

Travail de la rencontre et contingence identitaire : une directrice d'école primaire face à l'accompagnement de la mise en place d'une réforme

Meeting work and identity contingency: an elementary school principal in front of the support of the implementation of a reform

Pablo Buznic-Bourgeacq

Volume 10, Number 1, 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1076181ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1076181ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Buznic-Bourgeacq, P. (2021). Travail de la rencontre et contingence identitaire : une directrice d'école primaire face à l'accompagnement de la mise en place d'une réforme. *Phronesis*, 10(1), 37–51. <https://doi.org/10.7202/1076181ar>

Article abstract

This article reports the case of an elementary school principal, Ella, committed in the implementation of a reform dedicated to bring together several educational worlds. It proposes a conceptual construction around the notions of « meeting work » and « identity contingency » with the aim of comprehend the collective work in education. This construction unfolds methodically in a thematic and enunciative analysis of interviews. The analysis shows the events of this work and shows how, in the interface between professionalism and psyche, the identity contingency, as an assumption of ambiguity, establishes an essential foundation of this work.

Travail de la rencontre et contingence identitaire : une directrice d'école primaire face à l'accompagnement de la mise en place d'une réforme

Pablo BUZNIC-BOURGEACQ

Université de Caen Normandie

pablo.buznic-bourgeacq@unicaen.fr

Mots-clés : Ambiguïté, Contingence identitaire, Directrice d'école, Rencontre

Résumé : Cet article rend compte du cas d'une directrice d'école primaire, Ella, engagée dans la mise en place d'une réforme vouée à faire se rencontrer plusieurs mondes éducatifs. Il propose une construction conceptuelle autour des notions de « travail de la rencontre » et de « contingence identitaire » dans le but d'appréhender le travail collectif en éducation. Cette construction se déploie méthodologiquement dans l'analyse thématique et énonciative d'entretiens. L'analyse donne à voir les manifestations de ce travail et montre comment, à l'interface entre professionnalité et psychisme, la contingence identitaire, forme d'assomption de l'ambiguïté, en constitue un ressort essentiel.

Title: Meeting work and identity contingency: an elementary school principal in front of the support of the implementation of a reform

Keyword: Ambiguity, Meeting, Identity contingency, School principal

Abstract: This article reports the case of an elementary school principal, Ella, committed in the implementation of a reform dedicated to bring together several educational worlds. It proposes a conceptual construction around the notions of "meeting work" and « identity contingency » with the aim of comprehend the collective work in education. This construction unfolds methodically in a thematic and enunciative analysis of interviews. The analysis shows the events of this work and shows how, in the interface between professionalism and psyche, the identity contingency, as an assumption of ambiguity, establishes an essential foundation of this work.

Introduction

Contextes et intentions de recherche

Cet article rend compte d'une étude de cas, celui d'une directrice d'école primaire engagée dans l'accompagnement de la mise en place de la réforme dite « des rythmes scolaires » en France. Réforme éducative parmi tant d'autres, régie par le décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 et déconstruite comme la plupart d'entre elles par le gouvernement suivant, la réforme des rythmes scolaires s'est inscrite dans une dynamique contemporaine de territorialisation des politiques publiques françaises. Le projet éducatif territorial, défini dans l'article L551-1 du Code de l'Éducation, en constitue la figure archétypique. La mise en perspective, puis la mise en place, de projets éducatifs territoriaux a consisté à inciter la politique éducative à une échelle locale. Cette dimension locale a ainsi promu la nécessité d'une rencontre entre des acteurs de différentes institutions à visée éducative : des écoles, des associations, des pôles éducation de collectivités, des familles, etc. Dans ce cadre, face à l'injonction de complémentarité, des acteurs (élus locaux, responsables des associations éducatives, inspecteurs, référents périscolaires, directeurs d'écoles, etc.) ont été conduits à promouvoir et accompagner la rencontre entre d'autres acteurs (enseignants, animateurs, familles, enfants). La recherche sur laquelle s'appuie cet article s'est inscrite dans un groupe de recherche et développement impulsé dans l'académie de Caen en France, par les porteurs académiques de la mise en place de la réforme, pour évaluer cette mise en place. Je me suis plus particulièrement centré sur la manière dont des sujets, faisant partie de mondes professionnels distincts, l'enseignement et l'animation, ont été amenés à se rencontrer. Je me suis alors intéressé aux dimensions subjectives de cette rencontre entre les enseignants, les animateurs, les directeurs d'école, mais aussi moi-même en tant que chercheur, postulant qu'elle était traversée par des dynamiques identitaires, s'actualisant notamment dans des mécanismes de défense et se manifestant dans des formations de l'inconscient.

