

## <TITRE>PSYCHANALYSE ET ÉDUCATION

<TEXTE>Au fil du temps, entre la psychanalyse et le domaine générique de l'éducation, plusieurs champs se sont construits : la psychanalyse d'enfants ; la psychanalyse dans son rapport à l'enseignement et aux enseignants, c'est-à-dire au champ scolaire; la psychanalyse dans son rapport à l'éducatif parental ou institutionnel, c'est-à-dire au domaine de l'éducation des enfants ; la psychanalyse dans son rapport aux sciences humaines et en particulier aux sciences de l'éducation, c'est-à-dire à la clinique.

Ces liens font aujourd'hui histoire. Il convient en effet de remonter aux premières années du vingtième siècle sur cent ans d'expériences et de publications, cent d'ans d'espairs et de regrets. Le lecteur peut se référer aux nombreux travaux appartenant à cette histoire de la « psychanalyse appliquée ». La volonté freudienne d'inscrire la psychanalyse dans d'autres domaines, en particulier ceux de l'éducation, de l'histoire, de l'ethnologie, etc., a soulevé maintes protestations par certains psychanalystes qui y voient un risque de gauchissement de la théorie freudienne et de dévoiement de sa visée thérapeutique. Une histoire des liens entre psychanalyse et éducation nécessite donc d'entrer dans le conflit des interprétations à

l'œuvre depuis plusieurs décennies.

L'approche psychanalytique a transformé, sans aucun doute, notre conception de l'enfance et le rapport des parents à l'éducation ; elle a contribué à l'évolution du psychique et de ses symptômes ; elle a redessiné les prérogatives des métiers de la relation et leur éthique. Sur plusieurs plans, un succès d'ensemble n'a manifestement pas été atteint, ce qui semble normal. Si la psychanalyse touche en effet à la construction de l'humain dans sa dimension psychique, on ne peut aboutir qu'à des succès locaux, avec tel ou tel enfant, adolescent, avec telle ou telle classe, dans tel ou tel contexte. La construction psychique de chacun étant dépendante du contexte historique, des événements traversés, des idéologies, en bref d'influences diverses, elle ne cesse d'évoluer, dans sa norme et sa marge. Fabriquée par de multiples facteurs, elle se traduit, aux moments successifs de l'histoire, par des difficultés particulières d'exister et de se lier aux autres et au monde. Même si un versant peut être influencé positivement, les autres ne peuvent pas être maîtrisés. C'est ce que l'historien ne cesse de reconstituer.

La psychanalyse est partie prenante du social. Elle l'influence et, en retour, en est influencée. Occupant une position dans un autre domaine par ce mouvement de double

altération, elle est obligée en quelque sorte de tenir compte de l'évolution provoquée par son influence pour en traiter les effets. Elle a certainement, elle aussi, contribué à créer de nouvelles difficultés. Elle possède cependant les outils, théoriques et méthodologiques, pour le comprendre et reprendre ce qui engendre éventuellement de la souffrance. Pour certains, le psychanalyste aurait dû se contenter de rester dans l'espace de la cure thérapeutique et ne pas intervenir dans le quotidien des personnes et de leurs activités, avec les toujours possibles malentendus, généralisations abusives et fausses interprétations. Un pareil repli s'avère peut-être pour tel ou tel psychanalyste une solution personnelle, mais il ne saurait se soutenir socialement.

Les rapports de la psychanalyse et de l'éducation seront ainsi abordés en retraçant les influences escomptées, les transformations espérées et les questions relancées.

## <IT1>**I. Lignes de tension**

### <IT2>*L'autorité et la répression des pulsions*

Au début du dix-neuvième siècle, l'éducation est structurée par la soumission exigée, la répression des initiatives, l'intégration d'interdits brutaux, la formation d'un Surmoi créateur de conflits internes aboutissant à des névroses. La

