

PSYCHANALYSE ET ÉDUCATION EN HISTOIRE ET PERSPECTIVES

Mireille Cifali Bega

Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
Mireille.Cifali@unige.ch

Résumé

L'auteure s'appuie sur l'histoire des rapports entre psychanalyse et éducation pour cerner certaines questions auxquelles le présent ne semble pouvoir échapper. Si un bilan historique est tracé, est-il interprétable en terme de succès ou d'échec ? Qu'en est-il de la collaboration entre thérapeutes et métiers de la relation, comme ceux de l'enseignement et de l'éducation ? Comment l'articulation entre psychisme et social ne saurait être négligée ? L'auteure esquisse ensuite ce qu'elle appelle, avec d'autres auteurs, une « démarche clinique » se soutenant d'une éthique psychanalytique, avec une subjectivité assumée mais pas sans une intersubjectivité ; avec une articulation théorique-pratique échappant à l'emprise d'une application ; avec l'invalidation d'une coupure entre normal et pathologique. Elle nomme les retombées formatives d'une telle démarche, avec un souci de nommer l'impuissance, d'accepter le négatif et de ressentir sans honte.

Mots-clés: Démarche clinique; Histoire; Collaboration; Formation.

Resumo

A autora recorre à história da relação entre psicanálise e educação para identificar algumas questões às quais o presente não parece poder escapar. Se um registo histórico é feito, pode ele ser interpretado em termos de sucesso ou de fracasso? E como pensar a colaboração entre terapeutas e profissões da relação, como o ensino e a educação? Como pode a ligação entre o psíquico e o social não ser negligenciada? A autora esboça seguidamente o que designa, junto com outros autores, por "abordagem clínica", sustentada por uma ética psicanalítica, com uma subjetividade assumida, mas não sem uma intersubjetividade; com uma conexão



teórico-prática que escapa ao controle do pragmatismo; com a invalidação de um corte entre o normal e o patológico. Descreve as consequências formativas de tal abordagem, com a preocupação de nomear a impotência, de aceitar o negativo e de assumir plenamente o sentir, sem vergonha.

Palavras-chave: Abordagem clínica; História; Colaboração; Formação.

Abstract

The author resorts to the history of the relationship between psychoanalysis and education to identify some issues from which the present cannot seem to escape. If a historical record is made, can it be interpreted in terms of success or failure? And how to think about the collaboration between therapists and relationship professions, such as teaching and education? How can the connection between the psychic and the social not be neglected? The author then outlines what she designates, together with other authors, as a "clinical approach", supported by a psychoanalytic ethics, with an assumed subjectivity, but not without an intersubjectivity; with a theoretical-practical connection that escapes the control of pragmatism; with the invalidation of a cut between the normal and the pathological. She describes the formative consequences of such an approach, with the concern to name impotence, to accept the negative and to fully assume the feeling, without shame.

Keywords: Clinical approach; History; Collaboration; Training.

Psychanalyse et Éducation en Histoire et Perspectives

Quels liens tisser entre le domaine de l'éducation au sens large et la psychanalyse ? Entre éduquer et soigner ? Entre instruction et thérapeutique ? Ces questions datent, dans le sens qu'elles ont été posées depuis le début du vingtième siècle. Comme partout ailleurs, il est nécessaire de ne pas céder aux vertiges d'une mémoire blanche. Nous sommes inscrits dans une filiation, sans pouvoir en annuler la dette. Nous nous devons donc de comprendre, interpréter et réinterpréter la position de Freud par rapport à l'éducation. Considérer comment des médecins, des pédagogues devenus psychanalystes ont agi depuis le début du dix-neuvième siècle pour faire avancer la pratique de l'éducation et de l'instruction. Le mouvement s'est



longtemps reconnu sous le terme de « pédagogie psychanalytique », terme qui n'est plus employé aujourd'hui.

Sur cette histoire, je ne souhaite pas m'arrêter trop longtemps, en donnant néanmoins quelques repères pour que nous puissions interroger le présent avec une certaine lucidité. Si je n'aborderai pas la psychanalyse d'enfants, ni celle des adultes, qu'ils soient enseignants, éducateurs..., j'interrogerai davantage la position de la psychanalyse – du psychanalyste – hors de la cure : sa position prise dans le social face à un parent, face à un enseignant, face à un enfant qui, pour une part de sa vie, est un élève. Mais aussi face aux sciences humaines et à leur influence. Quelles contributions la psychanalyse peut-elle leur apporter, sous quelle forme, pour quels effets, et avec quels pièges possibles ?

Des ouvrages en français ont essayé de reconstruire ce passé depuis les années 1980 à nos jours. Comme dans toute reconstruction, leurs auteurs ont interprété différemment le matériau qui était à leur disposition. Nous en connaissons aujourd'hui les lignes de force. Le premier de ces ouvrages est celui de Catherine Millot intitulé *Freud anti-pédagogue ?* (1979). Le second est le mien, *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation* (1982). Le troisième, celui de Jeanne Moll, *La pédagogie psychanalytique* (1989). Il y a celui de Jean-Claude Filloux, *Champ pédagogique et psychanalyse* (2000). Un de Francis Imbert et de moi, *Freud et la pédagogie* (1998), qui a été traduit en portugais au Brésil, *Freud a pedagogia* (1999). Un excellent article de Claudine Blanchard et de son équipe (Blanchard-Laville et al., 2005). Un celui de Danielle Milhaud-Cape, *Freud et le Mouvement de Pédagogie psychanalytique. 1908-1937* (2007).

S'il y eut – s'il y a encore – une constante dispute pour savoir si, entre psychanalyse et éducation, le lien est nécessaire ou si ces métiers ne devraient pas rester sur leur territoire respectif sans en sortir, il est au moins une chose que les tentatives réalisées depuis un siècle par des enseignants et des psychanalystes nous ont montré. La psychanalyse ne peut avoir la mission de transformer les autres métiers en thérapeutes ; il n'existe pas de confusion possible. Cette substitution fut néanmoins un temps prônée et s'est traduite par des termes comme ceux de « péda-analyste » ou « pédagogue psychanalyste ». Les pionniers, qui ont mélangé les rôles, se rendirent compte que dans un espace social, une telle confusion n'est pas tenable, susceptible de provoquer des violences au nom d'une thérapie qui ne dit pas son nom. Cette tentation « d'être thérapeute » dans des professions dont la mission est autre, revient



pourtant sur la scène actuelle, mais essentiellement comme critique portée par ceux qui disqualifient la psychanalyse et la tiennent pour dangereuse : « Ils veulent les transformer en thérapeute sauvage, en psychologue, alors qu'ils n'en ont pas les compétences ; mieux vaudrait qu'ils n'en sachent rien ». Nous avons, semble-t-il, depuis longtemps renoncé à cette confusion des rôles : ni un enseignant ni un parent ne sont thérapeute ; et vice-versa, lui n'est ni pédagogue ni éducateur.