Je propose dans le cadre de cet article de présenter l'étude du cas d'une directrice d'école primaire, Ella¹, particulièrement attachée à promouvoir la rencontre entre les enseignants et les animateurs. Comme cela a pu être montré par ailleurs (Buznic-Bourgeacq et Desvages, 2018 ; Divert et Lebon, 2017 ; Sue et Caccia, 2005), la rencontre entre ces deux mondes éducatifs, l'enseignement et l'animation, n'a pas été aisée et l'enjeu initial de territorialisation par un projet éducatif local à construire s'est souvent vu prendre la forme d'une territorialisation par des identités institutionnelles préconstruites : enseignant d'un côté, animateur de l'autre. Pour les directeurs d'école primaire souhaitant accompagner ces acteurs dans le dépassement de ces frontières, une partie de leur tâche s'est vue prendre la forme d'un travail de la rencontre ; c'est-à-dire un travail consistant à faire se rencontrer des prescriptions, des activités effectives, mais aussi des finalités poursuivies et finalement des identités par-delà les cadres symboliques dans lesquelles elles préexistaient.

Je souhaite ici décrire quelques éléments de ce travail, mais surtout identifier comment il s'inscrit dans une posture subjective spécifique que je nomme contingence identitaire ; c'est-à-dire la manière d'être selon laquelle le sujet assume de ne pas être ce qu'il suppose devoir être et donc de n'être jamais tout à fait identique à lui-même. Elle consiste à mettre en exergue la dimension contingente de l'identité du sujet, c'est-à-dire sa non nécessité, à l'opposé des forces qui le conduisent à se construire à partir du leurre d'une identité stable.

1. Ella était la directrice d'une école dont les porteurs académiques de la mise en place de la réforme savaient qu'elle était intéressée par le travail à mener. Ella a alors accepté de me rencontrer pour envisager la participation de son école à la recherche.

Mon premier objectif est de montrer, au travers du cas d'Ella, comment le travail de la rencontre s'appuie sur cette contingence identitaire. L'enjeu est de circonscrire les formes de ce travail particulièrement significatif de l'activité des directeurs d'école, notamment dans le cadre des réformes contemporaines, et de mettre en avant la posture subjective et sa structure psychique sous-jacente qui accompagnent et permettent ce travail. En suivant cet objectif, je souhaite aussi contribuer à la recherche en sciences de l'éducation à trois niveaux: empirique, en centrant l'analyse sur une directrice d'école primaire et ainsi en questionnant une professionnalité encore peu travaillée²; théorique, en proposant une construction conceptuelle originale pour appréhender le travail collectif en éducation depuis les cadres de la psychanalyse; méthodologique, en partageant une démarche de production de résultats attachée à aller chercher ce qu'il peut en être du point de vue du sujet, tel qu'il s'énonce et s'entend depuis son inconscient. Après avoir développé mon articulation théorique autour du travail de la rencontre et de la contingence identitaire, je présenterai cette démarche méthodologique, puis je la déploierai à partir du cas d'Ella pour montrer comment se manifeste ce travail chez elle et ce qui me semble le structurer d'un point de vue identitaire, avant de conclure sur les apports d'un tel travail.