violence des gestes éducatifs est dénoncée par les psychanalystes, les coups bannis, l'autoritarisme du père remis en question. Lever la chape de plomb qui pèse sur les enfants : tel est l'espoir d'une transformation des souffrances névrotiques dont les adultes énoncent la peine lorsqu'ils parlent dans un cadre thérapeutique. Soumission ou liberté ? Obéissance ou libre choix ? Détermination ou laisser-faire ? Telle est l'alternative posée. Mais dès les années 1930 déjà, des critiques sont émises sur les effets d'une liberté sans limites. Au lieu d'un surmoi « allégé », on crée chez l'enfant un surmoi, tout autant cruel sinon plus, que lorsqu'il se confronte à des « non ». La psychanalyse n'est pas à elle seule à l'origine de la transformation du rapport à l'autorité, de sa fragilisation et de sa crise actuelle. Elle contribue aujourd'hui à comprendre comment ne plus confondre autoritarisme, pouvoir et autorité par exemple ; à redessiner une obéissance qui ne s'oppose pas à la liberté ; et à revisiter la sanction comme prise de conscience des conséquences des actes posés et des douleurs possiblement causées. C'est à elle qu'on s'adresse pour trouver la voie entre le Scylla et le Charybe de l'interdit et de la permission : le dialogue n'exclut pas la confrontation ; la « consistance » d'un adulte, capable d'un « non » structurant, permettrait de définir une autorité de « bonne veillance » ou de « bon aloi » .

*Au cours du vingtième siècle occidental, la psychanalyse montre avec force et raison comment un enfant devient victime de violence, d'abus, de maltraitance, d'exploitation, malgré les discours pédagogiques généreux qui se succèdent. Dès lors on cherche à protéger un enfant des conséquences parfois nocives de sa dépendance, et se dessine un courant qui le considère comme une minorité et lui octroie des droits. On l'institue ainsi responsable, et le mot d'autonomie devient la valeur qui guide dès l'enfance les actes éducatifs. À cause d'abus, est mise en péril une dépendance pourtant fondamentale et nécessaire pour évoluer. Si les abus de pouvoir sont à bannir, la dépendance serait, elle, à préserver.*

### *<IT2>La sexualité et sa fantasmagorie*

L'histoire de la psychanalyse est marquée par l'hypothèse freudienne d'une détermination sexuelle des névroses, entre fantasme et trauma. Une éducation sexuelle des enfants fut considérée comme capable de prévenir la fragilité psychique du rapport à l'amour sexué. Les psychanalystes se sont cependant rapidement aperçus qu'elle n'a pas le pouvoir, à elle seule, d'être préventive. Les informations données même au bon moment sont souvent des rationalisations refusées par un enfant qui persévère à croire en ses propres théories fantasmagoriques. Aujourd'hui la plupart des enfants savent la

technique de l'amour sexué, ils sont baignés par une société où les corps s'exhibent. Il semble, comme ils le disent parfois, « tout savoir », quoique soumis à la normativité des images pornographiques et des impératifs de performance. Reste toujours en souffrance et en incertitude leur rapport à l'amour, à leur propre corps, à leur intimité, à la fragilité de leurs identifications, à l'altérité. Leurs questions portent invariablement sur les sentiments éprouvés, les peurs et les angoisses. L'information ne les protège guère des violences agies ou d'une soumission aliénante.

La psychanalyse a dénoncé les traumatismes - abus ou inceste - et les souffrances psychiques causées. Cette dénonciation a été relayée socialement : le secret peut se dévoiler, mais aussi se manipuler pour fragiliser plus encore la relation de confiance qui devrait exister entre un adulte et un enfant. La méfiance est aujourd'hui de mise, et cette vulnérabilité des adultes et de certains métiers a des conséquences néfastes sur leur possibilité d'action. Certes ces métiers comportent un risque de confusion de scènes et de sentiments. On le sait, même si on autorise rarement aux professionnels à travailler un tel risque.

#### <IT2> *Transmission d'inconscient*

Un enfant hérite d'une part de l'inconscient parental. Il peut

donc être tourmenté par ce qui ne lui appartient pas mais qui pourtant détermine sa vie. Forte de ce constat, la psychanalyse exhorte les parents à s'occuper de leur psychisme, espérant ainsi libérer leurs gestes éducatifs des projections et des répétitions, leur enjoignant de réaliser pour eux-mêmes une thérapie. L'hypothèse fonctionne, mais elle engendre une culpabilisation des parents, tenus pour responsables du devenir psychique de leurs enfants, avec la résistance que cette assertion reprise en accusation ne manque pas de provoquer. Une chose est donc d'énoncer que les adultes n'ont pas à mettre toute la faute sur le dos des enfants, une autre est de faire porter l'unique responsabilité sur les adultes. La place parentale est interrogée par la transformation de la famille, par la réduction des espaces publics, par l'avènement de professionnels qui savent mieux qu'eux leurs gestes, par le tissu social qui peine à ne pas les laisser à leur solitude. La psychanalyse tente d'en dessiner les repères possibles, sans catastrophisme ni alarmisme, en travaillant sur les processus d'idéalisation et le sens de la recherche de perfection.