Cela signifie-t-il pour autant que nous renoncions à toute influence de la psychanalyse ? Pour certains, la réponse est oui : ils tiennent la preuve que toute tentative de lien est vouée à l'échec ; la psychanalyse serait avant tout un espace thérapeutique, et aurait à se cantonner dans cet unique lieu. Pour d'autres, la réponse est non : la psychanalyse peut procurer une aide pour exercer un métier non-thérapeutique. Je me compte parmi ces derniers. Aider les professionnels à avoir conscience de leurs actes et de leurs conséquences : c'est ce à quoi plusieurs d'entre nous ont travaillé durant ces dernières années. Reconnaître à ces professionnels non d'être des thérapeutes mais d'être capables de gestes rendant possible pour certains enfants ou élèves le dépassement de leurs difficultés porteurs, évitant autant que possible les processus de destructivité : c'est ce que nous avons essayé de mettre en œuvre, en travaillant avec eux, en les formant à l'université, en cherchant à comprendre les dimensions affectives, relationnelles de la quotidienneté de ces métiers. Ce n'est pas pervertir un autre métier que de l'aider à construire la dignité de ses actes, avec humilité et en constante recherche.

Un psychanalyste dans le social ne peut cependant pas avoir l'exclusivité des hypothèses de compréhension. S'il veut comprendre ce qui se passe, comprendre avec ceux qui en sont les acteurs, alors – et c'est là ma conviction – il lui faut certes s'appuyer sur l'épistémologie psychanalytique, mais également aller chercher des repères qui peuvent être tour à tour sociologiques, philosophiques, anthropologiques... Quand je travaille avec des professionnels dans un cadre scolaire par exemple, je ne peux pas avoir un unique discours psychanalytique, et interpréter seulement à partir de celui-ci. Ici réside, aujourd'hui encore, une divergence entre les psychanalystes eux-mêmes. Ici s'est aussi développée la critique qui nous est adressée d'avoir sur-psychologiser le social, réduit les difficultés relatives au travail à une histoire familiale, d'avoir contribué à reporter sur le sujet l'entière responsabilité de ce qui lui arrive, et d'avoir ainsi contribué à diminuer l'influence du politique (Eva Illouz, 2006).



Des Butées

En regard de l'histoire et du présent, j'évoquerai quelques-unes des questions auxquelles nous ne semblons pas pouvoir échapper.

Un succès ou un échec ?

Si nous traçons un bilan historique de cette rencontre entre psychanalyse et éducation, vient immédiatement la question du succès ou de l'échec des tentatives menées. Bien des auteurs, après les espoirs prononcés, revinrent sur leur pas pour dire leur déception, et parfois même leur pessimisme. Voici ce que j'ai pu en comprendre.

Ma certitude : en la matière, il n'existera jamais de succès d'ensemble. Si la psychanalyse touche à la construction d'un humain dans sa dimension psychique, il ne peut pas y avoir de succès global, mais que des succès locaux, avec tel ou tel enfant, adolescent, avec telle ou telle classe. Le succès ne saurait être généralisé. Croire en un succès général et définitif est pour moi un contresens : nous le savons aujourd'hui. Nous avons dû faire le deuil de cet espoir, sans pour autant renoncer à agir, tout est là. La construction psychique est en effet dépendante du contexte historique, des événements traversés, des idéologies, d'influences diverses ; la pathologie ne cesse d'évoluer ; fabriquée par de multiples facteurs, elle se traduit par des difficultés particulières d'exister et de se lier aux autres et au monde. Même si nous pouvons influencer positivement un versant, nous ne pouvons influencer les autres. De plus, nous sommes toujours surpris des effets pas toujours bénéfiques de nos actes alors même qu'ils semblent être portés par une juste intention.

Peut-être même devrions-nous renoncer à penser en termes de succès et d'échec, ou d'efficacité. Cette question nous est cependant posée par l'actualité : « Prouvez-nous votre efficacité, sinon vous êtes tenus pour n'être pas dans la vérité ». Alors soyons au plus juste de ce que nous pouvons nous adresser comme question : « Avons-nous aujourd'hui mieux réussi qu'à l'époque de Freud ? », « Y a-t-il eu évolution ou involution ? » Que chacun réponde. Pour moi, sincèrement, je ne pourrais soutenir que notre bilan est bien meilleur. Nous nous confrontons, en revanche, aux mêmes butées et savons peut-être un peu mieux que nous sommes enchaînés à une nécessaire répétition sans que pour autant nous en soyons découragés. Toute avancée dans le savoir produit et du bien et du mal, invariablement. Notre lutte est de



procéder à des avancées, puis d'accepter de nous préoccuper de ce qui a été produit comme négatif.

Reprenons, un peu autrement, cette conviction par la formulation d'une autre question : « Dans son influence sociale, la psychanalyse a-t-elle fait œuvre de prévention ? » Posée ainsi, c'est pourtant une question à laquelle il me semble impossible de répondre. Je peux en effet répondre « oui » et, immédiatement, un « non » apparaît. La réponse la plus juste serait peut-être d'avouer que je n'en sais rien, ou que c'est : et « oui » et « non ». Si je me pose cette question à moi-même, que puis-je soutenir ? J'ai certes tenté avec des enseignants, des soignants, des éducateurs, de mettre des mots sur des réalités psychiques en jeu dans les gestes professionnels ; j'ai passé mes trente ans d'enseignement en cours ex cathedra ou en séminaires à chercher à transmettre aux étudiants une parole de compréhension, d'interrogation, d'interpellation, à tenter une parole interprétante des dimensions relationnelles et inconscientes (Cifali, 1994, 2018, 2019, 2020).

Ai-je la prétention d'avoir su prévenir ? Je ne crois pas avoir jamais utilisé ce terme, dont je me méfie effectivement en matière psychique. Pourtant, par cette mise en mouvement de leur pensée dans l'action, par cette interrogation de leur « soi professionnel », j'ai tout de même cru que ces mots ne feraient pas de mal : qu'ils permettent même à certains, un jour ou l'autre, de s'arrêter au bord de la destruction, de retrouver les forces de vie lorsque les forces de mort risquent de l'emporter. Je n'ai pas transformé pour autant les actes professionnels de manière à ce qu'ils ne causent pas de malheurs. Non, les paroles ne suffisent pas, les mesures non plus. La lutte entre les forces de mort et les forces de vie se joue des protections, du « bien intentionné » pour resurgir toujours différemment : à côté, là où on ne s'y attend pas. Je n'ai pas le pouvoir de prévenir. Ou si je préviens, je sais que la souffrance jaillira autrement. J'ai cependant un pouvoir, celui d'accompagner pour qu'un sujet traverse les épreuves normales de la vie, sans enfermement douloureux.

