

Article

Quelque chose du fantasme d'un enseignant stagiaire: deux études de cas

Yves Felix Montagne

Résumé. Depuis le champ conceptuel et méthodologique de la psychanalyse, et à travers deux constructions de cas, ce travail, se donne comme objectif d'analyser la nature et les causes des différences de perception d'un cours entre un enseignant stagiaire qui la vit et un visiteur-formateur qui l'observe. Les résultats avancés montreront que l'avis des jeunes professeurs sur leur prestation est de nature fantasmatique. Face à un point de Réel dans leur rencontre avec les élèves, leur parole fantasmée leur permet une satisfaction pulsionnelle « retournée », dans l'Imaginaire. Ils peuvent ainsi sous une forme passive jouir des élèves en se déclarant « *chahutée* » pour l'une et « *bordélysé* » pour l'autre. Des propositions de prise en charge de ces résultats dans les formations des enseignants seront proposées.

Mots clés : fantasme ; psychanalyse ; étude de cas ; enseignant stagiaire ; analyse réflexive.

Something from a trainee teacher's phantasm: two case studies

Abstract. From the conceptual and methodological field of psychoanalysis, and through two cases studies, this work aims to analyze the nature and causes of differences in the perception of a lesson between a trainee teacher who experiences it, and a visitor-trainer who observes it. The actual results will show that the opinion of two young teachers on their performance is of a fantasy nature. Facing a point of Real in their encounter with the pupils, their fantasised speech allows them a satisfaction of an impulse «inverted», in the imagination. They can thus enjoy the students in a passive form by claiming to be “heckled” for one and messed around” for the other. Proposals to take over this finding in teacher training will be suggested.

Key words: phantasm; psychoanalysis; clinical; teacher trainee; reflexive thinking.

*Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Institut National Supérieur du Professorat et de L'Éducation (INSPE), Université de Franche-Comté, Besançon, France. E-mail : yfmont@yahoo.com

Il est compliqué quand on est enseignant chercheur orienté par la psychanalyse et formateur d'enseignants en INSPÉ¹, de séparer les deux fonctions et surtout les deux regards qu'elles induisent sur l'acte professoral. Ainsi en effectuant des visites d'évaluation dans les classes d'enseignants stagiaires (stagiaires dans ce texte) des gestes, des attitudes, des paroles de professeurs et d'élèves peuvent devenir des objets de recherche si l'on considère leur origine inconsciente. En effet la logique étiologique proposée par la psychanalyse donne une autre teneur à la fonction d'aide d'un formateur. À la question : « Pourquoi ça ne se passe pas "bien" dans cette classe ? », l'enseignant chercheur clinicien convoque des déterminants subjectifs pour chercher à répondre. Ainsi, sous des raisons pédagogiques et didactiques communes à une profession, l'embarras ou l'erreur d'un stagiaire observé, peuvent aussi s'expliquer par des causes inconscientes singulières.

Fort de cette façon divisée de regarder une réalité professionnelle, les écarts de perception d'une même situation de classe entre les visiteurs (les visites se réalisent à deux formateurs) et le stagiaire observé prennent une autre couleur. Les années d'expérience professorale, la position d'extériorité n'expliquent pas toutes les divergences de lecture d'un cours. Dès lors la déontologie de formateur demande de chercher à comprendre d'où vient la différence entre la perception (qui serait erronée) du néophyte et celle (qui serait juste) du visiteur. Pourrait-il y avoir des causes inconscientes qui cilleraient les yeux d'un stagiaire lui interdisant de voir ce qu'il donne à voir en vérité (au sens lacanien du mot)?

Ainsi, lors de deux visites de stagiaires, les commentaires de Clémence, une professeure des écoles en CM1 (élèves de 9 ans) et Sébastien un professeur d'EPS en 4^{ème} (élèves de 13 ans), réalisées à six mois d'intervalle, ont révélé un écart de perception d'un cours. Les deux cours observés étaient dans les deux cas satisfaisants pour des enseignants débutants. Ils allaient permettre à ces deux stagiaires d'être titularisés en fin d'année. Or, ce qu'en ont dit Clémence : « *Si je devais donner mon avis sur cette séance, je dirais que vous avez vu une prof chahutée²* », et Sébastien : « *là, tu as assisté à un cours où un prof est bordélisté* », témoignait que leur perception de leur cours était de toute autre nature. En fait, leur avis négatif ne reflétait pas à ce que moi visiteur, j'avais vu de leur cours.

La structure grammaticale de ces deux constats, 3^{ème} personne du singulier pour parler de soi et forme passive du verbe, « *une prof chahutée, une prof est bordélisté* », a fait écho dans mon oreille à la phrase freudienne « Un enfant est battu » (Freud, 1919/1973). Cette formule signifie le rapport du sujet au fantasme et témoigne d'un possible *fading* du sujet (stagiaire) face à l'objet (élève ?). *To fade*, en anglais, signifie s'effacer, s'évanouir. En effet ces deux stagiaires en ne disant pas « je » mais « lui/elle » quand elle et il parlent d'eux au visiteur signalaient la disparition du sujet de l'énonciation.

La double question de cette recherche est donc :

Se pourrait-il qu'une des causes de l'écart de perception d'un cours, entre un stagiaire qui la réalise et un observateur extérieur qui la regarde, soit due au fait qu'un stagiaire s'en fasse, et en donne quand il en parle dans l'après coup, une représentation fantasmée?

Quelles pourraient être les causes subjectives de cette transformation de la réalité?

¹ Un INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) est une institution universitaire en charge de la formation des futurs enseignants inscrits en master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). En master 2, ces étudiants sont en formation alternée. Trois jours par semaine, ils sont en charge de classe dans des établissements scolaires, avec le statut d'Enseignant Stagiaire, les deux autres jours de la semaine, ils suivent des formations à l'INSPE, avec le statut d'étudiant.

² Dans ce texte les paroles de Clémence et Sébastien (prénoms d'emprunt) sont présentées telles que prononcées ; elles sont convoquées « *entre guillemets et en italique* ».

Après une présentation des cadres épistémologique et méthodologique de ce travail, les cas Clémence et Sébastien seront présentés. Ensuite des hypothèses interprétatives quant à la nature et aux causes de leur description étonnante de leur réalité professionnelle seront avancées. Enfin, la posture clinique engageant le chercheur dans «l'association étroite de la recherche et de la formation» (Revault d'Allonnes, 1999), des pistes originales pour former seront évoquées.

Le cadre épistémologique de la psychanalyse et le postulat de l'inconscient divisant

La psychanalyse qui organise et oriente ce propos est celle de Freud et de Lacan. Elle est à comprendre comme une théorie du psychisme humain, fondée sur l'idée d'un inconscient qui divise l'être, et comme une pratique exploratoire et thérapeutique du psychisme fondée par les effets sur celui qui parle de sa parole adressée à un autre qui écoute. L'inconscient, en opposition à la logique cartésienne, désigne un fonctionnement et un état de l'esprit humain échappant à sa perception. Ainsi étudier les relations humaines, fort de «l'hypothèse nécessaire et légitime» (Freud, 1915/1968, p. 179) d'une division psychique, demande de s'interroger sur «la part d'affectivité et d'inconscient que recèle tout acte, toute action, toute activité, dans une situation et dans une réalité de pratique sociale» (Beillerot, 1996, p. 49). Rappeler que l'inconscient qui divise l'homme est lui-même scindé par les instances psychiques freudiennes, le Ça, le Moi et le Surmoi mais aussi par trois registres psychiques lacaniens le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire. Ce sont ces catégories qui seront convoquées dans ce travail.