Le travail de la rencontre et la contingence identitaire

Rencontre et travail de la rencontre

La notion de rencontre trouve plusieurs itérations dans le champ psychanalytique. J. Lacan l'évoque en premier pour souligner une des formes du processus de répétition du côté du réel et du traumatisme: « elle [la rencontre] est la rencontre manquée, celle du traumatisme [...] [tel que] le réel soit présenté sous la forme de ce qu'il y a en lui d'inassimilable – sous la forme du trauma, déterminant toute sa suite, et lui imposant une origine en apparence accidentelle » (Lacan, 1974, p. 65). Déjà articulée à l'accidentel, la rencontre met en avant que « ce qui se répète, en effet, est toujours quelque chose qui se produit, comme au hasard » (ibid.). On retrouve ensuite une approche de la notion chez P. Aulagnier qui décrit la dimension temporelle de la construction identificatoire du sujet en termes d'effets de rencontre: « le passage de l'état potentiel d'un conflit identificatoire à l'état manifeste peut être l'effet d'une rencontre qui se passe bien après l'enfance » (Aulagnier, 1984, p. 233). Chez J. Lacan comme chez P. Aulagnier, la rencontre n'apparaît ainsi ni prévisible, ni rationalisable, elle réfère au réel, à la brutalité de ses traces, non totalement symbolisables, et au filtre identificatoire qui la précède toujours. Les autres occurrences de la notion de rencontre, comme au cœur de l'ouvrage de F. Richard (2011) questionnant La rencontre psychanalytique, semblent maintenir deux aspects: la marque et la contingence. Il n'y a que des rencontres qui marquent et ces marques se font au hasard des rencontres. Pour qu'il puisse y avoir rencontre, par exemple entre un sujet enseignant et un sujet animateur, il apparaît incontournable d'accepter de se laisser marquer, et cela nécessairement en dehors des cadres précalibrés socialement qui se sont historiquement constitués, pour accueillir quotidiennement le nouveau sans bouleversement identificatoire. La notion de rencontre met en exergue une posture nécessaire à incarner pour rendre possible le travail collectif entre des sujets dont l'identité apparaît potentiellement prédéfinie symboliquement. La rencontre apparaît en effet filtrée par des rapports symboliques, prédéfinissant des places attribuées au sein d'un système, par exemple le système éducatif, et par des relations imaginaires, reliant deux semblables, par exemple éducateurs, complices ou rivaux, dans un jeu de miroirs, ne laissant pas de place à la rencontre de l'altérité³. Le travail de la rencontre consiste à promouvoir la possibilité même d'une rencontre, c'est-à-dire à mettre au travail ces filtres qui l'empêchent de s'accomplir en maintenant l'autre à sa fonction symbolique ou à sa forme imaginaire, à déconstruire les cadres précalibrés qui structurent les sujets, à accompagner leurs bouleversements identificatoires et à les aider à se laisser marquer dans une logique constructive. Je proposerai ainsi quelques exemples de ce travail de la rencontre dans l'activité d'Ella.

2. Dans une perspective proche de la nôtre, on pourra noter quelques rares travaux, comme ceux de J. Rich (2010) ou de H. Duhauffour (2017).

3. Nous avons proposé par ailleurs une construction conceptuelle autour de ce triptyque, rencontre réelle, rapport symbolique, relation imaginaire (Buznic-Bourgeacq et Desvages, 2018). Ce triptyque émerge lui-même de notre problématisation dans le champ didactique des trois registres lacaniens (Réel, symbolique, imaginaire) pour situer la position de l'enseignant dans un espace didactique (Buznic-Bourgeacq et Terrisse, 2013). Les rapports symboliques renvoient à une définition des sujets « en fonction de », « par rapport à » l'autre au sein d'un système de distinction des uns par rapport aux autres préétabli. Les relations imaginaires renvoient à une définition des sujets « face » à leurs semblables, non distinct symboliquement, dans une relation duale soutenue par la prestance, la séduction ou la rivalité.

Mais alors, qu'est ce qui peut conduire un sujet à développer un tel travail de la rencontre? L'analyse du matériel établi au sein de cette recherche m'aura conduit à postuler dès lors que la contingence identitaire y est pour beaucoup. En sciences de l'éducation, C. Blanchard-Laville a pu mener et conceptualiser un travail proche de celui que je décris ici. Il s'agit du travail développé pour « penser ensemble », prémisse du « travail de co-pensée »⁴, ici envisagé à propos des groupes de recherche : « le travail nécessaire pour construire un espace dans lequel chacun des chercheurs puisse s'aventurer à accueillir des pensées nouvelles, souvent étranges justement, sans s'agripper à des routines de pensée convenues ; pour qu'une certaine sécurité identitaire dans le groupe soit atteinte » (Blanchard-Laville, 2000, p. 62). Ce travail nous semble proche du travail de la rencontre, vis-à-vis des enjeux et contraintes psychiques qui s'y déploient, mais s'en distingue par la situation dans laquelle il s'inscrit : il ne s'agit pas de l'animation d'une équipe, mais de l'accompagnement de la rencontre entre des sujets participants d'équipes distinctes. S'il s'agit certes de contenir psychiquement un groupe (les enseignants de l'école dirigée par exemple), il ne s'agit pas d'agir uniquement en son sein, il s'agit de l'ouvrir aussi à d'autres (les animateurs par exemple). Le sujet engagé auprès d'autres acteurs dans un travail de la rencontre agit ainsi matériellement et psychiquement au-delà du groupe. Il est voué à le déborder et le faire déborder au-delà de son identité intrinsèque, sans pour autant en détruire ses limites. Afin de ne pas se laisser happer par les fantasmes de fusion de tous les individus et les groupes, ni par les angoisses de dissolution du moi individuel et groupal, le travail de la rencontre demande de « disposer soi-même d'un appareil à penser qui fonctionne » (id., p. 61), mais aussi d'une qualité psychique fondamentale, que C. Blanchard-Laville évoque, sous le registre de la tolérance, comme soubassement essentiel du travail de co-pensée : l'ambiguïté.