Aujourd'hui il y a beaucoup de spécialistes de l'enfance et de l'adolescence, et j'ai pourtant le sentiment que les conditions minimales pour vivre son enfance et son adolescence ne sont pas davantage assurées : adultes en fuite, villes excluant les jeux, temps en miette, fatigue nous rendant lâches... Avons-nous prévenu la violence ? Les abus sexuels ? Les névroses ? Les psychoses ? Quelles statistiques pourraient nous répondre ? J'ai tenté de comprendre notre rapport à la violence : certes davantage de personnes rejettent actuellement la violence, mais



paradoxalement cette intolérance provoque notre incapacité de répondre à la violence de certains humains et, de ce fait, nous l'accentuons. Nous avons combattu la violence dans l'éducation, mais le respect qui s'est développé peut venir paralyser notre action et à force de ne pas faire violence, nous laissons l'autre à sa toute-puissance. Nous avons privilégié la parole comme mode de résolution de nos différends et comme processus thérapeutique, au point de produire parfois une parole bavarde et d'associer le « taire » à une lâcheté. Nous avons combattu les abus sexuels, mais les victimes n'en sont pas forcément sauvées après l'aveu.

Ma seule certitude aujourd'hui : chaque génération est mise devant ces butées et est obligée de constater qu'elle ne peut répondre avec assurance, obligée de se confronter à l'envers de son positif. La psychanalyse, comme Michel de Certeau (1987) le soutient, ne peut être qu'altérante et altérée, toujours en mouvement, toujours fabriquant et étant fabriquée, toujours dans le monde et transformée par ce monde. Nous sommes condamnés à chercher à améliorer, à transformer, sans nous leurrer sur les effets et la disparition des symptômes. Nous avons à chercher à épargner, à protéger sachant aussi que le négatif n'est pas forcément destructeur.

Est-ce du pessimisme ? Oui, si cela revient à nommer les réalités vécues comme négatives - la haine, la destruction, l'impuissance, la mort - comme relevant de notre humanité. Oui, car il n'y a pas de solution d'ensemble, de recette, de manière de s'y prendre a priori juste. Non, nous sommes optimistes, car nous engageons chacun à se confronter au négatif pour que celui-ci ne triomphe pas ; nous tentons de faire reconnaître et accepter la nécessité de toujours recommencer, d'accompagner chaque génération pour qu'elle puisse prendre sa place. Je clame par conséquent que je suis optimiste non dans les solutions d'ensemble mais dans les capacités de l'humain à combattre l'inhumain en lui.

Mais pourrait-on au contraire rétorquer : « Vous avez échoué puisque l'éducation, l'enseignement ne se sont pas notablement améliorés, puisque les symptômes n'ont pas disparu ! ». « Vous avez échoué, et d'autres théories peuvent prendre votre place. Elles réussiront là où vous avez échoué, elles seront plus scientifiques, plus justes, elles détermineront mieux le geste éducatif et pédagogique ». C'est ce que nous entendons aujourd'hui avec insistance. Nos hypothèses sont-elles fausses ? Pour beaucoup d'entre elles, je ne le crois pas. D'autres théories auront-elles davantage de succès et d'efficacité dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement ? J'en doute. La psychanalyse a l'avantage, elle, de



nous permettre de penser encore et encore ce qui résiste.

Une collaboration

Notre place de psychanalyste nécessite que nous « collaborions avec » : avec des éducateurs, des enseignants, des parents, d'autres adultes qui sont les étayages d'un enfant. Bien des auteurs du passé ont mis leurs espoirs dans une telle collaboration. Et beaucoup d'entre eux ont décliné ensuite leur déception.

Qu'ai-je pu constater en fréquentant leurs tentatives ou plutôt la manière dont elles ont été relatées. Entre un psychanalyste et ces autres métiers agissait, parfois, un « transfert négatif » où le mal est projeté sur les actes et les intentions de ceux qui n'appartiennent pas au champ thérapeutique : « Ils seraient dans la passion, l'aveuglement, la violence, ils s'y prendraient maladroitement ... ». Ce discours a été repris dans le social, il est maintenant commun que les enseignants accusent les parents des insuffisances de leurs enfants : le mal est toujours et encore dans l'autre. Et les parents accusent en miroir les enseignants, dans un infini rapport de responsabilité.

Je ne dis pas que ce sont les psychanalystes qui ont initié ce déplacement, ils nous en ont au contraire souvent donné une clé de compréhension : la recherche du coupable nous délivre de notre responsabilité, nous construit comme victime, et nous laisse dans une passivité peu propice à notre évolution. Dans la fabrication de la souffrance, nous sommes tous co-responsables, y compris celui qui souffre. Nous ne pouvons pas travailler avec tel ou tel, si nous projetons sur lui le mal, et ce malgré ses faiblesses, ses maladroitures, ses erreurs, et même ses horreurs.

Certes les métiers qui côtoient l'enfance sont pris dans bien des dilemmes, génèrent des idéologies défensives. Un professionnel fait des efforts pour garantir ses actes, en chercher la rationalité. Il souhaite être dans le juste et évacue ainsi ses parts d'ombre ; il a souvent de la peine à traiter la question du mal, non pas dans l'autre mais dans ses propres actions. Il se confronte répétitivement au clivage entre acte et discours, accepte difficilement l'ambivalence de ses gestes et sentiments ; il croit aux valeurs positives censées le protéger du mauvais, et rejette le conflit pour investir amour et altruisme ; il glorifie les différences, mais préfère n'être qu'avec ceux qui lui ressemblent. La tension entre raison et passion ne cède guère. Ces métiers sont en souffrance, pour leur rationalité, comme pour leur théorie. Entre rôle, fonction et enjeux relationnels, ils s'y perdent parfois, et n'échappent pas aux pièges et aux



contradictions.

Notre collaboration revient alors à aider à construire un dialogue à partir de nos différences et de nos différends. Cela revient à travailler la place de chacun, l'éthique d'une discussion, et surtout la question du pouvoir. Cette collaboration est nécessaire. Elle a été cependant constamment battue en brèche par des luttes de territoires, par des prises de pouvoir, des rejets. Dans ces zones, je recour au débat éthique, aux outils qui rendent un dialogue possible, pour que le conflit soit autorisé et que nous sachions le régler : reconnaissance à chacun du droit à ses convictions (théoriques), mais aussi exigence pour chacun d'accepter qu'il n'est pas tout seul et qu'il doit travailler avec d'autres, toujours en vue de permettre au plus faible de continuer à grandir, à évoluer.

