

CHAPITRE 1. D'UNE SURESTIMATION DE LA CONSCIENCE À UNE PENSÉE DE L'ALTÉRITÉ

Florence Giust-Desprairies

in Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies , *Formation clinique et travail de la pensée*

De Boeck Supérieur | *Perspectives en éducation et formation*

2008

pages 11 à 36

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/formation-clinique-et-travail-de-la-pensee---page-11.htm>

Pour citer cet article :

Giust-Desprairies Florence, « Chapitre 1. D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité », in Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies , *Formation clinique et travail de la pensée*
De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 2008 p. 11-36.

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité

Florence GIUST-DESPRAIRIES¹

1. FAVORISER L'ACCÈS À UNE ALTÉRITÉ INTERNE

Pour questionner la spécificité de la pensée clinique et de ses effets, je centrerai ma réflexion sur une démarche engagée avec des enseignants à partir d'une reprise de leurs parcours scolaire et professionnel. De plus en plus nombreux sont les enseignants qui se plaignent de souffrir dans l'exercice de leur métier. Ils se disent déconcertés de ne pas avoir les références ou les moyens pour faire face à la complexité des situations qu'ils vivent dans leurs classes par laquelle ils se sentent dépassés et fragilisés. Une longue pratique d'intervention et de formation dans et hors les murs des établissements scolaires m'a amenée à considérer le malaise enseignant comme bien souvent le reflet d'une crise du lien social concernant, en particulier, la question de l'altérité. Dans mes travaux antérieurs, j'ai mis en évidence comment l'emballlement des processus générateurs d'altérité qui caractérise nos sociétés contemporaines atteignait les acteurs de l'École, particulièrement touchés par ce qu'ils vivent comme un excès d'étrangeté dans ce passage à une pluri-culturalité effective (Giust-Desprairies, 2003). Parce qu'il est partagé par beaucoup, ce malaise est considéré dans sa dimension sociale et n'est pas examiné, le plus

1 Université de Paris VII Diderot, France.

souvent, dans l'investissement psychique qui lui donne sens, laissant place à une analyse en extériorité des sujets concernés.

Or une approche clinique de la souffrance vécue met en lumière que la confrontation à l'hétérogénéité individuelle sociale et culturelle expose les enseignants en difficulté à une pluralité interne du moi dont les contenus touchés tiennent au rapport qu'ils entretiennent aux conflits, à l'ambivalence, à la vulnérabilité. Pour se défendre contre l'anxiété, ils tentent de neutraliser les mouvements conflictuels et contradictoires ressentis, en renforçant un traitement objectivant des situations qui leur permet partiellement d'échapper à cette partie d'eux-mêmes inquiétée. Mais cette défense conduit à une immobilisation qui se manifeste par une désaffection du lien.

Sollicitée à aider des enseignants en difficulté et préoccupée par ce que je saisisais des conséquences de cette désaffection sur les processus intersubjectifs de socialisation et de transmission, j'ai fait l'hypothèse qu'accompagner ces derniers à revisiter leur propre parcours scolaire, par une démarche clinique, favoriserait un accès à une altérité interne, par trop méconnue, les disposant à tolérer de façon moins persécutive l'altérité de l'autre. L'approche clinique permettrait d'appréhender comment le sujet émerge autrement que ce qu'il dit de lui ou qui est dit de lui en collusion avec des désignations, des inscriptions familiales et sociales.

2. UN DISPOSITIF POUR CONSTRUIRE UNE MÉMOIRE SCOLAIRE

Le dispositif mis en place comprend des groupes de huit à dix personnes qui se réunissent deux jours tous les deux mois pendant deux années scolaires. Le choix des deux années est celui d'une inscription dans le temps, condition pour installer un travail psychique. Le groupe dont sont issus les parcours présentés s'est réuni à espaces réguliers une troisième année pour analyser les effets mutatifs de la démarche engagée sur l'exercice professionnel et les relations aux élèves et à l'institution. Le dispositif est une invitation faite à chacun des participants, à l'intérieur d'un groupe, à entrer, par étapes successives, dans le récit d'une histoire qui va de l'entrée à l'école à la professionnalisation. L'analyse porte, tout particulièrement, sur les effets de rencontre entre problématique individuelle (sources et modes d'investissement, mécanismes de défenses, dynamiques identificatoires, figures de l'idéal...) et logiques institutionnelles et collectives de ces deux influentes instances de socialisation et de transmission que sont la Famille et l'École².

Par le dispositif du récit, il ne s'agit pas de reconstituer une histoire de vie mais un tracé dans la mémoire de l'histoire scolaire qui fonde l'intériorité

2 Pour une présentation plus complète du dispositif se reporter au chapitre intitulé « Le mythe de l'École républicaine : une fondation identifiante saturée » in Kaës et al, *L'institution en héritage*, Paris, Dunod, 2008.

de chacun et participe à sa construction identitaire. Il s'agit d'approcher les scénarii qui fondent la construction de soi comme professionnel enseignant et instruisent la situation scolaire en examinant les effets de la résonance entre histoire familiale et histoire scolaire considérées dans leurs intrications.

L'impossibilité de penser le monde en dehors de soi et la nécessité pourtant de le faire pour s'en distinguer constituent l'enjeu d'un accès à l'altérité. La difficulté est de se tenir dans cette tension entre expérience et réflexion. La spécificité du travail clinique est de réexaminer en intériorité le rapport que chacun entretient au monde construit de l'École et de ré-ouvrir l'espace pour un renouvellement des représentations et des positions. L'analyse passe par une écoute des discours, écoute qui accorde la même importance à tout ce qui se dit, attentive aux événements prélevés sur l'histoire du sujet qui permette l'accès à des significations centrales pour lui.

Dans la disposition du monde représenté, le récit se construit autour d'éléments organisateurs pour le sujet. Je cherche à dégager la problématique du sujet lui-même dans cette présence/absence ordonnatrice de son récit pour comprendre la relation intersubjective à l'œuvre telle qu'elle s'actualise et se donne à écouter dans l'espace clinique. J'ai ainsi tenté de suivre les voies par lesquelles se sont effectués les passages entre famille et école dans les temporalités de l'enfance et de l'adolescence pour saisir par quelle mobilisation singulière sur le plan psychique et avec quels matériaux sociaux s'est fait l'investissement du métier chez les enseignants. Il s'agissait, par cette écoute, d'approcher le monde interne/externe qui s'est constitué pour chacun comme espace possible pour une activité professionnelle mais aussi d'élucider pourquoi et comment l'espace qui avait pu être familier dans un premier temps était devenu difficilement habitable. Pour ce faire, j'ai dégagé les processus qui relient une économie affective et un contexte socioculturel et tentions d'éclairer quelle présence à soi, à l'autre et au monde, l'enfant, et l'élève qu'il a été, a conduit l'enseignant au malaise qui le touche et aux difficultés qu'il rencontre.

L'expérience subjective emprunte plusieurs registres pour s'exprimer. Elle est mémoire émotionnelle et affective dans la réminiscence de ce qui fait événement pour le sujet. Dépassant toute rationalisation et explication, elle se présente immédiate, profonde, énigmatique, fugitive. Elle est aussi corporelle. Le corps dit l'histoire de chacun, une histoire à proprement parler, incorporée, faite de souvenirs des corps des autres, mais aussi des gestes, des expressions, des paroles, des somatisations qui témoignent des empreintes que laissent les situations vécues, les paroles entendues. Elle est enfin élection d'objets à investir, modalités d'appropriation des significations que recouvrent ces derniers dans la construction de soi.

Par la traversée d'événements réactivés, l'enseignant prend conscience du poids du passé et de son actualité dans les situations présentes. Passé qui, parce qu'il est énoncé à partir du regard de l'enseignant d'aujourd'hui, permet au sujet une élaboration renouvelée de ses ancrages et de leurs significations.

C'est par les histoires individuelles que nous avons approché la question du malaise identitaire des enseignants. Ces parcours singuliers ont aussi dessiné la trame d'une mémoire collective. Car l'expérience subjective de chacun, parce qu'elle s'exprime à travers une parole adressée et entendue par d'autres au sein d'un groupe, favorise le jeu des résonances et des correspondances.

Je présenterai des parcours d'enseignants, reconstruits et analysés, avant d'ouvrir sur un certain nombre de réflexions concernant les bénéfices dans la pensée du passage d'une représentation objectivée du métier au développement d'une capacité à mieux prendre en compte l'intériorité subjective. Approcher ensemble le mode d'être des enseignants dans leur expérience au quotidien en liaison avec leur histoire a permis que s'ouvre une voie pour penser la vie professionnelle autrement qu'à partir d'une surestimation de la conscience et de la maîtrise.

3. LA CONSTRUCTION DE SOI COMME PROFESSIONNEL ENSEIGNANT : L'INFLUENCE RÉCIPROQUE DES CONTEXTES FAMILLE, ÉCOLE, SOCIÉTÉ

Angela T. : un monde impitoyable à conquérir

Angela T. commence son récit en évoquant son désir d'aller à l'école pour s'extraire d'un ennui à la maison associé à une dépression maternelle : « *Je suis derrière les carreaux de la fenêtre à m'ennuyer. La maison est sombre. Je veux aller à l'école* ». Mais l'école est à l'image de cette maison et du quartier « *connoté péjorativement banlieue ouvrière* », sombre, triste, noire : « *Les tables sont alignées, il y a la blouse de la maîtresse. Je reviens de l'école le soir : je suis déçue, déçue, déçue* ». D'où vient cette déception ? Le sentiment de ne rien faire, une réalité de l'école qui se présente différente de l'école attendue et ne remplit pas ses promesses pour Angela T. d'un lieu pour apprendre autrement.