Dès lors la psychanalyse peut être «appelée à fournir des contributions importantes aux champs les plus divers du savoir» (Freud, 1915/1968, p. 119). L'enseignement fait partie de ces champs et «la relation éducative ne se situe pas seulement au niveau visible de la communication interpersonnelle, elle se déroule aussi au niveau des affects, des fantasmes, donc sur le registre de l'inconscient» (Postic, 1994, p. 227). La psychanalyse vient au final trouver ce que d'autres savoirs (didactiques, pédagogiques, linguistiques, psycho-sociologiques) tentent de rationaliser au maximum en analysant la triple relation «enseignant-élève-savoir». Elle suppose que dans tous les aspects d'un acte pédagogique (construction et conduite d'un cours, analyse dans l'après-coup d'un cours, apprentissage de contenus et construction de compétences), il existe quelque chose d'irrationnel, d'inconscient qu'il est vain de vouloir saisir en entier. Cela dit, comme l'avait affirmé Freud, si la psychanalyse relativise la certitude des savoirs des sciences de l'éducation à propos de l'acte de transmission, le caractère impossible de ce dernier subsiste quoi qu'il en soit. Bien entendre que l'impossible est pris ici au sens lacanien du mot, soit ce qui ne peut ni dans le symbolique, ni dans l'imaginaire être formulé et compris par le sujet, comme ce qui, dans la réalité «insiste à ne pas s'inscrire» (Cathelineau, 2001)

Entendre décrire un cours qui n'a pas existé prend dans cette logique, une autre teneur. Une part de l'Imaginaire en classe, à l'insu du sujet qui s'exprime, par le détour du Symbolique (quand il (en) parle) dévoile un peu du Réel en jeu pour lui.

Le fantasme

Lacan pointe une facette du lien Symbolique, Imaginaire et Réel en précisant que c'est dans le fantasme que le désir trouve « son support, et son réglage imaginaire » (Lacan, 1966-1967, p. 252).

Le fantasme peut se définir comme une production imaginaire qui organise le rapport du sujet au monde à travers un scénario déterminé, à la manière d'un rêve. Cette production, d'une manière plus ou moins dissimulée et travestie, permet une part de la réalisation du désir et de la jouissance tout en empêchant le sujet d'y avoir un accès direct. Freud a ainsi utilisé le concept de fantasme pour expliquer la recherche de satisfaction-plaisir du sujet par le biais de scénarios imaginaires. Mais il a également exposé que des scénarios de satisfaction-déplaisir pouvaient être construits pour faire face à certains traumatismes anciens impossibles à comprendre et à supporter pour un sujet.

En d'autres termes, le fantasme c'est la construction psychique qui permet au désirant de désirer, à travers un synopsis qui organise son monde, sa réalité, son mode de vie. C'est « l'histoire que chacun se raconte pour comprendre ce qui arrive à son désir » (Sauret, 2015a, p. 15). Le mot français « fantasme », qui correspond au mot allemand *Phantasie*, signe l'opposition entre un fait réel et sa réélaboration psychique. Lacan (1966-1967, p. 300) précise à ce propos que « le champ de la réalité ne fonctionne qu'à s'obturer de l'écran du fantasme ». Autrement dit, pas d'accès à la réalité pour un sujet sans en passer par l'écran d'une perception fantasmatique qui cache le Réel et occulte son impossible à voir et à supporter. Le fantasme se compose donc d'éléments des domaines Symbolique et Imaginaire du sujet en relation avec le Réel en jeu pour lui dans une situation. Ne pourrait-on alors penser que ce voile filtre la perception qu'un stagiaire a de sa classe, et de lui dans sa classe ? Dans quelle mesure ce voile teinte-t-il son discours sur ces éléments ?

Il importe ici de se souvenir que l'écriture lacanienne du fantasme $\$ \diamond a$ (Sujet-poinçon-objet petit *a*) désigne le rapport impossible du sujet de l'inconscient avec l'objet de son désir et signale de la sorte la relation au Réel. Le fantasme inter-vient (vient entre) comme une sorte de bouclier déformant entre le sujet et son désir. Cela a pour conséquence dans un discours fantasmatique d'être à la fois, tous les acteurs d'une scène évoquée, mais aussi le spectateur qui l'observe. Dans ce type de récit, le sujet met en scène la réalité en la transformant et en s'y incluant. Baïetto (2004) expose (en prenant l'exemple freudien « Un enfant est battu ») qu'un fantasme a trois temps : 1) Mon père bat un enfant que je hais, 2) Moi, je suis battu par mon père et, 3) Un enfant est battu par on ne sait qui. Cette ternarité pourrait-elle être en jeu dans une description de soi en cours ? Y aurait-il une satisfaction réelle possible dans cette description de la réalité insatisfaisante ?

Ces précisions définitionnelles permettent de donner une autre teneur aux paroles des stagiaires entendus en train de faire le bilan de leur cours. Ne serait-il pas possible de considérer que leur parole témoigne d'un peu de leur solution imaginée pour faire avec quelque chose d'un Réel insupportable lié à la réalité de leur cours ?

La méthodologie clinique

Une fois les formules « *une prof chahutée, un prof est bordélisté* » attrapées par l'oreille du chercheur, il s'agit d'en savoir plus sur la cause inconsciente de leur énonciation et la

signification structurelle de leur forme grammaticale. Ceci a été possible grâce au déploiement d'une méthode clinique de recueil et d'analyse de discours (Mucchielli, 2009).

On peut parler de clinique pour une recherche quand elle est axée par le repérage de la réalité psychique d'un sujet aux prises avec des difficultés tant dans le rapport à lui-même que dans son rapport au contexte où il évolue. Une référence à la psychanalyse, au sein de la recherche clinique, soutient une posture (au sens de Bucheton et Soulé (2009), soit la manière de « penser dire et faire » face à une situation) particulière du chercheur. Elle le pousse à « s'attarder à la singularité et à la subjectivité individuelle, au-delà de tout diagnostic ou catégorisation *a priori* de la personnalité ». (Gilbert, 2007, p. 276). Cela revient à se demander : pourquoi ce sujet n'est-il pas là où je l'attends ?

Fort du fait que la psychanalyse est à prendre comme « déchiffrement du discours inconscient et de ses effets » (Sauret et Alberti, 1995, p. 172), la clinique mise en jeu dans ce travail donne la parole à deux sujets, qui, par leurs élaborations langagières, vont témoigner (souvent à leur insu) de leur architecture psychique. Dans son écoute, le chercheur va s'attacher à pointer dans les mots entendus ce qui va dévoiler un peu de la structure de celui qui parle. Il va pour cela articuler cette structure avec ce qui le gêne dans sa vie. Cette option théorique postule que, « seul le sujet peut dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qui lui arrive » (Terrisse, 1998, p. 83). Le savoir de la clinique est ainsi co-construit par le dire du sujet croisé avec l'interprétation du chercheur qui l'écoute. Fort de cette teneur langagière, contrairement aux autres sciences humaines, le savoir que dégage la clinique d'orientation psychanalytique reste troué et jamais final.

Les paroles de Clémence et Sébastien ont été recueillies par deux « entretiens de recherche individuels non directifs » (Jovenet, 2010 ; Yelnick, 2005) de soixante minutes (intégralement retranscrits). Ils ont été réalisés une semaine après le cours de Sébastien et six mois après celle de Clémence. Ce genre d'entretien peut provoquer des dérives discursives et les échanges peuvent s'éloigner de ce qui fonde l'objet de la rencontre. Le sujet peut en effet facilement passer/rester dans la logorrhée d'un « bla-bla » « de défense ou de résistance, apparemment superficiel » (Gilbert, 2007, p. 278), sans intérêt étiologique avéré.

