L'entretien de recherche d'inspiration psychanalytique

Un outil pour comprendre la position de l'enseignant face à l'apprenant

The psychoanalysis-inspired research interview.

A tool to understand teachers' position facing learners

Das Forschungsgespräch nach dem psychoanalytischen Modell.

Ein Mittel, um die Stellung des Lehrers zu dem Schüler zu verstehen

La entrevista de investigación de inspiración psicoanalítica.

Un instrumento para entender la posición del docente frente al alumno

Anne-Marie Jovenet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/73>

DOI : 10.4000/rechercheformation.73

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2010

Pagination : 23-36

ISBN : 978-2-7342-1178-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Anne-Marie Jovenet, « L'entretien de recherche d'inspiration psychanalytique », *Recherche et formation* [En ligne], 63 | 2010, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/73> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.73

L'entretien de recherche d'inspiration psychanalytique

*Un outil pour comprendre
la position de l'enseignant face à l'apprenant*

> Anne-Marie JOVENET

Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, équipe THÉODILE-CIREL (ÉA 4354)

RÉSUMÉ • Cet article a pour objectif de montrer la pertinence de l'entretien clinique inspiré par la psychanalyse pour comprendre le fonctionnement pédagogique de l'enseignant face à l'élève, particulièrement quand cet élève lui apparaît en difficulté ou en souffrance. Ce fonctionnement est analysé à travers la comparaison de deux modes pédagogiques : pédagogie Freinet/pédagogie classique. L'ancrage dans la psychanalyse en tant que théorie, mais aussi en tant que méthode inspirée par la technique thérapeutique, permet de montrer que les conduites, les choix, les prises de position ne peuvent être comprises qu'en référence au conflit interne, marque d'un sujet divisé par l'inconscient. L'article discute comment une pédagogie coopérative, telle que la pédagogie Freinet, intervient sur la façon dont l'enseignant construit son « soi professionnel » et se termine par quelques pistes de réflexion autour de la formation des enseignants.

MOTS-CLÉS • inconscient, conflit interne, psychanalyse, entretien de recherche, méthode pédagogique, élève en difficulté.

Cet article a pour objectif de montrer la pertinence d'un outil de recherche, l'entretien clinique inspiré par la psychanalyse thérapeutique, pour comprendre comment un sujet fonctionne et la façon dont ce fonctionnement explique ses choix, ses conduites, ses sentiments à l'œuvre dans ses relations. Le sujet est ici l'enseignant dans sa fonction d'accompagnement de l'élève, et plus particulièrement l'enseignant exerçant en Réseau d'éducation prioritaire (RÉP) se trouvant face à des élèves en difficulté dans les apprentissages et/ou en souffrance dans leur milieu familial et social. Le fonctionnement dont il est question concerne donc le champ pédagogique.

Après avoir exposé la construction des comparaisons et le cadre théorique et méthodologique de la recherche dans les écrits de la discipline clinique en sciences de l'éducation, nous examinerons à travers des entretiens comment se révèle le

fonctionnement enseignant. Les hypothèses émises reposent sur une éventuelle différence de fonctionnement des enseignants selon qu'ils s'inscrivent dans une pédagogie dite classique ou une pédagogie dite alternative, la pédagogie Freinet, dans le but d'examiner des chemins possibles de formation en se référant à la psychanalyse, notamment aux travaux de Cordié (1998) et de Cifali (1994, 2002). En effet, comme l'indique l'argumentaire du troisième colloque international d'actualité clinique en sciences de l'éducation¹, aucune recherche actuelle ne peut oublier l'enjeu de formation eu égard aux changements de modalité de la formation des enseignants en cours.

1. Le cadre de l'étude

1.1. Deux modes pédagogiques confrontés dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire

La recherche menée au sein de l'équipe THÉODILE² avait pour objectif d'évaluer les effets de la pédagogie Freinet dans une école élémentaire de la banlieue lilloise qui se trouvait alors en situation quasi critique (démotivation des enseignants, fuite des élèves vers d'autres écoles, taux de réussite aux épreuves nationales très bas...). Initiée en 2001, cette recherche inclut tout au long de sa démarche la comparaison entre cette école, en pédagogie Freinet, et d'autres écoles de même milieu RÉP pratiquant une pédagogie dite « classique ».