Dans les années qui suivent, la « *classe s'éclaircit* », grâce à un certain plaisir pris aux études, mais Angela T. est investie fortement par son père d'un enjeu de promotion sociale qui prend la forme d'une revanche, d'une lutte sans merci contre les autres, pesant d'un poids trop lourd sur la réussite de l'enfant : « *Je suis deuxième derrière Claudia Schmedoff. Elle a un visage russe avec des petites nattes attachées sur la tête. Mon père me dit : "Il faut dévisser la Schmedoff". J'ai horreur de cette phrase encore maintenant.* »

Le père a abandonné les études, juste avant de passer le baccalauréat. Il était investi par sa propre mère comme étant celui qui devait, pour la première fois dans la famille, réussir cet examen, mais au dernier moment il ne l'a pas passé. Cet enjeu pèse sur la scolarité d'Angela T. : « *Tout m'est interdit pratiquement dans l'année scolaire parce qu'il faut absolument que j'aie ce fameux bac.* » Mais pour réussir ce baccalauréat, il faut, dès l'école pri-

maire, ne pas parler aux enfants de la misère et travailler mieux qu'eux : « *La petite Guénier est meilleure que moi, c'est une honte. Est-ce que tu veux être comme les Guénier ?* » Il n'y a « *aucun extra* », il faut réussir.

Ainsi la réussite scolaire d'Angela T. s'inscrit-elle entre une représentation d'un monde impitoyable à conquérir, portée par son père, et une représentation de l'école comme monde ennuyeux, pour sa mère qui n'a pas fait d'études. Prise entre la dépression maternelle et une pression paternelle par trop contraignante, Angela T. s'identifie à une petite fille qui vient de se suicider à la suite de la mort de sa propre mère : « *Quinze jours après cette petite fille tombe du balcon, est tuée. Quelque part c'était moi, je l'imaginais sur le balcon, en train d'enjamber, dehors, toute seule, misérable.* »

Dans le contexte prénant des significations paternelles, le collège puis le lycée deviennent, pour Angela T., des lieux où il lui faut à la fois repérer sa place sociale et en conquérir une nouvelle : « *Il y a une ségrégation sociale signifiée dans la classe. On ne mélange pas les milieux et les places en fonction du milieu social. [...] En troisième, je suis "déclassée". Je me mets du côté des fenêtres avec les bourgeoises (je ne supporte pas le sombre). Chaque fois que je suis sous le regard des autres, interrogée au tableau, c'est l'enfer, une torture. J'ai honte à cause de mes vêtements. J'avais une blouse en nylon raide. Je m'isolais à cause de la honte. Il y a des filles dans la rue qui ne me disent pas bonjour. [...] Je suis très sensible à l'aisance des autres, celles qui interviennent oralement en explication de texte. J'admire les filles qui ont le beau langage, j'ai peur de ne pas savoir parler.* »

Au moment où elle passe l'examen du baccalauréat, Angela T. se donne des émotions. Pendant l'épreuve de mathématiques, prise de panique, la jeune fille change, à la dernière minute, les résultats qu'elle avait trouvés et qui s'avèreront être justes. Toutefois, bien qu'elle doive passer par un oral, Angela T. réussit cette étape qu'elle est la première à franchir dans sa famille.

Dans le retour qu'elle fait sur sa scolarité, Angela T. se met à entendre que sa panique, pendant l'épreuve de mathématiques, et le sabotage auquel elle s'est livrée, prennent pour sens un désir de se soustraire à l'emprise paternelle. Le sens se déplace. Là où elle se voyait dans une incapacité à passer un examen, Angela T. se découvre, jeune fille, aux prises avec un conflit entre se soumettre aux modalités de la réussite désignées par son père et son désir de se soustraire à ces modalités pour suivre un chemin qui lui soit propre, une réussite, modeste, sans hargne.

Danièle A. : une revanche sociale à prendre

La mère de Danièle A. tient une librairie-papeterie dans une petite ville industrielle de l'est de la France dont l'activité principale est l'industrie chimique. À l'origine officier-mécanicien dans la marine marchande, son père dirige ensuite un centre d'apprentissage à 100 km de là et ne revient qu'en fin

de semaine (un centre d'apprentissage, à l'époque, est un établissement scolaire de formation professionnelle). Ayant échappé à l'usine, réalisant ainsi le « *rêve de la mère* », il s'engage, à la fin de la guerre, dans « *l'épopée de la création des centres d'apprentissage* ». Mais, n'obtenant pas sa mutation pour rapprochement familial, le père de Danièle A. se résout « *déçu et humilié* » à revenir comme agent de maîtrise dans la même usine que son père avec le même statut.

La topologie de la ville est « *extrêmement hiérarchisée* ». Il y a plusieurs cités, où les gens habitent des rues différentes selon la place occupée dans l'usine. Fille de commerçante, Danièle A. habite la rue principale, la rue marchande, et est très surveillée par ses parents dans ses déplacements et ses fréquentations : « *Je ne devais pas fréquenter les filles d'ouvriers ; je devais passer dans une rue et pas dans une autre.* »

L'école comprend quelques enfants d'ingénieurs, des filles « *finies et jolies* », et puis des élèves qui apparaissent et disparaissent, des enfants de marinières (la ville comprend un important port fluvial de péniches), « *des parias au fond de la classe* » méprisés par les instituteurs qui se montrent injustes avec eux.

C'est replacés dans ce contexte que Danièle A. identifie les contenus du désir de réussite que ses parents forment pour elle : « *Faire l'École Normale, pas tant pour enseigner mais pour avoir une revanche sociale par mon intermédiaire, pas tant sur le plan statutaire que symbolique, celui du prestige.* » Danièle A. comprend aussi ce désir de ses parents qu'elle fasse l'École Normale comme une place, une identité qui fasse « *tiers* » entre les origines différentes de ses parents « *qui ne se seraient sûrement jamais mariés sans la guerre* ». C'était pour Danièle A. une « *façon de tout concilier* ».

Les rentrées scolaires laissent de bons souvenirs, associés aux liens entre l'école et l'activité de la papeterie. « *Étant fille de libraire-papetière, nous dit Danièle A., j'étais gâtée : j'avais les plus beaux matériels d'école, les premiers protège-cahiers en plastique, les plus belles trousse, les taille-crayons en forme de globe terrestre [...] parce qu'il fallait que je donne envie aux copines pour que leurs parents viennent acheter. J'avais donc plein de gadgets scolaires, des échantillons...* » Mais cette fonction commerciale fait l'objet d'une déconsidération réciproque entre les parents et les instituteurs. D'un côté, le père de Danièle A. critique vertement les instituteurs qui viennent au magasin avec une carte de remise pour des « *bricoles* » alors qu'ils achètent l'essentiel ailleurs : « *Cela révoltait mon père qui les trouvait étriqués* ». D'un autre côté, Danièle A. ressent que les instituteurs lui en veulent d'être fille de commerçant malgré ses bons résultats scolaires.

Des conflits opposent Danièle A. à son père : « *J'étais très braquée contre mon père pour les devoirs* ». Les menaces prennent la forme d'une régression sociale : « *Tu iras chez Boussac (tu travailleras en usine de confection) ou tu iras garder les vaches* ». Ces menaces font effet sur Danièle A. qui n'en supportait pas l'idée : « *Après que j'aie fait une grosse colère, mes*

parents et grands-parents m'ont flanquée sous une douche froide puis enfermée dans une pièce. Quand j'en suis ressortie, j'ai reçu le verdict : tu iras en pension. » Cette nouvelle menace sera mise à exécution suscitant la terreur de Danièle A. qui associe la pension à la prison, jusqu'à ce que son expérience effective positive de la pension fasse reculer cette représentation.

De la pension religieuse, où elle reste interne pendant cinq ans, puis quatre ans à nouveau à l'École Normale, Danièle A. se vit chaque fois dans un monde clos pour le meilleur et pour le pire. La jeune fille fait un lien de continuité entre ces deux mondes qui se présentent à elle comme des univers clos, sans véritable confrontation avec l'extérieur ; des lieux protégés dans lesquels s'éprouve une grande intensité affective et intellectuelle.

Au cours du travail qu'elle fait sur son histoire scolaire et professionnelle, l'enseignante réalise combien cette place occupée dans l'institution est en continuité avec la position d'hostilité de son père vis-à-vis des enseignants. Position renforcée par des humiliations vécues, mais aussi éprouvées dans les paroles et les conduites des maîtres dans leur adresse aux élèves de milieu populaire. Danièle A. prend conscience que son métier est d'abord investi comme position de contestation du système et de défense.