Pour éviter cet écueil, comme celui d'un entretien plus directif où des questions précises introduisent des signifiants nouveaux et provoquent une influence langagière et imaginaire du chercheur, les entretiens menés dans ce travail ont été « semis non directifs », en écho aux entretiens cliniques « semis directifs menés de façon à tendre vers la non directivité » (Gilbert, 2007, p. 277). Ces entretiens « semis non directifs » gardent la trame d'un échange au gré de la parole du sujet, comme dans des entretiens non directifs, mais intègrent l'idée de questions balises de l'entretien semi directif. Cependant si ces questions sont élaborées en amont de l'entretien par le chercheur, et que ce dernier en espère des réponses, il ne les pose jamais explicitement lors ds échanges. Cette précaution évite également de faire en sorte que le chercheur n'obtienne que les réponses (espérées) à ses questions.

Dès les échanges, puis lors de la retranscription et pendant la relecture, le chercheur interprète les paroles prononcées et entendues. Cette spécificité méthodologique passe par le repérage de la dissemblance entre le contenu latent et le contenu manifeste du discours (l'équivoque lié à l'écart entre son et sens) et par l'écart entre le « dire et le dit ». Fort du fait que « aucun signifiant ne peut se signifier lui-même » (Scilicet, 1970, p. 229), c'est la mise en relation interprétative entre ce qui est dit, ce qui se dit et ce qui est entendu qui peut donner un effet de signification autre à ce qui est prononcé. L'interprétation ainsi mise en jeu « ne vise pas le vrai dans la situation » (Jason, 2004). Elle s'efforce de proposer une valeur significative

supplémentaire à ce que vit un sujet. Supplémentaire, car la situation a déjà une signification pour celui qui la vit, comme pour celui qui la voit. Dans les deux cas ces significations sont organisées par la réalité tangible (un lieu, une durée de cours), matérielle (des conditions d'enseignement), pédagogique (un type de relation éducative), didactique (une forme d'organisation du savoir). L'interprétation orientée par la psychanalyse apporte un autre regard qui déplace et invalide ceux habituellement convoqués par le sujet entendu. Elle « favorise chez l'interviewé le travail d'élaboration de sa pensée subjective » (Blanchard-Laville et Nadot, 2000, p. 60) et met en lumière sa division entre inconscient et conscient dans son rapport à sa réalité. On sait par exemple que le sujet est aveugle à son fantasme et que cette fable intérieure interfère entre le lui et la réalité sans qu'il s'en aperçoive. Mais, parfois, notamment lors de l'adresse d'une parole à un autre, quelque chose du fantasme remonte au grand jour et laisse poindre un sentiment d'inquiétante étrangeté comme le souligne Clémence ; « *quand je m'entends vous dire ça, je me dis peut être que je me... dramatise un peu. Ça m'inquiète un peu... (rires)* ».

Le sujet tout au long des entretiens, va parler de ce qui anomalise sa réalité, l'embarrasse mais aussi de ce qui l'y fait jouir. Dans son discours, des termes ou expressions reviendront à plusieurs reprises. Parfois certains de ces mots auront une importance et une signification particulière. Ces mots ont valeur de signifiants, c'est-à-dire qu'ils représentent le sujet auprès d'autres signifiants, conformément à la définition lacanienne du sujet. C'est donc par le croisement des chaînes signifiantes, celle du sujet qui parle et celle du chercheur qui écoute, qu'un savoir insu (des deux interlocuteurs) va apparaître. La clinique est donc bien, dans une logique foucauldienne, l'objectivation d'une subjectivité à l'aide d'une subjectivité.

La « construction de cas » (Widlöcher, 1990) permet de structurer les paroles du sujet en un ensemble cohérent. Cet ensemble propose de façon publique la cohérence discursive que le chercheur a attrapé dans les dires du sujet (Cf. le cas Aimée de Lacan, ou Dick de Mélanie Klein). Il s'agit en fait de « faire cas » des paroles d'un sujet et de leur écho chez le chercheur. Faire cas est à prendre dans les deux sens de l'expression : La tenir pour importante mais aussi en tirer des conséquences. Le cas est ainsi replacé dans « sa fonction de transmission » (Sauret et Zapata, 2015b) et comme méthode de production de connaissance. Son « intérêt ne tient alors pas, à la singularité des traits qu'il met en avant, mais à l'apparition de processus psychiques » (Thouvenin, 1999, p. 13) singuliers. signature

Présenter « un » cas œuvre contre l'oubli de la singularité du sujet dans la recherche et refuse autant l'idée d'une théorie généralisée explicative des faits humains que la volonté d'universaliser la signification des pratiques sociales (l'enseignement en l'occurrence).

Le cas ainsi mis en mots offre une (et pas LA) réponse aux questions de recherche par une « écriture du figurable » (Fédida, 1995). Cette réponse revendique son incomplétude et sa subjectivité dans sa proposition d'étiologie à la situation vécue par un sujet. Au final, le cas résume l'articulation singulière que le chercheur fait entre des dires et des concepts issus du corpus théorique de la psychanalyse. Le chercheur tisse de la sorte un fil logique qui va aider à repérer un peu de la structure de celui qui lui parle. En fin de recherche, toute cette articulation peut se résumer en une phrase signifiante qui représente ce qui s'entend de la structure de celui qui parle (comme le titre d'un livre n'est pas le livre mais résume la teneur du livre). Les expressions « *une prof chahutée ; un prof bordélicé* » de Clémence et Sébastien, mettent en tension leur structure subjective et la perception qu'ils ont de leur acte professoral. Il s'agit juste, comme le signale Freud (1900/1967, p. 456) de ne pas « prendre l'échafaudage pour le bâtiment lui-même ». Il faut donc bien comprendre les extraits de paroles proposées ici comme

des représentants d'un sujet et pas comme sa totalité structurale (impossible à atteindre quoi qu'il en soit).

Les cas Clémence et Sébastien

Clémence enseigne dans une classe de CM1. Elle a 23 ans et vit sa « *première expérience de prof* ». Le cours d'Education Physique et Sportive dans lequel je l'ai observée est la troisième sur sept d'une séquence d'acroSPORT (activité physique qui consiste pour les élèves à réaliser des pyramides humaines à plusieurs). Clémence se dit une « *bonne étudiante qui a tout* (ses examens et concours) *eu du premier coup* ». Elle est issue d'une « *famille de profs* (père professeur de mathématiques, mère professeure des écoles) *qui aime bien que ça marche droit* ». Elle dit avoir « *choisi ce métier par amour des élèves et de la pédagogie* ».

Sébastien enseigne dans une classe de 4^{ème} « *d'un collège tranquille* ». Le cours que j'ai observé est le cinquième sur six d'une séquence de course de relais. Sébastien a 26 ans et a déjà « *été entraîneur en club et moniteur de colonies de vacances* ». Il décrit sa scolarité comme « *un peu chaotique et fainéante* » et a obtenu son diplôme de professeur « *à la troisième tentative* ». Il explique : « *j'ai voulu être prof surtout par amour du sport et parce que je suis attaché à la transmission de valeurs à des jeunes* ». Ses parents sont tous les deux ouvriers dans une usine d'automobile.

Rappelons qu'un fantasme caractérise « le petit roman de poche que l'on transporte partout avec soi et que l'on peut ouvrir partout sans que personne n'y voit rien » (Nasio, 1992, quatrième de couverture). Quelques pages de ce roman semblent néanmoins avoir été visibles lors des bilans d'après cours réalisés par ces deux stagiaires.

Le discours de Clémence et Sébastien, par l'usage de la troisième personne du singulier pour parler d'eux (le sujet devenant objet) au lieu d'utiliser la première personne montre une scission entre le sujet de l'énoncé et le sujet de l'énonciation. Cela laisse penser à la nature fantasmagique de leur parole, on l'a dit, mais cette piste est renforcée par d'autres constats interprétatifs.