Sur ce point, il faut bien avouer que je désespère. Tout le savoir accumulé sur l'exercice du pouvoir, sur l'organisation des institutions semblent s'être perdu, et nous sommes en proie à des luttes fratricides, là où la collaboration serait effectivement requise. Nous avons pourtant promu à certains endroits un travail fragile en réseau, une collaboration entre thérapeutes et pédagogues, une alliance de pensée dans le respect des positions et places différentes. Nous savons le bienfait de cette collaboration en complémentarité.

Une dimension sociale

La psychanalyse n'est pas une psychologie individuelle. Œuvrer hors du champ de la thérapeutique nous le rappelle à chaque instant. La psychanalyse fait maintenant partie du social. Si nous ne prenons pas en compte la dimension culturelle et politique de nos problèmes, nous risquons en effet de ramener à soi ce qui ne nous appartient pas en propre. Restituer la dimension culturelle des problèmes rencontrés, ce n'est pas dévaloriser le travail de l'intériorité, mais empêcher que chacun ne s'enferme en soi-même ; ce n'est pas nier la part prise dans nos actes, mais la relier à un ensemble social.

Aujourd'hui, ce sont des réalités comme le groupe, l'institution, le pouvoir, l'autorité, le lien social que nous ne saurions ignorer. Quotidiennement, il nous faut contextualiser les phénomènes vécus, les inscrire dans un mouvement, une tendance et une histoire, en entreprenant un travail de compréhension - psychique et sociale - avec les personnes concernées (Giust-Desprairies, 2002). La psychanalyse est



souvent considérée comme centrée sur l'intériorité, le psychisme individuel, et comme se désintéressant de la question sociale. Liée à la relation duelle, elle ne saurait ainsi rien apporter ni au groupe, ni à la société avec ses institutions et ses organisations. Dans le domaine de l'éducation, elle aurait alors à s'en tenir à la rencontre thérapeutique lorsque un enfant, un parent ou un professionnel en a la nécessité. Le travail de l'enseignant se caractérisant de se tenir dans une organisation et face à un groupe, la psychanalyse est, par exemple, invitée à s'abstenir. Si la critique est apparue très tôt, dénonçant un manque des psychanalystes dans la prise en compte du groupe et de ses effets, aujourd'hui bien des travaux réalisés montrent comment le groupe, le cadre, les médiations sont structurants et à l'origine du dépassement des difficultés, que se soit au sein d'une classe, d'une école, d'une institution ou d'une équipe (Imbert, 1992, 2000, 2004 ; Imbert et le GRPI, 1994, 1996, 1998).

La psychanalyse a beaucoup lutté contre la violence en éducation, contre le mépris, l'humiliation, les sanctions destructrices. Elle a contribué à faire évoluer notre rapport à l'autorité, mais elle a très vite compris qu'il s'agissait de maintenir des différences entre une autorité structurante et une autorité destructrice. Aujourd'hui l'autorité est rejetée par les jeunes étudiants qui se forment aux métiers d'enseigner, car ils l'associent à la violence, aux abus de pouvoir, à l'humiliation subie, à la destruction haineuse. Ils ont du mal à mettre des limites, un cadre ; ils peinent à tenir les interdits. Sans loi, sans symbolique, il n'y a que le chaos. Si nous ne savons pas qui nous sommes, nous ne pouvons pas échanger.

C'est en travaillant aujourd'hui à un fondement éthique de l'éducation que nous éviterons peut-être les dérives de notre rapport à la loi. Les psychanalystes ont mesuré les dégâts psychiques pour un enfant soumis à une autorité tyrannique, et ceux pour un enfant sans limites et sans loi ; ils ont dénoncé la nocivité d'un contexte où la confusion des générations peut avoir lieu - que ce soit par l'inceste ou la parentification des enfants. Ils ont éprouvé l'importance des interdits structurants - interdit d'inceste, de meurtre et de mensonge (Marcelli, 2003). Et demain ? Espérons que nous ne perdions pas les repères que l'humanité ne cesse d'avoir à retrouver.

Des questions continuent et continueront pourtant à se poser sur la violence dans l'éducation, particulièrement dénoncée par les psychanalystes. Certains auteurs soutiennent que toute éducation comprend une part de violence symbolique, pour tirer l'autre hors de sa position, c'est-à-dire l'éduquer (Malherbe, 2001). Cette « violence » n'est pas destructrice, mais constructrice. La différence entre les deux est certes



fragile, et c'est pourquoi nous avons besoin de comprendre d'où viennent nos gestes. Laisser l'autre là où il est, être gentil à force d'abstention, relève d'un autre type de violence, presque par négligence. Le refus de confrontation laisse alors cet autre dans sa toute-puissance, il finit par nous faire peur, nous n'allons plus le chercher pour le pousser, pour l'accompagner hors de la position où il s'enferme. Cette violence « symbolique » ne peut se passer du dialogue qu'elle autorise : dialogue de qui écoute et reconnaît, dialogue qui ne fuit pas par peur de l'autre.

La psychanalyse a rêvé de faire reculer la violence et la peur. Elle n'y est pas arrivée. Mais ce n'est pas son échec. L'apport de la psychanalyse demeure inestimable dans la compréhension des diverses formes de violences destructrices, qui ne cessent de s'actualiser.

Une Approche Clinique

J'ai travaillé dans une université, dans une section des sciences de l'éducation, parmi d'autres scientifiques qui approchent le domaine de l'enseignement et de l'éducation. C'est une particularité genevoise. C'est également au plan de la construction des connaissances en sciences humaines que l'apport de la psychanalyse s'est inscrit en différence. Freud souhaitait que la psychanalyse subvertisse les sciences humaines, par ce qu'il désignait comme une « psychanalyse appliquée ». Or une des influences majeures de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation, comme dans d'autres domaines, s'est réalisée en effet à travers une « démarche clinique » (Cifali et al., 2006, 2008, 2010, 2012, 2013, 2015, 2018 et 2019).

Une démarche clinique n'appartient pas à une seule discipline, elle ne constitue pas un terrain spécifique. C'est un art de la recherche, de l'intervention et de la formation visant un changement, et se tenant dans la singularité des situations rencontrées. Elle concerne donc tout autant le professionnel qui tente de penser son action, que le chercheur accompagnant le professionnel dans son désir de comprendre, et l'intervenant cherchant à faire évoluer une situation, une structure, une institution.