Pour comprendre l'intérêt des comparaisons établies il faut préciser en quoi la pédagogie Freinet est particulière. Nous le ferons en nous basant sur l'analyse présentée par Reuter (2007). L'école est constituée comme « une société (qui) s'appuie sur un idéal démocratique (et) construit une culture commune » fondée sur des techniques d'apprentissage particulières comme le texte libre, les recherches mathématiques, les présentations à la classe et la conservation des travaux des élèves comme patrimoine, le « quoi-de-neuf »..., où « Autorité et pouvoir du maître sont soumis à des règles et des contrôles internes et externes [...], pour l'élève, la perte des droits équivaut à se retrouver, via la perte de l'autonomie, dans des fonctionnements scolaires traditionnels ». Dans le quotidien de la classe, l'élève peut se déplacer seul, et à certains moments choisir ses activités dans son plan de travail, le maître organisant ses enseignements à partir des apports des élèves, des relations externes avec les correspondants de la classe, des événements extérieurs à l'école. L'objectif du dispositif tient en un mot, l'apprentissage. Le travail collectif s'inscrit dans le programme officiel et prépare l'entrée au collège (Reuter, 2007, p. 17-19).

1 « Troisième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. L'analyse des pratiques : transmission, professionnalisation, recherche », CLIOPSY 3, les 20 et 21 novembre 2009, université Paris-Ouest-Nanterre-La-Défense.

2 Équipe de didactique des disciplines qui siège à l'université Charles-de-Gaulle-Lille 3 actuellement intégrée au laboratoire CIREL (ÉA 4354).

Une école située dans le même milieu RÉP, a été pressentie pour servir de comparatif du point de vue des modes de travail pédagogique. En collaboration avec Lahanier-Reuter, didacticienne des mathématiques, six élèves de chaque classe élémentaire ont été observés lors d'une passation individuelle de tâches se rapportant à la symétrie. Nous avons ensuite réalisé des entretiens avec les cinq enseignants des deux écoles. Dans ces dix entretiens, les enseignants révélaient spontanément leurs choix, leurs désirs, mais aussi les sources de frustration, autrement dit les valeurs importantes pour eux dans leur rapport aux élèves.

1.2. L'entretien clinique inspiré par la psychanalyse thérapeutique

Pour comprendre l'intérêt de la méthode pour ce questionnement, il faut remonter aux sources de la méthode. Quand Freud expose les débuts de la psychanalyse, il fait référence à la thérapie de Breuer avec Anna O., qui va le mettre sur la voie de la découverte fondamentale : il existe un lien entre le traumatisme et le symptôme. Mais ce lien n'est pas reconnu par le patient, il existe une censure. Le patient souffre de quelque chose qui vient de lui mais qu'il ne sait pas. Le refoulé ne revient pas à la mémoire, il n'obéit pas aux mêmes règles que le conscient, il se déguise en symptômes. Le sujet est divisé par l'inconscient. Conflit, division, dissociation du moi, clivage, les mots de la psychanalyse disent tous quelque chose de la souffrance qui habite le psychisme. Conflit et division viennent d'éléments extérieurs, de la demande, mais aussi de l'intérieur, de la compulsion de répétition que le sujet ne reconnaît pas, déclarant ses choix et ses actes motivés par la situation présente. Avec Breuer, Freud découvre l'amour de transfert, le déplacement, la confusion entre le père et le médecin. Mais Freud, en évoquant son passé de lycéen³ découvre aussi le transfert dans la relation pédagogique. Il met en garde les enseignants contre l'idée de croire que le mépris est adressé à eux-mêmes, sachant combien les conflits externes vont alimenter le conflit interne dont le principal support sera le sentiment de culpabilité (Cifali, 1994).

En affirmant que la psychanalyse est une science qui peut prêter son concours à d'autres domaines, Freud nous offre la liberté de transposer la méthode de l'association libre dans la recherche en éducation, d'où l'appellation « entretien clinique inspiré par la psychanalyse ». De même que Blanchard-Laville (2003) ou Chaussecourte (2006) « s'inspirent » des méthodes d'observation des interactions mère-bébé pour l'observation didactique des interactions enseignant-élève, la conduite de l'entretien est empreinte de la technique de la thérapie psychanalytique : écoute, respect des silences, aide à la progression de l'association libre chez le sujet. L'entretien est mené de manière à « favoriser chez l'interviewé le travail d'élaboration de sa pensée subjective » (Blanchard-Laville et Nadot, 2000, p. 60).

3 J.-C. Filloux (2000), dans le chapitre sur « le transfert », s'appuie sur la conférence de Freud de 1914 au cours de laquelle il raconte ses souvenirs de lycéen.

C'est en nous appuyant sur les définitions et orientations formulées par Blanchard-Laville (1999, 2001) et son travail collectif (Blanchard-Laville *et al.*, 2005) que nous interrogerons la situation des enseignants. Il ne s'agit pas de psychanalyse appliquée, prescriptive, nous parlerons donc d'approche clinique orientée par la psychanalyse dont le but est d'interroger ce qui se passe dans le champ éducatif.

Dans ces travaux, trois spécificités sont importantes à rappeler car les critères de scientificité ne sont pas ceux d'une démarche expérimentale.

