PSYCHOLOGIE CLINIQUE : APPORTS ET LIMITES AU REGARD DE L'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

PITTIGLIO Serge
Laboratoire :
Établissement : ESPE, site de Nantes
Mail : serge.pittiglio@univ-nantes.fr

RESUME :

Cette contribution prend pour point de départ le constat de l'avènement de la post-modernité et tente d'en évoquer les effets sur l'institution scolaire. Les enseignants se trouvent dans une position inédite de devoir mener à bien les missions d'instruction et d'éducation alors que les points de repères portés par la société sont en mouvement. Nous tentons de montrer comment la psychologie clinique peut apporter un éclairage sur les comportements parfois difficiles observés en classe. Ensuite, il est fait état de ce qui semble une dérive possible avec la médicalisation de la difficulté scolaire et comment les professeurs des écoles seraient en mesure d'en limiter les effets. Enfin, nous faisons part de l'intérêt dans la formation des enseignants de travailler aux conditions de l'affiliation symbolique, c'est-à-dire de penser le projet didactique dans toute sa complexité contemporaine.

MOTS CLES :

Affiliation symbolique ; Didactique ; Médicalisation ; Post-modernité ; Psychologie clinique

« EDUCATION ET INSTRUCTION » : UNE FRONTIERE INCERTAINE

- **Des effets d'une mutation anthropologique qui restent à interroger**

Lorsque l'on cherche à comprendre les évolutions du lien social, on retient trois étapes majeures correspondant à l'âge de la tradition, de la modernité et de la post-modernité (hypermodernité ou âge de la personnalité contemporaine selon les auteurs) (Gauchet, 1998). Chacun de ces âges est caractérisé par un rapport particulier entre les générations, dont le vecteur est la façon d'exercer l'autorité. « *L'autorité était fondée sur une hiérarchie légitimée par la tradition et la religion. Exercée par les Anciens sur les plus jeunes (le père de l'enfant), elle structurait le lien à l'autre en fonction de la place occupée dans la hiérarchie aussi bien dans l'espace social que dans la famille* »(Lazartigues, Morales & Planche, 2007, pp. 293-299). Hannah Arendt nous a montré à la fois la fonction de l'autorité : celle

« *d'introduire dans un monde préétabli […] les nouveaux venus par la naissance* » (Arendt, 1972, pp. 122-123) et aussi en quoi elle était le dernier des piliers à disparaître de la trilogie : religion, tradition, autorité « *[...] le fameux "déclin de l'occident" consiste essentiellement dans le déclin de la trinité romaine de la religion, de la tradition et de l'autorité [...]* » (ibidem, p. 183). C'est devenu un lieu commun que d'énoncer que les coordonnées de la famille ne sont plus autorité et devoir mais consensus et hédonisme. Pour ce qui concerne plus directement l'école, on sait qu'à travers la façon d'exercer l'autorité, l'enfant devenu élève rencontrait un discours commun entre la famille et l'école. On peut parler d'un ordre symbolique partagé de façon implicite. Ce qui permettait aux enseignants de penser : « *que la famille se charge de l'éducation et nous nous chargerons de l'instruction* ». Finalement, cela revient à nourrir cette illusion qu'il est possible de séparer socialisation et apprentissage. Voilà qui ne se pose pas comme une évidence pour l'enfant d'aujourd'hui : il y a rupture entre les valeurs de la famille et celles de l'école. Nous sommes désormais dans une société où la famille socialise différemment : on s'y rassure sur son identité car il y a fragilisation du sentiment d'appartenance et on s'y protège de la dureté de la vie (Ehrenberg, 2000). La famille n'est plus organisée verticalement sous l'autorité du chef du gouvernement domestique mais de façon horizontale comme une démocratie directe, sans représentant institué, avec un socle minimal de règles pratiques et fonctionnelles. Ainsi les enjeux de transmission entre les générations ne se posent plus de la même façon. Là où les parents transmettaient (héritage symbolique) un ensemble de règles et de valeurs que l'enfant devait intégrer en canalisant son registre pulsionnel (mange ta soupe et tais-toi !) nous avons maintenant des parents contemporains qui se soucient de ne pas perdre l'amour de cet enfant quitte à céder sur la frustration imposée (qu'est-ce que tu veux manger mon chéri ?). L'héritage symbolique (du côté culturel) cède le pas à l'échange narcissique (du côté du pulsionnel) ; autrement dit : les relations basées sur la différence entre les générations et l'inévitable conflit inhérent s'effacent pour une aspiration à la fusion dans une volonté consensuelle. Quelle que soit l'époque, nous pensons que le sujet humain est toujours structuré de la même façon, avec pour condition de parvenir à nouer jouissance propre et rapport à l'Autre (Miller, 1999) à travers une recherche d'équilibre entre le principe de plaisir et le principe de réalité. Cependant, la façon d'atteindre ce point d'équilibre est corrélative à la nature du lien social défini par l'ordre symbolique préexistant à l'arrivée dans le monde du "nouveau venu par la naissance".

