

## **FORMATION DES ENSEIGNANTS A LA CLINIQUE DES APPRENTISSAGES**

Cette communication entend rendre compte d'une recherche menée auprès d'enseignants en formation dans l'académie de Créteil. Cette recherche avait pour finalité d'expérimenter et d'interroger le dispositif de la clinique des apprentissages (clinique d'orientation psychanalytique), un dispositif conçu pour élargir l'expérience professionnelle de transmission, par une mise en relation de celle-ci avec l'expérience personnelle d'apprentissage. Les groupes de recherche (trois groupes d'enseignants de l'académie de Créteil), disposaient de 21 heures années réparties en demi journées, l'un des groupes s'est réuni pendant trois ans (2002 2005). Ces groupes on fonctionné sur un mode dit Balint - appellation que j'utilise à l' IUFM de Créteil - pour désigner un travail clinique d'analyse de pratique librement entrepris. (Sylvie Pouilloux 2005, Analyse des pratiques professionnelles, CRDP de Créteil).

La première phase de cette recherche, menée avec des enseignants en formation, a été consacrée à l'identification de certains des processus psychiques mobilisés par la situation d'apprentissage. L'objectif poursuivi dans ce premier temps de recherche était de s'assurer que les participants travailleraient à partir d'une culture commune, en l'occurrence les savoirs élaborés par la clinique des apprentissages à partir d'une mise en relation des conduites cognitives avec des états psychiques (Claudine Blanchard-Laville 2005, Françoise Hatchuel, Mireille Cifali). Cette initiation théorique, concernant la dynamique du transfert et les modélisations proposées par Freud et Lacan des processus langagiers,

(*Science des rêves*, et article « La négation », *RIP 2* chez Freud, textes de Lacan qui traitent des relations entre réel, symbolique et imaginaire),

s'est appuyée sur les exemples de situations d'apprentissages évoquées par les enseignants. Il s'agissait de sensibiliser les enseignants au principe d'une démarche qui envisage les modalités du rapport au savoir par association avec celle du rapport à autrui (singulier et collectif).

---

<sup>1</sup> [sylvie.pouilloux@free.fr](mailto:sylvie.pouilloux@free.fr). Formatrice associée à l'IUFM de Créteil, 15 rue Olof Palme 94000 Créteil

A la suite de ce travail, plusieurs foyers d'interrogations sont apparus constituant chacun un objet de recherche.

- La relation transférentielle (maître élève) et la manière dont elle interfère sur l'investissement des objets de connaissance par un sujet.
- Les conditions psychiques de l'investissement des connaissances : en particulier, les positionnements du sujet 1. vis-à-vis du symbolique, 2. vis-à-vis du désir (de l'imaginaire).
- Les modes de croisements des axes imaginaires et symboliques.
- Les implications d'une analogie entre activités psychiques et activités de savoir.
  1. Par dimension symbolique, il sera entendu la maîtrise de l'outil, c'est-à-dire l'équipement partique et conceptuel permettant le décodage et la lisibilité des significations.
  2. Par dimension imaginaire, il sera entendu le fantasme et le principe de plaisir induisant l'appréciation et l'interprétation des significations.
- Les modes de nouages entre déchiffrage et interprétation, entre utilisation du code symbolique et performance subjective de la parole, entre accumulation, hiérarchisation et appréciation des savoirs.
- Le rôle des identifications (originaires, primaires, oedipiennes et transférentielles) sur le lien ou la dissociation entre les registres ; la capacité de l'enseignant à encourager des points de passages entre l'axe symbolique et l'axe imaginaire.
- Les exemples de fonctionnement dissociés, notamment dans les psychoses.

La deuxième phase de la recherche correspond à un travail d'appropriation par la clinique. Cette phase implique un dispositif particulier (emprunté à Florence Giust-Desprairies 2004, RE) : d'abord un récit de vie : un exposant raconte son parcours d'élève, puis il répond ensuite aux questions du groupe. Dans un deuxième temps le groupe associe et l'exposant écoute. Dans un troisième temps l'animateur ou l'animatrice de formation et de recherche, propose une interprétation. La périodicité des séances (une fois toutes les cinq semaines) et la liberté donnée à tous d'associer permet à chacun de profiter personnellement du travail clinique centré sur l'exposant. Les associations ne reflètent pas seulement une remise en chantier de l'activité psychique inconsciente ; les correspondances exprimées traduisent un travail de conscientisation, conscientisation induite par la parole de l'exposant ou la reprise avancée par l'animatrice de recherche.