Au premier rang de ces critères, se trouve la prise en compte des phénomènes transférentiels qui, selon Blanchard-Laville (2001), peuplent aussi bien la scène de la classe que la scène du chercheur. Là où l'expérimentaliste verrait une variable à éliminer, le chercheur se réclamant de la clinique y voit son indispensable « caméra », c'est-à-dire son outil de recueil de données à ajuster. Se préparer à l'entretien revient à travailler sa capacité à se laisser toucher au niveau psychique. Comme Freud pensant que ce qu'il observait chez ses patients aurait pu lui arriver, le chercheur passe par la compréhension de lui-même pour atteindre l'autre.

Ensuite, l'objectif de la démarche a pour but de comprendre le fonctionnement individuel du sujet, en même temps que la dynamique de son inscription dans le champ social. C'est ainsi que Pechberty parle de l'établissement scolaire comme d'un « espace psychique personnel et intersubjectif, fait de fantasmes actifs, de représentations communes qui traversent les rapports entre les partenaires de l'école » (2002, p. 143).

La troisième spécificité a trait à l'interprétation. L'interprétation ne vise pas le vrai dans la situation, mais le sens potentiel. Blanchard-Laville affirme que dans l'interprétation « se joue de l'après-coup », expliquant cette notion comme le « fait qu'un événement passé, auquel du sens n'a pas été immédiatement accordé, peut devenir signifiant rétrospectivement. "Trouver du sens" n'est d'ailleurs pas l'expression qui rend compte du travail effectué car on pourrait croire que tous ces éléments n'avaient pas de sens antérieurement. Pour certains cela peut être le cas mais généralement, des sens avaient été donnés à ces éléments dès leur survenue. C'est le retour réflexif sur l'ensemble des données recueillies qui permet de polariser la mise en sens. Cependant cette polarisation n'est pas univoque. Ce qui valide aussi l'interprétation clinique, c'est sa richesse potentielle en termes d'interprétations connexes » (2005, p. 125).

1.3. La pertinence de la méthode en fonction de l'objectif de la recherche

Ce qui nous intéresse c'est l'enseignant dans sa relation aux élèves. Ce lieu de relation est un lieu de conflit. Il voudrait être « bon » mais en même temps il sent monter en lui des accès de violence ou de découragement face à certains élèves ou à certains milieux. Il voudrait être neutre et pourtant ne se sent reconnu que lorsqu'il est utile. Il veut poser des limites et pourtant agit parfois comme s'il lui était possible d'être tout-puissant. Pour comprendre ce qui se joue là, il faut que

l'interviewé s'autorise à dire quelque chose de lui-même, de la rencontre de son « soi professionnel » avec son « soi personnel », révèle quelque chose de son « appareil psychique groupal » dans son rapport aux autres (Blanchard-Laville, 1999).

Ces déclarations sont-elles les mêmes selon que les enseignants pratiquent la pédagogie Freinet ou une pédagogie classique? Certains parviennent-ils à se dégager plus facilement de « l'autre scène »? C'est à ce niveau — où se jouent conjointement du conscient et de l'inconscient — que la méthode retenue nous permettra d'orienter nos réflexions sur la formation des enseignants.

2. Le mode de fonctionnement de l'enseignant suivant le type de pédagogie

2.1. L'enseignant face à l'élève ou le poids de la demande

Les premiers entretiens menés dès 2002, s'adressent à cinq enseignants de cette école élémentaire en pédagogie Freinet et à cinq autres d'une école de même milieu RÉP pratiquant une pédagogie dite « classique ». La consigne est ainsi posée : « *Vous avez dans votre classe Élodie, Fanny⁴, pourriez-vous me dire comment vous les voyez en classe?* »

À travers le regard porté sur les élèves, un premier critère apparaît : la longueur du propos sur l'élève selon qu'il est bon élève ou qu'il pose problème. Sur les six élèves, vraisemblablement « celui-là » est questionnant, parfois les enseignants reviennent à « son cas » plusieurs fois au cours de l'entretien (Jovenet, 2005b), parfois ils comparent d'autres élèves à « celui-là ». Un enseignant de l'école en pédagogie classique commence son propos en évoquant deux élèves, « *c'est deux petites filles gentilles, travailleuses, les parents s'occupent très bien d'elles* », puis développe beaucoup plus longuement l'histoire de Léa, dont le père est en prison, et qui a à peine réussi à apprendre à lire grâce à une enseignante spécialisée et présente des problèmes de comportements, « *tandis que pour Léa, c'est une enfant, en début d'année elle était hyper dangereuse pour les autres, je la tenais par la main à part, parce que je n'étais pas maître* ». Une remarque s'impose : « je » apparaît dans le discours quand il y a un problème, « je » parle beaucoup plus longuement de Léa que des « *deux petites filles* » dont « *les parents s'occupent très bien d'elles* ». Pourquoi l'enseignant ne parle-t-il pas plus longuement de ceux qui vont bien? Pourquoi s'étend-il sur les cas qui lui renvoient son impuissance? En quoi « je » atteint cherche-t-il à se dire?

