a, non spéculaire, irréprésentable, soutient la quête inlassable de l'Autre et maintient la relation d'objet dans le désir de ce que l'autre désire : « être la cause du désir » (Lacan, n.d., cité par Chaumont, 2004). Or, lorsque la réalité l'emporte, le sujet ne se voit plus comme la cause du désir de l'autre, et en retour, l'autre ne peut plus être cause de son désir. L'objet qui n'incarne plus l'objet « idéal », ne lui permet plus de se reconnaître dans l'image qu'il perçoit lui-même ni de l'aimer. Il n'offre plus la possibilité d'aimer en lui son propre idéal (Freud, 1929), ce qui peut conduire le sujet dans un registre négatif, au sens lacanien, qui consiste à projeter un ensemble d'images « négatives » qui si elles sont le semblable dans le miroir, alors la haine à l'égard de l'autre est la haine à l'égard de soi-même (Chaumont, 2004) ; les sentiments haineux à l'égard de l'autre deviennent les sentiment haineux à l'égard de soi et, ce retournement dans le moi, le fragilise et l'appauvrit.

L'appauvrissement du moi, sous les effets de l'autodépréciation et des pressions psychiques, conduit à un retrait de l'intérêt pour le monde extérieur, un retrait de l'investissement objectal qui ne permet plus de traduire les déliaisons pour opérer de nouvelles liaisons. Le renforcement des mécanismes de défense enferme alors dans une « impasse coupable » où la perte de l'objet d'amour est vécue inconsciemment comme la perte de l'objet « idéal » qui déforme l'image aimée de soi-même. Cette dernière se construit dans la formation d'idéal au cours du développement narcissique et élabore le sujet dans ce qu'il est, par « ce qu'il a été » (moi idéal) et par « ce qu'il voudrait être » (idéal du moi).

5.2. Formation d'idéal : moi idéal, idéal du moi, surmoi.

Le moi idéal , introduit pour la première fois par Freud (1914a), est défini comme un idéal de toute-puissance narcissique forgé sur le modèle du narcissisme infantile de toute-puissance que le sujet cherche à reconquérir : « ce que j'ai été, sa majesté bébé » (Freud, 1914a, p.65). Le moi narcissique, issu du narcissisme primaire et assimilé à un moi « plaisir » (Freud, 1933), prend ses racines dans les expériences archaïques précoces du moi, qui introjecte le plaisir en le reconnaissant comme bon et projette (expulse) le déplaisir en le désignant comme extérieur et en le reconnaissant comme mauvais. Le moi narcissique de l'adulte, issu du narcissisme

secondaire lors du déclin de l'œdipe (Freud, 1914a), aspire à retourner à cet état d'union entre le moi et le ça, lieu psychique (Numberg, 1957) de l'amour de soi dont jouissait le moi dans l'enfance (Freud, 1914a). L'acception lacanienne accorde aussi une formation narcissique primaire du moi idéal en le situant plus tardivement dans le stade du miroir et appartenant au registre imaginaire. Dans le développement narcissique, des pôles identificatoires externes viennent se greffer (Lagache, 1958), par les voies desquelles le sujet adulte cherche à regagner la perfection narcissique de son enfance et qui structurent la formation de l'idéal du moi (Freud, 1914a).

L'idéal du moi, substitut du narcissisme perdu de l'enfance, « celui que j'aimerais être » (Freud, 1914a, p.65) est ce que l'homme projette devant lui. L'idéal du moi constitue un modèle de référence qui résulte de la convergence du narcissisme, où le sujet était à lui-même son propre idéal (Freud, 1914a), et des identifications aux parents et à leurs substituts dans des idéaux collectifs (Freud, 1921). Les idéaux collectifs constitués en un seul et même objet (institutionnel par exemple) sont autant de pôles identificatoires externes possibles, où l'objet externe idéal est mis, par le sujet, à la place de son idéal du moi. En conséquence, l'idéal du moi est un lieu où se conjuguent le plaisir de l'identification au modèle narcissique (moi idéal) et le plaisir de l'identification avec les pôles identificatoires externes investis comme positifs. L'idéal du moi propose au moi un modèle de référence identificatoire constitué de valeurs positives auxquelles le sujet aspire : un ensemble d'images qui amène à l'identification dans le registre symbolique (Lacan, 1964).

Cependant, lorsque la confrontation à la réalité altère l'image spéculaire, que la relation à l'objet est en crise et la relation d'amour à l'objet rompue, il n'est pas rare que la haine remplace l'amour (Freud, 1917a). L'objet, source de déplaisir, devient coupable de la souffrance et ne peut plus constituer un pôle identificatoire satisfaisant. Le retournement dans le moi qui en découle le transforme en objet interne coupable, soumis à la critique exercée par le surmoi (Winnicott, 1971b).

Le surmoi, élaboré dans le renoncement à la satisfaction des désirs chargés d'interdit, s'érige en instance de surveillance et de protection. Si cette instance se conforme au surmoi des parents, elle « s'emplit du même contenu, devient le représentant de la tradition, de tous les jugements de valeur qui subsistent ainsi à travers les générations » (Freud, 1926). *A contrario*, elle est susceptible de s'opposer

aux préceptes parentaux et éducationnels qui instituent une « sévérité » du surmoi inverse à celle des parents (Freud, 1926).

Le surmoi, qu'il soit de formation pré-œdipienne (Klein, 1959 ; Winnicott, 1971b) ou post-œdipienne (Freud, 1926), conforme ou opposé à l'image du surmoi parental, s'enrichit des apports ultérieurs des expériences de la vie liées aux exigences sociales et culturelles. Le surmoi édifie les limites des interdits protecteurs; il juge et condamne toute transgression du moi ou partie du moi devenue objet coupable. Les exigences parfois « tyranniques » du surmoi augmentent les exigences du moi qui se heurte à l'impossibilité de faire cohésion avec l'idéal du moi. L'autodépréciation, à laquelle le sujet se soumet, crée « une diminution extraordinaire de son sentiment d'estime du moi, un immense appauvrissement du moi » (Freud, 1915) et signe une forme de défaite du moi » (Lévine et Moll, 2001). C'est dans la confrontation du surmoi à l'idéal du moi, au cœur du moi, que naît le « sentiment de culpabilité » dont le sujet n'a pas nécessairement conscience (Freud, 1923).

« Le sentiment de culpabilité est la perception qui, dans le moi, correspond à cette critique [du surmoi] (Freud, 1923, p.113). Qu'il soit conscient ou inconscient, il se réfère à la relation clivée du moi « accusé » au surmoi « accusateur » du sujet (Freud, 1923). Le sentiment de culpabilité conscient désigne un état affectif consécutif à un acte, ou une pensée, élaboré dans le moi et considéré comme répréhensible par le surmoi. Il repose au cœur du moi (ce que je suis), sur la tension entre le moi idéal (ce que j'ai été, sa majesté bébé) et l'idéal du moi (ce que je voudrais être) soumis à la critique du surmoi (ce que je dois être). Cependant, le surmoi, influencé par des processus restés méconnus du moi, peut retrouver des impulsions refoulées (*Ibid.*) et « le moi n'élève aucune protestation, il se reconnaît coupable et se soumet au châtement [du surmoi] » (*Ibid.*, p.110), par identification dans le moi à l'objet coupable qui s'attire la rage du surmoi. Le sujet n'a pas toujours conscience des liens opérant dans sa sphère psychique entre son moi (accusé) et son surmoi (accusateur) : il éprouve alors un sentiment de culpabilité plus diffus, sans relation directe avec un acte ou une pensée précise, qui relève d'un « sentiment de culpabilité inconscient » (Freud, 1923), source de sentiments d'impuissance et d'angoisse (de type paranoïde ou dépressive) face à la méconnaissance de l'objet attaqué par le surmoi.

5.3. Formation d'idéal de l'enseignant et impasse coupable.

Sur la base de la distinction entre moi idéal, idéal du moi et surmoi, précédemment exposée, bien que demeure une intrication étroite entre ces trois dimensions, les hypothèses qui vont être développées tentent d'apporter une lecture de la structuration des idéaux de l'enseignant. L'enseignant porte en lui la formation d'idéal, construite avant même qu'il ne devienne enseignant, un *déjà-là*, qui s'enrichit, se confronte et se transforme avec la formation d'un idéal élaboré dans le contexte professionnel par le jeu de la régulation de son moi soumis aux diverses identifications qui alternent plaisirs et déplaisirs, satisfactions et insatisfactions.

Confronté au rejet, à la négation ou à l'excès d'identification à une partie du moi non désirée, l'élève, « objet transférentiel » devenu coupable, perd son statut d'élève « idéal fantasmé », support potentiel d'identifications positives susceptibles d'apporter du plaisir. Le fantasme de l'élève idéal, répondant aux attentes et générant du plaisir, s'efface sous l'émergence de l'enfant gouverné par des pulsions inentendables en contexte scolaire. L'élève, qui n'incarne plus l'objet idéal d'investissement, ne permet plus une identification satisfaisante et laisse place à un vide qui signe la perte de l'objet idéal ; l'élève incarne alors l'absence de présence de cet objet idéal. L'élève-miroir porte le reflet de la perte de l'objet aimable et aimé qui trouble le reflet de l'image au miroir dans le double regard de l'autre sur soi et de soi sur soi par les effets du retournement dans le moi. La réalité, que propose l'élève, propulse dans une confrontation à soi-même qui mobilise les défenses œuvrant dans les tentatives de régulation du moi. Lorsque cette confrontation, exprimée par les voies d'un contre-transfert à caractère « pathogène », se traduit par des conduites inadaptées aux contextes et observables dans leurs effets (passage à l'acte ou angoisse de type dépressif ou paranoïde), le vécu de l'enseignant ne fait plus sens. Empêché dans ses missions d'enseignement, l'impossibilité de répondre aux attentes institutionnelles ouvre une brèche dans ses propres exigences moïques qui, jusque-là, étaient évidentes et structuraient sa vision et sa manière d'appréhender sa profession, son agir, son « exister » professionnel.

La perte de l'objet idéal, incarné par l'élève, vient en conséquence questionner ses idéaux : ceux issus de sa préhistoire délimitant son moi social, culturel et familial, et ceux issus de son histoire professionnelle délimitant son moi social, culturel et

déontologique, articulés à son moi groupal institutionnel, l'ensemble dessinant les contours de sa matrice identificatoire qui fondent les logiques de sa culture professionnelle. Dans la tourmente, l'image qu'il a de lui-même se brouille, son moi idéal, l'idéal narcissique de l'enseignant, l'image aimée de lui-même s'embrume. Les repères identificatoires usuels ne constituent plus les accroches sécurisantes qui permettent une certaine stabilité du moi. L'émergence d'une confrontation du surmoi à l'idéal du moi participe à augmenter la fragilité du moi et la spirale de souffrance s'enclenche.

Dans ce cas, le surmoi agit sur deux registres : celui de la critique à l'encontre de l'élève et celui de l'autocritique, retournée dans le moi qui confirme l'échec. Le surmoi agit « comme un regard extérieur, comme si le moi agissait sous le regard de quelqu'un qui l'observe et le juge » (Lévine et Moll, 2001, p.118). Le surmoi est cette instance du moi qui rappelle à l'ordre, dans une série de reproches et d'auto-reproches, qui pousse à dissimuler la faute mais qui dans les aveux intimes, par un regard sur ses propres comportements « réactifs » ou sur ses propres pensées, confirme la transgression et l'impuissance à se conformer aux attentes institutionnelles réelles ou présumées. Cet aveu intime creuse l'écart qui confronte aux modèles plus intériorisés portés par les images de « ce qu'il voudrait être, de ceux auxquels on voudrait ressembler, auxquels on se compare » (*Ibid.*), l'idéal du moi.

Tous les modèles choisis comme références identificatoires, composent les accroches dans l'idéal du moi, en tant qu'objet de désir et non pas de crainte. Qu'il s'agisse d'une figure parentale, d'un ancien enseignant, d'un collègue, ou de toute autre figure, les traits de ses modèles portent un ensemble de valeurs positives à travers lesquelles l'enseignant trouve une satisfaction lorsque l'image qu'il a de lui-même (moi idéal) se conforme à l'image qu'il voudrait refléter et percevoir de lui-même, ce qu'il voudrait être (idéal du moi). Ces figures introjectées, celles qu'il aime et celles dont il se sent aimé, constituent ses accompagnants internes (Lévine et Moll, 2001), ses modèles psychiquement intériorisés, qui contiennent le moi et soutiennent son équilibre.

Au regard de la commande institutionnelle dictée par une autorité supérieure, dans une forme de soumission au « père symbolique », l'idéal du moi de l'enseignant, fondé sur l'image de l'enseignant qui sait gérer la conduite de la classe, se faire obéir de ses élèves et les soumettre (fantasme de domination) à son autorité ou aux

enseignements qu'il dispense, ne tient pas compte des ruptures possibles liées à la réalité. La confrontation à une réalité troublante, convoque le surmoi qui compare les actions du moi à ce qu'elles devraient être, jauge l'écart avec les valeurs investies comme positives, et condamne. Plus l'idéal du moi de l'enseignant est élevé, avec de hautes exigences relevant parfois d'une forme d'idéalisation, « [...] une déformation de l'objet, qui est magnifié, mais qui ne change pas de nature » (Freud, 1914a, p.26), plus la critique du surmoi parfois tyrannique lui montre à quel point il échoue dans ses missions.

Les accompagnants internes dont il a pu jouir ne constituent plus des accroches potentiellement accessibles. L'équilibre rompu convoque la défaite du moi (Lévine et Moll, 2001) et si, dans cet écart, une instance extérieure vient confirmer le « dire » du surmoi, plus rien ne permet « au moi de rester debout » (*Ibid.*). Le système de référence, composé de projections idéales et idéalisées fondées sur l'ensemble des images et des valeurs proposées par l'idéal du moi, se confronte au jugement de valeur imposé par le surmoi et par la réalité de l'objet. Dépassées par les possibles auxquels un moi appauvri ne peut accéder, les aspirations de l'idéal du moi signent l'impuissance du moi à agir sur les objets coupables externes et internes. Le moi « défaillant » s'engage alors dans une « impasse coupable » d'impuissance : impuissance à répondre aux exigences dictées par le cadre institutionnel mais aussi à celles sous-tendues par un ensemble de valeurs « édulcorées », dans ce qu'il présuppose des attentes institutionnelles conjuguées à ses exigences personnelles que les pressions du surmoi accroissent. C'est bien cette « impasse coupable » qui, sous les pressions du surmoi combinées au réveil du ça, conduit à des passages à l'acte, à des pensées interdites ou inappropriées, à des formes d'angoisse de type dépressif ou paranoïde.

Conclusion

En réponse aux pulsions de l'élève, le contre-transfert réactif de l'enseignant trouve des voies d'expression à son *insu*, soit dans un fonctionnement « à caractère normal », soit dans un fonctionnement « à caractère pathogène ». L'enseignant n'a pas nécessairement conscience de ce qui se joue dans les relations, ni dans ses modalités identificatoires. L'émergence de tendances pulsionnelles destructrices l'engage

inconsciemment dans le rejet, la négation ou l'excès d'identifications partielles non désirées au moi de l'élève. Perdu dans les entrelacs de ses matrices identificatoires, confronté aux « trois maîtres », ça, surmoi et réalité, il ne distingue pas nécessairement ce qui relève de son moi et de son moi idéal, de son idéal du moi et de son surmoi.

Face à l'imminence d'un danger, impuissant, il est confronté à une « impasse coupable », consciente ou inconsciente, qui constitue le moteur d'une « réactivité destructive » retournée sur lui-même ou orientée sur l'autre. Portés à leur paroxysme, l'appauvrissement du moi et la mobilisation des défenses qui découlent de cette impasse coupable, s'expriment dans un contre-transfert réactif à caractère « pathogène ». Le processus d'objectivation entravé et « vidé » de ses potentialités transformatrices ne favorise pas l'élaboration des nouvelles liaisons nécessaires au développement d'un « sentir avec » et d'une « compréhension empathique » relevant d'un contre-transfert à caractère normal.

Les hypothèses proposées, pour dessiner les contours des composantes des éléments « des » contre-transferts de l'enseignant, articulant « un transfert d'accueil déjà-là » et un « contre-transfert réactif », constituent un support d'étayage pour analyser les discours des enseignants joints en annexe. La méthodologie de l'entretien clinique de recherche, sera présentée avant d'aborder l'analyse des données recueillies.

PARTIE 5

METHODOLOGIE

DE

L'ENTRETIEN CLINIQUE DE RECHERCHE

I. Entretien clinique de recherche dans une orientation psychanalytique.

L'entretien clinique s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive (Kaufmann, 2004) en prenant appui « sur les données qualitatives recueillies in situ concentrées dans la parole recueillie » (*Ibid.*, p.8). La démarche qualitative a pour vocation « de comprendre et de détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques » (*Ibid.*, p.25) et la visée compréhensive « a pour ambition de proposer une combinaison intime entre le travail de terrain et la fabrication concrète de la théorie » (*Ibid.*, p.24). En tant que « support exploratoire » (*Ibid.*, p.15), l'entretien clinique est un « instrument souple aux mains d'un chercheur attiré par la richesse du matériau qu'il découvre » (*Ibid.*), « dans un aller et retour permanent entre compréhension, écoute active et prise de distance, analyse critique » (*Ibid.*, p.22). La prise de distance à des fins d'objectivation ouvre à « la compréhension qui devient alors une pure saisie d'un savoir social incorporé par les individus » (*Ibid.*). En effet, la démarche compréhensive développée par Kaufmann, qui s'appuie sur la technique habituelle des entretiens semi-directifs (*Ibid.*, p.8), est également adossée à « la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir commun qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus que le chercheur tente de comprendre et d'expliquer à partir des données recueillies » (*Ibid.*, p.23). Cependant, l'entretien clinique n'est pas « un simple prélèvement de discours auprès de l'interviewé communiquant en quelque sorte leur "pensées privées" » (Blanchet et Gotman, 2015, p.115). Il est aussi marqué d'une influence réciproque entre les protagonistes en présence car « tout discours produit par un entretien est co-construit par les partenaires du dialogue en fonction des enjeux de la communication et des interactions à l'œuvre dans l'interlocution » (*Ibid.*). En effet, l'objectivation du chercheur ne peut s'abstraire du fait que « lorsqu'il parle, l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire) » (*Ibid.*, p.26). L'interviewé relate des faits qui « existent en tant que réalité vécue, mais ils sont fabriqués au cours des processus d'interrogation, d'observation et d'expérience » (Rabinow, 1988, p.137 cité par Blanchet et Gotman, 2015, p.26). L'interviewé

extériorise ce qui n'était encore qu'implicite, ce qui était intériorisé. Dans l'énonciation, il passe de l'*insu* au *dit*, il construit sa pensée au moment du dire en exposant son expérience et en s'exposant non seulement au regard de l'interviewer, mais aussi à la nouveauté de son propos qui peut l'inciter à reculer ou se contredire, face à l'incongruité de ce qu'il énonce et parfois de ce qu'il découvre de lui-même (Blanchet et Gotman, 2015).

Ainsi, dans l'entretien clinique de recherche, l'influence réciproque des protagonistes constitue un biais fondamental dont la reconnaissance est « la condition nécessaire pour que cette méthode atteigne un statut scientifique » (Blanchet et Gotman, 2015, p.115) ; « une méthode étant précisément caractérisée par la maîtrise des distorsions auxquelles elle soumet les faits » (*Ibid.*). Pour que la méthode par entretien clinique remplisse ses fonctions d'élucidation, de compréhension, d'explication et d'objectivation des phénomènes, elle requiert quelques principes protocolaires (Blanchet et Gotman, 2015) qui consistent à réfléchir sur l'adéquation de la technique avec la question traitée et la problématique de recherche, à préparer un protocole d'entretien adapté aux données recherchées, à connaître et maîtriser les paramètres qui influent sur la situation d'entretien, à orienter de façon sélective l'écoute et les interventions en fonction des objectifs et des hypothèses de recherche, à analyser le discours en cohérence avec l'ensemble de la démarche et à élaborer un compte rendu dans lequel le chercheur et l'interviewé sont dans des positions repérables (*Ibid.*).

Dans une démarche d'orientation psychanalytique, Yelnik (2005) décrit les incidences de la référence psychanalytique sur le dispositif et le traitement des données (*Ibid.*, p.135). En tant que méthode de recherche en sciences de l'éducation, dans une perspective clinique se référant à la psychanalyse, « s'appuyant notamment sur le postulat de l'inconscient » (*Ibid.*, p.133), le discours

[...] a des implications sur la conduite de l'entretien, la posture du chercheur, la prise en compte de son implication, ainsi que sur la méthode d'analyse après-coup des entretiens et le traitement du discours en référence à la théorie d'énonciation (*Ibid.*, p.133).

Excluant le caractère curatif usuellement accordé à l'entretien clinique dans un cadre thérapeutique ou médical mettant en présence un patient et un soignant auquel

il adresse une demande de soin, en sciences de l'éducation, l'entretien clinique convoque la parole d'un professionnel en réponse à la demande d'un autre professionnel (Yelnik, 2005). Ainsi, au-delà d'une visée exploratoire, l'entretien clinique de recherche dans une démarche d'orientation psychanalytique constitue un moyen privilégié (*Ibid.*) pour le sujet de présenter et de « re-présenter » son expérience subjective par l'entremise du langage et de la parole, dans l'intentionnalité de faire émerger ses schémas de pensée conscients et inconscients. (*Ibid.*). Il contribue « à la compréhension des déterminations psychiques et inconscientes dans les comportements et les relations ; ses dimensions bien que difficiles d'accès, n'en sont pas moins agissantes » (*Ibid.*, p.145). Il participe à la découverte et à la construction de nouveaux savoirs en objectivant les savoirs produits par le discours des interviewés (Blanchet et Gotman, 2015 ; Yelnik, 2005). En effet, l'entretien clinique de recherche s'inscrit dans une démarche clinique qui est « en capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie » (Blanchard-Laville et al, 2005, p. 126).

Au regard des réflexions menées par Blanchet et Gotman (2015), Kaufmann (2004), Yelnik (2005) et Blanchard-Laville (2005), la technique de l'entretien clinique semi-directif m'a semblé être un outil approprié à ma problématique de recherche. Elle permet d'aborder l'analyse des contenus des discours porteur de « significations implicites et latentes » (Yelnik, 2005, p.141) dans la perspective de contribuer à la construction de nouveaux savoirs sur « la compréhension des processus psychiques à l'œuvre, tels qu'il nous est possible d'en saisir une partie, chez les auteurs des paroles [...] » (Geffard et Dubois, 2016, p.50) dans les dynamiques professionnelles subjectives des enseignants en difficulté ou en souffrance dans un contexte troublé.

II. Méthodologie de l'entretien semi-directif de recherche

L'entretien semi-directif, comme tout entretien, requiert une préparation préalable pour la construction d'un corpus de textes au regard de règles éthiques. La confidentialité et l'anonymat des interviewés sont respectés par la modification de noms et prénoms, avec une vigilance particulière pour qu'ils ne soient pas

identifiables dans le développement de l'analyse du discours. Il exige également de considérer les paramètres de la situation d'entretien, en termes d'environnement, de cadre contractuel de la communication tel que l'enregistrement, ainsi que les phénomènes d'influence transférentielle dans le cadre des interactions et des interventions. Enfin, dans la conduite de l'entretien et dans l'analyse du discours, il nécessite de rester attentif à l'influence de la relation du chercheur avec son propre objet d'étude dans la confrontation aux matériaux étudiés et dans l'élaboration construite après-coup (Geffard et Dubois, 2016) ainsi que l'influence de ses propres mouvements transférentiels au moment de l'exploitation des données recueillies (Blanchet et Gotman, 2015 ; Geffard et Dubois, 2016 ; Kaufmann, 2004 ; Yelnik, 2005).

Dans le cadre d'un entretien semi-directif, initié sur une consigne contractuelle, l'interviewer dispose d'un guide qui établit la liste des sujets sur lesquels l'interviewé sera invité à parler (Fenneteau, 2015 ; Kaufmann, 2004). Le guide d'entretien « introduit nécessairement une certaine dose de directivité, mais en laissant à l'interviewé une grande liberté de parole à l'intérieur de chaque thème » (Fenneteau, 2015, p.12). Ainsi, l'entretien semi-directif alterne des phases de directivité sollicitant le sujet interviewé sur un thème précis, et des phases de non directivité, dans lesquelles l'interviewé a la possibilité de faire les associations qui lui sont spécifiques. La phase de semi-directivité, qui prend appui sur le guide d'entretien, permet de rester dans le cadre de la problématique et des hypothèses de la recherche et la phase de non-directivité permet d'ouvrir un espace dans lequel le chercheur peut découvrir des schémas de pensée et de comportements inattendus (Fenneteau, 2015). Dans les questions thématiques sous forme de questions ouvertes, l'interviewé est invité à s'exprimer librement et aussi longtemps qu'il le souhaite. Il a, ainsi, la possibilité d'évoquer des dimensions ou des problématiques qu'il n'aurait pas préalablement pensées au regard de la consigne contractuelle initiale. La liberté de parole permet « de limiter les mécanismes de défenses face à des questions qui pourraient se référer à des sujets délicats » (*Ibid.*, p.11) et laisse la place à l'émergence du discours latent dont l'interviewé n'a pas nécessairement conscience (Fenneteau, 2015). Dans ces phases d'expression libre, les interventions du chercheur « se limitent à des relances destinées à aider l'interviewé à développer son discours » (*Ibid.*, p.13).

L'élaboration du guide d'entretien réside dans la traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et dans la reformulation sous forme de questions ouvertes à destination de l'interviewé (Fenneteau, 2015). En conséquence, dans une forme structurée (*Ibid.*, p.60), il suppose la formulation d'une consigne contractuelle initiale et l'élaboration de questions thématiques ouvertes formalisées qui orientent les stratégies d'écoute sélective et d'intervention en cours d'entretien (Fenneteau, 2015 ; Kaufmann, 2004).

Parmi les stratégies d'intervention, outre les questions relatives aux thèmes préétablis, qui sont proposées à l'interviewé s'il ne les aborde pas spontanément, il existe plusieurs types de relances possibles. La relance par « répétition écho » (Fenneteau, 2015, p.83) consiste à répéter à l'interviewé ce qu'il vient d'énoncer afin de lui signifier que son propos a bien été entendu et compris pour l'inciter à approfondir son discours sur un élément d'apparence significative dans l'écoute sélective du chercheur. La relance par « répétition reflet » (*Ibid.*, p.84), « vous dites que... », « vous pensez que... », « vous avez l'impression que... », permet de souligner l'origine de l'énonciation en invitant l'interviewé à prendre une distance entre ce qui est dit et ce qui est pensé. La relance de « complémentation » (*Ibid.*) relève d'une reformulation conclusive et généralisante synthétique, sans interprétation ni jugement. L'interviewé peut alors confirmer, affirmer et parfois infirmer son propos. Enfin, la relance « d'interprétation » (*Ibid.*, p.85), proche d'une reformulation des sentiments de l'interviewé, dans une attitude compréhensive, est focalisée sur la cause du dire de l'interviewé, sur les enchaînements de cause à effet qu'il énonce (Fenneteau, 2015).

La diversité des modalités de relances, proposées en cours d'entretien, émane d'une sélectivité de l'écoute attentive gouvernée par une observation participante (Kaufmann, 2004) et une attention flottante (Yelnik, 2005, p.138) du chercheur. Cependant, il est nécessaire qu'elles ne soient pas insistantes et que l'interviewé puisse garder la liberté de suivre, ou non, la voie proposée, afin de ne pas créer une situation de résistance l'engageant sur des « sujets délicats » (Fenneteau, 2015, p.11) qu'il ne souhaite pas aborder et au risque d'appauvrir le discours.

L'analyse de contenu du discours, quant à elle, peut prendre plusieurs formes. La forme d'analyse par entretien « repose sur l'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus que l'on souhaite analyser » (Blanchet et Gotman, 2015, p.94).

Elle relève d'une analyse « thématique verticale » (*Ibid.*, p.96) qui consiste à « passer en revue les thèmes abordés par chaque sujet séparément » (*Ibid.*). En revanche, la forme d'analyse « thématique horizontale » (*Ibid.*) permet d'extraire les thèmes abordés dans l'ensemble des entretiens par un découpage transversal qui « en quelque sorte défait la singularité du discours » (*Ibid.*, p.94). Enfin, la forme d'analyse textuelle repose sur la prise en compte de la fréquence des mots à l'aide de logiciels (Blanchet et Gotman, 2015).

III. Mes choix méthodologiques : procédure et posture psychique.

1. Echantillon, environnement et cadre contractuel.

La prise de contact avec les enseignants s'est effectuée par téléphone. Sur les dix contactés, seulement quatre enseignantes spécialisées, dont les prénoms ont été modifiés afin de conserver leur anonymat, ont accepté de collaborer à mes recherches. L'échantillon se compose, en conséquence, de quatre enseignantes spécialisées titulaires de l'option D, dont l'âge et l'antériorité de l'expérience professionnelle sont variables et diversifiés. Lors de la formulation de ma demande, j'ai annoncé une thématique large relative à la souffrance des enseignants en situation de difficulté professionnelle, en précisant le cadre contractuel d'un entretien enregistré, dans lequel elles pourraient s'exprimer librement tout en répondant également à quelques questions sur une durée d'une heure minimum et d'une heure trente maximum. L'énonciation de la thématique sans évoquer la teneur des questions fut volontaire afin que les interviewées n'anticipent pas leur discours et afin que les associations qu'elles seraient susceptibles de faire en cours d'entretien restent spontanées.

Concernant le lieu et le moment de l'entretien, j'ai laissé le choix aux interviewées. Flora et Lucie ont choisi leur domicile personnel et un jour non travaillé, un mercredi après-midi. Pauline et Cloé ont choisi leur « domicile » professionnel, à la pause déjeuner pour Cloé et en fin d'après-midi pour Pauline. Le lieu et le moment choisis ont inéluctablement induit des paramètres environnementaux qui ont été l'objet de distractions dans le cours de l'entretien. Qu'il s'agisse d'une sonnerie de téléphone ou d'une sonnerie d'établissement, d'un moment

pour prendre le repas, pour boire, etc, ces distractions ont parfois interrompu le courant de pensée des interviewées, et d'autres fois, ont constitué une sorte d'échappatoire pour éluder un propos ou se distancier d'une émotion naissante. D'autre part, en laissant le choix du lieu, je souhaitais m'assurer que chacune choisisse le cadre qui lui semblerait le plus sécure pour aborder la thématique proposée. En effet, le cadre est « destiné à contenir les élaborations psychiques » (Geffard et Dubois, 2016, p.42) ; il « offre une sécurité pour penser [...] assure une fonction de contenance où la fluidité et la mobilité des représentations faciliteront la circulation intrapsychique et intersubjective des objets mis au travail dans tout dispositif » (Hans, 2011, cité par Geffard et Dubois, 2016, p.49).

Enfin, pour limiter les distorsions liées à notre proximité professionnelle, j'ai choisi une posture d'écoute bienveillante neutre dans laquelle j'ai annoncé à chaque fois que mon avis était sollicité, que je ne pouvais pas l'exprimer dans ce contexte précis. Cette attitude, même si elle a semblé susciter une certaine déception, a cependant permis de rester dans le cadre où chacun est repérable dans l'asymétrie qu'impose la conduite d'un entretien clinique de recherche (Blanchet et Gotman, 2015 ; Kaufmann, 2004).

2. Elaboration du guide d'entretien et ses objectifs.

Le guide a pour but d'aider l'interviewé à « improviser » des relances pertinentes sur les différents énoncés de l'interviewé, au moment même où ils sont abordés. Cette technique permet donc, du moins en principe, à la fois d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé et un discours répondant aux questions de la recherche (Blanchet et Gotman, 2007, p.62).

L'élaboration de mon guide d'entretien s'est articulée autour de mes hypothèses de recherche, afin de confronter l'influence des désirs satisfaits, à satisfaire ou insatisfaits et les représentations à partir de l'évocation d'une situation de classe qui a généré des difficultés et/ou de la souffrance.

En conséquence, les sept questions suivantes ont été proposées aux interviewées dans des formulations assez proches.

Question 1 : Pour quelles raisons as-tu choisi l'enseignement ?

Question 2 : Pour quelles raisons as-tu choisi l'enseignement spécialisé ?

Ces deux questions avaient pour objectif de faire émerger dans un premier temps le désir initial ayant mobilisé les choix professionnels pour l'enseignement, pour dans un second temps le confronter à celui, ou ceux, qui ont motivé le passage dans l'enseignement spécialisé.

Question 3 : Peux-tu repenser à une situation qui a été, pour toi, particulièrement difficile, qui a pu générer de la souffrance ou un questionnement et la raconter ?

Cette question, qui relève de la thématique contractuelle, avait pour objectif de laisser une liberté de parole et de choix dans ce que l'interviewée était prête à livrer de ses difficultés et/ou de ses souffrances. Il est probable que chaque interviewée ait pensé, en amont, la situation qu'elle allait exposer. L'objectif était de faire émerger les faits, issus de la réalité et de l'expérience subjective de chaque interviewée, source de difficulté ou de souffrance, ainsi que les modalités défensives ou résolutives qui avaient été adoptées dans un contexte professionnel troublé.

Les quatre questions suivantes consistaient à interroger les représentations de l'élève, l'élève en situation de handicap, de l'école et de l'institution après l'évocation de la situation de souffrance.

Question 4 : Qu'est-ce que ça représente, pour toi, un élève ?

Question 5 : Qu'est-ce que ça représente, pour toi, un élève en situation de handicap ?

Question 6 : Qu'est-ce que ça représente, pour toi, l'école ?

Question 7 : Qu'est-ce que ça représente, pour toi, l'institution ?

La formulation choisie pour ces questions ouvertes mais directives avait deux objectifs. Le premier consistait à orienter l'interviewée sur un thème précis qui *a priori* fait appel à une dimension consciente ou préconsciente des représentations. Le second résidait dans la perspective de faire émerger les éléments latents et les

fondements psychiques des représentations en laissant l'enseignant s'exprimer librement et faire les associations qui lui sont propres dans l'élaboration de son discours.

Après une réflexion sur la hiérarchisation des questions dans le déroulement de l'entretien, j'ai choisi de proposer celles concernant les représentations après l'évocation de la situation de souffrance pour plusieurs raisons. La première résidait dans le fait qu'elles n'étaient pas abordées dans la consigne contractuelle initiale. Il était important que les interviewées puissent s'exprimer, en premier lieu, sur la commande à laquelle elles avaient certainement commencé à réfléchir. La seconde reposait sur le fait que la thématique de la souffrance professionnelle impliquerait peut-être des résurgences d'affects qu'il m'a semblé judicieux de laisser émerger en début d'entretien afin qu'ils ne soient pas soumis à une auto-contenance contrôlante susceptible de convoquer des résistances ou de faire barrage au processus de pensée nécessaire pour évoquer les représentations. Enfin, la troisième raison s'appuyait sur la supposition qu'après l'exposé d'une situation difficile et/ou de souffrance, le contenu des représentations serait probablement plus en lien et plus contextualisé avec la situation initialement choisie. Il est probable que si ces questions avaient été posées avant, le contenu du discours sur les représentations aurait été différent et peut-être moins personnalisé, moins singulier.

3. Conduite des entretiens : procédure et mouvements transférentiels.

Dans le cadre de mes missions professionnelles, j'ai l'opportunité de pratiquer régulièrement des entretiens compréhensifs et d'explicitation dans une démarche réflexive afin d'accompagner les enseignants du milieu ordinaire, qui scolarisent des élèves en situation de handicap. Bien entendu, dans le cadre de cette recherche, l'explicitation et l'accompagnement n'étaient pas de rigueur. D'autre part, ayant également effectué des formations dans la conduite d'entretien, j'ai pu choisir en conscience la posture qui m'a paru la plus adéquate, pour que l'entretien reste centré sur la personne dans « une attitude de neutralité et de bienveillance, d'accueil inconditionnel de la parole de l'autre » (Castarède, 2006, p.122). La notion de neutralité bienveillante consiste à ne pas émettre de jugement ni de critique ou de désapprobation (Castarède, 2006). Elle implique « de prendre conscience de ce qu'on

éprouve et de ne pas être gouverné par des réactions incontrôlées dans la compréhension de l'interviewé et dans les relances » (Chiland, 2006, p.9). En effet, parfois le récit d'anecdotes détaillées, *a priori* d'un intérêt limité selon moi, a nécessité un effort particulier pour conserver une écoute attentive dans une compréhension empathique. « Ecoute attentive » et « compréhension empathique » sont indissociables « pour parvenir à s'introduire ainsi dans l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur » (Kaufmann, 2004, p.51). L'écoute attentive active, dans une « attention flottante », met en position « d'oublier ses propres opinions et catégories de pensée » (*Ibid.*) et la compréhension empathique permet non seulement d'entrer « dans le monde de la personne interrogée » en essayant de comprendre avec intérêt, mais également de susciter la production d'un « discours plein de richesses inconnues » (*Ibid.*, p.52). Pour susciter le discours modal dans une neutralité bienveillante, il ne s'agit pas de s'effacer (Blanchet et Gotman, 2015 ; Kaufmann, 2004) mais bien au contraire de s'engager dans « le discours énoncé par l'interviewé qui est construit en interaction avec l'interviewer qui en sollicite la production à l'aide de ses relances » (Blanchet et Gotman, 2015, p.82).

Ainsi, dans la conduite des entretiens, mon effort s'est concentré sur une stratégie d'intervention selon les quatre types de relances évoquées précédemment, m'interdisant tout jugement ou commentaire. Les relances par « réitération écho » et par « réitération reflet » ont généralement été consécutives à des silences prolongés. Les relances de complémentation et d'interprétation, sous forme de reformulations, ont été proposées à des moments où le propos de l'interviewée prenait un sens spécifique pour moi, mais un sens qui n'était peut-être pas le sien et pour lequel il paraissait utile d'avoir des compléments d'information sur son avis ou sur son émotion ou ressenti. Il est arrivé qu'une de mes relances soit imprégnée de mon interprétation, en me rendant compte en même temps que je posais la question que je n'aurais pas dû l'exprimer. Cependant, l'implication et l'authenticité, dont chaque interviewée a fait preuve, ont conduit à une réponse tranchée, écartant, ainsi, une interprétation erronée ou, *a contrario*, suscitant un enthousiasme face à une formulation qui prenait sens. A aucun moment, je n'ai eu le sentiment qu'une interviewée se montrait complaisante à mon égard, ce dont je ne peux que remercier chacune d'elle. En revanche, il est arrivé qu'elles sollicitent ma discrétion lors de propos spontanément intimes, se rappelant soudainement que l'entretien était

enregistré ; bien sûr, j'ai pu les rassurer en rappelant que les noms seraient changés afin de conserver leur anonymat.

Mon choix de posture en conscience dans la conduite des entretiens ne signifie pas un choix sans présence de l'inconscient œuvrant comme dans toute relation interpersonnelle, à l'insu des protagonistes. Mon choix de posture réside dans la conduite que je souhaitais tenir afin non seulement d'interférer à minima dans le discours produit, mais également de rester ouverte à la découverte de cet autre. Cependant, il existe inéluctablement une part non contrôlable émanant des inconscients en présence qui agissent comme dans toute situation d'interaction : langage non verbal, résistances ou défenses inconscientes, mouvements subjectifs plus ou moins marqués.

Cependant, si la neutralité bienveillante et l'accueil inconditionnel de la parole dans une écoute attentive active et une compréhension empathique furent relativement aisés dans la conduite des entretiens, ce fut plus difficile dans la phase d'analyse du contenu des discours.

4. Analyse du contenu du discours : procédure et mouvements transférentiels.

L'analyse du contenu des discours, « consiste à sélectionner et à extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits » (Blanchet et Gotman, 2015, p.89). Afin « de stabiliser le mode d'extraction du sens et de produire des résultats répondant aux objectifs de la recherche » (*Ibid.*), il est nécessaire de multiplier les relectures des entretiens. Analyser le contenu d'un discours dans une démarche d'orientation psychanalytique, « c'est rechercher les significations implicites et latentes » (Yelnik, 2005, p.141). Le sens d'un discours « est une production et non pas une donnée » (Blanchet et Gotman, 2015, p.90) et rechercher les significations procède d'« une lecture orientée » (*Ibid.*) à partir d'un matériau livré par les interviewés, qui, comme évoqué précédemment, est soumis à une co-construction et à diverses influences liées à la situation d'interaction asymétrique (Blanchet et Gotman, 2015). En conséquence, l'analyse du contenu « contribue, à son tour, à sculpter le message et le sens qui va en être dégagé » (*Ibid.*, p.90). Ainsi le chercheur, après avoir fait parler l'interviewé, fait à son tour parler le texte par l'analyse du contenu latent du discours (Blanchet et Gotman, 2015). Avec le

filtre de sa problématique de recherche et de ses hypothèses, l'implication du chercheur comporte nécessairement « une part d'interprétation » (*Ibid.*, p.90) et « de subjectivité » (Yelnik, 2005, p.142) dans la production des connaissances qui vont au-delà des données empiriques recueillies dans le discours manifeste.

Afin de « faire parler » le corpus de textes issus des entretiens, j'ai choisi une analyse thématique verticale, entretien par entretien, dans l'intention, d'une part, de « rendre compte pour chaque entretien de la logique du monde référentiel décrit par l'interviewé par rapport aux hypothèses de recherche » (Blanchet et Gotman, 2015, p.90) et, d'autre part, de proposer une compréhension des dynamiques psychiques à l'œuvre dans les dynamiques professionnelles dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique.

D'un point de vue purement technique, j'ai, en premier lieu, mis au travail une analyse linéaire afin d'extraire les thèmes dominants liés à la singularité de l'interviewé pour ensuite faire des rapprochements et construire des liens entre les éléments manifestes et les éléments latents livrés dans le discours. Afin que ces rapprochements et ces mises en liens puissent faire sens dans la confrontation des éléments manifestes à mon analyse en termes d'éléments latents, chaque analyse est agrémentée de citations de l'interviewée car en tant que « source de référence », « la citation fait tout d'abord fonction d'élément de preuve » (Blanchet et Gotman, 2015, p.111). J'ai usé des citations soit pour « renforcer la plausibilité [...] de significations avancées [...] » (*Ibid.*) par moi-même, soit pour illustrer ou introduire mes analyses afin d'étayer mon propos sur les mises en relations des éléments du discours (Blanchet et Gotman, 2015). Pour certaines citations et pour des raisons purement linguistiques et syntaxiques, le pronom personnel utilisé à la première personne par l'interviewée a été transformé en pronom personnel à la troisième personne. Au-delà de la singularité des dynamiques psychiques qui ont émergé dans les analyses thématiques verticales, la découverte de thèmes récurrents, qui n'avaient pas été envisagé dans les hypothèses de départ, m'a amenée à porter un regard transversal dans une analyse thématique horizontale qu'il m'a semblé utile de traduire dans cette recherche.

Enfin, l'analyse du contenu des discours a été une succession de moments où j'ai questionné ma position de chercheur au regard d'éléments contre-transférentiels qui auraient pu me faire tendre vers un jugement critique, non constructif. En effet, si

en cours d'entretien, je n'ai pas le souvenir d'avoir été heurtée par les propos des interviewées, en cours d'analyse et en raison de l'analyse que je proposais, me sont apparues des dimensions qui parfois ont généré des émotions passagères, et dont il a fallu me départir. Il me semble que dans ces moments précis, ma proximité professionnelle avec les interviewées constituait des distorsions qui obscurcissaient mon processus d'objectivation. Au cours de certains moments des analyses, le sens produit venait heurter mes propres projections et représentations. En conséquence, il a fallu que je m'extraie des dissonances émergentes de mes propres mécanismes identificatoires, pour retrouver une position d'extériorité de chercheur dans l'analyse des données recueillies, présentée dans le chapitre suivant.

L'analyse de chaque entretien propose de mettre en relief l'articulation des désirs et des représentations par une mise en sens, une « traduction du discours latent » émergeant du discours manifeste dans le récit relatif à une situation de classe source de difficulté, de malaise ou de souffrance.

PARTIE 6

ANALYSE VERTICALE DES ENTRETIENS

LES DYNAMIQUES PSYCHIQUES DE LA SOUFFRANCE PROFESSIONNELLE ENTRE MANIFESTE ET LATENT

I. Cloé ou la quête de justice.

Après deux années d'exercice professionnel en milieu ordinaire dans une école maternelle, Cloé a effectué des remplacements en Ulis 1 école pendant quatre ans. Elle s'est ensuite présentée au CAPASH, option D, afin d'être titulaire d'un poste qu'elle occupe depuis neuf ans.

1. Désirs et représentations.

1.1. Désir de transmission et sentiment d'utilité.

Cloé évoque que son choix pour l'enseignement relève d'« *une espèce d'intuition, de vocation... quelque chose qui a toujours été présent* » (L.12). Elle exprime que « *plus jeune* » (L.13), dans le cadre d'expérience de cours particuliers qu'elle a donnés, elle a « *toujours aimé apprendre* » (L.12). Puis elle précise, qu'après une année d'expérience en milieu ordinaire, dans une classe maternelle, elle a choisi de « *s'orienter vers le spécialisé* » (L.17-18) parce qu'elle a « *toujours été attirée par les personnes handicapées* » (L.26). Cloé explique cette attirance par le fait qu'elle « *aime se sentir utile* » (L.28-29) et qu'effectivement elle se sent « *plus utile avec des enfants en situation de handicap ou [...] de grosses difficultés* » (L.29-30). Elle ajoute que cette attirance s'est confirmée dans le cadre de remplacements où elle a découvert que ce « *métier-là* », le métier d'enseignante spécialisée (L.23), est un métier différent « *parce que c'est un autre métier, il me semble, que le métier d'enseignante* » (L.23-24).

Bien qu'elle pointe une différence en termes de métier, Cloé ne marque pas de distinction nette entre un élève en milieu ordinaire et un élève en situation de handicap. En effet, selon Cloé un élève, « *est un enfant qui est en train de grandir, qui est en train de changer, qui est en train d'apprendre des choses* » (L.274-275), « *en quête d'apprentissage, d'autonomie, de croissance* » (L.276-277). Puis elle réfère sa représentation de l'élève à un avant dans lequel l'élève « *c'est un enfant qu'on instruit, point* ». Il est possible de faire l'hypothèse que cet avant relève d'une antériorité à son entrée dans l'enseignement, puisqu'elle approfondit son propos en précisant

qu'aujourd'hui, « *non là, c'est plus ça* » (L.285), « *on n'en reste pas à l'instruction* » (L.293). Elle précise « *il n'y pas que les apprentissages scolaires* » (L.277), car « *maintenant l'élève, il a une histoire* » (L.288) qui l'oblige à « *prendre en compte tout ce qui se passe dans la famille* » (L.287) ainsi que l'ensemble des partenaires professionnels, « *des ortho, des ergo, des psy* » (L.291). Quant à « *un élève handicapé, c'est un enfant, c'est pareil [...] on rajoute [...] de prendre en compte la famille, ben aussi la pathologie* » (L.296-298), « *un élève handicapé, c'est un élève plus son handicap* » (L.311). Cependant, elle précise que lorsque le handicap est « *trop lourd, trop difficile à gérer en classe* » (L.513) au regard de ses troubles du comportement, non seulement l'enfant « *ne va pas être à sa place* » (L.515) en Ulis mais il fait également « *passer tous les enfants de cette classe pour des enfants qui ont des comportements inadaptés* » (L.517).

Ainsi, il semble qu'elle élabore une différence en termes de métier plus spécifiquement en fonction de ses missions en termes d'apprentissage et de gestion des troubles du comportement. Ces missions consistent non seulement à accompagner l'élève dans cette « *quête d'apprentissage* » (L.226), un déjà-là de l'élève présumé présent, mais également à exercer un rôle de « *médiaire* » (L.280) dans une multitude de fonctions « *mélangées, d'assistante sociale, psychologue* » (L.280). D'autre part, elle marque une distinction entre le métier d'enseignant en milieu ordinaire et celui d'enseignant en milieu spécialisé en fonction de l'environnement socio-culturel de référence de l'enfant. En effet, en se référant à son expérience professionnelle, elle qualifie le milieu ordinaire de « *milieu favorisé* » (L.43) dans lequel « *ce qui était au programme c'était déjà acquis parce que c'était un milieu favorisé, les enfants étaient stimulés* » (L.43). Elle suggère implicitement que le milieu socio-culturel des élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé serait moins stimulant et qu'en conséquence, elle se sent plus utile dans le milieu spécialisé car elle « *apprend plus aux niveaux des apprentissages* », elle « *apprend plus de choses aux enfants que les parents ne peuvent pas faire* » (L.49-50), elle « *leur apporte plus au niveau psychologique en ce qui concerne l'estime de soi, la motivation, l'intérêt...* ». Par ces propos, Cloé révèle un désir de transmettre qui satisfait un sentiment d'utilité parce qu'elle est susceptible d'apporter : des apports en termes de savoir (*connaissance des couleurs*, L.44), de savoir-faire (*découper, coller*, L.44) et de savoir-être (*estime de soi, motivation*, L.52) qu'elle avait « *moins l'occasion de faire* » (L.57) en milieu

ordinaire mais qu'elle peut réaliser dans « *le petit groupe qui est proposé dans les structures adaptées* » (L.53-54).

Ainsi le désir de transmettre de Cloé semble mobilisé par une intentionnalité consistant à compenser ce qui ferait défaut dans le cercle familial de l'élève, et qui semble pouvoir trouver une voie de satisfaction en raison de la taille réduite du groupe, dans une structure adaptée qui permet aussi « *d'avoir une relation beaucoup plus proche et intéressante et porteuse* » (L.53-55). Cloé évoque, ici, une autre dimension sous-jacente à son choix pour l'enseignement spécialisé, qui relève de la qualité relationnelle dans la relation pédagogique qu'elle désire instaurer avec ses élèves : « *des relations serrées, étroites, durables* » (L.57-58), « *une relation de confiance* » (L.61) où « *il y a de l'affectif* » (L.61).

1.2. De l'affectif « sain » dans la relation pédagogique pour se sentir utile.

Cloé explique qu'une relation de confiance où il y a de l'affectif permet à l'élève « *de ne pas avoir peur d'apprendre* » (L.71), « *ça sécurise et ça peut motiver* » (L.65) car « *certaines enfants, ils travaillent pour faire plaisir* » (L.67), en précisant que dans cette relation-là, lorsque l'enfant travaille pour faire plaisir, elle suggère que l'enfant apprend pour *lui* faire plaisir. Cette suggestion permet de faire l'hypothèse qu'elle considère que l'accès à l'apprentissage de l'élève est mobilisé par le plaisir qu'il est susceptible de lui apporter en réponse à son désir d'enseignante. Elle spécifie que l'élève qui lui fait plaisir est aussi moteur de son désir de transmettre car « *ça permet de mettre le pied à l'étrier* » (L.68) tel le cavalier qui, en mettant le pied à l'étrier, peut diriger et orienter sa monture. Cette métaphore laisse supposer la présence d'un fantasme de domination sur l'élève en position de soumission à son désir de transmettre, en position de sujet supposé savoir qui comble les manques inhérents au milieu familial et qui en conséquence lui permet de se sentir utile.

Cependant, elle précise au sujet de l'affectif que « *partout on dit qu'il ne faut pas qu'il y en ait, il y en a quand même et je trouve que c'est porteur, quand c'est sain bien sûr* » (L.61-63). L'usage du « *on* » indéfini, suggère une instance extérieure à laquelle elle est soumise et qui pose un interdit, mais qui fait peut-être erreur parce que malgré ce que dit « *on* », il y a de l'affectif et elle trouve « *quand même* » (L.62) que c'est porteur. Le terme « *partout* » propose une forme de généralisation du

dire de ce « *on* », un ouï dire communément admis, qui prescrit un interdit qu'elle ne semble pas admettre comme tel, puisqu'elle considère que l'affectif « *c'est porteur, quand c'est sain* » (L.63). Il semble que pour Cloé, ce soit l'affectif, l'affectif *sain*, celui qui est *bon*, qui permet de *porter* les liens interpersonnels et intersubjectifs dans la relation pédagogique. Il laisse présupposer la présence de sentiments aimants qui permettent à l'élève de lui faire plaisir en soumettant et intégrant ce qu'elle a à transmettre, l'incitant ainsi à « *mettre le pied à l'étrier* » (L.68), en mobilisant son propre désir.

Au-delà de l'affectif souhaité dans ses relations avec les élèves, il semble que son rapport à l'affectif constitue un filtre interprétatif de la réalité qui influence son processus de pensée. En effet, elle assimile l'affectif à son « *humeur* » (L.317), son état émotionnel agit sur ses pensées (L.320) en fonction « *de ce qui se passe dans sa vie dans le moment* » (L.319), et « *de ce qui se passe autour* » (L.342). Elle confronte son humeur et ses pensées à la façon dont elle réagit par rapport à ce qui se passe dans sa classe, en illustrant son propos par l'exemple de l'absentéisme.

Elle évoque une situation d'absentéisme, infondée et injustifiée, imputable à des « *parents qui ne se rendent pas compte* » (L.324) des conséquences des absences répétées de leur enfant. Puis, elle évoque un absentéisme acceptable référé à une pathologie physiologique, « *un enfant qui a une tumeur au cerveau* » (L.328) pour qui elle considère qu'« *une leçon qui n'a pas été vue [...] ce qui n'est pas très grave* ». Dans cette situation, où il est question de pronostic vital, face à un extrême susceptible de convoquer la mort, Cloé exprime qu'elle est *bouleversée* (L.329), atteinte affectivement, au point de remettre en cause « *ses petites exigences* » (L.334-335) : « *qu'est-ce que je les embête avec une majuscule ou un point [...] est-ce que ça va vraiment leur porter préjudice ?* ».

Face à la question de la mort, elle semble reléguer au second plan son désir de transmettre en termes de savoirs scolaires et renoncer à ses exigences en faveur d'une qualité de liens interpersonnels. En effet, elle précise son propos en l'élargissant au contexte social du moment « *quand il y a eu les attentats* » (L.338). Dans cette situation elle suggère « *qu'on lâche tout [...] on s'amuse [...] on fait des choses sympathiques, on est ensemble, on profite* » (L.338-340). Il semble qu'en situation extrême, les valeurs humanistes et relationnelles de Cloé soient prévalentes.

Par cette illustration, Cloé livre une conflictualité au cœur de son moi

professionnel : elle semble opposer ce qui relève des apprentissages scolaires à ce qui relève des interactions sociales potentielles hors apprentissages. Ainsi, ce n'est qu'en lâchant en termes d'apprentissage et par conséquent en renonçant à sa position d'enseignante qui transmet des savoirs, qu'elle peut envisager des relations sympathiques et d'amusement partagé dans lesquelles elle s'implique par l'usage du « on » ; face au danger, face à une menace de l'intégrité physique de source extérieure ou physiologique, la qualité relationnelle et affective prime sur ses « *petites exigences scolaires* » (L.334-335). Cependant, elle exprime qu'il n'est pas aisé de « lâcher » ses petites exigences en tant que sujet instituant car en tant que sujet institué, elle est elle-même soumise à des exigences institutionnelles. Celles-ci contribuent à une perception de l'école comme étant « *stressée* » (L.343), et « *étranglée* » (L.379) et également source de stress pour elle-même : « *l'école, elle est stressée [...] je suis la première à l'être* » (L.343-344). Ce stress émerge d'une conflictualité au cœur de son moi professionnel, entre un vouloir, un devoir et un pouvoir faire.

1.3. Entre vouloir, devoir et pouvoir : conflit moi-je.

Les exigences institutionnelles auxquelles elle est soumise, « *les dossiers à remplir, les animations pédagogiques, les réunions, les programmes* » (L.345-347), font inéluctablement partie intégrante « *de ce qui se passe autour* » (L.342) dont dépend la variabilité de son humeur, de son état émotionnel qu'elle identifie de façon générique à un stress. Elle oppose à sa perception de l'école stressée et étranglée, une école « *zen* » (L.348) en faisant référence à deux œuvres cinématographiques « *Le maître d'école* » (L.350) et « *Etre et avoir* » (L.350). Ces deux œuvres semblent illustrer un idéal professionnel dans lequel « *on pourrait être plus détendu, ça serait génial, moi j'aimerais* » (L.352-353) mais dans lequel « *on ne répond pas à ce qu'on nous demande dans le quotidien* » (L.352).

Cloé réfère ces demandes du quotidien à deux sources externes responsables du stress qu'elle ressent pour elle-même et qu'elle perçoit également par l'entremise de ses collègues (L.374), soumis à ces mêmes exigences, en exprimant que « *c'est un peu la pression* » (L.360) : une pression « *donnée* » (L.361) par l'école elle-même, mais « *c'est aussi les parents* » (L.361). Elle évoque, d'une part les exigences de son supérieur hiérarchique, l'inspecteur, en termes « *d'emploi du temps hyper précis* »

(L.354) à respecter, de « *traces écrites* » (L.385) et « *d'évaluations détaillées* » (L.383) et, d'autre part, elle décrit les attentes des parents qui « *veulent des notes* » (L.361), « *exigent des résultats* » (L.371) et « *veulent contrôler les programmes* » (L.361). Elle présente que la pression qui en découle constitue une entrave à ce qu'elle aimerait faire : « *il y a ce qu'on aimerait faire à l'école, ce qu'on est obligé de faire et ce qu'on peut faire et ... les trois c'est pas les mêmes* » (L.355-357). Elle signe ainsi la présence d'une conflictualité confrontant son vouloir, ce que son « je » voudrait, à un « devoir » et un « pouvoir » qui permet de faire l'hypothèse d'un conflit « moi-je ».

Le poids des exigences externes, qui imposent un « devoir » et qui limitent sa liberté d'action (L.358), son *pouvoir* faire, fait oublier « *l'essentiel* » (L.347). Elle précise que l'essentiel concerne « *la qualité des apprentissages, comment on présente une notion* » (L.393). Cloé fait implicitement référence à la pédagogie et plus spécifiquement à la possibilité de mettre en place des situations de médiation pédagogique pour introduire des notions. Elle évoque qu'elle aimerait « *se balader en forêt, montrer des feuilles* » (L.394-395), « *faire de la cuisine* » (L.405) faire « *quelque chose de sympa* » (L.400) mais que les contraintes administratives et les interdits règlementaires l'en empêchent : « *il y a plein de contraintes qui font que ce n'est pas possible* » (L.406-407). Elle décrit ainsi, un « je » pédagogique, *étranglé*, dans son « *essentiel* », dans son *essence*, et entravé dans sa nature d'être profonde, qui pourrait peut-être permettre aussi de donner du sens à son moi professionnel s'il n'était contraint par les devoirs et les pouvoirs institutionnels pour ne pas être « *complètement perdue [...] et inefficace* » (L.505-506). Il est possible, ici, de faire l'hypothèse que Cloé se sente perdue et inefficace dans la confrontation des bords d'une matrice identificatoire professionnelle prescrite (institutionnelle et déontologique) à sa matrice identificatoire de formation personnelle et psychique construite.

Paradoxalement, après avoir exprimé que les contraintes institutionnelles l'empêchent de fonctionner comme elle aimerait le faire, elle dit qu'elle « *travaille comme ça* » (L.411), mais « *c'est trop compliqué* » (L.413-414) parce que « *les parents ne veulent pas* » (L.414). Si, finalement, elle arrive à affirmer son « je » pédagogique face aux contraintes institutionnelles du système éducatif, il semble qu'il reste cependant entravé par une autre dimension, la famille qu'elle présente implicitement comme détentricice d'un même pouvoir de décision.

Cloé est entravée dans son fonctionnement, empêchée d'accéder à ce qu'elle aimerait, par obligation de soumission aux exigences des parents qu'elle perçoit comme « *les décideurs de tout* » (L.111) et face auxquels elle n'a pas son « *mot à dire* » (L.112). A cet égard, il est possible de faire l'hypothèse que l'entrave de Cloé se situe plus spécifiquement dans la difficulté à faire entendre son dire, à se faire entendre pour affirmer son « je ». N'arrivant à se faire entendre ni des parents ni de sa hiérarchie, son « je » n'est pas entendu en tant que sujet institué et instituant, ce qui la conduit à exprimer qu'elle se sent « *en marge* » (L.440), à la marge des matrices identificatoires susceptibles d'être repérantes.

1.4. Perte de repères identificatoires.

Confrontée aux normes et aux lois (L.418) du système éducatif et de la famille, Cloé ne semble pas parvenir à s'identifier en tant que sujet institué/instituant. Il semble qu'elle ne trouve pas d'accroches ou de repères identificatoires satisfaisants dans la matrice institutionnelle des idéaux collectifs du système éducatif, puisqu'après avoir exprimé qu'elle « *ne sait pas du tout ce que ça veut dire institution* » (L.425), qu'elle n'en n'a « *pas d'image mentale* » (L.426), elle évoque se sentir « *très en marge* » (L.440), « *très isolée* » (L.448) par rapport à ses collègues avec « *une vision du métier tellement différente* » (L.444) : « *je ne fais pas du tout le même métier* » (L.443-444). L'impossibilité d'échanger avec ses collègues (L.446), en raison de cette différence pointée dans l'expression « *oui, mais toi dans l'Ulis...* » (L.447), signe cette marginalisation qui fait qu'elle n'a « *plus vraiment l'impression d'appartenir à l'école comme on pouvait en avoir la définition avant* » (L.448-449). Elle réfère une perte de repères identificatoires à un avant où « *l'institution de l'école, c'est la vieille image de l'école avec le maître d'école et la plume* » (457-458).

Cloé livre une représentation de l'école, du maître et de l'élève en évoquant « *Jules Ferry et compagnie* » (L.458) : une représentation qui « *n'est plus ça et qui ne sera plus jamais ça* » (L.459-460). Son propos semble relever d'une représentation prescrite empreinte d'une certaine nostalgie qui ne fait pas liaison avec sa perception actuelle de la réalité ; la pression des contraintes externes ne lui permet pas de s'inscrire dans cette institution, de lui appartenir, de s'y reconnaître et d'y être reconnue.

Prolongeant sa réflexion sur ce qu'est l'institution, au-delà de l'institution école, elle associe spontanément « *la hiérarchie* » (L.462) en précisant que « *c'est peut-être même juste ça la hiérarchie* » (L.464). Elle limite sa conception à « *l'inspecteur* » (L.467) qu'elle « *ne voit jamais* » (L.468) alors qu'il devrait « *être un soutien dans toutes les formes possibles* » (L.473), en cas de conflit « *avec les parents, les collègues* » (L.477). Si Cloé présente une conception de la hiérarchie, l'inspecteur, comme un arbitre potentiel susceptible de constituer un tiers médiateur dans les conflits interpersonnels, une autorité ayant droit pour régler des conflits, en « *bon père imaginaire* », elle en livre également une perception de « *mauvais père imaginaire* », qui en situation conflictuelle avec des parents, « *n'a pas du tout été ému* » (L.496), « *ne l'a pas encouragée* » (L.497), et a fait preuve d'« *absence totale* » (L.521).

Cependant, elle semble trouver un bénéfice à cette absence car « *le côté positif* » (L.523) est qu'elle est « *libre un petit peu de faire à sa guise* » (L.522). Cette absence la soustrait à d'éventuelles exigences de l'inspecteur « *de tout revoir, d'enseigner différemment* » (L.525) et « *de passer à autre chose* » (L.530). Bien qu'elle précise que c'est injuste pour les inspecteurs de n'être sollicités que lorsqu'il y a un problème, elle évoque que leur attitude en situation d'inspection peut aussi être source d'injustice envers les enseignants parce « *qu'ils remettent tout en question* » (L.546), générant « *une peur* » (L.545), « *la peur du jugement de te trouver incompétente* » (L.546-547) et un sentiment d'injustice parce « *qu'ils te demandent d'être bienveillant mais leurs inspections ne sont pas bienveillantes* » (L.569). Ils ont des attentes et des exigences qu'ils n'ont pas envers eux-mêmes et qui donnent « *plus l'impression qu'on va se faire contrôler* » (L.572).

Cloé appréhende la hiérarchie, l'inspecteur, comme une instance supérieure tel un *bon père* qui applique la justice dans les conflits interpersonnels, mais qui en *mauvais père* peut exercer une fonction de contrôle, de jugement arbitraire et imposer des exigences institutionnelles entravant son fonctionnement. Cette instance, par le pouvoir qui lui est conféré, peut « *flinguer* » (L.566) lorsque « *les inspecteurs sont durs* » (L.568). Ce propos suggère un jugement sévère, nuisible, qui métaphoriquement condamne à mort. Puisqu'il ne s'agit bien évidemment pas d'une mort physique, Cloé fait, ici, implicitement référence à une atteinte psychique *mortifère*, imputable à cette instance supérieure qui juge et condamne sans appel

possible et qui renvoie aux notions de justice et d'injustice.

Ces dernières sont constamment prégnantes dans le discours de Cloé. Il semble que la justice soit une valeur importante pour elle dans le contexte professionnel que ce soit par rapport aux élèves, à ses collègues ou à elle-même. Faisant suite à une relance de « complémentation », Cloé évoque son histoire d'écolière

1.5. Une quête de justice sur les traces du passé infantile.

Cloé se décrit comme une enfant « *assez sage, assez disciplinée* » (L.587) qui « *aimait bien apprendre* » (L.580), « *qui aimait bien écrire* » (L.580), « *qui aimait bien ses maîtresses* » (L.581) mais « *qui en avait peur parfois* » (L.580) et « *qui aimait bien la cours de récréation* » (L.582). Par ces propos, elle évoque les sources de plaisirs éprouvés dans les apprentissages scolaires et dans les liens interpersonnels avec ses enseignants et ses pairs.