Clémence et Sébastien ne décrivent pas la réalité observable

Le cours d'acroSPORT donné par Clémence n'a pas été « *un foutoir qui montre bien [son] incapacité devant leur pénibilité* (des élèves) ». Le rythme du cours observé a été soutenu. Elle a proposé des contenus adaptés aux élèves, cohérents et organisés. Ses interventions pédagogiques ont été pertinentes. Les élèves ont joué leur rôle en étant excités comme le sont normalement des enfants de dix ans qui doivent monter sur le dos d'un camarade, lui toucher le ventre et les cuisses avec leur ventre et leurs cuisses, dans une relative liberté.

Le cours de relais donné par Sébastien n'a pas été « *totalemment ingéré et le symbole de mon incompetence sur ce point* ». Les fiches de travail utilisées par les élèves, après un moment de flottement lié à la lecture des consignes écrites, ont permis aux élèves de rentrer en autonomie dans les tâches d'apprentissage de façon satisfaisante. L'aide aux apprentissages proposée par Sébastien a été cohérente avec les attitudes des élèves et les problèmes techniques rencontrés.

Ce que ces stagiaires ont montré de leur qualité de professeur dans leur cours ne permet pas objectivement de penser à de l'« *incapacité* » ou de l'« *incompétence* », loin de là. Ni la « *perte de la classe* » (Clémence), ni le fait de « *plus avoir pied* » (Sébastien) n'ont été observés.

Pourtant tous les deux disent, avec sincérité, avoir vécu cela. Leur réalité psychique écrasant (comme on dit d'un dossier en informatique) la réalité objective de leur classe.

Clémence et Sébastien ne font rien pour changer

Les deux stagiaires décrivent une situation qui les embarrasse et leur déplaît. Clémence précise « *ça me fait mal au cœur de voir mon travail [de préparation de cours] démolé* ». Sébastien souligne que les élèves « *n'en font qu'à leur tête, ma parole n'a aucun effet, je suis transparent* ». Paradoxalement Clémence soutient que « *c'est quand même à eux d'évoluer, plus qu'à moi* » et Sébastien affirme, « *Je ne vois pas pourquoi ce serait moi qui changerais* ». Il est possible d'entendre cette déclaration de désir d'immobilité subjective et pédagogique, comme la trace d'une satisfaction tirée du désagréable dont il se plaignent. En signalant que cette situation « *dure depuis le début de l'année* » (Clémence) et qu'ils la reproduisent malgré tout « *à chaque fois que je leur donne des fiches* » (Sébastien) ne laissent-ils pas apparaître un point de jouissance ?

Plus que les conséquences d'une incompetence pédagogique ou d'une incapacité à analyser leur pratique, ne peut-on voir, dans cette description décalée entre la réalité et la présentation transformée de celle-ci, quelque chose de la concrétisation du couple principe de plaisir principe de réalité (Freud, 1920/1981) ? Le principe de plaisir est la formation psychique qui façonne le rapport que le sujet entretient avec le monde afin d'assurer coûte que coûte le confort de son psychisme en lui procurant de la satisfaction agréable (conforme à son désir). Dans la dialectique freudienne le principe de réalité, en opposition complémentaire avec le principe de plaisir, permet la réalisation, non de ce qui provoque un plaisir, mais de ce qui soulage d'une tension, quitte à ce que ce soulagement soit retardé, ajourné ou qu'il passe par des substituts imaginés ou sublimés. Ce soulagement de la tension pulsionnelle peut prendre la forme d'une description travestie de la réalité.

Dire que « *ça ne va pas* » (Clémence), ou que « *c'est vraiment pas ça avec eux* » (Sébastien) alors qu'il en est autrement en réalité, ne pourrait-il pas être révélateur d'une parole qui permet à ces stagiaires de satisfaire quelque chose en eux en changeant le principe de réalité (le cours tel qu'il est), en principe de plaisir (le cours tel qu'il devrait être pour leur être agréable) ? De plus, leur parole, en les plaçant dans une zone de déplaisir, voire de douleur, « *Ça m'est vraiment inconfortable* » (Clémence), « *ça devient pénible à force* » (Sébastien), témoigne qu'ils se vivent pris dans un « au-delà du principe de plaisir ». Lacan (1966) a nommé cette satisfaction qui ne fait pas plaisir, la jouissance. Les paroles de Clémence et Sébastien ne pourraient-elles pas alors signaler un scénario qui leur permet de vivre dans l'imaginaire quelque chose de ce désagréable satisfaisant ? Cette piste est confirmée quand l'on sait que « le fantasme n'est pas seulement l'effet du désir archaïque, il est également la matrice des désirs actuels du Sujet » (Nasio, 1992, p. 12).

Les paroles de Clémence et Sébastien semblent faire écho au fait que « le fantasme, est un royaume intermédiaire qui est inséré entre la vie selon le principe de plaisir et la vie selon le principe de réalité » (Freud, 1911/1998, p. 140).

Les paroles de Clémence et Sébastien révèlent six « indices révélateurs d'un fantasme »

Ces indices sont à comprendre comme les points linguistiques et syntaxiques qui témoignent de la fable que le sujet s'écrit et énonce pour faire avec sa souffrance subjective dans une situation objective. Nasio, (1992, p. 35) identifie ainsi : répétition, énigme, personnages, action, affect, corps (parties du). Clémence et Sébastien laissent apparaître chacun des six éléments dans leur analyse de leur cours. Dans tous ces éléments le sujet est toujours présent soit comme observateur, soit comme participant (actif ou passif) grâce à une certaine permutation des rôles, des attributions. Seules quelques phrases illustratives seront proposées ici, mais les entretiens ont dévoilé bien d'autres allusions fantasmatisques de même nature.

Clémence:

Répétition : *« Ils me font toujours le même scénario... avec cette classe c'est toujours le même cirque... ça dure depuis le début de l'année... »*

Énigme : *« ... Je n'arrive pas à comprendre pourquoi ils me font ça... ... je comprends pas ce qui me prends... je ne me comprends pas... »*

Personnages : *« ... Je me dis qu'ils attendent que je prenne ce rôle de celle qui les emmerde... je me vois faire la prof autoritaire... je ne suis pas moi-même... »*

Action : *« ... Je suis comme tétanisée, je ne peux rien faire... j'y vais avec vigueur et franchement... »*

Affect : *« ... C'est presque insupportable... ça, c'est dur à décrire... c'est physique, la veille je le sens... »*

Corps (parties du) : *« ... Ça me fait mal au ventre... Si je pouvais je n'y remettrais pas les pieds dans cette salle de motricité »*

Sébastien:

Répétition : *« À chaque cours c'est pareil... »*

Énigme : *« ... Je me demande à quoi je sers... et au fond la question c'est pourquoi font-ils comme ça en cours ?... je ne me reconnais pas... »*

Personnages : *« ... J'ai pas à être leur père... je veux pas jouer ce rôle, c'est pas à moi de rectifier... (silence)... je ne me reconnais plus... »*

Action : *« ... En fait quand j'y pense ça me paralyse... je vois pas quoi faire... je peux juste leur rentrer dedans... »*

Affect : *« ... Ils me coupent l'envie, et ça me mine de plus vouloir faire ce métier, ça ça m'affecte plus que je pensais... »*

Corps (parties du) : *« ... Ils me prennent la tête... Je ne sais plus quelle tête faire... Je crois que ma tête ne leur revient pas ».*

En résultats et discussion : des hypothèses interprétatives

À la lumière de l'interprétation des paroles de Clémence et Sébastien, il est possible d'avancer que par leur dire de fiction, ils semblent tous les deux se défendre des conséquences angoissantes d'une rencontre avec le Réel. Réel impossible à dire et à supporter et provoqué par des élèves « *pas comme j'attendais* » (Clémence). Le fantasme est un nom de ce que le sujet construit pour faire face à un traumatisme qui laisse le sujet sans mots. C'est dans ce sens qu'il faut entendre le « trou-matisme » lacanien (Lacan, 1973-1974), soit ce qui manque à dire après une rencontre avec le Réel car la parole, ne peut pas tout en dire. Cote (2010, p. 17) précise que « c'est dans les expériences hors du commun, sur les bords de l'imaginable, de l'irreprésentable que nous constatons l'irrépressible besoin de l'être de préserver ce que nous appelons la fiction. Nous inventons quelque chose pour combler le trou dans le réel, ce trou lié au trauma ». Dès lors, la parole fantasmée de Clémence et Sébastien pourrait être « une mise à distance, un écran de fumée qui empêche de voir directement ce devant quoi le sujet resterait sans recours » (De Georges, 2013, p. 12).