Pour un grand nombre d'enseignants, revenir sur le parcours d'élève, entraîne une

remontée de souvenirs, accompagnée le plus souvent d'émotions et d'affects. Ces affects témoignent de l'actualité présente de la dynamique psychique attestée par le souvenir. Les associations du groupe permettent à l'exposant de relier une partie de son expérience à celle d'autrui et d'entendre comment les autres membres du groupe reçoivent son discours. Au cours de ce travail, les enseignants établissent un lien entre des moments passés de dépersonnalisation et des positionnements de dépendance ou d'autonomie dans leur rapport au savoir (passé et présent). Pour la plupart d'entre eux, et plus particulièrement dans les disciplines investies comme discipline professionnelle, l'identification à un ou plusieurs enseignants a joué un rôle essentiel dans leur apprentissage.

Certains se souviennent avoir appris en imitant sans réserve les modèles cognitifs proposés par leur maître. Dans les cas les plus positifs, il semble que le mouvement d'identification ait favorisé l'intériorisation durable des connaissances et la capacité à faire du lien avec d'autres savoirs (production de connaissances nouvelles). En revanche, lorsque le mouvement d'imitation ne s'est pas trouvé indexé sur une identification positive à la personne de l'enseignant, ou encore à la culture, le phénomène d'introjection (intériorisation au sens clinique du terme – Anna Freud) ne s'est pas produit et l'exposant a gardé le souvenir d'un empilement improductif de connaissances. Cet empilement, souvent voué à l'oubli, fait penser par association avec les concepts psychanalytiques, à une « incorporation » non « métabolisable » (non représentable) par la psyché. Les conflits d'identification à l'éducateur (en position transférentielle des parents) se sont ainsi trouvés reliés à des conflits d'apprentissage, et des conflits d'identification à la culture (par le biais des manuels scolaires) à des conflits cognitifs. Les enseignants ont repéré des croisements entre les deux formes de processus.

Cette découverte a eu deux conséquences :

1. Elle a conduit les enseignants à mettre plus fréquemment en relation : le rapport au savoir de l'enseignant et le rapport au savoir de l'élève
2. Elle a permis aux enseignants d'accepter l'hypothèse que les difficultés de réflexion (conformisme, dogmatisme, pensée magique) comme les difficultés d'apprentissage, puissent témoigner d'une difficulté à dialectiser lecture du sens et appréciation subjective du sens.
3. Elle les a conduit à complexifier leur approche de la difficulté scolaire. A interroger chez leurs élèves : a. des déficiences propres à chacun des registres symbolique et interprétatif, b. leur mode d'articulation ou de dissociation. (Voir ici le travail de Ginette Michaud, 2004)

La troisième phase de la recherche avait pour objectif de réinvestir l'analyse personnelle du rapport au savoir de l'enseignant (et la transformation à laquelle elle donne lieu) dans l'étude des problématiques d'élèves. Les enseignants ont ainsi constaté que le lien entre leur rapport au savoir et celui des élèves (remarqués par eux) pouvait être analogique ou de complémentarité. Un enseignant qui se décrit lui-même comme bon élève mais plutôt scolaire, s'aperçoit ainsi que « l'énerverment procuré par une élève de 4<sup>ème</sup>, laquelle « prend tout en note sans choisir ni distinguer l'essentiel » fragilise son propre mode de fonctionnement. Il finit par attribuer son « énerverment » au rapprochement inconscient qu'il établit entre cette élève « trop sage » et sa propre difficulté à assumer une position subjective. Une certaine soumission à l'autorité l'aurait conduit (comme l'élève) à rechercher l'approbation, à ne rien pouvoir « lâcher », par peur de déplaire. Une fois libéré de la crainte de ressembler encore à cette jeune fille, l'enseignant associe plus librement la prise de notes à l'autonomie psychique.