Enfant, Cloé aimait apprendre, et lorsqu'elle évoque, en début d'entretien son choix pour l'enseignement, elle l'explique par le fait qu'elle « *a toujours aimé apprendre* » (L.12), sans ajouter de complément qui préciserait que c'est aux autres qu'elle aime apprendre. Il est possible de supposer que son désir d'apprendre infantile ait perduré pour s'inscrire dans son désir d'apprendre et de transmettre dans sa vie professionnelle, un même désir inscrit dans le moi infantile déplacé dans le moi professionnel. Au-delà de son plaisir d'apprendre infantile, Cloé évoque la satisfaction procurée par ses relations interpersonnelles d'écolière avec ses maîtresses « *qu'elle aimait bien* » (L.580) mais qui lui faisaient « *peur parfois* » (L.580). La maîtresse, objet aimé, certainement perçue comme instance supérieure bienveillante, était également appréhendée comme objet de crainte, certainement empreint d'un pouvoir de domination auquel elle devait se soumettre. Enfant, la maîtresse prend figure d'objet aimé et d'objet craint et cette ambivalence ne va pas sans rappeler l'ambivalence de Cloé dans ses rapports à la hiérarchie.

Enfin, Cloé référence son plaisir d'écolière aux relations avec ses pairs qu'« *elle aimait bien les cours de récréation* » pour ensuite ajouter spontanément : « *j'aimais aller à l'école mais j'ai aussi souffert à l'école* » (L.584). Elle évoque avoir souffert des propos stigmatisant de ses camarades qui l'épinglait de l'étiquette « *de bonne élève* »

(L.590) de « *fayotte* » (L.590). En exprimant qu'« *on lui dirait que c'était du harcèlement* » (L.588-589) bien qu'elle « *ne pense pas que c'était du harcèlement* » (L.590), Cloé se défend d'interpréter son vécu comme du harcèlement. Cependant, elle exprime clairement qu'elle « *a souffert* » (L.598) de la répétition des propos hostiles : « *j'ai souffert de cette image [...] j'ai souffert de l'image qu'on me renvoyait* » (L.588-599).

Cette souffrance émane bien du harcèlement de ses pairs, qui par leurs railleries, lui renvoyaient une image du *mauvais objet*, une image à laquelle elle était identifiée et qui la stigmatisait dans un statut de « *bonne élève* » : un jugement extérieur « *injuste pour moi, bonne élève, j'étais stigmatisée* » (L.615). Paradoxalement, l'image « *bonne élève* », qui aurait pu être perçue comme une qualité, un jugement de valeur positif, est apparentée à une image du mauvais objet à laquelle il semble qu'elle se soit également partiellement identifiée en raison de la souffrance qui en a émergé.

Cloé exprime que ce qui l'« *a sauvée* » (L.596) ce sont « *des relations serrées* » avec des copines, où elle n'« *était jamais en retrait* » « *jamais seule* » (L.596-597). Les « *relations serrées* » dont elle a bénéficié dans son enfance et qui l'ont *sauvée* de la souffrance, du retrait et de la solitude sont, semble-t-il, les mêmes qui ont mobilisé son choix d'enseigner en milieu spécialisé, dans lequel elle cherche à instaurer des « *relations serrées, étroites, durables* » (L.57-58), « *une relation de confiance* » (L.61) où « *il y a de l'affectif* » (L.61). L'affectif est ce qui endigue la souffrance parce qu'elle « *reconnaît* » (L.602) que « *ça toujours été difficile pour moi, que les gens ne m'aiment pas* » (L.600-601). Marquée du sceau dénigrant de la « *bonne élève* », identifiée à son *in-signe*, Cloé exprime implicitement qu'en étant « *agrafée* » à une image stigmatisante, elle avait une lecture d'elle-même, un reflet au miroir, de quelqu'un qui n'est pas aimé par certains, mais qui, grâce à l'amour et au soutien de certains autres, a été sauvé de la souffrance.

A cet égard, il est possible de faire l'hypothèse qu'elle se confronte à une forme d'impuissance provoquée par autrui mais trouvant également une issue, un soulagement, grâce à autrui. Cependant, si elle pense ne pas pouvoir agir sur sa propre souffrance, il semble qu'elle envisage de pouvoir réduire celle d'autrui, en veillant au respect et au rétablissement de la justice, face à l'injustice. En effet, lorsque Cloé évoque que c'était « *injuste pour moi, bonne élève j'étais stigmatisée* » (L.615)

elle ajoute spontanément « *et injuste parce que les enfants handicapés sont stigmatisés* » (L.615-616). Elle élabore dans l'instant un rapprochement entre l'injustice qu'elle a vécue et celle que vivent ses élèves en situation de handicap. Cette association permet de supposer une identification partielle au statut de victime de stigmatisation, victime de « *l'injustice devant la différence* » (L.619-620) qui l'incite à « *défendre les plus faibles, les plus seuls* » (L.621). En faisant ce lien, Cloé apporte un éclairage sur son « *attirance pour les personnes handicapées* » qui laisse supposer un excès d'identification lorsqu'elle évoque qu'elle va défendre « *les plus faibles, les plus seuls* » (L.621), « *parce qu'on les traite de débiles [...] donc c'est l'inverse, ils sont stigmatisés dans l'autre sens* » (L.609-610). Effectivement, elle affirme appliquer la justice lorsqu'il lui est arrivé « *d'attraper des élèves des autres classes pour les faire passer un quart d'heure dans la classe pour qu'ils regardent que les enfants travaillent et travaillent bien* ».

Cette modalité d'action montre clairement son désir de modifier le regard, les jugements de valeur dénigrants et stigmatisants portés sur ses élèves, par ignorance. Le renforcement autoritaire mis en œuvre dans ce but est empreint d'un fantasme de toute-puissance, la conviction de pouvoir changer le comportement du persécuteur, mettre un terme à son harcèlement. Il semble que son impuissance infantile puisse trouver une voie de résolution dans sa certitude de toute-puissance adulte au cœur du groupe d'élèves. Cependant, elle mentionne que son rôle de justicier, « *d'ouvrir à la différence* » (L.627), « *ce serait pas difficile mais on a les parents* » (L.628).

En effet, le renforcement autoritaire ne pouvant s'exercer auprès des parents, il est plus difficile de faire justice. Elle relate un événement concernant un parent d'élève de classe ordinaire qui refusait que son enfant soit assis à côté d'un élève de l'Ulis lors d'une inclusion (L.630-634). Si elle n'a pas pu faire changer les choses et imposer la justice, elle marque un point d'honneur à avoir dénoncé publiquement ce fait, lors une réunion avec les parents, qui, outrés, se sont ralliés à sa cause.

1.6. Symbiose « pathogène » et désir de réparation dans la quête de justice.

La stigmatisation de « *bonne élève* » a certainement soulevé un conflit de loyauté dans la sphère psychique infantile de Cloé. En tant que « *bonne élève* » vis-à-vis de ses pairs, elle était un *mauvais* objet qui subissait des attaques et victime des

pulsions agressives des autres enfants. *A contrario*, en tant que « *bonne élève* » vis-à-vis de l'enseignant et de la famille, il est possible de penser qu'elle était un *bon* objet. Ainsi, une même étiquette renvoie à deux positions identificatoires opposées en fonction de l'origine du regard porté sur elle. Face à cette image antinomique de *bonne élève*, entre *mauvais* et *bon* objet, Cloé confrontée à l'amour des uns et au rejet des autres, est propulsée dans un entre-deux où une partie d'elle-même, la *bonne élève*, est reconnue et valorisée, tout en étant simultanément dénigrée et non reconnue, non aimable. Et effectivement Cloé vit comme une injustice le fait de devoir se défendre d'être le bon objet élève qu'elle était, mais qui était aussi appréhendé comme un mauvais objet. Bien qu'elle ne précise pas si le « sauvetage » de ses camarades a mis fin aux attaques des pairs malveillants ou si le soutien de ses pairs bienveillants lui a permis de ne plus souffrir de ses attaques, l'aide extérieure l'extrait de l'impuissance à se défendre elle-même, à se sauver elle-même.

Adulte, la souffrance présupposée de ses élèves, face à l'injustice, fait émerger son moi enfant-élève et la renvoie aux souvenirs de sa propre souffrance infantile qui a pu prendre fin grâce aux soutiens de tiers. Adulte enseignante, l'identification à l'élève *agressé*, stigmatisé, la renvoie à sa position infantile de victime impuissante face à des attaques verbales injustes. Dans cette identification à l'*agressé*, il est possible de faire l'hypothèse que l'objet infantile interne de Cloé fusionne sur un mode projectif avec l'objet interne *agressé* de l'élève victime. Dans cette fusion-confusion de *symbiose pathogène*, lorsque Cloé prend position de défenseur et de justicier, il semble qu'elle soit mobilisée par un désir de réparation : réparer pour autrui ce qu'elle n'a pas pu réparer pour elle enfant, réparer l'injustice dont elle a été victime enfant et dont elle est témoin adulte. En effet, si enfant, impuissante, elle n'a pas pu trouver d'issue résolutoire autrement que par une intervention externe, en tant qu'adulte médiateur qui n'est pas directement victime de ces attaques, elle est en mesure d'intervenir pour rétablir la justice pour ses élèves en situation de handicap, sujet à stigmatisation. Cette position, où elle peut rétablir la justice, en les défendant, apporte un éclairage sur le fait qu'elle se sent « *plus utile avec des enfants en situation de handicap* » (L.29-30), étant, selon les propos de Cloé, « *les plus faibles, les plus seuls* » (L.621) et par conséquent les plus susceptibles d'être victimes d'attaques injustes. Ils sont aussi ceux pour lesquels elle est plus utile puisqu'elle est en mesure non seulement de les défendre, mais également de veiller à ce qu'ils soient traités

comme les autres par ses collègues, sans qu'il y ait « *de régime de faveur* » (L.309) en raison de leur différence.

D'autre part, Cloé, évoque avoir de « *la peine* » (L.260) et être « *la triste* » (L.261) face à l'injustice due au vécu et à l'état (de handicap) de ses élèves. Cependant, lorsqu'elle voit l'un de ses élèves « *heureux* » (L.242), elle « *peut pleurer* » (L.246) parce que « *c'est du bonheur et de la fierté* » (L.255), « *elle est vraiment très heureuse* » (L.248) quand « *il se rend compte qu'il vaut quelque chose* » (L.252). Ainsi, lorsqu'un élève réalise qu'il réussit, Cloé l'assimile à une prise de conscience de la valeur de soi par comparaison à une « *estime d'eux* » (L.253) antérieurement « *écraouillée* » (L.253). L'intensité des affects qu'elle décrit semble, encore, relever d'une forme de symbiose *pathogène* avec le *bon* objet puisqu'elle exprime que « *c'est du bonheur... d'être à ma place, je me sens à ma place, je me sens utile* » (L.264-265). Son sentiment d'utilité étant fortement corrélé à son désir de réparer les injustices, il est possible de faire l'hypothèse, ici aussi, de la présence d'une toute-puissance à caractère quelque peu magique, lui permettant de réparer une forme plus fataliste de l'injustice imputable, non pas aux comportements et propos d'autrui, mais à l'existence du handicap. Cloé est à sa place, utile et dans le bonheur, et peut-être prend-elle, elle-même de la valeur, quand elle permet à l'autre de valoir quelque chose malgré l'injustice à laquelle il est soumis, son « *état* » (L.263).

Au-delà de la simple transmission des savoirs qui font défaut, selon elle, dans le cercle familial de ses élèves en situation de handicap, il semble que le désir de transmettre de Cloé se situe plus spécifiquement dans un besoin d'estime et de reconnaissance de l'autre qui donnent de la valeur et émergent *essentiellement* des conduites et des *agir* relatifs au juste et à l'injuste, à l'équité. Lorsqu'il est satisfait, son désir d'équité, empreint des traces de l'histoire infantile de Cloé, assoit son sentiment d'utilité et confirme qu'elle est à sa place et peut-être donne *une* place et un sens à son moi professionnel en tant qu'adulte enseignante. La satisfaction du désir d'équité semble être garantie et assouvie par la qualité de la relation, chargée d'une dimension affective fondée sur « *l'amour pour les enfants, pour mon métier* » (L.267).

Mais qu'advient-il des désirs et des quêtes de Cloé lorsqu'elle se confronte à une situation de difficulté en contexte professionnel ?

2. Devenir des désirs en contexte professionnel troublé.

2.1. La souffrance de Cloé, une impuissance source de culpabilité.

Cloé choisit d'évoquer une situation dans laquelle elle est en difficulté pour se faire entendre de parents qui « *sont dans le déni* » (L.81) par rapport à leur fille, « *une élève autiste avec de gros troubles du comportement* » (L.80-81), ce profil amenant Cloé à considérer que l'enfant « *ne va pas être à sa place* » (L.515) en Ulis en raison d'un « *handicap trop lourd, trop difficile à gérer en classe* » (L.513).

Cloé, décrit « *la violence de cette enfant* » (L.83), « *une violence extrême* » (L.112) qui se manifestait « *dès qu'elle arrivait en classe* » (L.115) et uniquement orientée vers les adultes, puisque Cloé explique qu'« *elle sautait sur l'AVS ou sur moi* » (L.116), qu'« *elle a fait une bosse à l'AVS* » (L.113) et qu'elle lui « *a fait un bleu dans le dos* » (L.114). Bien qu'elle fasse une description où elle est tapée et physiquement agressée (L.148), Cloé interprète la manifestation des pulsions agressives de cette enfant, qu'elle qualifie de violence, comme une souffrance « *parce que ça venait d'une souffrance... c'est évident* » (L.94). Cloé évoque que la confrontation à cette violence, outre la souffrance physique, génère également une souffrance liée à un empêchement de fonctionner ainsi qu'une souffrance liée à la résonance, l'écho en elle, de la souffrance perçue ou présumée d'autrui.

En effet, le comportement de cette enfant « *gênait de plus en plus la classe* » (L.83) et elle « *n'arrivait plus à mener sa classe correctement* » (L.85). Certains « *ne peuvent plus avancer dans ces moments-là* » (L.222-223). Dans ce contexte, Cloé exprime qu'« *en délaissant les autres* » (L.132) elle « *culpabilise* » (L.132). D'autre part, elle dit se sentir coupable parce qu'en conséquence du comportement violent de l'enfant, il lui était impossible de mener sa classe correctement et les « *autres enfants souffraient* » (L.85). Ainsi, au-delà de la souffrance générée par son empêchement de fonctionner, elle explique que sa « *souffrance venait du fait de voir souffrir* » (L.85-86), non seulement « *les autres enfants* » (L.85), mais aussi « *de voir souffrir l'autre, cette élève* » (L.86) en spécifiant que sa souffrance « *venait du fait qu'elle n'arrivait à rien faire pour la soulager* » (L.86-87).

Cet *autre* en souffrance qu'elle n'arrive pas à soulager, peut laisser supposer qu'il est le miroir d'une partie d'elle-même, un *autre* qui lui appartient, une partie du moi considéré comme *autre, en marge* de son moi et dont elle n'arrive pas à soulager la souffrance, *sa* souffrance. Ainsi, la souffrance perçue et présumée d'autrui, projetée sur les autres enfants et l'autre, cet élève, semble faire un écho douloureux dans la sphère psychique de Cloé. Cet écho la confronte à son impuissance à soulager la souffrance qu'elle n'« *a pas su apaiser* » (L.93), ce qu'elle traduit par un « *gros échec professionnel, un sentiment de culpabilité* » (L.90-91).

2.2. Le sentiment de culpabilité : échec professionnel ou défaite du moi ?

Cloé appréhende son « *échec professionnel* » (L.90-91) non pas d'un point de vue didactique ou pédagogique, puisque l'élève « *a fait des progrès au niveau des apprentissages* » mais du point de vue de ses relations interpersonnelles avec cet enfant, qu'elle n'a su ni apaiser, ni soulager. Son désir de soulager la souffrance d'autrui, qui relève certainement d'un moi idéal issu d'un narcissisme primaire tout-puissant (sa majesté bébé), et qui fait liaison avec un idéal du moi qui voudrait être et qui croit être en capacité de le faire, se confronte à la critique accusatrice de son surmoi lorsqu'elle n'y parvient pas. Face à l'impuissance du moi à soulager la souffrance d'autrui, la critique du surmoi fait naître un sentiment de culpabilité au niveau du moi qui se reconnaît coupable. Plus qu'en échec professionnel, il est possible de faire l'hypothèse que Cloé, dans la confrontation à la réalité en situation de crise, oppose son moi idéal à son idéal du moi. Dans cette opposition, le moi est soumis au châtement du surmoi qui altère l'image spéculaire par un retournement dans le moi et qui transforme l'objet interne en mauvais objet coupable. Face à une réalité troublée et troublante, Cloé vit une défaite de ses aspirations, une défaite du moi idéal dans la conflictualité interne moi idéal/idéal du moi ; ce qu'elle aborde comme un échec professionnel semble relever d'une défaite du moi, impuissant, face à la sévérité du surmoi par identification dans le moi à l'objet coupable. Cette défaite du moi est entérinée par « *une remise en question* » (L.126) des parents qui « *lui ont sans arrêt fait penser* » (L.127) qu'elle « *était une mauvaise enseignante* » (L.127-128). Lorsqu'elle dit « *j'ai cru que j'étais une mauvaise enseignante* », elle signe ainsi, une identification au mauvais objet coupable projeté par les parents (les attaques

verbales) qui fait résonance avec une partie du moi non désirée, objet coupable interne.

Bien qu'elle ne l'exprime pas explicitement, il est possible de faire l'hypothèse que la souffrance de Cloé qui émerge face aux attaques des parents et de l'élève, s'initie dans cette culpabilité où son moi est soumis à un double châtement émanant des accusations des parents, qui font écho aux accusations internes de son surmoi, miroir de son impuissance à soulager la souffrance d'autrui qui mobilise ses modalités défensives.

2.3. Modalités défensives à caractère « pathogène » face aux attaques de l'élève.

Face à la crise violente de cet enfant, Cloé reconnaît qu'elle ne la « *supportait plus* » (L.152). Bien qu'elle explique être « *très en colère contre elle* » (L.152), il est possible de faire l'hypothèse que la colère de Cloé émerge de son impuissance à endiguer le comportement de cet enfant. Son impuissance est source de frustration et génère une colère relevant d'un état émotionnel consécutif à l'émergence de ses propres pulsions agressives. Elle confie que « *c'est dur de se contrôler* » (L.149), « *d'éviter des gestes violents [...] ne serait-ce que par réflexe* » (L.147), de « *pas avoir de gestes déplacés* » (L.170).

Cloé exprime sa difficulté à contenir ses propres pulsions agressives et elle éprouve une satisfaction, une fierté lorsqu'elle y arrive. Elle précise que pour y parvenir, elle use de « *beaucoup de stratégies dans sa tête* » (L.146) qui varient selon le moment de la crise et qui laissent supposer que sa dimension surmoïque érige les barrières nécessaires face à l'émergence du ça, contre l'expression d'une pulsion interdite : un ça juste suffisamment contenu pour « *ne pas avoir un geste déplacé* » lorsqu'elle « *était obligée [...] de la ceinturer, de la contenir, de pas faire une contention trop forte par énervement [...] c'est à dire maîtriser sa contention pour pas que ce soit une vengeance quoi [...] pas profiter de la contention pour lui faire mal parce qu'elle m'énervé [...] parce que ça aurait pu* » (L.176-181) ; un ça juste suffisamment contenu aux frontières de ce qui est supportable et qui empêche un passage à l'acte physique.

Cependant, Cloé évoque un ça insuffisamment contenu car « *ça n'a pas empêché de [...] vraiment de crier très fort* » (L.171). Les cris de Cloé, qui relèvent d'une réponse de type primitif, archaïque, accompagnée d'un état émotionnel intense,

sa colère, signent un passage à l'acte verbal. Face à la crise violente de l'enfant, l'intensité des affects qui sont mobilisés dans cette situation, quelle qu'en soit leur nature, induit une lutte au cœur de la sphère psychique de Cloé. Ce conflit intrapsychique confronte le réveil du ça aux barrières érigées par le surmoi prenant les « rênes » pour empêcher un passage à l'acte physique mais qui laisse place à un passage à l'acte verbal : une modalité de défense à caractère « pathogène » .

Cloé exprime qu'elle « *ne supportait plus* » cette enfant, il est possible de supposer que ce qu'elle ne peut plus supporter, relève plus spécifiquement de ce qu'elle ne peut *porter* en elle, une identification partielle à une partie du moi non désirée. Celle-ci, niée ou rejetée, fait effraction dans l'équilibre du moi par une dérégulation au niveau du ça ou du surmoi, qu'elle ne peut plus contenir en elle face à l'émergence d'éléments *béta* de type déplaisir qui, par défaut de sa fonction d'auto-contenance, explosent et s'extériorisent par des cris : réaction contre-transférentielle à caractère *pathogène* observable dans ses effets.

Bien qu'il ne soit pas possible, ni souhaitable, de connaître la nature des affects qui mobilisent la réactivité à « *caractère pathogène* » de Cloé, il est possible de faire l'hypothèse que dans cette situation, elle projette sur l'élève un ensemble de sentiments réactivés par une identification en lien avec un objet extérieur émotionnellement important pour elle, qui la touche intimement et indépendamment du contexte professionnel lorsqu'elle évoque, à titre d'illustration, que sa propre « *filles [...] peut être très violente* » (L.554-555). En conséquence, lorsque Cloé aborde son « *gros échec professionnel* » (L.90), ce dernier semble relever plus spécifiquement de son « *échec* » à instaurer « *une relation de confiance* » (L.61) où « *il y a de l'affectif* » (L.61) qui « *sécurise* » (L.65) car la violence, qu'elle soit physique (l'élève) ou verbale (Cloé), crée inéluctablement une atmosphère d'insécurité, par le danger ou la menace du danger qu'elle induit.

D'autre part, Cloé expose les différentes stratégies qu'elle met en place pendant la crise et « *avant que ça éclate* » (L.168). Pour ne pas aller jusqu'à la contention physique, Cloé instaure des stratégies d'évitement pour se soustraire de l'émergence de ses propres pulsions agressives : « *je ne la regardais pas* (L.160), *j'essayais de laisser faire l'AVS* (L.162), *j'essayais de laisser faire [...] je préférais ne pas intervenir des fois, que intervenir violemment* (L.164-165) ». En revanche, « *avant que ça éclate* », avant que le ça de l'élève éclate, Cloé dit ressentir de « *la pitié* » (L.154), un

sentiment d'affliction qui porte à soulager la souffrance d'autrui. Dans l'anticipation, Cloé tente d'éviter l'émergence de ce qu'elle considère être la souffrance de son élève en lui proposant des alternatives pour « *lui faire changer d'idée* » (L.167), pour « *la sortir des apprentissages comme lui donner un jeu* » (L.167) ou encore « *la mettre en pause* » (L.167).

Ainsi, dans l'anticipation d'une crise imminente, Cloé semble entendre que le désir de cet enfant se situe en dehors des apprentissages qu'elle propose. Elle comprend que le jeu ou la pause permet d'éviter l'éclatement. Bien qu'elle ne précise pas quels types d'apprentissages déclenchent une crise, c'est bien la situation d'apprentissage qui la provoque, puisque l'élève « *éclatait dès qu'elle arrivait en classe* » (L.115). Il est possible de faire l'hypothèse que cette élève se confronte au désir de Cloé, qui aime apprendre aux autres : un désir qui n'est pas celui de son élève. Il semble que pour éviter la crise, Cloé puisse ponctuellement céder sur son désir de transmettre et y renoncer afin d'épargner à son *insu* la qualité relationnelle qui prime pour elle et qui permet de préserver une ambiance sécurisée non seulement pour elle-même mais également pour l'élève.

Au-delà des stratégies d'évitement élaborées lorsque Cloé est seule en classe, son impuissance l'a conduite à tenter d'extraire cette élève de sa classe en essayant de « *faire comprendre à la maman que son enfant avait besoin d'autre chose que du scolaire, la réorienter* » (L.99-100). Aux limites du supportable, convaincu que l'enfant n'est pas à sa place et sous couvert d'une proposition de réorientation, Cloé semble penser que l'exclusion serait la solution pour se départir de la souffrance perçue de l'autre et vécue, par ce même autre en elle. Cette proposition, permet de supposer que Cloé tente d'éloigner cet *étranger* qui fait effraction et qui la confronte à la *face d'ombre* qu'elle cherche à fuir. Cependant, Cloé explique qu'elle « *n'a pas réussi à faire entendre raison* » (L.98-99) aux parents et qu'elle s'est « *faite attaquer par cette famille* » (L.103). Chercher à éloigner l'objet cause de souffrance, provoque de telles préoccupations chez Cloé, qu'il lui est probablement impossible d'engager son processus d'objectivation ou de percevoir que sa proposition de réorientation puisse être perçue comme une exclusion par les parents. Or, ces derniers, face à cette forme de rejet de leur enfant, mobilisent eux-mêmes des modalités défensives qui se manifestent par des attaques.

2.4. Souffrance face aux attaques externes.

Cloé témoigne « *une grande souffrance* » (L.101-102) parce qu'elle s'est « *faite agresser très régulièrement par cette maman, parce que ça a duré [...] très longtemps* » (L.100-101). Ces attaques régulières, « *à la limite du harcèlement moral* » (L.104), générant un appauvrissement du moi par identification à son objet interne coupable qui l'ont persuadée « *qu'elle était une mauvaise enseignante* ». Il est possible de faire l'hypothèse que « *la limite du harcèlement moral* » signe la réminiscence de son vécu infantile, lorsqu'elle se percevait comme un mauvais objet aux yeux de ses camarades, harcelée parce qu'elle était « *bonne élève* ».

Cloé explique que la répétition des attaques hostiles de cette famille l'ont en première instance « *blessée* » (L.124) » et « *vexée* » (L.130), puis elle exprime que « *ça l'a mis en colère* » (L.131) et qu'elle a « *trouvé ça injuste* » (L.131).

Injuste parce qu'elle « *finissait par passer son temps à réfléchir à ce cas* » (L.131-132), parce que justement elle « *passait son temps à se remettre en question* » (L.129), tout en se culpabilisant de délaisser les autres (L.132-133). Cloé semble trouver injuste que ses efforts de remises en question, qui la font « *énormément douter* » (L.137) ne soient ni reconnus ni entendus par cette famille. Cloé, agressée, traitée en mauvais objet, lutte contre l'identification à ce mauvais objet, par le doute. Le doute constitue un entre-deux dans lequel Cloé présente une certaine *antinomie* identificatoire. En effet, elle oscille entre une identification à l'objet agressé, son mauvais objet interne, la *mauvaise* enseignante qui envisage « *carrément d'arrêter ce métier-là* » (L.108), et le rejet de cette identification, par un surmoi *maître*, qui renvoie à la crainte de conformer à une image qui ne lui appartient pas, et à laquelle elle refuse de se soumettre. Dans cet entre-deux, où se confrontent un conflit externe interpersonnel et un conflit interne intrapsychique, dont il est l'écho, l'évocation du harcèlement dont elle est victime, permet de présumer que la souffrance de Cloé relève d'une position de type paranoïde par identification à l'objet agressé. Dans cette position, victime du persécuteur, Cloé réactiverait un désir de position infantile, un désir de position passive qui se révèle dans son propos lorsqu'elle évoque ses attentes quand elle sollicite une aide extérieure : elle espère être sauvée tout comme

elle-même sauve ses élèves victimes d'injustice (stigmatisation) et tout comme elle a été sauvée enfant par ses pairs.

2.5. Désir de position infantile.

Cloé relate une autre situation qu'elle qualifie d'identique, « *confrontée vraiment à ce même problème d'inertie des parents* » (L.187-188) qui a pu prendre fin parce que « *le supérieur est arrivé à trancher, l'enfant est parti et du coup ça s'est terminé assez rapidement* » (L.192-193). Il semble que pour sortir de la situation génératrice de souffrance et par conséquent de sa souffrance, la seule issue réside dans une intervention extérieure qui décide d'extraire l'élève de sa réalité. Implicitement, cela suggère que Cloé, en se soustrayant de la présence de l'objet coupable externe, peut se soustraire à son propre objet interne cause de sa souffrance. La souffrance s'arrête non pas par une régulation au niveau intrapsychique mais par une régulation médiatisée par une instance supérieure au niveau interpersonnel et intersubjectif.

Ainsi, une aide extérieure serait salvatrice pour la soulager de la souffrance, ce dont elle a bénéficié enfant par l'aide de ses camarades qui l'ont sauvée et ce qu'elle tente d'instaurer pour, à son tour, soulager la souffrance de ses élèves. La rime *aide extérieure/souffrance soulagée* semble relever d'une croyance mobilisant son désir de défendre les victimes harcelées par des propos hostiles leur agrafant l'*in-signe* du mauvais objet.

Dans la situation initialement proposée, Cloé explique que les parents sont « *dans le déni de la situation, n'acceptant pas les remarques que je pouvais faire au niveau du comportement qui gênait de plus en plus la classe* » (L.81-83). Face à l'incompréhension ou au refus d'entendre que le « *handicap trop lourd, trop difficile à gérer en classe* » (L.513), faisant que leur enfant « *ne va pas être à sa place* » (L.515), Cloé, impuissante à déplacer l'objet coupable sur les parents, communique aux parents la demande d'aide extérieure qu'elle a adressée à son supérieur : une sollicitation pour l'aider à faire comprendre à la famille que l'enfant n'a pas sa place dans sa classe, pour qu'une instance supérieure « *tranche* » (L.100) et décide d'exclure cette élève, pour « *la réorienter* » (L.100).

Cependant, lorsque Cloé a sollicité l'aide de sa hiérarchie elle a obtenu « *un non*

soutien » (L.105). « *L'inspection ne m'a envoyé personne* » (L.480-481) « *soit pour m'aider, soit pour constater* » (L.484) et en plus « *ils ont laissé entrer des gens du privé, pour faire leur propre idée* » (L.481), la soumettant ainsi au jugement de personnes extérieures. En conséquence, elle exprime que « *même si tous les collègues étaient avec moi* » (137-138), malgré leur compréhension, « *quand on est dans la classe, on est tout seul* » (L.138-139). Elle confie un « *sentiment de solitude absolue* » (L.137) et « *de l'abandon [...] un sentiment d'abandon* » (L.140).

Cloé n'effectue pas de distinction nette entre un état effectif, d'être seule, et son interprétation, être abandonnée, à laquelle succède des sentiments associés construits qui perdurent, les sentiments de solitude et d'abandon.

2.6. Sentiment de solitude et d'abandon, une quête de reconnaissance en échec?

Cloé évoque son état effectif de solitude lorsqu'elle dit « *quand on est dans la classe, on est seul* » (L.138-139), « *je suis très isolée* » (L.148). Toutefois elle suggère « *sentiment de solitude absolue* » (L.137) quand elle se perçoit et se sent comme « *très en marge* » (L.440), avec « *plus vraiment l'impression d'appartenir à l'école* » (L.448-449). Entre solitude et sentiment de solitude, Cloé, semble dénuée des accroches identificatoires qui permettent de se reconnaître et de se sentir reconnu. En se percevant comme différente et en considérant que les autres la perçoivent différente, Cloé, sans sentiment d'appartenance, se sent seule. Il est probable que la souffrance générée par le sentiment de solitude relève d'une forme de sécurité intérieure moiïque insuffisamment élaborée : les mouvements psychiques hostiles externes, auxquels elle est soumise en tant qu'adulte-enseignante, font écho aux attaques verbales de son enfance dont elle a été sauvée par une intervention extérieure.

Dans une forme de reproduction de modalité résolutoire d'un conflit, Cloé fait appel à une instance extérieure, l'instance hiérarchique supérieure, l'inspecteur. Elle projette celle-ci comme une instance protectrice, tel un substitut parental, le *bon père symbolique*, qui a été capable de trancher, une instance surmoiïque de substitution salvatrice susceptible de reconnaître et de répondre à son désir de place centrale en tant que sujet tout-puissant, ce désir est susceptible de satisfaire un fantasme de domination infantile altéré par l'« *absence totale* » (L.521) de la hiérarchie. Cette absence la laisse affronter seule les dangers, la confrontant à la *présence de l'absence*

qu'elle interprète comme « *un abandon, un sentiment d'abandon* » (L.140).

Entre abandon effectif et sentiment d'abandon, il est possible de faire l'hypothèse que Cloé se sente abandonnée par celui qui serait en mesure d'accueillir sa souffrance, celui qui permettrait de transformer l'émergence des pulsions de type déplaisir (haine) en pulsions de type plaisir (amour), celui qui, par sa *capacité de rêverie*, assurerait une fonction suffisamment contenant et sécurisante qui protège du danger, une fonction suffisamment *bonne* : « *le parent symbolique suffisamment bon* », le (s) parent(s) aimant(s).

En s'identifiant comme objet d'abandon, en tant qu'objet abandonné, susceptible d'être délaissé, isolé, parce que « non aimé » le propos de Cloé prend sens : elle dit explicitement que « *ça a toujours été difficile pour moi que les gens ne m'aiment pas* » (L.600-601). Il semble qu'il lui soit difficile de se confronter à la partie d'elle-même qui n'est pas aimée d'autrui, une partie d'elle-même non *aimable* mobilisant très certainement le besoin d'être aimé, dans une quête d'amour inéluctablement altérée par les sentiments de solitude et d'abandon ressentis. Cette altération émerge dans la *présence de l'absence* d'un substitut parental construit sur le modèle de ses introjects parentaux infantiles. Ceux-ci sont inscrits dans sa matrice de formation psychique, dans laquelle la dimension affective, source d'amour, signe une forme de besoin de reconnaissance, par opposition à l'abandon et à l'absence d'affection manifeste d'un inspecteur « *qui a semblé pas du tout ému* » (L.496), qui ne l'a « *pas encouragée* » (L.497), un inspecteur qui, semble-t-il, n'a pas joué son rôle de *substitut parental*.

D'autre part, abandonnée dans cette situation où elle est empêchée de faire correctement son travail, en raison du comportement violent de l'élève et en raison des attaques des parents, Cloé en arrive à se dire qu'elle « *ne sert à rien* » (L.219). Si elle « *ne sert à rien* » (L.219), alors l'accès à la satisfaction, au plaisir de se sentir utile, ne peut qu'être entravé.

3. Eléments complémentaires pour conclure.

En conclusion de l'entretien, Cloé évoque l'impression d'avoir fait « *une interview télévisée* » (L.643). Elle signe par ce propos la reconnaissance qu'elle a obtenue en pouvant s'exprimer et être écouté. Dans cette dynamique, elle en profite

pour expliquer que « *si on respectait vraiment le texte de loi de l'ULIS école et qu'on scolarise vraiment les enfants qui doivent y être scolarisés en y donnant un poil de moyens, c'est à dire peut-être un peu plus d'argent pour le matériel et un adulte supplémentaire, on ferait des choses extraordinaires voilà ... je sais pas qui c'est qui le lira, mais à bon entendeur aussi* » (L.650-654). Cette revendication finale révèle une fois encore que la solution à sa problématique professionnelle ne peut se trouver que dans un dispositif extérieur à elle et sur laquelle elle n'a pas de prise.

II. Flora ou la quête de liberté.

Après trois années d'exercice professionnel en milieu ordinaire dans une école primaire, Flora s'est présentée au CAPASH, option D, afin d'être titulaire d'un poste en Ulis 1 école qu'elle a occupé pendant huit ans. Depuis un an, elle exerce sa profession sur un poste d'enseignement spécialisé dans un Service hospitalier de Médecine Psychologie pour Enfants et pour Adolescents (SMPEA).

1. Désirs et représentations.

1.1. Au-delà du désir de transmettre : répondre au besoin d'aide de l'autre.

Flora évoque les raisons de son choix pour l'enseignement par la présence de deux idées qui lui « *plaisaient* » (L.11). L'usage du terme « *idée* », « *l'idée de transmettre* » (L.11) et « *l'idée de travailler avec des enfants* », (L.12) suggère que les motivations se sont initialement fondées dans sa manière de concevoir l'enseignement sur la base d'une représentation antérieurement élaborée dans son processus de pensée. Ces deux idées susceptibles de lui apporter du plaisir (L.11), peuvent s'appréhender comme l'énonciation de désirs à satisfaire : le désir de transmettre et le désir de travailler avec des enfants. Son choix d'orientation en milieu spécialisé, bien qu'elle évoque une difficulté à l'expliquer, permet d'affiner la compréhension de ses motivations.

Le moteur de son désir est marqué par une attirance et un intérêt plus spécifique pour les élèves en difficulté. (L. 17-18). Elle précise que « *c'est plus intéressant d'aller essayer de les aider eux* » en comparaison aux « *premiers de la classe* » qui « *n'ont pas spécialement besoin de l'enseignant* » (L.21). L'évocation d'une attirance à caractère indéfini, « *même avant que je sois devenue enseignante, c'était une attirance, c'était déjà-là quoi...mais je n'ai pas cherché une raison profonde* » (L.27-28), annonce un *déjà-là* qui pose d'emblée un ensemble de prédispositions dont elle est porteuse et, *a priori* méconnu de son champ conscient, mais certainement présent « *en profondeur* ». Elle est attirée par la perspective d'une satisfaction résultant de l'aide qu'elle est susceptible d'apporter qu'elle limite cependant à une catégorie spécifique d'élèves : ceux qui ont besoin de l'aide de l'enseignant, ceux qui ont besoin

de « son » aide, ceux qui ont besoin d' « elle ». Ainsi, il est possible de supposer que son désir de transmettre, sous la contrainte énoncée de répondre aux besoins de l'élève, relève d'un désir d'être utile mobilisé par ses potentialités à répondre à un besoin uniquement référé au critère de la difficulté scolaire.

A *contrario*, son désir ne semble pas mobilisé par ceux qui n'ont pas « spécialement besoin de l'enseignant » (L.21) qu'elle qualifie de « premiers de la classe », sans difficulté scolaire, qui sont pourtant, eux aussi, des élèves et des sujets susceptibles d'être porteurs de besoins éducatifs. Par cette représentation en termes de besoin, en excluant de son champ d'intérêt et de désir ceux pour lesquels elle n'identifie pas de besoin, Flora semble également s'extraire d'une possible confrontation à des désirs qui n'ont pas de résonance pour elle, des désirs de l'autre qui ne lui permettraient pas de satisfaire son propre désir de transmettre « utile ».

Il apparaît, ici, un paradoxe par rapport à son désir de transmettre initialement énoncé. En effet « l'idée de transmettre » s'initie dans un mouvement qui part de celui qui sait, l'enseignant, le sujet supposé savoir, vers celui qui ne sait pas, l'élève ignorant en quête de savoir. Cependant, l'idée de transmettre pour Flora semble reléguée au second plan par rapport à son désir d'aider, s'originant dans le besoin de l'autre, qu'elle détermine en fonction de la difficulté scolaire et de la réponse qu'elle pense pouvoir lui apporter. Son désir de transmettre est, en conséquence, gouverné par ce qu'elle juge, non pas du désir, mais du besoin de l'autre, sous la contrainte de la satisfaction du plaisir de se sentir utile. Ainsi, son désir de transmettre semble s'être élaboré dans la distinction entre les élèves qui ont besoin de l'enseignant et ceux qui n'en n'ont pas spécialement besoin. Cette catégorisation, qui a motivé son choix pour l'enseignement spécialisé, mobilise également ses potentialités créatives. En effet, elle considère que le milieu de l'enseignement spécialisé lui permet de « chercher d'autres pédagogies », (L.23) pour lui faciliter l'aide à apporter aux élèves en difficulté. Le milieu de l'enseignement spécialisé lui donne « une certaine liberté » (L.24) pour « chercher de nouvelles idées pour enseigner » (L.25).

La perspective de satisfaction du désir de transmettre de Flora, initialement énoncé, est soumise au désir de se sentir utile et à celui d'avoir une certaine liberté. Elle considère pourvoir les satisfaire, sous contrainte d'une catégorisation des élèves qui semble relever de l'articulation de ses représentations construites et prescrites

opposant ceux qui ont besoin de l'enseignant à ceux qui n'en n'ont pas spécialement besoin.

1.2. Satisfaction du désir sous contrainte de la représentation de l'élève.

Flora définit l'élève « *en général* », par opposition à l'élève « *dans l'enseignement spécialisé* » comme « *un enfant qui va venir à l'école pour apprendre, avoir des connaissances, être un apprenant... la lecture, l'écriture [qui] vont lui permettre d'apprendre les codes, [qui] vont lui permettre de vivre en société, en faire un citoyen* » (L.280-283). « *L'apprentissage, c'est des codes qu'on apprend parce qu'ils sont communs à tous et que ça permet de vivre ensemble* » (L.284). Elle effectue une distinction entre les savoirs scolaires (lecture, écriture) et les codes sociaux qui permettent de vivre ensemble. Cette conception de l'enfant, dont la mission est d'apprendre des savoirs scolaires et des codes sociaux, est en cohérence avec le désir de transmettre de Flora dans une posture de sujet supposé savoir dont l'intentionnalité est porteuse d'un *fantasme de domination* puisqu'elle pense pouvoir modeler l'élève et « *en faire un citoyen* » (L.283).

Cependant, cette conception semble paradoxale avec l'évocation des « *premiers de la classe* » qui n'ont pas spécialement besoin de l'enseignant : les « *premiers de la classe* » ne sont-ils pas également des enfants qui viennent à l'école pour apprendre les codes permettant de vivre en société ? Une précision émerge lorsqu'elle évoque l'élève en situation de handicap qu'elle définit *a priori* de la même façon qu'un élève en général : « *un enfant handicapé... l'idée de départ est la même à part qu'il part justement avec des difficultés supplémentaires* (L.293-294). Elle complète sa description en pointant ce qu'elle suppose du regard des autres et des conséquences sur l'image que l'élève a de lui-même : « *ils ont une image d'eux en tant qu'élève qui est souvent écornée* (L.353) ... *parce qu'ils étaient les mauvais de la classe, ou parce qu'ils étaient des élèves en difficulté, ou parce qu'ils étaient débiles* (L.355-358) ». Elle précise que l'enfant handicapé « *n'est pas capable d'apprendre, d'apprendre comme les autres* » (L.294-295), *pour comprendre les codes sociaux* (L.296) ».

Lorsque Flora évoque l'« *enfant handicapé* » (L.293), elle associe la notion de difficulté à celle d'incapacité, sans distinction franche entre difficulté et handicap. Cependant, elle réfère la difficulté et l'incapacité uniquement aux codes sociaux, sans

évoquer les savoirs scolaires. Cette entrave à acquérir les codes sociaux justifie, selon elle « *qu'il va falloir le soutenir plus que les autres* » (L. 298). C'est bien parce qu'ils ont besoin de plus de soutien que les autres que Flora va pouvoir se sentir utile par l'entremise de ce qu'elle transmettra. Son désir de transmettre semble pouvoir trouver une voie de satisfaction plus par rapport à ce qu'elle peut apporter en termes de codes sociaux qu'en termes de savoirs scolaires. Elle confirme que son désir d'être utile est mobilisé par une nécessité, « *il va falloir* » (L.298), qui relève d'un *devoir faire* dans le cadre de ses missions d'enseignante spécialisée et qui assoit son fantasme d'omnipotence d'« *en faire des citoyens* » (L.298).

Ainsi, Flora semble pouvoir satisfaire son besoin d'être utile en transmettant des codes sociaux à des élèves qui en « manquent » et qui sont en difficulté pour les comprendre. Cette hypothèse semble se confirmer lorsqu'elle effectue une sous-catégorisation parmi les élèves en situation de handicap. Elle élabore une distinction entre ceux qui ont « *un handicap tellement important* » (L.41) auxquels elle « *n'amène rien* » (L.40) et ceux qui ont du potentiel malgré la pathologie et les troubles du comportement (L. 46-47) pour lesquels « *tu te demandes ce qu'il faut le plus privilégier [...] sur quels choix il va falloir plutôt s'orienter et mettre la priorité [...] est-ce que ça va être justement les apprentissages ou est-ce qu'il va falloir aller plus loin... en réfléchissant à l'autonomie ... à la vie future de cet enfant qui va devenir un adulte* » (L.51-55). Les premiers, avec un handicap tellement important, semblent exclure toute possibilité de satisfaire son désir de transmettre, que ce soit avec les apprentissages scolaires ou avec les codes sociaux. Par contre, parmi les seconds, qui ont du potentiel, mais porteurs d'une pathologie et de troubles du comportement, la question du choix se pose entre les apprentissages scolaires et l'apprentissage des codes sociaux.

Son questionnement sur ce qu'il faut privilégier, fait émerger sa représentation de l'enseignement spécialisé supposé disposer d'une certaine liberté de créativité pédagogique. Il apparaît que le sentiment de liberté de Flora se situe là où elle peut effectuer ce choix. La liberté de pouvoir privilégier la transmission des codes sociaux lui permet de se sentir plus utile en participant à la construction d'un futur citoyen, qu'en transmettant des savoirs scolaires. Pourtant, paradoxalement, lorsque Flora fait référence à « *une certaine liberté* » (L.24), elle l'associe également à « *la recherche d'autres pédagogies* » (L.23), à « *chercher de nouvelles idées pour enseigner* ». Ce

paradoxe semble trouver ses racines dans le double regard que Flora porte sur l'école : celui de son moi adulte-professionnel et celui du moi enfant-élève qu'elle a été.

1.3. Le moi adulte-professionnel sur les traces infantiles du moi enfant-élève.

Flora pose d'emblée le double regard qu'elle porte « *en tant qu'enseignante ou en général* (L304) » : un regard professionnel, actuel, dans le présent, dans sa position d'enseignante et un regard ancien, général, héritage de son enfance, « *quand j'étais petite* » (L.325), dans sa position d'écolière.

En tant qu'enseignante et en première intention, elle définit l'école comme étant son « *lieu de travail* » (L.306), propos dont elle cherche immédiatement à se dédouaner en demandant, sur le ton de l'humour, que ce soit coupé « *au montage* » (L.307), que ce ne soit pas écrit (L.307). La rétractation spontanée de son propos, exprimant qu'elle ne souhaite pas qu'il soit divulgué, laisse supposer une forme de culpabilité soumise soit à son propre jugement, soit au jugement supposé d'autrui, sur ses motivations lucratives. Pour s'extraire de ce jugement, elle propose son « *idée de l'école* » (L.309) en adoptant le point de vue de l'enfant, auquel elle s'associe par l'usage du pronom indéfini « on ». Elle définit l'école par comparaison au milieu familial, comme une chance, un lieu de découverte « *parce qu'on peut apprendre, parce qu'on peut découvrir des choses, qu'on ne peut pas forcément découvrir dans le milieu familial, ça va au-delà de l'apprentissage... c'est des rencontres humaines* » (L.312-313).

L'évocation « *des rencontres humaines* » permet ensuite le retour de son regard en tant qu'enseignante lorsqu'elle précise que « *c'est une rencontre avec des élèves* » avec « *la possibilité de leur amener des choses et la possibilité qu'ils nous en amènent* » (L.314-315). Ce propos illustre une fois encore la forte présence de son désir de transmettre, qui va au-delà des apprentissages scolaires et qu'elle situe dans une dimension relationnelle d'échange réciproque. L'association inconsciente qu'elle établit entre « *apprendre des choses* » et « *rencontres humaines* » la conduit spontanément à préciser que « *dans un idéal, ça devrait être le lieu où on puisse apprendre les choses en toute sécurité* » (L.319-320).

L'idéal évoqué ici, *ce que devrait être l'école*, émane directement de sa position infantile d'apprenante (on) à laquelle est associée la notion de sécurité qui suggère la nécessité de protection contre la menace d'un danger. Mentionner la sécurité fait implicitement référence à une forme de sécurité affective, relevant d'un lien contenant nécessaire face aux déstabilisations que peuvent engendrer les situations d'apprentissage et les rencontres humaines. Il est possible de supposer que la structuration de cet idéal signe la présence de traces infantiles de la construction de ses propres liens sécurisés. En effet, Flora affirme qu'au-delà des apprentissages, l'école offre une chance de faire des rencontres humaines et d'instaurer des liens « *qu'on ne peut pas forcément découvrir dans le milieu familial* » (L.311-312). Il ne s'agit pas, ici, d'interpréter la nature des liens premiers de Flora, ce dont elle a pu manquer ou bénéficier dans son milieu familial, mais d'en relever la présence qui influe sur sa représentation de l'école, sur ce que l'école devrait être et qui ne l'est peut-être pas ou pas suffisamment. Cette présence des traces infantiles est confirmée lorsqu'elle évoque « *l'école en général* » en faisant directement référence à son enfance : « *quand j'étais petite, c'était le lieu où ma curiosité était assouvie* » (L.325).

1.4. Héritage de son enfance : désirs du moi-enfant et désirs du moi-élève.

Flora se définit comme une enfant qui était « *plutôt curieuse* » (L.335), une curiosité ou un désir de savoir qui semble avoir mobilisé son désir d'apprendre. Apprendre à lire, à écrire, à s'exprimer « *c'était le moyen ... d'accéder à plein de choses, quoi!* » (L.333). Bien qu'elle n'apporte pas d'explication sur « *les choses* », cette expression suggère que ses centres d'intérêt étaient multiples « *je voulais lire tous les livres que je voyais* » (L.332). L'apprentissage des savoirs scolaires fondamentaux lui a permis « *d'assouvir* », de satisfaire pleinement, son désir de savoir et certainement de trouver des réponses à ses questionnements infantiles, dans ses diverses lectures. Pour exprimer la force de cette satisfaction, elle qualifie de « *fantastique* » (L.337) cette possibilité d'accéder à « *toutes les connaissances qu'elle pouvait avoir* » (L.336). Le terme « fantastique » suggère une forme d'émerveillement, source d'une émotion positive à caractère magique, source de plaisir. Pour Flora, l'apprentissage des savoirs scolaires fondamentaux semble avoir ce caractère fantastique essentiellement par rapport à ce qu'ils ont permis : l'accès à la satisfaction du désir de savoir et peut-être

une forme de liberté pour y accéder en toute autonomie. Ainsi, en proposant que l'école soit le lieu où sa curiosité était assouvie, il est possible de conjecturer que c'est le lieu où son désir de savoir d'enfant a pu être satisfait par la mobilisation de son désir d'apprendre d'élève : un lieu où cette liaison de désirs moi enfant-moi élève a pu procurer un plaisir implicitement évoqué par le terme « *fantastique* ».

Dans l'évocation de ce qu'elle nomme l'école « *en général* », Flora s'abstrait de sa position d'enseignante en se référant à l'enfant-élève qu'elle a été et au plaisir qu'elle a éprouvé dans cette période.

En proposant une relance pour actualiser son propos dans sa fonction d'enseignante, concernant l'assouvissement de sa curiosité et son plaisir ressenti, elle exprime spontanément qu'elle « *essaye du moins de le recréer dans le sens où* » elle « *trouve important que la notion de plaisir soit associé pour les élèves à la notion d'apprentissage* » (L.341-342).

1.5. Des désirs infantiles et professionnels, soumission ou transgression ?

En réponse à ma relance, en précisant « *pour les élèves* », Flora reprend effectivement son regard d'enseignante. Dans cette position, en exprimant qu'« *un enfant ça aime s'amuser* » (L.344), elle associe la notion de plaisir et de jeu (L.347) à laquelle elle oppose le caractère sérieux des apprentissages pour l'élève : « *les apprentissages c'est sérieux, apprendre des choses c'est sérieux* » (L.345-346). Entre plaisir du jeu et sérieux des apprentissages, elle effectue une liaison en évoquant son attrait pour l'expression « *plaisir d'apprendre* » (L.351) qu'elle cherche « *à recréer* ». Il est possible de faire l'hypothèse qu'en cherchant à « *recréer* » le plaisir d'apprendre, elle cherche à « *recréer* » ce qui fait liaison entre le moi-enfant et le moi-élève, ce qui fait liaison entre le désir de savoir du moi-enfant qui s'amuse et le désir du moi-élève qui apprend sérieusement.

Elle précise, qu'en l'absence de cette liaison, l'apprentissage devient « *rébarbatif pour les moins curieux, pour les plus en difficulté* » et qu'« *on en perd (des élèves) beaucoup au milieu, sinon on en perd en chemin* » (L.347-348). Dans cet entre-deux, « *au milieu* », entre *plaisir* et *rébarbatif*, entre amusement et aspect ennuyeux et laborieux des apprentissages, entre enfant et élève, au point de déséquilibre entre désir de savoir et désir d'apprendre, elle situe les « *moins curieux, les plus en*

difficulté » pour lesquels c'est « *d'autant plus important* » (L.353) et « *c'est d'autant plus intéressant de commencer par ça* » (L.359) : « *retrouver l'envie par le fait d'être-là* » (L.369). Bien qu'elle confronte jeu et apprentissage, elle caractérise le désir des élèves, leur « *envie par le fait d'être-là* » en se référant, non pas au contenu des apprentissages, mais aux liens avec les camarades, avec la maîtresse « *parce qu'on s'amuse, on prend plaisir, on est content de retrouver la maîtresse, on est content de retrouver les camarades* » (L.361-363).

En utilisant à nouveau le pronom « *on* », elle réitère l'implication de ses traces infantiles dans la perception et la conception de ce lieu de « *rencontres humaines* », où le plaisir passe par le lien à l'autre. Dans cette perspective, il est possible de supposer que lorsqu'elle évoque qu'« *on en (des élèves) perd beaucoup* », la perte se situe au niveau de ce lien. Un lien dans lequel puisqu'il y a perte, il y a manque. Si Flora perd ses élèves en chemin, elle ne peut donc plus satisfaire les désirs qui la mobilisent : transmettre, recréer le plaisir d'assouvir la curiosité, se sentir utile ou encore exprimer la créativité qui lui donne une certaine liberté et qui devrait permettre à ses élèves d'avoir du désir, d'avoir « *l'envie par le fait d'être-là* ». Cette « *envie par le fait d'être-là* » (L.369), après avoir été associée au lien dans la relation pédagogique, est circonstanciée au cadre de la classe par comparaison au milieu ordinaire où les élèves « *ne voulaient pas venir par ce qu'ils avaient eu de mauvaises expériences* » (L.367). Elle illustre son propos par l'exemple de l'usage de la couleur rouge, « *qui normalement est la couleur de la maîtresse* » (L.369) dans le milieu ordinaire. Elle considère qu'en autorisant ses élèves à écrire en rouge, « *ça devenait amusant, ça devenait rigolo, c'était plus dans un cadre très strict, très machin et donc y avait une part d'amusement et donc... de plaisir* » (L.370).

Ainsi, selon Flora, l'amusement de l'enfant, susceptible de susciter l'envie d'être-là, passe aussi par le plaisir que peut procurer un cadre où il est autorisé, où « *on a le droit* » (L.368) de transgresser les codes usuels. Le plaisir et l'amusement, que semblent lui apporter la transgression des codes d'un cadre trop rigide, soulève un paradoxe : l'élève est supposé avoir le désir par le fait d'être-là, prendre du plaisir à apprendre les codes qu'elle transmet, et, paradoxalement, l'élève est également supposé prendre plaisir à s'amuser en transgressant les codes des cadres trop rigides (L.385). Ce paradoxe laisse supposer que, pour Flora, il y a de « *bons* » codes auxquels il est nécessaire de se soumettre pour devenir citoyen et de « *mauvais* » codes, rigides,

qui peuvent être transgressés. En conséquence, elle propose une représentation de l'élève soumis « au sujet supposé savoir » qui transmet et une représentation de l'élève insoumis qui transgresse. Sa représentation de l'élève, qui accède au plaisir entre soumission et transgression, semble s'initier dans son propre rapport aux codes lorsqu'elle confronte son regard de professionnelle à son regard d'enfant-élève, son moi professionnel et son moi enfant-élève.

1.6. Conflictualité moi-professionnel, moi-enfant-élève : le rapport aux codes.

En première intention, Flora évoque que « *dans les classes ordinaires, il y a des codes très stricts* » (L.373). Elle réfère ces codes stricts à ce qu'elle considère comme communément admis, généralisé et imposé par la maîtresse en termes d'exigences de forme : « *il faut écrire en bleu ou en noir, écrire la date comme ci, faire comme ça* » (L.374-374). Elle considère que ces codes sont source de blocage, notamment pour ceux qui en ont souffert (L.376-377) auxquels elle s'associe de façon empathique, en référence à son moi enfant-élève, lorsqu'elle précise que « *personnellement petite j'en ai souffert* » (L.377), « *ça ne me convient pas [...] ça ne m'a jamais convenu* ». (L.386-387). Puis dans une position d'enseignante, elle affirme « *que la première chose à faire c'est de casser ça* » (L.386-387).

Ayant subi elle-même ces codes, qui traduisent une représentation des attentes rigides des enseignants dans le milieu ordinaire, elle souhaite épargner cela à ses élèves, sur lesquels elle projette sa propre souffrance, présupposant qu'ils en souffrent aussi, comme elle, dans son histoire d'écolière. Son désir de casser les codes, pour épargner à l'autre ce dont elle a souffert, signe la présence implicite d'un désir de réparation issue d'une souffrance infantile.

Lorsqu'elle exprime que casser les codes lui procure « *une sensation de liberté énorme* » (L.383), « *j'ai besoin toujours d'un espace de liberté* » (L.387), il est possible de comprendre que les codes rigides ont entravé son besoin d'espace de liberté et de créativité, initialement évoqué dans les motivations de son choix pour l'enseignement spécialisé : un besoin, dont la satisfaction ou l'insatisfaction se situe au niveau de la « *sensation* » (L.383), conséquence du plaisir ou du déplaisir éprouvé, source possible d'affects positifs ou négatifs.

Casser les codes lui permet non seulement de montrer aux élèves « *qu'on peut y arriver différemment et que ces codes-là, en l'occurrence c'est pas ce qu'il y a de plus important* » (L.378) mais qui lui permet aussi « *de pouvoir, d'essayer de le donner à mes élèves ... et donc ça donne une liberté énorme, une liberté pédagogique pour amener les choses [...] pour aller chercher une manière différente d'aborder les apprentissages* » (L.389-391).

Flora semble confirmer qu'à travers son désir de transmettre en tant qu'enseignante, elle tente de réparer un conflit infantile qui lui est propre et directement lié aux obstacles rencontrés dans son histoire d'écolière, face à des attentes rigides qui ont entravé son espace de liberté en matière de créativité. Dans cet espace, le désir de l'autre (écrire en bleu ou en noir) n'était pas le sien (écrire dans une autre couleur), c'était un espace psychique *étranger, hors soi*, auquel l'obligation de se conformer a été source de souffrance. Casser les codes pour ne pas faire vivre cette souffrance de soumission, qu'elle symbolise par l'exemple de la couleur d'écriture, lui permet non seulement de trouver une gratification à satisfaire les désirs supposés de ses élèves, mais également à assouvir son propre désir d'espace de liberté qu'elle relie spontanément à une « *liberté pédagogique* » (L.390).

En effet, lorsque Flora évoque « *la liberté* », elle ajoute systématiquement en seconde intention, le terme « *pédagogique* » comme si elle devait justifier son désir de liberté en contexte professionnel, comme si elle devait recentrer un désir personnel sur un désir professionnel, comme si elle pressentait que son désir personnel ne faisait pas totalement cohérence avec le contexte professionnel en tant que sujet institué. Dans cette confusion, que l'on pourrait situer dans sa sphère préconsciente, Flora clarifie spontanément son propos en précisant qu' « *une liberté pédagogique* » « *est plus facile à avoir dans une classe spécialisée que dans une classe ordinaire* » (L.405), pour transmettre, « *amener les choses* » (L.390), et pour exprimer sa créativité librement « *pour aller chercher une manière différente d'aborder les apprentissages* » (L.391).

Pour satisfaire son désir d'espace de liberté, pour en combler le manque qui s'origine dans son vécu infantile et qui perdure, pour réparer la souffrance infantile qui y est associée, Flora projette son propre désir infantile sur celui de ses élèves en se positionnant comme objet de satisfaction de leurs désirs, objet de désir de ses élèves, objet d'amour. Ainsi, il est possible de supposer que son choix pour

l'enseignement spécialisé ait été guidé par le désir d'être cet objet d'amour, pour pouvoir se lire comme objet d'amour dans le regard de ses élèves, qu'elle satisfait en octroyant et en s'octroyant « *une certaine liberté* », parce que « *c'est plus facile à avoir [...] que dans l'enseignement ordinaire* » (L.405).

Pour tenter de faire émerger les raisons du glissement qu'elle opère de façon systématique lorsqu'elle évoque « *la liberté pédagogique* », en proposant une relance sur ce qui l'empêche d'aller chercher d'autres pédagogies et d'accéder à une certaine liberté dans l'enseignement ordinaire, Flora infirme son propos précédent. Cette relance semble créer une confusion qui la conduit à une contradiction lorsqu'elle affirme « *qu'en fait on peut au niveau pédagogique être libre même en ayant des codes mais euh... voilà en CLIS euh ... voilà c'est pas attendu ça, il y a des choses qui sont attendues je pense dans... en classe ordinaire* (L.395-396) [...] *par les enseignants [...] par les parents [...]* (L.399) *et peut être de la hiérarchie aussi* (L.406) ». En prenant conscience que finalement les codes ne sont pas nécessairement des obstacles, elle oriente son propos parlant d'attentes « *qu'on peut plus facilement casser donc, c'est vrai que c'est là aussi où il y a plus de liberté* » (L.402-403).

En se confrontant à son paradoxe, il ne s'agit plus pour Flora de casser les codes mais de casser les attentes institutionnelles (enseignants ordinaires, parents, hiérarchie). En conséquence, pour Flora « *casser* » et donc détruire, mettre en morceaux, vaincre la résistance opposée par les institutions, permet d'accéder à une « *certaine liberté* ». Dans cette lutte qui passe par une forme de destructivité symbolique, Flora signe la présence d'une conflictualité entre ses désirs professionnels, substituts de ses désirs infantiles, et des attentes externes supposées ou leur l'absence.

1.7. Face aux exigences ou à l'absence d'exigences institutionnelles.

Flora aborde les « *choses attendues* », en distinguant spontanément les attentes des parents, des enseignants ordinaires et de la hiérarchie, qui relèvent d'un système où « *ça s'est enfermé* » (L.411). Le fait qu'elle perçoive les attentes perçues comme l'origine d'un système d'enfermement éclaire sur son désir de « *casser ça* », casser ce qui enferme, casser ce qui empêche d'être libre.

Flora évoque les attentes des parents en effectuant une généralisation qu'elle situe « *dans le visuel des gens* » (L.418) construit sur leurs souvenirs d'élève (L.414) et « *du coup les classes ordinaires restent enfermées sur ce fonctionnement* » (L.414-415). Elle suggère implicitement une forme de soumission de l'enseignant ordinaire aux attentes des parents en précisant qu'à l'opposé, lorsque leur enfant est dans le spécialisé, « *ils sont conscients des difficultés, ils savent [...], qu'ils ne vont pas atteindre le même niveau scolaire* » (L.4109-420). Flora laisse supposer que cette prise de conscience réduit les exigences des parents qui « *sont plutôt contents ... de découvrir qu'il y a d'autres méthodes et que ça fonctionne* » (L.425). Les parents ayant moins d'exigences pour leur enfant, celles à l'égard de l'enseignant spécialisé sont également réduites et ils « *sont plutôt contents quand ils voient leur enfant apprendre* » (L.423-424).

Flora présume que lorsque les attentes des parents sont moindres ou inexistantes, alors, il est possible de leur apporter un certain contentement. Elle associe spontanément ce contentement à celui de la hiérarchie avec quelques nuances: « *La hiérarchie... le spécialisé, ils ne savent pas comment ça fonctionne, ils sont déjà contents qu'on s'occupe des enfants handicapés parce que c'est un poids pour l'éducation nationale* » (L.427-428). En se fondant sur une expérience subjective, « *je dis ça parce que je l'ai vu, je l'ai expérimenté avec un inspecteur* » (L.432), elle propose une perception de la hiérarchie sans hautes exigences, par méconnaissance du « *comment ça fonctionne* » (L.431) dans le spécialisé. Le fait qu'ils soient « *déjà* » contents sans se soucier du « *comment* » présuppose que la hiérarchie n'a pas d'attente spécifique à l'égard d'un enseignant spécialisé par rapport à des élèves en situation de handicap, si ce n'est de s'occuper d'eux, libérant l'institution du poids des « *enfants handicapés* » ; ces raisons font qu'« *ils acceptent plus facilement la justification de la mise en place d'une pédagogie* » (L.435-438) différente de celle du milieu ordinaire. Ainsi, puisqu'elle exerce dans le spécialisé, n'étant pas soumise à certaines attentes, elle semble pouvoir accéder à cet espace de liberté qui l'autorise à être créative. Bien qu'elle puisse trouver de nouvelles idées qui permettent d'apprendre à ceux qui, *a priori*, n'en sont pas capables et dont elle contente les parents, paradoxalement, il semble qu'elle doive s'en justifier auprès de la hiérarchie. Il est possible de faire l'hypothèse que Flora se sent dans l'obligation de justifier les transgressions qu'elle s'autorise, c'est à dire casser les codes communément admis et

pratiqués par les enseignants ordinaires, bien qu'elle estime qu'il n'est pas attendu d'elle qu'elle s'y soumette.

