

Brève histoire d'une transmission

Texte¹ communiqué par

José Luis ATIENZA

Professeur à l'Université

OVIEDO

Octobre 2012

Pendant deux décennies –ce qui représente un peu plus de la moitié de la durée de ma vie professionnelle– j'avais réussi à maintenir un difficile et, seulement en apparence, stable équilibre entre les deux extrêmes –celui du plaisir et celui de la souffrance– entre lesquels se déploie toute vie humaine, bien sûr, mais plus spécialement celle de ceux dont le métier à une dimension relationnelle, en particulier les enseignants (Blanchard-Laville, 2001). Mais arriva un jour où le plaisir ne faisant plus le poids par rapport à la souffrance la vie –pas seulement celle académique– commença à ne plus m'être supportable. J'ai alors décidé –ou, plutôt, cela s'est imposé à moi comme inévitable– d'initier un long et coûteux –en termes matériels et psychiques– processus d'analyse qui –je peux le dire aujourd'hui– me refonda en tant que sujet ou, mieux encore, me permit de terminer de naître à la subjectivité (Jacques Lévine), processus qui avait sans doute été obturé dans un lointain et brumeux moment de mon passé. Au cours de ce voyage initiatique – pendant lequel il m'est devenu possible de regarder en face, pour la première fois, l'enchevêtrement complexe de mes pulsions et désirs (« là où *ça* est, *je* dois arriver » était l'objectif que Freud proposait à l'analyse, et Lacan, pour sa part, convoquait à « ne pas céder sur son désir », c'est-à-dire à le reconnaître, dans le bien entendu que l'exercer est toute autre chose, dans la mesure où le désir de l'autre doit aussi être reconnu) –, la souffrance insupportable laissa sa place à la capacité d'acceptation sereine de la souffrance banale, selon la célèbre formule freudienne. J'ai pu ainsi reconstruire mes liens personnels et sociaux et me remettre au travail.

Retour au travail, c'est-à-dire –puisque je n'avais jamais quitté mes tâches professionnelles–, commencement d'une nouvelle façon de travailler : de manière naturelle, les apprentissages réalisés pendant mon analyse induisirent progressivement une réorganisation, de l'intérieur, des contenus, structure et hiérarchie des savoirs de mon champ disciplinaire, des manières de les transmettre et, surtout, de la façon dont j'établissais des liens avec celles-ci et ceux-là. J'expérimentais ainsi en moi-même la pertinence de l'observation de Freud quand il métaphorisait les effets de la psychanalyse en affirmant que celle-ci ne pourvoyait pas d'une nouvelle paire de lunettes pour voir la réalité –susceptibles, donc, de les mettre ou de les enlever pour analyser, à convenance, les objets, en particulier ceux psychiques– mais de nouveaux yeux, un nouveau regard qui offrait, de manière permanente, une différente image du monde. Et c'est alors que j'ai commencé à ressentir la nécessité –comme cela avait été toujours le cas dans les mêmes circonstances, c'est-à-dire, après chaque fois que j'avais cru comprendre quelque chose de nouveau pour moi– de transmettre ce qui m'avait été transmis –c'est-à-dire, puisque la transmission n'est pas un processus mécanique, ce que j'avais construit comme résultat des processus d'interaction dans lesquelles je m'étais inscrit– satisfaisant ainsi à l'impératif éthique qui oblige chaque humain à rendre compte à l'ensemble de la tribu ce que de manière singulière il a connu et vécu. Non point que je pensais avoir, tout à coup, eu accès au territoire de *la* vérité pendant que j'enquêtai douloureusement sur *ma* vérité : je n'ai jamais cru que la psychanalyse, langage du soupçon, ait le droit d'échapper lui-même au scrutin du doute ni, moins encore, à s'ériger en critère ou instrument d'accès à une quelconque vérité incontestable. Mais j'étais convaincu, et je continue à l'être, qu'il s'agit là d'une des constructions théorico-pratiques humaines –une parmi d'autres, bien sûr, qui doit comme celles-ci être relativisée et soumise à une surveillance critique infatigable– qui, en tenant compte de la vivante et changeante théorisation que sa pratique nourrit et interroge, peut le mieux illuminer une partie des enjeux en présence dans certaines réalités humaines, parmi elles les réalités éducatives.