Il faut aussi reconnaître que même des adultes analysés ne suffisent pas à faire grandir en toute sécurité, qu'il n'existe pas d'inconscient « épuré » qui soit sans effet, et que tout humain est contraint de traverser des épreuves psychiques comme la

séparation, la mort, la disparition, l'amour, l'agressivité, etc. qui l'entraînent parfois dans la production de symptômes. En conséquence, chacun – parent comme professionnel - est dans la nécessité de mettre en travail et cet héritage inconscient et les conséquences des épreuves psychiques traversées, pour être plus à même d'accompagner celles et ceux qui viennent ensuite, en renonçant à croire que cela suffit à leur épargner de la souffrance. Chacun fait ici l'épreuve de la méconnaissance et de l'aveuglement.

<IT2> *Pulsion de vie et pulsion de mort*

L'hypothèse freudienne d'une conflictualité psychique, d'un humain pris entre pulsion de vie et pulsion de mort, a été fortement débattue. Elle donne l'image pessimiste d'un humain qui ne se débarrassera pas de sitôt de ses capacités destructrices. Pourtant des générations de psychanalystes et de pédagogues ont rêvé de faire reculer les actes barbares, et même jusqu'aux guerres. Ils ont travaillé l'agressivité nécessaire à vivre, et la fabrication de la violence. S'ils ont été déçus dans leur espoir de transformer la destructivité à l'œuvre dans les affaires humaines, ils ont compris par là même que cette tension entre construction et destruction est condamnée à être accompagnée pour que la haine ne s'enkyste pas, que l'indifférence objectivante ne se transforme en anéantissement



d'un autre vivant, et que l'agressivité ne fasse pas peur mais trouve son cadre et ses règles pour être mise au service des pulsions de vie et non celles de mort.

L'ambivalence des sentiments ne cesse d'être rejetée, par les parents comme par les jeunes professionnels. On croit à l'amour, et on ne tient pas la haine comme constitutive de l'humain. La psychanalyse travaille ce déni, pour empêcher que le refoulé ne provoque l'inacceptable toujours surgissant dans le rapport à l'autre.

### <IT2> *Le processus d'apprendre*

La psychanalyse a fait l'hypothèse d'une absence de coupure entre l'affect et le cognitif, entre les sentiments et le rationnel. L'une pouvant dynamiser l'autre, ou au contraire l'inhiber. Le symptôme scolaire n'est dès lors pas seulement lié aux connaissances à acquérir, mais aussi à la position affective dans le savoir, au rapport au savoir, à la confusion imaginaire des scènes, aux dynamiques transférentielles. Des psychanalystes soulignent alors les conséquences de cette intelligence troublée : peur d'apprendre ; angoisse face à ce qui ne se sait pas encore ; investissements fantasmatiques des matières scolaires ; interdit de savoir. L'élève est un sujet apprenant, il peut être un enfant en difficulté et un élève en souffrance. La notion de cancre est mise en doute, et le

passage au-delà de la difficulté scolaire n'est pas seulement rendu possible par des leçons de rattrapage, mais aussi par l'accompagnement du psychanalyste.

Cette hypothèse a-t-elle eu des répercussions sur le métier d'enseigner ? Certainement pour qui s'intéresse aux processus psychiques liés à l'apprendre. Mais elle contribue, malgré elle, à véhiculer la croyance en une causalité simple qui semble arranger les professionnels de l'enseignement. Si un élève est en difficulté, alors la cause vient de l'affectif et donc de sa famille responsable de son état psychique ; il s'agit de l'envoyer chez le psychologue ou le psychanalyste avant qu'un enseignant ne reprenne sa tâche. Au lieu de rendre attentif un enseignant à trouver les dispositifs aidant celui qui se trouve en difficulté, on aboutit parfois à une impasse et à l'abandon de tout travail avec cet élève dans l'espace d'une classe. Cette réaction n'est pas générale, elle est combattue par celles et ceux qui cherchent à comprendre la complexité de l'instant d'apprendre, ces professionnels étant souvent à la marge de l'institution scolaire.