Ce paradoxe soulève une ambiguïté similaire à celle qui a émergé dans ses représentations de l'élève entre transgression et soumission face aux attentes externes. Quoiqu'elle ressente du plaisir à transgresser en l'absence d'attentes externes, il est possible qu'elle en éprouve une certaine culpabilité qui la conduit à se soumettre en se justifiant auprès de sa hiérarchie. La transgression fait émerger son ambivalence : elle se perçoit comme un *bon objet* pour ses élèves et leurs parents et en même temps comme un *mauvais objet* pour sa hiérarchie. Sa perception d'elle-même en tant que *mauvais objet* semble prendre sens lorsque Flora dévoile spontanément une ambiguïté dans les accroches identificatoires de son moi professionnel, en exprimant qu'« *au départ on est des enseignants comme les autres [...], on est aussi un peu à part* » (L.461-462) ; « *être une enseignant spécialisé* (L.472) [...] *ça reste un monde à part* (L.473) ».

En se définissant comme « *un maillon à part* » (L.450), Flora caractérise la place qu'elle s'attribue dans le contexte professionnel : un « *maillon* » qui fait liaison dans de l'identique, et un « *à part* » qui fait rupture dans de la différence. Elle précise que ce qui fait rupture émane des regards externes portés par les enseignants du milieu ordinaire et par la hiérarchie, « *mais pas parce que je veux me mettre à part* (L.458), *on est mis à part* (L.458) ». En utilisant le pronom « *on* », elle établit son appartenance à un groupe, celui des enseignants spécialisés. Après avoir suggéré une première identification « *aux enseignants comme les autres* » (L.461), elle objecte que les autres ne l'identifient pas comme tel en exprimant qu'« *on n'est pas considéré comme un enseignant comme les autres* » (L.459). L'affirmation de cette absence de considération permet de supposer qu'elle ne se sent pas reconnue, ni identifiée par ceux auxquels elle-même s'identifie « *au départ* » (L.461). Elle explique cette impossibilité de reconnaissance de l'autre, par le caractère « *mystérieux* » (L.458) des dispositifs de l'enseignement spécialisé aux yeux des enseignants ordinaires et par la méconnaissance et le peu d'intérêt suscité par le spécialisé : « *parce que même dans les formations, ça reste discret* » (L.468-469), « *c'est un monde à part qui est mis à part par l'éducation nationale elle-même* » (L.473-474).

Cependant, cette position de « *maillon à part* » au regard de la hiérarchie, lui « *donne de la liberté* » (L.477) car « *on n'a pas un chef tous les jours au-dessus de la*

tête » (L.478), « *c'est une pression en moins* » (L.485). Bien qu'elle ait systématiquement référé la potentialité de liberté au milieu spécialisé par opposition à la rigidité du milieu ordinaire, elle effectue cette fois une généralisation en référant cette potentialité à l'absence d'un chef omniprésent. Cette absence permet de ne pas avoir « *sans cesse quelqu'un qui a un regard sur soi en train de juger ce qu'on est en train de faire* », de ne pas « *avoir un regard extérieur* » (L.495), « *ça me libère dans le sens où je ne me sens pas jugée, le seul juge c'est moi-même* ». Elle manifeste et confirme le désir de s'extraire d'un regard externe qu'elle assimile à des pressions générées par les attentes. Elle explicite qu'elle n'a « *pas spécialement peur* » du regard extérieur lorsqu'il est présent, mais en l'absence de ce regard, « *quand il n'y a pas l'inspecteur* » (L.498), elle s'autorise à « *se lâcher d'avantage* » (L.499), « *à faire des blagues avec ses élèves* » (L.497), « *à faire plus de grimaces* » (L.500). Le regard extérieur qui juge, condamne, que l'on peut supposer en place de *père imaginaire*, entrave ses potentialités de transgressions qui émanent de son désir infantile de faire des blagues et des grimaces, et en conséquence de s'amuser car comme elle l'a dit : « *un enfant ça aime s'amuser* » (L.344).

Mais qu'advient-il des désirs et de la quête de Flora lorsqu'elle se confronte à une situation de difficulté en contexte professionnel ?

2. Devenir des désirs en contexte professionnel troublé.

2.1. Une difficulté à lire le désir de l'autre.

Flora choisit d'exposer une situation dans laquelle « *tu n'amènes rien parce que le handicap est tellement important que même l'école c'est trop pour eux* » (L.41). Effectivement le handicap semble être important puisqu'elle commence la présentation de son élève par l'énonciation de son handicap, sa pathologie - la trisomie - pour ensuite proposer son prénom, G. Elle complète le tableau clinique en précisant que « *c'est une trisomie avec déficience assez importante* » (L.64) accompagnée « *de gros troubles du comportement* » (L.65). Elle poursuit sa description en spécifiant que c'est un enfant qui n'est pas attiré par les apprentissages (L.66), ou « *ce qu'on pouvait lui proposer dans la classe* » (L.67), ni par

les jeux, ou par les camarades de classe. Elle le dépeint comme n'ayant « aucune accroche et aucune compréhension des codes qui sont dans la classe, des codes de l'école, rien au niveau de la socialisation » (L.70). Cette absence totale d'accroche laisse supposer qu'elle perçoit cet enfant comme, *a priori*, dépourvu de désir, puisque rien de ce qu'elle propose ne semble pouvoir être source de plaisir. Dans cette description, G. semble être à l'opposé de ce qu'elle a précédemment esquissé d'elle-même, une *enfant plutôt curieuse*, en quête de savoir et de rencontres humaines, qui cherche à assouvir sa curiosité. Un enfant pour lequel il est possible d'envisager d'ores et déjà, qu'en tant qu'enseignante, il va lui être difficile de satisfaire son désir de transmettre les codes pour aider ceux qui en ont le plus besoin et « *en faire un citoyen* » (L.283).

Cependant, malgré le fait qu'il ne s'intéresse à rien, elle a pu constater qu'« *il aime qu'il y ait un adulte avec lui qui s'occupe de lui [...] comme un tout jeune enfant [...] totalement dépendant de l'adulte* » (L.71-73). En conséquence, en percevant que ses besoins sont identiques à ceux d'un tout jeune enfant et bien qu'elle tente de lui proposer des activités éducatives comme « *en maternelle* » (L.83), elle confirme que ses besoins se trouvent hors de l'école, hors de sa portée. Les échecs récurrents de ses propositions didactiques auxquelles il n'accroche pas, l'amènent cependant à une forme de « *compréhension empathique* » où elle interprète les manifestations des troubles du comportement comme une réponse à l'ennui : « *c'était logique, il s'ennuyait, il n'y avait rien qui l'accrochait et du coup, il cherchait à attirer l'attention* » (L.75-76).

2.2. « Démunie » face à la reconnaissance partielle du désir de l'autre.

Flora caractérise la recherche d'attention de G. par la description des comportements inadaptés qu'il acte à l'encontre des objets scolaires et à l'encontre de ses pairs, « *par le jet d'objets, par faire tomber les chaises, par déchirer les feuilles de ses camarades, arracher les lunettes [...] on en a eu quelques paires cassées* » (L.77-80), « *il fait du bruit, de la violence envers les autres* » (L.140-141).

Il semble que Flora n'identifie pas cette recherche d'attention, traduite par la manifestation de pulsions agressives, comme une possible recherche de satisfaction d'un désir : le désir de combler le manque généré par une *présence de l'absence* d'une personne *contenante* de son entourage proche, un manque qu'il cherche à assouvir

par le plaisir que lui procure la proximité de l'adulte et qui pourrait traduire un besoin de soutien, un besoin de réassurance sécurisante.

Les pulsions agressives de G. qui font obstacle à l'apprentissage, font également obstacle à l'enseignement de Flora, obstacle à son désir de transmettre les savoirs scolaires et des codes sociaux. Face à ces entraves, après avoir « *essayé de trouver des solutions, après... la seule possibilité c'était qu'il y ait un adulte avec cet enfant, qui le canalise un peu* » (L.175-176), « *il était souvent avec l'AVS* » (L.176-177). Bien que Flora ne semble pas avoir conscience que les troubles du comportement de cet enfant soient l'expression d'un désir insatisfait, elle y apporte cependant la réponse attendue par l'enfant, en déléguant à une tierce personne le soin de s'occuper de lui. En déléguant, inconsciemment elle reconnaît le désir de G., mais elle le reconnaît comme un désir qui ne fait pas écho à son propre désir, et réciproquement : elle et ses propositions pédagogiques ne sont pas *objets du désir* de G. et G. n'est pas *objet du désir* de Flora. Ce faisant, elle confie à une tierce personne le soin de *canaliser* les projections destructives de G., d'assurer la fonction de contenance propre à éviter l'explosion des éléments *béta* de G. Peut-être cherche-t-elle à se dégager des effets des attaques de G., à annihiler le déplaisir éprouvé face à la manifestation de ses pulsions agressives. Finalement, par cette action de délégation, qui semble s'être instaurée par défaut, Flora fait taire le dire de G. qu'elle ne comprend pas, et se soustrait au désir de G. qui n'est pas son désir. Intuitivement, elle semble percevoir ce dont il n'a pas besoin : « *c'était pas ça finalement dont il avait besoin, c'était pas d'apprentissage scolaire...il était trop loin des codes de la socialisation... il lui fallait autre chose, un autre apport* » (L.88-90). Ce propos illustre qu'elle considère G. comme n'ayant pas besoin de ce qu'elle a à proposer et qu'en conséquence, implicitement, il n'a pas besoin d'elle. Cette absence de besoin d'elle altère certainement son désir d'être utile à ceux qui en ont besoin. Cette absence *de besoin d'elle* signe peut-être aussi la présence d'une absence pour Flora qui altère son désir et son plaisir. Elle livre la présence d'un vide à travers la métaphore de la situation où « *t'es en train de faire des mots fléchés et tu ne trouves aucun mot* » (L. 111), ce qui confronte à l'incompréhensible qu'elle illustre par la métaphore de la pelote de laine « *tu ne vois pas par quel moyen, par quel fil tu vas pouvoir démêler la pelote* » (L.113-114). La présence d'un vide qui la « *démunit* » (L.103) et qui la conduit à déléguer.

Dans cette alternative, en échappant ainsi à ses propres éprouvés, l'altération du désir de Flora la contraint à renoncer aussi à ses désirs, non pas en cédant sur sa jouissance, mais en la laissant « *démunie* » (L.103), dans une « *sensation d'impuissance* » (L.109) générée par une culpabilité qu'elle exprime explicitement lorsqu'elle dit : « *moi, je me culpabilisais* » (L.96).

2.3. « Sensation d'impuissance » ou une impasse coupable ?

Flora évoque se sentir coupable à partir des effets que les manifestations de G. provoquent sur les autres élèves. « *Je me culpabilisais parce que moi, je me rendais compte que les autres n'avançaient pas autant qu'ils auraient pu parce qu'ils étaient gênés par cet enfant* » (L.96-98). Outre le fait de sa disponibilité réduite lorsqu'elle « *était obligée* » (L.98) de s'occuper de cet enfant, elle évoque sa responsabilité, supposant qu'« *il était en souffrance* » (L.86), par le fait qu'elle « *ne savait plus quoi apporter, ni sur quoi aller chercher* » pour mobiliser l'intérêt de G. dont le comportement gênait « *les autres qui en pâtissaient* » (L.99). En ne sachant plus où aller chercher, Flora se sent coupable de ne pas trouver les accroches qui permettraient à G. de greffer du désir autrement ou ailleurs que dans une relation duelle *contenante*. Lorsqu'elle évoque « *une sensation d'impuissance* » (L.109), il est possible qu'elle fasse implicitement référence à l'altération de sa « *sensation de liberté* » (L.383) procurée par le plaisir qu'elle ressent dans son espace de liberté. Cette altération compromet non seulement son fantasme de domination, exposé précédemment, en tant que sujet supposé savoir, mais génère aussi de la culpabilité. Paradoxalement, dans une prise de recul spontanée, elle parle d'une culpabilité sans coupable, lorsqu'elle exprime « *qu'il n'y est pour rien, j'y suis pour rien, personne n'y est pour rien* » (L.216). Ce paradoxe entre coupable et coupable non identifiable laisse supposer une situation d'impasse, dans laquelle les limites entre moi et non-moi semblent fatalement infranchissables et dénuées d'un sens possible, laisse flotter une culpabilité qui s'accroche puis se décroche, qui est accrochée à l'autre puis décrochée : une *impasse coupable*.

Cependant, lorsqu'elle pointe la gêne occasionnée pour les autres, altérée dans son désir de « *recréer* » le plaisir d'apprendre, le plaisir du jeu, et probablement le plaisir du je, Flora désigne un coupable. En effet, elle se persuade que la gêne

occasionnée pour les autres entrave leur plaisir d'apprendre en s'amusant. Dans cette projection de son désir sur le désir supposé de ses élèves, empêchée de fonctionner et perdant ses propres accroches, Flora exprime être « *démunie* » (L.103) « *dans une sensation d'impuissance* » (L.109) qui « *est devenue une angoisse* » (L.120) par « *le fait qu'il (G.) soit dans la classe* » (L.120) « *pas à cause des autres mais à cause de lui* » (L.134-135).

2.4. L'élève, objet coupable.

Ainsi, Flora, inconsciemment « épingle » G. de l'étiquette de l'« objet coupable » : une perception de l'élève qui ne possède pas les traits de l'élève idéal fantasmé, de l'élève curieux qui prend plaisir à apprendre en s'amusant. Elle confirme cette perception lorsqu'elle affirme qu'« *il m'a amenée à ça* » (L.236) ; G. est « objet coupable » à plusieurs titres : coupable d'altérer le désir supposé des autres élèves, coupable des attaques contre ses pairs (arrache et casse les lunettes avec violence) et contre l'objet scolaire (déchire les feuilles, jets d'objets), coupable d'altérer le désir propre de Flora, coupable de la démunir, coupable de la confronter au vide, coupable de ce qu'il provoque chez elle, une *sensation d'impuissance*, une *angoisse polarisée* sur G., qu'elle qualifie de « *fatigant, éreintant, chiant* » (L.149). Bien qu'elle cherche à se « défendre » de ce dernier qualificatif par une attente de validation de ma part sous forme d'interrogation et avec humour, elle précise que « *c'est entre moi et moi, hein ?* » (L.149) en modifie son propos : c'est un enfant « *qui me pompe l'air [...] qui va... où je vais avoir l'impression de ne plus avoir d'espace pour moi [...] où je vais m'amuser* » (L.157). Face au manque d'air, face à la perte de son espace, emprisonnée en un lieu dangereux, Flora évoque qu'« *il y a eu de l'angoisse parce que à un moment donné c'est devenu une angoisse* » (L.120-121).

Dans l'impossibilité de trouver des accroches pour que G. puisse greffer son désir, les modalités de défense du moi de Flora, traduites en termes d'« *angoisse* » (L.120), révèlent des composantes de ses éléments contre-transférentiels réactifs à caractère « pathogène » qui l'empêchent également semble-t-il de greffer son propre désir.

2.5. Face au réveil du ça : entre somatisation et angoisse de type paranoïde.

Bien qu'il y ait plusieurs obstacles susceptibles de faire émerger l'angoisse chez Flora, elle la polarise sur G. en l'imputant explicitement aux effets de ses expressions pulsionnelles. Ainsi, la manifestation des pulsions agressives de G. constitue, pour elle, une source d'excitation exogène qui se traduit par une excitation endogène et la confronte à ses propres tendances pulsionnelles, à l'émergence de son « ça ».

Privée d'oxygène par cet élève qui lui « *pompe l'air* » (L.157), qui limite son espace de plaisir, l'espace « *où je vais m'amuser* » (L.160), affirmant qu'« *il t'amène à tes limites* » (L.187), qu'« *il t'amène dans des trucs que tu ne pouvais pas imaginer* » (L.191), Flora révèle qu'elle se confronte à ses propres limites. Elle suggère une sidération de son imaginaire devant l'émergence de ses pulsions agressives, lorsque le réveil du ça et le retour du refoulé la confrontent aux frontières du tolérable et du pensable

Face aux tendances pulsionnelles agressives de G., Flora décrit « *une accumulation* » (L.200) qui lui fait « *passer des paliers d'énerverment, des paliers de fatigue* » (L.203), « *une grande fatigue* » (L.126) où elle a « *juste envie d'exploser et de l'exploser* » (L.206). Dans l'impossibilité de transformer les projections des éléments *béta* de G., en *in-capacité de rêverie*, celles-ci suscitent le réveil des éléments *béta* de Flora. Elle semble, alors, confrontée aux « bords » de sa capacité d'auto contenance, aux limites de sa fonction *alpha* opérante qui, au bord de l'*explosion*, lui donne « *envie de le frapper* » (L.188). Elle explique clairement son envie de retourner sur l'autre ses tendances agressives « *avant de passer à l'acte* » (L.196) en précisant que cette « *envie de violence* » (L.245), qu'elle ne soupçonnait pas, « *c'est pas une solution, c'est pas quelque chose à faire* » (L.266).

Lorsqu'elle déclare qu'« *être violent à mon avis, c'est un manque de respect et d'intégrité aussi vis à vis de soi quoi donc euh... ne pas être violent c'est justement respecter les autres et respecter aussi sa propre intégrité* » (L.263-265), il est possible de faire l'hypothèse que Flora interprète la violence de G. comme un manque de respect et une atteinte à son intégrité réveillant chez elle une partie du moi non désirée qui pourrait elle aussi manquer de respect et porter atteinte à l'intégrité d'autrui, en l'occurrence G. Sur la base de cette identification inconsciente à une

partie du moi non désirée, Flora livre ses modalités de régulation du moi lorsqu'elle rencontre sa *face d'ombre*, que ses pulsions agressives émergent, que ses affects deviennent envahissants, lorsque le ça devient le maître. En effet, quand cela se produit, elle exprime qu'elle n'a « *pas envie d'être là* » (L.138). Cette « *pas envie d'être là* » peut s'entendre à deux niveaux.

A un premier niveau, cette « *pas envie d'être là* » la renvoie dans la position infantile de l'enfant-élève qui a perdu le plaisir de « *l'envie par le fait d'être là* » (L.360-361) pour apprendre en s'amusant. Cette perte, par le manque qu'elle est susceptible de créer, mobilise le désir de le combler, mais il est altéré par la réalité que présente la violence de cet élève et qui rend impossible l'accès au plaisir de l'amusement. Déplacée dans sa position professionnelle, « *cette envie de pas être là* » (L.138), cette envie de fuir le danger, rend inéluctablement impossible toute greffe de désir sur cet élève-là. Au second niveau, il est possible de faire l'hypothèse qu'elle n'a « *pas envie d'être là* », là où le ça parle, là où le ça est sur le point de devenir maître, là où les tendances pulsionnelles sont intolérables, là où l'identification partielle à une partie du moi non désirée est niée ou rejetée, là où il va falloir contenir le ça « *avant de passer à l'acte* » (L.196). Ces niveaux se rejoignent par le réveil d'un *archaïque* qui semble juste contenu par un surmoi empêchant de retourner les pulsions agressives sur l'extérieur, mais conduisant à un retournement dans le corps par la voie de la somatisation qui se manifeste par « *une grande fatigue* » (L.128) et par le fait qu'elle ait « *perdu sa voix* » (L.130). Flora se confronte bien à une perte, la perte physique de la voix et peut-être aussi la perte de la voix de l'enfant qui sommeille en elle, qui aime s'amuser, et qu'elle ne peut pas projeter sur G.

Lorsqu'elle est poussée dans ses « *retranchements* », (L.190) lorsque l'impensable surgit, Flora, par rejet ou négation d'identification à la partie du moi non désirée tente en première intention de se soustraire à l'émergence de ses tendances pulsionnelles, soit par un retournement dans le corps, soit en faisant taire celles de G. par délégation, ou encore en tentant « *de sauver les meubles, sortir, se dire je vais me calmer, après on verra* » (L.214).

L'« après » qu'elle décrit est constitué de « *tristesse* » (L.215) et d'une « *angoisse* » (L.120) provoquées par G. faisant de lui un *bourreau persécuteur* dont elle est *victime*. Persécutée par les projections de G., Flora semble présenter une angoisse de type paranoïde qui, faisant suite au rejet d'identification, bascule dans un

excès d'identification à la partie du moi non désirée où elle se sent traitée personnellement comme G. traite ses *mauvais* objets, où la violence de G. n'est autre que le *re-présentant* de sa propre violence. Celle-ci est ressentie, non actée, et émerge dans un « *entre-deux* » (L.254), « *entre l'envie de faire avancer les autres et l'envie de le gérer lui, de l'aider lui* » (L.256) où « *ça se heurte, ça s'entrechoque* » (L.256). Ce propos laisse supposer que *ça s'entrechoque* aux frontières de son moi, dans la rencontre inconsciente avec la partie du moi non désirée. Identifiée comme du non moi qui fait émerger une conflictualité au cœur du moi professionnel. Elle réside entre le « *faire avancer les autres* », relevant de ses missions et devoirs professionnels, d'un moi professionnel qui maîtrise, grâce au contrôle du surmoi, et « *l'aider lui* » qui réveille les tendances archaïques de son *ça*, un *ça* venant heurter et entrechoquer (L.256) un surmoi qui n'assure plus suffisamment sa fonction de régulation au niveau du moi.

2.6. L'entre-deux, siège d'une conflictualité : « *C'est entre moi et moi, hein ?* »

Dans cet entre-deux, lorsque le *ça* se *re-présente*, Flora a une « *impression d'être mise en échec* » (L.257) qui génère une image d'elle-même « *pas très glorieuse* » (L.221). Elle met cette image directement en lien avec sa perception d'elle-même face au réveil du *ça*, qui a « *envie de frapper* » (L.223), « *envie d'exploser et de l'exploser* » (L.206). En précisant que ce regard sur elle-même émerge lorsque « *les émotions prennent le dessus et euh...tu ne contrôles pas tes émotions* » (L.225-226) », il est possible d'envisager que cette autocritique émane du surmoi qui n'est plus en mesure d'assurer la régulation au cœur du moi, la régulation nécessaire pour contenir le *ça*.

D'autre part, cette image pas très glorieuse peut laisser supposer que les aspirations du moi idéal-professionnel de Flora s'éloignent de sa portée et que son idéal du moi est soumis au sévère jugement d'un surmoi condamnant le non contrôle de ses émotions. Sans qu'il soit, ici, possible d'évoquer un effondrement narcissique, il est cependant envisageable que Flora se confronte à un appauvrissement du moi qui ne lui permet pas d'étendre sa sphère d'intérêt au moi de G. qui porte l'*in-signe* de l'objet coupable, qui fait obstacle à son enseignement ; *bourreau persécuteur*, qui entrave les désirs de Flora : un élève qu'elle *décroche* de son désir, un élève *décroché* malgré lui.

Dans cet entre-deux, au cœur de cette conflictualité, la seule perspective d'issue que Flora envisage est « *la maîtrise du lâcher prise* » (L.234). Ce propos immédiatement suivi d'un rire permet d'envisager que Flora prend spontanément conscience du paradoxe qu'elle évoque et qui la conduit dans un questionnement : « *bon, il m'a amenée à ça, mais pourquoi j'arrive pas juste à lâcher ?* » (L.236-237). Elle répond à son propre questionnement lorsqu'elle exprime que « *c'est comme ça, de toute façon et on ne peut pas faire différemment puisque lui ne maîtrise pas son comportement et moi je ne peux pas le maîtriser non plus* » (L.237). Dans cette réponse, il est possible de lire tout le poids de son sentiment d'impuissance, d'une fatalité dans laquelle elle n'a pas la maîtrise. Cependant, cette formulation traduite après un *pourquoi*, trouverait peut-être une autre réponse si elle était exprimée en termes de *quoi* : *quoi lâcher ?* Ce questionnement autre pourrait constituer une piste de réflexion pour Flora, non pas en termes « *maîtrise du lâcher prise* » (L.234), mais peut-être plus en termes de *difficulté à lâcher la maîtrise*.

3. Eléments complémentaires pour conclure.

Tout au long de l'entretien, les pronoms personnels utilisés par Flora sont corrélés aux diverses positions qu'elle adopte inconsciemment en fonction du contenu de son discours. Elle utilise de façon systématique le « tu » pour parler d'elle-même lorsqu'elle évoque le registre négatif de son état émotionnel : « *tu te rendais compte qu'il t'amenait sur des trucs...* » (L.190), « *ça te donne aussi une image de toi qui n'est pas très glorieuse quoi* » (L.220), « *tu ne contrôles pas tes émotions* » (L. 225), « *tu en as marre* » (L.202) « *tu as juste envie d'exploser et de l'exploser avec* » (L. 205), etc. L'usage de la seconde personne semble relever d'une forme de mise à distance des affects soit pour ne pas s'engager, dans le risque de faire ressurgir une sensation désagréable, soit pour éloigner la culpabilité qui y est associée. Cependant, elle utilisera le « je » pour décrire ses sensations lorsque je la sollicite par une relance de complémentation sur la nature de son ressenti : « *j'ai perdu ma voix* » (L.130), « *j'ai eu envie de le frapper* » (L.188), etc. En revanche, que ce soit dans un registre négatif ou positif, lorsqu'elle parle du lieu de son moi professionnel, elle utilise spontanément le « je » : « *je m'adapte* » (L.101), « *je ne savais plus sur quoi aller chercher, en tant que pédagogue* » (L.104), etc. Cet usage se retrouve également lorsqu'elle exprime sa

pensée ou encore quand elle traduit un état émotionnel dans le registre positif : « *je trouvais plus intéressant* » (L.17, « *je vais m'amuser* » (L.160), « *je suis contente* » (L.496). Enfin, elle utilise le « on » pour faire référence aux comportements de l'élève en impliquant une tierce personne, et plus précisément l'AVS de sa classe, avec qui elle semble partager les difficultés : « *l'AVS et moi-même* » (L.92), « *on va se retrouver dans une situation difficile* » (L.121), « *on sait que ça va être compliqué* » (L.135).

L'entretien montre également que Flora s'est trouvée en situation de réfléchir à des questions auxquelles elle ne s'était pas confrontée jusqu'alors : « *bonne question...* » (L.10) « *ça c'est quelque chose que j'ai du mal à expliquer* » (L.17). Enfin, les répliques telles que « *Euh...en fait non, je n'ai jamais cherché* » (L.33), ou encore les fréquentes réponses introduites par un « non » suivi d'un « oui », « *non, oui...* » (L.410), « *Non...mais euh... / si, oui, quelque part* » (L.435), illustrent que Flora élabore sa pensée, et peut-être une pensée nouvelle ou un questionnement nouveau, au fur et à mesure qu'elle énonce son discours.

III. Pauline ou la quête de partage.

Après avoir occupé un poste de *manager* dans une société privée, Pauline est enseignante depuis vingt-trois ans. Elle a exercé en tant qu'adjointe en école primaire et maternelle pendant huit ans, pour ensuite remplir la fonction de directrice d'école pendant sept ans. Après s'être présentée au CAPASH option D, elle a enseigné en Ulis 1 école pendant quatre années consécutives. Elle occupe un poste en Ulis 1 collège depuis trois ans.

1. Désirs et représentations.

1.1 Moteur des choix professionnels : quand le désir rencontre la « meute ».

Pauline explique que son choix pour l'enseignement est « *un vrai choix* » (L.20) qui a émergé après son expérience professionnelle de « *manager* » (L.24). Ses fonctions de *manager* lui ont permis de satisfaire simultanément un désir de transmettre et celui de *manager* une équipe. Cependant, bien qu'elle évoque que « *transmettre elle l'avait un petit peu* » (L.27-28), il lui « *manquait* » (L.27) la double dimension de « *travailler les enfants [...] et de transmettre* » (L.23). En conséquence, elle a fait « *ce choix-là* » (L.29), afin de revenir à son « *choix initial* » (L.54) : « *transmettre* » (L.23) et « *associer le management et le travail avec des enfants* » (L.55). Il semble que, dans ce choix, soutenu par le désir de transmettre, elle envisage la fonction d'enseignement à l'image de la fonction de *management* qui diverge cependant au regard du public concerné. Le choix du public enfant, qu'elle réfère à un manque, peut s'entendre comme un manque à satisfaire plus pleinement son désir de transmettre au regard de sa conception de l'élève qui est « *quelqu'un qui reçoit un contenu [...] et qui se l'approprie* » (L.278-279) contrairement au public adulte avec lequel « *transmettre, elle l'avait* » (L.27-28) mais juste « *un petit peu* » (L.28).

Ainsi, elle fait un choix d'orientation professionnelle en déplaçant son désir de transmettre dans un autre contexte, et la projection de son désir sur d'autres objets ; les objets élèves dont sa représentation semble, pour elle, plus à même de lui procurer le plaisir attendu avec le présupposé que les fonctions d'enseignement consistent à transmettre sous forme de *management*.

Cependant, elle évoque, qu'après avoir obtenu le concours de professeur des écoles, en candidature libre, sans formation, n'étant « pas *allée en classe depuis que moi-même j'étais sortie du CM2* » (L.45-46), elle a « *tout de suite été sur le feu* » (L.33), « *ce qui était terrible à vivre* » (L.37), « *très dur* » (L.40). Elle explique qu'après deux, trois mois, elle était « *à la limite de démissionner* » (L.49), car il « *fallait être sacrément accroché* » (L.41-42) et qu'elle « *s'est accrochée* » (L.42). Il est possible de supposer qu'elle était à *la limite* de renoncer au désir « *d'associer le management et le travail avec des enfants* » mais peut-être pas à celui de transmettre puisqu'elle explique que pendant plusieurs années elle « *s'est accrochée* » (L.42), elle a « *continué à enseigner* » (L. 56) en milieu ordinaire. En effet, elle exprime explicitement qu'elle « *souffrait de plus en plus de cette meute d'élèves qu'il faut gérer, 25 à 30 élèves par classe* » (L.57-58). Le groupe d'élèves, qui était susceptible de satisfaire pleinement son désir et qui est inéluctablement différent du groupe d'adultes prend figure de *meute* dans la réalité de la classe. Face à cette réalité, Pauline semble s'être confrontée à la difficulté de déplacer ses modalités de *management* avec des adultes dans le contexte scolaire. En effet, en qualifiant le groupe d'élèves en milieu ordinaire de « *meute* » (L.57), Pauline suggère métaphoriquement une rencontre qui est une source potentielle d'émergence de forces pulsionnelles destructrices, « *qui met sur le feu* » (L.33), une source de danger.

Cette référence animalière laisse supposer que Pauline appréhende le groupe d'élèves comme une *entité groupale* dans laquelle l'organisation des liens horizontaux présente une menace dans son lien vertical au groupe, un groupe qu' « *il faut gérer* », peut-être pour ne pas être « *dévorée* », ce qui est « *terrible à vivre* ». Face à cette entité groupale, constituée en meute, il est possible de faire l'hypothèse que Pauline ne parvienne pas à trouver un écho, ou des accroches, en résonance avec les composantes de la groupalité psychique interne. Cependant, malgré l'absence apparente d'accroches dans cette entité groupale, il semble qu'elle ait quand même pu trouver ailleurs des accroches suffisamment fortes pour soutenir son désir de transmettre puisqu'elle a « *continué à enseigner* ». (L.56). Accrochée à son désir de transmettre et décrochée malgré elle par le groupe d'élèves, convoqué sous forme de *meute*, Pauline réfère sa difficulté à la taille du groupe qui, entrave la satisfaction liée à son désir de *management*.

D'autre part, Pauline précise, que face à cette « *meute* » et en raison de la taille du groupe, elle « *manquait de temps pour être vraiment avec l'individu* » (L.58). Ainsi, sa souffrance, qui émerge dans sa difficulté à gérer et peut-être à *manager* une « *meute* », l'empêche aussi de distinguer les singularités individuelles. En conséquence, elle a choisi de s'orienter vers l'enseignement spécialisé pour « *être dans une relation plus globale* » (L.62) : « *être vraiment en relation duelle en tout petit groupe* » (L.60-61). Pauline suggère que le groupe restreint lui permettrait de trouver des accroches identificatoires, un écho compréhensible et plus *gérable*, en résonance avec les composantes de sa *groupalité psychique interne* : un petit groupe lui permettrait de se dégager de la perception du groupe « *meute* », pour peut-être *englober* vraiment l'individu et intégrer les singularités individuelles dans les bords de sa *groupalité psychique interne*. En effet, Pauline évoque que le petit groupe lui permet d'« *avoir plus de temps à consacrer à chacun [...] dans une relation plus globale* » (L.60-62) que celle qu'elle avait en enseignant en maternelle et en primaire (L.63-64). Bien qu'elle fasse référence à une contrainte temps, il semble qu'elle impute à la taille du groupe sa potentialité de disponibilité psychique, sans avoir conscience des bords et des limites de sa *groupalité psychique interne*. Ainsi dégagee de la difficulté liée à la taille du groupe, de l'entité « *meute* », Pauline apporte un éclairage sur son désir de transmettre lorsqu'elle énonce sa conception de l'élève et de l'élève en situation de handicap.

1.2. Désir de transmettre : entre donner le savoir et accompagner la différence.

Pauline se représente l'élève comme « *un enfant dans un cadre scolaire* » (L.269), « *un individu dans une société* » (L.270) : « *un futur citoyen* » (L.273). Elle considère que le cadre des apprentissages est « *l'une des premières sociétés* » et que sa mission « *la plus importante* » (274) est « *de donner, de transmettre un contenu* » (L.277-278), « *d'apprendre aux élèves à être de futurs citoyens* », (L.275). En conséquence, elle caractérise l'élève comme « *quelqu'un qui reçoit un contenu [...] et qui se l'approprie* » (L.278-279). Parlant de l'enfant en situation de handicap, elle précise que « *ça reste évidemment un élève* » (L.284), comme ce qu'elle a énoncé précédemment. Bien qu'elle suggère que c'est un « *être humain comme les autres, à part entière* », elle exprime qu'un enfant handicapé est un enfant « *différent* » qui est

en « *difficulté pour devenir un futur citoyen* » (L.286-287) en raison de « *la situation proposée notamment par la société française* » (L.285-286) en spécifiant que « *c'est la société, dans laquelle on est, qui amène la situation de handicap* » (L.301), c'est la société « *telle qu'on nous la propose [...] qui amène la situation de handicap* » (L.302-304). Elle explique spontanément que sa façon de voir serait peut-être différente si elle était confrontée au handicap moteur qu'elle qualifie de « *majeur* » (L.305) par rapport à son public qui est porteur « *de troubles cognitifs des apprentissages ou de troubles de comportement* » (L306-307). Elle précise qu'elle « *est là pour l'accompagner là-dedans* » (L. 288), pour l'accompagner dans la société qui « *stigmatise [...] un comportement qui est classé comme handicapant* » (L.313-314) et qui ne le serait pas « *si la société était vraiment dans l'inclusion* » (L.314-315). Pauline pointe la défaillance de la société avec le filtre de son propre regard sur le handicap et sur la situation de handicap. Elle suggère implicitement que la société ne serait pas à l'origine de la situation de handicap lorsque la personne est porteuse d'un handicap moteur, comme si l'aspect *majeur* du handicap référé à une incapacité physique bénéficiait d'un regard inclusif qui la porterait à croire que la société est vraiment inclusive et qu'en conséquence, elle n'aurait pas à faire cet accompagnement pour permettre à la personne de devenir un citoyen. Par contre, en percevant la société comme responsable du regard stigmatisant sur les manifestations comportementales des personnes porteuses de troubles cognitifs, elle considère qu'elle « *est là pour accompagner* » (L.288), pour pallier, là où elle estime que la société inclusive fait défaut.

Dans ce contexte, elle « *se vit comme un lien entre ces personnes qui sont des êtres humains comme les autres* » (L.289-290) : « *je me vis vraiment comme un vecteur* » (L.293). Bien qu'elle se présente comme étant « *un vecteur pour tous les élèves* » (L.295), elle exprime un attrait spécifique pour les élèves différents lorsqu'elle dit : « *les différences m'attirent, m'intéressent justement* » (L.300). Au regard de cette attirance et de cet intérêt, elle précise que sa position de vecteur lui donne « *une très, très grande place* » (L.316-317) « *dans la façon dont sont perçues les personnes qui sont en situation de handicap* » (L.317-318).

Pauline aborde sa conception de l'élève et de l'élève en situation de handicap en fonction de la mission qui lui incombe et qu'elle appréhende comme « *la plus importante* » : leur « *apprendre à devenir un futur citoyen* ». Cependant, dans la

confrontation de sa conception de l'élève en milieu ordinaire et en milieu spécialisé, l'intentionnalité de sa mission diverge. En effet, dans le milieu ordinaire, sa mission consiste à transmettre un contenu, en position de sujet supposé savoir, face à l'élève qui est mis en position passive puisqu'il « *reçoit un contenu et qu'il se l'approprie* ». En revanche, dans le milieu spécialisé, cette perception de position passive face au sujet supposé savoir n'apparaît plus aussi nettement dans le propos de Pauline. Toutefois, il semble que l'élève en situation de handicap demeure en position passive par rapport à ce qu'impose la société. La mission de Pauline consiste alors, non seulement à accompagner l'élève, mais également à modifier le regard de la société, cette mission lui donne « *une très grande place* » (L.316). Ainsi, ce qui semble faire liaison dans l'intentionnalité de transmettre de Pauline, qu'il s'agisse d'élèves en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé, relève de la place qu'elle considère avoir en exprimant qu'elle « *se vit comme un vecteur* » (L.293) : un vecteur entre l'élève et le savoir et un vecteur entre l'élève et le regard de la société qui épingle une différence avec l'étiquette « *handicapant* » (L.314).

Au-delà de ses missions qui traduisent son désir de transmettre ou son désir d'accompagner, il est possible de supposer que la satisfaction « *d'avoir une très grande place* » en tant que *vecteur* soit malgré tout mobilisée par un désir se situant dans une dimension plus large que celle du contexte scolaire et relevant des aspirations de son moi social qui trouvent satisfaction dans l'agir potentiel de son moi professionnel.

1.3. Moi professionnel et matrice identificatoire de formation sociale.

Pauline évoque spontanément le souvenir de l'école de son enfance qu'elle décrit comme « *un lieu agréable* » (L.326) dans lequel elle « *n'a pas rencontré de difficulté d'apprentissage, de contenu* » (L.341) : « *c'était vraiment un lieu de plaisir* » (L.342). Elle se remémore également un unique « *souvenir peut-être un peu traumatisant* » (L.331-332) : « *l'histoire des notations* » (L.332). Elle considère la notation comme étant, non seulement « *discriminatoire* » (L.334), mais aussi à l'origine d'« *une hiérarchie qui stigmatise* » (L.335) dans « *la façon dont c'est présenté en France* » (L.337) en tant que société. Avec son regard d'adulte, elle complète sa conception de l'école qu'elle caractérise comme étant « *le premier lieu de*

socialisation » (L.323-324) ; en conséquence « *l'école c'est la société* » (L.324), « *l'école c'est la vie* » (L.325) : « *l'école ça représente la vie, la société* » (L.338). Dans l'analogie qu'elle exprime entre vie et société, Pauline explique que la socialisation, c'est « *le plaisir d'être avec les autres, le partage* » (L.338-339), un plaisir qu'elle réfère alternativement à son moi enfant et à son moi professionnel. En effet, elle explique que les *autres* sont « *des copains, des copines et des professeurs* » (L.339-340) et que « *c'est pas d'abord le contenu* » qui compte (L.344), pour ajouter ensuite que c'est « *le vivre ensemble, le partage* » (L.345-346). En tant qu'enseignante, même si elle « *pense au contenu, à l'apprentissage, au programme à transmettre aux élèves* » (L.347-348), elle considère que le contenu « *c'est pas ce qui est primordial* » (L.349-350) mais que « *le partage est primordial* » (L.356). Il semble que le désir initial de transmettre du contenu soit relégué à un second plan par rapport à un désir de partage, qui trouve une satisfaction, un plaisir qui émerge dans les relations avec les autres ; c'est à ce plaisir qu'elle pense pouvoir accéder en milieu spécialisé dans une « *relation duelle en tout petit groupe* » (L.60-61).

Elle prolonge son raisonnement en exposant que « *le partage* » (L.346), la renvoie à une dimension personnelle car d'un point de vue « *très personnel, très intime* » (L.353-354), elle ne « *conçoit pas la vie sans partage* » (L.351). Pauline présente, la valeur - le partage - qui la caractérise en tant qu'être social, inscrit dans une société. Il semble qu'elle la considère comme communément admise puisque le partage « *c'est l'essence même de la vie* » (L.351-352) : le partage n'est pas seulement l'essence de *sa* vie mais il est l'essence de *la* vie. Ainsi inscrite dans la société et dans la vie, Pauline livre ce qui fait sens pour elle, ce qui relève de la nature profonde de son *être* et qui s'origine dans le lien social à l'autre : le partage, un « *déjà-présent* » (L.368) avant même de devenir enseignante et qui a guidé son « *choix d'enseigner* » (L.361). Construit dans un « *déjà présent* », le plaisir du lien social, essence de la vie, a, semble-t-il, conduit Pauline à choisir l'enseignement puisque sa représentation de l'école est assimilée à sa représentation de la société, puisque l'école est le lieu où le lien social, la socialisation, se *re-présente* en *re-présentant* la société. Cette approche en termes de socialisation, source de plaisir, associée à la notion de partage, essence même de la vie, suggère que ce « *déjà présent* » s'est construit sur des repères identificatoires de formation sociale, par un processus d'intégration en conformité avec des normes et des valeurs sociales qui ont la primauté dans la construction de

l'être. Ce qui semble faire liaison entre son moi enfant (son souvenir infantile d'écolière), son moi personnel intime et son moi professionnel relève d'un désir qui perdure dans la recherche du plaisir éprouvé dans sa relation aux autres. Celle-ci, fondée sur une valeur de partage, « *plus facile en tout petit groupe* » (L.363), relève aussi d'un besoin lorsqu'elle dit : « *dans ma vie et dans ma vie professionnelle, j'ai besoin de ce partage et le partage avec mes élèves est important* » (L.357-358).

Cependant la satisfaction de ce désir est sous contrainte de « *confiance* » car le partage, « *c'est l'échange avec l'individu [...] dans la confiance* » (L.371-376). Elle précise que pour « *donner* » comme « *dans toutes les relations* » (L.374), que ce soit dans sa vie personnelle ou professionnelle, « *la confiance, c'est primordial pour partager* » (L.375). *A contrario*, elle évoque que « *sans confiance* » (L.378) « *on est seul, on est enfermé, on est seul avec soi-même* » (L.378-379). Il est possible ici de faire l'hypothèse que cette recherche de lien social, de partage dans la confiance, lui permet de ne pas être seule avec elle-même et peut-être de ne pas se confronter à la rencontre de sa *face d'ombre* dans la solitude, face d'ombre restant dissimulée au cours de ses argumentations systématiquement référées à son moi social. Ce dernier semble trouver des accroches dans la matrice identificatoire de formation institutionnelle qui nourrit et renforce son moi professionnel, investi de missions, dans un entre-deux qui fait liaison entre une position de sujet institué et une position de sujet instituant.

1.4. Moi professionnel et matrice identificatoire de formation institutionnelle.

Au cœur de l'Education Nationale, Pauline dit « *se voir* » et « *se ressentir* » comme un maillon, « *le maillon principal* » (L.411) qui est « *aux premières loges du lien entre l'institution et la société* » (L.413-415). Dans cette perception d'elle-même qui fait résonance avec son ressenti, elle manifeste son sentiment d'appartenance au corps des professeurs lorsqu'elle associe son « *je* » (L.412) à un « *et nous, professeurs* » (L.413) « *nous sommes au premières loges* » (L.413-414). Ce sentiment d'appartenance semble asseoir un fantasme de domination dans une cohésion entre son moi et son je professionnel en position de sujet supposé savoir, lorsqu'elle exprime qu'« *il y a l'ascendant [...] je suis le professeur, quoi, et eux, ce sont des élèves* » (L.249-250). Ainsi, il semble que son espace psychique interne où siège

son moi professionnel soit bordé par l'espace psychique externe institutionnel, dans lequel est ancré son sentiment d'appartenance et sa perception d'elle-même, « *au milieu entre la société et l'institution, un vecteur quoi !* » (L.426). Dans cet entre-deux, le moi professionnel de Pauline paraît atteindre un point d'équilibre moi/je, un point où son « je » fusionne et/ou se subordonne à une partie de son moi, sa partie institutionnelle psychique interne : là où elle a « *le sentiment d'être à la fois l'institution et de porter l'institution* » (L.422-423), là où s'équilibre sa position à la fois de sujet institué et de sujet instituant déterminant « *ce pour quoi elle est là* » (L.162).

Ensuite, Pauline explique que l'institution « *c'est le cadre* » (381) et qu'elle se « *donne quand même aussi ce rôle-là et cette mission-là [...] d'être le cadre, d'être aussi un référent* » (L.430-432). Au regard de la mission dont elle se sent investie par l'institution, depuis qu'elle a « *choisi d'enseigner* » (L.434), il semble qu'elle ait trouvé des accroches identificatoires institutionnelles qui font résonance avec les composantes de son moi social idéal, guidé par des valeurs de partage et de confiance qui orientent ses intentionnalités professionnelles. En effet, en tant que sujet instituant, elle précise qu'elle « *porte le cadre* » (L.429), elle « *représente le cadre* » (L.429) « *par rapport à ses élèves ou aux familles* » (L.430). En affinant ce qu'elle entend par cadre, elle livre également les missions dont elle se sent investie et qui relèvent également des missions de l'institution. Selon son propos, le cadre est « *garant de l'égalité des chances* » (L.381), « *garant du contenu des enseignements* » (L.382), « *garant des valeurs françaises* » (L.385), « *garant du bon développement* » (L.444) « *pour progresser sereinement* » (L.447), « *pour avoir une place dans la société* » (L.452), « *pour savoir se situer, être bien, avoir compris les codes* » (L.453). Ainsi investie d'un pouvoir institutionnel, et au même titre que l'institution dans laquelle elle travaille, elle doit non seulement être garante de tout cela, mais également en être porteuse, le donner, le transmettre.

Face au discours très institutionnel de Pauline, je lui propose d'essayer de décrire « *le cadre* » comme si elle devait le dessiner (L.455-456). Elle propose immédiatement une image de cocon en précisant que « *c'est certainement pas ce qu'il faudrait* » (L.460) car « *forcément dans un cocon il y a de l'affect* » (L.467).

1.5. Le moi professionnel institutionnellement défini, un écran à la « face d'ombre » ?

Après avoir évoqué que « *c'est certainement pas ce qu'il faudrait* » (L.460) et « *qu'il y certainement quelque chose à travailler* » (L.459), Pauline effectue spontanément des associations. En effet, elle explique que « *l'idée de cocon* » (L.461) peut renvoyer à « *un cocon familial* » (L.463) et, qu'en conséquence, si elle « *creuse vraiment* », (L.464) « *l'école représenterait un deuxième cocon plus grand* » (L.464-465). En cherchant et creusant au plus profond d'elle-même, elle déclare être gênée par cette idée de cocon parce que « *forcément dans un cocon, il y a de l'affect* » (L.467) et « *qu'à l'école forcément il y a de l'affect partout... on transpire, mais c'est vrai que c'est quelque chose à travailler l'affect* » (468-470).

Cependant, elle précise que gérer les affects consiste à « *gérer les siens, à aider à gérer les leurs (ceux des élèves) et du coup à gérer les nôtres* » (L.447). Puis, elle mentionne que « *gérer les affects quand même, là, ça peut poser problème, moi ça peut me poser problème* » (L.473-474) et « *ce serait sortir du cadre* » (L.481). Il est possible de supposer que le moi professionnel de Pauline référé à la matrice identificatoire institutionnelle n'autorise pas l'émergence de ce qui pourrait relever de sa sphère intrapsychique et plus précisément des émergences pulsionnelles du ça. En effet, elle précise que l'affect transforme, il peut y avoir « *de bonnes choses transformées par l'affect [...] de manière positive mais aussi transformées de manière négative* » (L.498-499) et dans ce cas « *il faut s'en méfier de l'affect* » (L.500). L'image du cocon suggère implicitement une *capacité de contenance*, tout comme un cocon enveloppe l'état larvaire favorisant la transformation : cette capacité de contenance peut être opérante mais également inopérante. Dans sa forme négative, elle suscite alors de la méfiance, l'antonymie de la confiance condition nécessaire au « *partage, essence même de la vie* » (L.351-352).

Les propos de Pauline ne permettent pas de distinguer si elle évoque sa capacité d'auto contenance face à l'émergence de ses propres affects ou bien sa capacité d'accueil, de contenance des affects d'autrui. Toutefois, ce qui relève de l'affect semble bien dissimulé derrière son moi institutionnel qui fait fonction de contrôle surmoïque. Pour Pauline, l'institution, en tant qu'objet externe, représente une instance supérieure de référence dans laquelle elle trouve les accroches

identificatoires qui font résonance avec ses propres aspects surmoïques. Au cœur de son moi professionnel, par cette identification à l'objet extérieur, l'institution inscrite dans sa dimension surmoïque fait fonction de surmoi régulant ou interdisant, empêchant ou protégeant de l'émergence d'affects susceptible « *de transformer de manière négative* » (L.499) et probablement dangereuse puisqu' « *il faut s'en méfier* » (L.500).

Se confrontant à sa propre représentation, Pauline présente initialement le cocon comme une enveloppe des affects qui présente cependant l'inconvénient de constituer un enfermement dans lequel « *on est seul avec soi-même* » (L.379). Dans un second temps, lorsque Pauline appréhende une perception du cocon dans sa fonction de contenance, elle considère que « *ce serait sortir du cadre* » (L.481). Contenir l'émergence des affects et porter le cadre institutionnel présente pour elle une antinomie dans la conception de ses missions. Contenir les affects nécessite une implication personnelle au niveau intrapsychique qui s'oppose au moi institutionnel tout-puissant, celui qui a l'ascendant, qui contrôle, le seul maître à bord.

Face à cette antinomie qui oppose son désir de transmettre, en position de toute-puissance, à son désir de relation plus globale de partage, en position d'accompagnement de la personne, Pauline propose une autre image du cadre qui « *pourrait avoir la forme d'un chemin* » (L.483) « *parce que il y a quand même une ouverture quoi, voilà* » (L.489). Cette dernière métaphore permet de faire liaison dans ses désirs antinomiques en suggérant que le chemin crée une ouverture sur l'accueil de l'autre et sur la potentialité d'instaurer le partage dans la confiance.

Le moi professionnel de Pauline présente un équilibre moi/je qui nourrit son sentiment d'appartenance et son sentiment d'identité professionnelle dans ce qui fait cohésion entre sa matrice identificatoire de formation sociale et sa matrice identificatoire de formation institutionnelle. Ces deux pôles identificatoires inscrits dans sa dimension surmoïque bordent son moi en contexte professionnel et protègent certainement des émergences du ça, mais qui constituent également une limite à l'accueil et à l'accompagnement des émergences pulsionnelles d'autrui. Ainsi protégée de ses propres émergences pulsionnelles et des émergences pulsionnelles des élèves, la dimension surmoïque de Pauline marque une frontière contenant le moi personnel, une frontière psychique interne à ne pas franchir pour éviter de sortir du cadre et se confronter à la *face d'ombre* qui n'a pas sa place dans le cadre

institutionnel. Une frontière qui lui permet d'avoir « *le sentiment d'être à la fois l'institution* » (L.422), en tant que sujet institué, et « *de porter l'institution* » (L.422-423) en tant que sujet instituant.

Au cœur de la chaîne institutionnelle, le partage dans la confiance semble constituer la valeur qui justifie et assoit sa position de sujet institué/instituant, sa position de « *vecteur pour tous* » (L.295), un « *maillon principal* » (L.411), en position de sujet supposé savoir investi d'un pouvoir institutionnel dont la mission est de transmettre. D'autre part, cette quête de partage, sous couvert d'idéal social, semble également justifier la présence d'un désir qui relève de sa sphère personnelle en contexte professionnel : un désir de relation d'échange plus globale qui ne peut s'instaurer que dans une relation de confiance.

Mais qu'advient-il des désirs de Pauline et de sa quête de partage lorsqu'elle se confronte à une situation de difficulté en contexte professionnel ?

2. Devenir des désirs en contexte professionnel troublé.

2.1. Incompatibilité des désirs dans un idéal professionnel inaccessible.

Pauline choisit d'évoquer une situation dans laquelle elle est en difficulté face aux comportements de « *Bastien, un enfant autiste* » (L.81) et face au « *manque de confiance* » (L.82) qu'elle « *a ressenti [...] de la part de ses parents* » (L.82).

Elle présente Bastien comme un élève « *lecteur* » (L.99) qui « *avançait bien* », (L.99) avec lequel « *ça allait vraiment bien* » (L.103), « *dans le cadre d'un travail très individualisé* » (L.88). En revanche, dans « *le cadre du très petit groupe* » (L.94), elle décrit des manifestations d'opposition et l'expression de pulsions agressives : « *il ne voulait travailler que quand ça l'intéressait* » (L.99-100), « *il voulait toujours choisir* » (L.100) sinon « *il refusait tout [...] il se jetait par terre [...], il criait* » (L.101).

Dans cette description, bien qu'elle ne se montre pas particulièrement en difficulté par rapport au comportement manifeste de cet enfant, Pauline précise que « *son problème* » (L.104) émerge du manque de temps qu'elle peut lui octroyer, du manque de temps pour « *être avec cet enfant* » (L.84). Paradoxalement, le petit groupe restreint qui a mobilisé son choix pour l'enseignement spécialisé, la confronte à la

même problématique que le grand groupe du milieu ordinaire : la contrainte temps qui, semble-t-il, l'empêche d'« *avoir plus de temps à consacrer à chacun* » (L.60) pour « *être vraiment plus dans la relation duelle* » (L.60-61), « *dans une relation plus globale* » (L.62), pour « *être avec* » (L.84). Pauline soulève une contradiction dont elle ne paraît pas avoir conscience en assimilant « relation duelle » et « relation globale ». Elle considère que la relation globale, mobilisée par le désir de partage et de confiance, ne peut s'instaurer que dans une relation duelle. Or une relation duelle nécessite inéluctablement de s'extraire de tout tiers et d'extraire tout tiers, ce qu'elle ne peut pas faire car « *ce serait sortir du cadre* » (L.481).

Ainsi, plus que la contrainte temps, il semble que ce soit l'émergence des expressions pulsionnelles qui constitue une entrave à son désir de transmettre dans le cadre d'une relation plus globale qu'elle caractérise par un « *être avec* » mais qui, implicitement, relève peut-être d'une difficulté à « sentir avec ». Pourtant, ce « sentir avec » favoriserait probablement une « observation participante » pour ajuster ses réponses à la singularité de cet élève, dans une forme « de compréhension empathique », mais qui nécessiterait aussi pour elle d'être à l'écoute de la résonance dans sa sphère intrapsychique, de sentir les affects qui émaneraient de sa propre intériorité. Or, prendre en compte les affects caractérise, pour Pauline, une « *sortie du cadre* » qui s'oppose à « *ce pour quoi elle est là* », garantir et porter le cadre, transmettre. Cette opposition signe la présence d'une conflictualité au cœur du moi professionnel entre deux désirs qui paraissent incompatibles, celui de transmettre dans la relation verticale, en position d'ascendant tout-puissant, et celui d'assurer un accompagnement dans une relation plus globale qui nécessiterait de « sentir avec ».

Pauline traduit cette confrontation de désirs incompatibles par une difficulté à « *répondre aux besoins de cet élève-là* » (L.90) qu'elle identifie comme un « *besoin de quelque chose de très individualisé* » (L.88) où se mêlent et se confondent implicitement ce qui relève de l'apprentissage et ce qui relève du relationnel, comme si cet élève ne pouvait accéder à l'apprentissage que dans le cadre d'une relation très individualisée, dans une relation duelle. Et, effectivement, lorsqu'elle exprime qu'en relation duelle « *ça allait vraiment bien* » (L.103), il est possible de faire l'hypothèse que Pauline est en mesure de satisfaire son désir de transmettre et d'entendre le désir de l'élève dans un *sentir avec* qui lui permet d'apporter un contenu en meilleure adéquation avec le désir de Bastien. Or, éloignée de la perception du désir de Bastien,

en ne pouvant consacrer du temps à la relation duelle, Pauline se confronte à « *un manque de capacité et de possibilité d'agir* » (L.83-84), à une « *frustration* » (L91) face à la réalité que lui propose cet élève.

Il semble que sa « *frustration* » (L91) émerge du fait, que là où leurs désirs/besoins seraient susceptibles de se rencontrer, la confrontation à la réalité constitue une entrave car son désir d'« *être vraiment avec l'individu* » (L.58) fait cohésion avec le besoin présupposé de Bastien, le « *besoin de quelque chose de très individualisé* » (L.58). Cependant, la contrainte temps et la contrainte groupe, puisqu'« *il y avait les autres* » (L.84-85), ne lui permettent pas de satisfaire son désir ni le besoin de Bastien. Parallèlement, elle prolonge sa réflexion, en référant également son ressenti de « *frustration* » à une réalité institutionnelle qui s'oppose à un idéal institutionnel hors de portée, mais qui existe dans d'autres pays. Après avoir évoqué que « *dans d'autres pays [...] en Ulis, il y a autant d'AVS que d'élèves* » (L.147-148) elle exprime « *quel bonheur ça aurait été d'être une AVSi avec la « corde » de l'enseignante* » (L.122-123). Au regard de la prégnance du moi institutionnel dans le moi professionnel de Pauline, en confrontant sa matrice identificatoire institutionnelle à un idéal institutionnel *étranger*, elle livre son idéal professionnel qui permettrait la compatibilité de ses désirs et qui serait source de « *bonheur* » s'il était accessible : « *être une AVSi avec la « corde » de l'enseignante* » (L.122-123).

Son idéal professionnel, institutionnellement inaccessible, réside dans la combinaison des fonctions de l'AVSi et de l'enseignante. Cet idéal permettrait de satisfaire simultanément le désir de transmettre et le désir de relation duelle, contrairement à ce que sa réalité autorise. La position d'AVSi suggère une dimension relationnelle duelle et de proximité, qui consiste à accompagner la personne, ce que Pauline ne peut pas offrir dans sa position d'enseignante. En revanche, la position d'enseignante, et plus précisément *la corde* de l'enseignante, ce qui fait lien, semble se référer à sa mission d'enseigner et transmettre le savoir, « *donner, transmettre le contenu* » (L.277-278) à l'élève qui « *le reçoit et se l'approprie* » (L.278-279).

2.2. Culpabilité surmoïque face aux exigences de l'idéal professionnel.

Empêchée d'accéder à cet idéal professionnel, Pauline précise que la frustration qu'elle ressent génère une « *culpabilité* » (L.156) contre laquelle elle

semble lutter par un dialogue intérieur. Elle l'explique par le propos qu'elle se tient et qu'elle « *garde tout le temps à l'esprit* » (L.160) : « *je me dis que je donne au maximum de ce que je peux donner* » (L.158-159). Elle suggère, ici, son implication dans ses missions professionnelles pour répondre aux exigences institutionnelles dont elle se sent investie et pour répondre à ses propres exigences qu'elle qualifie d'« *attentes fortes* » (L.176). Elle synthétise ses attentes fortes en expliquant qu'elle « *met la barre très haut* » (L.173) dans « *un fonctionnement qui reste bien dans le scolaire* » (L.178) : des « *attentes scolaires dans le sens des apprentissages* » (L.179) et des « *attentes dans le relationnel* » (L.180). Il est possible de supposer, ici, qu'elle attende également de ses élèves, par projection, qu'ils se soumettent à ce niveau d'exigence en raison de sa conception de l'élève qui « *reçoit et s'approprie* » ce qu'elle donne.

Face à la somme d'exigences de source externe et de source interne, Pauline, évoque l'émergence d'une critique d'origine surmoïque lorsqu'elle se dit « *tu aurais dû ... si tu avais eu plus de temps* » (L.166-167), une critique référée à la contrainte temps qui empêche la satisfaction des exigences personnelles en termes « *d'attentes du relationnel* » (L.180). Cependant, elle précise, qu'elle « *travaille beaucoup [...] pour que ça ne me déclenche pas de culpabilité* » car sinon « *ça pourrait me déclencher de la culpabilité du fait de ne pas arriver à donner ce pour quoi je suis là* » (L.161-162) : « *un vecteur* » (L.293), « *le maillon principal* » (L.411). Par conséquent, il est possible de faire l'hypothèse que ce dialogue interne fait rupture dans l'équilibre moi/je par confrontation avec ses exigences surmoïques référées à son idéal professionnel en place de *moi idéal* professionnel inaccessible.

La frustration et la culpabilité ressenties par Pauline semblent émerger de cette conflictualité interne qui oppose ses désirs et ses aspirations lorsqu'elle est confrontée à la réalité que propose Bastien. En effet, Bastien qui est en capacité d'apprendre, de recevoir et de s'approprier le contenu, le refuse. Il refuse de se soumettre à son désir de donner, il refuse de prendre ce qu'elle a à donner. Toutefois, il paraît plus enclin à se soumettre à son désir de relation duelle puisqu'il accepte de travailler en individuel. Ainsi, par son comportement, Bastien entrave les perspectives de satisfaction dans les deux désirs de Pauline, incompatibles dans le cadre du groupe classe puisqu'ils ne semblent pas porter sur le même objet. Le désir de donner est référé au contenu des apprentissages, indépendamment de la singularité de l'élève, et *a contrario* le désir de relation duelle est référé à la

singularité de l'individu. La quête de partage de Pauline, constituant le moteur de son désir de « *relations d'échange avec l'individu* » (L.371), est, *a priori*, incompatible avec son désir de transmettre puisqu'elle conçoit la transmission et le don dans une relation à sens unique, le désir de donner à celui qui est en devoir de se soumettre à son désir, celui qui reçoit et qui s'approprie ce qu'elle donne.

Entre partage et transmission, Pauline semble confrontée au même dilemme que lorsqu'elle était dans l'enseignement ordinaire instigateur de frustration et de culpabilité renforcée par « *le manque de confiance des parents* » (L.82) de cet élève.

2.3. « Le manque de confiance » ou le moi professionnel non reconnu.

Pauline déclare que lorsqu'elle « *disait aux parents* » (L.105) de Bastien qu'elle n' « *avait pas le temps* » (L.102) « *de s'occuper de lui* » (L.102) en « *individuel* » (L.103), ils « *avaient l'air de dire qu'elle ne savait pas s'y prendre avec lui* » (L.106). Elle suggère que les parents lui renvoient un « *dire* » qu'elle entend comme un présupposé remettant en cause sa modalité relationnelle avec Bastien. Pour rappel, le lien dans le « *bon esprit* » (L.181), est fondé sur la confiance et le partage car « *la confiance c'est primordial pour partager* » (L.375). En conséquence, elle déduit de ce ressenti un manque de confiance des parents à son égard, parce qu'elle ne peut pas consacrer du temps individuel à Bastien. Elle exprime « *avoir l'impression de manquer du coup de capacité, de possibilité d'agir* » (L.83-84). Il semble que l'entrave porte directement sur la partie institutionnelle de son moi professionnel puisqu'elle indique qu'elle n' « *a jamais pris cette attitude des parents comme un manque de confiance qu'ils avaient envers moi, moi individu, Pauline* » (L.112-113). Elle confirme cette perception en précisant avoir eu avec eux « *des échanges qui pouvaient être tout à fait constructifs* » (L.114). En revanche, bien qu'elle avance que le manque de confiance était plus orienté « *envers l'Education Nationale dont j'étais moi la première référence* » (L.115-116), elle précise que les parents « *ne faisaient pas cas du fait que « on » était dans un collectif* » (L.139). Ce « *on* » fait liaison entre l'institution Education Nationale et son moi professionnel, dont les parents ne font pas cas. Le « *on* » n'étant pas reconnu, il est entravé dans ses capacités et dans ses possibilités d'action (L.83-84). Lorsque Pauline parle du manque de confiance envers l'Education Nationale qui entrave son agir professionnel, il est possible de faire l'hypothèse que ce *manque* fait rupture dans

les aspirations de sa partie psychique interne institutionnelle, « *la première référence* » (L.116), trouvant ses accroches identificatoires dans l'espace psychique externe *idéalisé*. L'institution nourrit non seulement son sentiment d'appartenance à la communauté éducative, mais étaye également son moi professionnel et conforte son sentiment d'identité professionnel.

Ainsi, face à ce manque de confiance, elle se confronte à l'impossibilité d'être reconnue en tant que vecteur porteur de l'institution dont la mission est non seulement de re-présenter (L.429) le cadre institutionnel, mais également « *d'être le cadre* » (L.431), « *la première référence* » (L.116). Bien qu'elle exprime explicitement que ce n'est pas elle, en tant qu'individu, qui est soumise à cette absence de confiance, il semble que ce soit bien elle, en tant que sujet institué et instituant, piliers de son moi professionnel, qui ne soit pas reconnue : son moi professionnel se confronte aux limites de son pouvoir d'action sur les composantes de la réalité institutionnelle qui n'offre ni la possibilité d'avoir « *autant d'AVS que d'élèves* » (L.147-148), ni les conditions matérielles nécessaires.

Confrontée à ces limites institutionnelles, elle éprouve de la frustration et de la culpabilité en raison de son incapacité à d'agir sur le contexte. Cet empêchement l'amène aux limites de sa propre structure psychique institutionnelle interne : une impasse qui enferme et ne permet pas d'instaurer la confiance « *primordiale pour partager* » (L.375) car « *sans confiance* » (L.378) « *on est seul, on est enfermé, on est seul avec soi-même* » (L.378-379).