Pourquoi alors, la rencontre avec des élèves pourrait avoir fait traumatisme pour ces deux stagiaires et les laisser sans recours autre que de travestir la réalité ?

Le fantasme sert à savoir-y-faire avec le Réel, à s'en faire une image, à lui apposer un nom pour rester dans le principe de plaisir et pour s'appareiller avec son désir. Or, on l'a dit, le sujet par une parole fantasmatique, tisse un écran défensif imaginaire entre lui et la réalité. Il se barre l'accès à son objet et à la jouissance que cela lui permettrait. Le fantasme est ainsi « un simulacre de jouissance pour éviter la vraie jouissance » ajoute Nasio (1994, p. 161). Il permet en fait d'éviter la crainte de voir le désir finir en étant pleinement satisfait.

En (se) décrivant (dans) un cours fantasmé Sébastien et Clémence (se) posent, sans le dire, une question sur leur clivage, entre désir et jouissance.

Ces deux stagiaires, pour des causes intimes différentes (qui seront un peu éclairées plus loin), mais dans un élan structurel commun, semblent tisser un écran défensif entre eux et leur objet de jouissance : les élèves. Leurs paroles laissent entendre la place objectale que les élèves prennent dans leur structure. Sébastien indique à propos des élèves, « *des fois je les boufferai... si je m'écoutais je leur rentrerais dedans... Un bon prof ??? Celui qui sait bien aimer ses élèves* ». Clémence quant à elle précise trois fois dans le premier entretien et une fois dans le second, « *ils me donnent envie de...* ». Elle ajoute « *Un bon prof c'est celui qui tient les élèves et qui sait se faire respecter d'eux...* ».

L'analyse des paroles de Clémence et Sébastien rappelle ici que toute scène de fantasme est une scène œdipienne où un Sujet cherche à posséder (manger) l'autre et/ou à être possédé (tenu) par lui. Dans ce scénario le Sujet est à la fois dominé et dominateur, abuseur et victime. Mais, l'interdit déontologique et surmoïque du métier d'enseignant, ne pas prendre les élèves pour objet de jouissance (Filloux 1976 ; De Smet, 2005) semble conduire à un renversement presque paranoïaque de la pulsion de ces deux stagiaires. Leurs paroles disant : « *je me fais manger... ce sont eux qui me maîtrisent...* » (Sébastien) ou « *ils me prennent ma place, j'imagine qu'ils agissent comme cela parce qu'ils croient que c'est comme ça que je veux faire* » (Clémence) témoignent d'une voie passive de cette pulsion. Leur position de victime, se teintant de la pulsion de mort, les soulage en satisfaisant quelque chose de leur désir.

Cette forme de satisfaction renvoie à l'idée « d'interpassivité » (Zizek, 2001) soit la forme originale de la défense du sujet contre la jouissance dans laquelle il défère sa jouissance à l'autre, qui la supporte (profite, souffre) à sa place. Les paroles de Clémence et Sébastien par l'usage

de la troisième personne du singulier pour parler d'eux (au lieu de la première personne) renvoie à cette aphanasis (disparition) du Sujet sous le scénario imaginé pour éviter la « crainte de désirer ou d'être désiré » (Lacan, 1958-1959/2013) propre au discours fantasmatique.

En (se) disant, « *je suis chahutée / bordélisé* » plutôt que « je suis aimé par les élèves », Clémence et Sébastien semblent pris dans le choix paradoxal entre un interdit éthique (manger les élèves) et un interdit statuaire pour être titularisés (être mangé/tenu par les élèves qui signifie leur manque d'autorité et leur piètre compétence professorale). En d'autres termes, ils s'avouent défaillants du côté de l'Imaginaire de la profession, pour ne pas défaillir devant le Réel du métier.

Ils choisissent d'exprimer une voie intermédiaire à la pulsion « *je me fais bordéliser/chahuter* » pour rendre les élèves responsables de leur embarras structurel et en ne faisant rien pour changer cela, ils réussissent leur coup. Ils obtiennent une satisfaction à se faire manger/maîtriser/prendre par les élèves (plutôt que l'inverse) et cela leur permet, sous une forme passive et déontologiquement recevable, de lier avec les élèves une relation de jouissance.

Les élèves ne pouvant pas être l'objet de leur jouissance, Clémence et Sébastien se fantasment l'objet de la jouissance des élèves. Clémence l'explique : « *je crois qu'ils le font exprès...dès fois je m'imagine que ça leur fait plaisir de démolir mes cours, et moi aussi par-dessus le marché* ». Sébastien précise « *c'est leur kif de me faire tourner en bourrique* ».

Noter enfin que la proposition freudienne précise que dans la mise en scène organisée par le fantasme, la dimension de l'interdit est toujours présente. Sébastien en se décrivant « *bordélisé* » précise : « *C'est interdit d'être comme ça... Je savais pas au fond que j'étais comme ça, il faudrait pas. Enfin, pas devant toi (rires)* ». Sa formule renvoie au triple interdit qu'il affronte. Interdit de jouir des élèves (Réel), interdit de montrer à l'autre sa difficulté en classe (Imaginaire), interdit de s'avouer à lui-même « *être comme ça* » (Symbolique).

Il est important de signaler l'étrangeté du fait que deux stagiaires, à quelques mois d'intervalle, aient témoigné d'un rapport fantasmatique analogue à leur métier. Bien entendu un contexte social commun (un professeur débutant rencontrant des élèves) peut avoir un effet révélateur de la structure du Sujet (divisé entre jouissance et devoir). L'impossible serait alors une trace du manque d'expérience d'un sujet « stagiaire ». Au cours de la vie professionnelle, l'expérience (entendue comme l'acquisition de la connaissance des êtres et des choses par une confrontation plus ou moins longue de soi avec ces êtres et ces choses) permet en effet à chaque professeur de construire ses recours pour faire face au Réel. Autrement dit, et en paraphrasant Aparicio (2009, p. 131) l'expérience offre « la possibilité d'un accès au savoir sur lequel le [professeur] prend appui pour franchir » sa rencontre avec le Réel l'enseignant et prendre sa place dans le discours universitaire et dans le discours du maître, qui font tous les deux faute à Clémence et Sébastien. C'est d'ailleurs sûrement, dans cette logique, la différence de rapport à l'expérience entre les deux stagiaires et le visiteur qui a rendu visible quelque chose de la structure des stagiaires.

Mais le fait que le rapport de Clémence et Sébastien à leur profession (comme voie sublimatoire) soit d'une nature pulsionnelle voisine est inaccoutumé. C'est en effet le propre de la psychanalyse de poser qu'une manifestation symptomatique analogue est toujours issue de causes différentes et intimes. Freud (1915-1917/2000, p. 256) a précisé que toute tendance symptomatique « a un motif, un sens et une intention » qui ne sont pas partageables et sont «

en corrélation avec l'expérience de vie » (*op. cit.* p. 259) du sujet. Cette signification témoigne « des rapports cohérents avec un trauma provocateur » (*op. cit.* p. 265).