- **Des conséquences à l'école**

Les mutations du lien social dans leurs formes contemporaines touchent aux relations entre l'école et les familles. Les enseignants s'interrogent sur les valeurs portées par l'institution et ils se sentent de moins en moins légitimes à les faire valoir... L'école se trouve donc

confrontée à de nouveaux enjeux. Elle représente désormais le premier contact fort avec la vie en groupe et ses contraintes. Les professeurs sont en place de porteurs de connaissances et ils assument pleinement leur mission d'instruction mais la mission d'éducation, qu'ils ont toujours exercée de façon plus ou moins implicite, revêt aujourd'hui une dimension importante et génère de nombreuses questions (Clavier, 2013). Nous avons pu observer plusieurs effets concrets de cette évolution au sein de l'institution scolaire : le climat dans les écoles se tend, la demande d'autorité se fait de plus en plus pressante et les signes d'épuisement professionnel ne sont pas rares. Il devient difficile, voire impossible de séparer socialisation et apprentissage. Cela revient à dire que le métier d'enseignant a profondément évolué et qu'il s'exerce différemment aujourd'hui, cependant, de nombreux observateurs constatent que l'institution scolaire fonctionne sur un modèle globalement inchangé[1] depuis les années 1970 ! C'est vraisemblablement ce paradoxe qui alimente un vaste champ de questions portées par les professionnels eux-mêmes et que l'on trouve condensées par Joseph Rossetto, principal de collège, quand il écrit : « *Aujourd'hui, il me semble que la non inscription des jeunes dans un ordre symbolique et de ce fait, la perte du lien social n'a jamais été l'objet d'une réflexion par les enseignants eux-mêmes, au sein de l'institution scolaire. Pourtant, l'un des problèmes les plus graves de la société moderne vient de la rupture avec la culture et de la séparation des corps institués qui organisent l'existence* » (Rossetto, 2004, p. 103). Quel commentaire est-il possible de faire autour de ce constat de bouleversement sociologique en faisant référence aux outils conceptuels de la psychologie clinique ? Quelles conséquences peut-on en tirer au niveau de la formation des enseignants ? Comment penser les didactiques ou la didactique en rapport avec ces transformations dans le lien social ?

UN REGARD ORIENTE PAR LA PSYCHOLOGIE CLINIQUE

- **Une autre façon de comprendre la difficulté scolaire**

François Dubet (2002) a décrit avec précision combien l'institution scolaire était concernée à sa manière par le vaste mouvement contemporain de mutation du lien social. Le fonctionnement de l'école, en tant qu'institution majeure dans le projet politique de construction du vivre-ensemble, donne matière à un champ de questionnement renouvelé en science de l'éducation (Fabre, 2011) et l'objet de ce colloque y participe à sa manière. Nous avons étudié plus précisément les expressions symptomatiques visibles dans le champ scolaire[2]. Le constat dressé par de nombreux sociologues de l'émergence d'une forme du