Le travail d'analyse favorise une meilleure intégration de son ambivalence et lui permet de développer une approche plus coopérative avec ses collègues : « *Par ma position à côté, j'ai pu croire que je démystifiais l'école, je pouvais la critiquer durement parce que je n'en finissais pas de régler mes comptes* ». Le travail d'élaboration lui a permis également de se déplacer dans le rapport qu'elle entretient à son propre père. « *Mon ressentiment à son égard me masquait la dimension réparation qu'il me faisait endosser mais sur laquelle, finalement, j'ai pu aussi m'appuyer. Cela me permet une forme de réconciliation avec son histoire.* »

Aline B. : mélanger les lettres pour sortir d'un destin

À l'école Aline B. est accueillie par un « *J'espère que tu réussiras aussi bien que ta sœur* », parole qui fait porter l'enjeu de la réussite scolaire de l'élève sur un défi qu'Aline B. ne soutient pas : « *Je sais que c'est impossible* ». Cette impossibilité tient à ce que l'ordre immuable des places dans la fratrie se double, pour Aline B., de celui des places de chacune dans la réussite scolaire. « *Je ne peux pas réussir aussi bien qu'elle puisque ses initiales TB signifient Très Bien et les miennes, AB, Assez Bien* ». Pour sortir de ce destin immuable et s'inscrire dans une histoire possible de la réussite, Aline B. passe par la voie de la dysorthographe : « *Je suis très mauvaise en orthographe, je mélange toutes les lettres. Ce sont des souvenirs pénibles. Je ressens toujours de l'inquiétude, de l'angoisse.* »

Le mélange des lettres est nécessaire à Aline B. pour sortir du destin et répondre à l'injonction faite par l'école. Mais redonner du jeu à l'ordonnement des lettres se signale également comme symptôme scolaire. Ainsi, la

dysorthographe se met à signifier pour Aline B. la condition de sa réussite en même temps qu'elle se pose comme manifestation d'un échec. Voie paradoxale qui permet de comprendre « *l'anxiété permanente* » d'Aline B., entre conviction et appréhension de l'échec et « *angoisse de ne pas savoir* » car savoir l'ordre des lettres, c'est rendre impossible le changement des places et donc la réussite attendue et ne pas respecter cet ordre, c'est prendre le chemin de l'échec.

Dans l'examen qu'elle fait de son parcours scolaire, Aline B. se met à entendre le mélange des lettres comme un jeu possible bien qu'angoissant avec la prédestination qui lui avait fait fixer imaginativement le très bien et le assez bien au nom de chacune des deux sœurs. Cette anxiété, associée à la peur de l'échec, traverse l'histoire scolaire de la jeune fille.

Les attentes parentales prennent la forme d'une entrée à l'École Normale comme filiation naturelle à une tante paternelle qui avait suivi ce chemin. Seul métier valable pour le père d'Aline B. : « *L'enseignement, le seul métier qui permette à une femme à la fois de s'occuper de ses enfants et de travailler* ». Aline B. se soustrait à la reproduction familiale en ne déposant pas son dossier à temps et donc en manquant l'inscription. Car si s'inscrire dans un destin est une voie possible d'allègement, comme on l'a vu pour les TB et AB, il faut aussi à Aline B. re-mélanger les lettres pour s'inscrire dans une histoire. Aline B. poursuit ses études jusqu'au baccalauréat, à la fois portée et entravée par le désir de ses parents : « *Les études avaient beaucoup d'importance pour mes parents, elles étaient synonymes de réussite sociale, mais beaucoup de choses se jouaient autour de la santé, j'étais très très souvent malade* ». Ces maux ont leur racine dans une histoire personnelle et familiale, mais ils trouvent leur réactualisation dans le cadre de la classe.

Poursuivant le travail d'élaboration mené à l'intérieur du groupe, Aline B. fait état d'un sentiment de disqualification intérieure, enfermée qu'elle était dans ce statut de mauvais objet, « *mauvaise en orthographe* ». Pour elle les mots n'ont pas de corps. Chacun d'eux surgit sous de multiples formes. Comment arrêter l'invasion de toutes les formes qu'ils peuvent revêtir ? Comment choisir entre elles ? La dictée dont l'issue déjà connue est le zéro hebdomadaire exacerbe la conscience de la difficulté, plonge l'élève dans les affres de la décision et effrite sa confiance en elle. Comment donner corps à chacun de ces mots ? Affolée par tous ces possibles, Aline B. éprouve le malaise, la confusion, l'impuissance, et son corps qui écrit, souffre.

Le conflit vécu, entre le désir de réussir et la peur de transgresser l'ordre familial, lui fait investir des figures du maître porteuses tantôt de la haine, de la honte et de l'humiliation, tantôt d'une image identificatoire positive :

« *En 5^e, au premier contrôle, j'ai 5/20. L'enseignante me fait mettre à genoux, les mains à plat sur le sol, et marche tout près avec ses talons hauts. Je me sens impuissante et humiliée.* »

« Je me souviens aussi des brimades d'une professeur d'histoire-géographie qui débarbouille une élève de ma classe de Seconde à l'évier du préau car elle s'était maquillée les yeux. Je ressens de la haine. »

« Un moment fort, la maîtresse m'a chargée de distribuer de petites bouteilles d'encre, je suis fière. C'est comme si j'étais la maîtresse. »

« En CM2, Madame Content : je l'admirais beaucoup. Le samedi on lisait à haute voix dans la classe, j'adorais. La maîtresse se mettait du rouge à lèvres devant une petite glace, le soir avant de partir. Je me disais : "Quand je serai la maîtresse j'aurai moi aussi un miroir dans la porte de mon armoire et je me remaquilleraï". »

Sandrine R. : réparer un préjudice

Les parents de Sandrine R. ont choisi de mettre leurs enfants à l'école Decroly, école à pédagogie nouvelle en marge de l'institution scolaire traditionnelle bien qu'établissement d'état :

« À Decroly je ne me suis jamais rendu compte que j'apprenais. Je n'ai aucun souvenir d'avoir appris. Je n'ai que des souvenirs d'activités. On prenait le décimètre pour mesurer l'école, on faisait des calculs après. On allait chercher des œufs de grenouilles dans les ruisseaux du bois de Vincennes et après on regardait les têtards devenir des grenouilles. On allait chercher des champignons et on regardait ce qui se passait avec les champignons. Je n'avais jamais l'impression d'apprendre, il y avait des centres d'intérêt annuels. Chaque année il y avait un centre d'intérêt : le froid, les hommes, la terre. [...] Et quand je suis arrivée au lycée je croyais que je ne savais rien : on n'avait jamais eu de contrôles, on faisait des exposés, on faisait des recherches, mais on ne contrôlait pratiquement jamais les connaissances. »

L'entrée à l'école traditionnelle constitue pour Sandrine R. un choc parce que viennent se révéler, d'une part la spécificité d'un modèle d'apprentissage en rupture avec celui nouvellement proposé, d'autre part l'épaisseur d'une inscription sociale :

« Je n'arrêtais pas d'avoir de mauvaises notes parce qu'on nous faisait apprendre des choses sans nous demander notre avis, ce qui me paraissait totalement aberrant. Tout à coup il n'y avait qu'une voix au lieu d'avoir une pluralité d'explications possibles. Et puis surtout j'avais été élevée dans un processus de pensée qui passait d'abord par l'observation avant de tirer les hypothèses. Donc je ne supportais pas d'apprendre des choses comme cela telles qu'on me les présentait. J'avais besoin de les référer d'abord à une observation. Et puis c'est à partir de ce moment-là que j'ai senti ce qu'étaient la sélection et l'exclusion. J'ai senti que mes parents étaient d'origine populaire alors que je ne l'avais jamais senti avant, qu'ils portaient un nom étranger, et je me suis aperçue qu'ils étaient des émigrés seulement à ce moment-là. Je m'en suis ainsi aperçue parce que mes parents étaient très agressifs à l'égard de l'école sans même s'en rendre compte. »

« Pourquoi suis-je allée à l'école Decroly ? Je ne sais pas », dit Sandrine R. au début de son récit, mais au fur et à mesure qu'elle réexamine ses

années d'enfance et d'adolescence, l'enseignante se met à comprendre que l'École Nouvelle l'avait protégée d'une confrontation à une histoire familiale et sociale douloureuse : « *Mes parents étaient d'origine juive polonaise et avaient beaucoup de méfiance à l'égard de l'école publique française après les persécutions de la guerre. Mon père disait toujours qu'ils n'avaient plus le droit d'enseigner. Ma mère s'est toujours amusée à monter en épingle mon agressivité à l'égard de l'école.* »

Le corps de Sandrine R., qui s'était allégé dans un système éducatif bannissant l'exclusion et la sélection, retrouvait au lycée lourdeurs et maladroitures, « *je me reconnais partout* », dans un système élitiste où l'élève se sentait « *un éléphant dans un magasin de porcelaine* ». Comprenant que c'était la langue qui distinguait les classes sociales, « *je me suis jurée*, dit Sandrine R., *que je parlerais mieux que ces personnes. Cela voulait dire être meilleure qu'à l'école et donc j'ai passé ma vie, pendant des années, dans le dictionnaire.* »

L'histoire scolaire de Sandrine R. est une suite de révoltes. Révolte contre ses parents qui l'ont « *ghettoisée* » dans une école qui allégeait l'enfant du poids d'une histoire sociale et de l'émigration. Histoire qui revient « *comme un enfer* » dans la confrontation au régime scolaire du lycée. Cette réalité évincée qui fait retour avec brutalité apporte avec elle une souffrance devant ce que Sandrine R. ressent comme des insuffisances scolaires au regard des exigences institutionnelles, et devant la tension éprouvée face à l'intégration d'une pensée héritée qui passe par des évaluations humiliantes.