Le moi professionnel, pris dans l'impasse, fait ressurgir les fondations de ses aspirations qui semblent émaner du moi personnel « *très intime* » (L.353-354), qui ne « *conçoit pas une vie sans partage [...] où on serait enfermé dans un monde avec soi-même* » (L.354-355). Le moi personnel, pour ne pas se confronter à lui-même en contexte professionnel, peut-être aussi pour ne pas se confronter aux diverses instances psychiques qui le composent et pour ne pas être enfermé, se déplace dans un moi professionnel en quête de partage et de confiance. Dans cette quête altérée par les limites que rencontre le moi institutionnel, Pauline continue à « *s'accrocher* » (L.41) car elle ne « *lâche rien* » (L.183-184) pour « *garder le contrôle* » (L.185), celui du sujet supposé savoir tout-puissant qui lui échapperait si elle lâchait prise « *sur ses attentes* » (L.187), « *sur ce qu'elle a à donner* » (L.187). En assimilant, une fois encore, ses attentes à ce qu'elle a à donner, Pauline confirme qu'elle attend des élèves qu'ils

prennent ce qu'elle a à donner, lui confirmant qu'ils se soumettent à son désir, à son contrôle et à sa domination en tant que sujet supposé savoir tout-puissant.

En proposant une relance sur ce qui se passerait si elle lâchait prise sur ses attentes, Pauline suggère plutôt de « *définir ce que ça ne serait pas* » (L.206). Dans cette perspective, elle prolonge sa réflexion qui permet de mettre en relief son attachement au *contrôle* et à son fantasme de domination lorsqu'elle évoque le « *lâcher prise contrôlé* ».

2.4. Pression surmoïque : entre *Charybde* et *Scylla*, le « *lâcher prise contrôlé* ».

Pauline exprime qu'elle est en mesure de lâcher prise sur ses attentes lorsqu'elle peut choisir en conscience de renoncer momentanément à transmettre du contenu et en renonçant probablement inconsciemment à la jouissance de son fantasme de domination.

Ce choix s'effectue lorsqu'elle constate que « *c'est pas la peine* » (L.203), qu'« *il y a trop de choses qui ressortent* » (L.216) : « *mes élèves ont justement, eux, besoin de lâcher prise* » (L.216-217). Sans qu'elle dise explicitement quelles choses ressortent, il est possible de supposer qu'il s'agisse de manifestations pulsionnelles des élèves bruyantes ou silencieuses faisant obstacles par moments, les empêchant de recevoir ce qu'elle donne. En faisant le constat que « *c'est pas la peine* », de s'accrocher à ses exigences, d'attendre que ce qu'elle donne soit reçu et peut-être d'attendre qu'elle puisse constater que c'est effectivement reçu, alors elle autorise les élèves à « *mieux contrôler leurs propres choix, leurs activités* » (L.219).

Ainsi, pour Pauline, lâcher prise consiste à autoriser l'autre à contrôler son choix, à le laisser choisir ce qui lui fera plaisir, et satisfera son désir ; pour que l'élève puisse satisfaire son désir alors elle renonce au sien, à celui de transmettre en laissant l'élève choisir « *des activités plus ludiques et moins cérébrales* » (237-238). Elle livre, ici, ce qui, peut-être, relève d'une croyance consistant à assimiler le lâcher prise à des activités ludiques choisies par l'élève, et le contrôle à des activités cérébrales imposées par elle-même, ce pour quoi elle est là : une croyance qui *pousse* son désir dans le désir supposé de l'autre et qui la *pousse* à se sentir à sa place.

En conséquence, il est possible de supposer que, pour Pauline, lâcher le contrôle consiste à renoncer à son fantasme de domination, à accepter que le désir de

l'élève *re-pousse* son propre désir (celui de Pauline), à laisser le contrôle à l'autre, à lui laisser momentanément un pouvoir de domination. Ce renoncement est inéluctablement en opposition avec ce pour quoi elle est là et explique certainement la raison pour laquelle elle semble se justifier en précisant qu'elle autorise le lâcher-prise dans un cadre où elle pratique des « *lâcher-prise contrôlés* » (L.189-190). En effet, elle précise que lorsqu'elle choisit de renoncer à ses attentes en termes d'apprentissage scolaire, elle conserve des attentes en termes de comportement, car il ne s'agit pas « *de laisser faire n'importe quoi* » (L.210) et en conséquence « *il y a quand même un cadre dans ce lâcher prise* » (L.211-212) parce que il ne faut « *quand même pas oublier ce pour quoi je suis là* » (L.209-210) : « *ma place là, c'est quand même d'être professionnelle* » (L.212-213).

Face à la prégnance du moi professionnel dans le discours de Pauline, une relance l'invite à exprimer ce que lui apporte sur un plan personnel de lâcher ses attentes. Après une brève hésitation qui se traduit par « *Euh... //// peut-être que ça m'apporte euh...* » (L.228), elle conclut en disant « *ben déjà ça m'apporte* » (L.228). A la suite d'une seconde relance par réitération écho à sa réponse, elle poursuit en expliquant que « *ça pourrait la mettre en difficulté* », qu'elle pourrait avoir « *l'impression de perdre quelque chose* » (L.231) mais que ce n'est pas le cas car ce sont « *la plupart du temps des moments qui sont des moments de plaisir* » (L.232-233). Pauline évoque une difficulté hypothétique, qui est certainement référencée à son désir de transmettre, qui, ne pouvant être satisfait, pourrait convoquer une impression de perte. Cependant cette perte hypothétique semble compensée par une autre satisfaction : celle de la qualité relationnelle s'instaurant dans ces moments, dans « *une relation plus globale* » (L.62) qui laisse place au « *ludique* » et génère du plaisir pour les élèves et pour elle-même. Cette satisfaction fait certainement résonance avec son désir de partage.

2.5. Le substitut surmoïque : une modalité défensive, un « *frein* » au plaisir.

Pauline exprime qu'elle « *a du plaisir à transmettre quelque chose* » (L. 244) puis elle complète en ajoutant qu'elle a du plaisir « *à se rendre compte que ça fonctionne* ». Ainsi, lorsque Pauline peut faire le constat que les élèves répondent à ses attentes, elle explique que son agir professionnel fonctionne parce qu'« *il y a*

l'ascendant » (L.249) du professeur sur les élèves, où chacun est à sa place prescrite « *je suis le professeur, quoi, et eux ce sont les élèves* (L.250-251), où chacun est à sa place dans ce rapport de domination, non seulement institutionnellement prescrit, mais également inscrit dans sa matrice identificatoire de formation institutionnelle. Il est possible ici de questionner la nature de son plaisir : est-ce qu'elle éprouve du plaisir parce qu'elle peut transmettre ou parce qu'elle a cet ascendant qui la conforte dans sa position de domination ? Il semble que Pauline ne fasse pas cette nuance et que son désir de transmettre, rimant avec son fantasme de domination, constitue un frein à la satisfaction potentielle de son désir de relation globale qui émerge dans « *les moments d'échanges* » (L.248), lorsqu'elle lâche prise sur ses attentes.

Elle prolonge sa réflexion en précisant que « *les moments d'échanges* » (L.248) qu'elle assimile à des « *moments de plaisir* » (L.251 « *peut-être réduiraient cet ascendant* » (L.251). L'usage du conditionnel laisse supposer qu'elle entrevoit qu'en s'autorisant ces moments de lâcher prise, la réduction de son ascendant favoriserait peut-être l'accès à ce qu'elle attend dans la relation qui « *peut-être justement serait plus dans l'humain, dans la relation humaine* » (L.251-253). Elle envisage que réduire ses attentes en matière d'apprentissage, « *voire de les anéantir, les attentes* » (L.257) permettrait qu'elle se « *retrouve dans une relation* » (L.258) où « *les élèves ne sont plus en attente de quelque chose d'elle* » (L.259). « *Anéantir les attentes* » (L.257) permettrait « *d'enlever les freins [...] qui existent quand il y a des attentes d'un côté et de l'autre* » (L.262-264). Bien que le propos de Pauline suggère que les attentes auxquelles elle est soumise émanent de celles des élèves, il est possible de supposer qu'elle fait référence à ses propres attentes, aux exigences qu'elle a vis à vis d'elle-même, en tant que sujet instituant qui se doit d'être la première référence. Peut-être envisage-t-elle qu'en *anéantissant* le désir et les exigences de son moi institutionnel, en se dégageant du poids de l'institution qui est en place de substitut surmoïque, alors le désir de son moi personnel, pourrait trouver le plaisir de l'échange et du partage, le plaisir d'être « *plus dans l'humain* » (L.252), pour que « *ça libère* » (L.261) et que « *ça enlève des freins* » qui font obstacle à un « *être avec* », qui entravent un « *sentir avec* », et probablement, empêchent une possible « *compréhension empathique* ».

3. Eléments complémentaires pour conclure.

Le ciment de l'identité professionnelle de Pauline réside dans une certitude que l'enseignant est un sujet supposé savoir tout-puissant auquel l'élève doit se soumettre. Elle semble parfois entrevoir qu'en dehors de cette position, elle serait susceptible de satisfaire son désir de relation de partage, mais le danger que représente l'émergence d'affects la conforte dans la nécessité d'un contrôle surmoïque. Il me semble qu'au cours de cet entretien, Pauline a mobilisé la même modalité défensive pour garder le contrôle, peut-être pour éviter certains « sujets délicats » qui auraient suscité une émergence de ressentis ou d'émotions risquant de fragiliser son moi.

IV. Lucie ou la quête de reconnaissance.

Après une année d'exercice professionnel en milieu ordinaire dans une école primaire, Lucie a effectué des remplacements dans le milieu spécialisé en tant que Brigade ASH pendant dix ans. Elle s'est ensuite présentée au CAPASH, option D, afin d'être titulaire d'un poste en Ulis 1 maternelle qu'elle occupe depuis deux ans.

1. Désirs et représentations.

1.1. Ressentir pour choisir ou le « ça maître » ?

Lucie évoque que son choix pour l'enseignement relève en premier lieu d'un héritage maternel, il « est lié à ma maman enseignante en maternelle » (L.11). Elle précise que ce choix professionnel est également consécutif à des expériences d'animation et de baby-sitting dans lesquelles elle « s'est beaucoup plu à travailler avec des enfants » (L.14). La découverte du plaisir éprouvé en travaillant avec des enfants, a éveillé sa « curiosité » (L.17) et mobilisé une « envie personnelle » (L.17). En conséquence, elle explique que « sans avoir forcément un projet professionnel » (L.17-18), l'enseignement « s'est posé tout naturellement à elle dans une continuité de chemin de vie » (L.19), « un peu par hasard » (L.15). Ayant, par la suite, « trouvé compliqué de gérer des doubles niveaux » (L.22-23) en milieu ordinaire, bien que ce soit « aussi ce qui l'avait le plus intéressée » (L.23-24), elle a choisi de s'orienter dans l'enseignement spécialisé. La seconde raison qui l'a conduite dans ce choix d'orientation professionnelle réside dans le regard d'une conseillère pédagogique. Cette dernière a exprimé qu'elle « aurait le profil pour travailler avec des enfants différents » (L.27) sur un poste d'Ulis. En se fiant à ce regard extérieur et ne sachant pas vers « où se diriger » (L.25) au moment des vœux d'affectation, elle a décidé de suivre ce conseil. Guidée par la curiosité de savoir si « peut-être » (L.29) elle va « trouver quelque chose qui l'intéresse » (L.29) en Ulis, elle découvre effectivement « une façon d'enseigner en partenariat avec des orthophonistes et un rapprochement avec les familles » (L.30-32). Cette expérience lui « a permis, à chaque fois sur ces remplacements-là, de bien s'imprégner des classes et des besoins des élèves, pour tâtonner avec eux sur comment avancer sur la pratique » (L.35-37). « Particulièrement touchée et intéressée » (L.32), la

découverte du plaisir éprouvé dans le milieu spécialisé lui a alors « *donné envie de passer le CAPASH* » (L.32).

Fondé sur une expérience initiale plaisante de travail avec les enfants dans une modalité de relation centrée sur le jeu (animation) et sur le maternage (baby-sitting), son choix pour l'enseignement puis l'enseignement spécialisé ne semble pas mobilisé par un désir spécifique à une tâche primaire d'enseignement, mais plutôt par le désir d'expérimenter de nouvelles situations susceptibles de générer du plaisir. Sans *a priori*, elle se fie « *au hasard* » de son ressenti lorsqu'elle peut jauger l'émergence d'un éprouvé suffisamment agréable consécutif à la découverte d'une situation, un éprouvé qui mobilise probablement ensuite un désir de faire perdurer la sensation de plaisir qui y est associé et qui guide ses choix.

D'autre part, lorsqu'elle précise que « *bien s'imprégner des élèves* » (L.35) lui permet de « *tâtonner avec eux sur comment avancer sur la pratique de classe* » (L.36-37), elle confirme que son mode de fonctionnement consiste en premier lieu à expérimenter, puis à jauger le ressenti et enfin à agir en fonction de ce ressenti. Ainsi, son agir professionnel s'élabore dans l'expérience subjective d'un éprouvé plaisant qui semble fondée sur une forme de « *sentir avec* » dans lequel elle s'imprègne de l'élève, dans lequel elle se laisse pénétrer par l'autre, dans lequel elle peut ressentir l'autre de l'intérieur. Le désir de Lucie paraît émerger dans un processus d'identification projective, lorsqu'elle peut « *s'imprégner* » et « *être touchée* », lorsque les objets externes résonnent avec ses objets internes, lorsqu'elle peut introjecter les objets externes sur lesquels elle projette ses propres objets internes. Le désir de Lucie semble naître lorsque la fusion ou la *symbiose*, avec les objets externes est susceptible d'éveiller, en elle, un réveil de sensations de type plaisir, là où le *ça* trouve une voie de satisfaction, un plaisir suffisant, qui fait liaison entre le moi personnel et le moi professionnel. Ce plaisir participe à mobiliser et à réguler ses choix et son agir professionnel. Le désir qui est sous-jacent à la recherche de cet éprouvé de plaisir se précise lorsque Lucie évoque ses représentations de l'élève et de l'école.

1.2. Un désir d'accompagner la singularité sous contrainte de la représentation de l'élève.

Pour Lucie « *un élève, c'est un métier d'élève* » (L.185), c'est une personne qui « *connaît le fonctionnement de l'école* » (L.186), qui « *connaît quelles en sont les règles [...], les devoirs et les droits* » (L.187-188). Un élève, c'est une personne qui « *a en main de quoi pouvoir avancer presque seul avec peu de choses qui sont données autour de l'apprentissage* » (L.190-191), « *c'est une personne qui est capable de s'adapter* » (L.192-193). A l'image d'un adulte assigné à des tâches réglementées et rémunérées, elle propose une perception de l'élève qui a déjà acquis une certaine capacité d'adaptation et d'autonomie, une certaine connaissance et, peut-être, une certaine conscience de son statut social et des tâches qu'il a à accomplir dans un cadre régi par « *des devoirs et des droits* » (L.187-188). *A contrario*, selon Lucie, les élèves en situation de handicap sont « *des enfants qui ne peuvent pas devenir des élèves* » (L.197). Dans cette perception, elle prend en considération l'enfant qui est dans l'élève au regard de ses limitations qu'elle réfère soit à une absence de capacité cognitive, soit à la présence d'un trouble du comportement empêchant l'enfant de devenir un élève. Pour les premiers, elle précise que « *ce n'est pas qu'ils ne veulent pas* » (L.208) mais « *c'est qu'ils ne peuvent pas accéder à la compréhension de consignes, de l'autonomie, de l'envie, de l'appétence scolaire* » (L.206-207). Cependant, paradoxalement, bien qu'elle déclare initialement qu'« *ils ne peuvent pas* » (L.208) parce « *qu'ils n'ont pas les pré-requis* » (L.208), elle évoque que ces mêmes élèves, à qui « *on demande quelque chose d'impossible* » (L. 205) auraient finalement pu accéder aux apprentissages s'ils avaient pu bénéficier d'« *une année voire deux supplémentaires* » (L.219) en Ulis. Elle précise que ne sachant pas « *ce qu'il (l'élève) peut devenir* » (L.213), il y « *a une problématique qui est liée au cadre* » (L.213-214) qui ne permet pas un prolongement de la scolarité indépendamment de l'âge.

D'autre part, Lucie évoque « *les enfants qui ont la capacité d'être élève mais qui sont empêchés de l'être par des troubles du comportement* » (L.199-200). Elle suggère ainsi que les troubles du comportement à caractère *bruyant*, qu'elle qualifie de « *les fortes crises* » (L.42) constituent un obstacle au *devenir élève* et probablement un obstacle pour accéder aux apprentissages qu'elle propose. Elle évoque également que certains n' « *ont pas la capacité d'être élève* » (L.199) en raison « *d'autres difficultés*

liées à leur handicap » (L.199-200). Bien qu'elle n'apporte pas de précisions sur ces « *autres difficultés* », il est possible de supposer qu'il s'agit de difficultés autres que les incapacités cognitives, qui ne se manifestent pas de façon *bruyante* mais de façon *silencieuse*. Ainsi, l'enfant qui, selon elle, est porteur d'une incapacité cognitive, ne serait pas susceptible de manifester des troubles du comportement à caractère *silencieux*, moins visibles, moins perceptibles qui peuvent cependant parfois laisser supposer que l'enfant ne *peut* pas apprendre.

En fonction de la catégorisation qu'elle élabore dans sa perception des enfants en situation de handicap, elle considère que pour ceux qui ont la capacité d'être élève, « *c'est à nous, enseignants, de les accompagner pour faire en sorte qu'ils soient capables de nous donner à voir, à l'environnement éducatif, qu'il peut être élève* » (L.202-204). Elle signe, ici, la présence d'un désir d'accompagner l'enfant sur le chemin du *devenir* élève, un désir de l'accompagner pour qu'il soit capable de « *donner à voir* » le moi-élève supposé attendu par la communauté éducative. En spécifiant ce « *nous, enseignants* » (L.202), Lucie montre que ses attentes en tant que professionnelle font liaison avec ceux de la communauté éducative, dans laquelle son rôle consiste « *à mettre en place des situations riches en apprentissages* » (L.60) pour qu'il « *fasse son propre chemin* » (L.62).

Cependant, cette conception de l'enseignement en termes d'accompagnement soulève un paradoxe. En effet, l'élève peut-il vraiment faire son propre chemin singulier dans l'accès aux apprentissages, s'il doit en même temps se soumettre *en donnant à voir* ce qui est attendu de tous ? Bien que ce désir d'accompagnement s'avère paradoxal avec la conception institutionnelle initialement prescrite du « *métier d'élève* » (L.185), il semble trouver ses racines dans les traces du passé infantile de Lucie, des traces qui soutiennent son désir d'accompagner l'élève mais celui-ci confronté à la réalité paraît relever d'un idéal inaccessible.

1.3. Du désir d'accompagner à l'idéal professionnel sur fond de traces infantiles.

Lucie déclare que ce qui lui « *plaît au travail, c'est de mettre en place des situations riches en apprentissages dans lesquelles l'enfant, l'élève va pouvoir accéder à l'apprentissage par son propre chemin* » (L.59-62). Cependant, elle ajoute

spontanément que c'est quelque chose d'un « *petit peu irréal* » (L.62-63) qui la « *fait parfois un peu rêver* » (L.63). Elle réfère ainsi son désir d'accompagnement à un idéal professionnel, qui *a priori* lui semble inaccessible, dans lequel l'enfant apprend « *parce que nous, adultes, on a anticipé, on a organisé le lieu, on a organisé le temps, on a organisé le matériel pour que l'enfant, seul, et librement puisse accéder à de nouvelles connaissances et les acquérir de façon assez durable* » (L.64-66).

Dans cet idéal professionnel, Lucie conçoit le rôle de l'enseignant comme un adulte qui balise le chemin d'accès aux apprentissages que l'enfant emprunte pour accéder, seul et librement à de nouvelles connaissances. Lucie évoque spontanément que ce désir s'est initié dans son passé infantile. En effet, elle explique que « *on* » « *m'a toujours permis de vivre pleinement la liberté, le choix* » (L.79). Le « *on* » est référé à ses parents qui l'ont « *beaucoup accompagnée et portée dans ses envies* » (L.81-82) car où qu'elle « *aille, il y avait de l'amour de mes parents ou l'amour de ma famille ou des amis de mes parents* » (L.157-158) « *un regard plein d'amour, d'affection* » (L.161-162). Cependant, elle oppose à ce cadre d'amour, qui permet de « *vivre pleinement la liberté* » (L.79), l'existence d'un cadre structuré qu'elle réfère à l'organisation de sa vie infantile concernant l'heure de coucher (L.163) ou l'environnement (niveau sonore) (L.162). Elle précise que la combinaison du cadre d'amour et du cadre structuré lui a permis non seulement de se sentir « *en sécurité* » (L.161), mais l'a également « *rendue heureuse* » (L.164) : « *ce qui m'a rendue heureuse, c'est justement que ce cadre existait mais qu'il existait pour être mieux transgressé* » (L.164-165).

Lucie conclut que c'est parce qu'elle a toujours été accompagnée et portée dans ses envies dans ce cadre d'amour, « *qu'aujourd'hui, elle arrive à se sentir bien dans ses chaussures, avec son environnement, avec ses amis dans le monde professionnel* » (L.83-84). Elle suggère ainsi que la sensation de bien-être et de confort qu'elle éprouve fait liaison dans tous les domaines de sa vie parce qu'elle a été accompagnée dans l'amour pour satisfaire ses envies, ses désirs. Lucie souligne que « *cette chose qu'on m'a offerte à moi, j'aimerais pouvoir l'offrir aux enfants* » (L.84-85). Elle aimerait pouvoir être à l'écoute d'elle-même, suivre l'idée qui « *en train de venir* » (L.124) et qui lui « *semble plus adaptée, là tout de suite au moment dans lequel on est, ce que l'enfant est là [...] dans ce que moi je suis* » (L.124-125). Elle aimerait pouvoir répondre au désir de l'autre et au sien en prenant en considération la façon dont chacun à d'être-là avec ce qu'il est, et avec ce qu'elle est. Ainsi, Lucie indique

qu'idéalement, elle aimerait combiner *amour* et *structure*, si elle pouvait parvenir à « *donner de la souplesse* » (L.129) au cadre pour répondre aux désirs de l'enfant-élève.

Elle précise qu'elle a envie de « *donner de la souplesse* » (L.129) lorsqu'elle réalise qu'un enfant « *n'est pas du tout prêt pour un atelier (peinture)* » (L.134-135) mais qu'il « *aurait davantage besoin d'autre chose, (chanter)* » (L.135-136). Par ce propos, Lucie montre qu'elle perçoit les désirs de l'enfant mais elle semble s'empêcher d'y répondre car « *on* » (L.119) lui « *renvoie* » (L.119) qu'il faut donner un « *cadre fort à ces enfants* » (L.120), « *quelque chose de très structuré, en ne lâchant pas sur la structure qui a été proposée au départ, qui a été choisie par moi* » (L.121). Par l'usage du « *on* » Lucie fait explicitement référence à un regard extérieur auquel elle se soumet « *même si parfois, il y a des erreurs de choix* » (L.122). Ce regard extérieur, installé en position surmoïque, fait effraction à son désir de « *donner de la souplesse* » (L.129), peut-être parce que *donner de la souplesse* consiste pour Lucie à braver un interdit : celui de « *transgresser* » (L.165). Bien qu'en position infantile, la transgression du cadre « *l'a rendue heureuse* » (L.164), en position d'adulte enseignante, son propre ressenti est modifié en raison de ce que « *on* » lui renvoie. En effet, en accord avec « *on* », une instance supérieure extérieure introjectée, elle exprime : « *je sens que cette souplesse n'est pas toujours possible car elle ne serait pas bonne pour eux ni pour moi* » (L.136-137).

Ainsi, satisfaire son désir d'accompagner et celui de porter le désir de l'autre, qui s'originent sur les traces infantiles de son passé qu'elle cherche à reproduire, constitue un idéal professionnel qui semble, « *irréel* » (L.63) et inaccessible puisqu'il nécessiterait, selon Lucie, « *de donner de la souplesse* » (L.129) au cadre structurel. Or, la souplesse ne semble pas autorisée par son instance surmoïque interne de formation institutionnelle, qui juge « *qu'elle ne serait pas bonne* » (L.136).

Empêchée d'assouvir son désir d'accompagner la singularité, dans la confrontation entre le désir de reproduire et de faire perdurer un plaisir d'origine infantile, et la nécessité surmoïque d'imposer un cadre structuré, Lucie livre un autre désir, le désir de transmettre des valeurs : ce désir semble pouvoir trouver une voie de satisfaction au regard de sa représentation de l'école, qu'elle présente comme « *un lieu de partage* » (L.239).

1.4. Vers le désir de transmettre des valeurs : « *partager pour avancer* ».

Lucie conçoit l'école comme étant « *surtout un lieu de partage* ». (L.239). Pour elle, « *le partage, c'est un partage de compétences, un partage de regards, l'échange des idées, des envies, des tristesses, des émotions et des joies aussi* » (L.248-250) dans lequel « *il n'y a pas que des questions scolaires* » (L.228-229) car l'école c'est également « *tout ce qui peut être lié à la santé physique et morale* » (L.229-230). Elle réfère sa perception de l'école à « *une petite société, une petite organisation* » (L.227-228) dans laquelle « *on va donner des valeurs* » (L.235) telles que « *la solidarité* » (L.235), « *la tolérance* » (L.236), « *l'acceptation de la différence* » (L.236), « *la vie en collectivité* » (L.225).

L'usage du « *on* » signe, ici, qu'elle contribue à donner, et en conséquence à transmettre, des valeurs qui semblent relever de ce qui fait liaison dans sa *morale* personnelle et professionnelle et qui permet « *de vivre avec les autres, avec qui on est et avec qui ils sont* » (L.236-237). L'école étant également « *un lieu de bruit, un lieu de violence* » (L.225-226), elle considère que dans la prise en compte de la dimension de l'être, de l'identité personnelle dans la relation aux autres, « *forcément, on va se frotter à des choses qui vont ébranler toute personne, enfants et adultes y compris* ».

Lucie suggère ainsi que la rencontre peut provoquer une émergence d'émotions ou de sensations susceptibles « *d'ébranler* » et peut-être de soumettre chacun à des affects qui déstabilisent un équilibre. Peut-être est-ce justement dans ce déséquilibre que Lucie peut jauger la diversité et l'intensité des ressentis mobilisant son désir et la guidant sur « *le chemin de vie* » (L.19) « *qui se pose naturellement à elle* » (L.19) et qui lui permet d'avancer quand elle est « *touchée* ». D'autre part, elle précise que l'école est « *une porte ouverte* » (L.232) sur « *un autre monde culturel qui va être donné en accès à un élève* » (L.234) pour ceux qui viennent d'« *un milieu où on n'a pas forcément cet intérêt* » (L.231-232). Elle ajoute qu'elle « *tient beaucoup* » (L.231) à cette dimension qui permet d'« *accéder à la culture* » (L.230-231) et de compenser ce qui peut faire défaut dans le milieu social d'origine. Enfin, elle évoque la « *santé physique* » (L.230) par un aspect nourricier de l'école où « *on mange, on boit* » (L.228). En conséquence, à travers sa représentation de l'école, au-delà des questions scolaires, Lucie décrit la façon dont celle-ci est impliquée pour « *donner* » des valeurs morales et pour répondre à des besoins d'ordre physiologique.

Dans un lien vertical avec les élèves, bien qu'elle ne l'exprime pas explicitement, il semble que l'école en tant que « *lieu de partage* » puisse satisfaire, non seulement un désir de transmettre des valeurs morales de formation sociale et culturelle, référées au vivre ensemble, mais également un désir *nourricier*. Cette forme de maternage suggérant une contenance physique (manger, boire) et une contenance psychique qui, dans un aspect négatif, peut « *ébranler* » mais qui dans un aspect positif permet « *d'avancer* ». Ensuite, elle évoque l'importance du partage dans le lien horizontal avec ses collègues en précisant que c'est « *quand on a compris que c'est en partageant qu'on va pouvoir avancer* » (L.242-243), quand « *on a accédé vraiment à cette capacité de comprendre que seul on ne va pas très loin* » (L.244). Elle précise que lorsqu'elle réalise qu'elle « *ne sait pas faire* », en pensant « *que seule* » (L.247), « *trop fière, trop sûre d'elle* » (L.247), elle « *pouvait y arriver* » (L.248), alors « *l'échange d'idées* » (L.249) et le « *partage de compétences, de regards* » (L.248-249) avec ses collègues permet non seulement de dépasser ses propres limites, mais également de « *pas être seule dans sa classe* » (L.263). Enfin, elle réfère le partage à une dimension sociétale plus large qui permet de faire avancer « *le genre humain* » (L.254) et lui oppose une perception de « *la société dans laquelle on vit tous [...] où quand même tout va pour prôner l'individualisation* » (L.255-257), où « *les gens [...] se retrouvent seuls et tristes* » (L.259-260). Par ce propos, elle signe la présence d'un idéal social fondé sur une valeur de partage qui protège de la rime solitude/tristesse. Cependant, cet idéal social, qui semble mobiliser son désir de transmettre une valeur de partage en contexte professionnel, se confronte à sa perception des contraintes institutionnelles et du regard présumé porté sur elle.

1.5. Entraves à l'agir professionnel, les contraintes institutionnelles et le regard d'autrui.

Lucie décrit l'institution éducative, l'Education Nationale, comme un « *gros mammoth* » (L.272) « *qui fonctionne avec des idées préconçues qui n'ont plus lieu d'être, qui ne sont plus liées à notre société* » (L.274-275). La métaphore animale du mammoth suggère une présence imposante qui ne semble pas favoriser l'affirmation identitaire, « *qui on est* » (L.296). Cette présence véhicule « *des idées préconçues* » (L.274) et des « *choses encore trop normées* » (L.284) « *qui ne sont plus liées [...] à la*

façon qu'on a de devenir quelqu'un dans ce monde » (L.274-276). Elle considère que « *ce vieux mammouth n'a pas été capable de faire avancer les choses et d'aller vers quelque chose d'un petit peu plus individualisé et différencié à chaque enfant, à chaque élève* » (L.280-282), parce que « *cette institution réfléchit encore trop sur l'enfant type* » (L.282) et que « *l'école pousse les enfants plutôt à être ordinaires et à avancer au pas* » (L.292-293) « *à chercher la norme, plus qu'à développer qui ils sont réellement* » (293-294). Elle conclut que « *c'est un devoir de l'école d'accompagner chaque individu à s'approprier soi-même* » » (L.301), « *d'accompagner à savoir qui on est et quelles sont ses forces et ses faiblesses, l'école ne remplit pas à mon sens sa mission* » (L.302-303).

Ainsi, l'institution empêche de « *savoir qui on est* » (L.296). Elle précise que « *la personne avec qui on va être le plus souvent, c'est soi-même* » (L.297-298) et que « *si on n'est pas en paix avec cette personne-là [...] la vie va devenir un enfer* » (L.298-300). Il est possible de faire l'hypothèse qu'elle suggère que l'institution, qui impose « *un donner à voir* » référé à la norme empêche d'accéder à un « *je* », qu'elle présente comme un autre un *soi-même*, « *cette personne-là* » (L.298), comme si elle parlait d'une tierce personne mise en position d'extériorité, qu'il est nécessaire « *d'approprier* » (L.300) et peut-être de reconnaître. En effet, elle exprime en utilisant le « *je* », qu'elle sent « *à la fois qu'elle en fait partie* (de l'institution), qu'elle en est « *un membre actif sur le terrain, et en même temps [...]* » elle se « *sent quand même assez marginale* » (L.309). Elle traduit ainsi, un sentiment d'appartenance en référence à son agir professionnel, en tant que membre actif. Cependant, parallèlement, elle évoque que « *c'est compliqué pour elle* » (L.316) de pouvoir trouver des accroches identificatoires dans la matrice de formation institutionnelle au regard de sa perception de l'institution, « *ce vieux mammouth* » (L.280), qui impose « *un cadre, cette notion de structure* » (L.313). Elle précise que ce cadre et cette structure « *ne lui ressemble pas* » (L.314) parce qu'elle se voit comme quelqu'un « *d'un peu pagailleux, qui peut partir dans toutes les directions* » (L.312-313). Bien que « *d'accord avec cette notion de cadre* » (L.315) et avec le fait « *que l'institution école ça doit être ça* » (L.315), son moi personnel, « *un peu pagailleux* » (L.311), ne peut pas se reconnaître, ni trouver d'accroches identificatoires dans le cadre structuré et normée de l'institution. Ainsi, lorsqu'elle oppose son moi personnel aux prescriptions institutionnelles de son moi professionnel, Lucie signe une conflictualité entre un « *ce qui doit être* » institutionnel, il lui est compliqué de se soumettre au regard de « *ce*

qu'elle est », un « *ce qu'elle est* », quelqu'un de pagailleux qui peut partir dans toutes les directions, qui s'oppose à un « *ce qui doit être* » institutionnel, un cadre normé et structuré, qui impose une direction.

Elle précise que sa perception de l'institution école, en tant que cadre structuré, émane « *du regard qu'elle porte sur ses autres collègues* » (L320), sur « *la façon qu'ils ont de travailler [...] en proposant des choses très ritualisées, très répétitives, très similaires* » (L.322), qui lui donne « *l'impression que c'est quand même aussi assez épanouissant pour les enfants* » (L323-324). Il semble que Lucie ait construit un « *ce qui doit être* », à partir de ce qu'elle observe et interprète de l'agir professionnel de ses autres collègues. Il est possible de faire l'hypothèse que ce qu'elle observe de l'agir professionnel d'autrui s'impose à elle comme un modèle à suivre, un modèle que peut-être elle aimerait suivre, mais qui se confronte au regard qu'elle porte sur elle-même et qui entre en contradiction avec « *ce qu'elle est* ». « *Ce qu'elle est* » est soumis à son propre jugement d'origine surmoïque à connotation négative puisqu'elle se définit comme « *quelqu'un de pagailleux* » (L.312) qui « *propose quelque chose d'assez perturbant aux élèves* » (L.325). Dans cette dichotomie, Lucie semble placer l'agir d'autrui en position d'idéal à suivre, sans évoquer son propre idéal d'action.

Afin de faire émerger comment elle conçoit son propre agir professionnel, une relance l'invite à s'exprimer sur « *ce qui se passerait si l'école, ça n'était pas ça* » (L.327), si l'école ne devait pas être ce cadre. Elle évoque, en première intention, une réponse référée aux familles qui « *devraient proposer davantage un cadre éducatif plus global, plus familial* » (L.332-333) en affirmant que ça ne concerne « *pas seulement l'institution éducative* » (L.334). Après une nouvelle relance par réitération, Lucie livre sa conception de l'institution école si elle n'était pas soumise au cadre institutionnel.

« *L'école serait davantage un lieu d'expérimentation, de découverte [...], un lieu d'exploration* » (L.337-338) où « *les choses viendraient davantage des élèves* » (L.339) et c'est « *peut-être quelque chose qui m'attire davantage* » (L.338). Elle propose, ici, une description qui fait liaison avec la façon dont elle a fait ses choix professionnels : expérimenter, explorer et découvrir un intérêt. D'autre part, lorsqu'elle précise « *les choses viendraient davantage des élèves* » (L.339), elle revient sur « *la notion* » (L.339) de transmission du savoir en expliquant que « *ce n'est pas l'adulte qui possède le savoir, il ne doit pas le donner, on ne donne pas un savoir* » (L.340). Elle mentionne que

cette approche de l'adulte, qui s'oppose à une position de sujet supposé savoir, l'« *intéresse beaucoup* » (L.342) mais « *qu'on se doit de faire passer aux élèves* » (L.343) « *une quantité de choses* » (342).

Il semble que Lucie, par identification à la communauté éducative, suggérée par l'usage du « *on* », se confronte à un « *devoir* » de transmettre le savoir, ce devoir relevant d'une obligation construite dans ce qui lui paraît être communément admis mais qui ne répond pas à un désir lui appartenant en propre. Il est possible de supposer que la matrice identificatoire de formation institutionnelle externe, à laquelle elle se soumet, à laquelle elle est accrochée malgré elle, la soumette à répondre à un désir qui n'est pas le sien, qui n'est pas celui de son « *je* » : le désir de transmettre le savoir. Pour Lucie, *transmettre le savoir* relèverait d'une injonction institutionnelle externe qu'elle s'efforce d'internaliser au détriment d'un désir d'accompagnement qui relève de son « *je* » désirant dont elle tente de se décrocher en raison d'une croyance qui semble établir que *expérimenter, explorer et découvrir, c'est « partir dans toutes les directions »* (L.313), que c'est « *perturbant* » (L.325) pour les élèves et que ce n'est, *a priori*, pas compatible avec le cadre normé et structuré institutionnellement prescrit.

En la questionnant sur « *ce qui l'empêche de fonctionner* » (346) comme elle le souhaite, elle se retourne la question en proposant une reformulation plus précise sur ce qui l'empêche de faire de sa classe ce lieu dont elle « *rêve quelque part* » (L.348), un lieu « *d'expérimentation, de découverte* » (L.348-349). Elle prolonge sa réflexion en annonçant que c'est « *sûrement moi-même avant tout* » (L.349) en raison de la crainte du « *regard des autres* » (L.349), de « *la crainte* » (L.349) que « *les parents ne soient pas satisfaits du travail que je propose à leurs enfants [...] que mes inspecteurs, mes supérieurs hiérarchiques [...] ne soient pas satisfaits de mon travail* » (L.349-352).

Ainsi, Lucie suggère que son moi professionnel est soumis à une double contrainte qui émerge de sa dimension surmoïque : une première contrainte issue de ce qu'elle présuppose de l'injonction institutionnelle à laquelle elle *se doit* de se soumettre et une seconde contrainte émanant du regard d'autrui (parents et supérieurs hiérarchiques) qui pourrait ne pas être satisfait. Elle s'impose un agir professionnel en réponse à des attentes et des désirs externes présupposés, qui ne font pas cohésion ou liaison avec son propre désir, considéré comme « *irréel* » (L.63), et « *dont elle rêve* » (L.348) : son désir d'accompagner l'élève en mettant « *en place des*

situations riches en apprentissages » (L.60) pour qu'il « *fasse son propre chemin* » (L.62).

Indépendamment d'une situation difficile, Lucie, dans la recherche et l'accompagnement de « *qui on est* », est confrontée à une conflictualité *déjà-là* qui siège au cœur de son moi professionnel. Cette conflictualité interne émane d'une incompatibilité de désirs selon les accroches identificatoires auxquelles il se réfère. Son désir d'accompagner la singularité et de porter les envies, relève d'un désir personnel élaboré sur les traces de son passé infantile et qui *rêve* de se sublimer en contexte professionnel. La sublimation dans le moi professionnel est entravée au regard d'une matrice identificatoire de formation institutionnelle externe à laquelle elle semble accrochée malgré elle, dans laquelle elle ne se reconnaît pas, et au regard des attentes présupposés des familles, une autre forme d'institution de référence.

Mais qu'advient-il des désirs de Lucie dans cette quête de reconnaissance « *de qui on est* » lorsqu'elle se confronte à une situation de difficulté en contexte professionnel ?

2. Devenir des désirs en contexte professionnel troublé.

2.1. « *Ne pas céder* » au désir, sous le joug d'un « *surmoi maître* ».

Lucie choisit d'évoquer ses difficultés en contexte professionnel à travers de « *nombreuses* » (L.41) situations en référence à « *son vécu* » (L.41) du « *moment* » (L.41) lorsque « *les enfants font de fortes crises* » (L.42), lorsqu'« *ils crient, ils pleurent, ils se débattent, ils griffent* » (L.51-52). Elle se dit en difficulté, non pas par rapport à un élève en particulier, mais par rapport à sa conduite de classe face à ces expressions manifestes et bruyantes de pulsions archaïques des élèves. Sa difficulté réside dans le fait qu'« *il ne faut pas céder* » (L.42), et qu'« *il faut quelque part forcer* » (L.47) car « *nous on doit, enseignants, adultes de la classe* » (L.45) « *l'amener (l'élève) à vivre ce moment de travail* » (L.46) « *coûte que coûte* » (L.46). Elle suggère implicitement que son agir professionnel est mobilisé par le « *devoir* » d'être en position de domination, en position de renforcement autoritaire, « *coûte que coûte* »

(L.46), indépendamment du désir de l'enfant « *qu'il le veuille ou non* » (L.46-47), même si « *l'enfant ne veut absolument pas être à son bureau* » (L.43).

Ainsi, sa difficulté paraît davantage provenir de ce qu'elle s'impose dans son agir professionnel, en se contraignant à répondre à une injonction d'origine surmoïque, que dans « *les fortes crises* » (L.42) des enfants. En effet, il semble qu'elle s'astreint à appliquer ce que lui dictent ses injonctions d'origine surmoïque : un « *ne pas céder* » qui rime avec « *forcer* », sous couvert d'un « *il faut* » et d'un « *on doit* » présumés institutionnellement prescrits auxquels elle se soumet quel que soit ce qu'elle perçoit ou interprète des manifestations pulsionnelles de ses élèves, quelle que soit sa perception de leurs désirs ou de l'absence de désir.

Lucie explique qu'elle perçoit que ses propositions ne correspondent pas nécessairement au désir de l'enfant : « *parfois l'enfant ne veut absolument pas être à son bureau, sur le temps de travail proposé* » (L.43-44), « *il voudrait absolument aller au coin lecture* » (L.44). Elle semble avoir conscience que l'émergence des réactions de types archaïques de l'enfant qui fait « *de fortes crises* » (L.42) relève d'une altération de son désir à un moment où il n'« *a pas encore envie de vivre un temps d'apprentissage* » (L.70-71) « *pour lequel il ne semble pas prêt du tout* » (L.71-72). Elle entend que l'enfant n'est pas prêt, qu'il n'est pas encore dans l'envie d'apprendre, qu'il n'est pas nécessairement porté par le désir d'apprendre institutionnellement attendu. En s'imposant d'écarter ce qu'elle perçoit du désir de l'enfant, elle exprime faire « *le contraire* » (L.69) du « *travail qu'elle voulait faire* » (L.54), le contraire de ce qu'elle a elle-même vécu. Comme elle l'a évoqué, elle qui a été « *beaucoup accompagnée et portée dans ses envies* » (L.81-82), elle à qui on « *a toujours permis de vivre pleinement la liberté, le choix* » (L.79), « *aimerait pouvoir offrir aux enfants* » (L.85) « *cette chose qu'on lui a offerte* » (L.84). Or, Lucie est empêchée de satisfaire son désir d'offrir ce qu'on lui a offert. Elle est empêchée de satisfaire son désir d'accompagner et de porter les désirs. Elle exprime que c'est « *compliqué* » (L.47), pour elle, de se soumettre à l'injonction de « *ne pas céder* » (L.42) et de « *forcer* » (L.47) parce que ça « *ne lui ressemble pas* » (L.59).

Cependant, bien que ce soit « *compliqué* » (L.47), elle « *essaye de le faire* » (L.48). Elle révèle que parfois elle « *n'y arrive pas* » (L.48), qu'elle « *n'en a pas la force* » (L.49), pas la force de se soumettre elle-même à acter un agir, auquel une partie d'elle-même n'adhère pas. Il est possible de faire l'hypothèse que cette

soumission *forcée* génère un appauvrissement du moi qui la prive de ses forces, qui n'a plus *la force de forcer*, qui n'a plus suffisamment de force nécessaire pour imposer les injonctions dictées par sa partie surmoïque institutionnelle. En conséquence, elle n'a pas la force de soumettre le désir des élèves, non pas à son propre désir, mais de les soumettre tout comme elle-même se soumet à ce qu'elle ne désire pas. Elle précise que « *lorsqu'elle le fait* » (L.50), elle « *trouve que ça a quelque chose parfois d'un peu inhumain de maintenir ces enfants de force à leur bureau* » (L.50-51). Lorsqu'elle se soumet aux exigences de sa partie surmoïque institutionnelle, lorsque son moi professionnel est acté sous le *joug* du « *il faut* » et du « *on doit* », le jugement de sa partie surmoïque de formation sociale émerge et la conduit à considérer ses propres actions comme « *quelque chose d'un peu inhumain* » (L.50-51). La perception de ces propres actes, « *qui ne lui ressemble pas* » (L.59), va probablement à l'encontre de sa valeur de partage qui permet de faire avancer « *le genre humain* » (L.254), à l'encontre de son désir de « *donner des valeurs* » (L.235) telles que « *la solidarité* » (L.235), « *la tolérance* » (L.236), « *l'acceptation de la différence* » (L.236), un ensemble de valeurs qui participent à « *s'apprivoiser soi-même, à savoir qui on est* » (L.301-302), à « *être en paix avec cette personne-là* » (soi-même) (L.298).

Dans la description de son agir professionnel, « *lorsqu'elle maintient ces enfants de force pour travailler* » (L.50-51), elle explique qu'en conséquence « *ils (les élèves) crient, ils pleurent, ils se débattent, ils griffent* » (L.51-52), ils font de « *fortes crises* ». Il est aisé de supposer que cette réactivité s'oppose à toute potentialité pour l'élève d'être en paix et qu'au contraire de ce qu'elle voulait, les émergences pulsionnelles de types déplaisirs rendent la situation « *quand même beaucoup plus compliquée* » (L.299), au point de « *parfois même va devenir un enfer* » (L.299-300).

Cependant, bien qu'elle perçoive que le désir de l'enfant est dans un ailleurs, dans autre chose que ce qu'elle propose, elle considère que ses obligations ne lui permettent pas d'être à l'écoute et de répondre au désir de l'enfant qui manifeste son insatisfaction bruyamment. Ce bruit fait rupture au cœur de la sphère surmoïque de Lucie où s'opposent les injonctions de formation sociale et celles de formation institutionnelle. Dans cette opposition les désirs, le sien et celui de l'élève, semblent *devoir* être écartés « *coûte que coûte* » (L.46), jusqu'à présenter et acter « *quelque chose d'un peu inhumain* » (L.50-51) qui lui « *donne envie de fuir* » (L.53).

Au nom du « *il faut ne pas céder* » aux tendances pulsionnelles, dicté par sa dimension surmoïque, Lucie acte un agir professionnel qui lui donne une image d'elle-même qui ne lui ressemble pas, une image de quelqu'un qui, en forçant et se forçant, génère des cris et des pleurs identifiés comme l'expression d'une douleur qu'elle ressent et qui la menace au point de lui donner envie de fuir : « *je sens de la douleur [...] où vraiment ces moments-là me donnent envie de fuir et de me dire vraiment c'est pas possible, c'est pas ce travail-là que je voulais faire, j'en suis pas capable, c'est pas possible que ce soit ça qui soit nécessaire pour ces enfants-là* » (L.52-55).

2.2. Modalités défensives du moi : entre objet persécuteur et objet persécuté.

Lorsque Lucie évoque que « *c'est pas possible que ce soit ça qui soit nécessaire pour ces enfants-là* » (L.54-55), elle révèle que sa « *douleur* » émergeant par identification à celle de ses élèves, soulève une remise en cause des exigences qu'elle présuppose prescrites par « *ce vieux mammouth* » (L.280) omniprésent et tout-puissant. Elle situe ces exigences prescrites dans une matrice identificatoire externe qu'elle semble devoir internaliser, et à laquelle elle croit *devoir se forcer* à adhérer, accrochée malgré elle. Elle estime être « *un peu obligée quelque part* » (L.72) de forcer, ce qui lui impose de rejeter ou de nier le dire des expressions pulsionnelles sans cependant empêcher l'émergence de sensation de type déplaisir au niveau du « *ça* », une douleur qui menace d'un danger puisque « *la douleur [...] lui donne envie de fuir* » (L.52-53).

Il semble que Lucie a envie de fuir ses propres actes qu'elle juge à caractère inhumain, parce qu'ils provoquent une douleur qu'elle ressent. Elle souhaiterait fuir pour s'exclure de son conflit interne, qui non seulement l'empêche d'agir selon le désir de son je, mais qui de plus la conduit à faire « *le contraire* » (L.69) de ce qu'on lui a permis de faire : « *vivre pleinement la liberté* » (L.79), « *vivre pleinement le choix dans sa vie d'enfant, dans sa vie d'adolescente, dans sa vie de jeunes fille, dans ses études* » dans un « *cadre d'amour* » (L.156), « *accompagnée et portée dans ses envies* » (L.81-82), ce qui explique « *qu'aujourd'hui elle arrive à se sentir bien* » (L.83).

Or, elle exprime explicitement qu'elle fait le contraire, parce qu'au nom du « *on doit* » et du « *il ne faut pas céder* » (L.120), elle se doit « *de donner un cadre fort* »

(L.121). Cependant, bien qu'elle affirme qu'un cadre fort « *c'est rassurant parce que ça donne des repères, c'est ce qui va suivre, en tout cas quand on est un enfant* » (L.150-151), c'est aussi un cadre qui « *l'enferme, l'étouffe* » (L.142). Ainsi, elle oppose son moi professionnel d'enseignante à son moi adulte personnel lorsqu'elle évoque que « *moi adulte, j'aime justement quand on les change ces repères, qu'on les modifie, qu'il y ait de l'imprévu, qu'il y ait de la surprise* » (L.151-153), quand elle peut « *donner de la souplesse* » (L.129).

Ainsi, privée de donner de la souplesse, « *obligée* » (L.72) de donner un cadre fort, de forcer, Lucie provoque la souffrance des élèves. Par soumission à sa propre dimension surmoïque, son moi professionnel acte un agir qui fait émerger une partie d'elle-même non désirée dans sa sphère psychique personnelle. Cette partie la met dans une position de persécuteur et lui donne « *l'impression de vivre quelque chose de violent... moralement et physiquement* » (L.99-100). Elle complète spontanément son propos en précisant que c'est « *de la violence aussi pour eux (les élèves)* » (L.111).

Cette association, entre la violence qu'elle a l'impression de vivre et celle que ses élèves vivent également, provoque les pleurs de Lucie (L.102). Après avoir décrit des pleurs quotidiens à l'exception du « *dimanche où elle n'a pas pleuré* » (L.104-105) elle les explique par le fait qu'elle est « *témoin et responsable* » (L.112) de la violence rencontrée par ses élèves face à la frustration qu'ils vivent, face à « *leur incapacité à exprimer leur frustration* » (L.113). Ses pleurs émergent parce qu'elle « *se voit un peu en eux* » (L.115), probablement dans la *frustration* générée par l'obligation de se soumettre au désir de l'autre qui ne fait pas résonance avec un désir propre. Ce reflet au miroir la conduit à penser qu'en ayant « *peut-être trop de compassion [...], ça l'empêche de faire correctement mon travail* » (L.115-117). Elle poursuit en expliquant que « *faire correctement son travail* » (L.115) correspond à la notion de cadre fort dans lequel « *il ne faut pas céder* » (L.120), « *coûte que coûte* » (L.46), quoi que ça coûte à l'élève et quoi que ça lui coûte à elle, même si elle perçoit que son « *idée de départ n'est pas la bonne* » (L.123).

Lucie semble croire que « *faire correctement son travail* » consiste à persister dans une voie, même si elle ne semble pas bonne, et dans « *l'erreur des choix* » (L.122), parce que « *moi adulte, je le sais c'est bon pour toi. Toi enfant, tu ne sais pas, tu n'es pas en âge de savoir ce qui est bon pour toi, je te l'impose, pour toi c'est douloureux mais il faut que je continue à tenir bon parce que c'est moi qui ai raison* » (L.173-176).

Lucie évoque dans ce propos une position d'adulte tout-puissant, en position de sujet supposé savoir qu'elle *croit devoir* tenir pour faire correctement son travail mais qui va à l'encontre de son désir d'accompagner les envies, à l'encontre d'une souplesse qui permettrait de laisser de la place à « *l'imprévu* » (L.153). Il est possible de faire l'hypothèse que Lucie, par un processus de saisie intérieure, perçoive les désirs et les tendances pulsionnelles de ses élèves, mais que l'interdit surmoïque de formation institutionnelle, l'interdit de « *sentir avec* », l'empêche non pas de « *faire correctement son travail* » mais plutôt d'accéder à un processus d'objectivation qui pourrait peut-être la conduire dans une *compréhension empathique* qu'elle ne semble pas s'autoriser, en ne s'autorisant pas à « *donner de la souplesse* ».

Ainsi, la partie surmoïque du moi professionnel de Lucie, s'impose en objet persécuteur pour ses élèves et pour elle-même. L'émergence d'une partie interne du moi non désiré, l'objet persécuteur, la conduit à se sentir traitée comme elle s'impose de traiter ses élèves, les objets persécutés. En tant qu'objet persécuté par excès d'identification à l'objet agressé, par elle-même, l'envie de fuir de Lucie relève d'une modalité défensive présentant une forme d'angoisse de type dépressif par crainte, et probablement par culpabilité, de nuire ou de déclencher une crise, à laquelle succède une forme d'angoisse de type paranoïde, dans laquelle elle est victime de son propre objet persécuteur, par identification à l'élève agressé. Lucie, objet persécuteur et objet persécuté, se confronte à une impasse dans laquelle elle se dit que « *c'est pas possible, c'est pas ce travail-là que je voulais faire, j'en suis pas capable, c'est pas possible que ce soit ça qui soit nécessaire pour ces enfants-là* » (L.52-55). Prise entre les émergences du « *ça* », réactivé par les émergences pulsionnelles des élèves et les injonctions de sa dimension surmoïque, Lucie semble atteindre un point de rupture. En effet, lorsqu'elle évoque ne pas avoir « *la force* » (L.49), ni être « *capable* » (L.54), elle paraît prise dans une impasse qui altère ses fonctions de régulation au niveau du moi, un moi appauvri, sans force, pour qui la seule issue envisageable pour sortir du cadre qui « *l'enferme, l'étouffe* » (L.142) est la fuite.

3. Éléments complémentaires pour conclure.

Pour Lucie, la situation d'entretien semble avoir été un moment ayant favorisé l'émergence d'un questionnement nouveau qui s'exprime lorsqu'elle dit « *C'est peut-être la première fois que je vais dans cette réflexion-là* » (L.92), « *que je pose les choses comme ça verbalement, oralement dans ma tête* » (L.94). Face à une relance d'interprétation, elle confirme que « *ça mériterait peut-être davantage réflexion* » (L.96) et spontanément elle apporte une réponse qui en conséquence s'est élaborée dans l'instant.

En fin d'entretien, où il est proposé d'ajouter quelque chose si elle le souhaite, elle procède à une sorte de synthèse introspective en expliquant que « *toutes ces petites questions me donnent envie de me poser tranquillement toute seule et d'y répondre un peu seule* » (L.355-356) et en reformulant les questions qui ont été posées : « *voilà de me dire : ben! voilà, c'est quoi l'école pour moi ? C'est quoi une institution pour moi ? C'est quoi un élève pour moi ? C'est quoi un enseignant ? C'est quoi que je veux faire, c'est où que je vais ? (rire) hum hum, peut-être que ça me donne envie de poser tout ça simplement* » (L.356-360). Lucie conclut son discours sur cette réflexion qui, selon elle, permet « *de revenir un peu à tous ces essentiels* » (L.360).

Conclusion

L'ensemble des entretiens met en relief la richesse de la singularité psychique des interviewées qui, me semble-t-il, ont été d'une grande sincérité et transparence. Le sujet abordé, concernant la souffrance professionnelle fait partie intégrante de ce que l'on pourrait considérer comme un « sujet délicat » et poser des questions pour l'approfondir pourrait porter le caractère sensible de ce sujet à une forme paroxystique. Cependant, chacune des interviewées a participé et collaboré de façon active et impliquée, même si parfois certaines résistances se sont faites jour. A cet égard, il m'a semblé que toutes ont « joué le jeu » face à mes relances qui les ont conduites par moment aux frontières de l'intime, dans lequel elles ont accepté de se laisser glisser, pour révéler des parties d'elles-mêmes que je n'aurais certainement pas pu découvrir sans cela. En acceptant de se livrer, en se « dévoilant » à moi, peut-être se sont-elles également découvertes à elles-mêmes.

Cependant, lorsque ce ne fut pas le cas, aucune relance insistante n'a été proposée, car si des résistances se manifestent, c'est bien parce qu'il y a quelque chose à protéger et quoi que ce soit, il importe de les respecter.

Au terme de ces analyses, la partie suivante propose des perspectives de remaniement de la subjectivité de chacune des interviewées au regard des dynamiques psychiques singulières qui ont également fait émerger des récurrences thématiques transversales.

PARTIE 7

ENTRE SINGULARITE ET RECCURENCE

DANS

LES DYNAMIQUES PSYCHIQUES

DE LA

SOUFFRANCE PROFESSIONNELLE,

VERS UNE PLASTICITE POSTURALE PSYCHIQUE

L'analyse verticale des entretiens met en relief le cheminement de chaque enseignant, les déplacements psychiques qui, s'ils sont inconscients, semblent cependant suivre un tracé pré-élaboré dans des directions qui parfois s'avèrent être des impasses. L'enseignant suit sa propre carte, mais la carte n'est pas le territoire. Elle n'est qu'une photo à un instant T d'un petit morceau du territoire permettant de se déplacer et de cheminer d'un point à un autre. Aller à la découverte du territoire, c'est oser franchir les bords de la carte, d'en comprendre et d'en percevoir ses limites, cela nécessite de concevoir qu'au-delà, il y a d'autres domaines à explorer. Connaître sa propre carte et ses frontières est un préalable. La regarder, c'est regarder ses représentations du monde environnant. Regarder ses représentations, c'est poser les prémices pour repenser les points qui font rupture, les inadéquations entre le représenté et la réalité. Si la carte est une représentation schématique de l'environnement de proximité, elle efface tous les aléas de la réalité : les arbres qui bordent les chemins, le petit pont de pierres qui permet de passer de l'autre côté de la rivière ou encore le chemin qui devient impraticable en raison d'intempéries, autant d'éléments de la réalité qui sont pourtant indispensables de connaître pour cheminer.

Ainsi, les analyses verticales ont permis de mettre en relief les cartographies individuelles dans lesquelles s'inscrivent les origines de la souffrance professionnelle et sur lesquelles s'étaient les ancrages psychiques qui mobilisent des modalités défensives d'origine moïque. Les dynamiques psychiques professionnelles singulières permettent de faire émerger, pour chaque interviewée, les composantes des éléments qui œuvrent dans les mouvements transférentiels au regard de l'articulation de leurs désirs et de leurs représentations. Elles permettent également de mettre en évidence ce qui pourrait être repensé pour engager un remaniement de leur subjectivité, de leur interprétation de la réalité agissant à leur *insu* dans leurs postures psychiques professionnelles respectives. Cependant, au-delà des singularités, l'analyse des entretiens a fait éclore des thématiques récurrentes qui donnent également des pistes pour un remaniement des subjectivités susceptible d'être mis au travail avant même que la rencontre avec l'autre, l'élève troublé, ne mobilise des modalités défensives réactives « à caractère pathogène » qui figent les difficultés. Entre singularités et récurrences, repenser les représentations dans lesquelles les désirs des enseignants tentent de se frayer un chemin vers des voies de satisfaction, pourrait permettre de « re-penser » les éléments qui siègent dans la sphère préconsciente. Ces éléments,

insu, contribuent à « rigidifier » la posture psychique professionnelle inconsciente en contexte troublé. Rendre conscient les éléments à composantes représentationnelles pourrait permettre de « re-penser » les interprétations de la réalité, de percevoir d'autres traces à suivre pour, peut-être « panser » ce qui est douloureux dans la relation pédagogique avec un autre regard, pour expérimenter de nouvelles pistes, afin « d'épurer » les composantes de ces éléments contre-transférentiels et d'induire une certaine souplesse, une flexibilité vers une plasticité posturale psychique professionnelle.

I-Dynamiques psychiques singulières, perspectives de remaniement subjectif.

1. « Cartographie » des désirs et des représentations de Cloé, vers un remaniement subjectif.

Cloé a choisi l'enseignement spécialisé au regard d'un *déjà-là* qui combine le désir d'apprendre aux autres et une attirance pour la singularité. Son désir de transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être relève d'un fantasme de domination en position de sujet supposé savoir, pour compenser ce qui fait défaut dans le cercle familial de l'élève en situation de handicap. A ce désir de transmettre, elle oppose un désir d'instaurer une relation de confiance, où il y a de l'affectif, qui ne peut émerger que si elle lâche sur ses exigences scolaires et par conséquent si elle renonce à son premier désir. Paradoxalement, elle qualifie ce lien affectif de sain, lorsqu'elle peut constater que ses élèves se soumettent à ses exigences en apprenant pour lui faire plaisir. Cependant, l'instauration d'une relation de confiance est sous la contrainte, non seulement d'un interdit affectif posé par un « on » indéfini, mais également d'exigences institutionnelles qui la stressent et l'étranglent mais auxquelles elle doit se soumettre.

Soumise à la toute-puissance des familles et de sa hiérarchie, sous la pression des exigences des parents et de l'école, Cloé révèle la présence d'un conflit moi/je. Son « je » construit au regard de sa matrice identificatoire de formation personnelle, l'essence de sa nature profonde, ce que son « je » voudrait, est entravé par un « devoir » et un « pouvoir » au regard de sa matrice identificatoire de formation institutionnelle prescrite (famille et hiérarchie). Cette conflictualité, entre un « je »

instituant qui voudrait et un « moi » institué qui doit, contraint son moi professionnel à agir à l'encontre de ce que son « je » voudrait et la conduit à se considérer en « marge ».

Se considérant en marge et très isolée, Cloé cherche des accroches au cœur de la matrice identificatoire institutionnelle externe dont le représentant est l'inspecteur qui prend figure de « père imaginaire » en position d'instance supérieure. En « bon » père imaginaire, il est un médiateur qui « devrait » soutenir inconditionnellement. En « mauvais père imaginaire », par son absence ou par son contrôle injuste, il est un objet de crainte susceptible de générer une atteinte psychique « mortifère » référée à un sentiment d'abandon et d'injustice.

L'évocation du sentiment d'abandon et d'injustice fait ressurgir les traces infantiles du passé d'écolière de Cloé. Dans le lien vertical, en position infantile de soumission à une instance supérieure toute-puissante, sa maîtresse, Cloé décrit l'ambivalence de ses sentiments où amour et crainte se mêlaient. Dans ses liens horizontaux, avec certains de ses pairs, elle était en position de « mauvais » objet, victime de stigmatisations injustes, source de souffrance. *A contrario*, avec d'autres pairs, elle était en position de « bon » objet, sauvé de cette souffrance grâce à leur soutien affectif.

Son expérience subjective infantile a créé une forme de croyance selon laquelle ce sont les autres qui, par leur soutien affectif, sauvent de la souffrance. Cette croyance perdure dans sa vie professionnelle, puisqu'elle prend la position de cet autre qui, par renforcement autoritaire, soulage la souffrance et sauve les élèves, au regard de leur handicap, victimes de stigmatisations injustes. Dans une symbiose à caractère « pathogène » révélée par une intensité excessive des affects, par identification à l'agressé (l'élève), sur un mode d'identification projective avec son objet infantile, Cloé est mobilisée par un désir de réparation. Faire justice, pour réparer les injustices dont elle a été elle-même victime, pour restaurer une estime de soi, pour prendre conscience de sa valeur, lui permet de se sentir utile et de se sentir à une place en tant que professionnelle. Son désir de réparation, initié sur les traces infantiles de son passé et inscrit dans sa sphère psychique personnelle, lorsqu'elle peut le satisfaire, satisfait également son désir de se sentir utile qui prédomine, alors, sur le désir de transmettre le savoir de son moi professionnel.

Cependant, face à la violence de l'expression de pulsions agressives que Cloé interprète à la fois comme l'expression d'une souffrance et une cause de souffrance pour les autres, elle se confronte à sa propre souffrance par excès d'identification à l'objet qui souffre et fait souffrir. Son impuissance à soulager la souffrance d'autrui et la sienne, la soumet au châtement de son surmoi qui fait naître un sentiment de culpabilité vécu comme un échec professionnel : l'échec du moi personnel à soulager la souffrance d'autrui devient l'échec du moi professionnel qui « *ne sert plus à rien* », faisant d'elle une « mauvaise » enseignante. Ainsi identifié au « mauvais » objet, le moi appauvri est soumis au réveil du « ça » : celui-ci est juste suffisamment contenu par le surmoi pour empêcher un passage à l'acte physique, mais insuffisamment contenu pour empêcher un passage à l'acte verbal qui signe une modalité de défense à caractère « pathogène ». Acculée aux frontières du pensable et du supportable, Cloé tente de s'extraire de l'objet porteur et cause de souffrance. En cherchant à éviter ou à exclure l'objet coupable, Cloé subit les attaques verbales des parents. Ce conflit fait alors résonance avec son conflit intrapsychique d'origine infantile dans lequel, en tant que victime du persécuteur, elle s'identifie au « mauvais » objet agressé. Confrontée à une angoisse de type paranoïde, Cloé, en souffrance, retrouve une position infantile passive dans laquelle elle attend qu'une instance extérieure, son supérieur hiérarchique, le « bon » père, reconnaisse sa souffrance ainsi que sa position de victime soumise à l'injustice. Elle attend qu'il vienne la soulager, la sauver, et qu'il décide d'extraire l'objet coupable, l'élève. Or, l'absence de soutien de ce substitut parental réactive un sentiment d'abandon et de solitude entérinant sa position de mauvais objet.