1 Rapport de la cour des comptes intitulé : *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, mai 2010, p.167. Lien : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000222/0000.pdf

2 Serge Pittiglio, *Institution scolaire et symptômes contemporains*, Thèse de doctorat en psychologie, sous la direction de Jean-Louis Bonnat, Université Rennes II, décembre 2014.

lien social spécifique à la post-modernité nous a conduit à interroger les effets d'une société qui privilégie les valeurs individuelles au service d'une représentation de la liberté sur celles liées à la prise en compte du collectif et des contraintes qui y sont associées. Nous avons cherché à traduire dans le champ de la psychologie clinique ce que de nombreux auteurs ont précédemment analysé dans d'autres domaines des sciences humaines. Ainsi, il a déjà été fait état, dans le champ de l'histoire de l'éducation, d'un mouvement qui déplace la classique problématique de l'acquisition progressive de l'autonomie à développer chez les enfants vers des formes nouvelles d'appel à une véritable indépendance (Renaut, 2003). On comprend aisément que ce sont tous les enjeux de la transmission et l'identification aux valeurs des générations précédentes qui sont concernés par une telle évolution. On assiste donc à l'apparition de problématiques inédites à l'école car désormais non reliées à des formes d'usages préalables. Par exemple, le registre des conventions implicites qui donnaient le format aux relations entre l'enseignant, ses élèves et leurs parents a disparu pour laisser place à la capacité personnelle de communication. Les enseignants débutants, à leur niveau, se trouvent confrontés à la nécessité de gérer l'émergence et la multiplication des projets d'accueil individualisé ou la banalisation de l'intervention d'auxiliaires de vie dans leur classe et toute autre forme de dispositif sur mesure dans une logique accordée avec la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées... Autant de signes qui indiquent que le paysage scolaire change. La psychologie clinique, dans une logique de complémentarité avec les autres disciplines des sciences humaines, est en mesure d'apporter sa contribution à une compréhension théorique des enjeux engagés par cette évolution. Afin de mener à bien notre travail de recherche, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux collégiens présentant des difficultés d'apprentissage. Notre postulat était que ces adolescents, par les expressions symptomatiques qu'ils donnent à voir à l'école, sont aussi ceux qui se montrent les plus sensibles aux évolutions psychiques valables pour tous. Nous avons pris appui sur les outils conceptuels de la psychologie clinique et notamment la distinction qui y est opérée entre les registres lacaniens de l'imaginaire et du symbolique. Pour le dire simplement, une des étapes majeures (avec un véritable enjeu structurel) pour le développement psycho-affectif consiste à tenir à distance les revendications de type narcissique (registre imaginaire) dans un réglage harmonieux à la réalité car accordé aux exigences conventionnelles de toute société humaine (registre symbolique). Au cours d'entretiens cliniques, nous avons interrogé une dizaine d'adolescents, désignés par la cellule de veille d'un collège du bassin de Saint-Nazaire, en raison de leur situation de difficulté scolaire et du risque latent de décrochage scolaire qu'ils présentaient. Nous avons enregistré leurs propos et retenu un corpus de 27 entretiens (d'environ 30 à 45 minutes) menés avec 6 d'entre eux. Nous avons repéré les

occurrences et proposé une analyse qualitative s'inscrivant dans notre cadre théorique de référence sous l'autorité de notre directeur de thèse.