Peu à peu Sandrine R. prend conscience que cette tension à l'école s'inscrit dans une histoire familiale douloureuse qui a rendu méfiants ses parents à l'égard d'une institution qui peut pratiquer l'exclusion : « *Mon père disait toujours qu'ils (les Juifs) n'avaient plus le droit d'enseigner* ». L'enseignante se met à comprendre que le choix fait par ses parents de l'école Decroly, reconsidérée par elle dans l'après-coup comme « *un ghetto doré* », apportait une réponse au doute concernant la capacité des institutions françaises à protéger les enfants de la discrimination. Ce faisant elle se réapproprie la richesse des acquis de cette première période scolaire : « *J'ai appris beaucoup de choses pendant cette période, ça a dormi pendant très longtemps.* »

Sandrine R. s'orientera vers des études littéraires et de philosophie. Dans la littérature, il s'agit de rencontrer des auteurs, de substituer à des « *grands noms* » celui de son père difficilement prononçable et qu'elle porte avec une certaine honte. Elle se marie avec un professeur normalien : « *J'ai compris que je venais lui dire : j'ai un nom pas possible, fais quelque chose pour moi. Il l'a fait puisqu'il m'a épousée ! Mais c'est très important parce que c'est lié aux fautes d'orthographe. Dès que j'ai été mariée, que je n'ai plus porté mon nom de jeune fille, je n'ai plus fait de fautes d'orthographe.* »

L'intérêt pour la langue française est aussi une « *fascination pour la grammaire* ». Une grammaire contemporaine « *absolument extraordinaire* où les auteurs étudiaient les temps en fonction du sens que le temps avait

à la fois affectivement et socialement. » L'engagement dans la philosophie répond à la nécessité de reprendre une question maternelle lancinante : pourquoi tout ce qui m'est arrivé m'est arrivé ?

Le goût d'enseigner prend la forme, pour Sandrine R., d'amener les élèves à s'approprier les outils « *qui allaient faire qu'ils se mettent à penser* », convaincue qu'elle est qu'une bonne maîtrise de la grammaire permet l'accès à la rationalité et, dans le prolongement, aux mathématiques, condition pour que les enfants « *ne se laissent pas avoir dans la vie et qu'ils comprennent le monde* ».

À travers ces enfants, auxquels elle consacre tout son temps, dans et hors l'école, parce qu'elle veut les « *sauver* », Sandrine R. comprend qu'il s'agit de faire réparation à ses parents du préjudice vécu : « *Avec la grammaire, il s'agissait de connaître l'action et les temps verbaux parce que c'était la clef pour comprendre ce qu'était la finalité et donc l'action et avoir du pouvoir, c'était aussi la clef pour se représenter le présent, le passé et le futur, c'est-à-dire pour se sentir quelqu'un d'existant et d'important dans la société.* »

Particulièrement sensible aux humiliations sociales et parentales, Sandrine R. prend parti pour ces enfants et leurs parents en les protégeant, à sa manière, d'une institution portée par elle comme répressive, négative et oppressive. « *J'avais très peur de l'institution* ». Ainsi, Sandrine R. ne se représente-t-elle pas comme un acteur de l'institution mais, fusionnée avec ses élèves, dans une position défensive face à une institution considérée comme nocive. Dans l'espace clinique où elle fait remonter son histoire scolaire et professionnelle, Sandrine R. découvre, avec une grande émotion, que l'institution, telle qu'intériorisée, se confond avec le régime politique de la Deuxième Guerre mondiale. « *L'institution*, dira Sandrine R., *c'est Vichy* ». L'enseignante comprend alors combien ses modalités de travail et la manière dont elle occupe sa place dans l'établissement scolaire se tissent dans la trame historique de l'expérience de ses parents et du rapport qu'ils ont construit à l'institution scolaire, à partir des événements vécus sous le régime de Vichy. Le rapport à l'institution va bouger pour Sandrine R. à la suite d'une inspection positive et d'une titularisation. La reconnaissance institutionnelle aura pour effet de faire reculer l'image négative trans-générationnelle de l'institution : « *J'ai commencé à ne plus avoir de raisons objectives d'en vouloir à l'État français* ». Sandrine R. s'est mise alors à tirer profit de ses relations non plus exclusivement avec les élèves mais avec les autres acteurs de l'établissement, en particulier ses collègues.

Elisabeth H. : transmettre une langue qui ne soit pas malmenée

Pour qualifier son entrée comme professionnelle dans l'école, Elisabeth H. dit découvrir « *le métier comme elle se le représentait* ». Un ensei-

nement du français caractérisé par un travail en équipe avec des collègues pédagogues aux pratiques innovantes : « *Cela me donnait confiance [...] j'ai eu une classe de 4^e, c'était du velours.* » Mais au milieu de l'année la tension monte : « *Je voulais aider les jeunes des milieux modestes et je constate que ça coïncide quand je deviens plus exigeante.* »

Un décalage se creuse entre l'attente de l'enseignante et la réalité dans la classe qui lui fait perdre cet enthousiasme, cette aisance de l'entrée dans le métier. Décalage qui tient à la rencontre entre monde interne et monde externe, c'est-à-dire entre les représentations anticipées que la jeune enseignante se faisait du métier, en rapport avec ses demandes subjectives, et le contexte qui se présente à elle. Réalité effective et quotidienne de l'exercice du métier qui fait reculer le sentiment d'une coïncidence trouvée lors des premiers mois.

Elisabeth H. se décourage : « *Comment faire cohabiter des élèves si différents* » mais cherche des voies de compréhension et de traitement en s'inscrivant à des rencontres pédagogiques organisées par le mouvement et la revue *Les Cahiers pédagogiques* dont la finalité que se donnent les militants est : changer la société pour changer l'école et changer l'école pour changer la société. La reprise dans un groupe à l'intérieur de cette structure associative, des enjeux personnels, fonctionnels et institutionnels de sa pratique professionnelle crée, pour Elisabeth H., de véritables ouvertures mais une malaise persiste : « *J'ai l'impression de bricoler gentiment mais de ne pas être très professionnelle* ». Malaise qui se cristallise sur la correction des travaux d'élèves qui expose l'enseignante à la souffrance de voir la langue française maltraitée et au dilemme entre sanctionner au nom du respect de la langue et se tenir à ses valeurs d'égalité : « *J'ai de grosses difficultés au lycée avec la correction des copies : des paquets lourds et qui me révoltent. C'est mal écrit, c'est bourré de fautes d'orthographe, c'est la langue qui est malmenée tout du long [...] Je suis toujours dans cette mission de les aider mais comment ne pas être injuste ? Alors je passe des heures à soupeser dans tous les sens, à essayer de leur donner de bons conseils. La correction de copies devient une entreprise sans fin. C'est Sisyphe. Quand un paquet est rendu cela va recommencer...* ».

Sur fond du sentiment qu'elle éprouve de n'être « *pas du tout professionnelle* », le poste d'Elisabeth H. est supprimé. S'ouvre pour l'enseignante une période difficile, un « *tunnel professionnel et personnel* » qui débute par la suppression de son poste, conséquence d'une baisse des effectifs mais qu'Elisabeth H. imputera donc à une supposée illégitimité professionnelle. La confirmation institutionnelle, imaginativement vécue par l'enseignante, de sa déficience dans le métier procède d'une autre coïncidence, cette fois-ci fragilisante, entre sentiment interne, représentation de soi et réalité extérieure concernant une mesure administrative. Conviction fragilisante qui sera renforcée par son arrivée dans un nouvel établissement, « *un lycée élitiste qui ne correspond pas à mes valeurs* ».

Écrasée par une tâche qui perd sa valeur face à un public qui ne correspond pas à celui qui donnait sens à ses engagements dans le métier, et fragilisée par ce qu'elle vit comme une non reconnaissance professionnelle, Elisabeth H. se trouve dans une grande solitude. Les *Cahiers pédagogiques* qui s'étaient constitués comme un groupe de référence et d'appartenance ne remplissent plus leur fonction d'étayage : « *J'ai l'impression que leur réflexion ne peut pas me servir dans ce lycée, et quand ils me disent : "Mais arrête de corriger tes copies comme ça toutes les nuits", ils ne se rendent pas compte de la pression exercée par les parents et les élèves.* »

L'histoire professionnelle d'Elisabeth H. se caractérise dans cette période par deux suppressions de poste dont les logiques sont indépendantes de la qualité de son travail. Elisabeth H. touchera, dans l'élaboration qu'elle fait de son parcours, les effets négatifs de l'association qu'elle opère entre ces suppressions de postes et sa propre disqualification projetée sur une institution qui lui refuse toute reconnaissance. L'enseignante voit alors se débattre à l'intérieur d'elle-même deux parties inégales, celle qui valorise ses engagements dans des pratiques pédagogiques innovantes au service d'un apprentissage facilité de la langue française et celle qui voit dans ces pratiques une preuve de non professionnalité, partie d'elle-même en alliance inconsciente avec les détracteurs de la pédagogie. Ajoutons que ce conflit, vécu en interne, trouve ses correspondances dans le débat public entre instruction et éducation qui oppose, par le clivage, les tenants d'une conception de l'apprentissage qui place l'élève au centre du système scolaire et ceux qui placent au centre le savoir.

Une voie de sortie de crise s'ouvre pour Elisabeth H. avec la décision de passer l'agrégation de lettres. De retour au lycée, l'enseignante se sent cette fois autorisée de l'intérieur. La reconnaissance institutionnelle se double d'une reconnaissance personnelle et lève la culpabilité attachée au conflit de valeurs. Elisabeth H. trouve en effet, avec cette réussite, une voie pour concilier les deux parties d'elle-même qui exposaient l'enseignante à un sentiment d'écrasement, de découragement et de disqualification : « *Je découvre le métier comme je me le représentais* » dit Elisabeth H. au début de son parcours. Mais cette coïncidence, cette connexion, cette articulation ne va pas durer. Le parcours d'Elisabeth H. est au contraire ponctué par « *tout ce qui coïncide* », qui marque un décalage reconduit entre la représentation, la demande, la nécessité internes et la réalité extérieure. Rapport toujours en tension, toujours potentiellement conflictuel qui se négocie au coup par coup et qui détermine les moments de satisfaction et d'insatisfaction, les moments d'encouragement et ceux de découragement.