Et quelle était l'essence –je n'ai pas ici l'espace pour trop nuancer– de ce que j'avais découvert ? Je dis bien, *de ce que j'avais découvert* –puisque la volonté de ce texte est de témoigner²– et non point l'essence de la psychanalyse, tâche, celle-ci, qui échappe sans doute autant à ma formation qu'à mes capacités.

¹ : Publié dans la revue *Cuadernos de Pedagogía* en novembre 2012.

Naturellement, avant tout, la présence d'une instance inconsciente, qui opère dans toutes les interactions dont les sujets sont les acteurs conditionnant radicalement leurs sentiments, pensées, prises de position et actions et qui explique que « *le moi ne soit pas maître chez lui* » (Freud).

Deuxièmement, que cette instance –qui pourrait être décrite comme une sorte de dépôt, de sale d'attente, de purgatoire, où tourne, en attendant satisfaction, à l'affût d'une faille à travers laquelle pouvoir enfin émerger et accéder au sens, le *refoulé*, ce que des interactions du passé des sujets n'a pas pu advenir à la symbolisation– se manifeste, cherchant à se faire entendre, dans ce que la psychanalyse nomme *le transfert*, concept qui désigne des processus propres à la dynamique du cadre analytique mais qui, au-delà, sont aussi présents dans n'importe quelle interaction humaine indépendamment du contenu concret de l'échange. C'est ce que dit Lacan (1975, p. 127), quand il écrit ceci : « *Chaque fois qu'un homme parle à un autre de façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert, transfert symbolique... il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence* ». C'est ce qu'affirme Bonnet (1991, p.17) : « *Quelqu'un en moi entre en communication avec quelqu'un en l'autre, à propos de quelque chose qui ne pouvait pas se faire entendre jusque-là, et c'est absolument bouleversant* ». C'est, enfin, ce que Sibony (1989, p. 131) exprime de manière brillante : « *Dès que deux sujets se mettent à parler, que l'un d'eux soit analyste ou pas, qu'ils parlent de météorologie ou de leurs intimités, que la tonalité soit ludique ou grave, qu'ils essaient de se séduire ou soient sur la défensive, il y a toujours un tiers dispositif, le transfert, qui fonctionne entre eux de manière automatique, du seul fait que leurs paroles mettent en présence des bribes de leurs mémoires; cela déclenche des poussées de leur passé vers leur présent ou leur avenir, des coulées fantasmatiques qui les débordent, qui cherchent où se poser, à quels temps se conjuguer pour s'entretenir, se satisfaire. Il y a entre eux du transfert, de manière simple ou complexe, combinant subtilement les modes conscients et inconscients* ».

En troisième terme, que, si nous acceptons ce qui précède, dans la salle de classe existe un double et conflictuel jeu transférentiel : d'un côté, l'on demande au professeur d'assurer le transfert, la transmission, de certains contenus concernant des savoirs et des savoirs faire disciplinaires; mais en même temps, et bien qu'ils ne soient pas explicitement convoqués dans cet espace –comme c'est par contre le cas dans le cadre analytique–, se font présents dans la classe, s'y transfèrent –comme résultat de la dynamique établie entre l'enseignant, les élèves, les contenus disciplinaires, les matériaux, les ressources, etc.– des désirs inconscients non satisfaits, des comptes non payés de l'histoire de chacun des sujets en présence qui aspirent à être définitivement réglés. Dans ce jeu, les transferts qui proviennent de l'inconscient interfèrent avec ceux que l'enseignant essaie consciemment et explicitement d'activer, produisant par là des effets de renforcement ou, selon les cas, de limitation des succès éducatifs. En conséquence, le désir ou le refus d'apprendre, du côté des élèves –comme aussi ceux d'enseigner, de la part du professeur– ne dépendent pas autant de ce qui est explicitement mis en jeu dans la salle de classe que de ce que, en termes précisément d'effets de désir, produira la rencontre entre le passé des sujets et le présent de la classe. L'éducation est ainsi, rappelle Meirieu (1993, pp. 130-131) « *une activité étrange où l'on fait toujours comme si l'activité de l'éducateur produisait le développement de l'éduqué mais où, jamais, la moindre relation de cause à effet ne pourra être établie formellement entre la première et la seconde [car] l'élève apprend un peu n'importe quand et n'importe comment, il apprend quand on ne s'y attend pas et que la chose n'est pas prévue, il apprend quand il décide et selon des processus qui mettent en jeu des facteurs tellement intimes et tellement complexes que personne ne peut les prévoir* ».