- **Quelle interprétation possible aux phénomènes observés en classe ?**

Nous avons effectué divers constats cliniques dont nous allons isoler simplement trois aspects et les présenter sommairement afin de rester dans le cadre de notre présente communication. Tout d'abord, l'analyse des corpus recueillis fait apparaître de façon très spectaculaire une mise en avant du corps s'exprimant dans une instabilité motrice fréquemment observée par les professeurs. Martin, élève de quatrième, décrit parfaitement les effets sur le corps d'une impulsivité qu'il ne parvient pas à canaliser et qui le déborde. Il évoque une sensation de longueur des heures de cours et renvoie à l'idée d'un insupportable sur lequel il ne met pas de mots : « *Je sais pas, c'est bizarre… je n'arrive pas à attendre*. » Ce rapport à l'agitation et au mouvement a pour caractéristique de ne pas trouver à s'effacer au profit d'une inscription différente dans un nouage au symbolique, c'est à dire qu'aucun appui sur le sens formel ne vient justifier la mise en attente de son besoin de satisfaction. Le rapport au savoir tel qu'il est présenté dans le cadre scolaire oblige à différer, condition initiale de la sublimation, du remplacement par une autre modalité des premières formes de curiosité. Pour tous les élèves que nous avons rencontrés, le corps est utilisé comme vecteur d'expression et devient la voie privilégiée d'affirmation du registre imaginaire dans une quête physique d'abaissement immédiat de la tension éprouvée. Le corollaire de cette première observation est associé à des témoignages de la présence massive des objets dans la vie quotidienne des jeunes rencontrés. Si le mot est bien le meurtre de la chose, force est de constater que l'économie capitaliste lui redonne vie ! Nous l'évoquons simplement ici mais il nous faut tout de même souligner la valeur centrale de cette observation. Nous indiquons juste la voie au lecteur qui aura sans difficulté l'intuition de l'importance de cette transformation dessinant les contours d'une société entretenant un rapport inversé à la limitation des expressions visant à la satisfaction narcissique et éventuellement aux repères liés à l'interdit qui y sont associés... Ensuite, les élèves rencontrés nous ont permis de percevoir une conséquence de l'effacement de la reconnaissance de la dissymétrie dans le lien social. Ils ont exprimé une difficulté à comprendre la logique d'un raisonnement faisant référence à la loi et au tiers. Les professeurs essaient fréquemment de faire admettre la mise à distance des enjeux affectifs dans leurs relations avec les élèves en rappelant qu'ils sont soumis aux exigences d'un cadre professionnel et que donc, les liens sont structurés autour d'une règle décidée par une "volonté supérieure". Ce type d'argument tombe à plat car il ne s'inscrit plus dans "la vision de l'ordre du monde" de la majorité des sujets interrogés. La place d'exception n'est plus garantie et rien ne vient désormais justifier la consistance d'un rapport à l'autre impliquant le

renoncement à son intérêt propre. C'est tout le rapport à l'autorité classique qui en est affecté en tant qu'il s'est toujours bâti autour d'une instance d'ordre transcendantal. Enfin, nous terminons cette courte évocation des observations que nous avons faites par le constat de la prégnance d'un sentiment d'injustice exprimé par les collégiens rencontrés face au monde l'école en général et aux différentes décisions des adultes auxquels ils sont confrontés en particulier. Les entretiens avec Roger, élève de cinquième, ont été exemplaires d'une tendance forte qui se retrouve auprès de tous les adolescents interrogés : il y a pratiquement toujours la mise en avant d'un fort sentiment d'être la victime "d'un Autre malveillant" ; c'est le frère à la maison, ce sont les camarades à l'école ou les personnes chargées des temps éducatifs et évidemment les professeurs en classe. On note toujours la même plainte qui n'est pas sans évoquer une rivalité imaginaire fixée aux expressions caractéristiques du jeune enfant qui traverse le stade du miroir. En bref, si le monde ne tourne pas autour de leur propre volonté, dans une persistance de ressentiment liée à la toute puissance infantile, alors, ils expriment leur impression de ne pas être suffisamment respectés, écoutés, compris.