Lorsque Cloé est, à son tour, en position de cet autre qui soulage la souffrance d'autrui alors elle satisfait son désir d'être utile et se sent à sa place. Cependant, quand elle est impuissante à soulager la souffrance d'autrui, son désir est altéré et son instance surmoïque accusatrice la conduit à développer un sentiment de culpabilité en s'identifiant à un « mauvais » objet coupable, qui à son tour génère de la souffrance. Face à sa propre souffrance et confronté à sa conflictualité intrapsychique (ça, moi, surmoi), Cloé ne trouve pas d'accroches suffisamment satisfaisantes dans les pôles identificatoires externes. Paradoxalement, bien que les figures des pôles identificatoires soient perçues comme défailtantes (parents et inspecteur), elles lui paraissent la seule issue pour elle, la seule ressource possible pour sortir de cette

spirale « mortifère ».

Au regard de la cartographie où s'articulent les désirs et les représentations de Cloé face à une situation de classe difficile, les contours de sa posture psychique professionnelle se dessinent autour d'un désir de réparation (de l'injustice) construit sur les traces infantiles de son passé d'écolière. Lorsque ce désir est altéré, Cloé mobilise des modalités de défense observables dans leurs effets. Prise dans une forme d'angoisse de type paranoïde, par identification à l'objet persécuteur (l'élève et ses parents), Cloé signe la présence d'un contre-transfert réactif à caractère « pathogène » observable dans ses effets par un renforcement autoritaire, un passage à l'acte sous forme de cris et d'exclusion. Cloé, en attente d'être sauvée par une instance extérieure supérieure (l'inspecteur) pour l'extraire de son statut de victime est sous la contrainte d'une croyance selon laquelle seule une intervention extérieure est salvatrice et dans laquelle s'articulent son désir de réparation et ses représentations de l'institution. Dans la perspective d'un remaniement subjectif de la posture psychique professionnelle pour épurer les composantes de ses éléments contre-transférentiels, plusieurs axes se présentent:

-Repenser son interprétation de l'expression manifeste des pulsions agressives de l'élève, appréhendées systématiquement comme une souffrance à caractère indéfini, pour orienter son regard sur le désir altéré ou insatisfait de l'élève, pour distinguer sa souffrance de la souffrance supposée d'autrui.

-Repenser l'interprétation des pulsions agressives des parents appréhendées comme des attaques personnelles qui la mettent en position de victime impuissante.

-Repenser l'articulation et l'opposition de ses propres désirs, entre transmettre des savoirs et se sentir utile dans un lien affectif : repenser le paradoxe de ses désirs pour les objectiver et leur donner un sens en lien avec le contexte professionnel.

-Repenser sa représentation de l'institution dans son rapport moi/je où s'oppose un vouloir/pouvoir/devoir pour comprendre que les solutions pédagogiques et didactiques qui émanent de son « je voudrais » sous forme de médiations pédagogiques (balade en forêt) sont entravées par son refus de se soumettre aux contraintes administratives et non pas par des interdits institutionnels.

-Repenser la figure du père imaginaire, sauveur ou destructeur, projetée sur le

représentant de l'institution, l'inspecteur.

-Repenser les interdits institutionnels présumés en termes d'« affectif » pour repenser l'émergence d'affects comme « outil d'investigation ».

2. « Cartographie » des désirs et des représentations de Flora, vers un remaniement subjectif.

Flora a choisi l'enseignement spécialisé en fonction d'une attirance et d'un intérêt *déjà-là*, dans la perspective de satisfaire un désir de transmettre sous-tendu par un désir d'être utile aux élèves qui ont besoin de l'enseignant, comparativement aux élèves du milieu ordinaire qui n'en n'ont pas spécialement besoin. D'autre part, son choix s'est élaboré dans la perspective de trouver une « *sensation de liberté* » référée aux potentialités de créativité pédagogique qu'offre ce milieu. Son désir de transmettre, plus spécifiquement lié à la transmission de codes sociaux qu'à la transmission de savoirs, relève d'un fantasme de domination sous contrainte de sa représentation de l'élève en situation de handicap qu'elle considère devoir soutenir davantage pour « *en faire un citoyen* », s'il en a le potentiel.

Derrière le désir initial de transmettre, l'arbre qui cache une forêt de désirs, Flora semble mobilisée par une quête de liberté s'exprimant de plusieurs lieux qui s'articulent, fusionnent ou s'opposent : le lieu de son moi infantile, l'enfant-élève qu'elle a été, le lieu de son moi-adulte et le lieu de son moi-professionnel. Cependant, selon le lieu d'où elle parle, ses représentations souvent contradictoires de l'élève, de l'école, de ses collègues et de sa hiérarchie semblent constituer les filtres interprétatifs d'une réalité qui permettent soit de satisfaire, soit d'entraver la forêt de ses désirs : désirs de sécurité, de découverte, de rencontres humaines, d'échange réciproque, d'aide, d'utilité, de créativité, de liberté.

En parlant du lieu de son moi enfant-élève, Flora donne une description de sa représentation « idéale » de l'école qui combine le plaisir de savoir, d'assouvir la curiosité, et le plaisir des rencontres humaines dans un cadre sécurisé et contenant faisant parfois défaut dans le cercle familial. Les désirs de Flora, initiés sur les traces infantiles de son passé d'écolière, inscrits dans son moi enfant-élève, ont participé à la construction des désirs de son moi professionnel au regard de sa représentation de l'école et des missions qu'elle est susceptible d'y accomplir. En parlant du lieu de son

moi adulte-enseignant, son désir infantile est traduit en termes de recherche et de reproduction du plaisir d'apprendre. Or, recréer le plaisir d'apprendre pour les élèves relève d'un paradoxe qui consiste d'une part, à prendre plaisir en se soumettant aux sérieux des apprentissages proposés par le sujet supposé savoir et d'autre part, à prendre plaisir à transgresser les codes prescrits par ce même sujet supposé savoir.

Entre soumission et transgression, Flora traduit son rapport aux codes en référence aux attentes d'autrui qui signent chez elle, la présence d'une conflictualité relevant d'une croyance selon laquelle la soumission aux codes et attentes « rigides » entrave la liberté et enferme. *A contrario*, casser les codes et attentes donne une sensation de liberté. La soumission aux exigences externes a été pour elle, enfant, la source d'une souffrance qu'elle projette sur ses élèves et qu'elle souhaite leur épargner en leur permettant de casser les codes afin qu'ils puissent, eux aussi, accéder à une certaine liberté. Ainsi, elle projette son désir infantile sur celui des élèves en se positionnant comme « bon » objet susceptible de satisfaire leurs désirs. Cependant, en transgressant les codes pour satisfaire son désir de liberté et celui supposé de ses élèves, elle se perçoit aussi comme *mauvais* objet à l'égard des attentes institutionnelles de sa hiérarchie. Paradoxalement, elle considère que la hiérarchie n'a pas d'attente spécifique à l'égard des enseignants spécialisés. Cette absence d'attente la prive d'être reconnue en tant qu'enseignante comme les autres (du milieu ordinaire) et, en conséquence, elle se considère comme un *maillon mis à part*. En revanche, cette absence d'attente lui apporte le bénéfice secondaire de ne pas être jugée et de pouvoir s'amuser à transgresser librement.

Face à l'expression manifeste des pulsions agressives G., un élève en quête de lien contenant et dépourvu de curiosité et d'intérêt pour le savoir et les rencontres humaines, Flora se confronte au reflet d'une partie non désirée du moi qui altère la potentialité de satisfaction de ses désirs. Démunie et entravée dans la satisfaction du désir de transmettre et dans sa recherche de sensation et d'espace de liberté, Flora mobilise des modalités de défense à caractère « pathogène ».

Le désir de Flora, n'étant pas objet du désir de G., et Flora n'étant plus objet du désir de l'autre, elle se confronte à un vide, à un sentiment d'impuissance qui génère de la culpabilité. Dans l'impossibilité de greffer son désir et de favoriser les greffes de désir de G., celui-ci devient objet coupable, bourreau persécuteur dont elle est victime, coupable du réveil du ça de Flora et coupable de l'émergence d'une angoisse

de type paranoïde. Prise dans une impasse coupable, face à l'émergence de ses propres pulsions agressives, elle tente de s'extraire de l'objet de déplaisir par délégation. Lorsque ce n'est pas possible, le rejet ou la négation de l'identification partielle à une partie du moi non désirée suscite le réveil de pulsions archaïques (envie de frapper) suffisamment contenues par le surmoi pour ne pas passer à l'acte mais qui conduit cependant à un retournement dans le corps par la voie de la somatisation (perte de voix). Le défaut de régulation au niveau du moi, par présence prégnante du ça que le surmoi contient difficilement, induit un appauvrissement du moi qui génère une image d'elle-même « *peu glorieuse* » synonyme d'échec : l'échec du surmoi à maîtriser le ça, l'échec de « *la maîtrise du lâcher prise* ».

Au regard de la cartographie où s'articulent les désirs et les représentations de Flora face à une situation de classe difficile, les contours de sa posture psychique professionnelle se dessinent autour d'un désir d'espace de liberté qui prend ses racines dans le désir de reproduire un plaisir, le plaisir d'apprendre initié sur les traces infantiles de son passé d'écolière. L'émergence de ce plaisir, qui satisfait un désir d'espace de liberté, est sous la double contrainte d'un paradoxe qui articule simultanément soumission et transgression. Selon la croyance de Flora, transgresser (les codes) permet de faire émerger un plaisir, la sensation de liberté, qui compense le déplaisir ou la souffrance que peut générer la soumission au désir de transmettre (le savoir) du sujet supposé savoir. Lorsque son désir de liberté, projeté sur ses élèves, n'est manifestement pas le désir de l'autre, elle se confronte au miroir d'une partie du moi non désirée. Par rejet ou négation d'identification à cette dernière, Flora mobilise une modalité défensive réactive à caractère « pathogène » sous forme d'une angoisse de type paranoïde qui, par un retournement dans le moi des pulsions agressives du ça, est observable dans ces effets : l'émergence d'une somatisation (perte de voix) et d'une image dévalorisée d'elle-même (image d'elle peu glorieuse). Dans la perspective d'un remaniement subjectif de la posture psychique professionnelle pour épurer les composantes de ses éléments contre-transférentiels qui contribuent à appauvrir le moi de Flora, plusieurs axes se présentent :

-Repenser son interprétation de l'expression manifeste des pulsions agressives de l'élève appréhendées comme la conséquence de l'ennui en raison d'une incapacité cognitive pour redonner de la valeur, non seulement au désir et au dire latent de l'élève, mais également en regardant ses potentialités au-delà de ses limitations.

-Repenser sa représentation de l'élève en termes de besoins éducatifs potentiellement accessibles, au-delà du filtre de ses désirs projetés pour reconsidérer la perception de l'élève en tant que reflet au miroir d'une partie du moi non désirée dans ce qui fait liaison et déliaison (il casse le matériel et elle casse les codes).

-Repenser sa représentation des attentes ou absence d'attente de l'institution au regard du milieu de scolarisation spécialisé pour repousser les limites présumées qui entravent sa liberté pédagogique confondue avec un désir de liberté.

-Repenser le paradoxe soumission/souffrance, transgression/liberté pour objectiver la pertinence ou l'impertinence du désir de liberté en contexte professionnel.

-Repenser le « *comment maîtriser le lâcher prise* » pour orienter une réflexion sur « *lâcher prise sur quoi* » : le contrôle et le jugement surmoïque ? L'émergence de ça ? Son désir ? Le désir de l'élève ?

3. « Cartographie » des désirs et des représentations de Pauline, vers un remaniement subjectif.

Initialement Pauline a choisi l'enseignement en milieu ordinaire pour satisfaire le désir tridimensionnel de manager, transmettre et travailler avec des enfants. Confrontée à la réalité de la classe, Pauline ne trouve pas les accroches identificatoires qui font liaison entre sa groupalité psychique interne et l'entité groupale perçue comme une « meute ». Accrochée à son désir de transmettre, mais décrochée par la difficulté de manager cette « meute », elle choisit de s'orienter dans l'enseignement spécialisé en raison de la difficulté et de la souffrance générées par la taille du groupe et le manque de temps qui entravent son désir d'instaurer une relation plus globale, une relation duelle centrée sur la singularité de ses élèves.

Son désir de transmettre trouve une voie de satisfaction au regard des représentations qui font liaison entre les missions de l'élève et les siennes. Dans un fantasme de domination, sa mission première consiste à donner un contenu que l'élève reçoit et s'approprie. Au-delà de la transmission du savoir, une mission importante qui lui donne une très grande place, elle se vit plus spécifiquement comme un « *vecteur* » accompagnant les élèves pour lesquels la société crée une

situation de handicap, des enfants différents en difficulté pour devenir de futurs citoyens.

Les désirs de son moi professionnel, entre transmettre et accompagner, s'originent dans les accroches de sa matrice identificatoire de formation sociale qui articule les traces infantiles de son moi enfant-élève et son moi social adulte. Dans cette articulation, elle qualifie l'école comme étant un lieu de socialisation dans lequel le plaisir du partage prime sur la transmission du savoir. Le partage, qui relève d'un *déjà-là* pour Pauline, est l'essence même de la vie. Elle définit le partage comme étant l'échange avec l'individu dans la confiance, sans laquelle elle ne conçoit pas la vie, qui consisterait alors à se retrouver seul avec soi-même. La résonance des aspirations de son moi social dans sa matrice identificatoire de formation institutionnelle renforce les aspirations de son moi professionnel.

La cohésion entre sa matrice psychique institutionnelle interne et la matrice institutionnelle externe permet à Pauline d'avoir un sentiment d'appartenance qui assoit son fantasme de domination dans un équilibre moi/je professionnel la confortant dans sa mission de vecteur, comme maillon principal entre l'institution (Education Nationale) et la société. Entre sa position de sujet institué portant le cadre institutionnel et sa position de sujet instituant re-présentant du cadre, elle présente un moi professionnel institutionnellement défini qui fait implicitement écran à sa *face d'ombre*. Elle réfère métaphoriquement le cadre, qui la porte et qu'elle porte, à l'école qui est un cocon inéluctablement chargé d'affects. L'école, second cocon familial, est un lieu de contenance d'affects positifs mais aussi d'affects négatifs dont il faut se méfier. En conséquence, le cocon devient un lieu d'enfermement dans lequel elle est seule avec elle-même, seule face à l'émergence d'affects que sa dimension surmoïque n'autorise pas. En effet, l'émergence d'affects est une menace qui risque de faire sortir du cadre institutionnellement prescrit et construit, qui risque de faire effraction dans l'équilibre moi/je du sujet supposé savoir tout puissant institué et instituant.

Face à l'émergence de pulsions agressives d'un élève, Bastien, Pauline est confrontée à une réalité qui entrave son désir de transmettre et son désir d'accompagner la singularité. Bien plus que créer une entrave, cette émergence fait effraction en opposant son moi social en quête de partage, d'« être avec » l'individu dans la confiance, à son moi institutionnel soumis à l'interdit surmoïque de sortir du cadre en prenant en compte les affects. L'interdit surmoïque n'autorisant pas un

« *sentir avec* », Pauline se heurte à l'inaccessibilité de son idéal professionnel qui consisterait à « *être une AVSi avec la corde de l'enseignante* ». Dans l'impossibilité de satisfaire simultanément son désir de transmettre et son désir d'accompagner, prise entre les exigences institutionnelles et ses propres exigences, Pauline se retrouve dans une impasse coupable. Sa culpabilité est renforcée par l'attitude des parents de Bastien qui n'ont pas confiance dans l'Education Nationale. Impuissante à agir sur les défaillances du contexte institutionnel soulevées par les parents de Bastien, Pauline ne se sent pas reconnue dans son rôle de « *maillon principal, la première référence, la représentante* » de l'Education Nationale. La non reconnaissance de la partie instituée de son moi professionnel entrave non seulement son fantasme de domination, mais fait également effraction dans sa dimension surmoïque instituante qui s'accroche pour « *garder le contrôle* », un contrôle qui lui échapperait d'autant plus si elle lâchait sur ses propres exigences ce qui risquerait de laisser émerger des affects. Cependant, elle entrevoit un possible renoncement à son fantasme de domination, au risque de réduire son ascendant sur l'élève, en envisageant « *un lâcher prise contrôlé* » dans lequel elle pourrait laisser s'exprimer les désirs et les affects positifs de ses élèves et des moments d'échange, source de plaisir, susceptibles de satisfaire son désir d'accompagner dans une relation de partage et de confiance.

Pauline est prise dans une conflictualité qui oppose le moi professionnel de formation institutionnelle au moi professionnel de formation sociale. Cette opposition relève d'une croyance qui impose de choisir entre deux désirs qui s'excluent mutuellement. Le désir de transmettre, qui ne peut être satisfait que dans une position de domination sous le contrôle surmoïque référé aux exigences institutionnelles et à ses propres exigences, exclut le désir d'accompagner dans le partage et la confiance. Le désir d'accompagner, qui nécessite de laisser le contrôle aux élèves en leur permettant de laisser émerger leurs désirs et les affects qui y sont associés, exclut le désir de transmettre. Dans cette opposition entre transmettre et contrôler, ou accompagner et lâcher prise, Pauline envisage un entre-deux qui relèverait d'« *un lâcher prise contrôlé* ».

Au regard de la cartographie où s'articulent les désirs et les représentations de Pauline face à une situation de classe difficile, les contours de sa posture psychique professionnelle se dessinent autour d'un désir de transmettre qui trouve satisfaction dans une position de sujet supposé savoir tout puissant et qui signe la présence d'un

contre-transfert d'accueil *déjà-là*, gouverné par une dimension surmoïque dans laquelle un équilibre moi/je trouve ses racines, dans une cohésion au cœur de ses accroches identificatoires de formation institutionnelle et de formation sociale. En revanche, cet équilibre est voué à se rompre lorsque son désir de relation de partage et de confiance arrive sur le devant de la scène lors de la confrontation à l'émergence d'affects, les siens et ceux des autres. L'affect, source de danger, est soumis à un interdit surmoïque lui-même référé à un interdit institutionnel présumé. Le renforcement de la position surmoïque qui empêche toute possibilité de satisfaire le désir de relation de partage génère une culpabilité. La nécessité du contrôle du surmoi sur le ça pour confirmer le moi dans une position de domination et probablement pour éviter un effondrement, est soutenu par une croyance selon laquelle s'impose nécessairement un choix entre garder le contrôle (surmoïque) ou donner le contrôle (aux ça des élèves). Dans la perspective d'un remaniement subjectif de la posture psychique professionnelle pour épurer les composantes de ses éléments contre-transférentiels d'origine surmoïque qui font écran dans la relation à l'autre que Pauline désire instaurer, plusieurs axes se présentent :

- Repenser son propre rapport au savoir selon lequel un contenu se « donne » à un sujet soumis, qui le reçoit et se l'approprié.

- Repenser le lien vertical dans lequel les besoins éducatifs ne riment pas nécessairement avec le désir de transmettre de l'enseignant.

- Repenser la place et l'interprétation des affects des élèves, pour reconsidérer l'équation selon laquelle dédier un espace à ces émergences rime avec la perte du contrôle de l'enseignant.

- Repenser l'interprétation des prescriptions institutionnelles pour distinguer les obligations légales imposées des obligations morales supposées.

- Repenser la représentation de l'institution qui établit que prendre en compte l'affect c'est sortir du cadre, pour réviser la notion de cadre où se confondent le cadre institutionnel externe prescrit et le cadre institutionnel interne construit.

- Repenser les liaisons et les déliaisons dans l'articulation de ses désirs *a priori* incompatibles, pour repenser les valeurs (partage et confiance) sous-jacentes en contexte professionnel.

4. « Cartographie » des désirs et des représentations de Lucie, vers un remaniement subjectif.

Les choix professionnels de Lucie s'initient dans un après coup où elle jauge le ressenti consécutif à une expérience dans laquelle la découverte de ses propres affects éveille sa curiosité et son intérêt. En « *s'imprégnant* » des élèves sur un mode projectif, lorsqu'elle est « *touchée* », là où le ça trouve une voie de satisfaction, le réveil de sensations de type plaisir fait liaison entre son moi personnel et son moi professionnel, orientant son agir professionnel. Bien qu'elle n'évoque pas spécifiquement de désirs liés à une tâche primaire d'enseignement, elle exprime que les enseignants ont le devoir d'accompagner les enfants en situation de handicap qui ont la capacité de devenir élève. Elle définit l'élève comme une personne qui exerce le métier d'élève et qui « *donne à voir* » qu'il est capable de s'adapter aux droits et aux devoirs institutionnellement prescrits. En revanche, parmi les enfants en situation de handicap, elle distingue ceux qui ne peuvent pas devenir élève en raison de leur incapacité cognitive et ceux qui sont capables de devenir élève mais qui en sont empêchés par leur trouble du comportement ou d'autres difficultés. Pour ces derniers, son désir d'accompagner relève d'un idéal professionnel qui, bien qu'il lui semble « *irréel* » et inaccessible, s'origine dans les traces infantiles de son moi enfant.

Accompagnée et portée dans ses envies par son cercle familial dans un cadre d'amour combiné à un cadre nourricier structuré, elle a pu vivre pleinement la satisfaction de ses désirs infantiles lui ayant permis de savoir qui elle est. Elle souhaite offrir à son tour à ses élèves cet accompagnement, source de satisfaction et de connaissance de soi, qui a généré une sensation d'un bien être infantile perdurant dans tous les domaines de sa vie.

Cependant son désir d'accompagner se confronte à un cadre institutionnel inscrit dans sa dimension surmoïque, qui interdit de « *donner de la souplesse* » à un cadre qui doit être fort et dans lequel il ne faut pas céder au désir de l'enfant. Face à un désir qui relève d'un idéal et d'un interdit, Lucie en livre un autre, celui de transmettre des valeurs, qui semble pouvoir trouver une voie de satisfaction au regard de sa conception de l'école comme valeur de partage.

Le partage, dans son aspect positif, relève d'une valeur morale référée à un idéal social inscrit dans sa sphère psychique de formation sociale et culturelle. Il

permet, non seulement de faire avancer le genre humain, mais également soi-même, sur le chemin de la connaissance de « *qui on est* ». Dans son aspect négatif, lorsqu'il y a de la violence, il l'oppose à la relation à l'autre qui peut « *ébranler* ». En revanche, lorsque le partage est absent, il confronte à la tristesse et à la solitude. Le désir de transmettre des valeurs, et plus spécifiquement la valeur de partage, la soumet à nouveau aux limites du cadre institutionnel perçu comme un « *vieux et gros mammoth* ». Ce dernier, imposant un cadre normé et structuré, l'empêche de trouver les accroches identificatoires dans l'opposition entre ce « *qui doit être* » et ce « *qu'elle est, marginale et quelqu'un de pagailleux* ».

Soumise à son propre jugement d'origine surmoïque en comparant ce « *qu'elle est* » au faire qu'elle perçoit dans l'agir professionnel de ses pairs et « *obligée* » de se soumettre aux contraintes institutionnelles présumées, Lucie acte un agir professionnel qui va à l'encontre de ses désirs, transmettre des valeurs et accompagner le désir des élèves.

Sous le joug d'un surmoi maître, sous la contrainte d'un il « *faut ne pas céder* » au désir de l'autre ni au sien, coûte que coûte, quels que soient les dires du ça, le sien ou celui exprimé sous forme de fortes crises par l'élève, Lucie fait le « *contraire du travail qu'elle voulait faire* ». En forçant les élèves, en actant un renforcement autoritaire imposé par ses injonctions surmoïques, Lucie rencontre la douleur de l'élève qui devient sa propre douleur par identification à l'objet agressé qu'elle agresse. Par identification à l'objet agressé par son propre objet surmoïque persécuteur, Lucie se sent traitée comme elle traite ses élèves.

Entre objet persécuteur et objet persécuté, le réveil du ça génère des sensations de type déplaisir qui lui donnent envie de fuir. L'envie de fuir de Lucie relève d'une modalité défensive qui présente une forme d'angoisse dépressive par crainte de nuire ou de déclencher une crise, à laquelle succède une forme d'angoisse de type paranoïde, dans laquelle elle est victime de son propre objet persécuteur surmoïque de formation institutionnelle.

Au regard de la cartographie où s'articulent les désirs et les représentations de Lucie face à une situation de classe difficile, les contours de sa posture psychique professionnelle se dessinent autour d'un devoir de transmettre émanant d'une injonction surmoïque de formation institutionnelle qui s'oppose à un désir construit sur les traces infantiles de son passé d'enfant, le désir d'accompagner l'élève dans ses

envies et ses désirs, comme elle-même fut portée dans ses envies par ses parents. Persécutée par soumission à son propre objet surmoïque persécuteur de formation institutionnelle qui impose à son moi professionnel de poser un cadre structuré et de forcer les élèves, Lucie devient objet persécuteur. Entre persécuteur et persécuté, Lucie révèle une conflictualité entre ce qu'elle *doit être* professionnellement et ce qu'elle est personnellement. Bien qu'elle s'identifie comme « marginale » et « quelqu'un de pagailleux », Lucie oriente ses choix personnels en fonction des émergences du ça, qui constituent pour elle un « organe de perception » mais qui est soumis à la croyance selon laquelle le *sentir avec* est institutionnellement interdit dans le contexte professionnel. Sous le joug de l'interdit du surmoi maître, Lucie mobilise une modalité défensive réactive à caractère « pathogène » par un retournement dans le moi qui prend la forme d'une angoisse de type dépressif (crainte de nuire) à laquelle succède une angoisse de type paranoïde (victime de l'objet persécuteur). Dans cet entre-deux, non seulement dans l'impossibilité de reproduire le plaisir d'origine infantile (porter le désir de l'autre), mais également contrainte d'acter le contraire, « forcer coûte que coûte », Lucie a envie de fuir pour fuir son moi professionnel institutionnellement prescrit qui s'oppose à son moi personnel socialement construit aspirant à faire avancer le genre humain en véhiculant des valeurs morales, et plus spécifiquement la valeur de partage. Dans la perspective d'un remaniement subjectif de la posture psychique professionnelle pour épurer les composantes de ses éléments contre-transférentiels de Lucie, plusieurs axes se présentent:

-Repenser les interdits institutionnels pour reconsidérer la notion de cadre présumée institutionnellement prescrite et la position de son « je » en contexte professionnel pour réévaluer la soumission à un agir professionnel supposé imposé.

-Repenser sa capacité à « sentir avec » comme « un organe de perception » qui peut conduire à une « compréhension empathique » et non pas comme une entrave ou un interdit institutionnel.

-Repenser sa représentation de l'élève dans l'articulation besoins éducatifs de l'élève et désir de l'enfant, sans que ceux-ci s'excluent mutuellement.

Les analyses thématiques verticales ont fait émerger des thèmes transversaux, initialement impensés dans l'engagement de cette recherche, mais qui méritent un

détour par une analyse horizontale. La récurrence des thèmes ouvre des pistes de réflexion sur la présence d'un *déjà-là* inaugurant des modalités de contre-transfert d'accueil corrélé à une conflictualité intrapsychique qui reste silencieuse en contexte serein mais qui s'exacerbe en contexte troublé.

II. Récurrences thématiques dans les dynamiques psychiques.

1. Au commencement : « le désir de transmettre », racine du passage en milieu spécialisé, entre réparation et reproduction.

Tout enseignant, avant de s'orienter dans l'enseignement spécialisé, a une expérience dans l'enseignement ordinaire, plus ou moins longue selon la singularité des parcours. Dans le discours manifeste des entretiens, le désir de transmettre fait communauté dans les raisons du choix pour l'enseignement, un désir qui perdure quand le choix porte sur l'enseignement spécialisé. Il s'appuie sur un *déjà-là* qui inaugure les contours d'un idéal professionnel et d'un rapport au savoir dans lequel l'enseignant est susceptible d'occuper la place centrale du sujet supposé savoir qui recouvre la présence d'un fantasme de domination. Cette perspective professionnelle est en lien étroit avec la construction d'une représentation de l'enseignant tout-puissant face à l'élève en position de soumission.

Bien que ce désir soit la première raison invoquée pour expliquer le choix pour l'enseignement, c'est la difficulté à satisfaire ce même désir qui a mobilisé le choix pour l'enseignement spécialisé. En effet, la taille du groupe classe et sa gestion, le manque de temps et les exigences institutionnelles constituent autant d'obstacles qui entravent les potentialités à satisfaire le désir initial. La confrontation à la réalité est alors traduite en termes de difficulté, voire de culpabilité, à ne pas pouvoir s'occuper des élèves pour lesquels chaque enseignant a évoqué un intérêt particulier. Face à une forme d'échec pour atteindre les objectifs pédagogiques envisagés et face à une dynamique d'un groupe complexe à gérer, une *meute* selon Pauline, l'enseignant, qui n'est pas en mesure d'asseoir son fantasme de domination inconscient, se heurte à une culpabilité le conduisant à entrevoir le milieu spécialisé comme un contexte plus favorable, en raison de la taille restreinte du groupe classe. En effet, la motivation première pour le choix de l'enseignement spécialisé se fonde sur le présupposé qu'il

sera plus aisé de s'occuper des élèves en difficulté dans un groupe à effectif réduit. La seconde motivation invoquée porte sur l'intérêt spécifique pour les difficultés d'apprentissage qui mobilisent un renouvellement pédagogique et permettent une distanciation par rapport aux programmes usuels du milieu ordinaire. Ainsi, l'absence de programme imposé dans une classe spécialisée, laisse une certaine liberté pédagogique qui dégage des contraintes institutionnelles.

Le choix de l'enseignement spécialisé semble davantage procéder d'une stratégie d'évitement de l'enseignement ordinaire, et peut être d'une stratégie de survie, avec un déplacement des potentialités et des perspectives de satisfaction, que du désir de transmettre dans un autre contexte. Dans ce déplacement, bien que le désir initial perdure, il prend des colorations différentes au regard des singularités des enseignants et, en conséquence au regard de l'objet à transmettre : du contenu pour Pauline, des savoirs et des codes sociaux pour Flora, une valeur de partage pour Lucie, et une valeur de justice pour Cloé. Quel qu'en soit l'objet, il est toujours question de transmettre et d'asseoir un fantasme de domination. Cependant, l'évocation des raisons du choix de l'enseignement spécialisé n'est pas identifiée ou « avouée » comme une « fuite » de l'enseignement ordinaire. Au contraire, ce choix est confirmé par l'expression d'autres désirs sous-jacents qui n'ont pas trouvé de voie de satisfaction dans le milieu ordinaire et qui sont justifiés au regard de la spécificité du public : le désir d'aider et d'être utile, de sauver, ou encore celui d'avoir une place, ceux-ci recouvrant probablement un désir, voire un besoin, de reconnaissance. Ce déplacement par évitement trouve des justifications d'ordre moral dans la spécificité du public des classes spécialisées et dans l'intentionnalité valorisante de prendre en considération la singularité.

Cependant, les discours montrent que les problématiques soulevées en milieu ordinaire se reproduisent dans le milieu spécialisé. Si les nécessités de gestion du grand groupe entravent la possibilité de prendre en compte la singularité des élèves en milieu ordinaire, c'est cette même prise en compte de la singularité qui, à son tour, entrave le bon fonctionnement du groupe restreint. La décision de changer de contexte, mobilisée par la croyance selon laquelle le petit groupe permettrait de bien mieux s'occuper des élèves en difficulté, semble faire abstraction de la spécificité du public des classes spécialisées. L'enseignant se confronte alors à des élèves dont les

difficultés ne relèvent pas des mêmes problématiques que celles des élèves en milieu ordinaire.

En conséquence, le désir de transmettre ne trouve pas la satisfaction espérée et la récurrence des difficultés de l'enseignant, malgré le changement de contexte, le conduit à réévaluer, et parfois à renoncer, à ses objectifs pédagogiques en termes d'apprentissage, pour les réorienter dans une dimension plus large qui consiste à se donner pour mission de participer à la construction d'un être social, un futur citoyen.

Ainsi, si l'enseignant peut renoncer à transmettre du savoir et du contenu, il ne peut pas renoncer à transmettre, il ne peut pas renoncer à une position fantasmée de domination qui est compromise, en milieu spécialisé plus spécifiquement, non pas par les difficultés d'apprentissage des élèves mais par la manifestation de troubles du comportement. Ces manifestations entravent tout possible en termes de transmission, qu'il s'agisse de savoirs pour le devenir élève ou de valeurs socialement référées pour le devenir citoyen. L'enseignant, déstabilisé par la perte de sa position de place centrale, se confronte à nouveau à une culpabilité qui fait effraction dans les fondements de son idéal professionnel.

Le désir de transmettre, fantasme de toute-puissance, moteur dans la construction de l'idéal professionnel, revêt divers costumes déguisant ou dissimulant la prégnance de traces infantiles qui ont participé à la construction des représentations de l'élève comme support potentiel de projection de désirs. La projection du désir de transmettre de l'enseignant se traduit par la perspective que l'élève, en miroir, soit porteur du désir d'apprendre et en capacité de se soumettre par l'appropriation des savoirs.

En effet, lors de l'évocation des représentations de l'élève ou de l'école, les enseignantes ont spontanément fait référence en première intention au souvenir de leur passé d'écolière. Toutes se sont présentées comme n'ayant pas eu de difficulté en matière d'apprentissage et implicitement, comme des élèves en position de soumission à leur enseignant, mis en place de sujet supposé savoir, dans une ambivalence de sentiments faite d'amour mais aussi de crainte. Il est possible de supposer que dans leurs histoires infantiles, elles aient pu rencontrer le désir d'être en position de ce sujet supposé savoir qui exerçait une toute-puissance sur elles et qu'en conséquence, dans le présent, par projection inconsciente, elles attendent que leurs élèves adoptent cette même position. D'autre part, ce désir de toute-puissance

peut aussi avoir ses racines dans l'histoire familiale, sous forme de traces anciennes du tout jeune enfant qui expérimente sa toute-puissance dans ses liens parentaux, comme l'évoque particulièrement Lucie qui a toujours été portée dans ses envies. Ainsi, ce désir de transmettre, *a priori, déjà-là*, forgé sur les traces infantiles, altéré dans l'enseignement ordinaire et projeté comme potentiellement satisfaisable dans l'enseignement spécialisé, relève d'un désir de reproduction ou de réparation initié dans les traces mnésiques de type plaisir ou déplaisir infantile qui mettent en relief la prégnance du moi enfant-élève dans l'agir du moi professionnel.

Qu'il s'agisse de reproduire le plaisir d'apprendre pour Flora, sous couvert d'une curiosité issue du désir de savoir favorisant la soumission et sous couvert de transgression des codes sociaux permettant un sentiment de liberté, qu'il s'agisse de reproduire les attitudes parentales laissant libre cours à la satisfaction des envies pour Lucie, qu'il s'agisse d'affirmer son statut en place de sujet institué et instituant tout puissant pour Pauline ou qu'il s'agisse d'un désir de réparer les injustices pour Cloé, la singularité des « mobiles » fait cause commune dans un idéal professionnel où le fantasme de domination est mis à mal dans la confrontation à la réalité de l'élève troublé et troublant qui s'oppose à l'élève idéal fantasmé référé à leur passé d'écolière ou référé à des prescriptions institutionnelles présumées.

2. L'élève idéal fantasmé, cause de la négation de la singularité.

2.1. Le difficile renoncement à « l'élève apprenant ».

L'élève du milieu ordinaire est systématiquement évoqué au regard de ses missions d'apprenant et implicitement placé en position de soumission sans difficulté scolaire. L'élève en situation de handicap, bien qu'il soit présenté en première intention comme un élève identique aux autres, est ensuite préférentiellement abordé avec prise en compte de sa dimension enfant. C'est un enfant qui a quelque chose en plus ou quelque chose en moins. Le moins est référé à la limitation des capacités cognitives et le plus aux troubles du comportement. Dans chaque entretien, les enseignantes effectuent des catégorisations en distinguant les élèves qui ne peuvent pas apprendre en raison d'une incapacité cognitive et ceux qui présentent des troubles du comportement dont le handicap est « tellement important » qu'ils ne

peuvent pas non plus apprendre. Cette catégorisation exclut un entre-deux dans lequel l'enseignant pourrait envisager que ses demandes soient à l'origine des difficultés de l'élève, qui finalement mobiliserait ses défenses au lieu de son désir d'apprendre, les troubles venant combler le « vide » entre la demande de l'enseignant et le désir de l'élève.

Quelle que soit la raison qui empêche l'enfant d'apprendre, cet empêchement est référé à l'enfant qui n'est pas en adéquation avec le cadre institutionnel construit dans l'imaginaire de chaque enseignante. La responsabilité de l'échec d'apprentissage est imputée à l'enfant qui devient « objet coupable » et qui en conséquence fait obstacle à l'enseignement et plus précisément obstacle à la satisfaction du désir ou des désirs de l'enseignant.

2.2. Le difficile renoncement à la référence normée des programmes scolaires.

Même si l'enseignant spécialisé n'est plus soumis à un programme officiel, celui-ci reste la référence dans les propositions pédagogiques, « bornée » par la combinaison d'une somme de savoirs à acquérir en fonction d'une tranche d'âge référée au milieu ordinaire. Même si chacune des enseignantes est en mesure d'accepter qu'il y ait un décalage temporel, elles demeurent profondément attachées aux grandes lignes directrices et normées des programmes. Lorsque l'enfant est « trop » en décalage au regard de la subjectivité de chacune, alors il est appréhendé par le biais de ses limitations cognitives. L'exemple de G., l'élève de Flora, uniquement motivé que par des activités relevant de l'école maternelle, montre qu'il est appréhendé de façon généralisée comme un enfant qui ne peut pas apprendre, au regard de ce qui est « normalement » proposé en école primaire. Lucie, Pauline et Cloé décrivent des situations similaires, où les incapacités cognitives sont systématiquement référées aux programmes scolaires que les élèves ne peuvent pas s'approprier et par conséquent, elles, enseignantes, ne peuvent pas transmettre. Découvrant des problématiques d'apprentissage autres que dans le milieu ordinaire, problématiques ne relevant pas de la « simple » difficulté scolaire qui avait initialement motivé leur choix de l'enseignement spécialisé, les enseignantes semblent se confronter à une réalité non anticipée qui altère leur désir de transmettre, mais aussi les désirs « collatéraux » en termes d'aide et d'utilité.

2.3. La difficile compréhension des manifestations des pulsions agressives.

Le trouble du comportement, expression manifeste de pulsions agressives envahissantes qui ne trouvent pas de contenance, fait obstacle à l'enseignement et conduit à considérer l'enfant comme étant en incapacité d'apprendre. Dans les quatre entretiens, le choix de la situation de difficulté ou de souffrance est référé à l'expression de pulsions agressives d'un élève générant des affects et une réactivité qui confrontent les enseignantes à l'incompréhensible, l'impensable, l'insupportable. Le trouble envahissant du comportement est alors assimilé à une conséquence du handicap, considéré comme pesant et devient la raison première faisant office de justification pour avancer que l'enfant n'a pas sa place en Ulis. Cette interprétation du trouble du comportement permet d'une part à l'enseignant de trouver une échappatoire au sentiment de culpabilité qu'il ressent à ne pouvoir prendre en charge cette « difficulté » et d'autre part, de se dégager de la culpabilité de rendre l'enfant coupable, car systématiquement a été évoqué le fait que finalement l'enfant n'y est pour rien, sous entendant que l'enfant n'a pas la responsabilité de son handicap. Quelles que soient les limitations dont l'enfant est porteur, le trouble du comportement de l'élève fait communauté, sans prise en compte de l'enfant comme sujet singulier et désirant, un sujet dont les désirs ou l'absence manifeste de désirs ne font pas écho dans la sphère désirante de l'enseignant. Ainsi, lorsque le trouble du comportement entre en scène, il devient l'acteur principal, la tête d'affiche qui efface et évince les autres dimensions du sujet reléguées aux places d'acteurs secondaires qui pourtant restent présents et porteurs de désirs.

Au-delà d'une altération des désirs singuliers de chaque enseignante, c'est la rencontre avec cet autre « bruyant » qui semble constituer une source de souffrance professionnelle. Cet autre, en situation de handicap, tellement éloigné des représentations initiales et du représentable, foncièrement différents de l'autre rencontré en milieu ordinaire, renvoie nécessairement à des difficultés spécifiques qui engagent non seulement une relation à un autre différent mais également une relation qui nécessite de gérer cette différence. Ces modalités relationnelles se rapportent d'une part à l'incongruité de la référence à l'organisation institutionnelle du milieu ordinaire et d'autre part à une difficulté d'adaptation des objets internes de

l'enseignant, pour lesquels l'identification inconsciente partielle peut être niée ou rejetée.

2.4. La récurrence de l'appauvrissement du moi.

Face aux souffrances professionnelles évoquées, chacune des interviewées mobilise des résistances et des modalités de défenses singulières qui émergent d'une conflictualité intrapsychique inconsciente lorsque les accroches dans les matrices identificatoires et représentationnelles créent un déséquilibre moi/je qui obscurcit le regard sur la réalité. Bien que ces accroches soient référées préférentiellement et individuellement à des matrices identificatoires différentes, l'émergence de sensations de type déplaisir, sans être identifiée comme l'insatisfaction d'un désir, conduit à une impuissance, une impasse coupable qui se traduit par des mouvements transférentiels variables selon les singularités de chaque enseignante. Par l'entremise des matrices identificatoires, l'élève devient objet coupable, support d'identification partielle ou excessive au persécuté et/ou au persécuteur, induisant soit un retournement dans le moi par la voie de la somatisation, soit par l'émergence d'angoisse de type dépressif ou paranoïde. Quelle que soit la singularité des modalités défensives, elles conduisent à un appauvrissement du moi qui entrave l'agir professionnel et fait émerger une conflictualité d'origine surmoïque. En effet, si les troubles du comportement sont convoqués comme raison première d'une impuissance et en conséquence de la souffrance professionnelle, ils viennent réveiller une conflictualité préexistante au cœur de la sphère surmoïque qui soumet à un double châtiment : celui de l'instance surmoïque de source interne et celui de l'instance surmoïque de source externe projetée sur l'institution professionnelle.

3. Le « poids » de l'instance surmoïque de formation professionnelle : source du conflit surmoïque.

La sphère surmoïque de chaque enseignant est référée de façon préférentielle à des matrices différentes, avec des accroches plus ou moins marquées qui cherchent à faire liaison entre la dimension personnelle et la dimension professionnelle. L'enseignant se confronte à l'inconfort d'un entre-deux au cœur de sa sphère

surmoïque où s'entrechoquent parfois les exigences surmoïques de source interne et les exigences surmoïques introjectées, présumées réelles, de source externe professionnelle. Selon le degré de soumission aux exigences externes, selon le degré d'intériorisation et d'adhésion et selon le degré de cohérence avec les exigences surmoïques de source interne, la référence institutionnelle professionnelle et la représentation dans laquelle elle s'inscrit aura une fonction contenant plus ou moins opérante qui valide ou invalide sa position de praticien professionnel.

3.1. La perte des accroches identificatoires dans la matrice psychique de formation professionnelle.

La référence au programme du milieu ordinaire semble constituer un point d'accroche structurant et sécurisant. Cependant, le contexte Ulis et son public imposent un décrochage qui fait perdre les repères usuels. Chacune des interviewées semble investie et en capacité d'adapter les apprentissages, mais cette adaptation du programme, bien que nécessaire, est empreinte d'une part de transgression qui s'oppose à l'injonction surmoïque de soumission aux contraintes institutionnelles. Cette transgression les conduit toutes à évoquer une position de marginalisation par rapport à leurs collègues du milieu ordinaire tout en revendiquant « être » des enseignantes comme les autres. Cette mise à la marge fait alors effraction dans les identifications qui élaborent leur sentiment d'appartenance, plus ou moins marqué selon les singularités et selon la force de leurs accroches dans la matrice identificatoire de référence d'appartenance professionnelle. Cependant, identiques aux autres et souhaitant être identifiées comme les autres, ce qui les met en marge semble relever non pas de leur statut professionnel mais de la spécificité de leur public. Ce public est présenté, lui aussi, comme étant le même, mais avec en plus « un handicap ». Le discours semble énoncer une revendication qui serait de l'ordre de « ce n'est pas parce qu'on s'occupe d'un public différent, qui en fait n'est pas différent, que l'on doit être considérées comme différentes, bien qu'on soit différentes ». Ainsi, les injonctions paradoxales d'origine surmoïque, au-delà de la culpabilité qu'elles génèrent, font émerger les difficultés liées à la reconnaissance d'autrui et celles liées à se reconnaître dans le reflet au miroir construit de l'enseignant ordinaire.

Dans ces modalités transgressives qu'impose le contexte, le regard du supérieur hiérarchique est mis, lui aussi, en position d'instance surmoïque supérieure, bien qu'à des degrés variables selon l'enseignante interviewée. En position de « père imaginaire » sauveur ou destructeur pour Cloé, en position de sujet supposé savoir qui juge et condamne pour Flora et Lucie ou en position de représentant idéal de l'institution pour Pauline, il inspire à chacune la crainte d'être démasquée ou désavouée en raison d'une pratique didactique et pédagogique qui n'est pas nécessairement en conformité avec les programmes et celle d'être sanctionnée ou non reconnue pour avoir osé transgresser. Aucune des interviewées n'a, à un moment, mis en avant les bénéfices retirés des adaptations pédagogiques qu'elle propose, comme si ces adaptations relevaient d'un secret à ne pas divulguer peut-être pour éviter le risque de passer pour un imposteur, un « sous-enseignant » comparativement aux enseignants du milieu ordinaire. Or, c'est certainement parce qu'elles adaptent leur pédagogie qu'un certain nombre de leurs élèves entrent dans les apprentissages. Il est envisageable qu'elles-mêmes, les considèrent aussi, comme des sous-apprentissages, parce qu'ils ne sont pas en adéquation avec les classes d'âges correspondant au milieu ordinaire.

Ainsi, la représentation de l'institution et les pouvoirs qui lui sont conférés dans la sphère surmoïque instaurent un ensemble d'interdits présupposés qui entravent la possible satisfaction d'être reconnue comme identique et différente ainsi que le « s'autoriser à » mettre en œuvre un agir didactique et pédagogique singulier considéré comme transgressif.

3.2. L'interdit de l'affect.

L'instance surmoïque de formation institutionnelle professionnelle pose un autre interdit que chacune des interviewées a évoqué : l'interdit de l'affect ou de relations relatives à des dimensions qualifiées d'affectives. Paradoxalement, l'enseignement spécialisé a également été choisi en raison d'une perspective de modalités relationnelles différentes avec les élèves. Une fois encore, le désir de relations, serrées, étroites et affectives pour Cloé, dans l'amusement et le partage du jeu pour Flora, dans l'écoute du désir et des envies de l'élève pour Lucie et dans le plaisir lorsque le contrôle sur l'affect est lâché pour Pauline, est sous le joug d'un

interdit institutionnel présupposé qui conduit à une transgression. L'émergence des affects, parce qu'elle se présente de façon excessive, est entrevue comme inappropriée et appréhendée non pas comme l'expression d'un dire, que ce soit celui de l'élève ou le leur, mais comme l'expression de sentiments qui non seulement n'ont pas lieu d'être en contexte professionnel mais qui sont également condamnables par les instances supérieures hiérarchiques. Que ces sentiments soient dans un registre positif ou négatif, leur émergence suscite de la culpabilité.

Bien qu'elle présente des formes variables selon les singularités des dynamiques psychiques des enseignantes, cette culpabilité fait entrave à la richesse potentielle du dire de l'émergence des affects, positifs ou négatifs. Cet interdit mobilise un rejet des tendances pulsionnelles qui permet, certes, d'éviter certains passages à l'acte, mais empêche l'écoute du dire exprimé. Parce que l'affect est interdit, il conduit au rejet de toute forme de tendances pulsionnelles perçues de façon confuse comme dangereuses. Il fait obstacle aux potentialités du processus d'objectivation qui pourraient succéder à la saisie intérieure des tendances pulsionnelles faisant écho dans la relation élève-enseignant. Malgré cet interdit, chacune des interviewées a pu évoquer l'inéluctable présence des affects induisant ainsi un paradoxe conflictuel entre la sphère psychique de formation institutionnelle professionnelle et la sphère psychique personnelle ; paradoxe insoluble qui non seulement fige le contexte de trouble mais participe également à appauvrir le moi dans une conflictualité déstabilisant l'équilibre moi-personnel/moi-professionnel. En conséquence, cet interdit entrave les potentialités de l'agir professionnel, comme celles de la régulation des modalités défensives moiïques qui « polluent » les mouvements transférentiels, les privant d'un accès à une possible « compréhension empathique ».

Au regard de la singularité et de la récurrence des dynamiques psychiques professionnelles en contexte troublé, les affects et les défenses de l'enseignant qui sont mobilisés participent à « rigidifier » sa posture psychique professionnelle qui l'enferme dans une spirale de souffrance où les « débordements » du trouble élève résonnent dans un écho sans fin. Envisager de sortir de l'impasse de cette spirale suppose que la résonance puisse trouver le chemin de la « raisonnance ».

III - D'une « compréhension empathique » vers une « Plasticité Posturale Psychique de l'Enseignant » ?

L'analyse des entretiens a permis de mettre en relief les liaisons et des déliaisons qui bordent les conflits identificatoires, dont l'enseignant n'a pas nécessairement conscience lorsqu'il rencontre les manifestations des pulsions agressives d'un élève. Cette conflictualité dessine les contours des composantes de ses éléments contre-transférentiels prenant des colorations différentes selon la diversité et la singularité de ses accroches préférentielles dans les matrices identificatoires de formation psychique, sociale et professionnelle. En effet, lorsque la scène scolaire est envahie par un trouble du comportement d'un élève, les objets internes de l'élève font intrusion dans la sphère psychique de l'enseignant et le confrontent à des identifications partielles au moi non désiré qui induit une perte des repères identificatoires inconscients, générant des affects d'intensité variable. Les logiques imaginaires de la culture professionnelle de l'enseignant, qui ne font plus sens, déstabilisent le fragile équilibre moi/je inauguré dans un *déjà-là* étayé sur ses désirs professionnels et personnels et sur son système de représentation. Le *déjà-là*, qui dessine les contours de son contre-transfert d'accueil, chancelle, exacerbe les conflits identificatoires et ne permet plus une interprétation de la réalité suffisamment signifiante, ni suffisamment symbolisante. Face au trouble du comportement d'un élève, le *déjà-là*, là où les désirs et les représentations trouvaient une relative cohérence dans les logiques imaginaires de la culture professionnelle, là où l'idéal professionnel semblait accessible, il y a rupture. Le *déjà-là* ne fait plus sens, il perd de son essence et une brèche se forme dans les fondements construits et prescrits de sa posture professionnelle. Cette rupture questionne non seulement le sentiment d'appartenance professionnelle, mais induit aussi une confrontation entre le « vouloir pouvoir, devoir » à l'origine d'un conflit surmoïque, source de culpabilité ou d'impasse coupable. La conflictualité d'origine surmoïque prend alors une forme singulière au regard des matrices identificatoires préférentielles de référence. Elle influe non seulement les modalités d'accueil de la différence présentée par l'élève troublé et troublant, mais aussi celles de l'accueil du retour du refoulé de l'enseignant, dont le réveil s'inaugure dans la rencontre avec le trouble élève.

Au-delà d'un *déjà-là* quelque peu chancelant, mais aussi parce que ce *déjà-là* est chancelant, le trouble élève fait écho aux objets internes dans la sphère psychique personnelle de l'enseignant. La diversité des modalités identificatoires partielles au moi de l'élève a permis de mettre en relief l'influence des traces infantiles dans la construction des représentations au cœur desquelles naviguent les désirs de l'enseignant. Sous couvert de désirs et d'attentes qui se justifient sur la scène scolaire, l'enseignant est aussi porteur de désirs inconscients de réparation ou de reproduction qui ne trouvent pas nécessairement de voies de satisfaction, probablement parce qu'ils sont quelque peu en décalage ou inappropriés au contexte professionnel. Le désir de justice de Cloé, le désir de liberté de Flora, le désir de toute-puissance de Pauline et le désir d'un cadre d'amour de Lucie, aussi louables que soient ces désirs, et que chacune met en lien avec ses missions professionnelles, s'ils peuvent trouver des satisfactions ponctuelles à un moment T, seront inéluctablement altérés à d'autres moments. Il est possible de supposer que bon nombre d'enseignants soient investis de désirs présentant un anachronisme et une antinomie entre leurs désirs professionnels et personnels.

Les analyses ont permis de pointer que la réactivité des enseignantes, qu'elle soit bruyante ou silencieuse, s'acte lorsque l'altération d'un désir génère des sentiments, des ressentis et des émotions suffisamment intenses pour affecter et entraver le fonctionnement didactique. Elles ont permis de mettre en évidence que des affects envahissants émergent lorsque la représentation de l'élève ne correspond pas à ce qu'il « présente » sur la scène scolaire. Cet écart entre représentation et « présentation », au-delà d'empêcher « un suffisamment bon fonctionnement didactique », entrave également les potentialités de greffes de désir de l'enseignant. La représentation de l'élève idéal fantasmé soumis, et lorsqu'il se soumet, renforce un fantasme de domination latent dans lequel le rapport au savoir de l'enseignant œuvre à son *insu*. Si la soumission de l'élève renforce le fantasme de domination, son insoumission renforce les difficultés à l'assouvir faisant ainsi de l'élève un objet coupable dont il faut se défendre. Lorsque l'élève manifeste des pulsions agressives, il exprime non seulement son refus de se soumettre mais surtout son impossibilité à greffer son désir sur l'objet du désir de l'enseignant. Face à ces situations chaotiques, bien que chacune des enseignantes présente des modalités réactives différentes, leurs défenses sont mobilisées au regard d'une conflictualité qui confronte leurs instances

intrapyschiques à des difficultés de régulation moiïque. Dans les alternances du « ça maître » et du « surmoi maître », le moi est pris au piège des modalités identificatoires inconscientes. Entre identification projective ou identification à l'agresseur, entre persécuté et/ou persécuteur, les impasses coupables génèrent une souffrance qui enferme l'enseignant dans ses conflits intrapyschiques et dans ses modalités réactives qui s'actent dans des attitudes contre-transférentielles « rigides », dans les réponses inconscientes qu'il apporte à l'élève. A son tour, ce dernier est pris au piège, répétant inlassablement l'expression de sa destructivité, qui, n'étant pas accueillie, et parfois rejetée, ne peut pas être symbolisée.

Les conflictualités intrapyschiques qui se révèlent dans les discours semblent trouver une origine dans la difficulté, voire l'impossibilité, d'accéder à la phase de distanciation consécutive à une saisie intérieure de la projection des éléments *béta* de l'élève qui propulse l'enseignant dans des identifications partielles à une partie du moi non désirée. Sans distinction, ni compréhension de ce qui émane du dehors, et qui n'appartient qu'à l'autre, de ce qui émane du dedans, et qui n'appartient qu'à soi, aucune distanciation à l'égard de sa propre subjectivité et à l'égard des affects émergents, ne pourra s'effectuer. Sans cette distanciation, le processus d'objectivation ne peut, à son tour, s'ouvrir pour libérer l'espace psychique nécessaire à une compréhension empathique des émergences pulsionnelles à caractère « archaïque » de l'élève. Le difficile ou l'impossible passage à cette seconde phase de distanciation trouve, me semble-t-il, une résonance avec une des thématiques récurrentes qui a émergé des analyses des discours : l'interdit de l'affect. En effet, si l'affect est soumis à un interdit d'origine surmoiïque interne et externe, soumis à un tabou, à de l'inacceptable en contexte professionnel, comment pourrait-il constituer un outil d'investigation, un organe de perception qui s'inscrit dans le processus d'objectivation pour ensuite accéder à une forme de « capacité de rêverie opérante » qui favorise la contenance psychique des « débordements » de l'élève ?

Si l'enseignant ne peut, ou considère qu'il ne doit pas accueillir ses propres affects, comment peut-il accepter de recevoir ceux de l'élève ? L'interdit de l'affect semble faire barrage, et il paraît urgent de le repenser, non pas pour le maîtriser ou le contrôler, mais pour en apprivoiser les potentielles significations. Apprivoiser les manifestations de l'affect, les siennes et celles de l'autre, non pas pour y coller une interprétation, non pas pour un étiquetage « sauvage », mais pour une traduction qui

pourrait faire sens et donner « du » sens aux émergences et aux résonnances internes. Si l'affect est considéré comme inéluctablement présent sur la scène scolaire par les enseignantes interviewées, et bien qu'il recouvre diverses significations singulières, ses manifestations sont appréhendées de façon négative ou dangereuse. Perçue comme des attaques personnelles, l'interprétation de l'expression de la destructivité de l'élève semble dépourvue de la signification de son essence transférentielle qui s'exprime à l'*insu* de tous. L'expression de l'inconscient niée, est, en conséquence, subie. Ainsi, elle mobilise inéluctablement des modalités de défense à visée de protection contre un danger qu'il n'est pas possible de fuir en contexte professionnel. Les barrières défensives s'érigent et mobilisent des modalités contre-transférentielles ré-actives, que l'élève, à son tour, peut percevoir comme des attaques. En position défensive archaïque, le processus de symbolisation de l'élève troublé est entravé et dépourvu des accroches qui pourraient lui permettre des greffes de désir, un transfert symbolique.

Apprivoiser ou traduire autrement les manifestations des affects de l'élève nécessite que l'enseignant modifie son interprétation et en conséquence son regard sur l'élève troublé. Tant que l'enseignant interprète le comportement de l'élève comme une attaque personnelle, il n'est pas en mesure d'utiliser l'émergence de ses affects d'intensité variable, consécutive à sa saisie intérieure inconsciente, comme un organe de perception et d'investigation. Il reste « collé » à l'émergence de ses propres affects qui génère de l'incompréhensible, de l'impensable, de la souffrance. Il n'est alors pas en mesure de traduire ce qu'il reçoit comme la perception d'une réactivité de l'élève à « quelque chose » qui fait effraction. L'enseignant trop occupé à se défendre, ne peut être disponible pour s'occuper des défenses de l'élève qui, n'ayant pas de mots pour dire sa difficulté, a son corps pour la montrer. S'il n'importe pas de connaître ce qui fait effraction dans la sphère psychique de l'élève, il importe de l'entendre et d'écouter l'écho produit, pour se dégager de l'interprétation négative de son comportement afin, non seulement de rester dans un espace de sécurité interne, mais également de lui ouvrir cet espace pour y accueillir les obstacles qu'il rencontre que ce soit dans ses liens horizontaux avec ses pairs, dans son lien vertical avec l'enseignant, ou encore dans son lien aux objets scolaires.

La meilleure façon d'entendre ne serait-elle pas d'écouter la résonnance de ce dire, de ce que montre l'élève, de ce qu'il donne à voir, pour l'accueillir dans une

écoute bienveillante et sécurisante, dans une compréhension empathique de l'état intérieur de l'élève troublé?

Ainsi, modifier le regard de l'enseignant sur l'interprétation d'un comportement semble constituer un préalable, un premier pas, pour envisager de sortir des impasses coupables et peut-être sortir du paradoxe plastique qui consiste à suivre le chemin usuellement emprunté malgré l'inconfort ou la souffrance qu'il procure. En référence à la métaphore du skieur de Merzenich, sortir du paradoxe plastique, c'est s'engager sur de nouvelles pistes, de nouvelles traces, qui, par la nouveauté de l'interprétation de l'expérience subjective, créeront de nouvelles connexions et restaureront une certaine plasticité psychique. S'il n'est bien entendu pas possible d'agir sur les modalités de défenses singulières, il est peut-être possible d'agir sur ce qui mobilise ces défenses, sur ce qui est perçu comme éminemment dangereux, sur l'interprétation et le regard portés sur l'élève troublé et troublant. A ces fins, interroger l'enseignant sur ses désirs et ses représentations, son rapport à l'élève, au savoir et à l'institution, permet d'ouvrir un espace psychique dans lequel ses désirs adossés à ses représentations peuvent donner un autre sens à son vécu douloureux. Interroger les représentations du monde professionnel de l'enseignant qui siègent dans la sphère consciente et pré-consciente, permet de porter un premier regard sur lui-même, d'un point de vue professionnel et personnel, dans son rapport au savoir, à l'élève et à l'institution professionnelle dans laquelle il est inscrit.

Questionner le système de représentations constitué des croyances et des valeurs qui orientent les actions, après avoir laissé libre cours à l'énonciation d'une situation difficile, permet de faire émerger la présence de conflits identificatoires exacerbés par l'incompatibilité de désirs, d'attentes et d'exigences qui relèvent de la sphère personnelle et/ou de la sphère professionnelle. Ce questionnement permet également de poser les prémices d'une réflexion sur l'interprétation de la réalité vécue douloureusement.

Dans ces conflits identificatoires, s'il n'est pas possible d'agir sur les éléments émanant des « introjects infantiles » qui bordent l'organisation psychique personnelle de l'enseignant, il est possible d'agir sur les éléments qui participent à la construction de son regard, de ses attentes et de ses désirs professionnels qui bordent son moi idéal professionnel, entre construit et prescrit, et qui se heurte à la réalité élève et à la réalité institutionnelle. Il est alors possible d'envisager qu'un remaniement subjectif

de l'interprétation de la réalité permette à l'enseignant de cheminer dans les entrelacs de son organisation psychique professionnelle singulière qui sertissent sa posture professionnelle en faveur d'une certaine flexibilité, souplesse : une plasticité posturale psychique professionnelle.

Remanier la subjectivité interprétative pour dynamiser une certaine plasticité dans la posture psychique professionnelle consiste à ouvrir des voies d'accès en faveur d'une compréhension empathique. Cette dernière, en tant que telle, ne peut certainement pas relever d'un apprentissage technique ou mécanique qui suivrait une progression didactique prédéterminée. Cependant, un protocole d'accompagnement pourrait être réfléchi dans les formations initiales et continues des enseignants et des enseignants spécialisés. Il permettrait peut-être de conduire vers une adhésion plus généralisée à l'analyse des pratiques professionnelles qui, à l'heure actuelle, reste assez marginale dans l'accompagnement et la formation des enseignants et des enseignants spécialisés et encore trop souvent axée sur des approches didactiques exsangues des dimensions subjectives et intersubjectives qui œuvrent dans les mouvements transférentiels au cœur de la relation pédagogique.

Il semble nécessaire dans un premier temps de porter à la connaissance des enseignants ce qui peut se jouer et se nouer dans les mouvements transférentiels sur la scène pédagogique. Evoquer les dimensions transférentielles conduit, ne serait-ce que conceptuellement, à évoquer les notions afférentes telles que le transfert, le contre-transfert, l'affect, les pulsions, leurs manifestations etc. Si pour les tenants d'une démarche d'orientation psychanalytique, dont je fais partie, que ce soit dans la recherche ou dans la formation, ces concepts relèvent d'une évidence, il est important de considérer les résistances que soulève cette approche. Dans le cadre d'intervention dans le master EPABEPS³, créé par Canat, adossé à la formation des enseignants spécialisés, j'ai pu constater à maintes reprises, non seulement la méconnaissance de ces concepts, mais également l'ensemble des préjugés négatifs dont ils étaient habillés, rejetés d'emblée d'un revers de main, considérés comme sans lien avec la formation. Puis progressivement, la connaissance conceptuelle se construisant, chacun faisant des liens singuliers avec sa classe, avec ses élèves et pour finir, bien souvent, avec une situation relative à un élève en particulier, certains ont pu appréhender ces concepts comme une autre voie de lecture possible.

³ Master Education et Pédagogie Adaptées aux Besoins Educatifs Particuliers et Singuliers.

Toutefois, proposer des lectures différentes du dire du trouble élève ne suffit pas en soi. La seule réinterprétation d'un comportement troublant comme une possible manifestation de mouvements transférentiels de l'élève ne peut s'abstraire de la subjectivité de l'enseignant agissant à son *insu* dans ses propres mouvements transférentiels. En effet, si l'expérience forge la subjectivité, la subjectivité forge l'intersubjectivité. Entre subjectivité et intersubjectivité dans une relation pédagogique troublée, l'enseignant qui se perd dans les méandres et l'obscurité du lien, peut, peut-être, trouver un éclairage dans un questionnement qui favorise une analyse réflexive sur ce qui mobilise ou démobilise son agir professionnel. Rendre compréhensible l'impensable, qui émane du dedans ou du dehors, constitue un second pas en faveur d'un processus de symbolisation qui ouvre les portes au processus de distanciation et d'objectivation.

CONCLUSION GENERALE

Cette recherche, parvenue à son terme, visait à comprendre les dynamiques psychiques à l'œuvre dans la posture professionnelle de l'enseignant en souffrance et se signant par ses mouvements contre-transférentiels. Je formulais l'hypothèse qu'identifier ce qui fait liaison ou déliaison dans l'articulation des désirs et des représentations permettrait de comprendre ces dynamiques. Par ailleurs, cette compréhension constituerait une voie d'accès possible pour sortir du « paradoxe plastique » enfermant dans une spirale de souffrance. Concevoir ce qui fait rupture et fige l'enseignant dans des résistances permet de mettre au travail sa subjectivité et son intersubjectivité, de remanier son interprétation de la réalité en faveur d'une plasticité posturale psychique professionnelle susceptible de lire et d'accueillir autrement le trouble élève.