Quand on se confronte à des situations où le but premier n'est pas de construire des connaissances généralisables mais où l'enjeu est de permettre que l'autre guérisse, accède au savoir, dépasse une difficulté handicapante, se dés-asujettisse ;



où s'élabore ainsi, avec les interlocuteurs en présence, une compréhension impliquée de ce qui se passe, une co-construction d'un sens qui provoque du changement, alors on se trouve dans un espace qualifié de « clinique ». Il s'agit là de postulats épistémologiques qui autorisent, entre autres, le travail de la subjectivité et la construction de connaissances dans l'action. Cette posture dans le domaine du soin, de l'enseignement et de l'éducation entre de fait en tension avec l'habitus scientifique, elle préserve en tous les cas un espace de débats bénéfiques.

Une subjectivité assumée, non pas sans une intersubjectivité

Cette manière particulière de construire du savoir à partir des gestes quotidiens posés avec d'autres invite un professionnel à écouter ce qui travaille sans qu'il le sache, à ne pas s'en tenir à une unique rationalité, à accepter les tensions entre des contraires et à lui faire reconnaître l'impact de sa subjectivité dans l'action. Cette subjectivité se travaille sans qu'elle se confonde avec l'ego ou l'identité. On pourrait effectivement soupçonner la psychanalyse de renforcer ici le mouvement d'une individualisation qui rabat le sujet sur sa psychologie, l'instituant centre du monde et fragilisant d'autant la norme et le lien social. Reconnaître et travailler la subjectivité, c'est au contraire partir d'un « moi » pour ne pas aboutir à « moi ».

Cette subjectivité assumée et travaillée concerne autant le professionnel dans l'action que celui qui construit avec lui une compréhension de ce qui se passe. Elle fonde une position qui cherche à aboutir à de l'objectivité par la confrontation des subjectivités et non pas leur éviction. Elle signe cette posture clinique que la psychanalyse a renouvelée. La science est en effet portée à refouler la vie intérieure et inconsciente des humains. L'une des fonctions de la psychanalyse est d'empêcher qu'un tel refoulement ne réussisse tout à fait, aujourd'hui comme demain.

Si l'on retient une « subjectivité » travaillée, s'ensuit un soin pris également envers une intersubjectivité, c'est-à-dire une prise en compte de la dimension relationnelle des métiers, avec reconnue l'importance d'une « rencontre » qui pousse hors de soi. La relation entre les humains a été jusqu'ici partie prenante de la guérison, du possible passage de la difficulté présente. Nous aurons beau avoir des pilules pour chaque dysfonctionnement repéré socialement, l'humain éprouve la nécessité de construire du sens à ce qui lui arrive et de s'arrimer à quelqu'un pour se risquer à exister. Prendre soin de la relation, c'est aussi tenter de comprendre les forces qui l'animent comme pouvant être destructrices. Le rapport à un autre (en singulier ou au



pluriel) est souvent douloureux, le travailler préserve et soi et un autre dans un contexte institutionnel.

Une articulation théorie-pratique

La manière dont la psychanalyse se bat avec sa production théorique en regard de son action thérapeutique, est porteuse de dégagements pour des métiers qui ont également « mal à leur théorisation ». Entre intuition et terrorisme théorique, la psychanalyse oscille. Avec des professionnels, cette question-là devient centrale ; la négliger rend possible une pathologie de l'usage de la théorie, aussi dangereuse que celle liée à l'ignorance.

Dès lors ce que peut apporter un psychanalyste, ce ne sont pas seulement ses concepts avec lesquels il lirait la réalité éducative et enseignante, interpréterait gestes et paroles. L'apport de la psychanalyse à l'éducation et à l'enseignement s'est effectivement parfois réduit à fournir des concepts : terrorisme théorique, contre-transfert négatif, lecture univoque, telles ont pu être les conséquences d'une telle importation qui a alors provoqué les mêmes méfaits que tout autre discipline trop centrée sur elle-même, réduisant une réalité complexe à son seul regard. Si les concepts de la métapsychologie sont précieux, c'est sous l'angle d'une ouverture de la pensée, d'une mise en travail de ce qui résiste.

Coupure entre normal et pathologique

L'apport de la psychanalyse au champ éducatif et enseignant est souvent cantonné à la difficulté, à la souffrance et à la pathologie. Le terme de « clinique » peut même renforcer cette interprétation. D'où le reproche entendu de transformer l'école en hôpital, par exemple.

La psychanalyse a infirmé la coupure entre normal et pathologique, affirmant que les mêmes processus sont à l'œuvre d'un côté comme de l'autre, la différence étant davantage une question de degré, d'intensité. Elle ne traite donc pas, comme deux réalités étrangères, d'un côté le sain et de l'autre le pathologique. Si un psychanalyste et un clinicien œuvrant dans le champ de l'éducation interviennent effectivement quand la difficulté et la souffrance sont au rendez-vous, ils décèlent des processus, des constructions intervenant dans la normalité de l'évolution psychique. Ils accompagnent ainsi toutes personnes aux prises avec des questions, des gestes à trouver, des



paroles à poser dans leurs actions. Ils aident à construire de la compréhension dans la normalité d'un quotidien éducatif et enseignant, dans la formation comme dans l'intervention.

Il me semble particulièrement important qu'un psychanalyste puisse travailler à partir de la quotidienneté des enseignants et des parents, sans pathologiser, sans dramatiser les normales difficultés que les enfants éprouvent dans leur devenir. Accompagner est ici aussi le mot, sans céder sur les exigences.

Une éthique

La psychanalyse a développé, dans le champ de l'éducation, une éthique de l'altérité et de la singularité; elle a engagé une réflexion constante sur la « bonne » distance avec un autre ; elle a exigé que l'implication subjective ne soit pas tue mais élaborée ; elle a requis un travail sur soi pour rencontrer professionnellement l'autre, renvoyé chacun à ses projections et nommé les effets d'un transfert et contre-transfert ; elle a questionné la dépendance et le pouvoir, tracé le bénéfice des limites, désigné les effets de l'idéal, traqué la vérité et ses retombées. Par sa clinique, elle dégage nombre de professionnels d'une dichotomie entre théorie et pratique, dessine une théorie qui n'a pas à s'appliquer et un vivant qui toujours l'excède ; elle développe une construction de connaissances à même l'action.