« *Ça coïncide* » de plus en plus pour Elisabeth H., jusqu'au moment où elle se blesse : « *Heureusement il y a eu une entorse* ». Cet accident dans son corps immobilise Elisabeth H. et lui permet cette prise de recul qui lui fera modifier ses représentations. Par la vertu du symptôme qui désigne le conflit sans le nommer dans une condensation de signifiants, Elisabeth H. se réjouissait d'intégrer un établissement moins élitiste et d'avoir à s'occuper d'élèves en difficulté.

Mais l'enseignante est confrontée, dans une classe, à « *une bande de beurettes hyper-agressives* », qui lui renvoient « *une image odieuse de raciste* » et la mettent en difficulté par leur refus insistant. Cette expérience qui creuse le décalage entre l'élève imaginaire et l'élève réel expose Elisabeth H. à une trop forte tension. Le symptôme fait signe de cette atteinte douloureusement vécue portée aux articulations, aux connexions entre monde interne et monde externe, entre les exigences supposées de l'institution, la réalité des élèves et les nécessités d'Elisabeth H. dans son engagement militant. Engagement qui prend la forme d'une pédagogie active vécue comme une entorse, un manquement au monde construit de l'école.

L'orientation d'Elisabeth H. vers le professorat de lettres s'origine dans son investissement de la langue française porteuse d'une promesse : en consacrant son activité professionnelle à l'apprentissage de la langue, l'enseignante donnera la parole à ceux qui ne l'ont pas et leur permettra d'occuper une place dans la société. Dans le retour réflexif qu'elle opère sur son itinéraire scolaire et professionnel, Elisabeth H. donne sens à ses découragements. Elle y repère cette tension vécue entre son désir de transmettre une langue qui ne soit pas malmenée et sa crainte que ses exigences fassent d'elle l'alliée d'un élitisme culturel qui la détourne de sa nécessité d'engagement auprès des plus démunis.

4. LES FIGURES INTÉRIORISÉES DU MAÎTRE

En explorant son vécu d'élève, l'enseignant fait une découverte. Le savoir qu'apportaient ses maîtres était habité, à l'insu de tous, par ses propres scénarios psychiques mais aussi par des logiques institutionnelles qui surdéterminaient leur message. Il découvre ces autres contenus qui tissaient les contenus scolaires, à l'insu du maître, et s'implantaient en lui, troublant l'élève qu'il était.

L'enseignant découvre, en particulier, incorporée en lui, la figure d'un maître persécuteur, une figure de l'humiliation avec la violence et la culpabilité qui lui sont associées. Il lui est possible alors de se voir reprendre cette violence à son compte dans son rapport à ses propres élèves. Violence méconnue jusqu'à ce que les mots de l'autre en lui puissent être réactivés et examinés dans le travail clinique. De même qu'il peut comprendre ce que ces figures de l'humiliation lui permettaient de traiter dans sa propre économie affective. Ce qu'alors l'enseignant repère, ce n'est pas seulement cette figure du maître humiliant qui revient dans toutes les histoires scolaires d'enfant, mais comment cet enseignant, qu'il peut rencontrer en lui-même, peut projeter à l'extérieur son angoisse pour éviter de la ressentir.

Le défi de tout sujet est de ne pas se laisser trop envahir par les traumatismes infantiles, afin que ceux-ci ne deviennent pas le centre d'attraction de toute sa vie. L'enjeu pour l'élève est de se construire vivant compte tenu de ces traumatismes vécus et l'école peut tout aussi bien favoriser leur intégra-

tion que creuser leurs traces. Il importe de s'arrêter sur cette figure du maître qui revient dans toutes les histoires, figure de l'humiliation qui réveille la puissance persécutrice qui avait, en son temps, envahi l'espace psychique de l'élève.

Cette image, telle qu'intériorisée, est celle d'un maître surinvestissant son savoir d'un pouvoir qui réclame l'ignorance de l'élève et surtout son impuissance. Le fantasme qui structure la relation est ainsi celui d'un affrontement à une sauvagerie à réduire et à domestiquer de force. Par leur nombre, les élèves figurent la meute désordonnée des instincts non encore socialisés qui menace l'enseignant d'un débordement pulsionnel, menace qu'il traite par une exigence excessive de soumission ou par un retournement de sa propre violence sur les élèves, dans une relation duelle réifiée où l'élève, l'autre, est posé comme réceptacle, comme miroir.

Cette relation, imaginaire et réelle à la fois, parce qu'elle est de nature régressive et persécutrice, entre en résonance avec les contenus traumatiques de l'enfance. Elle produit des effets de sidération qui ne favorisent pas l'installation d'une dynamique de décentrement qui permettrait de vivre des enjeux conflictualisés. Les conflits ne peuvent alors s'ouvrir sur un dépassement et se clôturer sur eux-mêmes. La relation s'engage sur la voie d'une relation duelle réduite à un processus d'absorption/expulsion qui maintient la dépendance et ne permet ni au maître ni à l'élève d'intégrer son ambivalence et d'avancer dans sa capacité à vivre la conflictualité du lien. Caractérisée par une affirmation de la possession de l'autre, elle ne permet pas d'entrer véritablement dans une histoire.

Dans l'espace clinique, quand l'enseignant a pu retrouver les traces de cette relation en lui et ses effets, alors s'est dessiné, pour lui une histoire qui temporalise, c'est-à-dire une histoire qui redonne au passé les expériences vécues en les soustrayant à leur intemporalité, à leur fixité. En revenant dans les récits avec leur charge affective, ces moments figés du passé ont montré que les enseignants les isolaient inconsciemment afin d'éviter qu'ils ne contaminent leur construction professionnelle. Mesure défensive qui ne constitue plus aujourd'hui un recours suffisant pour affronter les situations conflictuelles qu'ils rencontrent dans les classes.

Une figure de l'alliance, de l'étagage vient en contrepoint de cette figure persécutrice. Véritable auxiliaire du moi, cette figure intériorisée apparaît comme un recours pour pallier les déficiences du sujet dans sa capacité à lier les exigences de son monde interne et les contraintes de la réalité externe. Cette figure apparaît également comme appui à une confiance en soi insuffisante à soutenir le déficit de reconnaissance des autres, voire la reconnaissance de ces autres qui ne peut opérer ses effets d'étagage de l'identité que sur fond d'une suffisante reconnaissance de soi par soi.

Nous voyons ainsi des paroles de maîtres qui ont traversé les histoires scolaires des enseignants. Des paroles prévenantes ou menaçantes, des mots de mise en garde, des injonctions qui vont leur chemin dans l'enfant passent

par lui, à travers lui et font vérité en lui qui attendait d'être confirmée. Par eux est nommé en même temps que caché ce que ces paroles viennent signifier dans le jeu des inconscients. Parole du maître, parole institutionnelle, organisatrice ou désorganisatrice d'un monde qui consolide, conforte, invalide ou disqualifie un monde interne en formation dans la socialisation familiale.

5. LA PRÉSENCE INTERNE DE L'ÉLÈVE DANS L'ENSEIGNANT

L'enjeu du travail clinique, à travers le dispositif proposé, est précisé-ment d'approcher ce monde construit de l'élève et du maître dans leur présence interne en l'enseignant. Présence interne le plus souvent confondue avec la réalité externe parce que projetée sur cette dernière. Des associations, des découvertes affinent et changent en partie le paysage conscient, ce faisant s'allège le rapport à la réalité externe difficile. L'enseignant se dit bénéficiaire de retrouver une relation plus paisible avec le monde scolaire, dé-fusionné qu'il est d'avec cette réalité externe qui occasionnait sa souffrance. Le travail clinique a permis de toucher le sens émotionnel des expériences oubliées et ces dernières peuvent alors devenir un point de départ pour un travail de pensée et d'intégration.

Ces paroles qui ont été dites dans l'enfance

Tout langage reflète l'attitude interne de celui qui parle. Dans la traversée du travail clinique, l'enseignant expérimente une nouvelle attitude intérieure qui produit des modifications sur son langage et sur sa manière de s'adresser aux élèves. En effet, lorsqu'il s'exprime en opérant moins de cloisonnements entre sa pensée et son affectivité, le discours de l'enseignant engage et sollicite la personne à laquelle il parle dans sa totalité, même si son propos reste nécessairement didactique. Les enseignants se disent bénéficiaires de ce changement dans la parole qu'ils prennent dans la classe et des effets positifs qu'elle entraîne sur la réceptivité des élèves.