Un deuxième critère intéressant apparaît : l'enseignant parle d'un élève en associant dans son discours son milieu familial ou son action en tant qu'enseignant. Pour la première dimension, association entre élève et milieu familial, le nombre d'occurrences de ce type est équivalent dans les deux écoles. Pour la deuxième forme d'association, entre l'élève et l'action de l'enseignant, il faut d'abord distinguer ce

4 Les prénoms des élèves sont fictifs, par souci d'anonymat.

que nous appelons une orientation : soit la pédagogie est posée en premier, « *Pour le texte libre, Élodie s'en est bien emparé* », soit l'élève est premier et l'action de l'enseignant vient comme une conséquence de l'attitude de « cet élève-là », « *Fanny, il faut sans cesse avoir l'œil sur elle* ». Les comparaisons chiffrées sont, là, éloquentes. Le fait que l'attitude, les résultats ou les problèmes d'un ou de plusieurs élèves nécessitent une action de l'enseignant entraîne un nombre d'occurrences beaucoup plus important dans le discours des enseignants de l'école en pédagogie classique, 31, contre 8 pour les enseignants de l'école Freinet. L'orientation du lien « la pédagogie a un effet sur cet élève » est majoritaire dans l'école Freinet (75 contre 18). Cet effet, qui peut être dit en termes positif, négatif ou neutre (« pas encore » ou « pas vraiment »), marque une priorité affichée dans le discours, d'un mode de transmission du savoir qui s'appuie sur ces techniques bien particulières qui dépassent les frontières de cette école, celles du « mouvement Freinet », et disent le lien de l'enseignant avec ses pairs.

En rapprochant ces deux critères on peut dire que si l'enseignant, quel que soit le type de pédagogie, parle longuement d'un élève qui pose problème, il n'en parle pas avec le même point de centration dans les deux pédagogies. Pour progresser dans cet éclairage clinique des frustrations, on évoquera le poids de la demande ressenti par les enseignants. Selon Cordié (1998) cette demande retentit d'autant plus fort qu'elle s'inscrit dans les demandes d'autrefois. D'une manière abrupte, cette réalité saute aux yeux, lorsqu'on écoute une enseignante décrire son impuissance à « rendre heureuse une enfant malheureuse », une élève qui « *pourra évoluer quand elle aura compris qu'elle a sa petite place dans son monde* », qu'elle voudrait aider mais dont elle ne peut que constater le retrait, « *elle ne me parle, d'elle-même, elle ne viendra jamais me parler de sa famille, ni de ce qui peut lui arriver chez elle* ». On a le sentiment d'entendre cette enseignante parler de son enfance. Avec le recul sur cette irruption d'un contre-transfert brutal, on comprend également que si cette enseignante active un tel désir d'aider, c'est que l'écho du passé réveille probablement une situation d'impuissance qu'elle voudrait oublier ou dépasser : la connaissance que me procure l'analyse du contre-transfert en moi engendre une nouvelle façon de questionner la situation.

2.2. L'enseignant face à l'élève en difficulté et/ou en souffrance et face à lui-même

Pour tenter de comprendre ce que peut signifier ce désir d'entendre l'élève se confier, nous dégagerons trois temps dans un entretien mené avec une enseignante en RÉP qui ne pratique pas la pédagogie Freinet. Dans cet entretien, voilà la consigne qui lui est directement adressée : « *Pouvez-vous me dire ce qui vous a amené à venir travailler ici ?* »⁵

Un premier temps est rempli d'arguments rationnels et rationalisants autour d'une description fine des modes pédagogiques mis en place pour faire réussir ces élèves-là, « *dès le début de l'année je leur dis "y aura des groupes de niveau", ça ne veut pas*

5 « ici » désigne, dans l'entretien en question, un milieu qualifié de « difficile ».

dire qu'y a des gens supérieurs et des gens inférieurs, on est là pour travailler ensemble, quoi » pourtant « je » se faufile dans l'écoute d'une élève : « *au lieu de sortir, elle est venue à mon bureau, je peux vous parler Madame ? Et là, elle m'a raconté en long, en large, sa situation familiale quoi, et après ça allait beaucoup mieux, et j'ai vu que l'après-midi elle était plus épanouie, plus souriante, elle sollicitait beaucoup mon attention* ». Mais « je » se faufile aussi d'une autre manière : « *au collège, le prof il a quatre, cinq classes qui défilent, il a pas le temps de percevoir, mais ceci dit, j'ai l'air de dire qu'en primaire on les perçoit mieux. Ou, je crois quand même, j'en veux beaucoup aux profs du collège, alors moi je me dis que mon petit élève pour lequel je travaille en petits groupes de trois, quatre où je suis toujours en train de lui dire bon, c'est bien, tu progresses* ».