Poser son apport en termes d'éthique, revient à considérer cette approche sous l'angle d'un questionnement, d'une ouverture pour ceux qui se confrontent à l'incertitude et ne la supportent pas toujours. On déconstruit pour laisser respirer ; on nomme les vérités présentes en traçant les filiations au travers des siècles ; on relativise en ne cessant pas de croire à une passion du savoir ; et ainsi s'instaure une constante humilité dans l'usage du savoir accumulé.

Dispositifs de Formation

La transmission d'une posture clinique pose de délicats problèmes. Elle ne se contente ni de cours ex-cathedra ni de l'apprentissage du savoir psychanalytique. Lui sont nécessaires d'autres espaces. Les cliniciens ont-ils apporté, inventé des dispositifs originaux de formation ? Comme dans d'autres métiers, le dispositif du « groupe Balint » a été utilisé et ajusté pour des publics d'enseignants ou d'éducateurs ; de même pour la supervision du travail individuel (Lévine et Moll, 2009 ;



Moll, 2015).

Ce qui se nomme aujourd'hui « analyse de pratiques » doit probablement davantage à la psychanalyse que ce qu'il y paraît. Partir des situations du vivant pour construire de la connaissance est un mouvement travaillé et pensé dans le cadre de la thérapie psychanalytique puis d'une posture clinique. Celui qui accompagne une analyse des pratiques professionnelles prend une posture dont les qualités ressemblent à celle du thérapeute. Il quitte ainsi certaines de ses positions de formateur : celle de transmettre un savoir a priori, pour faire avec ce qui vient, dans la surprise et l'inattendu, en cherchant à relier ce qui est disjoint et en honorant les détails et le banal. Le travail sur la singularité d'une situation où un professionnel est engagé, parfois même aveuglé, lui rend possible de comprendre après coup, et de se déplacer. Il est alors garant de la construction d'une éthique, d'une manière de se guider là où la solution n'est pas tout de suite apparente. Souvent ces cliniciens formateurs mettent du temps à construire leurs repères. Ils sont passés par des chemins différents, choisissent tel ou tel dispositif selon leurs premières études et leurs intérêts, se construisent au fil des ans un style de parole et d'écriture.

Voici quelques traits de ce travail clinique de formation à partir de l'action professionnelle, tel que je l'ai mené. Rien d'exhaustif, quelques traits. Prenons quelques-uns de ces moments d'action professionnelle où nous sommes confrontés à des questions telles que : « que faire ? », « que dire ? », « comment dire ou nous taire, comment faire ou nous abstenir ? », « quel est le juste ? », « quel est le mieux ou le moins pire ? », « quelles sont les conséquences de nos actes ? », « quelles limites à notre action ? », « quelles responsabilités ? », « quels choix ? » ... Moments sur lesquels, avec les étudiants, nous revenons pour cerner nos responsabilités et saisir comment, face à l'indécidable, aux incertitudes, aux dilemmes, il nous faut décider, trancher. Nous allons ainsi visiter ce qui relève dans l'action professionnelle de l'impuissance, du négatif, des sentiments, des valeurs et de la force d'une pensée sensible.

Dans l'action professionnelle comme dans toute action, cela se passe en une fraction de seconde : nous devons affronter, nous ne pouvons fuir. Nous sommes surpris par un moment d'urgence où se pose consciemment ou inconsciemment la question du mal que nous pouvons faire à l'autre et/ou à soi. Une fraction de seconde pour nous engager, pour reculer, pour secourir ou humilier, pour entendre ou faire comme si rien ne s'était passé. Certes, nous apprenons aux étudiants dans la



formation à construire leur action professionnelle, à la planifier, à la justifier, à déployer des dispositifs pour qu'elle advienne. Mais en dépit de toute cette préparation, c'est dans ce moment d'urgence que nous sommes convoqués dans notre humanité et que, bien des fois, nous trahissons ce que notre bouche avait clamé. Alors, que pouvons-nous faire ? D'abord, accepter comme normale cette distance entre ce que nous aurions voulu et ce qui se passe. Et puis, revenir après coup à cette fraction de seconde où quelque chose se décide, avec nos dilemmes et nos difficultés, pour comprendre, pour reprendre autrement le cours de cette action.

Nommer l'impuissance

Une marge de liberté est essentielle à notre humanité. C'est même le fondement d'une position éthique : tout être humain malgré les circonstances dans lesquelles il est plongé, les normes auxquelles il est soumis, les prescriptions qu'il se doit de suivre, a toujours une marge de décision, de responsabilité, de liberté, une marge où il peut délibérer et réfléchir.

Or les étudiants, la plupart du temps, racontent des histoires, des situations, dans lesquelles au contraire ils ont éprouvé un sentiment d'impuissance. Cette marge d'action, ils ne la voient plus. Ils sont acculés. Ils ne peuvent – disent-ils – plus rien faire, rien donner à l'autre, parce que cet autre parfois ne veut rien ; ils désespèrent parce que cela ne bouge pas, ne change pas. Ils sont comme paralysés, empêchés d'agir selon leurs conceptions pour que l'autre ne reste pas là où il est. C'est ce sentiment d'impuissance qu'ils écrivent et qui est le pendant d'une toute puissance où il leur semble devoir tout maîtriser, où la qualité de leur geste ne serait donnée que par la réponse de celui ou celle qui leur fait face, par son avancée, par son changement. Ils oublient, ce faisant, que le changement ne s'ordonne pas, qu'il faut prendre du temps, qu'il s'agit de continuer, de donner aujourd'hui sans attendre de réponse immédiate pour, peut-être, des effets demain ou après-demain.

Il importe d'accorder à chacun d'entre nous une marge de choix, une marge d'action aussi petite soit-elle, dont il nous faut prendre soin. Oui, rétorquent-ils, mais parfois nous aboutissons à des impasses là où tout est bloqué sans porte de sortie. Je leur réponds que oui, il existe parfois des impasses mais alors il nous reste encore une chose sur laquelle nous pouvons travailler : nous-mêmes. Soit, son intériorité : comment pouvons-nous bouger, nous déplacer, sachant que bouger nous-mêmes peut induire un petit mouvement dans ce qui est apparemment sans issue. Bien sûr que



parfois « soi » ne veut même pas bouger, veut que ce soit l'autre qui ..., et nous contribuons à fabriquer ainsi des situations qui engendrent la violence, où nous ne pouvons plus agir mais seulement subir, où nous nous retrouvons contre l'autre mais aussi contre soi.

Ce sentiment d'impuissance, dans notre contexte suisse, revient comme une litanie. Il devient nécessaire de le travailler pour nous défaire de cette certitude que nous ne pouvons rien faire. Nous avons à chercher à maintenir une générosité qui ne demande pas de retour immédiat, un don dont nous continuons à croire qu'il aura de l'effet un jour que nous ne savons pas déterminer.