La parole qui s'est instaurée dans l'espace clinique, parce qu'elle n'était pas récit explicatif et justificatif, a permis à l'enseignant de vivre une expérience inédite, faite de prises de conscience et de liens tissés entre temps présent et expériences émotionnelles du passé, et ainsi de se voir dans l'épaisseur d'une complexité dans sa manière d'occuper la fonction enseignante. L'émergence du sens vient de ces détours inédits qu'emprunte le récit d'une histoire qui se donnait jusque-là comme ligne droite. La potentialité dont se charge la parole adressée n'est pas dans le déjà connu de l'histoire, mais l'écoute laisse entendre d'autres contenus dont est saisi le sujet, impliqué dans sa parole. De ces paroles qui ont été dites dans l'enfance et l'adolescence et qui sont reprises, rapportées, certaines ne cessent de retenir et d'immobiliser le sujet autour d'elles, des paroles de maîtres et de parents. Il s'agit de paroles

qui s'énoncent comme un destin soit funeste soit prometteur et qui dicte les contenus de l'existence du sujet auxquelles elles sont adressées. C'est dans le dire que s'opèrent les liaisons, les déliaisons, les reliaisons. L'affect, lui, se situe constamment entre la perception sensible et l'économie du scénario psychique. Il peut être envahissant au point d'empêcher la représentation, mais peut aussi être une sorte de régulateur dans l'émergence des représentations psychiques. L'écoute clinique se rend attentive à dégager ce qui s'exprime de la scène psychique dans le discours considéré comme récit d'un rapport à soi et au monde. Le discours tente une sorte de rassemblement du sujet. Il émane de cette poussée inconsciente qui fonctionne comme un organisateur ou un désorganisateur et traduit la conflictualité interne du sujet.

La parole prise dans l'espace clinique permet à l'enseignant de toucher, d'éprouver cette partie de lui, méconnue dans la mesure où il rencontre dans le récit qu'il adresse au groupe l'enfant dans sa vie d'adulte, l'élève en lui dans sa vie de professeur.

6. HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS LA CLASSE ET CONFLICTUALITÉ PSYCHIQUE

Parce qu'il lui est possible d'approcher certains contenus de sa problématique psychique en rapport avec la réalité externe, l'enseignant se sent moins possédé ou dépossédé par l'autre, plus libre de se mouvoir dans une temporalité ré-ouverte. Le déplacement, la mobilité tiennent à la spécificité du processus.

Tentons d'en retracer le mouvement. Le processus est d'abord caractérisé par la réactualisation représentative et affective des expériences vécues, désactivées, oubliées, refoulées ou déniées, qui sont convoquées dans l'offre d'un travail sur le malaise éprouvé. Il tient ensuite à un certain dégagement que le sujet fait de la représentation de lui-même et/ou de l'autre sur laquelle il était arrêté. La représentation perd de sa toute-puissance et, en conséquence, son « tout pouvoir » sur le sujet. Ce dégagement lui permet de mieux distinguer ce qui relève de ses positions et de ses conduites dans les difficultés rencontrées et de donner ainsi une plus juste place aux déterminants extérieurs. Les enseignants s'étonnent d'ailleurs de constater que le déploiement d'une connaissance objective du monde va de pair avec une connaissance subjective. L'appréhension des situations laisse alors davantage place à une recherche constante d'ajustements et moins à des ajustages souhaités définitifs.

Le processus tient essentiellement, nous l'avons dit, à cette actualisation des scénarios du passé à l'intérieur du dispositif clinique où l'importance est donnée au langage et à un certain type de parole et d'écoute. C'est, en effet, dans cet espace qualifié de clinique que les images, les mots qui sont adressés et évoquent une difficulté professionnelle, dessinent, simultanément, une figure du passé jusqu'alors inaperçue. Le changement est un déplacement dans la représentation de soi, de l'élève et du monde construit de

l'École qui se donnait comme allant de soi, sur la scène consciente et réflexive qui désignait le malaise ou les difficultés dans la classe. Dans la méconnaissance qu'il avait de sa propre contribution à son malaise, l'enseignant centrait ses efforts ou son regard exclusivement sur le changement des élèves. Or il découvre que bien souvent ce n'est pas tant le comportement d'un élève qui lui posait problème que son propre positionnement. Le travail entrepris fait circuler les contenus d'une réalité qui se présente plus complexe pour l'enseignant : la connaissance des difficultés qu'il rencontre avec les élèves se donne à voir pour lui comme ce qui, dans la situation d'enseignement, se trouve convoqué concernant tout autant l'élève interne, l'élève en lui, que l'élève externe, l'élève face à lui.

Le malaise des enseignants tient, avons-nous dit, à une difficulté particulière à faire face à l'hétérogénéité. Notre recherche nous a permis de mieux comprendre les processus en jeu. Rappelons que la conflictualité psychique qui caractérise tout sujet oblige celui-ci à effectuer continûment un travail d'intégration des différentes parties de lui-même le constituant. Le sentiment d'unité prévaut lorsque le sujet parvient à lier ces parties suffisamment pour les rendre compatibles entre elles.

Ce que nous observons, c'est que la pluralité des élèves par leur nombre, leurs modes d'être et leurs différences sociales et culturelles, toutes ces différences manifestes auxquelles l'enseignant doit faire face, et qui s'offrent comme l'externalisation d'une scène interne, il lui est plus difficile de les constituer comme un ensemble unifié auquel adresser sa parole de maître. Scène interne des instances psychiques en conflit qui va se trouver activée par l'hétérogénéité externe du groupe classe. Un certain nombre d'enseignants peut contenir cette hétérogénéité et n'éprouve pas alors l'urgence d'éliminer certaines des forces en présence pour éviter l'angoisse. Leur monde interne autorise que des forces contraires puissent être simultanément présentes et reconnues sans entraîner une trop forte anxiété et une inhibition au niveau des actes. D'autres, au contraire, qui ne supportent pas de ressentir en eux ces mouvements divergents, ont le sentiment d'être écartelés et redoutent ce sentiment éprouvé de morcellement, emportés qu'ils sont par des forces qui attaquent leurs possibilités de maîtrise des situations. Pour se protéger de cette peur, les enseignants ont recours au mécanisme défensif du clivage. Celui-ci permet de séparer les éléments qui le composent et ainsi de sortir de la confusion. Mais comme ce n'est pas un mouvement susceptible de lier entre eux ces éléments vécus comme incompatibles, le clivage a pour conséquence l'impossibilité d'intégrer l'ambivalence des sentiments.

La recherche d'unité interne peut prendre la forme de deux démarches opposées mais qui se renvoient l'une à l'autre : soit tout confondre pour ne plus voir les différences, soit cliver et éliminer par projection ou exportation de tout ce qui gêne. Le travail d'élaboration a ainsi amené à examiner les clivages. Le récit, en réactualisant les contenus clivés, a permis de voir la nécessité trouvée à leur séparation. Les enseignants ont pu, alors, se réapproprier ce qu'ils avaient d'abord attribué uniquement à leurs maîtres, à leurs collègues ou aux élèves

pour prendre progressivement conscience de leur propre hétérogénéité interne et mieux la tolérer. Approcher cette hétérogénéité a permis un certain dépassement des deux termes de l'alternative. Alternative qui prenait la forme soit de reprocher aux élèves ce qu'ils étaient, soit de se reprocher à soi-même de ne pouvoir accepter ces élèves, sinon au prix d'un sentiment de dévalorisation de soi et de l'autre et d'une perte de sens et de consistance.

Dans l'impossibilité d'adopter des parties de lui qui le dérangent, l'enseignant est confronté à des sentiments de honte et de culpabilité qui l'entravent lourdement dans son travail. Pour faire évoluer ces parties déniées, il est indispensable qu'il puisse les reconnaître comme lui appartenant. Car la fragilisation tient à ce que les systèmes de défense psychiques ne réussissent plus à protéger l'enseignant contre l'émergence d'affects incontrôlés et l'angoisse liée à cette émergence. Ces défenses se montrent déficientes à remplir leur fonction protectrice et réduisent la capacité d'adaptation à la nouvelle réalité du lien dans l'école caractérisé par la pluri-culturalité mais aussi par la montée de l'individualisme. L'intégrité du sujet se trouve atteinte par les effets de correspondance entre ces hétérogénéités interne et externe entraînant chez l'enseignant un sentiment d'envahissement de l'autre et une insuffisance dans ses capacités à gérer les situations. Nous le voyons, le sentiment d'impuissance, voire d'effondrement des enseignants face aux difficultés qu'ils rencontrent dans les classes tient aux résonances, aux correspondances qui s'établissent entre les débordements dus à l'hétérogénéité des élèves dans la classe et ceux de l'hétérogénéité interne du maître, antérieurement contenus.

7. PASSER DE LA SIDÉRATION IMAGINAIRE À LA CAPACITÉ DE PENSER

L'enseignant approche ces correspondances, lorsqu'il est accompagné, dans le groupe, à prendre conscience de ce qui se passe pour lui dans les situations qui le mettent en difficulté. Mais pour examiner ce qui le touche dans la confrontation à l'hétérogénéité de ses élèves et qu'il a tendance à traduire immédiatement et exclusivement dans le registre de la réalité externe, il est nécessaire que l'enseignant puisse trouver un lieu pour être à l'écoute de ses affects et de ses manifestations corporelles. Il importe qu'il puisse être aidé à passer de la sensation à la signification émotionnelle et au dégagement du sens que prend pour lui l'expérience réactivée.

On y voit les enseignants, souvent étonnés qu'ils aient un monde intérieur, monde dont ils négligeaient l'importance dans la compréhension qu'ils avaient des situations. Le travail psychique a pour effet de faire surgir des liens, de mettre en évidence une relation cachée entre différents éléments, de rendre visibles des chaînons associatifs pour permettre au sens de surgir. Il donne l'occasion de revisiter, en les prononçant à nouveau, les paroles organisatrices ou désorganisatrices qui ont été entendues et conservées dans le monde interne de chacun et qui, dans la méconnaissance, restaient toujours

actives. Lorsqu'ils peuvent être pris au sérieux, écoutés dans ces paroles qui reviennent, les enseignants sont bénéficiaires d'entrevoir le monde fantasmatique qui auparavant demeurait invisible pour eux. Ils passent alors d'une représentation objectivée des situations qui leur posent problème à une représentation qui intègre la part de leur subjectivité.