L'enseignante dit vouloir porter une attention particulière à chaque élève. L'élève peut venir, elle sera écoutée, réconfortée, soutenue pour qu'elle ne se démobilise pas de son travail, que le poids familial ne l'empêche pas de continuer à être une bonne élève. Aucun élève ne doit se sentir stigmatisé, chacun est reconnu, ce n'est pas comme au collège où on ne pourra les traiter individuellement. Sous le rire, se dit quelque chose de la culpabilité d'avoir tenu des propos peu courtois envers les collègues mais surtout de l'impuissance dans laquelle va retomber l'enseignante.

Puis d'un seul coup — deuxième temps — quelque chose de « je » se dit plus clairement : « *là je sens qu'ils ont peur de rater, ils ont peur d'être en échec, ils ont peur d'avouer cet échec, alors là, moi, j'y suis très sensible, parce que, peut-être parce que j'ai vécu la même chose quand j'étais gamine, donc c'est peut-être les situations que je perçois le mieux* ».

Le lecteur non averti pourrait croire que le refoulé est dompté par la décision de ne pas le reproduire parce que le sujet repère les situations identiques et fait tout pour qu'elles ne se reproduisent pas. Hélas, les malices de l'inconscient ne se laissent pas dominer si facilement. Ce qui se donne à voir ici n'est que la résistance, le mécanisme de défense pour que le refoulé n'envahisse pas le sujet. Quand on ose mettre le doigt sur ce « je » passé si vite, un troisième temps s'amorce. L'enseignante fait état d'exigences anciennes, tellement fortes, de réussite, assorties de la compétition entre cousines, l'insupportable mal au ventre le jour des compositions, jusqu'à la fugue un de ces jours-là, seul moyen d'échapper à tant de pression, et d'une promesse à soi-même de ne jamais reproduire ces situations d'angoisse. Un refoulé bien douloureux, dont elle tente encore de montrer qu'il est maîtrisé, « *y a des choses bien pires que ce que j'ai pu vivre* », est canalisé par tous les choix pédagogiques, « *je pense que c'est pour ça que je suis très à l'écoute de, de cette souffrance il y a sûrement là encore, pas un renvoi d'ascenseur, mais en tout cas une conséquence de ce que j'ai vécu* ». Pourtant la rationalisation est débordée par le flot de souffrances qui remonte : « *pfou, alors là, ça remonte à des choses qui sont effectivement très, très personnelles* ». Les événements qui sont racontés, avec la demande qu'ils restent confidentiels, montrent bien le lien entre le traumatisme passé et le désir de « protection des élèves actuels ». Et Cifali de dire : « On dialoguerait ainsi à partir de l'enfant qu'on a été et qu'on demeure, et plus celui-ci a dû se taire, plus

il aurait cette force aveugle qui sculpte émotions et actes sans qu'on le sache » (1994, p. 181).

2.3. L'enseignant face à la demande selon la pédagogie pratiquée

Nous croiserons ici les conclusions précédentes avec ce que disent les élèves des pratiques enseignantes à l'école Freinet.

Quand les élèves parlent en entretien de leurs relations aux autres, une chose saute aux yeux : pour eux, c'est le travail partagé qui crée des liens avec les autres, « *On peut découvrir les autres personnes parce qu'on sait leur recherche mathématique, leur exposé dans mon ancienne école on ne connaissait pas plus que ça les autres élèves, ici on peut les découvrir plus, grâce aux textes* ». Certains prérequis comme l'effort de socialisation considéré normal avant l'apprentissage semblent inversés. On remarque aussi qu'à l'école Freinet les élèves ne citent généralement pas une matière, ou un lieu sans dire ce qu'ils y font, comment ils le font en ajoutant ce qui leur plaît ou déplaît. Les matières sont vivantes, ils les présentent dans leur réalisation beaucoup plus que comme des produits tout faits, et dans une réalisation où l'acteur est visible et présent.

Ailleurs les relations entre élèves doivent être établies pour entrer dans l'apprentissage. En même temps, élèves et enseignants semblent extérieurs à ces activités scolaires. Matières et activités scolaires sont régies par l'obligation des programmes, des manuels, des injonctions ministérielles. Tout semble juxtaposé. Dans l'école Freinet, les relations aux autres résultent du travail collectif. L'autonomie permet le plaisir à être et à faire avec les autres : être soi et relié aux autres se construit d'un même mouvement. Ces résultats correspondent à ceux qui apparaissent par l'analyse des entretiens avec des élèves qui intègrent l'école Freinet après un changement d'école (Jovenet, 2007).