Accepter le « négatif »

Quand nous agissons dans un « métier de l'humain », nous ne pouvons pas éviter de nous poser la question de « qu'est-ce qu'un humain ? ». Question impossible à répondre ! Nous savons pourtant ses beautés, ses joies, ses dons, son hospitalité ; mais nous savons aussi sa violence, sa haine, ses rejets, ses exclusions, ses destructions... Nous le savons capable d'empathie et d'indifférence ; d'amour et de haine, de joie et de tristesse, de rejet et d'attachement. Depuis le début du vingtième siècle, nous avons appris à compter sur ces deux versants, et qu'il est dangereux que l'un se détache de l'autre. C'est leur tension qui est constructive. Il n'est pas non plus si évident que le positif engendre forcément du positif, et que le négatif n'engendre que du négatif. Au nom de l'amour nous pouvons faire mal ; la haine est parfois un chemin à parcourir pour pouvoir pardonner ; la tristesse est nécessaire pour que la joie soit possible ; l'envie défait les relations humaines et nous avons à la dépasser pour faire solidarité.

Cette hypothèse choque les professionnels. Ils aimeraient qu'existe seulement le positif, et me traitent de pessimiste quand je leur enjoins de travailler, et non de nier, la part négative pour qu'elle puisse devenir positive : si nous nions la part de haine, la part de rejet, la part du mal que nous avons chacun en nous, alors nous pouvons laisser libre champ à ce négatif. Si nous l'acceptons et la travaillons, alors peut naître ce que nous cherchons à construire dans chaque humain : sa capacité de vivre avec lui-même et avec les autres. J'essaie de leur dire : « Gardez dans la vie comme dans la profession les aspects contradictoires ». Notre vie est une lutte perpétuelle entre ces contradictions, c'est ce qu'est fait l'humain et c'est ainsi que nous avons à l'accepter.



Et pour l'enfant, notre question devient comment l'introduire à cette humanité contradictoire : ne pas rejeter son agressivité mais lui permettre de la contenir et la transformer en un potentiel de vie ; ne pas l'humilier parce qu'il est jaloux, mais lui permettre de comprendre ce qui le pousse... Nommer notre humanité, pour qu'il s'y repère, tel est notre travail de tous les jours. Souvent les adultes veulent pourtant que les enfants soient ce qu'eux-mêmes ne sont pas.

Ressentir, sans honte

Certaines philosophies font des sentiments le dernier bastion contre l'inhumanité toujours possible en chacun d'entre nous. Sentiment de honte et de culpabilité lorsque nous avons fait mal à l'autre ou à soi. Sentiment de joie quand nous avons dépassé l'épreuve de la séparation ; colère, haine aussi, face à celui ou celle qui nous a fait mal. Pardon espéré pour ne pas rester accrochés à notre haine ou à notre désir de vengeance.

Dans notre Occident, la conception de la professionnalité des « métiers de l'humain » peut, dans notre présent, aller jusqu'à la définition d'un professionnel qui ne doit pas éprouver de sentiments : son idéal serait d'être neutre ; son but, demeurer objectif en toutes circonstances. Car, dit-on, les sentiments sont subjectifs ; on ajoute même qu'ils ne sont que « sensiblerie ». Mais qui ne ressent rien, tombe dans l'indifférence ; qui ne réagit plus à l'insupportable devient nocif et peut actualiser son mépris en toute inconscience, en rendant même responsable l'autre de la violence ainsi agie en toute légitimité.

Aujourd'hui les jeunes étudiants souffrent d'avoir assisté à une scène insupportable. Par exemple : un élève - parce qu'il est mauvais élève, parce qu'il est parfois violent, parfois difficile - se fait humilier, détruire avec des paroles par un adulte professionnel responsable. Un assassinat d'âme qui se répète jour après jour, une destruction qui s'actualise. Ils ont dû participer à cette scène parce qu'ils étaient stagiaires ou remplaçants et ils ne sont pas intervenus. Ils n'ont rien osé dire, par peur : peur face à cette autorité que représente un enseignant plus expérimenté qu'eux ; peur de jouer la réussite de leur stage. Ils ont eu de l'empathie avec celui qu'on laissait pleurer ou qu'on martyrisait, mais ils n'ont pas bougé. Et lorsqu'ils racontent, ils reviennent sur cette scène, sur leur amertume, et une question leur demeure lancinante : « comment ont-ils pu ne rien faire ? ». Nous pouvons prendre ici un très bel ouvrage de Michel Terestchenko qu'il a appelé « Un si fragile vernis



d'humanité. Banalité du mal, banalité du bien » (2006) où il essaie, entre autres, de comprendre l'indifférence et la passivité qui gangrènent notre société occidentale. Nous comprenons alors que l'idéal n'est pas l'absence de sentiments éprouvés mais ce que nous en faisons dans notre action professionnelle.

Il importe, avec les professionnels, de travailler les sentiments qu'ils éprouvent, non comme une vérité de l'action mais comme une part de ce qui se passe en eux ; et ceci pour apprendre à ne pas reporter sur l'autre ce qui ne lui revient pas, pour entendre parfois ce que l'autre nous fait ressentir et pour respecter ce que nous ressentons sans forcément l'actualiser. Donald W. Winnicott, en parlant d'une mère « suffisamment bonne », affirme qu'elle est peut-être celle qui peut supporter le mal que l'enfant lui fait sans se venger. Dans l'éducation et l'enseignement, nous savons que les élèves peuvent meurtrir l'idéal de l'enseignant, que le professionnel est fragile dans son estime de lui-même, que l'élève en opposition ou même en refus d'apprendre le blesse dans son narcissisme et qu'il peut alors se venger en dépit de tous ses discours généreux. Accueillir les sentiments éprouvés, entendre comment ils sont fabriqués, pourraient épargner de la souffrance : la nôtre, la leur. Continuer à être sensible, à réagir à l'insupportable, est gage de notre humanité.

Ni les sentiments ni la raison ne peuvent fonctionner les uns sans l'autre. C'est un travail sur les sentiments qui permet à la raison de se déployer. La raison sans la butée des sentiments peut s'avérer particulièrement dangereuse. C'est en maintenant les deux que les professions trouvent à développer leur sens de la responsabilité. Il nous faut réconcilier pensée et sentiment, raison et ressenti, comme technique et relationnel. Les tenir ensemble, et non pas séparés. D'un côté comme de l'autre, le danger vient de leur séparation. Se fier à ses sentiments comme seul guide de l'action est dangereux ; ne se fier qu'à une raison objective que l'on tient pour vérité, également. Aucun a l'apanage de nous épargner la destructivité toujours possible de soi, de l'autre et du monde. L'irrationnel n'est pas seulement du côté des sentiments. Les passions peuvent certes mener les humains à leur perte, mais la raison ne peut pas à elle seule les empêcher de détruire, parfois même elle engendre et justifie leur pouvoir d'anéantir.