La complexité tient à l'émergence, dans l'analyse, d'une pluralité de significations tant externes qu'internes et de leurs liens. Cette complexité peut s'élaborer parce qu'elle peut être pensée. Les représentations et les positions se nuancent ouvrant à une pluralité qui devient intéressante en elle-même et conduit à des perspectives de traitements différenciés. Le sentiment de la durée apparaît et avec lui la conscience que les personnes sont singulières, les situations spécifiques et qu'elles peuvent, les unes comme les autres, évoluer.

L'angoisse devant l'hétérogénéité provient aussi de la difficulté qu'ont les enseignants à différencier ce qui est fantasmé de ce qui est agi. Cette difficulté produit une sidération imaginaire qui rend impossible d'inventer une réponse suffisamment adaptée aux problèmes concrets rencontrés. Le travail d'élaboration remet la pensée en mouvement car il permet de sortir de cette sidération et de retrouver une capacité d'inventivité dans le traitement des difficultés.

Le dispositif clinique crée un espace psychique où l'enseignant fait peu à peu l'expérience d'une relation qui intègre dépendance et autonomie. Aidé à mieux tolérer l'hétérogénéité en examinant la présence en lui-même de l'ambivalence de ses sentiments amour et haine dans des proportions mouvantes et variables, l'enseignant retrouve plus de liberté intérieure pour un travail de pensée et de symbolisation.

Ce travail de symbolisation a des conséquences institutionnelles. Ce qui s'observe, en effet, c'est que les solutions aux problèmes ne sont plus espérées d'une instance statutaire mais des acteurs eux-mêmes qui peuvent les reconnaître et les poser. Les moyens pour résoudre des difficultés rencontrées sont moins attendus de l'extérieur. Tous disent s'autoriser davantage à interpréter constamment la réalité qu'ils vivent et il leur est alors possible de donner une valeur aux aménagements qu'ils font en situation et qui, pour eux, s'énonçaient antérieurement comme un aveu d'incompétence : « *On fait du bricolage* ».

Enfin, l'inscription dans un travail d'élaboration à partir des récits concernant leur histoire scolaire et professionnelle, étendu à plusieurs années, a favorisé chez les enseignants, un rapport renouvelé au temps scolaire. Dégagés d'une temporalité exclusivement centrée sur l'efficacité, les enseignants disent bénéficier d'une nouvelle représentation du temps qui leur permet de revenir sur les situations passées, d'enrichir les analyses d'éléments supplémentaires qui viennent donner de nouveaux éclairages comme de tolérer qu'une situation ne se donne pas à comprendre dans l'immédiateté de son actualité. Il leur est possible d'admettre une temporalité où se développent des processus jamais entièrement connus, reconnus ni totalement prévisibles.

Procédant ainsi à des lectures plurielles et croisées de la situation qui lui pose problème et s'inscrivant dans une temporalité ouverte et complexe, l'enseignant entre dans un processus de pensée qui ne l'immobilise pas et se met à construire à nouveau sa pratique.

8. REDONNER UNE VALEUR À LA CONFLICTUALITÉ

« *Quelque chose de difficile du rapport à l'élève pour être touché, travaillé, peut mériter de passer par le fait de se remettre en contact avec soi élève* », exprime Aline P. Parce qu'ils ont interrogé leur propre particularité, les enseignants peuvent mieux accueillir la particularité de chaque élève dans la classe. Ils ont découvert que si, pour certains, le cheminement cognitif semble aisé, le rapport au savoir représente dans tous les cas un parcours accidenté se construisant à la suite de repositionnements successifs. Par conséquent, ils ont conscience que les progrès, les déplacements des représentations passent par des conflits et, dans certains cas, par la mémoire douloureuse d'échecs en quelque sorte enkystés à l'intérieur du psychisme et toujours agissants. Cette prise de conscience change le regard porté sur l'élève. Les conflits relationnels, le rejet de l'autorité, l'opposition à certains contenus cognitifs, la paresse ou le refus de se mettre au travail, jusque-là ressentis comme une opposition à la personne de l'enseignant, sont reconnus comme des facteurs inhérents (et non plus extérieurs) au métier. Et ce renouvellement de position permet au professeur d'accueillir les difficultés, les résistances des élèves et plus généralement les obstacles qui se dressent sur sa route comme des éléments à part entière de la réalité scolaire. Constat important du processus de réinvestissement du travail d'élaboration psychique et théorique effectué : il ne s'agit plus d'exclure les conduites mais de travailler avec elles. Changement de position qui modifie le rapport à la transmission de l'enseignant et, par conséquent, les attentes qu'il forme pour ses élèves. Dans le travail de distanciation progressive d'avec les images de soi dévalorisées ou idéalisées de l'enfance opérée par l'élaboration psychique, l'élève cesse de représenter le risque d'une dévalorisation narcissique car ses interventions, sa parole, sa subjectivité, mais aussi ses incompréhensions ou ses échecs ne sont plus vécus comme un défi à la bonne marche d'un cours.

Un autre changement de position, imputé à la démarche clinique, concerne l'établissement d'une distinction entre un cadre d'intervention et un dispositif pédagogique. Les enseignants ont développé une sensibilité et une capacité à se responsabiliser sur la tenue du cadre symbolique constitué par l'ensemble des règles qui permettent à la classe de fonctionner. Concrètement les enseignants se voient nouvellement à l'écoute des différentes positions exprimées par les élèves, qu'elles correspondent ou non à leur mode de pensée ou à leur culture, et moins inquiets par les différences dans les rythmes d'apprentissage.

Angela T. souligne qu'elle peut désormais faire face aux remarques spontanées des élèves ou des professeurs stagiaires, sans se laisser déstabili-

ser par l'imprévu. Lorsqu'un groupe classe est dans le refus d'une activité, elle ne cherche plus nécessairement à justifier l'intérêt de cette activité, c'est-à-dire à défendre son dispositif, mais considère désormais la résistance comme quelque chose qui se travaille ; elle le tient « *comme un espace de signification où entendre quelque chose* ». Une meilleure tenue du cadre lui permet davantage de souplesse, d'oser changer si nécessaire certains éléments du dispositif pédagogique.

9. LE RECOURS POSSIBLE À SES PROPRES RESSOURCES PSYCHIQUES

Les enseignants font état d'un moindre besoin de tout prévoir, de tout organiser, besoin qu'ils repèrent comme un manque de confiance dans leurs compétences et une tension associée aux examens. Ils découvrent qu'ils peuvent faire appel à des ressources internes. Par exemple, ils éprouvent moins d'anxiété, dans la construction de chaque cours, liée à la crainte de perdre le bénéfice de leur travail entre deux moments de classe. Il leur est davantage possible de mobiliser un savoir intériorisé sur un mode plus souple qui autorise à découper, illustrer, formuler différemment en fonction du niveau et de la disponibilité du groupe-classe. La conséquence en est qu'ils se voient moins pressés de combler les attentes des élèves par des objets de connaissance (et des concepts théoriques) qu'ils utilisent de manière plus intégrative. Sandrine R. se dit davantage préoccupée par la prise en compte des représentations de ses élèves dans le processus didactique. Elle s'appuie sur les savoirs existants pour construire du lien entre expérience individuelle et savoirs généraux, traitant la difficulté de représentation, de formulation, de compréhension de l'élève.

Tous les enseignants ont, chacun à leur manière, revisité ce qui constituait pour eux des objets de tension, comme le rapport à l'excellence et à l'échec scolaire. Ils n'ont pas toujours été en difficulté, et s'ils l'ont été, en particulier, dans les disciplines qui ne constituaient pas leur pôle d'excellence, ils ont ressenti cette déficience comme insoutenable et reconstruit, par mesure défensive, une scolarité lisse et sans obstacle. Déconstruire, dans le groupe, ces images protectrices et avoir accès aux avatars des histoires scolaires singulières dans leurs liens aux tribulations des histoires familiales a constitué un bouleversement. Ce qui change, c'est que les difficultés, les souffrances, souvent retenues prisonnières de l'inconscient sous forme de blessure, rendaient impossible d'envisager sereinement les empêchements d'autrui.

Angela T. très émue se voit dire : « *Je ne tolère pas les difficultés des autres car elles me rappellent trop les miennes* ». La blessure se parle, le déni devient moins nécessaire. L'attention portée par le groupe à l'expression d'une certaine souffrance dans le récit de son parcours scolaire et universitaire, souffrance dont elle n'avait jamais eu une conscience aussi nette, a joué comme une autorisation à moins se défendre de ses affects dans la relation éducative. Le travail clinique, parce qu'il donne aux blessures refoulées un sta-

tut qui peut être reconnu et accepté, permet à l'enseignant de considérer que les tentatives pédagogiques les mieux intentionnées comportent des facteurs de déstabilisation et que ce risque fait partie de tout parcours cognitif. Il lui permet d'être plus attentif au processus d'apprentissage.