L'autre reproche, formulé par ceux qui pensent que la transmission du savoir doit se délester de toute interprétation « psychologisante », est d'avoir fait perdre à la fonction d'enseignement la crédibilité qu'elle tire du savoir et de sa

transmission. Cette mauvaise influence de la psychanalyse traverse ainsi l'accusation portée par certains philosophes contre les « pédagogues ». Un tel procès n'aide aucunement à envisager les composantes actuelles de la difficulté à enseigner et à apprendre. L'importance reconnue de la composante affective de l'apprentissage, et de l'engagement subjectif d'un élève dans son rapport au savoir, est en effet porteuse d'une autre manière d'enseigner et d'être intéressé par la difficulté éprouvée non pas seulement en termes d'évaluation et de relégation, mais aussi comme production nécessaire d'un élève à un certain moment de son parcours. Si on convient que ni la technique ni le savoir ne sont à négliger, l'intérêt se porte également sur : ce qui pousse à savoir ou ce qui pousse à refuser de savoir ; ce qui fait joie de penser et jubilation de chercher et de comprendre ; sur les chemins de traverse que prennent l'investissement et le désinvestissement du savoir ; *la connaissance conçue plus-value d'être ; sur l'énigme qui met en mouvement le désir d'apprendre.*

*Les enseignants sont aujourd'hui particulièrement confrontés à la difficulté de transmettre le savoir, ils éprouvent une remise en cause de leur capacité. Un accompagnement clinique peut aider à dépasser la crise ambiante en allant vers l'intégration de toutes les*

*composantes de l'acte enseignant : à la fois sociales, rationnelles et psychiques.*

*<IT2>Une collaboration espérée*

*Autour de l'enfant aurait à se tisser une collaboration entre les adultes, parents et professionnels. Un appel à la collaboration se répète à chaque génération du côté des médecins, des psychanalystes comme des pédagogues. Cette répétition et la plainte qu'une telle collaboration ne fonctionne pas, mérite compréhension tant elle est à l'origine d'espoirs déçus.*

*Plusieurs adultes entourent un enfant, ils font leur métier, tentent de le faire bien, occupent des statuts différents. Chacun d'eux peut céder à une toute-puissance, thérapeutique ou pédagogique, s'il ne reconnaît pas l'autre adulte dans la fonction qu'il assume. Entre un psychanalyste et les autres métiers agit parfois un « transfert négatif » où le mal est projeté sur les actes et les intentions de ceux qui n'appartiennent pas au champ thérapeutique.*

*L'enjeu n'est pas de transformer les enseignants en thérapeute, cette querelle date ; des réponses ont déjà été apportées allant dans le sens d'un évitement d'une telle perspective. Il est de leur permettre de chercher inlassablement une position non défensive vis-à-vis de l'autre*

*élève. Que chacun fasse son métier aussi bien qu'il le peut, sans rajouter de la destruction à la destruction. Cela revient donc à travailler la place de chacun, souscrire à l'éthique d'un dialogue, et surtout à ne pas négliger la question du pouvoir. Cette collaboration nécessaire est battue en brèche par une lutte de territoires. La place des parents dans le discours des professionnels fait aujourd'hui encore symptôme, comme d'ailleurs la collaboration entre les équipes éducatives et thérapeutiques dans l'institution scolaire et spécialisée.*

## <IT1>**II. Lignes de pensée**

### <IT2>*Articulation entre psychique et social*

La psychanalyse est souvent entrevue comme centrée sur l'intériorité, le psychisme individuel, et comme se désintéressant de la question sociale. Liée à la relation duelle, elle ne saurait ainsi rien apporter ni au groupe, ni à la société avec ses institutions et ses organisations. Dans le domaine de l'éducation, elle aurait à s'en tenir à la rencontre thérapeutique lorsque les enfants, les parents ou les professionnels en ont la nécessité. Le travail de l'enseignant se caractérisant de se tenir dans une organisation et face à un groupe, la psychanalyse est invitée à s'abstenir.