Nos métiers auraient certainement tort de vouloir former leurs professionnels sans leur transmettre cette dimension des sentiments éprouvés. Nous vivons aussi de nos joies, de nos danses, de nos arts, de nos amours, et de nos raisons. Nous peignons, chantons, écrivons pour transmettre notre expérience intime qui, ainsi, se



socialise. Notre angoisse est précieuse, elle nous indique une menace intérieure qui guette. Les sentiments donnent de l'épaisseur aux faits ; des humains tracent ainsi la destinée de leurs relations, ce qui les pousse à agir et à réagir, ce qui leur enjoint de penser pour comprendre. Nos arguments permettent de discuter pour prendre une décision.

Aussi, lorsque nous affirmons que, dans l'action professionnelle, nous ne nous laissons pas guider par nos sentiments ; lorsque nous sommes dans la dés-affectivisation de nos gestes et dans la non-reconnaissance de cette part, c'est à ce moment-là justement que nous pouvons devenir aveugles quant aux conséquences affectives de cette position, quant à la violence qu'implique le fait de ne pas partager ce que l'autre éprouve, de ne pas entendre la souffrance qu'il y a à échouer, par exemple. Lorsque nous agissons dans l'inconscience de ce qui se passe en nous-mêmes, nous risquons bel et bien, malgré nous, de provoquer des sentiments extrêmes qui peuvent interdire ce que nous cherchons : l'évolution de cet autre, le dépassement de sa difficulté présente, la découverte de sa capacité d'apprendre dans une sécurité non envahie par la peur.

Nos sentiments ne nous révèlent certes pas non plus la vérité, ils sont une indication subjective de ce qui se passe en nous, dans la situation, en rapport au monde. En les nommant, en les exprimant, en les reconnaissant, en les partageant, ils nous permettent de comprendre ce qui est engagé, en positif comme en négatif. Les sentiments sont donc précieux s'ils poussent à rechercher ce qui les meut et ce qu'ils nous indiquent. Nous comprenons que les éprouver ne revient pas à les actualiser. Nous saisissons en quoi ils freinent ou dynamisent notre action. En quoi le plaisir du partage et de la rencontre est ce qui justifie notre action. En quoi éprouver de la haine n'est pas une faute, mais l'actualiser oui. En quoi notre honte nous demande de rétablir notre dignité. En quoi notre culpabilité nous pousse à réparer le dommage commis, la souffrance causée. En quoi devant la détresse, nous avons à être touchés. Les sentiments éprouvés nous engagent donc dans une pensée affectée.

Conclusion

Les lignes de tension, de pensée et de formation, ici évoquées, sont habitées un peu différemment par celles et ceux qui intègrent la psychanalyse dans le champ de l'éducation.

Les ruptures épistémologiques réalisées par la psychanalyse sont toujours



opérantes, mais continuellement à réinscrire. Ses concepts théoriques sont à réinterroger dans leur rapport à l'altérité du monde. Demeure l'esprit de la métapsychologie qui permet de comprendre, de nommer et de transformer les processus intrapsychiques et intersubjectifs. Reste l'éthique psychanalytique du rapport à l'autre et du savoir construit par lui.

Références Bibliographiques

- Bossard, L.-M. (2020). *Histoire de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Parcours de témoins*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, Ph., Hatchuel, F., & Pecheberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162.
- Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue?: Psychanalyse et éducation*. Paris: InterEditions.
- Cifali, M. (1994/2017). *Le lien éducatif: Contre-jour psychanalytique* (6.^e tirage). Paris: PUF.
- Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner: Valeurs des métiers de la formation*. Paris: PUF.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien: Éthique de métiers de la relation*. Paris: PUF.
- Cifali, M. (2020). *Tenir parole: Responsabilités des métiers de la transmission*. Paris: PUF.
- Cifali, M., & Bourassa, M., & Theberge, M. (2010). *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris: L'Harmattan.
- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (Eds) (2006). *De la clinique: Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M., & Giust-Desprairies, F. (Eds) (2008). *Travail de la pensée et formation clinique*. Bruxelles: De Boeck.
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F., & Perilleux, T. (Eds) (2015). *Processus de création et processus cliniques*. Paris: PUF.
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F., & Perilleux, T. (Eds) (2019). *L'accueil des affects et des émotions en formation et recherche. Approches cliniques*. Paris: L'Harmattan.
- Cifali, M., Grossmann, S., & Perilleux, T. (Eds) (2018). *Présences du corps dans l'enseignement et la formation: Approches cliniques*. Paris: L'Harmattan.



- Cifali, M., & Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris: Dunod.
- Cifali, M., & Perilleux, T. (Eds) (2012). *Les Métiers de la relation malmenés: Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M., & Perilleux, T. (2013). Clinique du négatif, enseignement et formation en tension. *Cahiers de psychologie clinique*, 41(1), 7-190.
- Filloux, J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris: PUF.
- Giust-Desprairies, F. (2002). *La figure de l'altérité dans l'école républicain*. Paris: PUF.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique: Un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux: Matrice.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe: Transferts et contre-transferts*. Paris: ESF.
- Imbert, F. (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris: ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier du pédagogue: Praxis ou poïesis, éthique ou morale*. Paris: ESF.
- Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris: ESF.
- Imbert, F., & Cifali, M. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris: PUF.
- Imbert, F., & Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI) (1994). *Médiations, institutions et lois dans la classe*. Paris: ESF.
- Levine, J., & Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école: Pratique du soutien au soutien*. Paris :ESF.
- Malherbe, J. F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser: Essais d'éthique critique*. Montréal: Liber.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant, chef de famille: L'autorité de l'infantile*. Paris: Albin Michel.
- Milhaud-Cape, D. (2007). *Freud et le Mouvement de Pédagogie psychanalytique (1908-1037)*. Paris: Vrin.
- Millot, C. (1979). *Freud anti-pédagogue*. Paris : Bibliothèque Ornicar.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique: Origine et histoire*. Paris: Dunod.
- Moll, J. (2015). *En pédagogie, chemin faisant*. Paris: L'Harmattan.
- Terestchenko, M. (2006). *Un si fragile vernis d'humanité: Banalité du mal, banalité du bien*. Paris: La Découverte.