CONSEQUENCES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

- **Objecter à la médicalisation et à la psychologisation**

Les propos que nous avons tenus jusqu'à présent nous conduisent, de façon qui pourrait paraître paradoxale, à plaider pour une réelle reprise en main par les enseignants de leur domaine de compétences initiales. Ce dernier nous semble de plus en plus abandonné et le mouvement massif d'externalisation de la difficulté scolaire au profit de spécialistes de santé (Garcia, 2013) en représente probablement l'indicateur le plus explicite. Et en effet, il y a bien une cohérence logique à décrire, tant au niveau sociologique que psychologique, un mouvement qui efface progressivement les grands cadres organisateurs et, en réaction, la promotion de la fonction de l'expert sensé apporter les réponses désormais manquantes (Gori, 2013). C'est donc tout un questionnement d'ordre éthique qui s'ouvre devant les futurs enseignants et, à défaut de comprendre de la façon la plus large possible l'évolution de notre société, le risque est grand de se sentir démuni, voire incompétent, face au poids des responsabilités qui accompagnent la prise de fonction en classe. Pourquoi ? Il faut évoquer tout d'abord les décalages qui infiltrent tout discours autour de l'enfant / élève. Les parents ont implicitement besoin de préserver l'investissement narcissique et l'image idéale qui y est associée alors que l'enseignant considère les résultats et le comportement observés en situation d'apprentissage. Toute discordance entre les deux positions viendra nourrir un jeu de disqualification réciproque alors que chacun ne fait qu'énoncer un point de vue accordé aux valeurs promues par le lien social contemporain. C'est donc un vaste travail préalable de

réaffiliation symbolique qu'il s'agit d'effectuer. Cela se traduit par la nécessité, toute nouvelle, de préparer les enseignants à savoir susciter les conditions favorables d'une véritable "alliance pédagogique", à comprendre les différentes représentations attachées à l'image de l'enfant et à intégrer la temporalité comme un élément constitutif de toute rencontre avec les parents. De plus, la multiplicité des intervenants de plus en plus fréquemment associés autour de la situation d'un élève implique de développer ces qualités dans le contexte d'équipes pluridisciplinaires comprenant des membres de la santé ou du secteur éducatif[3]. Les enseignants débutants se trouvent ainsi confrontés de façon vive à la question de leur place dans l'institution et aux rapports avec la citoyenneté qui y sont associés. C'est en se préparant à ces enjeux qu'ils parviendront plus aisément à ré-arrimer la problématique de la difficulté scolaire dans le champ de la pédagogie en général et de la didactique en particulier. Dans le cas contraire, il y a fort à parier que, conformément au mouvement de privatisation actuelle de toute les formes de symptôme scolaire, c'est à l'extérieur de l'école que les regards se tourneront.

- **Le rapport à la didactique ?**

Sauf à estimer que le rapport aux apprentissages n'est pas concerné par la véritable mutation anthropologique dont nous sommes les témoins, on voit mal comment ne pas penser la didactique en tant qu'elle mobilise désormais différemment les niveaux de la discipline, de la pédagogie, de l'école, de la société[4]. Si l'on considère la didactique au-delà de ses formes spécifiques qui font références aux diverses disciplines, on peut alors, dans le même mouvement, apercevoir une place complémentaire à la psychologie clinique. Celle-ci nous alerte sur les enjeux coextensifs à l'acte cognitif pur qui peuvent venir altérer le rapport au savoir. Mais au lieu d'en occulter les apports et de prendre ainsi le risque que les futurs enseignants n'en connaissent que les aspects les plus déformés, toujours les mêmes, alimentant les caricatures à propos des déterminismes familiaux, il nous semble plus pertinent d'en entendre la complexité et d'en définir les points d'appui. Par exemple, les psychologues cliniciens constatent fréquemment combien la manière d'entrer dans l'apprentissage de lecture chez les élèves de cycle 2 est massivement corrélé soit à la capacité de mémoire de travail, soit à une certaine forme d'assurance dans l'acte de tenir un raisonnement autonome, geste d'acquiescement à la séparation affective. Dans bien des cas, l'enseignant qui constate un retard aura le réflexe de conseiller l'aide d'un ou d'une orthophoniste, sans discernement dans l'origine de la difficulté. Outre le fait que l'analyse du

3 Serge Thomazet et Corinne Mérini, « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 10 février 2015. URL : http://questionsvives.revues.org/1509 ; DOI : 10.4000/questionsvives.1509