Deux entretiens réalisés ne proposent pas assez de matériel clinique pour présenter une analyse fine et précise de la teneur psychique des causes qui conduisent Clémence et Sébastien à travestir leur réalité quand ils en parlent. Dans les paroles recueillies, néanmoins, se dessine une trace de la couleur singulière de la satisfaction « renversée-retournée » de leur pulsion.

Clémence et Sébastien expriment par les mots « *manger/bouffer/aimer/tenir/prendre* » une facette d'un rapport particulier à la « pulsion d'emprise » et à la « pulsion orale » (Freud, 1915/2006).

Freud (1905/1987) définit la pulsion d'emprise comme une pulsion de maîtrise sur autrui ou sur le monde. Il précise que cette pulsion a également pour but l'incorporation de l'objet, mais par la force. Le fait de « *tenir* » les élèves ou que « *ces élèves ne se laissent pas tenir* » renvoie à cette pulsion pour Clémence et témoigne de son « sentiment [renversé] d'agression à l'égard du Réel (Sédot, 2009, p. 15). En évoquant « *une prof* » devenu objet des élèves, Clémence confirme que quelque chose de l'ordre de l'emprise se joue dans ses cours. Elle explique « *ils me tiennent...je me fais prendre... je n'arrive pas à les tenir... je voudrais les maîtriser* ». Dans ses paroles, qui oscillent entre soumission et domination, les trois formes (active, passive et intermédiaire) de la pulsion apparaissent. Sa formule, « *voir qu'ils décident pour moi me paralyse* », résume son sentiment d'oppression, de soumission. Se signale ici la relation objectale établie avec ses élèves. Comme le signalent Joulain et Marnette (2010, p. 77), cette stagiaire confirme qu'« un objet qui se refuse à être l'auxiliaire de l'élaboration d'une satisfaction se maintient comme objet d'emprise ».

Freud (1905/1987.) décrit le premier des stades libidinaux, le stade oral, comme l'orientation de l'activité psychique et physique vers l'incorporation de l'objet. Le sujet choisit un objet qui lui permettrait de mettre en rapport le dedans (moi) et le dehors (non moi). Il concrétise cette tendance par le suçotement, puis la morsure, qu'il élit comme voies principales à sa satisfaction pulsionnelle. Klein (1932/1962) a montré que cette organisation de la satisfaction liée à la bouche donne lieu à une activité fantasmatique importante, notamment dans le processus d'attachement. Sébastien signale son rapport fort à l'oralité par les expressions « *des fois je les boufferai...je me fais manger...j'ai du mal à avaler certains comportements* ». Lui aussi alterne voie active, passive et intermédiaire dans son rapport pulsionnel. Il complète son installation dans ce rapport entre l'autre et lui par une expression forte, « *j'ai du mal à digérer certains cours, c'est presque physique, ça mine l'image que j'ai de moi* ». La forme pulsionnelle présente dans ses mots témoigne que le rapport à l'oralité peut induire « la mise en cause du sentiment d'identité, la dépendance régressive et conduire, aussi, au problème du narcissisme » (Brusset, 2001, p. 1449).

Les paroles fantasmatiques de Clémence et Sébastien témoignent du télescopage d'une rencontre avec le Réel sous la forme d'une réalité aux traits communs (une cours, des élèves). Cette expérience paradoxalement partagée et singulière révèle quelque chose du « trait unaire du sujet » (Baudry, 1993), oralité pour l'un emprise pour l'autre. Clémence et Sébastien témoignent tous les deux d'un rapport au Réel écarté par l'Imaginaire, mais la cause qui les pousse à se dire « *chahutée ou bordéliste* » ne peut reposer que sur des causes anciennes absolument différentes et particulières pour chacun. Dans leur dire à la nature comparable, ils dévoilent un peu de leur structure singulière, notion comprise comme « un ensemble d'éléments psychiques co-variants tels qu'ils articulent le sujet et son propre rapport à la jouissance » (Doucet, 2001, p. 116). Seuls d'autres entretiens auraient autorisé à davantage cerner la nature

de cette structure liée peut être au cadre œdipien et au discours parental, ou à l'écho d'un traumatisme ancien. Ces pistes témoignent que dans la construction du fantasme se joue le lien princeps que la psychanalyse a identifié entre « structure endogène du sujet et événementiel exogène » (Sanchez-Cardenas, 1996, p. 334). Lien qui fonde la teneur psychique (Freud dirait névrotique) de tout être humain.

Des pistes en formation

Les deux stagiaires entendus dans ce travail, se disent, durant le bilan d'analyse de leur cours, des sujets divisés, en proie à un impossible à supporter.

Il est possible de penser que ce qu'ils montrent d'embarras dans leur rapport au Réel peut être prise en charge de plusieurs manières dans le cadre d'une formation :

- S'engager d'abord du côté des formateurs/visiteurs à se former à une écoute inspirée de l'attention flottante freudienne et à parler depuis le « discours de l'Analyste » (Lacan, 2001a). Cette forme de parole engage le locuteur à faire semblant de ne pas savoir, « à ne pas répondre et interroge le sujet à qui il s'adresse sur sa position subjective » (Montagne, 2013, p. 512). Tenir cette posture demande, lors d'une conversation professionnelle, de « dire que oui » (Lacadée, 2005) à la réalité subjective de l'autre, soit d'accepter son propos comme vrai même s'il semble illogique ou insensé. Il s'agit de partir des mots du sujet, de les prendre comme vrais pour lui, même s'ils apparaissent insensés. Cela engage ensuite à l'aider à déployer (au sens d'une carte routière) sa perception de la réalité objective. On peut demander par exemple : « Donc ils vous ont chahuté, racontez-moi... À quelle occasion se sont-ils comportés comme cela ? Qu'ont-ils fait ? Selon vous pour quelles raisons ? Dans quel but ? Qu'avez-vous fait et dit ? Qu'avez-vous ressenti ? Que vous êtes-vous dit ? Aviez-vous déjà eu cette sensation ailleurs avant, ailleurs ? Qu'est-ce que cela vous fait d'en parler maintenant ? Comment faudrait-il faire pour changer vous, eux, le savoir en jeu dans cette situation ? ». Il s'agit enfin, dans la façon d'écouter ce qui se dit d'attraper ce qui surprend et dévoile un peu le sujet (en écho à la méthode clinique de conduite d'un entretien de recherche décrite plus haut).

- Permettre aux stagiaires de parler de « leur » cours dans un Groupe de Parole et d'Analyse de Pratique³. Dans cette parole collégiale, dire et s'entendre (se) dire son quotidien professoral à des pairs (sous forme de « récit d'une situation de classe » (Lévine & Moll, 2001) ou d'écrit rapportant un « incident critique » (Alin, 2010)). Ce moment peut permettre d'en savoir plus sur sa façon singulière (et transformée) de percevoir ses cours. Une parole adressée à des pairs peut conduire à prendre la mesure de la fantasmatisation de sa réalité professorale en mettant en tension l'écart entre des faits (les attitudes des élèves en classe), leur valeur affective personnelle et leur valeur institutionnelle.