Si cette critique est apparue très tôt, dénonçant un manque des psychanalystes dans la prise en compte du groupe et de ses effets, aujourd'hui bien des travaux réalisés soulignent que la construction du sujet advient dans l'intersubjectivité ; que l'intérieur et l'extérieur ne peuvent être séparés si on veut comprendre leur construction ; que l'institution détermine un sujet alors contraint à un travail de lucidité pour se désaliéner. Certains de ces travaux s'attachent particulièrement à mettre en perspective les dimensions imaginaires entre sujet et institution. Le groupe, le cadre, les médiations sont reconnus comme structurants et à l'origine du dépassement des difficultés, que se soit au sein d'une classe, d'une école, d'une institution ou d'une équipe.

### <IT2> *Une posture clinique*

Une des influences majeures de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation, comme dans d'autres domaines, se réalise à travers une « posture clinique ». La démarche clinique n'appartient pas à une seule discipline, elle ne constitue pas un terrain spécifique. C'est un art de la recherche, de l'intervention et de la formation visant un changement, et se tenant dans la singularité des situations rencontrées. Elle concerne donc tout autant le professionnel qui tente de penser son action, que le chercheur accompagnant le professionnel dans son désir de

comprendre, et l'intervenant cherchant à faire évoluer une situation, une structure, une institution.

Quand on se confronte à des situations soumises au temps, où s'enchevêtrent le sociétal, l'institutionnel et le personnel ; où le but premier n'est pas de construire des connaissances généralisables mais l'enjeu est de permettre que l'autre guérisse, accède au savoir, dépasse une difficulté handicapante, se dés-asujettisse ; où s'élabore ainsi, avec les interlocuteurs en présence, une compréhension impliquée de ce qui se passe, une co-construction d'un sens qui provoque du changement; où s'instaure une articulation théorie-pratique particulière, un lien entre connaissance et action ..., alors on se trouve dans un espace qualifié de « clinique ». Il s'agit là de postulats épistémologiques qui autorisent, entre autres, le travail de la subjectivité et la construction de connaissances dans l'action.

Cette posture dans le domaine du soin, de l'enseignement et de l'éducation entre de fait en tension avec l'habitus scientifique, elle préserve en tous les cas un espace de débats bénéfiques.

<IT2>*Une subjectivité assumée*

Cette manière particulière de construire du savoir à même les gestes quotidiens posés avec d'autres invite un

professionnel à écouter ce qui travaille sans qu'il le sache, à ne pas s'en tenir à une unique rationalité, à accepter les tensions entre des contraires et à lui faire reconnaître l'impact de sa subjectivité dans l'action. Subjectivité, implication, engagement, transfert, contre-transfert ..., autant de signes de l'engagement du sujet dans son action. Cette subjectivité se travaille sans qu'elle se confonde avec l'ego ou l'identité. On pourrait effectivement soupçonner la psychanalyse de renforcer ici le mouvement d'une individualisation qui rabat le sujet sur sa psychologie, l'instituant centre du monde et fragilisant d'autant la norme et le lien social. Reconnaître et travailler la subjectivité, c'est au contraire partir d'un « moi » pour ne pas aboutir à « moi ».

Cette subjectivité assumée et travaillée concerne autant le professionnel dans l'action que celui qui construit avec lui une compréhension de ce qui se passe. Elle fonde une position qui cherche à aboutir à de l'objectivité par la confrontation des subjectivités et non pas leur éviction. Elle signe cette posture clinique que la psychanalyse a renouvelée. La science est en effet portée à refouler la vie intérieure et inconsciente des humains. L'une des fonctions de la psychanalyse est d'empêcher qu'un tel refoulement ne réussisse tout à fait, aujourd'hui comme demain.



<IT2> *Une articulation théorie-pratique*

La manière dont la psychanalyse se bat avec sa production théorique en regard de son action thérapeutique, est porteuse de dégagements pour des métiers qui ont également « mal à leur théorisation ». Entre intuition et terrorisme théorique, la psychanalyse oscille. Avec des professionnels, cette question-là devient centrale ; la négliger rend possible une pathologie de l'usage de la théorie, aussi dangereuse que celle liée à l'ignorance.