Retraverser les concepts issus du champ de la psychanalyse a permis d'émettre des hypothèses concourantes pour dessiner les contours d'un contre-transfert spécifique à l'enseignant, observable dans ses effets. L'ensemble des hypothèses a permis de nuancer les attitudes contre-transférentielles qui s'expriment dans un contre-transfert « d'accueil » et dans un contre-transfert « réactif ». Le contre-transfert d'accueil s'inaugure dans un *déjà-là*, construit sur un désir initial articulé à des représentations construites et prescrites, et le contre-transfert réactif relève de la réactivité de l'enseignant en tant que réponse émotionnelle en situation de crise. Cet ensemble d'hypothèses a ensuite constitué un guide d'analyse des entretiens cliniques, pour comprendre les composantes des éléments psychiques présents dans la souffrance professionnelle. Il s'avère que chaque interviewée a choisi une situation dans laquelle les difficultés relevaient de l'écho d'un trouble élève lorsqu'il envahit bruyamment la scène scolaire. Cette résonance a permis de mettre en relief, non seulement la complexité de la posture de l'enseignant en tant que sujet désirant, porteur de désirs, mais également la projection des désirs ne trouvant pas l'accueil attendu, ni la satisfaction espérée.

La manifestation des pulsions agressives de l'élève, qualifiée de façon générique de « trouble du comportement », exacerbe des conflits identificatoires préexistants ou en crée de nouveaux. Cette conflictualité, induisant une perte de repères, déstabilise les accroches dans les matrices identificatoires préférentielles de

référence, qui bordent le système de représentation et d'organisation psychique de l'enseignant en contexte professionnel. La confrontation à la réalité fait déliaison et rupture dans les entrelacs de ces matrices identificatoires de formation psychique, sociale et professionnelle. Ces accroches identificatoires inconscientes, construites et prescrites, entre psychisme et social, ne constituent plus le socle d'apparence solide dans lequel un fragile équilibre moi/je permettait d'asseoir l'agir pédagogique usuel. L'interprétation de la réalité fondée sur le « penser » et le « croire » qui élabore le système de représentation de l'enseignant, confrontée au « vouloir, pouvoir, devoir », susceptible d'orienter les « actions », instaure un conflit d'origine surmoïque.

Au cœur de cette lutte dans la sphère surmoïque, l'idéal professionnel fantasmé, jusque-là moteur de l'agir, perd de son essence, crée un vide. Dans ce vide, les tendances pulsionnelles de l'élève le confrontent également à des identifications partielles, à une partie du moi non désirée qui génère l'émergence de ses propres affects d'intensité variable. Par rejet, négation ou excès d'identification, il est conduit à rejeter ses propres tendances pulsionnelles qui exacerbent sa conflictualité intrapsychique.

Démuni, fragilisé et vulnérabilisé, l'enseignant, confronté à l'incompréhension et l'incompréhensible, est engagé, malgré lui, dans une impasse coupable perçue comme dangereuse ; il suscite inconsciemment ses défenses moïques qui s'actent dans ses attitudes contre-transférentielles observables dans leurs effets sur lui-même et sur l'élève. Les effets de ces défenses, renforcement autoritaire, passage à l'acte verbal, exclusion, délégation, somatisation constituent la partie visible se manifestant dans la posture professionnelle. La partie moins visible, que cette recherche a permis de mettre en relief par l'analyse de matériaux recueillis dans les entretiens cliniques, relève d'une inadéquation dans l'articulation des désirs et des représentations mobilisant des défenses inconscientes en contexte troublé.

Le choix de l'entretien de recherche semi-directif visait à déterminer si cette articulation pouvait apporter des éléments de compréhension des dynamiques psychiques de la posture professionnelle de l'enseignant en souffrance. Au-delà de cet objectif de recherche, il s'avère que, pour chaque interviewée, l'entretien semi-directif a permis d'induire un questionnement personnel sur cette articulation. En conséquence, l'entretien semi-directif constitue en lui-même un outil potentiel pour initier une analyse réflexive sur les postures professionnelles. C'est bien à partir de

celle-ci que l'enseignant pourra questionner les représentations qui constituent le socle d'une perspective de satisfaction ou d'insatisfaction des désirs professionnels orientant ses choix.

Au cœur des prescriptions professionnelles institutionnelles, les lectures subjectives nourrissent des représentations persistantes limitant les potentialités créatives de l'enseignant qui non seulement semble « ignorer » le désir de l'élève, mais également le sien. Pour ouvrir un espace de créativité, un espace en capacité d'accueillir les incertitudes et les imprévus de la scène scolaire, un accompagnement clinique groupal pourrait proposer une écoute clinique semi-directive orientée spécifiquement sur des perspectives de remaniement de l'interprétation subjective d'une situation de crise. Mettre au travail les désirs et les représentations, qui siègent dans les sphères conscientes et préconscientes, nécessite cependant de porter une attention vigilante et bienveillante, aux composantes psychiques complexes mobilisées à *l'insu* de l'enseignant, car lui seul peut choisir ou non, d'aller à la rencontre de sa « face d'ombre ».

Lors des entretiens, guidés par un positionnement éthique, les situations cliniques ont été travaillées dans le respect des résistances de chaque interviewée, lorsque mes questions ou reformulations l'engageaient, malgré moi, sur des sujets « délicats », trop personnels ou intimes.

Au-delà du discours manifeste, partir en quête du discours latent nécessite une « attention flottante », dans laquelle les associations permettent les relances en lien avec l'objet de recherche. Ce dernier est non seulement un objet d'investissement et d'implication subjective, mais aussi un objet porteur de désirs qui, à son tour, porte le désir du chercheur. En conséquence, les effets de l'analyse des discours énoncés ont inéluctablement fait résonance avec mes propres accroches identificatoires, en engageant ma subjectivité désirante. Le travail d'analyse a fait émerger des interrogations qui ne m'avaient pas traversée au moment des entretiens. Certaines questions complémentaires auraient certainement permis d'apporter des éclairages annexes. D'autres réflexions ont émergé de mon incompréhension face à mes propres traductions qui ont trouvé un écho à caractère positif ou négatif. Ces résonances ont suscité des affects et des émotions d'intensité variable, parfois en « symbiose » avec la traduction qui émergeait de ce que j'avais saisi du discours, et d'autres fois en « dissonance » pouvant aller jusqu'à me heurter, m'agacer ou me mettre en colère.

Entre liaison et déliaison avec cet autre tellement identique ou tellement différent, confrontée à ce qu'il réveillait en moi, mes efforts de perlaboration se sont imposés au regard de ma posture de chercheur. Dans cette mouvance, la seule certitude qui peut émerger est celle de l'incertitude, conduisant à proposer une compréhension productrice de connaissance, sous couvert d'un ensemble d'hypothèses qui rendent compte, non pas d'une vérité, mais d'une potentialité de sens.

Les voies d'accès pour développer la plasticité posturale psychique de l'enseignant, relèvent justement de toutes les potentialités de mise en sens que peut procurer, non seulement un accompagnement clinique groupal, mais également une formation à destination des publics à besoins formatifs singuliers, susceptible d'interroger la singularité désirante des enseignants.

S'il est nécessaire de former les professionnels à répondre aux besoins éducatifs singuliers des élèves, il semble indispensable de les « sensibiliser » aux enjeux psychiques agissant dans la relation pédagogique, au vu de tous ces élèves, en situation de handicap ou non, manifestant leur désir ou l'absence de désir, par ce qui est communément et indistinctement qualifié de troubles du comportement. Donner un autre sens aux manifestations des pulsions agressives des élèves, c'est avant tout mettre un autre sens sur les échos qui exacerbent les conflictualités subjectives singulières à l'œuvre chez chacun.

Apprendre à connaître et reconnaître ses propres émergences pulsionnelles et pressions surmoïques comme partie intégrante et constitutive du « soi-professionnel », c'est potentiellement se prémunir d'un outil d'investigation pour sortir de la spirale de répétition « rigide », source de difficulté, malaise ou souffrance ; c'est permettre d'être « avec » et non pas « contre » les troubles envahissants du comportement qui outrepassent les bords des matrices psychiques des enseignants. Accepter de regarder les images spéculaires en prenant le « risque » d'emprunter et d'explorer d'autres voies, c'est mettre à l'épreuve le chemin usuellement suivi, voué à l'impasse, qui enferme dans le « cocon » des résistances et des défenses.

« Former » à connaître et à reconnaître les jeux et les enjeux des instances psychiques à l'œuvre dans la relation pédagogique constitue une voie d'accès potentielle favorisant une plasticité posturale psychique professionnelle, afin que la scène scolaire cesse d'être un lieu de cristallisation des conflits internes de

l'enseignant, source d'obstacles à l'enseignement. Permettre à l'élève de dépasser les obstacles psychopédagogiques qu'ils rencontrent, c'est pour partie être en capacité d'accueillir ses conflits dans une compréhension empathique suffisamment sécurisée, dans un espace potentiellement créateur de transfert symbolique, de greffes de désir, même si ce désir diverge de celui de l'enseignant.

LISTE DES REFERENCES

Les références précédées d'un astérisque (*) désignent des études issues de méta-analyses.

A

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Aichhorn, A. (2000). *Jeunes en souffrance, 1925*. Nîmes : Champ social éditions.
- American Psychiatric Association. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, DSM-5* (M.A. Crocq et J.D. Guelfi, trad.). Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- Ansart, P. (1977). *Idéologie, conflit et pouvoir*. Paris : PUF.
- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod, 1999.
- Anzieu, D. et Martin, JY. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF, 1994.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF.
- Ardoino, J. et Barus-Michel, J. (2002). Sujet. Dans *Vocabulaire de psychosociologie* (p.258-265). Toulouse : ERES « Hors collection ».
- Arénilla, L. Gossot, B. Rolland, MC. et Roussel, MP. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
- Assoun, P.L. (2012). *Le vocabulaire de Freud*. Paris : Ellipses.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.

B

- Badiou, A. (1994). *L'éthique : essai sur la conscience du mal*. Paris : Hatier.
- Barus-Michel, J. (2009). Social et psychisme, que sont-ils l'un à l'autre ? Articulation ou interdépendance ? Dans F. Giust-Desprairies (dir.), *Entre psychisme et social : Questions épistémologiques* (p. 31-51). Paris : L'harmattan.
- Bernfeld, S. (1975). *Sisyphé ou les limites de l'éducation, 1925*. Paris : PBP.
- Bion, W.R. (1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF, 1979.
- Bion, W.R. (1963). *Eléments de psychanalyse*. Paris : PUF, 1979

- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. et Geffard P. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3 (1), 123-154. doi : 10.3917/jpe.005.0123
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bloch, O. et Wartburg W. (2008). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris : Larousse.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod, 2004.
- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod.
- Bonnet, G. (1991). *Transfert dans la clinique psychanalytique*. Paris : PUF.
- Boucharlat, J. (1981). *Les enfants caractériels*. Paris : PUF.
- Bourguignon A., Dupont J.C., Koupernik C., Lledo P.M., Mazoyer B. et Vincent J.D., (n.d). Cerveau humain. *Universalis éducation* [en ligne]. Consulté le 29 juillet 2016. <http://www.universalis-edu.com/encyclopédie/cerveau-humain/>.

C

- Canat, S. (2006). Les troubles du comportement et du caractère. *Éduquer*, [En ligne], 11, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 04 juin 2016. <http://rechercheeducation.revues.org/396>.
- Canat, S. (2007). *Vers une Pédagogie Institutionnelle Adaptée*. Nîmes : Champ social.
- Canat, S. (2011). Psychanalyse et pédagogie : Vers une Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54 (2), 17-26.
- Canat, S. (2013). Traumatisme et construction du « moi social » dans la scolarité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62 (2), 79-92.

- Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC). *Cliopsy*, 14, 89-103. <http://www.revuecliopsy.fr/n-14-octobre-2015>.
- Canat, S. (2018). Bilan AREN - Projet e-Fran- LIRDEF EA3749 - Université Paul Valéry. Montpellier.
- Castarède, M.F. (2006). L'entretien à visée de recherche. Dans C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique* (p.139-172). Paris : PUF.
- Causse, J.D. et Müller, D. (2009). Avant-propos. Dans *Introduction à l'éthique : Penser, croire, agir* (p.11-15). Genève : Labor et Fides.
- Chiland, C. (2006). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Chamla, R. (2013). Posture et positionnement professionnel dans une démarche d'accompagnement. Dans J.M. Gourvil et M. Kaiser (dir.), *Se former au développement social local* (p.80-94). Paris : Dunod.
- Chaumont, F. (2004). *Lacan. La loi, le sujet et la jouissance*. Paris : Michalon.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cléro, J.P. (2002). *Le vocabulaire de Lacan*. Paris : Ellipses.

D

- Delamarre, P. (2004). Apprendre... Itinéraire à travers les méandres du désir. *Le journal des psychologues*, 215, 56-60.
- Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette.
- Denis, P. (2006). Incontournable contre-transfert. *Revue française de psychanalyse*, 70, 331-350.
- De Gaulejac, V. (2009). Au-delà du psychologisme et du sociologisme. Dans Giust-Desprairies (dir.), *Entre psychisme et social : Questions épistémologiques* (p.11-29). Paris : L'harmattan, p.11-29.
- De Villier, G. (1994). Ethique des pratiques de formation. *Education permanente*, 121, 57-70.
- Doidge N. (2008). *Les étonnants pouvoirs de transformation du cerveau*. Paris : Belfond.
- Drapeau, M. (2004). Réflexion épistémologique sur la recherche qualitative et la psychanalyse : refaire une place au rêve et à l'imaginaire. *Le coq-héron*, 177, 124-129.

*Durkeim, E. (1898). Représentation collective et représentation individuelle. *Revue Métaphysique et Morale*, 5. <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim>

E

*Enriquez, E. (1972). Imaginaire social, refoulement et répression dans les organisations. *Connexions*, 3, 65-93.

Erickson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : PUF.

F

Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.

Ferenczi, S. (1908). Psychanalyse et Pédagogie. Dans J. Dupont (trad.), *Psychanalyse I : Œuvres complètes 1908-1912* (p.51-56). Paris : Payot, 2015.

Ferenczi, S. (1909). *Transfert et introjection*. Paris : PBP, 2013.

Ferenczi, S. (1924). *Les fantasmes provoqués et leurs dangers*. Paris : PBP, 2008

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod. L'harmattan.

Filloux, J. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 87, 59-75.

Freud, A. (1949). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris : PUF, 2015.

Freud, A. (1951). *Le traitement psychanalytique des enfants*. Paris : PUF, 2007.

Freud, S. et Breuer, J. (1895). *Etudes sur l'hystérie*. Paris : PUF, 1981.

Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : PBP, 1992.

Freud, S. (1904). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : PBP, 2011.

Freud, S. (1905a). Dora. Fragment d'une analyse d'hystérie. Dans J. Laplanche (dir.), *Œuvres complètes. Psychanalyse 1901-1905* (p. 183-186). Paris : PUF, 2006. 2010.

Freud, S. (1905b). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : PUF, 2010.

Freud, S. (1909). *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris : PBP, 2012.

Freud, S. (1911). Sur la dynamique du transfert. Dans J. Laplanche (dir.), *Œuvres complètes. Psychanalyse 1911-1913* (p. 105-116). Paris : PUF, 2007

- Freud, S. (1912). *Totem et Tabou*. Paris : PBP, 1979.
- Freud, S. (1913a). Introduction à La méthode psychanalytique du Dr Pfister. Dans J. Laplanche (dir.), *Œuvres complètes. Psychanalyse 1913-1914* (p.35-44). Paris : PUF, 2005.
- Freud, S. (1913b). L'intérêt que présente la psychanalyse. Dans J. Laplanche (dir.), *Œuvres complètes 1913-1914* (p. 99-125). Paris : PUF, 2005.
- Freud, S. (1914a). *Pour introduire le narcissisme*. Paris : PBP, 2012.
- Freud, S. (1914b). Sur la psychologie du lycéen. Dans J. Laplanche (dir.), *Œuvres complètes. Psychanalyse 1913-1914* (p.331-337). Paris : PUF, 2005.
- Freud, S. (1915) Pulsions et destin des pulsions. Dans J. Laplanche et JB. Pontalis (dir. et trad.), *Métapsychologie* (p.11-44). Paris : Folio Essais, 2003.
- Freud S. (1916). *Introduction à la psychanalyse*. Paris : PBP, 1985.
- Freud, S. (1917a). *Deuil et mélancolie*. (A.Weil, trad.). Paris : PUF, 2011.
- Freud, S. (1917b). Le transfert. Dans J. Laplanche (dir.), *Œuvres complètes. Psychanalyse 1915-1917* (p.447-464). Paris : PUF, 2000.
- Freud, S. (1921). *Psychologie des foules et analyse du moi*. Paris : PBP, 2012.
- Freud, S. (1923). *Le moi et le ça*. Paris : PBP, 2010.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : PBP, 2014.
- Freud, S. (1929). Malaise dans la culture. Dans J. Laplanche (dir.), *Œuvres complètes. Psychanalyse 1926-1930* (p.245-333). Paris : PUF, 2015.
- Freud, S. (1933). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Folio, 2013.

G

- Gaberan, P. (1998). *De l'engagement en éducation*. Toulouse : Erès.
- Gaberan, P. (2003). *La relation éducative*. Toulouse : Erès.
- Gardou, C. (2006). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Toulouse : Erès.
- Gardou, C. et Poizat, D. (2007). *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles*. Toulouse : Erès
- Gardou, C. (2012a). Au-delà du besoin, le désir. *Empan*, 88, 104-110.

- Gardou, C. (2012b). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse : Erès.
- Gardou, C. (2015). *Le handicap dans notre imaginaire culturel. Variations anthropologiques 2*. Toulouse : Erès.
- Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. Dans *Symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique* (p.1-11). Strasbourg. Récupéré du site du CIAREF : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462
- Gavarini, L. (2016). L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir. *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 49 (2), 19-41. doi:10.3917/lstdle.492.0019.
- Geffard, P. et Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis*, 5 (3), 42-54. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2016-3-page-42.htm>.
- Giust-Desprairies, F. (1989). *L'enfant rêvé. Signification imaginaire d'une école nouvelle*. Paris : Armand Colin.
- Giust-Desprairies, F. (2002). Pouvoir et imaginaire. *Informations sociales*, 101, 114-121.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser*. Paris : Téraède.
- Giust-Desprairies, F. (2009a). *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Erès.
- Giust-Desprairies, F. (2009b). Une épistémologie de l'incertain. Dans F. Giust-Desprairies (dir.), *Entre psychisme et social : Questions épistémologiques* (p.7-10). Paris : L'harmattan.
- Giust-Desprairies, F. (2016). Représentation et imaginaire. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p.240-259). Paris : ERES.
- Green, A. (1973). *Le discours vivant*. Paris : PUF.

H

- *Hans, D. (2011). Déplacements et immobilisations dans un groupe d'analyse des pratiques en situation d'intervention. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11 (1), 37-51. doi:10.3917/nrp.011.0037.

Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio psychique. *Revue française de pédagogie*, 127, 37-47.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris : La découverte.

Hatchuel, F. (2013). Rapport au savoir, besoin de croire et illusions de certitudes. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 16, p116-125.

*Hegel, G. (1947). *La phénoménologie de l'esprit*, 1807. (J. Hyppolite, trad.). Paris : Aubier-Montaigne.

Heimann, P. (1987). A propos de contre-transfert. Dans *Le contre-transfert* (p.23-29). Paris : Navarin.

Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, 1988. Berne : Peter Lang.

I

Imbert F. (1993). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux : Matrice.

Imbert F. (1996). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux : Matrice.

Imbert, F. (2005). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF.

J

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 2003.

Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 89(1), 25-46. doi 10.3917/cnx.089.0025

JORF, Journal Officiel de la République Française, n°36 (2005), *LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005-102/jo/texte consulté le 17/07/2016, p.2353.

K

Kaës, R. (1980). *L'idéologie : études psychanalytiques*. Paris : PUF.

Kaës, R., Anzieu, D., Thomas, LV. (1984). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.

Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornani, F., Fustier, P., Roussillon, R., Vidal, JP. (2003). *L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques*. Paris : Dunod.

- Kaufmann, J.C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Klein, M. (1932). *La psychanalyse des enfants*. Paris : PUF, 2009.
- Klein, M. (1937). *L'amour et la haine*. Paris : PBP, 2001.
- Klein, M. (1947). *Essai de psychanalyse*. Paris : Payot, 2005.
- Klein, M. (1952). *Le transfert et autres écrits*. (M.Derrida, trad.). Paris : PUF, 1995.
- Klein, M. (1959). *Les racines infantiles du monde adultes*. Paris : Gallimard, 2005.
- Klein, M. (1963). Se sentir seul. Dans *Envie et gratitude et autres essais*. Paris : Gallimard, 1968.

L

- Lacan, J. (1959). *Le séminaire. Livre VII. L'éthique de la psychanalyse, 1959-1960*. [texte établi par J.A. Miller]. Paris : Seuil, 1986.
- Lacan, J. (1960). *Le séminaire. Livre VIII. Le transfert, 1960-1961*. [texte établi par J.A. Miller]. Paris : Seuil, 2001.
- Lacan, J. (1964). *Le séminaire. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. [texte établi par J.A. Miller]. Paris : Points Essais, 2012.
- *Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- *Lacan, J. (1975-1976). *Le Sinthome, 1975-1976*, éd. Hors commerce, dactylographie, récupéré à la Bibliothèque Nationale sous le n° 4 D1 MON 3217.
- *Lagache, D. (1958). La personnalité. Dans *La psychanalyse* (p.33-38). Paris : PUF, 2009.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : PUF.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lenoir, H. et Ignasse, G. (1998). *Ethique et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Lévine, J., Moll, J. (2001). *Je est un autre*. Paris : ESF.
- Little, M. (1987a). Le contre-transfert et la réponse qu'y apporte le patient. Dans *Le contre-transfert* (p.30-47). Paris : Navarin.
- Little, M. (1987b). « R » : la réponse totale de l'analyste aux besoins de son patient. Dans *Le contre-transfert* (p.48-55). Paris : Navarin.

M

- Mannoni, O. (1992). « *La fêrûle* », *ça n'empêche pas d'exister*. Paris : Seuil.
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique*. Lyon : Chronique sociale.
- Mauco, G. (1999). *Psychanalyse et éducation*, 1967. Paris : Flammarion.
- Mead, GH. (1934). *L'esprit, le Soi et la société*. Paris : PUF, 2006.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF.
- Meirieu P. (1991). *Le choix d'éduquer-Ethique et pédagogie*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF.
- Millot, C. (1979). *Freud anti-pédagogie*. Paris : Navarin.
- Misès R. et Quemada, N. (2002). Troubles mentaux et du comportement. Dans *Classification Française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent-R-2000 et CIM-10* (chap. V). Paris : PUF.
- Mosconi, N. Beillerot et J. Blanchard-Laville, C. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

N

- *Numberg, H. (1957). *Principe de psychanalyse : leur application aux névroses*. Paris : PUF.

O

- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Ed. Matrice, 1991.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro.
- OMS, Organisation Mondiale de la Santé (2016), *CIM-10 R-2015 Classification internationale des troubles Mentaux et des Troubles du comportement*. Paris : Masson.

P

- Pankow, G. (1977). *Structure familiale et psychose*. Paris : Edition Aubier Montaigne.

- Paul, M. (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paturet, J.B. (2012). *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs*. Montpellier : Sauramps Médical.
- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflit identificatoire dans la relation pédagogique. *Revue Française de pédagogie*, 127, 23-35.
- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond. *Ela.Études de linguistique appliquée*, 131 (3), 265-273.
- Pechberty, B. (2015). Formation et séduction. *Enfances & Psy*, 68 (4), 162-170.
- Perrenoud, P. (1996). Sens du travail et travail de sens à l'école. *Les cahiers pédagogiques* (p.19-25). Hors-Série, Mars 1996.
- Perron R. (1972). *Les enfants inadaptés*. Paris : PUF.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : PUF.

R

- *Rabinow, P. (1988). *Un ethnologue au Maroc. Réflexions sur une enquête de terrain*. Paris : Hachette.
- Racker, H. (1957). *Etude sur la technique psychanalytique. Transfert et contre-transfert*. (N. Foucher et P. Lecointe, trad.). Meyzieux : Césura, 1997.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Toulouse : Robert Jauze.
- Reich, A. (1987a). Empathie et contre-transfert. Dans *Le contre-transfert* (p.101-105). Paris : Navarin.
- Reich, A. (1987b). Quelques remarques sur le contre-transfert. Dans *Le contre-transfert* (p.91-100). Paris : Navarin.
- Reich, A. (1987c) Sur le contre-transfert. Dans *Le contre-transfert* (p.77- 89). Paris : Navarin.
- *Revault d'Allones, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

S

- Searles, H. (1981). *Le contre-transfert*. Paris : Gallimard.
- Searles, H. (1994). *Mon expérience des états-limites*. Paris : Gallimard.

Simon, M.A. (1999). *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*. Toulouse : Erès.

T

Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p.49-74). Paris : PUF.

U

Urtubey (de), L. (2006). Le contre-transfert : Des origines du contre-transfert. *Revue française de psychanalyse*, 70, 371-384.

V

Vygotski, L. Piaget, J. Sève, L. et Clot Y. (2013). *Pensée et langage*, 1934. Paris : La Dispute.

W

Weigand G. et Hess R. (2007). *La relation pédagogique*. Paris : Economica.

Winnicott, D.W. (1947). *La haine dans le contre transfert*. Paris : PBP, 2014.

Winnicott, D.W. (1958). La capacité d'être seul. Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 205-213). Paris : Payot, 1969.

Winnicott, D.W. (1970). *Conversations ordinaires*. Paris : Gallimard, 1988.

Winnicott, D.W. (1971a). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1975.

Winnicott, D.W. (1971b). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard, 2000.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Y

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, 50, 133-146.

Yelnik, C. (2007). Le contre-transfert comme outil de connaissance dans une recherche clinique en sciences de l'éducation. Dans *Symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique* (p.1-8).Strasbourg. Récupéré du site CIAREF http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Catherine_YELNIK_198.

Yelnik, C. (2009). Affronter le groupe : enjeux psychiques pour le professeur. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 47 (3), 237-250.

Yelnik (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ?
Cliopsy, 16, 41-54. <http://www.revuecliopsy.fr/n-16-octobre-2016>.

Z

Zavalloni, M. (1984). *Identité sociale et conscience*. Montréal : Les presses de l'université de Montréal.

Zulliger, H. (1930). *La psychanalyse à l'école*. Paris : Flammarion.

ANNEXES

Transcription des entretiens

Entretien 1 : Cloé	378
Entretien 2 : Flora	399
Entretien 3 : Pauline	416
Entretien 4 : Lucie	433

Légende :

En gras : mes interventions.

/ : pause courte.

// : pause plus marquée.

/// : pause longue.

... insistance sur le son de fin.

CLOE

1 **Est-ce que tu peux te présenter en quelques mots ?**
2 Euh... oui, donc je suis Cloé, j'ai 36 ans, je suis enseignante spécialisée depuis...
3 2007 je crois.... Donc ça fait euh... 8 ans, 8 ans/9ans, voilà. Euh... je travaillais déjà
4 dans l'ASH depuis 2003. Euh... et je suis enseignante depuis 2001, voilà. Donc 15
5 ans d'enseignement et pfffou... 14, presque 14 ans d'ASH.

6 **D'accord, 14 ans d'enseignement spécialisé, c'est ça?**
7 Oui, tu veux que ce soit une description professionnelle ou....

8 **C'est libre, c'est toi qui vois si tu as des choses à ajouter en te présentant.**
9 Euh... non.

10 **Est-ce que tu peux essayer d'expliquer pourquoi tu as choisi l'enseignement ?**
11 // C'est une question assez difficile... euh... une espèce d'intuition, de vocation,
12 quelque chose qui a toujours été présent en moi...**hum hum** voilà j'ai toujours aimé
13 apprendre, quand j'étais plus jeune, j'ai donné des petits cours particuliers, dans
14 différentes matières, voilà. Ca m'a toujours plu d'apprendre // et je me suis dirigée
15 euh... assez rapidement vers cette voie après mon bac, puisque je voulais être prof à
16 la base, et puis euh... comme je voulais aller dans le spécialisé, euh... finalement
17 j'ai bifurqué vers l'enseignement en école élémentaire pour m'orienter vers le
18 spécialisé... et... je pense que c'est peut-être une question après « pourquoi j'ai choisi
19 l'enseignement spécialisé ? »

20 **C'est ça, pourquoi tu as choisi l'enseignement spécialisé ?**
21 J'ai pas choisi le spécialisé, euh...c'est rapidement après avoir eu mon concours
22 d'institut que j'ai eu un poste de remplaçant, donc sur tous les postes spécialisés, ce qui
23 m'a fait découvrir donc euh... ben... //... ce métier-là hein, parce que c'est un autre
24 métier, il me semble, que le métier d'enseignante. **Hum hum** euh... et qui m'a fait
25 l'aimer, même si quelque part euh... quand je repense à plein de moments de ma vie
26 euh... j'ai toujours été attirée par les personnes handicapées.

27 **D'accord, est ce que tu as une explication à cette attirance ?**
28 Oui, on peut aller loin dans la psychologie mais euh... je pense que, j'aime me sentir
29 utile et je me sens plus utile avec des enfants en situation de handicap ou de
30 difficulté...euh...euh... de grosses difficultés **hum hum** donc je me sens vraiment
31 utile.

32 **D'accord, donc est-ce que ça veut dire que tu avais le sentiment de te sentir**
33 **moins utile dans l'ordinaire ?**

34 Oui.

35 **Est-ce que tu peux expliquer pourquoi cette différence ? Qu'est-ce qui fait cette**
36 **différence ?**

37 Alors, moi j'ai le sentiment... j'ai peu d'expérience en enseignement en milieu
38 ordinaire, quelques stages, et pendant mon année de PE2 , et ma première année en
39 petite section, moyenne section, là où j'ai fait un an donc euh... donc mon premier
40 poste qui m'a servi d'ailleurs pour l'ASH hein. Alors c'est vrai que c'était des petites
41 sections donc voilà... donc euh... dans un milieu plutôt favorisé, un petit village
42 dans le Biterrois, et j'avais la sensation que ce qui était au programme c'était déjà
43 acquis parce que c'était un milieu favorisé, les enfants étaient stimulés, bon, les
44 couleurs, découper, coller, voilà c'était des choses qu'ils savaient finalement faire,
45 même si je leur apportais plein de choses hein, c'est pas le propos, mais en
46 enseignement spécialisé euh... j'ai l'impression que j'apprends plus au niveau des
47 apprentissages.

48 **Tu dis que tu apprends plus aux enfants ?**

49 J'apprends plus de choses aux enfants que les parents ne peuvent pas faire parce que
50 là c'est plus euh... c'est plus de leur rôle, déjà parce qu'il ne faut pas tout mélanger
51 et... et j'ai l'impression que je leur apporte plus au niveau psychologique **hum hum**
52 en ce qui concerne l'estime de soi, la motivation, l'intérêt... /... ce que, en ordinaire,
53 j'avais moins l'occasion de faire et le petit groupe aussi qui est proposé dans les
54 structures adaptées et qui permet d'avoir une relation beaucoup plus proche et euh...
55 intéressante et porteuse, il me semble...mais d'ailleurs qui devrait se retrouver dans
56 l'ordinaire de façon généralisée...voilà, mais ce côté-là m'intéresse plus, le petit
57 groupe, le... les relations serrées, étroites, durables parce que j'ai beaucoup d'élèves
58 que je garde plusieurs années.

59 **Qu'est-ce que tu entends par une relation serrée et étroite ?**

60 Eh bien, il me semble que quand on est moins nombreux, on connaît mieux les
61 élèves // il y a une relation de confiance qui est différente. **Hum hum** euh... et il y a
62 de l'affectif hein, même si euh... partout on dit qu'il ne faut pas qu'il y en ait, il y en
63 a quand même et je trouve que c'est porteur, quand c'est sain bien sûr.

64 **C'est porteur en quoi l'affectif, selon toi ?**

65 Ça sécurise, ça sécurise et ça peut motiver aussi, il y a des enfants, même si euh...
66 effectivement il ne faut pas que ce soit... la principale raison pour laquelle ils

67 travaillent mais, certains enfants ils travaillent pour faire plaisir aussi et ça permet de
68 mettre le pied à l'étrier par moment /// et c'est surtout, enfin moi je trouve la relation
69 de confiance.

70 **La relation de confiance est importante pour toi ?**

71 Oui /// ça leur permet de ne pas avoir peur d'apprendre.

72 **Est-ce que tu veux rajouter autre chose ?**

73 Euh... non.

74 **Alors maintenant je vais te demander d'évoquer une situation où tu as pu être
75 en difficulté, voire en souffrance?**

76 Ben...c'est un cas bien précis.

77 **Oui, je t'écoute.**

78 Ben euh... c'est le cas où euh... je me suis trouvée en difficulté avec une élève et
79 cependant euh ... combien d'années je l'ai eue cette petite ? // 3 ans je crois hein
80 **hum hum** 3 ou 4 ans, euh... une élève autiste, avec de gros troubles du
81 comportement... euh... mais les parents, dans le déni de la situation, n'acceptant pas
82 les remarques que je pouvais faire au niveau du comportement qui gênait de plus en
83 plus la classe... de la violence de cette enfant que je n'arrivais pas à endiguer
84 d'ailleurs donc euh... la souffrance venait du fait que je n'arrivais plus à mener ma
85 classe correctement que les autres enfants souffraient... euh... ma souffrance venait
86 de voir souffrir l'autre, enfin cette élève et venait du fait que je n'arrivais à rien faire
87 pour la soulager euh... malgré les aides extérieures que j'ai demandées ou qu'on m'a
88 imposées d'ailleurs, euh j'ai reçu pfff... un très grand nombre de personnes sur ce
89 cas : des enseignants spécialisés de l'hôpital, des éducateurs, des psychologues, des
90 psycho-éducateurs ABA, et, et, et j'en passe **hum hum** donc voilà... un gros échec
91 professionnel, un sentiment de culpabilité, même si elle a fait des progrès au niveau
92 des apprentissages, c'est vrai qu'elle a appris des choses, cette enfant.... euh... et bien
93 au niveau du comportement ça a été de pire en pire... euh... je n'ai pas su apaiser
94 euh... sa souffrance hein, parce que ça venait d'une souffrance, c'était évident //
95 euh... je n'ai pas su me faire entendre des parents, **hum hum** et ce, malgré l'aide, là,
96 des intervenants aussi hein, de toute une équipe de SESSAD, de toute une équipe
97 éducative avec des enseignants référents, des psychologues scolaires. C'est un échec
98 un peu d'équipe hein, d'ailleurs. On n'a pas réussi à faire entendre raison à, enfin
99 « entendre raison », à faire comprendre à la maman que cette enfant avait besoin

100 d'autre chose que du scolaire, la réorienter... et ça a été une souffrance parce que je
101 me suis fait agresser très régulièrement par cette maman //...voilà donc une grande
102 souffrance parce que ça a duré. En plus, ça a duré euh... très longtemps et oui! et
103 que très régulièrement, je me suis fait attaquer par cette famille et que, pour moi, on
104 était à la limite du harcèlement moral. Enfin plusieurs fois, régulièrement... sur les 3
105 ans, ça a été très régulier et pour finir, un non soutien de ma hiérarchie euh...**hum**
106 **hum** qui m'a fait vraiment douter sur euh... sur mon métier et sur le fait que je
107 continue sur ce métier... j'ai failli à ce moment-là arrêter .../... oui j'ai failli changer
108 de poste quoi, pas de poste, pas de ville hein! mais carrément arrêter ce métier-là.

109 **L'enseignement spécialisé tu veux dire ?**

110 L'enseignement spécialisé voire même l'enseignement tout court parce que je me
111 suis aperçue que les parents finalement étaient décideurs de tout quoi, qu'on n'avait
112 pas notre mot à dire, même si on arrivait à des cas de violence extrême puisque il
113 faut savoir quand même que cette enfant à la fin, elle a fait une bosse à l'AVS,
114 qu'elle m'a fait un bleu dans le dos **hum hum** et que en classe en hein... pas en
115 récréation des fois elle arrivait dès qu'elle arrivait en classe qu'elle essayait de, elle
116 sautait sur l'AVS ou sur moi et que là par-contre, là pour la récréation, ben, c'était
117 pas dangereux mais que ça soit trop dangereux pour les autres dans la classe, pour
118 les autres adultes, pour elle et pour les autres, la classe, ça n'a gêné personne. Et que
119 s'il y avait eu un problème, j'aurais été responsable en plus, malgré, malgré mes...
120 mes alertes.

121 **Est-ce que tu peux expliquer quelles émotions ça a généré toutes les souffrances**
122 **que tu as très bien détaillées en les distinguant les unes des autres ? Quel type**
123 **d'émotions ça a généré en toi sur un plan personnel?**

124 Euh... oui, je peux, oui, oui, je peux hein, bien sûr. J'ai été très blessée d'abord, enfin
125 d'abord, je ne sais pas dans quel ordre c'est, c'est pas un ordre de priorité ou de...
126 mais je sais que j'ai été blessée parce que on m'a remise en question constamment, je
127 parle des parents hein, qui m'ont sans arrêt fait penser que j'étais une mauvaise
128 enseignante, que je ne comprenais rien, que je ne me remettait pas en question...
129 Alors que je passais mon temps à me remettre en question et à essayer des choses
130 nouvelles et je leur disais mais bon voilà, donc ça m'a blessée, ça m'a vexée, ça
131 m'a...//... ça m'a mis en colère et j'ai trouvé ça injuste. Injuste parce que je finissais
132 par passer tout mon temps à réfléchir à ce cas en délaissant les autres, donc je

133 culpabilisais, donc il y avait de la culpabilité également, donc euh... sentiment
134 d'injustice, culpabilité, de colère, ben, de tristesse hein, vraiment de tristesse
135 euh...///... oui et puis, vraiment euh... à un moment, ben... voilà, j'ai cru que j'étais
136 une mauvaise enseignante, mais j'ai beaucoup douté quoi, donc énormément de
137 doutes... énormément de doutes et sentiment de solitude absolue euh..., même si
138 tous les collègues étaient avec moi et après quand on est dans la classe, on est tout
139 seul hein... donc euh... voilà quoi. Donc la solitude et un peu d'abandon, de
140 l'abandon quoi, ben voilà sentiment d'abandon.

141 **Et par rapport à cette petite fille, quels types de pensées tu avais quand elle**
142 **avait ces crises de violence et que tu voyais sa propre souffrance en réalisant**
143 **aussi que tu délaissais les autres? Quels types de pensées tu avais à son égard ou**
144 **de propos que tu pouvais te dire mentalement ?**

145 Ben, j'avais de la colère, hein J'avais de la colère contre elle, ça c'est sûr, j'avais
146 beaucoup de colère contre elle, j'ai usé de beaucoup de stratégies dans ma tête pour
147 éviter d'avoir euh... des gestes violents parce que euh... ne serait-ce par réflexe parce
148 que quand on se fait taper et agresser et euh... ben voilà, on peut avoir des réflexes,
149 donc c'était assez dur de se contrôler mais on l'a fait, on a réussi quand même. Je
150 suis assez contente et assez fière de ça, parce que ça aurait pu dégénérer très
151 facilement **hum hum** mais ça n'empêchait pas que dans ma tête j'étais très en colère
152 contre elle, vraiment très en colère contre elle. Je ne la supportais plus d'ailleurs
153 quand elle faisait ça... mais... quand les crises s'arrêtaient... et que je la regardais,
154 j'avais de la peine ...pour elle, c'était un sentiment de pitié que j'avais... // oui, parce
155 que je sais que c'est pas... mais c'est de la pitié que je ressentais mais je sais... je me
156 rends compte de ce que ça veut dire, c'est ça que je veux dire... je me rends compte
157 que ça veut dire euh... qu'il y a ce truc derrière.

158 **Quand tu parles de stratégies que tu avais dans ta tête, pour éviter justement de**
159 **perdre le contrôle, tu peux décrire un peu, c'est quoi les stratégies dans ta tête ?**

160 Je ne la regardais pas, j'essayais de faire une pause, je ne la regardais pas, même si
161 c'était 10 secondes, 15 secondes ou 30 secondes, je soufflais, je regardais un autre
162 enfant... par moments j'essayais de laisser faire l'AVS aussi // afin de passer de l'une
163 à l'autre un peu, ben quand elle était là parce que dès fois elle n'était pas là hein, elle
164 n'est là qu'à mi-temps ... euh... // J'essayais de laisser faire, aussi /// et je préférais
165 ne pas intervenir dès fois que intervenir violemment /// euh... voilà... Après je parle,

166 quand la crise est vraiment entamée, parce que avant la crise ma stratégie, c'était lui
167 faire changer d'idée, la sortir des apprentissages comme lui donner un jeu, la mettre
168 en pause... bon, il y avait d'autres stratégies avant que ça éclate ...après quand c'était
169 entamé de toute façon, il fallait attendre que ça passe, donc en attendant que ça passe
170 euh... voilà, en fait mes stratégies, pour pas avoir un geste déplacé je parle hein
171 parce que après ça n'a pas empêché que...il m'arrive de vraiment crier très fort.

172 **Quand tu dis « ne pas avoir de gestes déplacés » à quel type de gestes tu**
173 **penses ?**

174 Ben, répondre à une tape... ben, euh... prendre une tape et répondre par une autre
175 tape, oui une tape, ou serrer les poings trop forts quand on l'arrête, parce que je
176 l'arrêtais, j'étais obligée de la...de la ceinturer enfin, oui de la ceinturer, de la
177 contenir, de pas...de pas faire une contention trop forte par énervement voilà...c'est
178 à dire maîtriser sa contention pour pas que ce soit une vengeance quoi, attention ça
179 peut arriver aussi **hum hum** pas essayer de lui faire mal... c'est à dire de ne pas
180 profiter de la contention pour lui faire mal parce qu'elle m'énerve... c'est plus
181 clairement dit là... parce que ça aurait pu.

182 **Oui, c'est intéressant, tu veux ajouter quelque chose par rapport à ça ?**

183 // Euh... ce que je peux rajouter c'est que, depuis qu'elle est partie, cette petite fille,
184 j'ai eu un autre cas **hum hum** qui a été difficile... euh... mais moins parce que il était
185 moins grand, donc il n'en arrivait pas à violenter les gens mais c'était un enfant qui
186 hurlait tout le temps, tout le temps, tout le temps, tout le temps, constamment quand
187 il était en classe, et que j'ai été confrontée vraiment à ce même problème de... de, de,
188 d'inertie en fait de, des parents qui avaient été alertés depuis déjà un an et demi ben,
189 voilà bon, et qui étaient navrés, bon les pauvres ils n'étaient pas pareils parce qu'ils
190 ne m'attaquaient pas vraiment mais je... ce que je veux dire par là, c'est que... bon, là
191 ça s'est fini parce que justement mon supérieur pour une fois enfin, bon, c'était un
192 autre supérieur (*rire*) donc le supérieur est arrivé à trancher, l'enfant est parti et du
193 coup que ça s'est terminé assez rapidement, mais ce que je veux dire par là, c'est que
194 malheureusement, ça peut re-arriver à tout moment... et que ça me pose question
195 vraiment sur euh... sur l'accueil des enfants et euh... sur les limites euh... les limites
196 ben, de... de ce qu'on peut faire hein ben pour des enfants handicapés en ULIS
197 école... et dans cette ULIS école en plus parce que j'ai travaillé dans d'autres ULIS
198 écoles dans d'autres conditions enfin entre guillemets. Ici, bon, on a une salle de

199 classe, voilà avec des tables et des chaises. A Mèze quand j'ai remplacé, il y a une
200 cuisine à côté, il y a une salle de jeux, il y a une salle de bains, c'était un appartement
201 de fonction en fait ...donc ça te permettait, si tu veux, de pouvoir faire des groupes
202 différents, il y avait deux adultes en plus de la maîtresse, donc tu pouvais faire un
203 petit atelier cuisine, pour des enfants pour qui le scolaire n'est pas à l'ordre du jour.
204 Tu pouvais avoir une autre alternative...ici bon, oui, j'ai quelques puzzles, j'ai un
205 coin bibliothèque, après on fait quoi ?...voilà, donc il y a la structure d'ULIS et il y a
206 aussi parfois euh... le matériel et puis euh... l'équipe quoi...moi j'ai une AVS à mi-
207 temps par exemple et dans certaines ULIS il y a deux AVS à plein-temps ou une
208 ATSEM à plein-temps plus une AVS bon, bref voilà, ça change un peu tout.

209 **Est-ce que ça veut dire que tu appréhendes d'avoir ce type d'enfants très**
210 **difficiles ?**

211 Oui, oui, tout à fait, oui parce que je ne peux pas... enfin avec ces deux élèves,
212 lorsqu'ils étaient présents en classe, je ne pouvais pas faire mon travail, c'est à dire
213 que non seulement je ne les aidais pas mais je n'étais même pas là pour les autres...
214 donc les moments où ils étaient là, il n'y avait plus de classe, il n'y avait plus rien,
215 donc non seulement je ne les aidais pas mais tout le monde était mal, enfin il y avait
216 une spirale hyper négative.

217 **D'accord, ça vient heurter quoi chez toi comme valeur importante ?**

218 Ben, c'est un peu mentir aux parents hein, leur dire qu'on fait des choses pour leur
219 enfant alors qu'on ne peut pas... euh... et puis servir à rien, moi je sers à rien, si je
220 suis payée à garder des enfants, dans ce cas-là alors il faut me le dire et je culpabilise
221 pas parce que je culpabilise quoi **hum hum** parce que certains enfants qui peuvent
222 faire des choses ne peuvent pas faire, ben... ne peuvent pas avancer dans ces
223 moments-là donc euh... voilà...et puis je suis moins performante parce que je suis
224 épuisée... on est épuisée par des cas comme ça et puis après la patience
225 malheureusement euh... on l'a peut-être un peu moins pour les autres et c'est très très
226 dommage.

227 **Est-ce que tu peux essayer de décrire des situations opposées ? Quand tu as le**
228 **sentiment de servir à quelque chose dans ton métier, tu le ressens comment et**
229 **quels types de pensées tu as?**

230 Bon, ben déjà, si on part de l'exemple de cette année, j'ai pas de cas vraiment
231 difficile au niveau du comportement qui m'empêche de faire classe **hum hum** et en

232 plus, euh... je ne sais pas si c'est euh... le hasard, le fait qu'aussi je maîtrise peut-être
233 plus de choses maintenant que... bon, c'est vrai que (*rire*) plus on avance quand
234 même, plus compétent on est quand même y'a pas à dire euh... /... et puis c'est des
235 choses que j'ai changées... des ateliers, des petites choses que j'ai mises en place
236 comme ça, et puis j'ai ... et les enfants qui sont particulièrement bien cette année
267 mais j'ai l'impression d'avoir un groupe classe avec une âme de classe **hum hum**
238 avec des enfants qui s'entendent mieux, même s'ils se chamaillent de temps en temps
239 mais il y a un bon groupe classe, il y a une super dynamique, tout le monde est
240 content euh... et c'est vrai que moi étant bien, les enfants sont biens, ils rentrent
241 vraiment dans les apprentissages, ils font énormément de progrès, euh... je les vois
242 heureux **hum hum** il y a beaucoup d'enfants que j'ai eu pour la première fois cette
243 année, donc qui étaient en échec et à chaque fois que je récupère des enfants qui
244 étaient en classe ordinaire et qui arrivent en ULIS et pour qui c'est un soulagement et
245 qui se rendent compte qu'ils arrivent à faire des choses, pour moi c'est incroyable, ça
246 peut... je peux pleurer des fois, je peux avoir les larmes aux yeux quoi.

247 **Ce qui est lié à quelle émotion ?**

248 Euh... ben, je suis très heureuse pour eux **d'accord** vraiment très heureuse pour eux,
249 notamment le petit nouveau, il lui arrive encore, et je le raconte à sa mère, quand il
250 fait quelque chose « ha ! » il lâche son crayon et fait « mon dieu! j'y arrive ! » (*rire*)
251 et pour moi c'est tellement beau de voir un enfant qui se rend compte « qu'il vaut
252 quelque chose » entre guillemets, parce que c'est vraiment des enfants qui arrivent
253 avec une estime d'eux complètement euh... écrabouillée, donc bon, alors là, oui
254 voilà, je peux avoir les larmes qui me montent parce que c'est du bonheur : alors
255 c'est du bonheur pour lui, c'est du bonheur pour moi, un peu de fierté quand même. /
256 Parfois c'est un peu de la tristesse aussi, de me rendre compte qu'ils ont passé tout ce
257 temps sans savoir **hum hum** sans savoir ce qu'ils savaient, ça me fait de la peine, oui
258 ça me fait de la peine de... de me rendre compte que pour moi c'est des petites
259 choses quoi qui les rendent si heureux, je me dis « Maaah... mais pourquoi ça en est
260 arrivé là **hum hum** voilà, donc ça, ça me... oui ça me fait euh... de la peine, ça me
261 rend triste pour eux et donc je suis triste aussi un petit peu de euh... de l'injustice
262 aussi, même si c'est des moments heureux, // ça n'empêche pas de ressentir de
263 l'injustice...leur vécu, puis leur état aussi hein, par moments euh... je me dis que
264 c'est injuste quoi, voilà ...mais c'est beaucoup de... de bonheur et puis de... d'être à

265 ma place, je me sens à ma place **hum hum** voilà, je me sens utile... euh... je... /// il
266 y a de l'amour aussi euh... **hum hum** de l'amour pour les enfants, pour mon métier,
267 pour eux, voilà.

268 **Autre chose ? Par rapport à ça ?**

269 Hum non.

270 **Maintenant est-ce que tu peux me dire ce qu'est un élève pour toi ? Ça**
271 **représente quoi pour toi un élève ?**

272 C'est un enfant... c'est un enfant... un élève dans ma classe ?

273 **Oui ou un élève en général.**

274 Euh... ben, c'est un enfant qui euh... qui est en train de grandir, qui est en train de
275 changer, qui est en train d'apprendre des choses, et pour qui on doit être là... pour
276 l'accompagner euh... ben, dans cette... dans cette quête des apprentissages et, et, et
277 d'autonomie et de croissance... enfin bon, il n'y a pas que les apprentissages
278 scolaires mais bon, et de bien-être... on est un peu des, des accompagnateurs aussi...
279 des éducateurs, et je crois que maintenant le métier d'enseignant même ordinaire est
280 mélangé hein, assistance sociale, psychologue (*rire*) médiateur, parfois médiateur
281 entre les parents divorcés, enfin bon, c'est un peu... un peu compliqué, donc l'élève
282 euh... oui mais bon, il représente ça quoi, il représente ça, il représente tout quoi,
283 enfin, il représente tout ça. C'est indéfinissable, maintenant avant tu aurais pu
284 demander à un enseignant « c'est quoi un élève ? » bon, c'est un enfant qu'on instruit
285 « point », non là, c'est plus ça **hum hum** j'ai l'impression que maintenant quand on a
286 un élève, même dans les classes ordinaires, on a sa famille entière euh... on est
287 obligé de prendre en compte tout ce qui se passe dans la famille euh... les fratries,
288 euh... voilà maintenant l'élève il a une histoire parce que ben, aujourd'hui ben, et là
289 encore je parle dans les classes ordinaires aussi, d'autant plus dans, dans mon cas à
290 moi, mais il y a de plus en plus d'enfants qui ont des problèmes, donc ils sont suivis
291 par des ortho, des ergo, des euh... des psys, ben voilà, et tout ça ben, ça fait une
292 histoire de l'enfant et c'est beaucoup plus compliqué qu'avant et beaucoup plus
293 global **hum hum** on n'en reste pas à l'instruction des leçons euh ... on se rend
294 compte de plein de choses.

295 **Et peux-tu dire ce que représente un élève en situation de handicapé pour toi?**

296 Ben, un élève handicapé ben, c'est un enfant, c'est pareil, c'est un peu la même
297 définition mais on rajoute euh... on rajoute, là pour tous hein... de prendre en

298 compte la famille, ben aussi la pathologie / et donc euh... en tenir compte pour l'aider
299 au maximum euh... mais un élève handicapé reste un élève quoi **hum hum** pour moi
300 euh... il y a .../... je suis confrontée, par exemple, quand il y a la cantine, ou quand
301 il y a des personnes qui ne connaissent pas le fonctionnement par des personnes qui
302 vont être hyper ... laxistes avec les enfants de l'ULIS parce qu'ils vont euh... « oh
303 ben, les pauvres ils sont handicapés », moi ça, c'est quelque chose que j'entends pas
304 on peut avoir de l'empathie, on peut ben voilà, faire attention, il y a des choses qu'ils
305 ne savent pas faire, en ce cas bon voilà **hum** mais c'est pas parce qu'un élève est
306 handicapé que s'il fait une bêtise on ne le punit pas ou euh... ou que on ne lui
307 explique pas, ou que il n'a pas le même traitement que les autres hein, on est à fond
308 dans l'inclusion et il faut qu'il soit avec les autres enfants, donc il n'y a pas de raison
309 qu'il y ait de régime de faveur. A moins qu'il y ait une incompréhension ou une
310 incapacité à faire certaines choses hein, on est d'accord **hum** mais un élève
311 handicapé, c'est un élève plus son handicapben voilà ! C'est un élève plus son
312 handicap.

313 **Est-ce que maintenant tu peux me dire ce que représente l'école pour toi ?**

314 (*rire*), /// euh....

315 **Pourquoi ce rire ?**

316 Mais parce que, parce que c'est très difficile à définir, parce que ça dépend de mon
317 humeur.

318 **D'accord, je t'écoute, c'est quoi l'école pour toi aujourd'hui.**

319 Ca dépend de ce qui va se passer dans ma vie dans le moment, voilà ça influe
320 vachement sur ce que je pense de l'école... par moments, je vais me dire « c'est
321 primordial », « c'est hyper important » euh... voilà, il ne faut pas louper quand, voilà
322 quand je vois des enfants parfois qui ne viennent pas parce que le réveil n'a pas
323 sonné, parce qu'il a plu... bon j'ai eu des excuses complètement bidons, je me disais
324 les parents ils ne se rendent pas compte, c'est n'importe quoi euh... les gamins qui ne
325 viennent pas comme ça, c'est ridicule. Et puis là, j'ai cette année dans ma classe un
326 enfant ben voilà, bon euh, bon c'est anonyme hein ?

327 **Oui, oui, bien sûr.**

328 J'ai un enfant qui a une tumeur au cerveau, qui euh... on ne sait pas trop ce qui va
329 advenir de lui, de sa vie quoi hein, voilà... euh... ça me bouleverse vachement et
330 puis, et que je le sais, parce que je ne l'ai pas su tout de suite, euh... finalement c'est

331 pas si important que ça... et ça remet en place pas mal de choses.

332 **Par rapport à l'école, tu veux dire ?**

333 Oui, par rapport à l'école, par rapport à un absentéisme de temps en temps, à euh...
334 une leçon qui n'a pas été vue ou euh... moi des exigences que j'ai euh... des petites
335 exigences ben, voilà des fois je me dis ben qu'est-ce que je les embête avec une
336 majuscule ou un point. Bon, euh... c'est pas très grave dans la vie, est-ce que ça va
337 vraiment leur porter préjudice... voilà, donc ça va dépendre un peu, de voilà, quand
338 il y a eu les attentats ffff... voilà, je me dis pouah! Je me dis on lâche tout, les
339 bouquins, on fait autre chose, on s'amuse, on fait quelque chose de sympathique... on
340 est ensemble, on profite, on profite d'être ensemble plutôt que de se... des fois se
341 prendre la tête sur un exercice ou euh... sur une notion qui est compliquée et voilà,
342 donc ça va beaucoup dépendre de, de ce qui se passe, autour... voilà et euh...
343 aujourd'hui l'école, elle est... elle est stressée quoi. Moi, je trouve que l'école est
344 stressée, mais euh... je suis la première à l'être aussi hein, parce que on doit faire de
345 plus en plus de dossiers, on doit répondre... alors il y a des informations, des
346 animations pédagogiques, des réunions, il y a des, des dossiers à remplir, il y a des...
347 voilà. Et on oublie l'essentiel parce qu'on n'a plus le temps quoi. Donc, moi l'école,
348 je la vois un petit peu euh... beaucoup moins zen qu'avant avec des programmes à
349 remplir alors là en ce moment je, j'ai pas vu en entier, j'ai vu la bande annonce du
350 « Maître d'école », ce fameux film là, qui fait un peu penser à « Etre et avoir » **hum**
351 **hum** moi, des écoles comme ça moi je... d'accord, je signe tout de suite sauf que
352 seulement, on ne répond pas à ce qu'on nous demande au quotidien là... on pourrait
353 être plus détendu comme ça, ça serait génial, moi j'aimerais... mais alors après mon
354 inspecteur me demanderait mon emploi du temps hyper précis pour voir si je fais
355 bien mes deux minutes en EMC, ou en... euh... bon voilà, il y a ce qu'on aimerait
356 faire à l'école ce qu'on est obligé de faire, et ce qu'on peut faire et... les trois c'est pas
357 les mêmes ! (*rire*) voilà euh... donc aujourd'hui j'ai l'impression qu'on fait l'école
358 beaucoup moins libre qu'avant **hum hum** et... beaucoup moins relaxé qu'avant et
359 que c'est très dommage. L'école, elle devient un petit peu euh... c'est un peu la
360 pression quoi, malgré tout on me dit que c'est l'école qui la donne... la pression.
361 Mais c'est aussi les parents, les parents... ils veulent des notes, ils veulent contrôler
362 le programme, ils vont aller voir un enseignant parce qu'il n'a pas fait d'anglais ce
363 jour-là et c'est une honte qu'il n'ait pas fait d'anglais et euh... voilà donc finalement

364 on est une école quand même bon, alors là, moi, je le ressens au village cette année
365 mais je le ressentais au Petit Bar d'une autre manière, dans un quartier difficile,
367 euh... on se sent... pas à l'aise avec les parents aussi hein **hum hum** alors, moi, dans
368 ma classe c'est différent parce qu'on a une relation qui est un peu plus privilégiée,
369 j'avoue, parce que il y a des équipes de suivi, parce que la situation est différente,
370 qu'il n'y a pas de pression de programme... et cetera ... il y a peu de parents quand
371 même qui vont m'exiger des résultats quoi, hein ils... ils ont envie que leurs enfants
372 soient biens, il y en a qui demandent ça, mais bon, mais ce que je sens en tous cas de
373 l'école quand je dois parler de projets communs, de mes collègues, de ce qu'on peut
374 faire ensemble, euh... je sens des collègues euh... stressés et tout le temps speed,
375 jamais le temps, ils balancent des, ils, ils lancent la photocopieuse pour faire 30
376 photocopies, en même temps ils font des montages, en même temps ils sont en train
377 de répondre à une question de l'inspecteur ou de je sais pas quoi ou rendre des PAI,
378 des PPRE, et compagnie quoi donc euh... voilà quoi. Moi, pour moi, l'école est un
379 petit peu euh... étranglée, voilà c'est fort mais c'est ce que je pense. Et moi, à mon
380 petit niveau, aussi **hum hum** parce que bon il y a des dossiers d'orientation, il y a les
381 GEVASCO avant les équipes, il y a les équipes à préparer, euh... les évaluations
382 parce que malgré tout en ULIS on fait aussi des évaluations et comme je ne fais pas
383 la même évaluation pour chacun, il y en a 11 donc c'est 11 évaluations différentes,
384 euh... parce que on ne va pas se contenter de.... de ce que je dis oralement ou de ce
385 que je peux, voilà, il faut une trace écrite, il faut que tout soit détaillé, il faut que
386 voilà **hum hum** on ne peut pas demander aux enfants d'être zen par rapport aux
387 apprentissages quand on demande aux enseignants de...de tout évaluer comme ça.
388 Moi, je trouve qu'en ULIS on n'est pas obligé d'évaluer. Alors il faut hein savoir où
389 les enfants, où ils en sont, mais on n'est peut-être pas obligé d'aller aussi loin quoi,
390 voilà.

391 **A un moment donné tu as dit que « l'école est stressée » et que « on oublie**
392 **l'essentiel ». C'est quoi « l'essentiel » pour toi?**

393 La qualité des apprentissages, comment on présente une notion, euh... moi
394 j'aimerais bien... moi, j'aimerais bien pouvoir aller me balader dans la forêt,
395 tranquille, montrer des feuilles euh... voilà, puis revenir et on le fait, voilà, sauf que
396 et ben là les après-midi sont écourtées maintenant bon, ben voilà... euh... il me faut
397 des accompagnants, j'en n'ai pas toujours, euh... il me faut faire une demande

398 d'autorisation de sortie de l'école, il me faut, bon voilà, et ça décourage
399 complètement quoi, donc euh... voilà, bon moi de plus euh... c'est vrai que j'ai
400 toujours du mal à choisir un moment où on fait quelque chose de sympa parce que je
401 les ai jamais tous en même temps dans la classe, donc je sacrifie qui ? Ou alors, si je
402 fais sauter euh... l'intervention, il faut que j'appelle plein de monde pour annuler la
403 séance etc... donc euh... c'est vrai que, bon, ça c'est un problème qui est
404 exclusivement pour l'ULIS hein, mais euh, voilà euh... on pourrait faire de la
405 cuisine, on pourrait faire des gâteaux seulement bon faut pas qu'on mange ce qu'on a
406 fait, il faut, enfin, bon voilà, il y a plein de des contraintes qui font que ce n'est pas
407 possible quoi...voilà, c'est très très difficile... c'est très très difficile de faire des
408 choses, comme voilà « ah ben, tiens! on a parlé de ça » « oh! ben, si vous voulez on
409 peut aller sortir, on peut aller regarder ». Ca, maintenant, on ne peut plus faire.

410 **Tu aurais envie de travailler comme ça ?**

411 Oui, oui, mais moi, je travaille comme ça parce que de toute façon je les suis, c'est
412 les enfants qui m'imposent leur rythme, je leur impose pas le mien, en tous cas au
413 niveau des apprentissages et des notions mais euh... ça maintenant c'est trop
414 compliqué...puis certains parents ne veulent pas, il y a des parents qui ne veulent
415 pas qu'on les photographie, enfin bon, on pourrait le faire aussi, des petites photos
416 **hum** moi, je vais pas m'amuser à flouter euh... les visages ou alors en pousser un,
417 enfin bon voilà (*rires partagés*). C'est vrai que maintenant tout est super compliqué
418 quoi, il y a des normes, il y a des... ben, des lois hein aussi.

419 **Alors ça va peut-être nous amener à la question suivante justement.**

420 Eh bien dis donc, c'est bien ça tombe bien (*rire*), ça va, finalement ça glisse bien.

421 **Oui, oui, maintenant est-ce que tu peux me dire ce que représente l'institution
422 pour toi ? C'est quoi l'institution pour toi ?**

423 Là je... euh...zéro réponse. (*rire*) Je sais pas //// c'est pas un terme que je comprends.

424 **Tu ne comprends pas?**

425 Non, parce que je ne sais pas du tout ce que ça veut dire « l'institution » **hum hum**
426 je... je... j'ai pas d'image mentale pour l'institution, je ne saurais pas l'expliquer, non
427 vraiment, sur des questions comme ça, je suis très embêtée d'ailleurs parce que je...
428 il faudrait hein ?... mais l'institution pour moi ? Je...ou alors précises peut-être ce
429 que tu veux?

430 **Je vais essayer de te guider, c'est intéressant que tu n'en aies pas d'image, parce**

431 **que ça veut dire quoi le fait que tu n'en aies pas d'image ? Est-ce que tu as le**
432 **sentiment que tu n'appartiens pas à une institution ou qu'elle n'existe pas ?**
433 **Qu'elle est absente ?**
434 C'est ça, oui. (*prononcé tout doucement*)
435 **Là, je te fais des propositions...**
436 Oui, oui...
437 **Mais utilises tes mots, ne cherche pas à te créer une image de l'institution parce**
438 **que je te le demande, le fait que tu n'aies pas d'image...**
439 Non, j'en n'ai pas d'image parce que aujourd'hui je me sens quand même très en
440 marge de mes collègues hein.
441 **En tant qu'enseignante spécialisée?**
442 Oui, oui et même généralement hein, pas ici, mes collègues sont très sympathiques,
443 je les adore hein, je les changerais pas hein mais euh... je ne fais pas du tout le
444 même métier euh... et puis ma vision du métier est tellement différente parce que
445 justement j'ai pas tous ces stress qu'ils ont au niveau des programmes, des choses
446 comme ça euh... qu'on peut... on peut pas échanger, très rapidement on arrive à
447 « oui, mais toi... » dans l'ULIS c'est, bon, voilà, ce que je comprends d'ailleurs, c'est
448 pas... mais je suis très, très isolée en fait et euh... oui, j'ai plus vraiment l'impression
449 d'appartenir à l'école comme on pouvait en avoir la définition avant... pour moi, je
450 fais plus un métier euh ...//... euh... d'éducatif.
451 **D'accord, c'est un métier qui serait un peu mis à part comme tu l'exprimes et**
452 **donc à part au sein de l'école ?**
453 Pas à ce point, on n'est pas, il n'y a pas // on n'est pas si étrangers, mais... /// on n'est
454 pas si étrangers mais je ne le formaliserais pas comme ça **hum hum** voilà, je le... je
455 le vois moins strict que ça pour euh... pour ma classe... enfin pas pour mon poste,
456 pas cette classe ici mais l'ULIS en général. Je, pour moi, l'institution de l'école, c'est
457 la vieille image de l'école avec le maître d'école et la plume et voilà, pour moi c'est,
458 c'est plutôt ça, c'est Jules Ferry et compagnie, bon voilà **hum hum** je crois qu'on a
459 complètement dépassé l'école, l'école n'est plus ça, elle ne sera plus jamais ça
460 d'ailleurs hein.
461 **Et l'institution ?**
462 Ben je, pour moi c'est ça, je le raccroche à ça... et à la hiérarchie aussi.
463 **La hiérarchie ? Elle fait partie de l'institution selon toi ?**

464 Ah ben, oui, c'est sûr...c'est peut-être même juste ça, l'institution, non ?

465 **Hum hum, alors quelle représentation tu as de ta hiérarchie ?**

466 Euh... ma hiérarchie donc euh... on est d'accord que ton directeur n'est pas ton
467 supérieur hiérarchique, donc ma hiérarchie ce serait donc l'inspecteur euh... je le
468 vois jamais **hum hum** // donc j'ai une inspection tous les 3 à 4 ans... voilà... ça fait
469 15 ans que je suis enseignante, j'ai été inspectée : 1, 2...3 fois, j'ai été inspecté que 3
470 fois.