- Associer commentaires sur le cours juste après le cours avec des entretiens décalés dans le temps. Ce temps de discussion d'après-coup peut permettre un déplacement subjectif. Clémence témoigne de sa prise de distance vis-à-vis d'elle par une formule explicite : « *C'est vrai que vu comme ça* ». Son « *comme ça* » témoigne que l'offre de parole proposée par des entretiens semi non directifs semble avoir provoqué un effet de coupure dans son fantasme. De même, à la remarque du chercheur : « Pour ma part je n'ai pas vu du tout la même cours que

³ Les Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique (GPAP) sont des moments proches dans leurs objectifs et leur structuration des groupes Balint pour enseignants. Une douzaine d'ES se réunissent plusieurs fois par an pour parler de leurs ressentis professionnels, en compagnie d'un animateur formé et sensibilisé aux effets opératoires de la parole.

toi. J'ai au contraire vu un enseignant qui tenait la classe, et qui gérait plutôt bien l'autonomie proposée. Que dis-tu de cette différence ? », Sébastien a répondu : « *Ah bon tu vois ça comme ça...ça fait réfléchir. Faut que je me requestionne* ». L'effet chercheur orienté par la psychanalyse a également été perceptible dans les commentaires de Clémence qui a mis en évidence une marque du transfert (au sens freudien du mot) entre elle et le chercheur. À la remarque : « Je veux vous dire que je n'ai pas vu de chahut dans votre cours. Au contraire, les élèves étaient très soucieux de faire ce que vous leur avez proposé. Que dites-vous de cet écart de lecture de votre cours ? », Clémence a répondu, « *si vous le dites, ça doit être vrai, je crois que vous devez avoir raison...mais alors dites-moi pourquoi je m'analyse différemment ?* ». Se dessine dans cet effet chercheur, dans une moindre mesure et avec d'autres enjeux, quelque chose qui rappelle les effets de l'interprétation de l'analyste sur l'analysant tels qu'ils sont mis en acte dans la cure.

Ces rencontres en parole décalées dans le temps par rapport à l'observation de cours, ont été un peu « l'occasion qui fait tomber les masques » (Arendt, 1954/1992, p. 224). En conclusion du second entretien à la réponse à la question (posée aux deux stagiaires) « que dire maintenant de la façon dont tu/vous cours a/avez été décrit ce cours ? », Sébastien répondait : « *bon quand tu vois ça comme ça, de l'extérieur... ça fait réfléchir. C'est vrai qu'objectivement, je ne trouve pas de critères à te donner pour prouver que c'était un cours qui est bordélique* ». Clémence, elle, reconnaissait que « *... quand je m'entends vous dire ça, je me dis peut-être que je me... dramatise un peu* ». Leur parole adressée semble avoir eu comme effet de faire passer Sébastien de la forme passive inclusive « un *prof est bordélicisé* » à la forme active de laquelle le sujet de l'énonciation s'extrait du « *cours qui est bordélique* » (comme si le cours était le sujet de la phrase). Clémence semble elle avoir été capable de se voir en train de se mettre en scène de façon exagérée dans sa description « *je me dramatise* ». « La valeur de la psychanalyse, c'est d'opérer sur le fantasme » soulignait Lacan (2001b, p. 366). Opérer signifie travailler sur, comme dans une intervention chirurgicale, mais aussi transformer (ici le lien du sujet au signifiant). Il semblerait que ces entretiens orientés par la psychanalyse aient eu cet effet. Il peut être permis aux deux stagiaires de transformer un peu leur cécité vis-à-vis de leur construction fantasmatique et de les en détacher partiellement.

Conclusion

Ce travail s'est efforcé de comprendre le fonctionnement singulier de deux sujets dans le champ social de l'institution scolaire. Il illustre le point de vue de la psychanalyse en offrant une piste supplémentaire pour analyser les incompréhensions liées à l'auto-analyse de stagiaires visités. Il permet de réaliser l'évaluation de leur compétence à « Réfléchir sur sa pratique⁴ » à l'aune de cette piste.

Les résultats obtenus ont montré, que la rencontre avec le Réel de la classe peut provoquer chez le sujet un discours fantasmé sur la réalité qu'il vit en décalage avec ce qui est réellement vécu ou observé par un formateur. Fort du postulat que le fantasme est « une fenêtre sur le Réel du sujet de l'inconscient » (Lacan, 1966-1967, p. 14) la parole a été donnée à deux enseignants stagiaires. Offre de parole pour essayer d'en passer par le Symbolique afin de tenter de

⁴ Cf. le Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015, Référentiel des compétences des Enseignants. Compétence 14 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

comprendre davantage les causes de leur discours pris entre l'objectif (au sens naïf d'exister indépendamment des perceptions du sujet) et le subjectif (au sens de sensations éprouvées consciemment par le sujet). On peut avancer que leurs paroles appartiennent de fait à « la catégorie bizarre de l'objectivité subjective - à la façon dont les choses vous paraissent être vraiment, objectivement, même si elles ne vous paraissent pas être ainsi » (Zizek, 1998). Elles montrent qu'un stagiaire est un sujet divisé, pris entre les demandes de l'institution scolaire et la demande de sa satisfaction pulsionnelle.

On peut penser que le discours de Clémence et de Sébastien est à prendre comme une tentative d'un sujet pour trouver une solution - même pénalisante - à un problème de vie. Leur parole, comme Lacan (1999) montre que l'écriture l'a été pour James Joyce, semble être la voie par laquelle ils nouent leur rapport à l'autre et prend ainsi la forme du «sinthome», construction psychique du sujet pour faire tenir ensemble les trois anneaux de l'Imaginaire, du Réel et du Symbolique. En d'autres termes ces paroles témoignent que, quand la réalité ne colle pas avec le désir du Sujet, ce dernier peut changer l'histoire vécue en la racontant à sa façon et la faire coller à son désir tout en restant dans le lien social. Les deux stagiaires entendus, pour faire face à une expérience de la réalité, qui déborde leur capacité d'élaboration, semblent s'être inventé, par un mécanisme de défense psychique, un cours de fiction réussi (dans l'inconscient) en racontant un cours raté (en conscience). De la sorte, ils assument une incompetence professionnelle pour satisfaire quelque chose de leur structure pulsionnelle. Ils témoignent en d'autres termes de ce que Winnicott (1970/1989, p. 35) soulignait: « la pulsion conduit à un usage sans pitié des objets, qui sont utilisés sans se préoccuper des conséquences ».

Comprendre qu'un bilan de cours puisse être un moment d'énonciation fantasmatique, demande en tant que formateur d'accepter qu'il y a une différence forte entre le cours vécu (et observé), le cours ressenti (imaginé), le cours parlé (dans l'après-coup). Ces différences marquent l'écart entre fantasme et réalité, entre *Realidad* et *Wirklichkeit*. Elles signalent le compromis que le sujet arrive à construire pour faire avec un conflit psychique. Le cours vécu renvoie à quelque chose de la rencontre avec l'impossible du Réel. Le cours parlé renvoie à quelque chose de la structure inconsciente du « parlêtre ». Le cours ressenti renvoie à quelque chose de la structure inconsciente du Sujet à son symptôme.

Reste enfin, dans cette réflexion autour du fantasme, et c'est le propre et l'éthique de la clinique d'orientation psychanalytique, de poser la question du filtre fantasmatique de la perception du visiteur/enseignant chercheur, et de son « implication perturbante » (Devereux, 1980). Le cours vu et entendu ne renvoie-t-il pas à quelque chose de la structure inconsciente de celui qui le regarde ? Penser l'observation d'un cours demande de séparer de façon phénoménologique *Percipiens* et *Perceptum* (celui qui regarde et ce qui est regardé) pour officier de façon déontologique. Le fait que le chercheur se demande « À travers quel fantasme ai-je regardé ces stagiaires ? » convoque l'éthique de la recherche clinique. En attrapant les deux formes passives dans les paroles de stagiaires décrivant un cours que je n'avais pas vu, n'ai-je pas réussi à faire en sorte « qu'un enseignant-chercheur soit satisfait » ? N'ai-je pas contenté quelque chose de ma pulsion scopique en percevant, dans un cours filtré par mon fantasme de formateur-chercheur, ce qui pouvait devenir un objet de recherche? La « *prof chahutée, le prof bordéalisé* », signifiants d'un point de difficulté professorale à analyser une pratique, ne font-ils pas écho à un point de mon rapport au Réel ? Ce qui est sûr c'est que se joue là un point de mon désir de chercheur.