Finalement, que l'acharnement des enseignants –encouragés en cela par la plus grande partie des institutions et des instances éducatives, des pédagogues, des sociologues, des psychologues, des didacticiens, etc.– à vouloir gérer les processus à l'œuvre dans les situations d'enseignement-apprentissage dès la seule logique rationnelle, dès, pour le dire de manière abrupte, seulement les contenus curriculaires et la méthodologie, sans vouloir tenir compte de la logique libidinale, produit trop souvent –sans qu'aucun des acteurs en soit généralement conscient– une série de malentendus, projections, jeux de séduction, etc. qui troublent, voire empoisonnent, le climat de la salle de classe et, au-delà, la vie des élèves et des enseignants.

² En effet, ce texte se veut être, comme je le dis déjà dans le titre même de l'article, un témoignage. C'est la raison pour laquelle, sans trop se soucier du respect des règles du langage académique ni de la rigueur scientifique des concepts utilisés ni de la manière même de les utiliser, il présente, en toute naïveté, un parcours personnel. C'est pourquoi aussi l'auteur renonce à l'interprétation plus au moins canonique des événements -paroles et actions- dont il fait le récit. En revanche, il offre ce texte –et la tranche autobiographique dont il y est question– comme objet d'étude à la communauté scientifique à laquelle il serait reconnaissant de vouloir se pencher sur ces événements –y compris l'acte d'écriture qu'il est en train d'entreprendre- pour lui proposer des clés de compréhension voire d'interprétation.

En corollaire à tout ce qui précède, dans mon esprit commença à vouloir se faire entendre l'idée de la possibilité et la nécessité d'une pédagogie qui tiendrait compte de ces apports de la psychanalyse : une pédagogie qui rende les enseignants capables d'être attentifs à l'émergence, dans le lieu et le moment le plus insoupçonné, du désir de l'élève, attentifs aux mouvements transférentiels de l'inconscient et à leurs effets de blocage ou de renforcement du désir de transmission et d'appropriation des contenus des programmes ; une pédagogie qui soit en mesure d'aider l'enseignant à accepter aussi comme constitutive de l'interaction éducative l'existence d'une limite, d'un impossible, dont le secret est l'énigme du désir de l'autre ; une pédagogie, donc, qui pourrait offrir aux enseignants et professeurs de tous les niveaux la possibilité de se construire des instruments psychiques pour qu'ils soient à même de pouvoir éviter les deux extrêmes opposés de la toute puissance et du désespoir : apprenant à ne pas se faire illusion sur ce qu'aussi bien l'institution que les élèves et qu'eux-mêmes peuvent consciemment dans les situations de transmission de connaissances, échapperaient peut-être à la désillusion qui sans cesse guette tout enseignant (Atienza, 1997). En particulier, il me semblait –sans avoir encore pris connaissance de l'existence d'aucune des différentes modalités des groupes Balint-enseignant– qu'une formation psychanalytique théorique mais aussi « viventielle » était possible, laquelle, sans laisser de s'inscrire dans les mécanismes consacrés de la formation des professeurs, permettrait aux enseignants d'« expérimenter » quelque chose de l'ordre de ce qui a lieu pendant les processus analytiques. Il s'agissait donc, pour moi, de construire l'instrument qui rende possible un tel projet.

Mon premier mouvement a été de créer à l'université de ma région, un groupe de réflexion sur les rapports entre psychanalyse et éducation, formé d'enseignants et de psychanalystes. J'ai donc rédigé une sorte de lettre-manifeste adressé à ces deux types de publics et j'ai attendu patiemment leurs réactions. La réponse a été mitigée de la part des enseignants (seront au rendez-vous quatre professeurs universitaires –aucun du département de sciences de l'éducation– auxquels se joindront dans les séances suivantes deux enseignants du secondaire) et enthousiaste du côté des psychanalystes (cinq se présentent, trois représentant le groupe lacanien d'une ville voisine –avec son chef de file en tête–, deux autres indépendants mais ayant des rapports ambivalents –de confrontation et de dépendance, de haine et d'amour, de rupture et d'allégeance– avec le dit groupe). Pendant plus de deux années, une fois par mois, je me suis efforcé –très maladroitement– de construire des ponts, mais ce fut, entre enseignants et psychanalystes, un dialogue de sourds –ces derniers ne voulant rien entendre concernant la possibilité de créer un langage intermédiaire utilisable pour et par les enseignants–, et entre les psychanalystes eux-mêmes des batailles assassines d'une guerre interminable. Au bout de cette longue période de piétinements, j'ai quitté le groupe qui, immédiatement, a décidé de se dissoudre.