Souligner la place accordée à la pédagogie par les enseignants de l'école Freinet revient-il à dire que cette pédagogie les rend insensibles aux difficultés et aux problèmes des élèves ? Citons là un entretien mené en 2004. Il y est particulièrement question d'une petite fille qui « *ne dit rien très, très réservée, très en retrait* », de sa famille « *au niveau social très en difficulté, très bas, elle a été placée quand elle était jeune dans des foyers, il y a eu un retrait de la famille pendant deux ou trois ans pour alcoolisme, alcoolisme foetal* », de ses difficultés scolaires et des hésitations au moment du passage au collège, 6^e normale ou SEGPA ? Il est aussi question de sa honte à l'école : « *elle aime pas trop que sa mère ou son père vienne à l'école parce qu'elle a honte, on sent qu'elle est très gênée par rapport à sa maman. Bon, moi, je la vois de temps en temps la maman mais la maman vient jamais quand il y a d'autres parents* ». La conclusion de l'enseignant est la suivante : « *donc, ouais, bon, là ça fait partie y en a une autre, [...] qui a un profil un peu similaire...* »

La différence entre l'expression de « l'enseignante classique » et celle de « l'enseignant Freinet », est « en creux » : dans le discours Freinet. Aucune place

n'est laissée pour la remédiation faite par « je », ni aucun regret exprimé de ne pouvoir « faire quelque chose pour cette élève », ni aucune trace d'un désir d'aider impossible.

Ayant mis en parallèle les fonctionnements des enseignants selon qu'ils pratiquent l'une ou l'autre pédagogie, la question devient bien évidemment celle de l'interprétation et de l'explication. La « demande » ne pèse-t-elle pas aussi sur les enseignants Freinet? Y « résistent-ils » et, si oui, comment? La question finale porte sur les enseignements utiles à la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue.

3. La formation des enseignants en question

L'étude présentée ici est fondée sur l'apport de la psychanalyse, théorie de la division du sujet. Il est donc évident que les réflexions que nous pouvons tirer de nos résultats ne s'adresseront pas seulement à la partie consciente de l'individu mais à lui tout entier, en tant qu'il est mu aussi dans ses choix, ses actes et ses paroles par la part inconsciente de lui-même. Pour le dire autrement les réflexions proposées pour la formation ne s'adressent pas au symptôme lui-même mais reposent sur la prise en compte du sens du symptôme.

3.1. Quelle formation penser à partir de la pédagogie Freinet?

Revenons à l'entretien avec l'enseignante qui craint tellement que ses élèves aient un sentiment d'échec. Son angoisse face à la classe est d'être face à un enfant qui ressemble à « je » et que « je » ne pourrait aider, réparer, et dont l'histoire se répéterait. L'enseignante est seule, comme elle a été seule dans son passé de petite fille qui craignait tant les reproches et les comparaisons, comme l'élève face à elle est seule, quand elle vient la trouver à la récréation. L'une et l'autre sont seules, ni l'élève ne se dit reliée à ses camarades, ni l'enseignante — qui craint le passage au collège de ses élèves, ne se dit reliée à ses collègues.

Cette solitude est aussi soulignée par Cordié (1998) dans la recherche mise en place lors de la demande du rectorat d'engager une thérapie avec des enseignantes en état dépressif. Le psychodrame déclenche des crises impossibles à surmonter. La technique de la parole libre suscite ce qu'elle nomme des « litanies de plaintes », des résistances et des défenses quant à toute mise en cause de soi. Dans l'école, le rôle de ces enseignantes ne semble pas reconnu : elles ont « sur le dos » les élèves, les parents, la hiérarchie. Dans le groupe, les autres ne leur sont d'aucun secours, chacune reste seule face aux autres en tant que « je » soumis aux autres. La thérapie dont il est question ici a beaucoup de mal à être efficace.

L'analyse conduite dans toute cette recherche a montré que dans l'école coopérative de la pédagogie Freinet, l'individu n'apparaît pas seul : l'enseignant est relié à ses collègues d'autres écoles Freinet quand il affirme que le texte libre va déclencher chez untel ou untel un désir d'écrire et une ouverture aux autres à

qui il le présente. L'élève n'est pas non plus seul : il peut apprendre de ses pairs proches dans le « défi » mathématique, et de ses pairs lointains à travers les lettres aux correspondants. Chacun des deux, élève et enseignant, n'est figé ni dans un rôle ni dans un type de relation. L'élève peut aider ou être aidé (pas toujours par le même camarade), l'enseignant se soumet à l'élève, qui surveille l'heure et déclare « le temps est fini », tout en gardant son rôle d'adulte dans le respect des règlements adoptés. Chacun d'eux est relié à l'autre, aux autres d'une manière qui se renouvelle au fil du travail.

Le maillage se définit par la coopération et l'apprentissage de la coopération se fait en paroles et en actes, en énonçant les principes qu'on met en application. Le collectif agit comme catalyseur des énergies individuelles. Mais s'agit-il alors de chercher des réponses dans la formation que reçoivent les enseignants Freinet ?