Obligation alors pour le chercheur clinicien (mais pour les autres aussi) d'en passer par la parole adressée à un autre (du type analyse de contrôle), ou par la participation à des groupes

de parole de genre Balint au sein d'équipes de recherche. Ces précautions pour en savoir un peu plus sur la teneur fantasmatique de sa relation à son (ses) objet(s)... de recherche.

Références

- Alin, C. (2010). *La geste formation; gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Arendt, H. (1992). *La crise de la culture*. Gallimard: Paris. (Édition originale publiée en 1954).
- Baïetto, M-C. (2004). L'approche lacanienne du fantasme: « Un enfant est battu ». *Analyse Freudienne*, 10, 11-18.
- Baudry, F. (1993). Le fantasme, L'apport freudien. In P. Kaufmann (Dir.), *Eléments pour une encyclopédie de la psychanalyse* (pp. 172-177). Paris: Bordas.
- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, 12, 73-90. <https://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2014/11/RevueCliopsy12-Beillerot-d%C3%A9sir-073.pdf>
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22. Doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>
- Brusset, B. (2001). Oralité et attachement. *Revue française de psychanalyse*, 65,1447-1462. Doi: <https://doi.org/10.3917/rfp.655.1447>
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. Doi: <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cathelineau, P-C. (2001). *Lacan lecteur d'Aristote. Politique, métaphysique, logique*. Paris: Association freudienne internationale.
- Cote, A. (2010). La fiction ou la vie. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 79, 17- 22.
- De Georges, P. (2013). Savez-vous ce qu'est le désir ? *Les Cahiers Cliniques de Nice*, 11, 4-18.
- De Smet, N. (2005). *Au Front de classes*. Bruxelles: Talus d'approche.
- Devereux, G. (1980). L'argument. In G. Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (pp. 15-21). Paris: Flammarion. (Édition originale publiée en 1967).
- Doucet, C. (2001). *La psychosomatique: théorie et clinique*. Paris: Armand Colin.
- Fédida, P. (1995). Construction du cas. In P. Fédida, *Le Site de l'étranger* (pp. 245-246). Paris: PUF.
- Filloux, J. (1992). *Du contrat pédagogique*. Paris: L'Harmattan. (Édition originale publiée en 1976).
- Freud, S. (1967). *L'Interprétation des rêves*. (J. Altounian, et al., trad.). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1900).
- Freud, S. (1968). *Essais de psychanalyse*. (J. Laplanche et J.-B. Pontalis, trad.). Paris: Payot. (Édition originale publiée en 1915).
- Freud, S. (1973). Un enfant est battu. In S. Freud, *Névrose, psychose et perversion*. (J. Laplanche, trad., pp. 219-243). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1919).

- Freud S. (1981) Au-delà du principe de plaisir. In: *Essais de Psychanalyse*. (J. Laplanche et J.-B. Pontalis, trad., pp. 41-112). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1920).
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (P. Koepfel, trad). Paris: Folio (Édition originale publiée en 1905).
- Freud, S. (1998). Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques. In S. Freud, *Résultats, idées, problèmes*; vol. I. (T. Simonelli, trad., pp. 135-143). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1911).
- Freud, S. (2000). *Œuvres complètes, Vol. XIV*. (coll. trad.). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1915-1917).
- Freud, S. (2006). *Pulsions et destin des pulsions*. (P. Lacoste, trad.). Paris: Payot. (Édition originale publiée en 1915).
- Gilbert, S. (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique: l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. *Recherches Qualitatives*, 3, 274-286.
- Jason, B. J. (2004). The time of interpretation: psychoanalysis and the past. Central Connecticut State University. <http://pmc.iath.virginia.edu/issue.504/14.3jones.html>
- Joulain, P & Marnette, C. (2010). Emprise, pulsion, possession. *Les Cahiers jungiens de psychanalyse*, 131,73-95. Doi: <https://doi.org/10.3917/cjung.131.0073>
- Jovenet, A-M. (2010). L'entretien de recherche d'inspiration psychanalytique. *Recherche et formation*, 63, 23-36. Doi: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.73>
- Klein, M. (1962). *La psychanalyse des enfants*. (J. Boulanger trad.). Paris: PUF.
- Laplanche J. (1987). *Nouveaux fondements de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Lacan, J. (1966). Subversion du sujet et dialectique du désir. In J. Lacan, *Écrits* (pp. 793-828). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1966-1967). *Le Séminaire, Livre XIV, La logique du fantasme*. Non publié. (Exposé original en 1966-1967).
- Lacan, J. (1973-1974). *Le Séminaire, Livre XXI, Les non dupes errent*. Non publié (Exposé original en 1973-1974).
- Lacan, J. (1999). *Le Séminaire, Livre XXII - R.S.I*. Paris: Seuil. (Exposé original en 1974-1975).
- Lacan, J. (2001a). Radiophonie. In J. Lacan, *Autres écrits* (pp. 403-446). Paris: Seuil.
- Lacan J. (2001b). Allocution sur les psychoses de l'enfant. In J. Lacan, *Autres écrits* (pp. 361-371). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2013). *Le Séminaire, Livre VI, Le désir et son interprétation*. Paris: Seuil. (Exposé original en 1958-1959).
- Lévine, J. & Moll, J. et al. (2001). *JE est un autre pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris: ESF.
- Montagne YF. (2013). « Savoir y faire » avec les élèves; Repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'Éducation*, 37(3), 507-541. Doi: <https://doi.org/10.7202/1014756ar>
- Nasio, J-D. (1992). *Le fantasme. Le plaisir de lire Lacan*. Paris: Payot.
- Nasio, J-D. (1994). Le fantasme. In J-D. Nasio, *Cinq cours sur la théorie de Jacques Lacan* (pp. 147-176). Paris: Payot.

- Revault D'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Sanchez-Cardenas, M. (1996). *Choix de textes post-freudiens*. Paris: Masson.
- Sauret, M.J. & Alberti, C. (1995). *La psychologie clinique, histoire et discours. De l'intérêt de la Psychanalyse*. Toulouse: Presse Universitaire du Mirail.
- Sauret, M-J. (2015a). Débat. In F. Berger, M-J. Sauret & J-C. Vidal (pp. 11-19). *Symptôme de l'enfant; enfant symptôme*. Paris: L'Harmattan.
- Sauret, MJ. & Zapata-Reinert, L. (2015b). L'éthique du cas : est-il possible de se régler sur l'éthique de la psychanalyse? *Cahiers de psychologie clinique*, 44, 51-71. Doi : <https://doi.org/10.3917/cpc.044.0051>
- Sedat, J. (2009). Pulsion d'emprise. Introduction à la perversion freudienne. « *Che vuoi?* », 32, 11-25. Doi: <https://doi.org/10.3917/chev.032.0011>
- Scilicet. (1970). Pour une logique du fantasme. *Scilicet*, 2/3, 223-273.
- Terrisse, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet: perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In C. Amade-Escot, (dir.), (pp. 81-90) *Recherches en EPS: bilan des perspectives*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Thouvenin, D. (1999). Propriété/propriétés du cas en psychanalyse. In P. Fédida et F.Villa (pp. 103-120). *Le Cas en controverse*. Paris: PUF.
- Widlöcher, D. (1990). Le cas singulier. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 42, 285-302. Doi : <https://doi.org/10.3917/dunod.chagn.2014.02.0243>
- Winnicott, D.W. (1989). *Processus de maturation*. (J. Kalmanovitch, trad.). Paris: Payot (Édition originale publiée en 1970).
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, 50, 133-146. Doi: <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2107>
- Zizek, S. (1998). Le sujet interpassif. Centre Georges Pompidou Traverses, <https://www.lacan.com/zizek-pompidou2.htm>, mise en ligne le 05/10/1998. Consulté le 07/07/2020.

Reçu en décembre de 2020 – Accepté en octobre de 2021.