Entre temps, au hasard des lectures, j'avais commencé à comprendre que le continent dont je rêvais existait déjà. Ce furent d'abord les livres d'Anny Cordié, *Malaise chez l'enseignant* (1998) et *Les cancrs n'existent pas* (1993 Seuil) ; ceux, après, de Francis Imbert, *Vers une clinique pédagogique* (1992) et *L'inconscient dans la classe* (1997) ; finalement, celui de Claudine Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (2001), un éblouissement qui me poussa à vouloir connaître plus en profondeur ses travaux et ceux de son équipe ainsi que leur manière de travailler. Ma première action dans cette direction a été de m'inscrire aux journées d'« Actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : recherches et pratiques », célébrées à l'Université Paris X-Nanterre le 14 et 15 Novembre 2003. L'année suivante, mon université a accepté de me laisser partir pendant trois mois –d'octobre à décembre 2004– à Paris, pour voir de près ce qui se faisait –au sujet de ce dialogue entre psychanalyse et éducation– dans le « Centre de recherches en éducation et formation » de l'Université Paris X Nanterre, dirigé alors par Nicole Mosconi, qui, généreusement, donna son accord pour m'accueillir. Pendant ce séjour, de la main des professeurs Françoise Hatchuel, de la dite université, et de Bernard Pechberty et Philippe Chaussecourte, de Paris V Descartes, j'ai découvert –en participant en tant qu'observateur aux cours et séminaires dont ils étaient les responsables– différentes possibilités d'initiation à la psychanalyse dans la formation des enseignants, en particulier les « groupes d'accompagnement clinique de pratiques professionnelles » (GACPP) qui faisaient partie intégrante des cursus formatifs. Je dois exprimer ici ma reconnaissance spéciale à Claudine Blanchard-Laville –qui mit un certain temps à m'ouvrir ses portes mais, quand elle le fit, cela fut avec une générosité sans limites– laquelle –à une époque où elle n'avait pas encore créé l'ARAPP (Association de Recherche sur l'Analyse des Pratiques Professionnelles)– me permit d'accéder à l'intimité d'un de ses groupes de travail clinique privé, expérience inoubliable qui fut déterminante pour le devenir des actions que j'allais entreprendre bientôt, à la fin de ce séjour initiatique qui m'a aussi donné l'occasion de connaître deux autres modalités d'analyse de pratiques professionnelles.

Tout d'abord, celle qui pivotait alors au tour de la forte personnalité de Jacques Lévine, qui, avec grande gentillesse, m'ouvrit, lui aussi, les portes de son domicile pour me laisser voir de près le fonctionnement d'un de ses groupes d'analyse clinique d'orientation psychanalytique et, plus tard, m'invita à participer dans les séances de formation de l'AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien), collectif qu'il avait créé et qui plusieurs fois dans l'année réunissait des animateurs de groupes arrivés des quatre coins de France. Enfin, celle animée par Patrick Robo qui préconisait un double dispositif, les GAPP (Groupes d'analyse de Pratiques Professionnelles) et les GFAPP (Groupes de Formation à l'Analyse des Pratiques Professionnelles), dans lesquels la dimension psychanalytique, loin d'être, comme dans les autres deux cas, centrale, devenait une composante parmi d'autres d'un large éventail de théories inspiratrices du modèle.

Cinq mois après le terme de ce trimestre parisien, le 20 et 21 Mai 2005, j'ai pu assister à Troyes – dans le cadre de deux journées dédiées à l'Analyse de Pratiques Professionnelles, organisées par l'Académie de Reims– à la confrontation théorique et pratique des trois dispositifs ci-dessus, défendus et mis en œuvre par leurs responsables respectifs. Et seulement 30 jours plus tard, le 23 et 24 juin, invité par Patrick Robo, je participais à Lyon à un Séminaire des GFAPP.