471 **D'accord selon toi ça devrait représenter quoi, pour toi, la hiérarchie ?**

472 /// un soutien **hum hum** un soutien, euh... /// un soutien... ///... dans tout, **hum hum**
473 dans tout, dans toutes les formes possibles quoi.

474 **C'est à dire ? Par exemple ?**

475 Oh! mais ça... /// ça, bon alors c'est vrai qu'on a tendance à les appeler quand on a un
476 problème hein, on ne va pas les appeler quand on n'a pas de problème hein mais un
477 soutien en cas voilà de, de, de conflit ou de... avec les parents, les collègues ou peu
478 importe hein, voilà, un soutien aussi en cas de non réponse à... à // à un problème
479 euh... // peut être plus euh... didactique quoi hein **hum hum** voilà. Bon finalement
480 pour l'histoire de l'élève dont je te parlais tout à l'heure, euh... l'inspection ne m'a
481 envoyé personne, ils ont laissé entrer des gens du privé, pour faire leur propre idée,
482 **hum hum** personne n'a envoyé quelqu'un de l'inspection... ///... je vais dire mon
483 inspecteur aurait pu se déplacer peut-être ou m'envoyer un conseiller péda, de voir
484 ce qu'il en était... alors euh... soit pour m'aider, soit pour constater...voilà.

485 **La hiérarchie a été absente ?**

486 Ben euh... disons que moi, encore une fois, je peux comprendre que il y a un
487 inspecteur pour je ne sais combien d'enseignants, donc c'est peut-être très difficile
488 hein d'être présent partout **hum hum** mais encore une fois je crois, comme on
489 s'attarde beaucoup sur euh... sur les BO sur euh... les textes officiels, sur euh... et
490 on s'attarde un peu moins sur le reste.

491 **Et ça crée quoi chez toi cette absence de soutien au niveau de tes émotions ou de
492 tes pensées?**

493 Rien, parce que j'ai toujours travaillé comme ça. Alors euh... c'est vrai qu'en cas de
494 gros problème, j'avoue que, ben notamment pour l'histoire dont je parlais tout à
495 l'heure ça m'a beaucoup euh... ///... blessée **hum hum** au point euh... de penser à
496 arrêter, comme je te l'ai dit **hum hum** ce que j'avais d'ailleurs dit à l'enseign... à

497 euh... l'inspecteur hein qui a semblé pas du tout ému par euh... ce que je disais
498 euh... qui ne m'a pas encouragée non plus parce que je lui expliquais que j'étais très
499 inquiète parce que ça faisait 15 ans que je faisais ça et que je voyais de plus en plus
500 d'enfants dans les ULIS écoles qui ne correspondaient pas et qui étaient en train de
501 faire exploser la structure... que j'en parlais avec d'autres enseignants spécialisés que
502 je connaissais et que je n'étais pas la seule à le penser et que tout le monde était en
503 train d'être découragé et que euh... ça allait finir par, des jeunes qui sortent de
504 l'IUFM et qui n'avaient pas de poste, qui n'étaient pas spécialisés et que non
505 seulement ça faisait exploser les ULIS parce que c'est des bombes à retardement
506 mais que ça allait aussi créer des enseignants complètement perdus quoi et
507 inefficaces donc euh... bon la solution elle y est pas hein euh... bon, après c'est un
508 problème qui nous dépasse encore plus, je pense que c'est un problème de place en
509 IME, un problème de budget et cetera... mais ça a des répercussions sur l'école et
510 puis euh... ça, je parle carrément d'autre chose mais ça a des répercussions
511 également sur l'inclusion **hum hum** parce qu'on peut dire ce qu'on veut, mais à force
512 d'accueillir des enfants qui sont en réelle difficulté eh bien euh... eh bien les
513 enseignants ne sont pas forcément euh... eh bien trop ouverts pour accueillir parce
514 que ils ont peur d'un handicap trop lourd et trop difficile à gérer en classe... et euh...
515 les élèves dans la cour stigmatisent drôlement les enfants dans l'ULIS // Pour un
516 élève qui ne va pas être à sa place parce que ben il sera mal et il aura des
517 comportements du coup qui sont euh... inadaptés, il va faire passer tous les enfants
518 de cette classe pour des enfants qui ont des comportements inadaptés, donc des
519 enfants qu'on craint et qu'on fuit, donc ça fou tout en l'air même au niveau des
520 inclusions euh... et des relations entre les enfants **hum hum** et c'est super dommage,
521 donc euh... voilà, donc en ça c'est vrai que la hiérarchie eh bien euh... // en tous cas
522 pour ce cas-là...// voilà, absence totale... mais, d'un autre côté, j'ai envie de dire
523 euh... bon, ben je suis libre un petit peu de faire... à ma guise dans ma classe hein et
524 d'avoir euh... mon choix euh...oui, c'est le côté positif quelque part parce que... euh
525 bon, maintenant ben... si j'avais un inspecteur qui venait dans la classe et qui me
526 demandait de...de... de tout revoir et de... de... d'enseigner différemment, je serais
527 quand même pas très contente. Alors, à moins que ce soit révolutionnaire et très
528 intéressant, mais il me semble qu'aujourd'hui c'est un peu comme euh... comme le
529 vin hein et que (*rire*) et c'est chiant quoi... j'ai quand même essayé pas mal de

530 choses, j'ai trouvé aujourd'hui pas mal d'outils intéressants et ça m'ennuierait,
531 maintenant que je les maîtrise, qu'on me dise de passer à autre chose alors à moins,
532 encore une fois, que ce soit des choses intéressantes hein bien sûr euh... de toute
533 façon euh... si jusqu'à présent j'ai toujours trouvé des choses mieux, il n'y a aucune
534 raison que je ne continue pas à en trouver des meilleures ...mais bon, voilà.

535 **D'accord. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose par rapport à ça ?**

536 // Euh... oui, que quelque part, c'est un petit peu injuste aussi de la part des
537 enseignants de réclamer que les inspecteurs soient là que quand ils ont des
538 problèmes, c'est vrai que c'est un peu ça quoi, parce que quand on n'a pas de souci
539 on n'en parle jamais hein **hum hum** ou si! on en parle quand ils nous pondent des
540 textes, des machins longs de trois kilomètres... mais bon, voilà personne réclame à
541 corps et à cri un inspecteur pour venir voir ce qu'il fait dans sa classe ou euh... ou
542 l'aider.

543 **Pour quelle raison, d'après toi, personne ne réclame un inspecteur à corps et à**
544 **cri?**

545 Ben, c'est la peur hein, moi je pense que c'est de la peur de... justement, comme je te
546 disais, qu'ils remettent tout en question, qu'ils te...ben, c'est la peur du jugement
547 euh... de te trouver incompetent, de ben voilà, parce que euh...//... on a de plus en
548 plus de retours d'inspections hein avec de nouveau inspecteurs un peu euh...
549 nouvelle école là euh... qui sont quand même assez durs hein dans leurs inspections
550 hein donc moi, euh... je peux le dire, de toute façon c'est anonyme, j'ai une amie...
551 qui s'est fait inspecter il y a trois mois... qui, que je connais depuis très longtemps
552 euh... personnellement, c'est la marraine d'une de mes filles, je n'ai jamais rencontré
553 quelqu'un d'aussi doux, et d'aussi bienveillant qui a montré des, des capacités euh...
554 incroyables de calme et de maîtrise avec ma fille... ma fille qui est... qui peut être
555 très violente hein **hum hum** ben, l'inspecteur lui a dit « vous avez les doigts qui
556 brûlent », « le diable se cache dans tous les détails » ... « dans deux mois vous tapez
557 un enfant »... procès d'intention ça s'appelle **hum hum** puisque voilà...et il lui a
558 balancé ça comme ça, au détour de son inspection alors que elle a fait son cours en
559 classe enfin je veux dire, elle a rien fait, elle a pris la main d'une élève pour l'amener
560 au tableau, seulement pour l'accompagner... ça ne lui a pas plu. « On ne touche pas
561 les élèves » donc pourquoi pas, mais en arriver là, bon mais moi ma copine, elle a
562 pleuré pendant une semaine quoi et pendant... et encore aujourd'hui là ça fait quand

563 même quelques mois, elle a demandé de son propre chef à avoir la conseillère péda
564 qui vienne dans sa classe toutes les semaines **hum hum** parce que... euh... elle s'est
565 demandé ce qu'elle avait fait quoi et elle avait besoin ben de conseils ou d'être
566 rassurée, bon ben voilà, il l'a flinguée hein... bon. Moi je comprends qu'on puisse
567 avoir peur parfois de... c'est pas le seul retour comme ça que j'ai où vraiment les
568 inspecteurs sont durs quoi hein, ça devrait être une inspection, euh... ils te
569 demandent d'être bienveillant mais leurs inspections ne sont pas bienveillantes
570 parfois **hum hum** au lieu de dire ça, il vaudrait mieux donner un conseil ou euh...
571 voilà parce que ça... c'est ça qu'on attend d'une inspection, on a plus l'impression
572 qu'on va se faire contrôler **hum hum** c'est pour ça qu'on n'appelle pas les inspecteurs
573 je pense. On dérive un peu non ?

574 **Non, non, c'est très bien, ça répond à la question que je t'ai posée. Une dernière**
575 **petite question : l'école c'était quoi pour toi quand tu étais enfant ?**

576 Alors ça... hum... il y a plusieurs facettes euh... ben l'école... bon l'école c'était
577 l'endroit où tout le monde allait, hein, normal... **hum hum** donc il n'y avait pas de
578 question à se poser euh... ben, c'était une autre époque hein, déjà, euh... moi,
579 j'aimais bien aller à l'école, j'aimais bien aller à l'école primaire, j'étais assez bonne
580 élève, j'aimais... j'aimais bien apprendre, j'aimais bien écrire, j'aimais bien mes
581 maîtresses, j'en avais peur parfois, mais je les aimais bien euh... j'aimais les cours de
582 récréation, j'aimais euh... //... Oui j'aimais, j'aimais aller à l'école.

583 **Tu aimais aller à l'école.**

584 J'aimais aller à l'école ... euh... /// mais j'ai aussi souffert à l'école.

585 **D'accord, tu peux expliquer ?**

586 Oui, (*rire*), je peux ! Je peux, j'ai, j'ai été bonne élève moi, à l'école primaire et j'étais
587 assez euh... assez sage quoi assez disciplinée, même si je parlais mais... je papotais
588 mais je ne faisais pas de bêtises moi donc euh... alors aujourd'hui, on me dirait que
589 c'était du harcèlement mais j'en arriverais pas jusque-là mais je ne pense pas que
590 c'était du harcèlement mais j'ai souffert un peu des « fayottes », «bonne élève » Na!
591 Na! Na! voilà, c'était pas toujours facile d'avoir des copains, voilà. J'avais des
592 copines, toujours les mêmes mais il y en avait d'autres qui n'étaient pas très gentilles
593 parce que j'étais bonne élève.

594 **Parce que tu étais bonne élève ? En fait tu penses que tu étais un peu**
595 **stigmatisée par rapport aux autres parce que tu étais bonne élève ?**

596 Oui, oui, mais ce qui m'a sauvée, c'est que j'avais des copains... des relations serrées
597 avec des copines, j'ai jamais été en retrait, j'ai jamais été seule, j'avais même des
598 amoureux, voilà donc euh... Mais j'ai souffert de cette image, voilà. J'ai souffert de
599 l'image qu'on me renvoyait et de certains copains et de certaines copines que
600 j'avais... pas parce que... parce que ça ...ça a toujours été difficile pour moi que les
601 gens ne m'aiment pas hein (*rire*) mais au moins moi je le... je le reconnais, mais
602 bon, non! je reconnais en tout cas que c'était ça, c'est que ça m'ennuyait que des gens
603 ne m'aiment pas surtout pour ça quoi.

604 **Tu souhaites ajouter quelques choses par rapport à ça ?**

605 Non.

606 **Est-ce que tu fais un lien entre l'élève que tu as été et le plaisir que tu as pris et
607 les souffrances que tu as eues à l'école et l'enseignante que tu es aujourd'hui ?**

608 Oui, ben oui, certainement, bon alors par contre euh... de façon radicalement
609 opposée, c'est à dire que je vais défendre mes élèves parce qu'on les traite de débiles
610 (*rire*) voilà donc c'est l'inverse, ils sont stigmatisés dans l'autre sens, voilà, donc il
611 m'est arrivé d'attraper euh... des... des élèves d'autres classes pour les faire passer un
612 quart d'heure dans la classe pour qu'ils regardent que les enfants travaillent et
613 travaillent bien.

614 **Est-ce que c'est une question de justice ou d'injustice pour toi ?**

615 Oui, complètement, injuste parce que moi, bonne élève j'étais stigmatisée et injuste
616 parce que les enfants handicapés sont stigmatisés.

617 **C'est quelque chose d'important la justice ou l'injustice pour toi ?**

618 Oui, oui. Ah! oui ben, qui est toujours, qui est toujours fort hein. Oui, oui, dans toute
619 ma vie, il n'y a pas que pour le professionnel. Oui, oui, tout à fait, l'injustice devant
620 la différence quoi /// **hum hum** euh... /// oui... défendre les plus faibles (*rire*) / être
621 toujours oui, euh... à défendre les plus faibles, les plus seuls, les plus, voilà, si c'est
622 à l'école, il y en a assez ailleurs donc euh... si c'est à l'école, je peux essayer de
623 lutter contre.

624 **Donc tu essayes de le faire à l'école ?**

625 J'essaye, on est bien d'accord, j'essaye... parce que c'est vraiment une lutte euh...
626 très compliquée **hum hum** parce que si euh... on se contentait de... d'éduquer
627 euh... les enfants et de les ouvrir à la différence, ce serait pas difficile mais on a le
628 problème des adultes **hum hum** je ne sais pas si tu peux le placer quelque part, ça

629 peut être intéressant, j'ai un élève, L. qui était l'année dernière inclus en CE2
630 quasiment tout le temps et euh... le papa d'une élève de cette classe de CE2 est allé
631 voir la maîtresse parce qu'il refusait que sa fille soit à côté de lui, voilà, c'est joli
632 hein ? Alors que L., il est un très gentil garçon, très poli euh... très mignon et
633 cetera... Je sais pas ce que ça aurait été si ça avait été un petit trisomique, en gros
634 voilà, donc euh... forte de cette réflexion euh... comment dire, archi stupide, j'ai fait
635 un petit laïus au conseil d'école qui a suivi euh... qui a bien plu aux parents d'élèves
636 (*prononcé avec ironie, rire*) à bon entendeur... oui, bon les représentants étaient
637 assez outrés hein de ce papa, mais bon voilà, et on est à Clapiers dans un petit
638 village un peu favorisé et qui est sensé accueillir des gens euh... d'un niveau
639 intellectuel correct, avec une ouverture d'esprit correcte. Ben, comme quoi, ça ne va
640 peut-être pas ensemble, enfin pas toujours... voilà (*rire*).

641 **Pour conclure, est-ce que tu as autre chose à dire qui te semble important à dire**
642 **ou pas ?**

643 (*rire*) J'ai l'impression que je fais une interview télévisée, tu sais !!! (*rire*), je
644 voudrais dire, j'aimerais conclure en disant que si on continuait à nous donner les
645 vrais moyens euh... dans les ULIS écoles, de nous... euh..., scolariser les élèves qui
646 correspondent au profil de l'ULIS, qu'on donne un peu plus de moyens et que... Eh
647 bien on ferait des choses extraordinaires, voilà, qu'on arrive parfois à faire, il y a des
648 petits miracles, voilà, mais si vraiment on nous donnait les moyens et qu'on
649 respectait... euh... là pour le coup bizarrement, c'est bizarre on ne respecte pas le
650 texte de loi, mais si on respectait vraiment le texte de loi de l'ULIS école et qu'on
651 scolarise vraiment les enfants qui doivent y être scolarisés en y donnant un poil de
652 moyens c'est à dire peut-être un peu plus d'argent pour le matériel et un adulte
653 supplémentaire, on ferait des choses extraordinaires voilà ... je sais pas qui c'est qui
654 le lira, mais à bon entendeur aussi.

655 **Je te remercie.**

FLORA

1 **Est-ce que tu peux te présenter en quelques mots ?**

2 Alors euh... Mon nom, mon prénom ?

3 **Ce qui te vient.**

4 Donc, Flora, j'ai 35 ans, je suis enseignante spécialisée dans un Service de Médecine
5 Psychologique pour Enfant et Adolescent, voilà je suis enseignante spécialisée
6 depuis maintenant neuf ans et voilà, j'ai fait huit ans en CLIS et ça fait maintenant un
7 an que je suis en SMPEA.

8 **Est-ce que tu pourrais en quelques mots me dire pour quelles raisons est-ce que
9 tu as choisi l'enseignement ?**

10 L'enseignement, heu... pourquoi j'ai choisi l'enseignement ? Euh, bonne question au
11 départ c'était dans l'idée de transmettre, il y a l'idée de transmission qui me plaisait,
12 après il avait l'idée de travailler avec des enfants aussi, c'est pour ça que j'ai choisi
13 l'enseignement primaire et pas l'enseignement secondaire, heu... voilà ce sont les
14 deux principales raisons.

15 **Et ensuite est-ce que tu peux expliquer pour quelles raisons est-ce que tu as
16 choisi l'enseignement spécialisé ?**

17 Euh... ça c'est quelque chose que j'ai du mal à expliquer, euh... je trouvais plus
18 intéressant... enfin j'étais plus attirée par les élèves en difficulté en règle générale
19 même quand je travaillais en classe ordinaire, en tant qu'enseignante je trouvais cela
20 plus intéressant d'aller essayer de les aider eux, que ...les premiers de la classe ils
21 ont pas spécialement besoin de l'enseignant / donc voilà, après ça, ça m'a amenée du
22 coup à être enseignante spécialisée et à partir sur le handicap et il y avait aussi l'idée
23 de pouvoir du coup euh... aller // chercher d'autres pédagogies qui me plaisaient dans
24 cette idée-là, c'est une certaine liberté en tant qu'enseignant mais c'est aussi très
25 intéressant d'aller chercher de nouvelles idées pour enseigner, voilà, après
26 exactement pourquoi en fait je ne sais pas....ca m'attirait quoi, mais
27 après...euh...même avant que je sois devenue enseignante c'était une attirance,
28 c'était déjà là quoi... mais je n'ai pas cherché une raison... profonde.

29 **D'accord, donc avant même de devenir enseignante, tu savais que tu
30 t'orienterais vers le milieu spécialisé, c'est ça ?**

31 Oui

32 **Et aujourd'hui, pourrais-tu en dire plus ?**

33 Euh... en fait non, je n'ai jamais cherché.

34 **Est-ce que tu peux maintenant repenser à une situation qui a été, pour toi,**
35 **particulièrement difficile, qui a pu générer de la souffrance ou un**
36 **questionnement et la raconter ?**

37 */// euh... il y en a plusieurs en fait, il faut que je choisisse (rire)///*

38 **Tu peux commencer par une et éventuellement déborder sur une autre.**

39 Oui, bien sûr, mais il y a plusieurs situations donc après... euh *///* il y a la situation
40 d'enfants qui sont là et qui n'ont pas de... / où tu n'amènes rien parce que le handicap
41 est tellement important et que même l'école c'est trop pour eux, et la situation où tu
42 es entre deux c'est peut-être la plus intéressante *///* alors une situation donc alors
43 euh...

44 **Quand tu dis « situation entre deux » c'est à dire ?**

45 C'est à dire l'enfant qui a du potentiel, en tant qu'enseignante tu vois que l'enfant a du
46 potentiel d'apprentissage mais ensuite la pathologie, les troubles du comportement et
47 cetera font que tu te retrouves limitée sur certaines choses, tu vois que ça pose
48 problème, tu vois que tu auras beau avancer au niveau enseignement, au niveau
49 apprentissage malgré tout ça ne lui permettra pas forcément d'évoluer dans un milieu
50 ordinaire par la suite **hum hum** donc ce sont des enfants qui questionnent le plus
51 parce que tu te demandes ce qu'il faut le plus privilégier, qu'est-ce qui est important
52 et notamment au moment des orientations, qu'est-ce qui va euh...oui qu'est-ce que
53 ça va être important, sur quels choix il va falloir plutôt s'orienter et mettre la
54 priorité... Est-ce que ça être justement sur les apprentissages ou est-ce qu'il va
55 falloir aller chercher plus loin et euh... en réfléchissant à l'autonomie future en
56 réfléchissant tout simplement à la vie future de cet enfant qui va devenir un adulte.

57 **D'accord, tu préférerais commencer par parler de qu'elle situation ?**

58 Euh.../ la première...je crois... donc, tu veux que je te présente quoi du coup ? Tu
59 veux que je te présente l'enfant par son nom et cetera ?

60 **Oui, la situation, le contexte et les difficultés que cela a généré pour toi. Raconte**
61 **juste spontanément.**

62 Donc la situation : c'était un enfant trisomique qui s'appelait G , quand il est arrivé
63 dans ma classe, il avait sept ans euh... oui sept ans il avait euh..., donc trisomique
64 avec une déficience assez importante / c'est un enfant qui avait de gros troubles du
65 comportement, la trisomie était en plus accompagnée de troubles du comportement

66 euh...c'est un enfant qui n'était pas du tout attiré par les apprentissages ni par rien de
67 ce qu'on pouvait lui proposer dans la classe ni même les jeux, le contact avec les
68 autres, il n'y avait aucune accroche... euh... aucune accroche et aucune
69 compréhension des codes qui sont dans la classe, des codes de l'école, rien au niveau
70 de la socialisation, oui vraiment rien sur aucun plan quoi, voilà... la seule chose
71 c'était son rapport à l'adulte, il aimait qu'il y ait un adulte avec lui qui s'occupe de lui,
72 qui s'en occupe comme un tout jeune enfant, il était totalement dépendant de / de
73 l'adulte donc voilà la problématique c'était que du coup en classe il ne voulait rien
74 faire mais avec les troubles du comportement du coup il euh... enfin lui il s'ennuyait
75 oui c'était logique il s'ennuyait il n'y avait rien qui ne l'accrochait donc du coup il
76 cherchait à attirer l'attention, il n'était pas capable de s'occuper tout seul donc il
77 cherchait à attirer l'attention donc c'était par des troubles du comportement, par le jet
78 d'objets, par faire tomber des chaises, par déchirer les feuilles de ses camarades,
79 euh...arracher les lunettes de ses camarades et les lancer à travers la classe, (*rire*)
80 voire les casser les lunettes ...(rire) oui, vu qu'on a eu quelques paires cassées, et en
81 plus il paraît qu'il continue euh... voilà donc ce genre de choses... ce genre de
82 comportement. Quand on essaye de lui proposer des choses par exemple comme
83 coller des gommettes sur des feuilles, comme on peut proposer en maternelle, voilà
84 euh... il mangeait les gommettes, il mangeait sa feuille, il déchirait sa feuille....enfin
85 voilà on était vraiment démuni face à cet enfant puisqu'on avait envie de trouver
86 quelque chose qui l'intéresse et puis je pense qu'il était en souffrance surtout dans la
87 classe parce que il n'y avait rien que tu puisses lui proposer qui accrochait son intérêt
88 et c'était pas ça finalement dont il avait besoin c'était pas d'apprentissage scolaire...
89 il était encore trop loin des codes de la socialisation ...il lui fallait autre chose, un
90 autre apport.

91 **Quand tu dis « on » était démuni, tu parles de qui quand tu dis « on »?**

92 Euh... l'AVS et moi-même.

93 **Peux-tu expliquer quels types de difficultés ça a généré cette situation là pour
94 toi personnellement?**

95 Euh... / une difficulté de gestion de la classe, parce qu'il entravait souvent la gestion
96 de la classe et du coup, moi je me culpabilisais parce que moi je me rendais compte
97 que les autres n'avançaient pas autant qu'ils auraient pu parce qu'ils étaient gênés
98 par cet enfant, moi j'étais obligée de m'occuper beaucoup de cet enfant et que du

99 coup c'était les autres qui en pâtissaient **hum hum** ben ensuite, évidemment il y a eu
100 une remise en cause de moi en tant qu'enseignante, en tant qu'enseignante
101 spécialisée, parce que même si voilà je m'adapte, y a des enfants qui avancent
102 beaucoup moins vite que d'autres...ben voilà ça on en est conscient et ça fait partie
103 des situations et du travail, là, vraiment je me suis sentie démunie je ne savais plus
104 quoi apporter, je ne savais plus sur quoi aller chercher, en tant que pédagogue je ne
105 trouvais euh...plus de solution et d'outils.

106 **Quand tu dis que tu es démunie, est-ce que c'est quelque chose que tu pourrais**
107 **essayer de décrire un petit peu plus. Comment est-ce que tu sais que tu es**
108 **démunie ? Comment ça se passe ? Comment tu le ressens ?**

109 Eh bien ! c'est une sensation, une sensation...d'impuissance, de plus savoir quoi faire
110 comme de se retrouver devant euh...je sais pas euh... à quoi je pourrais te comparer
111 ça euh... t'es en train de faire des mots fléchés et tu ne trouves aucun mot quoi, tu
112 trouves le résultat d'aucune définition, voilà c'est ce genre de chose aussi, tu as un
113 problème et tu ne vois pas par quel moyen, par quel fil tu vas pouvoir démêler la
114 pelote, voilà.

115 **Quels types de ressentis ou d'émotions est-ce que ça génère pour toi quand tu te**
116 **sens impuissante, dans l'impossibilité de trouver des mots pour compléter ton**
117 **jeu de mots fléchés : qu'est-ce que ça génère comme émotion ou comme**
118 **sensation chez toi cette impuissance?**

119 Euh...par rapport à l'enfant, il y a eu de l'angoisse parce que à un moment donné
120 c'est devenu une angoisse, le fait qu'il soit là dans la classe et euh...voilà quand il
121 était là c'est eh bien voilà on va se retrouver dans une situation difficile ça va être
122 compliqué, je ne vais pas savoir quoi faire...

123 **Par anticipation ?**

124 Oui, par anticipation, ça c'était plutôt sur la longueur, voilà je te dis les premières
125 idées qui me viennent **hum hum** Voilà il y a eu de l'angoisse... du euh... comment je
126 pourrais te définir ça ? une grande fatigue... je ne sais pas trop quels mots utiliser.

127 **Une grande fatigue qui se manifestait comment ?**

128 Par une grande fatigue... (*rire*)

129 **Dans ton corps, c'est quelque chose qui...**

130 Oui, physiquement oui ! et j'ai perdu ma voix c'est la période où j'ai perdu ma voix.

131 **D'accord, une fatigue physique qui te fais perdre ta voix et mentalement cette**

132 **fatigue tu la ressens comment ? Tu peux mettre des mots dessus ou pas ?**

133 // Euh oui...je la ressens par euh...// ben disons qu'à un moment donné ça devient un
134 poids d'aller en classe juste à cause de cet élève, pas à cause des autres mais à cause
135 de lui et euh...parce qu'on sait que ça va être compliqué et que même si ça se passe
136 bien avec les autres et qu'il y a des choses qui avancent etc. juste la situation, que ça
137 va générer avec la présence de cet élève là, ça devient compliqué et ça ne donne pas
138 envie d'être là. C'est surtout que le fait de... on arrive le matin, on est en forme etc.
139 même les jours où t'as envie d'y aller, ça va bien, et le fait de devoir le gérer
140 physiquement, de devoir gérer les troubles du comportement, qu'il ait fait du bruit,
141 de la violence envers les autres, tu peux arriver à la fin de ta matinée 3h après,
142 l'enfant s'en va, il n'est plus là et toi tu as déjà l'impression d'avoir fait ta journée : ça
143 a entraîné une vraie fatigue physique et je ne sais pas si on dit émotionnelle, enfin
144 voilà quoi, tu as l'impression d'avoir été débordée tout le temps.

145 **Quels types de pensées tu avais vis à vis de cet enfant-là, en sachant que tu avais**
146 **cette angoisse d'anticipation et que tu allais être fatiguée à ta fin de journée :**
147 **quels types de mots ou de pensées te venaient par rapport à cet enfant ?**

148 /// Euh... j'essaye de me remettre dans la situation / oui, donc je disais qu'il était
149 fatiguant éreintant, chiant...c'est entre moi et moi, hein ?...(rire)

150 **Oui, oui, c'est entre toi et toi (rire). Cet entretien est anonyme, ne t'inquiète**
151 **pas! (rire)... donc « fatiguant, éreintant, chiant...», tu as d'autres qualificatifs?**

152 Non je n'ai pas l'impression, j'ai pas le souvenir de l'avoir qualifié avec d'autres
153 mots... euh voilà c'était euh...///

154 **Est-ce que le mot « chiant » est un mot qui revenait quand même ?**

155 Oui.

156 **Qu'est-ce que ça représente pour toi quelqu'un qui est chiant ?**

157 Quelqu'un qui me pompe l'air quoi, oui quelqu'un qui me pompe l'air, qui va... // où
158 je vais avoir l'impression de ne plus avoir d'espace pour moi.

159 **Cet espace là ça représente quoi pour toi, dans ce type de contexte ?**

160 // dans le type de contexte de la classe c'est le moment où je vais m'amuser, euh...
161 dans la classe avec mes élèves où je vais m'amuser dans l'enseignement, voilà où je
162 vais prendre du plaisir à faire mon boulot quoi, et là il n'y avait plus cette notion de
163 plaisir.

164 **Est-ce que cet élève « chiant » venait heurter cette notion de plaisir pour toi?**

165 Oui, oui parce que dans l'idée il faut, enfin voilà je fais un boulot qui me plaît, j'ai la
166 chance de faire un boulot qui me plaît donc, oui ! et bien, il y a cette notion de plaisir
167 qui est importante parce que je pense que ça fait aussi avancer les choses et que c'est
168 l'avantage... euh... on travaille avec des êtres humains quoi, donc on travaille surtout
169 avec des enfants en difficulté donc euh... il faut qu'il y ait un peu de...que eux aussi
170 arrive à se marrer un peu (*rire*) malgré tout, c'est un plaisir partagé et là oui, cette
171 notion-là, elle n'y était plus (*rire*).

172 **Par rapport à cette situation-là est-ce que tu as trouvé des alternatives**
173 **concrètement par rapport à ce comportement pour essayer de retrouver cette**
174 **dimension de plaisir ?**

175 Euh...oui on a, j'ai essayé de trouver des solutions, après la seule possibilité c'était
176 qu'il y ait un adulte avec cet enfant, qui le canalise un peu. Donc euh...il était
177 souvent avec l'AVS de la classe euh... quand c'était possible. Et ensuite il y avait des
178 AVSi dans l'école quand elles avaient des dispos ou quand l'enfant dont elles
179 s'occupaient était absent, elles venaient dans la classe pour s'occuper de G.

180 **D'accord, ça veut dire que lorsqu'il y avait ce dispositif de mis en place, avec**
181 **l'AVSI et l'AVS Co qui s'occupait de lui, toi tu arrivais à trouver cet espace de**
182 **plaisir ?**

183 Oui et par rapport aux autres c'était net, c'était vraiment quelque chose de net.

184 **D'autres choses à dire par rapport à cette situation-là ? Ou est ce qu'il y a**
185 **d'autres émotions, sensations, pensées que tu as pu avoir ?**

186 Je pense avoir dit l'essentiel, après ce que je peux juste ajouter que...c'est un gamin
187 qui, par ses troubles du comportement, peut t'amener à tes limites en fait **hum hum**
188 oui j'ai eu la sensation parfois d'avoir euh... voilà j'ai eu envie de le frapper, j'ai eu
189 envie...sans le faire bien sûr **Oui, oui bien sûr** Mais voilà c'est vrai que c'est un
190 gamin qui te pousse dans tes retranchements et tu te rendais compte qu'il t'amenait
191 sur des trucs que tu ne pouvais pas imaginer qu'un jour tu aurais envie de ... je ne
192 pense pas être quelqu'un de violent, je pense être aussi patiente aussi mais là...**oui,**
193 **oui** et là je me suis retrouvée face à des envies et des idées où je me disais mais
194 mince... sors de la classe avant euh... /

195 **Avant de?**

196 Avant de passer à l'acte, oui non mais vraiment...

197 **Cette envie de frapper c'est quelque chose qui était généré par quoi ? Quel type**

198 **d'émotions ?**

199 Euh...ben, c'était euh...quels types d'émotions ? Euh...c'était.../// euh...par une
200 accumulation d'énervement, je ne sais pas comment définir c'est à dire que / à un
201 moment voilà dans une matinée il va commencer par une bêtise puis une autre et par
202 une autre et à la dixième t'en peux plus, tu en as marre de gérer le truc, tu gères
203 plusieurs choses à la fois donc tout ça... nerveusement tu passes des paliers quoi,
204 des paliers de fatigue, des paliers d'énervement, c'est vraiment de l'énervement, et tu
205 ne peux pas prendre de recul donc à un moment voilà ça arrive, tu as juste envie
206 d'exploser quoi et de l'exploser avec (*rire*).

207 **Qu'est-ce que ça a créé chez toi justement d'avoir pu ressentir ça à un moment**
208 **donné en classe ? De t'être dit voilà ! lui, j'ai envie de le frapper, j'ai envie de**
209 **l'exploser qu'est-ce que ça a créé chez toi ?**

210 Ben un questionnement... **oui ?** // oui.

211 **Est-ce que tu peux en dire plus sur ton ressenti ? Peut-être dans l'après coup,**
212 **pas forcément dans l'immédiateté ?**

213 /// Euh ... /// Dans l'immédiateté de toute façon c'était de l'énervement, juste se dire
214 euh... sauver les meubles, sortir, se dire « je vais me calmer et après on verra »
215 euh...Ça a généré de la tristesse **hum hum** parce que je me disais mince pourquoi en
216 arriver là, alors qu'il n'y est pour rien, j'y suis pour rien, personne n'y est pour rien et
217 voilà ça a généré euh.../// oui voilà, de nouveau je vais dire le mot « démuni » mais
218 voilà c'est vraiment cette sensation d'être... / tu te dis on en arrive là pour pas grand-
219 chose pour... et tu te demandes pourquoi, et tu te sens pas bien parce que / tu n'as
220 pas envie d'en arriver là déjà **hum hum** et ça te donne aussi une image de toi qui
221 n'est pas très glorieuse quoi.

222 **C'est à dire tu peux décrire cette image de toi peu glorieuse ?**

223 Ben, le fait d'être énervée contre un enfant et d'avoir envie de le frapper parce qu'il
224 est dans des comportements qu'il ne maîtrise pas en plus et tu le sais, tu le sais tout
225 ça. Malgré tout euh... les émotions prennent le dessus et euh...tu ne contrôles pas
226 tes émotions à ce moment-là donc c'est euh...c'est questionnant.

227 **Donc, à ce moment-là tu parles d'une image de toi qui est peu glorieuse. Si tu**
228 **devais la décrire à quelqu'un d'autre cette personne qui a une image d'elle peu**
229 **glorieuse dans cette situation-là ? Elle ressemblerait à quoi ? Elle penserait**
230 **quoi ?**

231 // euh... /// .../// elle dirait que soit / elle ne maîtrise pas assez les choses, soit au
232 contraire elle ne lâche pas assez prise pour arriver justement à... bon ben ça se passe,
233 très bien! c'est comme ça, on ne peut pas faire différemment et euh... donc : «la
234 maîtrise du lâcher prise » (*rire commun*).

235 **C'est intéressant...donc la maîtrise du lâcher prise ?**

236 C'est ça, finalement c'est de se dire bon ben il m'a amenée à ça, mais pourquoi
237 j'arrive pas juste à lâcher ? En me disant bon ben voilà c'est comme ça de toute façon
238 et on ne peut pas faire différemment puisque lui ne maîtrise pas son comportement
239 et moi je ne peux pas le maîtriser non plus, **hum, hum** euh... / Pourquoi ça me met
240 dans ces états-là? Quoi ? c'est pas...///

241 **Quand tu dis « il m'a amenée à ça » est-ce que c'est son comportement qui
242 induit ta réaction ?**

243 Euh... // Oui.

244 **Quand tu dis « il m'a amenée à ça ». Le « ça » en question c'est quoi ?**

245 Le « ça » en question c'est euh...avoir l'idée, avoir l'envie de frapper...de violence.

246 **D'accord, peux-tu expliquer comment ou en quoi est-ce qu'un comportement
247 peut te conduire à une envie de violence ?**

248 Parce que c'est un comportement qui te heurte, en fait c'était pas tant le
249 comportement en lui-même, c'était les conséquences qu'il avait sur la classe et sur
250 les autres élèves, du coup c'était le fait que... si j'avais que lui à m'occuper bon ben
251 voilà il se passe ça, ça n'a pas de conséquence autre que le fait que ça peut
252 m'énervé, que c'est fatiguant, voilà, ça peut être difficile à gérer mais bon voilà s'il
253 n'y avait que lui, à part que il y avait 11 autres élèves qui en pâtissaient de ça et qui
254 n'avançaient pas et en fait je pense que j'étais... du coup, t'es prise entre deux
255 choses : entre l'envie de faire avancer les autres **Hum, hum** et l'envie de le gérer lui
256 et de l'aider lui et tout ça se heurte et s'entrechoque...et (*rire*) et **Hum hum** et t'as
257 l'impression d'être mise en échec hein, tout simplement, en échec vis à vis de ta
258 classe. **Hum hum** ///

259 **Est-ce que tu peux dire ce que ça représente la violence pour toi ?**

260 La violence...euh.../// si ! L'envie de faire mal à l'autre que ce soit physiquement ou
261 par des mots.

262 **Qu'est-ce qui est important pour toi dans le fait de ne pas être violent ?**

263 /// Etre violent à mon avis, c'est un manque de respect et d'intégrité aussi vis à vis de

264 soi quoi donc euh... ne pas être violent c'est justement respecter les autres et
265 respecter aussi sa propre intégrité, enfin pour moi ça ne fait pas partie de...des
266 choses que... euh... pour moi c'est pas une solution, c'est pas quelque chose à faire.
267 **Donc, ne pas être violent c'est respecter sa propre intégrité en tant**
268 **qu'enseignante ?**
269 Oui
270 **Et par rapport à l'élève ?**
271 Oui, oui aussi bien sûr.
272 **Y a-t-il autre chose que tu souhaites ajouter ?**
273 Nnon !!
274 **Maintenant qu'est-ce que c'est pour toi un élève ?**
275 /// Un élève euh... un élève en général ou un élève dans le cadre d'un enseignement
276 spécialisé ?
277 **C'est toi qui choisis... (rire)... En fait c'était la question suivante, un élève en**
278 **situation de handicap, donc tu peux faire un mixte ou séparer en fonction de ta**
279 **perception et de ce qui a le plus de sens pour toi.**
280 Un élève en général, on va commencer par un élève en général : un élève c'est un
281 enfant qui va venir à l'école pour apprendre, avoir des connaissance euh... être un
282 apprenant euh...la lecture, l'écriture qui vont lui permettre d'apprendre les codes, qui
283 vont lui permettre de vivre en société après, en faire un citoyen aussi donc c'est la
284 vie en société, c'est euh... parce que les apprentissages finalement c'est des codes
285 qu'on apprend parce que ils sont communs à tous et que ça nous permet de vivre
286 ensemble et euh...un peu tout ça. C'est du brut hein, c'est pas...tu souris ?
287 **Oui, oui, je souris juste parce que je reconnais les propos de ton écrit sur**
288 **l'inclusion (rires partagés)**
289 Ca va... c'est cohérent alors ? Je suis cohérente ?
290 **Bien sûr...tu veux ajouter quelque chose ?**
291 Non, non...donc voilà, l'idée générale est là quoi.
292 **Maintenant peut-être un élève..... ? (Flora anticipe ma question)**
293 Un enfant handicapé, euh... donc l'idée de départ est la même à part qu'il part
294 justement avec des difficultés supplémentaires... avec euh... le présupposé que il
295 n'est pas capable d'apprendre, d'apprendre comme les autres et du coup peut-être
296 avec davantage de difficultés pour justement comprendre tous ces codes sociaux et

297 les acquérir, et euh...donc pour un enfant handicapé, ça va être un élève mais qu'il
298 va falloir soutenir un petit peu plus... pour en faire un citoyen.

299 **Autres choses par rapport à ça ?**

300 Non.

301 **D'accord, c'est ta définition de l'enfant en situation de handicap?**

302 Oui.

303 **Maintenant qu'est-ce que l'école représente pour toi ?**

304 // Que représente l'école pour moi ?... euh, en tant qu'enseignante ou en général ?

305 **C'est toi qui choisis.**

306 Oui / je sais pas, euh... en tant qu'enseignante c'est mon lieu de travail ! (*rire*)...

307 « vous couperez au montage hein ! Ça sera pas écrit hein ? » (*rire*) moi, je trouve que

308 l'école c'est un lieu de // comment dire ? comment définir ? /// moi je trouve que c'est

309 un lieu de découverte, moi dans mon idée l'école c'est une chance à la base pour un

310 enfant, voilà, même si on est dans une société où on oublie ça un peu mais euh...

311 parce qu'on peut apprendre, parce qu'on peut découvrir des choses qu'on ne peut pas

312 forcément découvrir dans le milieu familial, ça va au-delà des apprentissages

313 même hein... c'est euh... des rencontres humaines, voilà c'est très très riche la vie

314 dans une école. En tant qu'enseignante c'est aussi la rencontre avec ses élèves, c'est

315 la possibilité de leur amener des choses, c'est la possibilité qu'ils nous en amènent

316 aussi parce que... je pense que c'est un échange, c'est pas seulement... ça va pas

317 seulement dans un seul sens, c'est pas juste de l'enseignant vers l'élève, je pense que

318 c'est vraiment réciproque, et euh.../// et voilà c'est l'idée principale, je pense oui que

319 l'école c'est vraiment le lieu où // ça pourrait être / dans un idéal, ça devrait être le

320 lieu où on puisse apprendre les choses en toute sécurité euh... avant de se lancer

321 euh... dans la vie.

322 **Autres choses ?**

323 Non.

324 **Maintenant c'est quoi l'école en général pour toi?**

325 Quand j'étais petite, c'était le lieu où ma curiosité était assouvie. ///.

326 **D'accord, la réponse paraît très spontanée. Juste ça ou il y avait d'autres
327 choses ?**

328 Des copains et des copines (*rire*) oui, oui pour moi apprendre c'était

329 vraiment...c'était quelque chose... oui ça assouvissait vraiment la curiosité euh...

330 c'est euh...bon maternelle tout ça, je ne me souviens pas bien mais bon, je sais que
331 je suis rentrée en primaire parce que je voulais apprendre à lire pour euh...vraiment
332 dans cette idée-là pour euh... parce que je voulais lire tous les livres que je voyais,
333 tu vois c'était pour moi le moyen...pour moi d'accéder à plein de choses quoi !
334 accéder aux livres, accéder à l'écriture enfin voilà accéder aux choses où après j'ai pu
335 m'exprimer et après oui la curiosité parce que j'étais une enfant plutôt curieuse et que
336 voilà, toutes les connaissances que je pouvais avoir pour moi je trouvais ça
337 fantastique.

338 **Est-ce que tu fais un lien entre l'assouvissement de ta curiosité à l'école dans**
339 **ton enfance et la notion de plaisir que tu as évoqué précédemment dans ta**
340 **fonction d'enseignante?**

341 Oui, oui, j'essaye du moins de le recréer dans le sens où je trouve important que la
342 notion de plaisir soit associée pour les élèves à la notion d'apprentissage, que ce ne
343 soit pas quelque chose de rébarbatif pour euh... les moins curieux, pour euh... les
344 plus en difficulté. Un enfant ça aime s'amuser en plus donc, ben voilà...il y a l'idée
345 d'amusement chez les petits et je pense que les apprentissages oui, c'est sérieux,
346 apprendre des choses c'est sérieux mais, mais en même temps il faut garder la notion
347 de plaisir, la notion de jeux, la notion euh...parce que sinon ça devient rébarbatif...
348 et puis je pense qu'on en perd beaucoup au milieu, sinon on en perd en chemin.

349 **On perd quoi ?**

350 Des élèves. Donc oui, moi je trouve cela très important... j'aime beaucoup
351 l'expression le plaisir d'apprendre.

352 **C'est quelque chose d'important ?**

353 Oui et d'autant plus chez des élèves qui sont en difficulté et qui ont déjà euh...
354 souvent un parcours quand on les récupère euh...quand on récupère des enfants
355 handicapés ou en difficulté dans nos classes, ils ont souvent
356 un parcours où ils en ont déjà bavé où ils ont une image d'eux en tant qu'élève qui
357 est souvent écornée parce que euh...parce qu'ils étaient les mauvais de la classe, ou
358 parce qu'ils étaient des élèves en difficulté, ou parce qu'ils étaient débiles ou parce
359 que... voilà ça peut aller très loin et c'est d'autant plus intéressant de commencer par
360 ça, enfin moi ça a toujours été ça ma première étape avec ces enfants-là, ça a été de
361 retrouver l'envie par le fait d'être-là mais aussi parce qu'on s'amuse quoi, on prend du
362 plaisir, on est content de venir, on est content de retrouver ses camarades, ou on est

363 content de retrouver la maîtresse, ça peut passer par plein de choses : parce que on a
364 du joli matériel, des jolis cahiers des stylos de toutes les couleurs...un exemple que
365 je donne souvent c'était des gamins qui avaient du mal à écrire, ils voulaient pas
367 venir parce qu'ils avaient eu de mauvaises expériences et le jour où je leur ai dit
368 qu'ils pouvaient écrire en vert, jaune, violet, « ah bon ! on a le droit ! on peut écrire
369 en rouge aussi » qui normalement est la couleur de la maîtresse alors ça a débloqué
370 plein de choses, ça devenait amusant, ça devenait rigolo, c'était plus dans un cadre
371 très strict très machin et donc y avait une part d'amusement et donc... de plaisir.

372 **Quand tu dis « cadre très strict, très machin » tu veux dire quoi ?**

373 A l'école dans les classes ordinaires il y a des codes très stricts par exemple le rouge
374 est la couleur de la maîtresse, il faut écrire en bleu ou en noir , écrire la date comme
375 ci faire comme ça enfin voilà c'est très, il y a des choses que moi personnellement je
376 trouve rigides et qui peuvent bloquer certains enfants notamment ceux qui ont
377 souffert de ça parce que personnellement petite j'en ai souffert et que voilà, moi je
378 trouve que la première chose à faire c'est de casser ça et pour leur montrer qu'on peut
379 y arriver différemment et que ces codes, là, en l'occurrence c'est pas ce qu'il y a de
380 plus important.

381 **Oui, et qu'est-ce que ça t'apporte à toi en tant qu'enseignante spécialisée de
382 casser ces codes rigides sur un plan personnel ?**

383 Sensation de liberté énorme. (*rire*)

384 **Tu peux développer ?**

385 Après ben, c'est par rapport à ma personnalité à moi. Moi, les cadres trop rigides, ça
386 ne me convient pas, personnellement en tant que personne ça ne m'a jamais
387 convenue et euh... et voilà j'ai besoin toujours d'un espace de liberté donc là, ça me
388 permet de l'avoir dans ma classe et peut-être pas de le transmettre à mes élèves mais
389 de pouvoir, d'essayer de le donner à mes élèves, voilà quoi... et donc ça donne une
390 liberté énorme, une liberté de pédagogie pour amener les choses euh...de manière
391 différente pour aller chercher une manière différente d'aborder les apprentissages. //

392 **En quoi est-ce que les codes rigides de l'école ordinaire empêchent d'aller
393 chercher d'autres manières, pour toi ?**

394 Hummm // euh... en fait on peut au niveau pédagogique être libre même en ayant
395 les codes euh voilà... Mais c'est vrai que dans une CLIS euh... voilà c'est pas attendu
396 ça, il y a des choses qui sont attendues je pense en classe ordinaire, ce que je disais

397 voilà... tout à l'heure... tout ce qui est écrire d'une certaine couleur, dans certains
398 cahiers voilà toutes ces choses-là ce sont des choses qui sont acquises, qui sont
399 attendues par les enseignants, qui sont attendues par les parents voilà on attend ça,
400 ça fait partie du fonctionnement ça n'empêche pas d'utiliser de nouvelles
401 pédagogiques mais voilà il y a certaines choses je pense qui sont attendues, **Hum**
402 **hum** et qu'en Clis on peut plus facilement casser donc, c'est vrai que c'est là aussi
403 où il y a certaines libertés... après la liberté pédagogique je pense qu'on peut la
404 trouver partout mais je pense qu'elle est plus facile à avoir dans une classe
405 spécialisée que dans une classe ordinaire où il y a peut-être plus d'attentes
406 notamment des familles / et peut être de la hiérarchie aussi.

407 **Est-ce que tu veux dire qu'il y a plus de liberté de fonctionnement dans le**
408 **spécialisé parce qu'il y a moins d'attentes des familles et de la hiérarchie que**
409 **dans l'ordinaire ?**

410 Euh...non, oui il y a des choses attendues mais... euh dans les classes ordinaires c'est
411 pas qu'on ne peut pas le faire, c'est que... euh, quelque part, ça s'est enfermé dans un
412 système qui fait que on pense qu'il y a des attentes et que... y a des attentes parce que
413 on est habitué...les parents ont certaines attentes par rapport à leurs souvenirs
414 d'élèves, par rapport à ce qu'on leur dit de ce que l'école doit faire et du coup les
415 classes ordinaires restent enfermées sur ce fonctionnement mais la liberté
416 pédagogique on pourrait la trouver n'importe où, il faudrait la trouver n'importe où.

417 **Pour quelles raisons est-ce que c'est plus facile en classe spécialisée ?**

418 A partir du moment, dans le visuel des gens, je pense que euh... ben déjà les parents
419 s'ils sont conscients des difficultés de leurs enfants, ils savent que bon ben, voilà ils
420 ne vont pas atteindre le même niveau scolaire à dix ans, ils sont en CM2 mais pas
421 avec le même niveau scolaire qu'un CM2, du coup ils savent qu'ils ont des difficultés
422 d'apprentissage que souvent c'est apparu en classe ordinaire quand ils arrivent après
423 un cursus déjà en classe ordinaire donc ils sont contents quand ils voient leur enfant
424 apprendre, là ils se rendent compte qu'il y a d'autres méthodes et que ça fonctionne
425 et que euh... et ils sont plutôt contents de ça **Hum hum** la hiérarchie.... le
426 spécialisé, ils ne savent pas trop comment ça fonctionne (*rire*), il y en a beaucoup
427 qui ne savent pas comment ça marche, ils sont déjà contents qu'on s'occupe des
428 enfants handicapés parce que c'est un poids pour l'éducation nationale et euh... et
429 voilà ils sont plus ... et voilà souvent ils ne savent pas comment ça fonctionne. Un

430 inspecteur de l'éducation nationale ordinaire hors ASH n'ait pas toujours au courant
431 de comment fonctionne une CLIS et je dis ça parce que je l'ai vu quoi, donc voilà je
432 l'ai expérimenté avec un inspecteur, il y en a certains qui savent et d'autres non.

433 **Est-ce que le fait que la hiérarchie ne sache pas trop comment ça marche ça a**
434 **un impact sur la liberté pédagogique ?**

435 Non...mais euh... / si, oui, quelque part il y a moins d'attentes et c'est plus facile, ils
436 acceptent plus facilement la justification par rapport à des enfants en difficulté que
437 dans une classe ordinaire où tu vas mettre en place une pédagogie... ils vont te dire
438 que c'est pas... oui, oui c'est plus facile oui.

439 **Tu veux ajouter quelque chose ?**

440 Euh...je cherche d'autres termes mais je n'en trouve pas... mais non, c'est bon.

441 **Maintenant, l'institution ça représente quoi pour toi ? Comment tu la définis ou**
442 **comment tu te la représentes ?**

443 / (Mme A. sourit et rit sans bruit) / (rire)

444 L'institution, tu entends quoi par institution ?

445 **Toi, tu entends quoi par institution ?**

446 Euh... // moi par institution je vais aller jusqu'à l'éducation en général, **Hum hum**
447 l'institution pour un enseignant spécialisé... c'est.../// je sais pas.

448 **D'un point de vue personnel comment tu t'inscris dans l'institution dans**
449 **laquelle tu travailles ?**

450 Comme un maillon à part, mais pas parce que je veux me mettre à part mais parce
451 que...parce que dans une école lorsqu'il y a un enseignant spécialisé, de notre option
452 hein... d'une classe spécialisée j'entends pas le Rased quoi... je... oui, je ne fais pas
453 partie du Rased de toute façon, on est un seul enseignant spécialisé par école et il y a
454 beaucoup d'enseignants ordinaires qui ne savent pas en quoi ça consiste être
455 enseignant spécialisé et voire que quand une Clis arrive dans une école, qu'ils ne
456 savent pas ce que c'est ni comment ça fonctionne même quand ça fait longtemps
457 qu'ils sont dans l'enseignement. Par exemple, il y a encore des dispositifs qui restent
458 mystérieux pour beaucoup d'enseignants donc on est mis à part parce qu'on n'est pas
459 considéré comme un enseignant comme les autres **hum hum** alors que bon le point
460 de départ est le même à part que c'est spécialisé mais au départ on est des
461 enseignants comme les autres... donc au niveau de notre hiérarchie, je pense que
462 c'est un peu pareil, il y a un peu cette idée euh...on est aussi un peu à part, sauf au

463 niveau de la hiérarchie ASH bien sûr, mais après sur les inspections de
464 circonscription je pense que voilà ça reste aussi ... et au niveau de l'éducation
465 nationale // je ne sais pas.

466 **Tu ne sais pas?**

467 Si, si...je pense aussi que c'est dans cette idée de...voilà...d'enseignement à
468 part...oui, un peu à part parce que ça reste discret, parce que même dans les
469 formations on parle peu des Clis, je ne suis pas sûre que ça ait beaucoup évolué
470 euh...voilà ça reste... oui, ça reste discret ... je cherche le mot... il y a des jeunes
471 enseignants qui sortent du concours qui ne savent pas quels dispositifs existent pour
472 le handicap, ils ne savent pas ce que c'est que d'être enseignant spécialisé, quelles
473 sont les options ? Quels sont... enfin tout ça, voilà ça reste un monde à part qui est
474 mis à part par l'éducation nationale elle-même / à mon sens.

475 **Est-ce que tu peux dire ce que ça génère pour toi d'être dans ce monde à part
476 en tant qu'enseignante spécialisée ?**

477 Ca donne de la liberté. // parce qu'on n'a pas /// c'est l'enseignement en général quoi,
478 mais pas que le spécialisé, on n'a pas un chef tous les jours au-dessus de la tête quoi,
479 un inspecteur qu'on ne voit pas régulièrement voilà donc dans notre classe on est
480 plutôt libre, on est euh... notre propre patron quoi (*rire*).

481 **En quoi est-ce important d'être son propre patron et de ne pas avoir de patron
482 justement par rapport à l'exercice quotidien de ce métier ?**

483 Je sais pas si c'est par rapport à l'exercice quotidien de ce métier mais le fait de ne
484 pas avoir tout le temps quelqu'un au-dessus de sa tête, c'est cette sensation de liberté,
485 c'est une pression en moins quoi...ben, on est face à soi-même, on n'a pas sans cesse
486 quelqu'un qui a un regard sur soi en train de juger ce qu'on est en train de faire oui,
487 c'est une pression en moins et je pense que ça vaut pour n'importe quel type de
488 travail.

489 **Donc, c'est une pression en moins et est-ce que c'est quelque chose en plus ?**

490 Est-ce que c'est un avantage ?

491 **Oui, est-ce que c'est un avantage ? Quel type d'avantage ?**

492 /// ben...je sais pas ... euh, oui, si... ça me libère dans le sens où je ne me sens pas
493 jugée / le seul juge c'est moi même, peut-être que je peux parfois être trop laxiste ou
494 sévère avec moi-même mais après, il n'y a pas cette sensation d'être toujours jugée et
495 d'avoir un regard extérieur voilà quand il est là ,il est là, j'en ai pas spécialement peur

496 mais en même temps je suis contente de ne pas l'avoir là tous les jours non plus c'est
497 à dire que le jour où j'ai envie de faire une blague avec mes élèves qui n'est pas
498 très... comment dire... quand il n'y a pas l'inspecteur je peux la faire ! Oui, ça permet
499 de se lâcher davantage ça permet de... surtout avec des enfants, ça permet d'être un
500 peu plus naturelle, peut-être un peu plus de grimaces que si quelqu'un regardait et
501 jugeait (*rire*).

502 **Et qu'est-ce que ça t'apporte de ne pas avoir de patron présent là?**

503 Positivement ?

504 **Oui, qu'est-ce que ça t'apporte de positif de ne pas avoir de patron ?**

505 Ben, je vais repartir sur une forme de liberté.

506 **Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aurais envie d'ajouter par rapport au
507 questionnaire dans son ensemble ?**

508 Non, non je ne vois pas.

509 **Je te remercie.**

PAULINE

1 **Est-ce que tu peux te présenter en quelques mots ?**
2 // Personnellement ou professionnellement ?
3 **C'est toi qui choisis : l'un, l'autre ou les deux.**
4 Donc Pauline, j'ai 48 ans, j'enseigne depuis 23 ans maintenant euh... d'un point de
5 vue professionnel, j'ai donc eu une première expérience de 7 ou 8 ans en tant
6 qu'adjoint dans des écoles primaires, euh...maternelles et élémentaires. J'ai eu une
7 expérience de 7 ans de directrice d'école et ensuite j'ai fait le choix de me spécialiser.
8 Donc, je suis depuis 8 ans dans le spécialisé en ayant passé un CAPASH il y a 7 ans
9 maintenant euh... voilà j'ai passé 4 années en école et depuis 3 ans maintenant je
10 suis sur une ULIS Collège. Voilà et d'un point de vue personnel, j'habite aussi le
11 Crès et je suis maman de 3 filles âgées de 12 à 22 ans **hum hum**, voilà et je suis
12 aussi sur le Crès Conseillère municipale depuis 1 an et ½ maintenant...voilà une
13 autre corde que j'ai à mon arc et dont je parle là !
14 **Autre chose ?**
15 Non ;
16 **D'accord. Est-ce que tu peux dire pour quelles raisons tu as choisi**
17 **l'enseignement ?**
18 Pas spécialisé ?... l'enseignement...en général ?
19 **Oui, pour commencer.**
20 D'accord, alors c'est un vrai choix...puisque'au tout départ j'avais, je n'étais pas partie
21 dans cette direction-là puisque moi j'avais fait une école de commerce, sup de Co, et
22 que j'ai commencé à travailler mais que déjà pendant mes études j'avais envie de
23 travailler avec des enfants en fait et euh... et de transmettre, et quand je me suis
24 retrouvée, après avoir fait cette première formation, à travailler, j'étais Manager sur
25 les... euh j'habitais Paris à l'époque, j'étais Manager chez Hertz dans les locations de
26 voiture dans les aéroports, donc absolument rien à voir et donc les 2 dimensions qui
27 finalement m'auraient plus, finalement me manquaient **hum hum** enfin transmettre
28 je l'avais un petit peu puisque j'étais manager mais pas le, pas les enfants et donc j'ai
29 fait ce choix-là, j'ai présenté ma candidature par un dossier tout à fait classique. On
30 m'a refusée parce je n'avais pas du tout le profil qui convenait au départ.
31 **Pour être enseignante ?**
32 Oui, oui, au départ, et j'ai donc passé le concours en candidate libre. Et voilà, et donc

33 j'ai tout de suite été sur le feu puisque donc en fait je l'ai eu, j'ai été sur liste
34 complémentaire et j'ai donc été prise dès la rentrée.

35 **Et donc tu as été en poste immédiatement ?**

36 Oui, dès la rentrée donc en poste immédiatement sans avoir eu de formation en
37 classe de CE1/CE2 ce qui était assez euh... voilà, ce qui était terrible à vivre, il faut
38 quand même dire les choses.

39 **Ah oui, terrible ?**

40 Oui, oui, c'était quand même très dur, il fallait quand même être sacrément
41 accrochée, et je me suis accrochée quand même euh... les premiers mois je me suis
42 vraiment interrogée.

43 **Interrogée dans quel sens ?**

44 Dans le sens où il y avait une somme de travail à fournir pour moi, sans avoir jamais
45 eu de formation, je n'étais pas allée en classe depuis que moi-même j'étais sortie de
46 CM2 en fait (*rire*) voilà et donc les premiers contacts donc même avec la conseillère
47 pédagogique de l'école qui était venue me voir et qui m'a dit 2 ou 3 ans après qu'elle
48 s'était dit « oh c'est extraordinaire ce qu'elle arrive à faire » et tout, et tout et je lui ai
49 quand même précisé que j'étais quand même à la limite de démissionner les 2, 3
50 premiers mois, au moment où elle était venue... ce qu'elle n'avait pas perçu. Mais
51 bon, voilà ! Ça c'était pour la petite anecdote.

52 **D'accord, maintenant pourquoi as-tu choisis l'enseignement spécialisé ?**

53 Alors, donc avant le choix de l'enseignement spécialisé, j'ai été 7 ans directrice
54 d'école donc euh... je pense que là est revenu aussi euh... mon choix initial de... de
55 manager, enfin de... d'associer le management et le travail avec des enfants. Et
56 donc, ça, je l'ai fait pendant 7 ans et en fait donc j'ai continué à enseigner et euh... je
57 souffrais, quand même, de plus en plus de cette meute qu'il faut gérer, 25 à 30
58 élèves, dans les classes, je trouvais qu'on manquait de temps pour être vraiment avec
59 l'individu, quoi. Bon, voilà, donc c'est ce que je, j'ai voulu euh... j'ai voulu donc
60 dans cette spécialisation être vraiment plus euh... dans la relation euh... duelle ou
61 en tout petit groupe et être, et euh... avoir plus de temps à consacrer à chacun de
62 mes élèves et dans un... dans une relation plus globale que celle que j'avais à
63 l'époque en enseignant... j'étais essentiellement enseignante en maternelle moi
64 avant, enfin euh...c'était une école primaire mais c'était une école primaire de la
65 petite section au CM2. Mais moi, j'avais une classe de maternelle **hum hum** et

66 euh... j'ai toujours, par contre, beaucoup travaillé en équipe **hum hum** ça c'est
67 quelque chose dont j'ai besoin et peut-être qu'on y reviendra mais qui me manque,
68 c'est une dimension qui me manque un petit peu aujourd'hui et pas uniquement ici au
69 collège, dans le spécialisé même en général, dans les postes sur lesquels je suis
70 depuis 8 ans. Je ne sais pas si je réponds à ta question-là ?

71 **Si, si, c'est très bien. Est-ce que maintenant tu pourrais essayer d'évoquer une**
72 **situation qui t'aurait particulièrement posé problème, voire créé une**
73 **souffrance, une difficulté, une remise en cause et la raconter ?**

74 Alors....heu... dans ma carrière globale ? Ou depuis que je suis enseignante
75 spécialisée ?

76 **En tant qu'enseignante spécialisée.**

77 Euh... bien euh... et bien alors peut-être que ce qui me vient comme ça en première
78 idée **hum hum** j'ai le droit de dire des noms donc je les dis.

79 **Oui, le nom sera modifié pour la transcription, cet entretien est anonyme**
80 **comme pour toi.**

81 C'est ce qui concerne Bastien, un enfant autiste **hum** mais c'est pas l'élève en lui-
82 même c'est le manque de confiance, de la part de euh... de ses parents et donc voilà
83 et du coup... euh le fait de me, d'avoir l'impression de manquer du coup de capacité,
84 de possibilité d'agir et de... et de et d'être avec cet enfant alors il y avait à la fois les
85 autres euh... c'était pesant, pour moi hein, de la part de cette famille, j'ai ressenti ce
86 manque de confiance, bon voilà... fortement **hum hum** mais il y avait le fait que
87 c'était aussi un, un jeune garçon qui était tout jeune à l'époque, qui avait vraiment
88 besoin de quelque chose de très individualisé et que je manquais terriblement de
89 temps et de possibilité pour lui...pour lui en donner. Du coup euh... du coup j'avais
90 le sentiment de ne pas avoir les outils pour répondre aux besoins de cet élève-là,
91 voilà. Donc il y avait à la fois ce manque de confiance et euh... cette frustration,
92 pour moi, de ne pas avoir assez euh de... de temps et de... quand je dis « d'outils »
93 c'est plus du temps à lui consacrer à lui, parce qu'il était... c'était un enfant qui dans
94 le cadre du groupe, même un très petit groupe, était vraiment en difficulté euh...
95 face à l'apprentissage dans ce cadre-là, voilà, alors que, en individuel, euh... il était
96 euh... il avançait vraiment bien et donc euh, là c'est vraiment une situation qui m'a
97 posé problème.