Une autre enseignante souvient « d'avoir dû prendre fait et cause pour sa famille dite « issue de l'immigration », famille dont elle avait eu pour mission, selon elle, de porter le conflit d'intégration dans l'école. Cette enseignante avoue ne pas supporter la susceptibilité des adolescents. Elle déplore que ses collègues « ne mettent pas assez de limites ». Peu à peu, elle précise que ce qu'elle ne supporte pas « c'est de la part de certains élèves une susceptibilité et un sentiment de persécution qui fausse tout » ; elle ajoute : « qui l'emporte sur le rationnel ». Pourtant, elle se rappelle avoir nourri une pareille défiance à l'égard des supports pédagogiques. Cette défiance l'a conduite à lire en diagonale pendant de longues années et à travailler dans le privé avant de rejoindre, sur le tard, l'éducation nationale. L'évocation des élèves susceptibles lève le refoulement de la problématique familiale. Elle fait apparaître le déni des origines qui pendant un temps a semblé nécessaire à cette enseignante pour s'insérer dans le monde du travail, puis de l'éducation nationale.

De ceci il découle que :

1. Le travail clinique fait reparaître des souvenirs accompagnés d'affects. Ceux-ci révèlent la dimension conflictuelle des rapports d'identification aux valeurs de l'école (et des maîtres). Il semble que chez les enseignants, la représentation de cette conflictualité dépende, pour partie, de l'autonomie qui était la leur étant élève, pour une autre de l'image de soi, des appartenances familiales, des valeurs d'universalité portées par la famille ou encore de moments particuliers d'angoisse.
2. En ce sens, le travail clinique produit bien une levée du refoulement.

Celui-ci permet à l'enseignant de ne plus être mis en difficulté par des phénomènes contre

transférentiels en particulier par l'identification (positive ou négative) à certains élèves.

3. L'expérience clinique produit un effet de distanciation. La problématique de l'enseignant trouve éventuellement un écho dans celle de l'élève, mais l'enseignant n'est pas cet enfant.

L'ensemble du processus est complémentaire du travail d'analyse théorique, il induit un double bénéfice :

- L'intériorisation du questionnement théorique de la première phase.
- La production d'un questionnement épistémologique sur l'investissement des connaissances et sur les postures cognitives d'élèves (prolongement d'une interrogation sur son propre rapport au savoir).

Ce qui demeurait jusque là une intuition : par exemple pour l'enseignante aux parents « issus de l'émigration » : le lien probable entre l'éprouvé « d'un certain malaise dans la culture » et la lecture en diagonale devient alors une hypothèse. Cette hypothèse est la suivante : le ressenti de malveillance perçue précocement à partir des discours parentaux ou vécu plus directement au contact d'adultes chargés de l'instruction publique peut-elle entraîner des comportements cognitifs « pathogènes » comme :

1. la défiance à l'égard du code linguistique
2. la déformation d'énoncés
3. la lecture fautive
4. les conflits idéologiques indépassables
5. les croyances magiques indélogeables.

Les enseignants interrogent dès lors deux dimensions de l'apprentissage : celle de l'adhésion et celle de « l'introjection ». Dans le premier cas, il ne s'agit plus seulement de savoir comment informer, exposer, mettre en scène des connaissances mais comment aider certains élèves opposants à adhérer aux savoirs proposés. Dans le second, il s'agit de cerner plus précisément les liens entre des états psychiques particuliers : toute puissance, dépendance, aliénation, inhibition, faible autonomie, angoisse et des investissements ou des désinvestissements cognitifs parallèles, dont l'imitation à la lettre, la déformation, la surinterprétation, la survalorisation de l'imaginaire ou celle du symbolique.

Ce travail ne fait que commencer, il a été entrepris avec des enseignants et des assistants sociaux auprès des élèves, il se poursuit aujourd'hui avec des psychologues du premier degré.

## BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD-LAVILLE C., *L'Approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques*, Paris, Revue française de pédagogie, 1999.
- GIUST-DESPRAIRIES F., *La Figure de l'autre dans l'école républicaine*, Paris, P.U.F., 2003.
- HATCHUEL F., *Savoir, apprendre, transmettre*, Paris, La Découverte, 2005.
- DE MIJOLLA-MELLOR S., *Le besoin de savoir*, Paris, Dunod, 2002.
- MOSCONI N., *Recherches qualitatives, recherches cliniques, enjeux épistémologiques et méthodologiques*, <http://next.u-paris10.fr/cref/Open/Mosconi-Toulouse.htm> 2003
- ROCHEX J-Y. « La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques ». *Pratiques psychologiques*, vol 10, n°2, 2004.
- MICHAUD G., *Essais sur la schizophrénie et le traitement des psychoses*, Paris, Erès, 2004.