4 Yves Chevallard, Référence électronique : « La didactique, dites-vous? », *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 - n°1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 03 janvier 2014. URL : http://educationdidactique.revues.org/771

problème est souvent partielle, on peut légitimement se poser la question de savoir si le travail de l'école a été mené jusqu'au bout... ce n'est que parce que les considérations sur le rapport aux apprentissages sont pleinement insérées dans ce qu'Yves Chevallard nomme l'*échelle des niveaux de codétermination didactique* que le problème a des chances d'être posé plus justement. Et c'est peut-être ainsi que les futurs enseignants seront plus à même d'occuper une position éthique sur les effets de leurs actes professionnels en discernant ceux qui alimentent une certaine forme d'attribution causale des retards aux manques de capacités des élèves et ceux qui postulent une responsabilité collective appelant un authentique parti pris de l'éducabilité.

CONCLUSION

Cette courte et sommaire contribution a tenté d'insister sur les apports de la psychologie clinique en tant qu'elle fournit des données originales sur la vaste problématique du rapport aux apprentissage. Elle a aussi été nourrie de notre conviction, prise dans notre expérience pratique, qu'elle peut enrichir les questions de didactique abordées en formation des enseignants. Bien sûr, il faut admettre aussi ses limites. La psychologie clinique se prête davantage à la réflexion autour d'une situation singulière, elle participe à une compréhension de l'erreur sans considérer sa dimension d'écart à la norme mais plutôt comme l'indice d'une réponse particulière, d'un symptôme à interroger avec son "effet révolutionnaire" (Sauret, 2008). Son champ d'action peut paraître donc limité, voire dérangeant pour un enseignant qui apprend à exercer ce "métier impossible" et qui s'adresse à tout un groupe. Cependant, elle souligne de façon toute particulière sur l'importance de mettre en œuvre les conditions de l'affiliation symbolique dans un monde contemporain offrant moins de repères partagés à chaque "nouveau venu par la naissance". Elle conduit à reconsidérer, au-delà de leurs dimensions politiques premières, les différentes pédagogies nouvelles ou institutionnelles. Celles-ci s'appuient de façon privilégiée sur les valeurs du collectif alors que la gestion des conflits et la question du climat scolaire correspondent à des préoccupations de plus en plus fortes dans les classes traditionnelles. Enfin, elle propose des séances d'analyse des pratiques qui permettent aux enseignants volontaires à la fois d'interroger et d'améliorer collectivement leur savoir-faire pédagogique tout en tenant à distance ce qui parfois excède une posture bien arrimée aux limites symboliques de l'exercice professionnel. En ce sens, il semble que la psychologie clinique puisse trouver sa place dans l'apprentissage professionnel des enseignants débutants.

BIBLIOGRAPHIE :

Arendt, H., *Crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972

Clavier, L., (sous la direction de), *Peut-on encore éduquer à l'école ?*, Paris, L'Harmattan, 2013

Dubet, F., *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

Ehrenberg, A., *La Fatigue d'être soi. Dépression et société,* Paris, Odile Jacob, 2000.

Fabre, M., *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, PUF, 2011

Garcia, S., *A l'école des dyslexiques*, Paris, La découverte, 2013

Gauchet, M., *Essai de psychologie contemporaine*, in *Le Débat* novembre 1998.

Gori, R., *La Fabrique des imposteurs*, Paris, Les liens qui libèrent, 2013

Lazartigues, A., Morales, H. & Planche, P., in *l'Encéphale*, juin 2007.

Miller, J-A., L*es Six paradigmes de la jouissance* in *La cause freudienne*, N°43, oct. 1999.

Renaut, A., *La libération des enfants*, Paris, Hachette, 2003

Rossetto, J., *Une école pour les enfants de Seine-Saint-Denis*, Paris, L'Harmattan, 2004.

Sauret, M-J., *L'Effet révolutionnaire du symptôme,* Ramonville Saint-Agne, Erès, 2008.