98 **Tu peux expliquer quels étaient ses difficultés et ce qui t'as posé problème ?**

99 Euh... oui, alors euh... d'abord , il était lecteur , il avançait bien mais il ne voulait
100 travailler que quand ça l'intéressait, il voulait toujours choisir et euh... du coup,
101 ben... il refusait tout et puis euh... il se jetait par terre... il criait et euh, voilà,
102 j'avais pas le temps... je ne pouvais pas m'occuper de lui. Des fois... euh, je
103 pouvais ... et là oui, en individuel ça allait vraiment bien... alors c'est ça euh... mon
104 problème c'est que je pouvais pas tout le temps...parce que euh... ben il y a les
105 autres aussi. Et donc euh... ben... quand je le disais au parents ben... ils avaient
106 l'air de dire que je ne savais pas m'y prendre avec lui... et euh du coup j'avais pas
107 l'impression d'être compétente...et euh... il me faisaient pas confiance alors ben...
108 voilà, c'était très pesant.

109 **Quand tu dis que c'est pesant, est-ce que tu peux préciser ? Est-ce l'attitude des**
110 **parents qui est pesante de par leur manque de confiance ou est-ce que c'est le**
111 **manque de temps ?**

112 Euh... je pense que... j'ai jamais pris cette attitude des parents comme un manque de
113 confiance qu'ils avaient envers moi, moi individu, Pauline, **hum hum** je pense
114 même que... euh... parce qu'on avait des échanges qui pouvaient être tout à fait
115 constructifs, par contre un manque de confiance beaucoup plus envers l'éducation
116 nationale dont j'étais moi euh... la première, enfin le... la référence, enfin le euh...
117 voilà, donc euh... Alors après le lien par rapport au manque de temps, ben, il aurait
118 fallu, pour que je réponde vraiment complètement à leurs attentes et peut-être aussi
119 euh... en grande partie aux besoins de cet enfant, il aurait fallu que peut-être j'y
120 consacre un mi-temps, que peut-être la moitié de mon temps soit consacrée à cet
121 enfant **hum hum** ... donc du coup euh... presque, que je sois dans un rôle, je me
122 disais ça à l'époque, que je sois dans un rôle... quel bonheur ça aurait été à l'époque
123 d'être une AVSi avec la « corde » de l'enseignante. Voilà c'était très frustrant **hum**
124 **hum** donc du coup, oui c'est lié parce que j'aurais eu effectivement mon temps
125 extensible ou euh... ou on aurait été par exemple deux enseignants dans la classe.
126 Ca, oui, par exemple avec 2 enseignants, forcément j'aurais pu, moi ou l'autre
127 enseignant ou enseignante, consacrer plus de temps à cet enfant et du coup ça aurait
128 peut-être résolu un certain nombre de... de difficultés avec Bastien et avec ses
129 parents.

130 **Quand tu évoques le fait de répondre aux attentes des parents et aux besoins de**
131 **l'enfant ? Est-ce que, pour toi, les besoins de l'enfant, tels que tu les percevais,**

132 **étaient en adéquation avec les attentes des parents ?**

133 Pas totalement, pas totalement, non pas totalement, je ne sais pas que dire de plus,
134 les parents je pense sont des personnes qui connaissent le mieux leur enfant et
135 sûrement ses capacités **hum hum** mais évidemment la situation proposée, dans le
136 cadre scolaire, n'est pas la même que celle proposée dans la famille, dans le cadre
137 familial et que donc bien évidemment cet enfant a rencontré d'autres difficultés à
138 l'école et inversement d'ailleurs hein euh... voilà et euh... donc en fait les attentes
139 des parents, pour moi, ne faisaient pas cas du fait que on était dans un collectif
140 quoi... voilà, et donc, du coup euh... c'était compliqué d'y répondre. Après, là, on est
141 dans une situation très particulière mais ce... cette frustration que je ressens, que j'ai
142 ressentie pour Bastien, de pas avoir assez de temps à lui consacrer... bon voilà, je
143 peux la... je la ressens et je peux la prendre aussi pour d'autres situations d'élèves
144 que j'ai actuellement... évidemment il y a... voilà, on a... le fonctionnement de
145 l'enseignement spécialisé en France euh... voilà, ils font des choix, à la limite
146 politiques, qui sont faits en France différemment que dans d'autres pays où dans
147 d'autres pays par exemple. Dans d'autres pays il y a une ULIS, il y a autant d'AVS
148 que d'élèves donc ça change complètement les choses, ça change la donne donc
149 forcément, moi, je suis régulièrement frustrée par ça. Régulièrement, en fin de
150 journée, moi je me dis...ben, si j'avais pu consacrer un peu plus de temps à untel ou
151 untel et bien.... voilà.... même assez régulièrement.

152 **Quelles d'émotions ça génère cette frustration ? Quelles émotions, sensations ou**
153 **pensées, ça génère pour toi cette frustration ?**

154 /// Euh... ben, peut être un manque... ben, je sais pas, c'est pas vraiment des
155 impressions... j'essaye de chercher... je ... je travaille... je travaille beaucoup sur le
156 fait que...euh... pour que ça ne me déclenche pas de culpabilité par exemple, hein ?
157 Ca, c'est important parce que ça pourrait, enfin ça pourrait...**hum hum** ce que je
158 veux dire c'est que euh... je... je sais que je fais ce que je peux... je donne au
159 maximum de ce que je peux donner **hum hum** et que je.... je fais avec ce que j'ai,
160 les outils... et euh... voilà, et donc, ça j'essaye de le garder tout le temps à l'esprit
161 parce que si j'oubliais ça, ça pourrait me déclencher de la culpabilité du fait de ne
162 pas arriver à donner ce pour quoi je suis là ! Je veux dire entre guillemets quoi,
163 voilà. Et euh, souvent, les gens avec qui je travaille, voire les familles pour la
164 plupart, me renvoient l'inverse.

165 **C'est à dire, tu peux préciser ?**

166 C'est à dire que il y a des moments où je me dis « oh, mince, tu aurais dû... » ou
167 « mince, si tu avais eu plus de temps... » ou ben, voilà, ou les AVS avec lesquelles
168 je travaille, ou euh... des familles souvent font, me font un retour très positif de
169 euh...de voilà, quoi... ils me disent « ah ! mais nous on veut, nous c'est très bien
170 comme ça, parce que nous on sait qu'avec vous... vous vous occupez bien de notre
171 enfant ». Je vais le dire comme ça avec des mots simples de familles. C'est plutôt
172 ces paroles-là qui viennent des gens autour, on me dit d'ailleurs, les AVS me disent
173 assez régulièrement que je suis très entière et que du coup je mets la barre très haut.

174 **Oui, ça veut dire quoi de « mettre la barre très haut » ?**

175 Ben, je sais pas exactement ce que ça veut dire dans leur esprit mais je pense
176 que...moi je l'entends comme euh... je... j'ai des attentes fortes, quoi.

177 **D'accord, quels types d'attentes as-tu?**

178 J'ai des attentes d'un fonctionnement qui reste bien dans le scolaire **hum hum** donc
179 euh... j'ai des attentes... j'ai des attentes scolaires dans le sens d'apprentissage, de
180 compétences... voilà. J'ai des attentes importantes dans le relationnel... l'esprit de...
181 l'esprit de... pas l'esprit d'équipe mais bon... voilà le... le bon esprit /// et ça veut dire
182 que du coup euh... je suis vigilante vraiment plus plus plus et que peut-être // euh...
183 voilà on me dit parfois « ben, tu lâches rien » voilà **hum hum** voilà par exemple, je
184 ne lâches rien /// et du coup ben je... peut-être que si je m'auto-analyse, c'est peut-
185 être aussi que c'est seulement ma façon de garder le contrôle ben, voilà quoi.

186 **Le contrôle sur quoi ?**

187 Ben... euh...sur mes attentes euh... sur ce que j'ai à donner.

188 **Et sans contrôle, si tu lâchais, que se passerait-il?**

189 // Peut être... je... je... /// en fait je les.... // pfff... j'allais dire mes « lâcher prise »
190 sont presque aussi un peu euh... contrôlés (*rire*) c'est à dire que ... ça fait drôle hein,
191 forcément et puis de toute façon, on est ce qu'on est, et je veux dire, dans la vie
192 personnelle ça ressort aussi donc hein ! mais en fait euh... c'est pas que je veux le
193 contrôler le lâcher prise mais que je sais que je... voilà, par principe je me dis ben,
194 voilà tiens, je sais qu'il va y avoir un moment... deux moments dans la semaine, le
195 mercredi fin de matinée et le vendredi fin de matinée, je sais que par principe, ce
196 sont des moments où il faut du lâcher prise parce que... voilà... donc du coup, mais
197 quelque part, quand je dis que c'est un peu contrôlé c'est parce que limite c'est...

198 c'est presque choisi quoi, et c'est ça qui entre guillemets « pourrait ne pas aller »
199 dans le quotidien alors, là maintenant pour l'ULIS qui est sur sa 3ème année
200 d'existence, et ce sont des élèves qui pour la plupart sont là depuis le début, donc j'ai
201 de moins en moins de ça. La première année, c'était tous les jours où il y avait
202 vraiment du lâcher prise... voilà je suis tout à fait capable de dire « bon allez stop,
203 voilà...c'est pas la peine et puis on fait totalement autre chose quoi ».

204 **D'accord. Est-ce que c'est ça le lâcher prise ? Un moment où on pose, on**
205 **arrête ? Tu peux définir ce que tu entends par « lâcher prise » ?**

206 Euh... alors lâcher prise... je peux quand même te définir ce que ça ne serait pas
207 quand même ?

208 **Oui, bien sûr.**

209 Pour moi, le lâcher prise ça ne serait quand même pas oublier ce pour quoi je suis
210 quand même là quoi **hum hum** c'est à dire, laisser faire n'importe quoi, euh... enfin
211 euh... je... je... pour moi le lâcher prise doit quand même... il y a quand même un
212 cadre dans ce lâcher prise, je suis quand même, je suis de toute façon... ma place, là,
213 quand même, c'est d'être professionnelle donc de le rester, donc du coup le lâcher
214 prise ce serait plutôt, dans ce cadre-là, ce serait plutôt de dire : « là, je me rends
215 compte que j'en demande trop, donc c'est pas le moment, ça va plus, euh... il y a
216 trop de choses qui ressortent... voilà, mes élèves ont besoin, justement, eux, d'un
217 lâcher prise, c'est à dire d'un moment où on va dire : stop ! et... stop et du coup, je
218 peux autoriser, vraiment... alors euh... dans un cadre, mais je laisse les élèves être
219 vraiment contrôlés quoi... enfin mieux contrôler leurs propres choix... activités et
220 voilà.

221 **Est-ce qu'on peut dire que ce lâcher prise, tel que tu le définis-là, consiste**
222 **finalement à réduire, pour un laps de temps, les attentes que tu évoquais?**

223 Oui, oui, c'est ça... voire même euh...enfin oui ça serait... oui, il y aurait toujours des
224 attentes de comportement hein ? Un minimum, mais, voire même, limite ne plus en
225 avoir du tout, à ce moment-là, voilà.

226 **Qu'est-ce-que ça t'apporte à toi personnellement dans ces moments-là de ne**
227 **plus avoir d'attentes ?**

228 Euh.... //// peut-être que ça m'apporte euh.... ben déjà ça m'apporte.

229 **D'accord. ça t'apporte. (rires partagés)**

230 Oui... non mais, parce que ça pourrait me mettre en difficulté ou alors au contraire

231 me... que j'ai l'impression de perdre quelque chose, mais pas du tout. Ça m'apporte et
232 la plupart du temps euh... c'est la plupart du temps des moments euh... où c'est la
233 plupart du temps... des moments qui sont des moments de plaisir mais c'est pas pour
234 autant qu'il n'y a pas des moments de plaisir à d'autres moments mais en tout cas les
235 moments de lâcher prise, alors c'est certes pas de toute façon des moments de lâcher
236 prise totale où on laisse là, là je pense qu'il n'y aurait pas de plaisir si c'était
237 simplement du laisser-faire total, c'est plutôt, là, des activités plus ludiques et plus...
238 moins cérébrales euh... bon.

239 **Moins scolaires peut-être ?**

240 Oui, c'est ça, peut-être un peu moins scolaires mais pas forcément.

241 **D'accord. Et cette notion de plaisir elle est importante de façon générale dans
242 l'exercice de ta profession ?**

243 Euh, oui, alors elle a pas forcément la même dose et puis euh... /// le même euh... je
244 veux dire par là que j'ai du plaisir à transmettre quelque chose, à me rendre compte
245 que ça fonctionne, qu'il y a quelque chose que voilà... que mes élèves peu à peu, ben
246 que voilà qu'il y a des compétences... ça me procure quand même du plaisir, de la
247 satisfaction, voilà. C'est peut-être des mots un petit peu différents quand même
248 euh... mais des moments d'échanges autres que justement... parce que dans ces
249 moments-là il y a euh... il y a quand même, il y a l'« ascendant » entre guillemets
250 hein il y a euh... je suis le professeur, quoi, et eux, ce sont des élèves. **hum hum**
251 Les moments de plaisir, peut-être qu'ils réduiraient cet ascendant et euh... peut-être
252 que justement ce serait d'être plus, encore plus, on va dire, dans l'humain, dans la
253 relation humaine... enfin je sais pas si tu euh... si tu comprends ce que je veux dire ?

254 **Si, si c'est clair tu peux développer un peu plus ce que tu veux dire par « être
255 plus dans l'humain ».**

256 Pour autant, il y a de l'humain dans ma façon d'enseigner mais euh... le fait
257 effectivement de réduire, voire d'anéantir, les attentes **hum hum** du coup euh... on
258 est dans, je me retrouve dans une relation, il n'y a pas non plus, les élèves non plus
259 ne sont pas non plus dans une attente de quelque chose de moi.

260 **D'accord, alors en quoi est-ce que ça devient plus humain ?**

261 Euh... peut-être plus simple, plus, plus libéré. Euh... ça permet de libérer en tout cas,
262 de, d'enlever peut-être des freins qui existent plus ou moins naturellement qui sont
263 peut-être plus infimes mais qui existent plus peut-être quand il y a des attentes d'un

264 côté ou de l'autre, enfin il me semble.

265 **D'accord, est-ce que tu veux ajouter des choses par rapport à ça ?**

266 Non.

267 **Maintenant selon toi, c'est quoi un élève ? Comment est-ce que toi tu te**
268 **représentes un élève ?**

269 Ben, pour moi un élève, c'est un enfant ou un jeune dans un cadre scolaire. Donc
270 c'est un individu mais qui se trouve dans un... dans une société (*rire*).

271 **Le cadre scolaire est une société ?**

272 Oui, enfin bon, pour moi c'est l'une des premières, c'est ... voilà donc du coup euh...
273 à partir de là un élève, c'est un futur citoyen. **hum hum** C'est ce qui me paraît être le
274 plus important dans ma mission, dans ma fonction. C'est de... d'apprendre euh...
275 dans le quotidien aux élèves, au jeunes, à être de futurs citoyens et ensuite euh... un
276 élève est un individu qui est dans un cadre d'apprentissage donc du coup euh... dans
277 le cadre scolaire, il y a le fait de donner euh... de transmettre quoi, de transmettre un
278 contenu. **hum hum** Donc un élève est quelqu'un qui reçoit un contenu et qui s'en...
279 et qui s'en... et qui se l'approprie.

280 **Est-ce que tu veux ajouter quelque chose par rapport à ça ?**

281 Euh... non, c'est ce qui m'est venu naturellement.

282 **Et un élève en situation de handicap ? C'est quoi pour toi ? Qu'est-ce que ça**
283 **représente pour toi ?**

284 Et bien, pour moi, donc ça reste, ça reste évidemment un élève donc ce que j'ai dit
285 auparavant mais, pour moi, c'est la situation proposée, notamment par la société
286 française ...qui fait que ce jeune est en difficulté pour s'approprier... est en difficulté
287 pour devenir un futur citoyen enfin ... pour faire son apprentissage de futur citoyen
288 et que donc euh... moi, je suis là pour l'accompagner là-dedans donc du coup euh...
289 moi je me vis comme euh... vraiment comme un lien entre ces personnes, ces
290 individus et ces êtres humains qui sont euh... comme les autres, à part entière, mais
291 qui parce qu'on leur...à qui on propose une situation qui est complexe pour eux **hum**
292 **hum** et qui est aussi la société de demain pour eux et qui du coup... je me vis
293 vraiment comme un vecteur.

294 **Un vecteur entre la société et l'élève en situation de handicap ?**

295 Pas forcément hein ? Un vecteur pour tous les élèves.

296 **D'accord, et pour l'élève en situation de handicap, c'est la même chose ?**

297 Alors moi je, je... oui, donc l'enfant handicapé c'est un... c'est un jeune qui est
298 différent **hum hum** voilà... c'est un jeune qui est différent et qui par ses différences...
299 enfin toute personne est intéressante mais euh... moi en tous cas, je trouve que enfin
300 moi, les différences m'attirent, m'intéressent justement **hum hum** et donc c'est ce qui
301 fait, euh... c'est ce qui pour moi ce sont des personnes très riches... voilà, mais c'est
302 la société dans laquelle on est, c'est le collège en France, c'est l'école en France telle
303 qu'elle s'est positionnée, telle que c'est placée, telle qu'on nous la propose, telle qu'on
304 la propose à tous euh... qui amène, la situation de handicap. Après je n'ai pas euh...
305 je ne suis pas confrontée au handicap moteur majeur, sur lequel peut-être j'aurais une
306 autre façon de voir les choses hein ? Là, c'est ce sont des troubles cognitifs des
307 apprentissages ou euh... ou des troubles du comportement.

308 **D'accord, et selon toi, ces troubles restent des situations handicapantes ou pas?**

309 Ah oui, oui. Enfin...plus ou moins.

310 **C'est à dire, tu peux préciser ?**

311 Parce que la... la société euh... reçoit et accepte plus ou moins les différences des
312 uns et des autres **hum hum** donc euh...c'est la société qui va peut-être à un moment
313 donné stigmatise un comportement et du coup le comportement peut être classé
314 comme handicapant pour l'élève alors que si la société était vraiment dans
315 l'inclusion et donc euh... cet élève-là, il ne serait pas considéré comme handicapé
316 parce que euh...moi, je pense que la société a un... alors oui, j'ai une très grande
317 place dans euh... dans la façon dont sont perçues les personnes qui sont en situation
318 de handicap **hum hum** oui et j'ai....bon, c'est ma conviction et je pense que dans
319 d'autres lieux ou dans le monde les personnes avec un handicap ne sont pas perçues
320 de la même manière qu'en France, voilà.

321 **D'accord. Est-ce que maintenant tu peux dire ce que représente l'école pour
322 toi ? L'école ou le collège ?**

323 Euh... ben pour moi euh... l'école c'est un lieu de... c'est le premier lieu de
324 socialisation **hum hum** donc pour moi l'école c'est la société. Donc, du coup ben,
325 l'école c'est la vie... pour moi je ne conçois pas que les individus comme vivants
326 seuls... voilà, pour moi ça... euh pour moi l'école c'était un lieu plutôt agréable.

327 **Quand tu dis que c'était un lieu plutôt agréable, tu veux dire que ce n'est plus le
328 cas, ce n'est plus un lieu agréable ?**

329 Euh...non mais quand j'étais, moi à l'école... ben alors j'ai énormément de

330 souvenirs très positifs. Euh... vraiment c'était un lieu plutôt agréable, j'ai pas de
331 souvenirs vraiment traumatisants de l'école. Le seul qui pourrait rester euh... le seul
332 souvenir peut-être un peu traumatisant ce serait l'histoire des notations, voilà.

333 **Et en quoi c'est négatif la « notation » ?**

334 Ben, c'était discriminatoire ou... enfin discriminatoire, ou euh... justement mettant
335 une hiérarchie qui stigmatise, des choses comme ça qui me gênaient terriblement, je
336 m'en souviens, et qui me gênent encore. Là encore, je trouve que c'est dans la façon
337 dont c'est présenté en France et... à côté de ça l'école, ça représente pour moi la vie,
338 la société et euh (*sourire*) les amis ! Euh... la socialisation, le plaisir d'être avec les
339 autres, le partage... quand je dis les autres, c'est les copains, les copines mais aussi
340 les profs **hum hum** les professeurs euh... Voilà le... l'apprentissage. Moi je... je n'ai
341 pas rencontré de difficulté d'apprentissage hein, de contenu donc ça n'a jamais été
342 euh... c'était vraiment un lieu de plaisir pour moi **hum hum** le contenu c'était
343 naturel, donc du coup euh... c'est pas la première chose qui me vient quand je pense
344 à l'école, c'est quand même pas euh... d'abord, c'est pas, c'est pas d'abord le contenu.
345 C'est vraiment euh... c'est euh...// c'est vraiment les autres quoi...oui, les autres...le
346 partage, le vivre ensemble quoi, le vivre ensemble. Évidemment quand je pense à
347 l'école, je pense au contenu, à l'apprentissage, au programme et à toutes ces choses-
348 là à transmettre aux élèves mais, comme pour moi-même ça s'est fait plutôt euh... de
349 manière assez fluide, **hum hum** euh... enfin c'est pas ce qui est primordial.

350 **En quoi est-ce que le partage est important ?**

351 Bon alors là euh... ça me renvoie aussi au « personnel ». Pour moi c'est l'essence
352 même de la vie // euh... /// c'est à dire que pour moi on ne vit pas pour soi-même.
353 Enfin, on ne vit pas euh... mais ça c'est chacun, enfin voilà, moi, c'est très personnel,
354 c'est très intime, moi je ne conçois pas une vie sans partage euh... une vie solitaire
355 euh... où on serait enfermé euh... dans un monde avec soi-même euh... ne
356 m'intéresserait pas donc du coup euh... le partage est primordial. Donc euh... moi
357 dans ma vie et dans ma vie professionnelle, j'ai besoin de ce partage et le partage
358 avec mes élèves, il est... il est important.

359 **Donc c'est une valeur qui est importante pour toi et est-ce que ça rejoint ce que
360 tu disais au tout début dans ton choix de l'enseignante spécialisée ?**

361 Ca rejoint même ce que je disais dans mon choix d'enseigner.

362 **D'enseigner que ce soit dans l'ordinaire ou dans le spécialisé c'est ça ?**

363 Et dans le spécialisé, si c'est plus facile, le fait d'être plus, voilà, en tout petit groupe
364 ou avec un individu et donc du coup et de voir les choses de manière plus globale
365 oui, certainement que euh... on est dans la même euh, sur le même ordre d'idées.

366 **D'accord, par contre ce n'est pas cette valeur du partage qui t'a fait aller de**
367 **l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé, c'était là, déjà présent ?**

368 Oui, c'était déjà présent.

369 **Est-ce que tu peux définir le partage ou partager ? C'est quoi pour toi le**
370 **partage ? comment tu constates qu'il y a du partage ?**

371 Bon alors là euh...le partage... euh...c'est l'échange avec l'individu, c'est quand il
372 y a du lien et là du coup c'est quand ...là encore c'est vivre avec les autres, le vivre
373 ensemble dans euh... dans la confiance... enfin, moi je peux donner dans ma vie
374 personnelle et dans ma vie professionnelle enfin... dans toutes les relations avec les
375 autres ou euh... avec l'individu ...la confiance c'est primordial pour partager. Donc
376 euh...pour moi partager c'est donner mais euh... dans la confiance.

377 **D'accord que se passe-t-il s'il n'y a pas de confiance ?**

378 On est seul... euh... sans confiance, on est enfermé... donc voilà euh donc... euh
379 seul avec soi-même (*rire*).

380 **D'accord, et maintenant peux-tu me dire c'est quoi pour toi l'institution ?**

381 Le cadre. /// Le cadre... le garant de... de l'égalité des chances... euh.../// voilà, donc
382 à travers ça, le garant du contenu des enseignements, enfin l'Institution, l'Éducation
383 Nationale, là du coup... je ne sais pas si tu voulais quelque chose de plus large là du
384 coup. L'Institution en général pour moi c'est le cadre... et le garant des valeurs
385 françaises et donc... voilà donc, du coup l'égalité, donc l'égalité est une valeur très
386 importante pour moi et qui doit, dont l'institution doit être garante, enfin porteuse,
387 quoi. Après, au-delà de ça, l'institution Education Nationale, mais ça va avec
388 l'égalité, c'est le fait qu'il y ait les mêmes programmes pour tous, donc moi j'y suis,
389 même si on est dans le champ du handicap, moi j'y suis quand même... euh...
390 attachée. Alors je vais donner un exemple, je donne un exemple concret si tu veux ?

391 **Oui oui.**

392 Dans l'ULIS où je suis actuellement il y a 8 des 12 élèves, enfin même 9 des 12
393 élèves qui sont inscrits dans des classes de 4ème. Dans le programme de 4ème, il y a
394 un travail sur le... enfin c'est ce que j'ai fait aujourd'hui, il y a la Révolution
395 Française... euh un certain nombre de mes élèves ne peuvent pas suivre les cours

396 d'histoire-géo tels qu'ils sont proposés en 4^{ème}. Mais moi, il est important pour moi
397 de leur donner ce contenu-là **hum hum** et donc du coup d'être dans l'égalité des
398 chances, dans les programmes que me demande de suivre entre guillemets
399 « l'institution ». Évidemment, je ne vais pas le faire comme un professeur d'histoire-
400 géo de 4^{ème}, que je ne suis pas d'ailleurs, mais euh... voilà, des petites choses et
401 euh... c'est pas possible pour moi de reprendre tout le programme, mais en tous cas
402 j'essaie d'être...à leur niveau, et euh...je reprends les éléments que j'estime être...
403 avoir de l'importance. Alors, c'est vrai que je fais des choix quand même, je fais des
404 choix, mais euh... mais en tous cas je ne pars pas, j'essaie de ne pas partir dans tous
405 les sens, dans ces choix-là, et de rester dans le cadre qui m'est proposé par
406 l'institution en fait.

407 **D'accord. Comment est-ce que toi tu t'inscris en tant qu'enseignante spécialisée**
408 **au sein de cette institution ? Quelle représentation tu as de toi au sein de cette**
409 **institution ?**

410 Et bien je me, je me vois comme un maillon... d'une chaîne **hum hum** euh... et je
411 me vois, avec mes chevilles qui enflent, comme le maillon principal (*rire*) voilà.
412 Après euh je... Je, je vais donc dire « je » et nous « professeurs » nous sommes et
413 donc du coup je suis aux premières loges... c'est à dire je suis aux premières loges de
414 ... du ... du lien enfin de, parfois de la confrontation, parfois du lien, enfin bon voilà
415 entre, enfin ben, voilà l'institution et la société quoi. Voilà /// euh, je... c'est comme
416 ça que je me positionne, enfin que je me ressens. Euh...peut-être qu'on peut aller au-
417 delà.

418 **Oui, bien sûr, je t'écoute.**

419 En fait euh... euh.../// la société, à un moment donné, choisi entre guillemets
420 l'« institution » mais après il y a des décisions et des manières de fonctionner qui
421 sont prises et... et c'est à ce niveau-là que je suis le maillon ; c'est à dire que j'ai le
422 sentiment d'être à la fois l'institution et de donc une euh... aussi de porter
423 l'institution... parfois c'est un peu lourd **hum hum** mais d'être aussi... de vivre aussi
424 la société, d'être sur les.... d'être aussi les deux. Alors évidemment l'institution fait
425 partie de la société et inversement mais quand même ça s'étale, enfin voilà et moi je
426 suis un peu au milieu... entre l'institution et la société...un vecteur, quoi.

427 **Quand tu dis que tu portes l'institution, en quoi est-ce que tu portes**
428 **l'institution, ça se manifeste comment concrètement ?**

429 Ben, je porte un cadre, enfin je représente un cadre et euh... et pour moi c'est
430 important. C'est à dire que euh... par rapport à mes élèves, ou aux familles, je me
431 donne quand même aussi ce rôle-là et cette mission-là de.. d'être le, d'être le cadre,
432 d'être aussi un référent, d'être euh... /// Alors, là, ça c'est quelque chose que je
433 ressens, ça n'a rien à voir directement avec le spécialisé ou pas c'est vraiment depuis
434 que j'ai choisi d'enseigner dans le cadre de l'Education Nationale... enfin bon voilà,
435 c'est ça, je l'ai ressenti tout de suite, quoi. **hum hum** Par contre plus on prend de
436 l'âge et de l'expérience, en tous cas moi, plus je ressens que, pour moi, c'est
437 important, cette notion-là. Cette notion de cadre mais par contre...je sais pas, il y a
438 20 ans le mot « cadre » faisait peut-être référence à une autorité. Par exemple,
439 aujourd'hui pour moi, le mot cadre ne fait plus forcément référence, enfin du moins
440 le mot « cadre » ou le mot « autorité » n'ont plus forcément tout à fait la même, pas
441 définition mais la même consistance de... avec les années qui passent.

442 **Tu peux essayer de dire justement quelle autre consistance ça prend, ça a pris?**

443 Oui, plus le temps passe et plus le cadre ... // euh me paraît être ... //euh le... le
444 garant d'un bon développement ... // Alors là, je pense que c'est accentué dans le
445 spécialisé c'est à dire que ... // ce cadre...euh...bienveillant, cette autorité
446 bienveillante enfin, voilà, euh... pour moi sont essentielles pour permettre à ces
447 jeunes, mais ce serait valable aussi dehors de... de progresser sereinement.

448 **Quand tu dis « bon développement »...?**

449 Oui, c'est la sérénité.

450 **La sérénité d'accord, est-ce que tu fais aussi référence à ce que tu as évoqué
451 tout à l'heure, le fait de devenir citoyen ?**

452 Aussi, oui, d'avoir une place dans la société, de savoir se situer et de, d'être bien...
453 d'y être le mieux, le plus à l'aise possible, euh... d'en avoir compris les codes euh...
454 oui, toutes ces choses-là.

455 **Si je te demandais de dessiner ce cadre. Tu en as donné déjà une description
456 importante mais si tu devais le dessiner de façon à ce que moi je puisse m'en
457 faire une représentation imagée, comment tu le décrirais ce cadre qui est
458 essentiel pour le bon développement ?**

459 // Alors, ce qui me vient tout de suite et c'est, ça me renvoie, certainement qu'il y a
460 des choses à travailler parce que c'est certainement pas ce qu'il faudrait, je sais pas,
461 en tous cas ce qui me vient tout de suite, c'est quand même l'idée du cocon. Voilà

462 donc du coup euh... donc du coup il y a un côté euh... qui peut renvoyer aussi
463 euh... quand on parle d'un cocon, souvent on parle d'un cocon familial quoi plutôt,
464 et donc euh... si je creuse vraiment, peut-être que pour moi l'école représenterait une
465 sorte d'un deuxième cocon ou d'un cocon plus grand ou quelque chose comme ça,
466 voilà. Ce serait cette idée-là, voilà. Et en même temps ce qui est un peu gênant là
467 quand on le dit, c'est le côté forcément dans un cocon il y a de l'affect. Alors il y a de
468 l'affect euh... à l'école, forcément il y a de l'affect partout euh... on transpire hein
469 donc euh voilà ! Mais euh, mais c'est vrai que c'est quelque chose qui est à travailler
470 ça euh... l'affect.

471 **Et c'est quelque chose de gênant qu'il y ait de l'affect ?**

472 Non, alors c'est pas forcément gênant, il faut juste le savoir et euh... et ça renvoie au
473 lâcher prise de tout à l'heure. **hum hum** Si on n'arrive pas à gérer cet affect, quand
474 même, là ça peut poser problème. Moi, ça peut me poser problème en tous cas.

475 **De gérer tes affects ou de gérer ceux de tes élèves ?**

476 On est toujours dans la gestion de ces affects-là, donc voilà alors du coup arriver à
477 moi, gérer les miens, à les aider à gérer les leurs et du coup à gérer les nôtres, enfin
478 si je peux le dire comme ça, euh...ça nous permet d'avancer ensemble et de
479 poursuivre sereinement notre, notre route quoi.

480 **D'accord et en quoi ça poserait problème alors de pas les gérer ?**

481 Euh, ce serait de sortir du cadre. Ce serait sortir du cadre qui poserait problème.
482 Alors en même temps ça aurait la forme d'un cocon, ça pourrait avoir la forme de...
483 le cadre ça pourrait avoir la forme d'un chemin, aussi par exemple, parce que en fait
484 euh... le cocon, il est très enfermé, alors que, eh bien pour moi je ... et ça, et ça je
485 l'ai toujours ressenti depuis que j'enseigne, euh, bien-sûr je dis « mes » élèves **hum**
486 **hum** mais je préfère dire « nos » élèves , je préfère, donc du coup j'ai, c'est toujours
487 vers un ailleurs, vers autre chose quoi, voilà oui... non mais le cadre c'est pas
488 forcément, c'est pour ça que le cocon c'est ce qui m'est venu en premier mais elle est
489 pas tout à fait juste parce que il y a quand même une ouverture quoi, voilà.

490 **D'accord, la notion de cadre, pour toi, elle est... Je sais pas trop comment te
491 poser la question. Elle est « mieux » si elle est sans affect ?**

492 Euh... non, elle n'est pas mieux, c'est pas une question de mieux ou de moins bien.

493 **Oui ? Tu peux développer ?**

494 C'est pas question de mieux ou de moins bien, alors attend que j'essaie de l'exprimer

495 euh... elle peut... elle transforme, forcément elle transforme.

496 **Elle ?**

497 La notion d'affect. Oui, l'affect transforme forcément quelque chose , alors il peut y
498 avoir donc du coup de bonnes choses transformées par l'affect, enfin l'affect peut le
499 transformer de manière positive mais peut aussi transformer de manière négative
500 donc du coup, je dirais qu'il faut s'en méfier de l'affect, voilà, c'est ça. Il faut y être
501 attentif, il faut.... enfin voilà, ce serait ça que je ressentirais. Je sais pas si euh... je
502 me fais comprendre, il faut avoir conscience qu'il est là, il ne faut pas le refuser, et
503 euh... pas, surtout pas le bannir **hum hum** et pas non plus qu'il soit là tout le temps
504 parce que ... euh...voilà, donc euh... il faut le gérer.

505 **Donc, il faut gérer les affects pour que le cadre permette un bon**
506 **développement ?**

507 Oui, oui, c'est difficile à résumer comme ça juste en une phrase, en tous cas, si
508 l'affect est complètement absent, il me semble qu'il manque un élément **hum hum**
509 pour que, pour que la progression se fasse, et s'il est trop présent, il me semble que il
510 peut gêner la progression, mais il existe.

511 **Est-ce que toi tu veux ajouter des choses pour clore notre entretien ?**

512 // Euh, on a parlé d'une situation particulière au début, euh... je voudrais dire, depuis
513 que je suis dans le spécialisé, je ne rencontre que des situations particulières **hum**
514 **hum** qui peuvent parfois mettre en difficulté de manière ponctuelle, et qui, toutes,
515 apportent des satisfactions euh... je ne sais pas euh, même sur des situations
516 difficiles, il y a des satisfactions.

517 **Tu peux expliquer ?**

518 // euh, il y a des satisfactions parce que quand on en sort, euh...de la situation
519 difficile, hein, alors c'est satisfaisant, voilà quoi, c'est ponctuel et en sortir apporte
520 des satisfactions.

521 **C'est ta phrase de conclusion ?**

522 *(rire)* Oui.

523 **Je te remercie.**

LUCIE

1 **Est-ce que tu peux en quelques mots te présenter ?**

2 Alors, heu... je suis Lucie, j'ai 36 ans, je suis enseignante au sein d'une CLIS
3 maternelle sur Montpellier, ce n'est pas tout à fait ma deuxième année puisque je
4 suis arrivée en janvier sur cette classe, de retour d'un congé de maternité, une classe
5 que j'appréciais fortement lorsque j'étais brigade en ASH sur laquelle j'avais
6 remplacé sur deux congés de maternité et sur laquelle j'avais d'excellents souvenirs
7 et un vécu qui est resté en mémoire et euh... voilà aujourd'hui beaucoup de
8 questions, euh... un quotidien un peu plus compliqué que ce à quoi je m'attendais.

9 **D'accord, est-ce que maintenant tu peux me dire pour quelles raisons tu as**
10 **choisi l'enseignement?**

11 Euh... je pense que c'est lié à la fois à ma maman enseignante en maternelle, euh...
12 c'est lié au fait que j'ai fait beaucoup d'années d'animation de 16 ans à 25 ans **hum**
13 **hum** j'étais devenue directrice d'animation et j'étais fort impliquée parce que je
14 m'étais beaucoup plu à travailler avec des enfants, j'avais fait du baby-sitting, euh...
15 peut-être aussi un peu par hasard, j'ai fait des études d'arts plastiques et puis mes
16 centres d'intérêts allaient vers l'éducation donc une licence de science de l'éducation,
17 une maîtrise de science de l'éducation, par curiosité, par envie personnelle, sans
18 avoir forcément de projet professionnel derrière tout ça et l'enseignement peut-être
19 s'est posé tout naturellement à moi dans une continuité de chemin de vie.

20 **D'accord, alors maintenant pourquoi l'enseignement spécialisé ? Pourquoi as-tu**
21 **choisi l'enseignement spécialisé ?**

22 La toute première année d'enseignement j'étais sur un CP/CE1, euh... j'avais trouvé
23 fort compliqué de gérer des doubles niveaux et en même temps c'est ce qui m'avait
24 le plus intéressée, **hum hum** et la deuxième année je ne savais pas trop comment
25 préparer mon mouvement, quels vœux faire ? Où me diriger ? Une conseillère péda
26 qui était venue voir ma classe m'avait dit : « je trouve que tu aurais le profil pour
27 travailler avec des enfants différents et tu devrais demander un poste d'Ulis peu
28 demandé à l'époque, donc c'était il y a douze ans, de brigade ASH, je me suis dit :
29 « peut-être que tu vas trouver quelque chose qui va t'intéresser ». J'ai fait ce vœux-là
30 et, en effet, je l'ai obtenu et en devenant brigade ASH j'ai découvert une façon
31 d'enseigner en partenariat avec des orthophonistes, un rapprochement avec des
32 familles qui m'a particulièrement touchée et intéressée et qui m'a donné envie un
33 jour de passer le CAPASH en candidate libre suite à quatre ans de remplacements au

34 sein plus de CLIS que de SEGPA ou d'ULIS collège **hum** sur des congés un peu
35 longs ce qui m'a permis à chaque fois sur ces remplacements-là de bien m'imprégner
36 des classes et des besoins des élèves, pour tâtonner avec eux sur comment avancer
37 sur la pratique de classe, voilà.

38 **D'accord, est-ce que maintenant tu pourrais me raconter ou évoquer une**
39 **situation dans laquelle tu t'es particulièrement sentie en difficulté voire en**
40 **souffrance ?**

41 Ben, là, en ce moment dans mon vécu il y en a de nombreuses lorsque par exemple
42 les enfants font de fortes crises et que donc il faut ne pas céder, cette notion de ne
43 pas céder, l'enfant ne veut par exemple absolument pas être à son bureau individuel,
44 sur le temps de travail proposé et il voudrait absolument aller sur le coin de lecture
45 par exemple et le fait que nous on doit, enseignant, adulte de la classe, l'amener à
46 vivre ce moment de travail individuel à son bureau coûte que coûte, qu'il le veuille
47 ou non et sur le fait qu'il faut quelque part « forcer », pour moi c'est assez compliqué
48 et je trouve ça parfois... euh... donc j'essaye de le faire, parfois je n'y arrive pas, je
49 n'en n'ai pas la force et l'équipe avec laquelle je travaille non plus. Mais lorsque je le
50 fais, je trouve que ça a quelque chose parfois d'un peu inhumain de maintenir ces
51 enfants de force pour travailler **hum hum** alors que ils crient, ils pleurent, ils se
52 débattent, ils griffent, je sens de la douleur, il y a parfois... vraiment à ces moments-
53 là, cette douleur me donne envie de fuir et je me dis vraiment c'est pas possible, c'est
54 pas ce travail-là que je voulais faire, j'en suis pas capable, c'est pas possible que ce
55 soit ça qui soit nécessaire pour ces enfants-là.

56 **Et face à cette difficulté-là, est-ce que tu pourrais me dire quel est ton ressenti,**
57 **quelles sont tes pensées, d'un point de vue personnel ? Quand tu es dans cette**
58 **situation où tu as l'impression que c'est inhumain...**

59 Et qui ne me ressemblerait pas quelque part, parce que moi ce qui me plait au travail
60 c'est mettre en place des situations riches en apprentissage **hum hum** et dans
61 laquelle l'enfant, l'élève va pouvoir accéder à l'apprentissage par... quelque part un
62 peu son propre chemin **hum hum** et donc j'ai en tête quelque chose d'un petit peu
63 irréel mais euh... qui me fait parfois un peu rêver. Cette possibilité que l'enfant
64 apprenne parce que nous, adultes, on a anticipé, on a organisé le lieu, on a organisé
65 le temps, on a organisé le matériel pour que l'enfant, seul, et librement puisse
66 accéder à de nouvelles connaissances et les acquérir de façon assez durable.

67 **D'accord donc quand tu dis que c'est quelque chose qui ne correspond pas, en**
68 **quoi est-ce que ça ne te correspond pas ?**

69 Parce que j'ai l'impression de faire partout le contraire dans ces moments-là
70 **d'accord** j'ai l'impression de forcer dans ces moments-là l'enfant à vivre un temps
71 d'apprentissage auquel il n'a pas encore envie et pour lequel il ne semble pas prêt du
72 tout, je n'aime pas avoir ces attitudes-là.. un peu obligées quelque part.

73 **Quand tu as l'impression de faire le contraire et de forcer les enfants à vivre un**
74 **temps d'apprentissage, qu'est-ce que ça provoque pour toi ?**

75 Comment je le vis personnellement ?

76 **Oui, au-delà des conséquences que tu observes par rapport aux enfants, qu'est-**
77 **ce que ça vient heurter en toi le fait d'être obligée d'entrer dans ces attitudes-**
78 **là ?**

79 J'ai l'impression que moi on m'a toujours permis de vivre pleinement la liberté, le
80 choix dans ma vie d'enfant, dans ma vie d'adolescente, de jeune fille, dans mes
81 études. Pareil en tant que fille unique mes parents m'ont beaucoup accompagnée et
82 portée dans mes envies, ils m'ont toujours dit oui, ils m'ont toujours accompagnée et
83 que c'est ça qui fait que aujourd'hui j'arrive à me sentir bien dans mes chaussures,
84 bien avec mon environnement, avec mes amis, dans le monde professionnel... **hum**
85 **hum** et c'est vrai que du coup je me dis que cette chose qu'on m'a offert à moi,
86 j'aimerais pouvoir l'offrir aux enfants **hum hum** sauf que dans la situation dans
87 laquelle je suis, au vu de la situation de ces enfants qui ne sont pas du tout
88 ordinaires, qui sont autistes ce n'est pas du tout applicable.

89 **D'accord, donc le fait de ne pas pouvoir leur offrir ce que toi tu as reçu, ça vient**
90 **provoquer quel type de sensations, d'émotions, si tu as des mots à mettre**
91 **dessus ?**

92 C'est peut-être la première fois que je vais dans cette réflexion-là, que je pose les
93 choses comme ça verbalement, oralement dans ma tête, peut-être qu'il y a quelque
94 chose comme ça au fond.

95 **Si tu es d'accord pour répondre, dans ce registre-là bien sûr.**

96 Je ne saurais pas trop répondre, ça mériterait peut-être davantage réflexion pour que
97 je trouve une réponse.

98 **Donc, comme ça d'emblée ça ne génère pas d'émotion particulière?**

99 Si, si, quelque chose de violent, j'ai l'impression de vivre quelque chose de violent...

100 moralement et physiquement.

101 **Est-ce que tu veux essayer d'expliquer un peu ?** (*larmes contenus de*
102 *l'enseignante puis pleurs*).

103 (*rire*) Voilà, j'ai déjà bien pleuré hier... j'ai pleuré jeudi...et vendredi... et j'ai pleuré
104 samedi... bon aussi... (*rire*)... finalement il n'y a que dimanche où je n'ai pas
105 pleuré...

106 **D'accord, je ne veux pas te faire pleurer c'est pas le but mais...** (*rires partagés*)

107 **Est-ce que tu peux essayer d'expliquer quel type de violence ? C'est quoi cette**
108 **violence physique et morale que tu ressens ? Quels mots tu pourrais mettre où**
109 **qu'est-ce que ça heurte chez toi, quelles valeurs peut-être par exemple quand tu**
110 **ressens ça ?**

111 De la violence aussi pour eux, heu... la frustration, quelque part ces enfants-là
112 vivent la frustration, et d'être témoin de cette frustration-là, de leur incapacité à
113 exprimer leur frustration **hum hum** moi, en tant que personne finalement plutôt
114 timide **hum hum** plutôt dans l'envie d'être discrète, et d'aider plus que d'être aidée,
115 peut-être que je me vois un peu en eux ou j'ai plus de compassion, peut-être trop de
116 compassion, et c'est vrai que peut-être que ça m'empêche de faire correctement mon
117 travail, enfin je pense.

118 **Pour toi faire correctement ton travail ça veut dire quoi exactement ?**

119 La notion de cadre, c'est la notion de cadre. Très souvent on me renvoie que c'est en
120 donnant la notion de cadre fort à ces enfants, en leur donnant quelque chose de très
121 structuré, en ne lâchant pas sur la structure qui a été proposée au départ, qui a été
122 choisie par moi, même si parfois, il y avait une erreur de choix / et moi quelque part
123 je serais plus dans... ah ! mais mon idée de départ n'était pas la bonne ! Celle-ci qui
124 est en train de me venir semble plus adaptée, là tout de suite au moment dans lequel
125 on est, à ce que l'enfant est là, tout de suite et dans ce que moi je suis, je serais... je
126 serais peut-être davantage dans une vie où on improvise, on peut anticiper même si
127 ce qu'on avait anticipé n'est pas adapté... et je le fais dans ma vie privée aussi euh...
128 des envies au départ qui permettent de savoir un peu où on va mais j'ai envie de
129 pouvoir donner de la souplesse à la vie et à comment on l'organise et comment on la
130 mène, or avec ces enfants, très souvent, on me dit que c'est peut-être pas bénéfique
131 puisque moi, je leur propose en plus, de façon euh... très structurée des
132 pictogrammes... en début de matinée, en début d'après-midi où je leur dis voilà, on

133 va faire ça et ensuite on va faire ça, puis ensuite on va faire ça, puis ensuite on va
134 faire ça. Et moi, d'un seul coup, je me dis « mais ça ne va pas, cet enfant-là, il n'est
135 pas du tout prêt pour un atelier peinture, il aurait davantage besoin de chanter, d'être
136 dans un moment un peu plus d'écoute, posé » et euh...je sens que cette souplesse
137 n'est pas toujours possible parce que elle ne serait pas bonne ni pour eux ni pour moi
138 parce qu'après je vais en vivre peut-être les conséquences qui font que ces enfants-là
139 vont peut-être partir dans tous les sens.

140 **En fait, cette notion de cadre, pour toi, arriver à poser un cadre tel que tu viens**
141 **de le décrire, ce serait d'arriver à faire correctement ton travail ?**

142 Oui, oui, mais d'un autre côté il m'enferme, il m'étouffe... euh...il me prive un peu.

143 **Il te prive de quoi ?**

144 De cette liberté dont je parlais tout à l'heure.

145 **D'accord et si on sort du contexte classe, en quoi c'est important un cadre ? En**
146 **quoi c'est important qu'il y ait un cadre en général? Qu'est-ce que ça apporte le**
147 **fait qu'il puisse y avoir un cadre ?**

148 C'est rassurant.

149 **En quoi c'est rassurant ?**

150 Euh... euh... // c'est rassurant parce que ça donne des repères, c'est ce qui va suivre,
151 en tout cas quand on est un enfant, même si moi, adulte, j'aime justement quand on
152 les change ces repères, qu'on les modifie, qu'il y ait de l'imprévu, qu'il y ait de la
153 surprise, qu'il y ait euh... et pour un enfant c'est tout à fait différent... on ne peut pas
154 comparer quelque part...

155 **En quoi c'est différent pour un enfant ?**

156 Euh...pour moi enfant c'était un cadre d'amour **hum hum** que tout ça était fait
157 davantage d'amour... un cadre d'amour, que où que j'aïlle, il y avait ou l'amour de
158 mes parents ou l'amour de ma famille ou des amis de mes parents. Mes parents ont
159 toujours vécu et vivent encore avec beaucoup d'amis et partout où j'allais euh...il y
160 avait toujours beaucoup de monde qui avait sur moi un regard plein d'amour,
161 d'affection et du coup je me sentais en sécurité dans ce... même si parfois, il y avait
162 de la musique très fort, même si parfois on était cinq enfants dans une petite pièce et
163 qu'on se couchait plutôt à 22h30 alors qu'on avait 6 ans et non pas à 20h30 comme
164 toujours à la maison, mais moi, j'ai l'impression que ce qui m'a rendue heureuse c'est
165 que justement ce cadre existait mais qu'il existait pour être mieux transgressé

166 quelque part.

167 **D'accord donc en fait est-ce qu'on peut dire que ce qui est difficile pour toi à**
168 **mettre en place dans ce que tu vis, dans les difficultés que tu vis, c'est de mettre**
169 **en place ce fameux cadre d'amour qui permettrait justement...**

170 Alors, non, peut-être pas justement celui-là... il y est ce cadre d'amour, c'est plus
171 mettre en place le cadre repérant au niveau de : à telle heure on mange et c'est
172 comme ça, tu ne veux pas la purée, ben si c'est l'heure de la purée, c'est comme ça et
173 c'est pas autrement, moi adulte // moi adulte, je le sais c'est bon pour toi. Toi enfant
174 tu ne sais pas, tu n'es pas en âge de savoir ce qui est bon pour toi, je te l'impose, pour
175 toi c'est douloureux mais il faut que je continue à tenir bon parce que c'est moi qui ai
176 raison.

177 **Ca reste douloureux pour toi de poser ce cadre-là ?**

178 Oui, ça reste compliqué, oui je pense c'est compliqué, euh...c'est pas dans ma
179 nature.

180 **Tu veux ajouter autre chose par rapport à ça ?**

181 Non, c'est pas ma nature d'imposer un cadre, il me faudrait peut-être quelques nuits
182 de réflexion pour euh... pour développer un petit peu.

183 **D'accord, alors ensuite est-ce que ce que tu peux dire concrètement ce que c'est**
184 **un élève pour toi ?**

185 Un élève ? /// un élève, c'est un métier d'élève quelque part. C'est une personne qui
186 connaît le fonctionnement de l'école, qui sait qu'on peut faire ceci ou cela qui
187 connaît quelles en sont les règles **hum hum** quels en sont les devoirs...quels en sont
188 les droits euh... il y a tout un rapport au temps, à l'espace euh...à l'autonomie aussi,
189 l'élève c'est un enfant qui est capable, ou un adolescent ou un adulte hein qui est
190 capable...une personne qui au fond euh... a en main de quoi pouvoir avancer
191 presque seul hein, avec peu de choses qui sont données autour de l'apprentissage,
192 pour grandir, la curiosité d'accord, vers l'adaptation aussi hein, un élève, c'est une
193 personne autonome qui est capable de s'adapter.

194 **Est-ce que tu pourrais me dire ce que ça représente pour toi un élève en**
195 **situation de handicap ?**

196 /// Un élève handicapé c'est un... une personne /// alors, ça dépend parce que moi je
197 vois des enfants qui à mon sens ne peuvent pas devenir des élèves, qui n'ont pas les
198 capacités euh...mais pourtant on les leur demande **hum hum** et d'autre part, je vois

199 des enfants qui ont la capacité d'être élève mais qui sont encore empêchés de l'être
200 par des troubles du comportement ou d'autres difficultés liées à leur handicap et au
201 fond euh... il faudrait définir ces deux profils pour pouvoir bien définir qu'est-ce que
202 c'est qu'un élève handicapé. Ceux qui en ont les capacités **hum hum** et c'est à nous,
203 enseignants, de les accompagner pour faire en sorte qu'ils soient capables de nous
204 donner à voir à l'environnement éducatif qu'il peut être... tout ça et puis ceux qui
205 n'en ont pas les capacités et à qui on demande quelque chose d'impossible quelque
206 part, qu'ils ne peuvent pas accéder à de la compréhension de consignes, de
207 l'autonomie, de l'envie, de l'appétence scolaire. Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas
208 c'est qu'ils ne peuvent pas, ils n'ont pas les pré-requis qui leur permettraient d'accéder
209 à ça, ils ont besoin d'autre chose.

210 **Donc tu distingues en fait parmi les enfants handicapés, ceux qui peuvent**
211 **devenir élève et ceux qui ne peuvent pas le devenir?**

212 Oui, **hum hum** en tous cas à l'instant « T » euh... ce qu'il y a...c'est qu'on ne sait
213 pas ce qu'il peut devenir au bout de 3 ou 4 ans ou dans une vie scolaire... on a une
214 problématique qui est liée au cadre, et bien, un enfant peut être en CLIS maternelle
215 là où je travaille actuellement que jusqu'à l'âge de 8 ans. Malheureusement parfois,
216 certains, pour eux, ça aurait été fort bénéfique qu'ils restent jusqu'à 9 voire 10 ans si
217 ce n'est après l'environnement des petits dans la cour, la différence de taille et le
218 corps... ça devient très compliqué. Mais au niveau de ce qui est proposé au sein de
219 la CLIS, une année voir deux supplémentaires auraient été superbement bénéfiques
220 pour eux, sauf que on est dans des textes tout à fait différent qui, entre autre, ne
221 permet pas à ces enfants d'être maintenus davantage.

222 **Alors justement est-ce que tu peux me dire ce que représente pour toi l'école en**
223 **général, donc soit en tant qu'enseignante soit avec ton regard d'ancienne élève**
224 **d'école ?**

225 Un lieu où on apprend la vie en collectivité, un lieu de partage, un lieu de bruit / un
226 lieu de violence sous-jacentes qu'on ne perçoit pas forcément mais qui sont très
227 souvent là, vis à vis des élèves et des adultes aussi. L'école, c'est une petite société,
228 une petite organisation où euh... on mange, on boit, il n'y a pas que des questions
229 scolaires qui sont traitées mais il y a tout ce qui peut être lié à la santé
230 euh...physique ou morale. L'école c'est un endroit où on va pouvoir accéder à la
231 culture, je tiens beaucoup à ça euh... où on vient d'un milieu où on n'a pas forcément

232 cet intérêt, le // cinéma, du coup on va se retrouver à l'école avec une porte ouverte
233 sur le cinéma, la possibilité d'y accéder, de découvrir, ou la couture ou je ne sais quel
234 autre monde culturel qui va être donné en accès à un élève. L'école, c'est un endroit
235 où on a forcément besoin de solidarité, où on va donner des valeurs d'acceptation des
236 différences, de tolérance, où on apprend à vivre avec les autres avec qui on est et
237 avec qui ils sont... et donc forcément, on va se frotter à des choses qui vont ébranler
238 toutes personnes, enfants et adultes y compris **hum hum** l'école c'est tellement de
239 choses l'école ! (*rire*) mais quelque part... c'est surtout un lieu de partage.

240 **Quand tu dis que c'est surtout un lieu de partage, ça représente quoi pour toi le**
241 **partage ?**

242 Le partage... c'est euh... /// je me dis que quand on a compris que c'est en partageant
243 que on va pouvoir avancer, c'est que, ça y est, on est capable de vivre avec les autres.
244 On a accédé vraiment à cette capacité de comprendre que seul on ne va pas très loin,
245 on va plutôt très rapidement se dire ah ! ben ça, je ne peux pas parce que moi je ne
246 sais pas faire. Ah, ben flûte alors ! Untel, un collègue, il le savait et je suis passée à
247 côté parce que j'étais trop fière, trop sûre de moi et que je pensais, que seule, je
248 pouvais y arriver. Pour moi, le partage c'est un partage de compétences, un partage
249 de regards **hum hum** euh...l'échange des idées, des envies, des tristesses, des
250 émotions et des joies aussi.

251 **D'accord, est-ce que tu peux préciser lorsque tu dis que lorsque l'on aura**
252 **compris, lorsqu'on sera dans le partage, on pourra avancer. Tu entends quoi**
253 **par « on pourra avancer » ?**

254 Le genre humain, quelque part... derrière ce « on » il y a le genre humain, il y a...
255 voilà, aussi, cette société dans laquelle on vit tous, tout particulièrement en France
256 ou dans le monde occidental, où quand même tout va pour prôner
257 l'individualisation euh... occupes toi d'abord de toi, de ton compte en banque et au
258 bout d'un moment ça devrait avancer pour toi, or on voit bien que ça ne fonctionne
259 pas comme ça et que des gens qui se retrouvent avec un compte en banque plein à
260 craquer, se retrouvent seuls et tristes.

261 **Et à propos de « avec le partage, on pourra avancer » mais à l'école?**

262 Avancer à l'école... c'est qu'on peut aussi vivre avec les autres euh...pas être seule
263 dans sa classe, échanger des idées et des compétences aussi euh...je n'ai pas
264 spécialement réfléchi à la question.

265 **Alors, maintenant, après avoir défini ce que représente l'école pour toi, est-ce**
266 **que tu pourrais essayer de dire ce qu'est l'institution pour toi ?**
267 L'institution ? // c'est à dire ? L'institution... éducative ? L'institution... euh... tu veux
268 dire quoi par institution ?
269 **Je te laisse me dire ce que toi, justement, tu entends par institution.**
270 // Euh...l'éducation nationale... Qu'est-ce-que l'éducation nationale en fait ?
271 **Pour toi, qu'est-ce-que ça représente ?**
272 Quelque part un gros mammoth (*rire*) comme le disait ce cher Allègre ! Quelque
273 part, il ne me dérangeait pas tant que ça, pas qu'il faudrait « dégraisser », mais euh...
274 qui fonctionne avec des idées préconçues qui n'ont plus lieu d'être, qui ne sont plus
275 liées à notre société et euh... aux mœurs actuelles, à la façon qu'on a de devenir
276 quelqu'un dans ce monde où la technologie quand même a pris beaucoup de place
277 **hum hum** ou la façon de consommer, de euh... la quantité de choses qu'il y a à
278 apprendre n'existait pas...et euh... enfin il n'y avait pas tant de choses avant à
279 apprendre à l'école et je trouve que au vu de ce qu'est devenu notre monde, euh...ce
280 vieux mammoth n'a pas été capable de faire avancer les choses et d'aller vers
281 quelque chose d'un petit peu plus individualisé et différencié à chaque enfant, à
282 chaque élève. Donc, quelque part je me dis que cette institution réfléchit encore trop
283 sur l'enfant type, à tel âge on est sensé savoir faire ça, quand on est un garçon on
284 aime ça et quand on est une fille... je trouve que les choses sont encore trop normées
285 et que notre institution participe encore beaucoup à ça, même s'il n'y a pas si
286 longtemps on l'accusait plutôt de... on accusait l'école de... lorsque l'année
287 dernière... non, c'était il y a deux ans, on proposait aux enfants des images où on
288 voyait des femmes habillées en maçon **hum hum** et il y avait toute cette éducation
289 autour du genre... qu'est-ce que la notion de genre / voilà... moi j'étais pas du tout
290 d'accord mais des gens disaient « c'est gravissime ce qu'on explique à nos enfants,
291 on va les pousser vers des spécialités, on va les pousser à être des marginaux **hum**
292 **hum** moi, je trouve qu'au contraire, l'école pousse les enfants plutôt à être ordinaires,
293 et à avancer au pas et à euh... et à chercher la norme, plus qu'à développer qui ils
294 sont réellement.
295 **En quoi c'est important d'être qui ils sont justement ?**
296 De savoir qui on est ? **hum hum** parce qu'on passe quand même toute sa vie... la
297 personne avec qui on passe toute sa vie, la personne avec qui on va être le plus

298 souvent, c'est soi-même, donc si on n'est pas en paix avec cette personne-là, la vie va
299 être vraiment quand même beaucoup plus compliquée, et parfois même va devenir
300 un enfer donc s'appriivoiser soi-même si l'école ne permet pas ça, et pourtant je
301 trouve que c'est un devoir de l'école, d'accompagner chaque individu à s'appriivoiser
302 soi-même, à savoir qui on est et quelles sont ses forces et quelles sont ses faiblesses,
303 l'école ne remplit à mon sens pas vraiment sa mission.

304 **Comment toi tu te positionnes par rapport à l'institution, en tant que personne**
305 **justement ? En tant que personne soit qui sait qui elle est ou qui cherche à le**
306 **savoir ou qui cherche à s'appriivoiser ?**

307 Je sens à la fois que j'en fais partie, que j'en suis un membre actif sur le terrain et en
308 même temps lorsque je prends du recul ou que j'y réfléchis toute seule, ou le week-
309 end avec des amis, je me sens encore quand même assez marginale, assez différente.

310 **D'accord, en quoi tu te sens marginale et différente ?**

311 Parce qu'encore quelqu'un d'un peu « pagailleux » qui peut partir dans toutes les
312 directions, je reviens sur cette notion de cadre, cette notion de structure qui parfois
313 m'échappe un peu et qui parfois ne me ressemble pas tellement alors que quand
314 même, l'école, l'institution école, ça doit être ça. Et je suis d'accord avec cette notion
315 même si euh....c'est compliqué pour moi.

316 **Quand tu dis « l'école ça doit être ça », qui le dit ?**

317 // Qui le dit ? euh...enfin... c'est vrai ça, c'est une très bonne question, qui le dit ? ///
318 La société, non pas vraiment, qui le dit ? Moi je le dis. Peut-être que je me suis mis
319 cette idée-là en tête, / le regard que je porte sur mes autres collègues, la façon qu'ils
320 ont de travailler, de faire avancer la classe **hum hum** où j'ai l'impression que c'est en
321 proposant des choses très ritualisées, très répétitives, similaires où on a des devoirs
322 en tant qu'élève très forts... j'ai l'impression que c'est quand même aussi assez
323 épanouissant pour les enfants et que parfois... moi, parfois en ne leur en proposant
324 peut-être pas assez, je leur propose quelque chose d'assez perturbant aux élèves et
325 qui leur échappe un peu.

326 **D'accord, qu'est-ce qui se passerait si l'école, ça n'était pas ça ?**

327 Ça n'est pas que ça, l'école n'est pas que ça.

328 **Oui, et pas rapport à ce fameux cadre ? Si l'école ne demandait pas qu'il y ait**
329 **ce cadre, comme tu le dis toi-même ? Qu'est-ce qui se passerait ?**

330 On a un autre problème aussi c'est que très souvent le cadre pour moi devrait être

331 proposé davantage à la maison et que ce n'est plus forcément... et ça n'a jamais
332 vraiment été le cas, dans certains foyers, dans le cadre éducatif plus global, familial
333 et euh... pas seulement dans l'institution éducative.

334 **Oui et qu'est-ce qui se passerait si l'école ça ne devait pas être ça, si l'école ne**
335 **devait pas poser ce cadre pour toi bien-sûr, en tant qu'enseignante ?**

336 /// L'école serait davantage un lieu d'expérimentation, de découverte, peut-être
337 quelque chose qui m'attire davantage, peut-être davantage un lieu d'exploration ///
338 personnelle, les choses viendraient davantage des élèves. Il y a cette notion, très
339 souvent, ce n'est pas l'adulte qui possède le savoir, il ne doit pas le donner, on ne
340 donne pas un savoir. Moi, c'est des choses qui me parlent beaucoup, qui
341 m'intéressent beaucoup, et pourtant on a l'impression qu'il y a une quantité de choses
342 qu'on se doit de faire passer aux élèves sur des années très courtes, ben! parfois on
343 propose quand même la majorité du temps dans les classes cette situation-là, voilà!
344 c'est comme ça qu'on fait le pluriel c'est un « s » sauf que l'exception c'est on prend
345 un « x » etc, etc et qu'on ne permet pas assez à l'enfant de découvrir par soi-même.

346 **D'accord, et qu'est-ce qui t'empêche de fonctionner de cette façon ?**

347 Oui, c'est vrai qu'est qui m'en empêche ? // qu'est ce qui m'empêche de faire de ma
348 classe ce lieu ... dont je rêve quelque part... un lieu d'expérimentation, de
349 découverte ? /// Sûrement moi avant tout, // le regard des autres, // la crainte que les
350 parents ne soient pas satisfaits du travail que je propose à leurs enfants// euh... que
351 mes inspecteurs, mes supérieurs hiérarchiques // qu'ils ne soient pas satisfaits de
352 mon travail **hum hum** et peut-être l'impression que je n'ai pas vraiment compris
353 qu'est-ce-que c'était l'école ///.

354 **Est-ce que tu aurais envie d'ajouter quelque chose ?**

355 Ben! Peut-être que toutes ces petites questions me donnent envie de me poser
356 tranquillement toute seule et d'y répondre un peu seule, ben! voilà de me dire : ben!
357 voilà, c'est quoi l'école pour moi ? C'est quoi une institution pour moi ? C'est quoi un
358 élève pour moi ? C'est quoi un enseignant ? C'est quoi que je veux faire, c'est où que
359 je vais ? (*rire*) **hum hum** Peut-être que ça me donne envie de poser tout ça
360 simplement... de revenir un peu à tous ces essentiels.

361 **Je te remercie.**