À cette époque j'avais fini par comprendre –ce qui était transparent pour ceux qui en étaient les acteurs, mais pas pour moi– que tous ces modèles d'analyse de pratiques professionnelles étaient débiteurs, plus ou moins directement, des groupes de formation qui, à l'adresse des professionnels de la santé, avaient été créés cinquante années plus tôt par Michael Balint, avec la finalité d'aider ces professionnels à gérer et essayer de résoudre les problèmes cliniques dans les cas où les rapports médecin-malade devenaient spécialement difficiles et douloureux. Cette modalité formative –où un groupe de médecins se réunissait, sous la supervision d'un animateur ayant une expérience analytique, pour mettre en commun les situations conflictuelles vécues par chacun et, ensemble, essayer de comprendre et de libérer les nœuds psychiques qui étaient susceptibles de les expliquer– s'était transféré de manière naturelle (Balint lui-même comparait la fonction des médecins à celle des éducateurs) dans les contextes de l'éducation et de leurs professionnels sous la dénomination générique de « groupes Balint enseignants ».

Fort de cette expérience acquise et des relations personnelles nouées –dans certains cas des liens très forts qui se sont progressivement enrichis et durent jusqu'à aujourd'hui– j'ai pensé que j'étais suffisamment armé pour essayer de créer, dans ma petite province espagnole, les conditions préalables à la constitution d'un groupe d'analyse de pratiques éducatives –de préférence d'orientation psychanalytique– pour mettre à l'épreuve sa potentialité dans la réduction du, de plus en plus généralisé, malaise des enseignants et, au-delà, scolaire.

Pour réaliser cet improbable projet j'ai trouvé la complicité d'une partie du groupe éteint « psychanalyse et éducation » et des responsables d'un des CPR (Centre de Professeurs et de Ressources) de la région. Entre tous il a été possible de projeter et de convoquer plusieurs stages régionaux de formation de professeurs, dont le premier de la série, *Les interactions dans la salle de classe : une perspective psychanalytique*, eût lieu dès mon retour de France, entre février et avril 2005. Commença ainsi un riche et complexe projet formatif dont l'objectif était de permettre aux participants, d'un côté, de s'initier à certains concepts psychanalytiques et à leur possible pertinence dans le domaine de l'éducation et, de l'autre, de connaître et d'« expérencier » de première main les présupposés théoriques et les réalisations concrètes des dispositifs d'analyse de pratiques avec lesquels j'avais pris contact direct. Furent donc convoqués Claudine Blanchard-Laville, Solange Petiot, en représentation de l'AGSAS, et Patrick Robo qui eurent l'opportunité de décrire, fonder théoriquement et faire vivre en action l'essence et le fonctionnement de leurs dispositifs respectifs, à partir de quoi, et s'inspirant des caractéristiques qui leur semblèrent les plus utiles pour leurs objectifs, une partie des professeurs qui participaient dans le stage élaborèrent un modèle de leur cru et, d'octobre 2005 à mai 2006, le soumirent à l'épreuve de l'évaluation expérientielle dans ce qu'ils appelèrent *Groupe Expérimental d'Analyse de Pratiques Professionnelles* (GEAPP), dont les premières séances furent encore animées par Blanchard-Laville³, Robo et Petiot, chacun selon leur style et modèle, mais les autres le furent déjà, alternativement, par les deux personnes qui avions accepté le défi de prendre la responsabilité de jouer ce rôle d'animateur dans le respect des règles du modèle issu du consensus dans le groupe. Sept ans après, celui-ci est, je viens de l'écrire ci-dessus, toujours actif, loin de la tutelle de ses inspirateurs initiaux et de ses premiers animateurs, avec des modalités, il est vrai, particulières. La publication, à l'initiative du

³ Aux interventions de ces trois « ténors » il faut ajouter celle de Bernard Pechberly qui, dans un style très proche de celui de Blanchard-Laville, avec laquelle il collabore de manière étroite, anima aussi une séance d'analyse fin mai 2006.

groupe, de ce numéro de *Cuadernos de Pedagogía* est une preuve supplémentaire de la vigueur de ce collectif qui, par ce geste, a pris en main la responsabilité de la continuité du projet de transmission en Espagne de l'analyse de pratiques professionnelles d'orientation psychanalytique.

Pour aller plus loin :

- Atienza, J.L. (1997) : “Formación de profesores: la dimensión olvidada”, in Signos, n° 22.
- Blanchard-Laville, C. (2001): Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris, PUF (en espagnol : Los profesores, entre placer y sufrimiento. México: Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2010).
- Lévine, J.; Moll, J. (2001) : Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse. Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1993) : L'envers du tableau. Paris, ESF.
- Robo, P. (2002) : “L'analyse de pratiques professionnelles. Un dispositif de formation-accompagnante”, in Vie Pédagogique, n° 122.
- Sibony, D. (1989) : Entre dire et faire. Paris, Grasset.

DÉBUT

site <http://probo.free.fr>