*Pour l'usage d'un savoir, la psychanalyse a envisagé les possibles ; elle a repéré des écueils et a tracé un chemin que suivent, chacun à leur manière, ceux qui réfléchissent à l'action. Les savoirs constitués ne peuvent pas entièrement déterminer les pratiques professionnelles ; en revanche, ils permettent de réfléchir avant et après coup. Le savoir préalable guide, mais la solution inventée dans l'action est à coup sûr différente de ce qui est prévu. Il a fallu tenir compte, dans l'instant, de plusieurs facteurs inattendus.*

Dès lors ce que peut apporter un psychanalyste, ce ne sont pas seulement ses concepts avec lesquels il lirait la réalité éducative et enseignante, interpréterait gestes et paroles. L'apport de la psychanalyse à l'éducation et à l'enseignement s'est effectivement parfois réduit à fournir des concepts :

terrorisme théorique, contre-transfert négatif, lecture univoque, telles ont pu être les conséquences d'une telle importation qui a alors provoqué les mêmes méfaits que toute autre discipline trop centrée sur elle-même, réduisant une réalité complexe à son seul regard. Si les concepts de la métapsychologie sont précieux, c'est sous l'angle d'une ouverture de la pensée, d'une mise en travail de ce qui résiste. L'apport de la psychanalyse devient questionnement de sens pour ceux qui se confrontant à l'incertitude ne le supportent pas toujours. *On déconstruit pour laisser respirer; on nomme les vérités présentes en traçant les filiations au travers des siècles; on relativise en ne cessant pas de croire à une passion du savoir; et ainsi s'instaure une constante humilité face aux connaissances accumulées.*

#### <IT2>Rationalité et sentiments

La psychanalyse a tenté d'introduire de la pensée dans la part irrationnelle de l'humain, pour ne pas laisser cette part aux obscurantismes et aux mysticismes divers. Dans certaines zones, il ne s'agit en effet ni de céder à une illusion scientiste selon laquelle tout est raison, ni à un anti-scientisme prônant l'irrationnel comme seul mode de saisie du réel. Promouvoir une certaine lucidité à partir des connaissances acquises et ne pas prendre celles-ci comme intangibles, constitue un enjeu

tant pour les chercheurs que pour les professionnels.

Un professionnel fait des efforts pour garantir ses actes, en chercher la rationalité. Il souhaite être dans le juste et est porté à évacuer ainsi ses parts d'ombre ; il a souvent de la peine à traiter la question du mal, non pas dans l'autre mais dans ses propres actions. Il se confronte répétitivement au clivage entre acte et discours, accepte difficilement l'ambivalence de ses gestes et sentiments. La tension entre raison et passion ne cède guère, ici comme ailleurs. La psychanalyse ne cesse d'y travailler.

#### *IT2> Coupure entre normal et pathologique*

L'apport de la psychanalyse au champ éducatif et enseignant est souvent cantonné à la difficulté, à la souffrance et à la pathologie. Le terme de « clinique » peut même renforcer cette interprétation. D'où le reproche entendu de transformer l'école en hôpital, par exemple.

La psychanalyse a infirmé la coupure entre normal et pathologique, affirmant que les mêmes processus sont à l'œuvre d'un côté comme de l'autre, la différence étant davantage une question de degré, d'intensité. Elle ne traite donc pas, comme deux réalités étrangères, d'un côté le sain et de l'autre le pathologique. Si les psychanalystes et les cliniciens oeuvrant dans le champ de l'éducation interviennent

effectivement quand la difficulté et la souffrance sont au rendez-vous, ils décèlent des processus, des constructions intervenant dans la normalité de l'évolution psychique. Ils peuvent ainsi accompagner toutes personnes aux prises avec des questions, des gestes à trouver, des paroles à poser dans leurs actions. Ils peuvent aider à construire de la compréhension dans la normalité d'un quotidien éducatif et enseignant, dans la formation comme dans l'intervention.

### <IT1>**III. Lignes de formation**

La transmission d'une posture clinique pose de délicats problèmes. Elle ne se contente ni de cours ex-cathedra ni de l'apprentissage du savoir psychanalytique. Lui sont nécessaires d'autres espaces.

#### <IT2>*Des dispositifs de formation*

Les cliniciens ont-ils apportés, inventés des dispositifs originaux de formation ? Comme dans d'autres métiers, le dispositif du « groupe Balint » a été utilisé et ajusté pour des publics d'enseignants ou d'éducateurs ; de même pour la supervision du travail individuel.