10. L'ÉLÈVE RENDU À SA COMPLEXITÉ

Il y a changement de position aussi lorsque l'enseignant ne s'adresse plus à une instance idéalisée, un « surmoi » tyrannique à l'exigence insatiable et pour laquelle il produisait un cours exprimé le plus souvent en une langue distanciée, quelquefois étrangère aux repères linguistiques des élèves. Ainsi Elisabeth H. déclare par exemple qu'elle ne s'autorisait pas à porter un jugement personnel sur les contenus de son cours et que cet interdit l'empêchait de répondre simplement aux élèves. Le changement de position tient d'autre part à la prise en compte d'une altérité qui se manifeste par des intérêts divergents entre élèves et enseignants, ou par le fait que les contenus du savoir suscitent chez certains élèves un conflit socio-cognitif. Danièle A. estime qu'elle avait tendance à ignorer les élèves qui ne partageaient pas d'emblée son enthousiasme. Or cet enthousiasme lui est apparu comme fondé sur un credo, « *credo selon lequel la quête de savoir se confond avec la quête du bonheur ; leur recherche du bonheur n'est pas dans le cours de français mais ils sont élèves comme les autres. Si je ne suis pas responsable de leur quête, je peux cependant les aider à faire des progrès dans la discipline scolaire que j'enseigne* ».

Le travail clinique sur les conflits de la première expérience scolaire a eu pour conséquence un allègement du poids des idéaux intériorisés où se retrouvaient à la fois l'influence parentale et celle des maîtres pour des compositions dont l'inconfort nécessitait de s'adresser davantage à un enfant rêvé qu'à l'élève face à soi. Cet enfant était préalablement investi souvent exclusivement dans son rapport au savoir, c'est-à-dire pratiquement comme un adulte raisonnable. L'enfant, l'adolescent élève est rendu à sa complexité du fait que l'adulte a eu la possibilité de se remettre en contact avec l'enfant, l'adolescent qu'il était, cet occupant interne que la peur de mal faire tirait en arrière. S'il peut désormais s'adresser à cet enfant réel, c'est aussi que la traversée de ses propres conflits infantiles a eu pour effet de lui faire prendre conscience de cette complexité chez l'élève.

Le travail sur ses propres conflits permet par exemple de comprendre que les représentations cognitives d'un élève sont fonction de ses représentations psychiques. Elles ont pour toile de fond des valeurs, des normes et plus généralement la réalité historique dans laquelle le sujet, à son insu ou sciemment, cherche à s'inscrire. Étant liées à l'ensemble des représentations du sujet (concernant son être au monde et son être avec autrui), elles ont pour finalité de donner une certaine assurance contre les peurs ou les fantasmes de dissociations. Par là, nous entendons la crainte de ne pouvoir s'identifier à des repères compatibles entre eux ou de devoir abandonner les valeurs portées

par les modèles familiaux. Il n'est donc pas simple de changer les représentations cognitives d'un élève. Celles-ci perdurent souvent en dépit de l'apprentissage et cette persistance ne peut être imputée à la seule mauvaise volonté. Les enseignants l'ont mieux compris, ayant au cours du processus clinique enrichi leur culture théorique initiale de la connaissance apportée par la découverte d'une vie psychique et émotionnelle dans la construction de soi comme sujet.

Cette découverte s'est produite alors que les participants, amenés à interroger leurs propres parcours d'élèves, retrouvaient des émotions passées et en comprenaient le sens. Enrichis par cette expérience, ils peuvent moduler les *a priori* de la culture pédagogique qui leur a été donnée dans leur parcours de formation initiale. S'ils jugent nécessaire que l'élève change ses premières représentations cognitives pour en adopter de plus scientifiques, ils savent aussi que ce changement s'opère sous certaines conditions : que l'élève ne soit pas mis en danger par ces nouvelles connaissances ou encore qu'il puisse progressivement prendre des distances vis-à-vis de son héritage idéologique.

Nous avons vu que l'élève composait l'histoire de son rapport au savoir et à l'institution dans la confrontation, l'opposition, l'évitement ou la synthèse des deux cadres, celui de la famille, de ses valeurs et de ses idéaux et celui de l'École. C'est d'avoir à confronter ces différents référentiels que, semble-t-il, se tisse peu à peu la pensée réflexive de l'élève, au cours d'une élaboration qui se présente aussi comme une tentative pour construire un espace de liberté, de création. Les enseignants ont pris conscience de la complexité de cette confrontation en interrogeant leur propre histoire cognitive et affective. Percevoir la complexité du nouage ou de l'articulation entre construction psychique et construction cognitive modifie sensiblement les attentes du professeur qui ne se situent plus dans l'immédiateté mais donnent à l'élève le temps et les moyens nécessaires à son évolution.

11. LA CO-PENSÉE INTERSUBJECTIVE DANS SON RAPPORT À LA TRANSMISSION

Enfin la démarche en groupe a permis pour chacun d'éprouver l'effectivité du processus d'intersubjectivité. Les participants ont, en effet, traversé au cours de leurs récits des moments difficiles devant leurs collègues et ont bénéficié de leur soutien et de leur réflexion. Ils ont fait l'expérience (et intégré ce savoir relatif à l'expérience vécue) que la dynamique de tout changement s'opère dans une relation à deux ou à plusieurs et qu'elle implique donc des interactions. Ainsi Aline B. souligne-t-elle l'importance de la circulation de la parole dans le groupe qui contribue à faire de l'échange, un puissant vecteur de reconnaissance : « *Les collègues ont pu identifier et nommer mes capacités et compétences personnelles et professionnelles mal reconnues ou mal entendues sur les lieux d'exercice du métier. Soit que chacun travaille dans sa classe de manière trop individualiste, soit que l'absence ou*

la rareté des relations avec des autorités hiérarchiques prive d'une évaluation positive du travail, soit que personne ne songe à relever les compétences à l'œuvre au quotidien. » Avoir pu ressentir l'importance de cette valorisation change le rapport des participants à leurs élèves. Les enseignants le savaient, mais ils se mettent à comprendre véritablement, pour l'éprouver, que la reconnaissance des compétences de l'élève par le groupe classe et par le maître, passe par admettre que devant une classe, le professeur n'est pas un véhicule neutre de la transmission, mais que sa subjectivité interfère dans son rapport au savoir et dans la manière dont il transmet les connaissances.

La démarche entreprise a donné à voir que les participants développaient leur capacité à mieux penser l'intériorité subjective et la manière dont elle se transfère dans certaines modalités d'action et de décision. Chacun s'est dégagé des connaissances objectivées et stéréotypées du métier pour se faire davantage le sujet d'une élaboration personnelle, impliquée, inventive. Les contenus qui ont trouvé une véritable voie d'élaboration concernent surtout les processus de construction de l'identité, les points d'appui du développement du sens de l'altérité, les moyens de symboliser ce qui fait violence pour sortir des blocages, la déficience des étayages institutionnels, les inscriptions culturelles méconnues.

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

12. POUR CONCLURE : RETROUVER DU SENS ENTRE SOI ET L'AUTRE

Nous avons dit que les transformations du monde contemporain obligeaient l'enseignant à une plus grande mobilité, le contraignant à élaborer de nouvelles positions, de nouveaux rapports entre identité personnelle et identité de métier. Nos expériences antérieures d'accompagnement des enseignants en difficulté nous ont amenée à proposer une démarche d'élaboration par le récit des itinéraires scolaires et professionnels, parce que la seule centration sur les difficultés en tant que telles se montrait insuffisante, dans ses effets de traitements des problèmes rencontrés. L'exploration des contenus

identitaires ne traite pas des difficultés telles que celles-ci peuvent être concrètement énoncées, mais reconstitue une dynamique culturelle qui déplace le regard porté sur elles, leur donnant une toute autre configuration. C'est en réactualisant sa propre histoire scolaire et professionnelle, avec ses avatars, que l'enseignant retrouve du sens qui semblait inaccessible et de l'efficacité perdue et non pas en regardant le monde comme existant en dehors de lui. Cette découverte-construction du sens relève d'une expérience transformatrice et non prédictive.

Reprendre le cours de son cheminement professionnel, à partir d'une remontée de son parcours scolaire, a augmenté la capacité des enseignants à faire face à des difficultés et des conflits, mais elle a fait aussi émerger des perspectives nouvelles d'élaboration et d'action. La clinique du récit dans laquelle s'est inscrit le dispositif de travail fut une attention portée à l'émergence, dans l'histoire qui se racontait, d'une nouvelle histoire et, avec elle, des nouvelles possibilités qu'elle ouvrait de voir, d'entendre, d'agir. L'émergence du sens est venue de ces détours inédits qu'emprunta le récit dans des agencements particuliers de formulations de pensée, de contenus de représentations, d'expressions d'affects, à la recherche d'un dire au service d'une finalité relationnelle et d'une économie affective ignorées.

Cette expérience clinique qui intègre, dans le travail d'élaboration, la double perspective psychique et sociale de l'investissement des objets et des constructions identificatoires et d'idéalité, montre que c'est en donnant place à cet espace intérieur psychique des construits psychosociaux qu'il devient possible, pour des professionnels, de faire une plus juste place aux déterminants extérieurs. Ils se sentent reprendre une consistance comme acteur social et se vivent moins comme le produit d'une conjoncture dans laquelle ils se voyaient impuissants.

Ce moment mutatif tient à cette sortie de la sidération imaginaire par l'activité psychique qui transforme une tentative de figuration inadéquate en représentations davantage maniables. Activité de pensée qui intègre un rapport à soi, sujet actif de ses conduites, de son fonctionnement psychique, de son histoire. Il faut pour le clinicien savoir attendre, comme le dit Winnicott, que le passé soit vécu comme une projection.