La recherche dont il est question dans cet article était en partie mandatée pour établir la transférabilité d'une telle pédagogie dans d'autres lieux difficiles. Il s'agit là d'une question entendue comme difficile par l'ensemble des chercheurs pour déterminer ce qui peut être transféré. Sont-ce les techniques utilisées avec les élèves, les valeurs défendues par les enseignants, un mode de travail proche de l'engagement associatif, sous-tendu par l'appartenance au mouvement initié par Célestin Freinet qui crée et renouvelle sans cesse ses interventions de formation grâce à la revue, à la tenue d'un congrès national tous les deux ans et à l'engagement des enseignants retraités dans la formation de ceux qui démarrent ?

Il s'agit, après avoir exploré le fonctionnement profond d'un milieu coopératif, d'en tirer des propositions de formation initiale et continue pour tout enseignant.

3.2. L'intérêt de la psychanalyse dans cette réflexion sur la formation

Une conclusion simpliste des deux paragraphes précédents consisterait à penser qu'il suffit effectivement de préconiser le travail collectif pour que les problèmes des individus — enseignants — se résolvent et que l'institution scolaire fonctionne. Encore faut-il s'entendre sur quoi doit se former l'enseignant. Lui suffit-il d'être expert de la matière à enseigner ou même de la manière de l'enseigner ? L'étude présentée ici a permis de montrer que l'individu formate aussi son enseignement à partir de ce qu'il est lui-même, de sa manière d'entendre la demande de l'autre et d'y répondre. Ce « je » dont il a été question doit aussi être travaillé (tout comme la matière à enseigner ou la manière d'enseigner). C'est ce que Cifali, déjà citée à propos de ce « je » qui a d'autant plus de force qu'il « a dû se taire », affirme clairement : « chacun est responsable de sa subjectivité. Inutile de la cacher sous le masque d'une objectivité technique. ». Mais elle ajoute : « partir du "Je" demande du travail. Pas question d'invoquer effectivement une subjectivité sans la réfléchir » (1994, p. 181). Là, on entre dans la formation du « soi ».

Dans un article plus récent (2002), partant d'une contrainte qui pèse sur les enseignants, « l'obligation de résultats », que l'on pourrait réactualiser en 2009 en

incluant les injonctions aux aides personnalisées dans la formule « obligation de résultats pour tous », Cifali raisonne d'abord par la négation de l'apport clinique. Que peut avoir à dire la clinique face à une ambition de réussite socialement partagée et face à la rationalisation de tout projet pédagogique ? Mais elle ouvre la brèche en ajoutant que l'ambition de réussite confronte à la rencontre de l'échec, à l'acceptation de l'échec, pour soi, pour l'autre.

Le troisième colloque d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation qui s'est déroulé en novembre 2009, ne pouvait oublier le contexte de la refonte de la formation. Yelnik⁶ s'inscrit dans les propos de Cifali en déclarant que, selon la culture scolaire actuelle, « *si chacun fait consciencieusement son travail, il ne doit pas y avoir de problème, la responsabilité de perturbations ne peut qu'être imputée aux individus* ». Et pourtant, l'ambition de réussite est productrice de solitude en invitant à la comparaison, à la compétition, entre enseignants, entre classes, entre écoles. La compétition est productrice de sentiments de culpabilité qui entraînent la destruction de l'individu et de ses relations aux autres. C'est bien le travail sur soi qui est nécessaire en formation.

Conclusion

Concluons brièvement avec Pechberty : « si enseigner implique nécessairement une dimension de groupe, on ne peut en rester aux seules exhortations morales ou politiques sur le travail en équipe. Les approches cliniques démontrent la nécessité de reconnaître les liens entre l'identité personnelle et professionnelle des différents partenaires. Le désir inconscient, les conflits psychiques investissent le lien social et scolaire et sont facteurs de paralysie ou de création ; ils deviennent une force pédagogique à condition d'être reconnus » (2002, p. 149).

Le modèle coopératif de la pédagogie Freinet devient transférable, encore fallait-il du point de vue de la recherche y entrer non par l'adhésion à une idéologie, mais par le pas à pas de la comparaison empirique construite sur un cadre théorique cohérent avec l'objectif.

Anne-Marie JOVENET

anne-marie.jovenet@univ-lille3.fr

BIBLIOGRAPHIE

BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue française de pédagogie* n° 127, p. 9-22.

6 Communication de Catherine Yelnik présentée à la table ronde intitulée « Analyse des pratiques et souffrance dans les institutions éducatives » lors du troisième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, université Paris-Ouest-Nanterre-La-Défense, les 20 et 21 novembre 2009.

- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (dir.) (2002). *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris : L'Harmattan, p. 59-71.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F. *et al.* (2005). « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie* n° 151, p. 111-162.
- CHAUSSECOURTE P. (2006). « Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick », *Connexions*, n° 86 *Clinique et pédagogie*, p. 49-65.
- CIFALI M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris : PUF.
- CIFALI M. (2002). « Travail de notre subjectivité, pour une dignité de nos actes », in A. PICQUENOT, (dir.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Éducation et psychanalyse aujourd'hui*, SCÉRÈN, CRDP Bourgogne, p. 159-67.
- CORDIÉ A. (1998). *Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse*, Paris : Seuil.
- FILLOUX J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*, Paris : PUF.
- FREUD S. (1909). *Cinq leçons sur la psychanalyse* (traduction française, 1968), Paris : Payot.
- JOVENET A.-M. (2005). « Enfants en souffrance à l'école : de la discrimination au traitement par la classe en pédagogie Freinet », in Y. REUTER, (dir.), *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*, Rapport de recherche ERTÉ 1021, Villeneuve-d'Ascq : université Charles-de-Gaulle-Lille 3, p. 112-142.
- JOVENET A.M. (2007). « Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance » in Y. REUTER (dir.), *Une école Freinet, Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris : L'Harmattan, p. 63-88.
- PECHBERTY B. (2002). « L'inconscient de l'établissement scolaire » in A. PICQUENOT (dir.) *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Éducation et psychanalyse aujourd'hui*, SCÉRÈN, CRDP Bourgogne, p. 143-50.
- REUTER Y. (dir.) (2007), *Une école Freinet, Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris : L'Harmattan.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

The psychoanalysis-inspired research interview.

A tool to understand teachers' position facing learners

The aim of this paper is to show the relevance of the clinical interview inspired by psychoanalysis to understand the pedagogical functioning of a teacher facing a pupil, particularly when this pupil seems to have learning or emotional difficulties. This functioning is analyzed through the comparison of two teaching modes: the Freinet pedagogy and standard pedagogy. Being rooted in psychoanalysis

as a theory but also as a method inspired by the therapeutic technique allows to show how behaviours, choices, stands can only be understood with reference to the internal conflict which is the mark of a subject divided by the unconscious. This paper discusses how a cooperative pedagogy such as the Freinet pedagogy influences the way a teacher builds his or her "professional self". Finally, a few avenues of reflection around teacher training are tackled.

Keywords • unconscious, internal conflict, psychoanalysis, research interview, teaching method, pupil with difficulties.

Das Forschungsgespräch nach dem psychoanalytischen Modell. Ein Mittel, um die Stellung des Lehrers zu dem Schüler zu verstehen

Dieser Artikel setzt sich als Ziel, die Stichhaltigkeit des klinischen Gesprächs, das von der Psychoanalyse inspiriert ist, zu zeigen, um die pädagogische Beziehung des Lehrers zu dem Schüler zu verstehen, insbesondere wenn dieser Schüler anscheinend Lernschwierigkeiten hat oder leidet. Diese Beziehung wird durch den Vergleich zwischen zwei pädagogischen Methoden (Freinet- Pädagogik/ klassische Pädagogik) analysiert. Die Verankerung in der Psychoanalyse als Theorie aber auch als von der therapeutischen Technik inspirierte Methode kann zeigen, dass die Verhalten, die Wahlen, die Stellungnahmen nur mit Bezug auf den inneren Konflikt, Zeichen eines vom Unbewussten geteilten Subjekts, verstanden werden können. Der Artikel erklärt, wie eine kooperative Pädagogik wie die Freinet-Pädagogik davon abhängt, wie der Lehrer sein « berufliches Ich » entwickelt und schlägt schließlich einige Überlegungspisten vor, was die Lehrerbildung betrifft.

Schlagwörter • das Unbewusste,, innerer Konflikt, Psychoanalyse, Forschungsgespräch, pädagogische Methode, Schüler mit Lernschwierigkeiten.

La entrevista de investigación de inspiración sicoanalítica. Un instrumento para entender la posición del docente frente al alumno

Este artículo tiene como objetivo mostrar la pertinencia de la entrevista clínica inspirada por la sicoanálisis para entender el funcionamiento pedagógico del docente frente al alumno, en particular cuando dicho alumno le parece en dificultad o en sufrimiento. Se analiza este funcionamiento a través de la comparación de dos modelos pedagógicos: pedagogía Freinet/pedagogía clásica. El anclaje en la sicoanálisis como teoría, pero también como método inspirado por la técnica terapéutica permite mostrar de que manera las conductas, las elecciones, las tomas de posición sólo pueden ser entendidas en referencia al conflicto interno, marca de un sujeto dividido por el inconsciente. El artículo comenta cómo, una pedagogía cooperativa, como la de Freinet, interviene en la manera de construir el docente su « yo profesional » y se termina por algunas pistas de reflexión en cuanto a la formación de los docentes.

Palabras-clave • inconsciente, conflicto interno, sicoanálisis, entrevista de investigación, método pedagógico, alumno en dificultad.