Ce qui se nomme aujourd'hui « analyse de pratiques » doit probablement davantage à la psychanalyse que ce qu'il y

paraît. Partir des situations du vivant pour construire de la connaissance est un mouvement travaillé et pensé dans le cadre de la thérapie psychanalytique puis d'une posture clinique. Celui qui accompagne une analyse des pratiques professionnelles prend une posture dont les qualités ressemblent à celle du thérapeute. Il quitte ainsi certaines de ses positions de formateur : celle de transmettre un savoir *a priori*, pour faire avec ce qui vient, dans la surprise et l'inattendu, en cherchant à relier ce qui est disjoint et en honorant les détails et le banal. *Travailler la pratique professionnelle de celui qui en est l'auteur exige du doigté, de la patience, de la présence d'esprit et du tact. À chaque fois un cadre est tenu, avec l'exigence d'une confidentialité et l'absence d'une instrumentalisation.* Le travail sur la singularité d'une situation où un professionnel est engagé, parfois même aveuglé, lui rend possible de comprendre après coup, et de se déplacer. Il est alors garant de la construction d'une éthique, d'une manière de se guider là où la solution n'est pas tout de suite apparente. Souvent ces cliniciens formateurs mettent du temps à construire leurs repères. Ils sont passés par des chemins différents, choisissent tel ou tel dispositif selon leurs premières études et leurs intérêts, se construisent au fil des ans un style de parole et d'écriture.

## <IT2> *Une éthique des actions professionnelles*

Le domaine de l'éducation et de l'enseignement se confronte, comme tout domaine de l'action, aux dilemmes, aux paradoxes, au bien et au mal ; il ne peut se passer d'une éthique de l'action. La psychanalyse n'est évidemment pas la seule à y réintroduire la question des valeurs, des intentions et des conséquences ; à envisager un débat sur les convictions et les responsabilités. Mais il est possible d'affirmer qu'elle contribue, dans la formation qu'elle soit universitaire ou non, à ne pas négliger cette zone qui échappe à la science. La contribution de la psychanalyse se démarque des codes de déontologie, pour porter le travail de pensée dans la singularité des situations traversées par des professionnels. Elle rejoint ici les apports de la philosophie de l'éducation.

## <IT1> **Conclusion**

Les lignes de tension, de pensée et de formation, ici évoquées, sont habitées un peu différemment par celles et ceux qui se intègrent la psychanalyse dans le champ de l'éducation. Les entrées ne sont ni homogènes ni unanimes. Des dénominations différentes ont désigné ce domaine particulier. Certains de ces termes ne s'emploient plus, comme celui d'une « psychanalyse appliquée à l'éducation » ou celui de la

« pédagogie psychanalytique ». Aujourd'hui le terme de « clinique » fait davantage unanimité.

Les ruptures épistémologiques réalisées par la psychanalyse sont toujours opérantes, mais continuellement à réinscrire. Ses concepts théoriques sont à réinterroger dans leur rapport à l'altérité du monde. Demeure l'esprit de la métapsychologie qui permet de comprendre, de nommer et de transformer les processus intrapsychiques et intersubjectifs. Reste l'éthique psychanalytique du rapport à l'autre et du savoir construit par lui.

#### < BIBLIOGRAPHIE >

Blanchard-Laville C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, puf, Paris, 2001. - Blanchard-Laville C. & Chaussecourte Ph. & Hatchuel F. & Pecheberty B., « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de Pédagogie*, n°151, 2005. - Cifali M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, p.u.f, 1994. - Cifali M. & Giust-Desprairies F. (Eds), *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, 2006. - D'Ortoli F., Amram M., *La Neuveville : l'école avec Françoise Dolto*, Paris, Erès, 2001. - Filloux J.-C., *Champ*

*pédagogique et psychanalyse*, Paris, p.u.f, 2000. - Giust-Desprairies F., *La figure de l'Autre dans l'école républicaine*, Paris, p.u.f, 2002. - - Imbert F. & Cifali M., *Freud et la pédagogie*, puf, 1998. Imbert F., *Enfants en souffrance, élèves en échec*, Paris, ESF, 2004. - Levine J. & Moll J., *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF, 2000 ; Moll J. & Cifali M., *Pédagogie et psychanalyse*, (Dunod, 1985), Paris, L'Harmattan, 2003.

< SIGNATURE >Mireille Cifali

#### CORRÉLATS AVEC ENTREE DU DICTIONNAIRE

éducation familiale ; éthique ; pédagogies nouvelles ; réflexivité ; relation pédagogique ; remédiation et soutien pédagogique.

#### CORRÉLATS SANS ENTREE

Analyse de pratiques ; subjectivité ; imaginaire ; clinique.