Ambiguïté et contingence identitaire

« L'une des plus précieuses vertus de la psyché » (Racamier, 1992, p. 373), dont P.-C. Racamier fait l'éloge pour conclure son œuvre *Le génie des origines*, l'ambiguïté, me semble structurer l'activité psychique sous-jacente au travail de la rencontre. P.-C. Racamier la réfère d'abord d'un point de vue logique, à « la double affirmation », c'est-à-dire à « la coexistence de deux propriétés différentes, voire contraires ou logiquement incompatibles, mais symétriques et de valeurs égales » (id., p. 378), dans laquelle « le choix n'est pas à faire » (id., p. 379). Après la perspective logique, P.-C. Racamier envisage alors l'ambiguïté d'un point de vue psychique, comme la « qualité psychique de l'interface du moi » (id., p. 380) qui « coordonne l'interne et l'externe » (id., p. 379), qui « travaille aux frontières du moi et du non-moi » (id., p. 380). L'ambigu pour P.-C. Racamier réfère au transitionnel pour D. Winnicott, l'objet ambigu étant alors « à la fois de sa mère et de lui-même, à la fois à lui et pas à lui, à la fois vivant et inanimé, à la fois interne et externe » (id., p. 376). Il apparaît structurellement, depuis la genèse originelle du psychisme, et son maintien constitue un témoin d'une phase pré-œdipienne bien tempérée. P.-C. Racamier cible alors la dimension pathologique, dans la constitution du moi, du combat contre l'ambiguïté : « chose instable et fragile, l'ambiguïté sera donc attaquée par les organisations de défense qui vont la restreindre, et parfois même iront jusqu'à l'écraser » (id., p. 383). Il présente alors des formes radicales, mais usuelles de défenses : « la chasse paranoïaque à l'incertitude », « la relation fétichiste et l'instauration d'un objet-non-objet », « l'organisation de la paradoxalité » où dans tous les cas il s'agit de discréditer ou de ceinturer ce qui apparaît indécidable. Ma visée n'est pas psychopathologique, elle se différencie en particulier d'un travail mené au sein d'une cure analytique⁵. Il ne s'agit pas de circonscrire des pathologies psychiques dont les symptômes s'actualisent dans un déficit d'ambiguïté. Je souhaite plutôt ici cibler une structure et une posture psychique sous-jacentes au travail de la rencontre et la dessiner progressivement par contraste.

4. C. Blanchard-Laville emprunte cette notion à Daniel Widlöcher. Elle en développe différents aspects en la transférant à propos des groupes de recherche (Blanchard-Laville, 2000).

5. Le développement conceptuel effectué dans ce texte situe bien un usage spécifique de la psychanalyse, tel que le distinguent C. Blanchard-Laville, P. Chaussecourte, F. Hatchuel et B. Pechberty (2005) dans leur note de synthèse sur les recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, en s'appuyant notamment sur la distinction établie par S. Freud (1985). Il ne s'agit pas ici d'envisager une perspective de traitement de troubles psychiques, mais bien un ensemble de conceptions psychologiques spécifiques et de procédés d'investigation des processus psychiques originaux. En particulier, la psychanalyse est envisagée ici comme « une méthode d'investigation consistant essentiellement dans la mise en évidence de la signification inconsciente des paroles, des actions, des productions imaginaires (rêves, fantasmes, délires) d'un sujet » et « un ensemble de théories psychologiques et psychopathologiques » (Laplanche et Pontalis, 1967, p. 351).

Car au final, l'ambiguïté, comme qualité psychique, nous interpelle sur le rapport du sujet à sa propre identité et sur ses manifestations inconscientes. « C'est l'intégration de l'ambiguïté qui permet au moi de rester à la pointe de sa propre intégrité et de se vivre pleinement dans son identité. Or, c'est précisément par peur de perdre leur intégrité – et parce que cette ambiguïté féconde n'aura pu s'intégrer dans leur moi – que certains pourchassent toute ambiguïté comme démoniaque afin de préserver le semblant d'identité qu'ils se sont laborieusement échaudés... » (id., p. 386). Cette réflexion sur l'ambiguïté me conduit à l'esquisse de la notion de contingence identitaire⁶. Dans cette perspective, elle renvoie à la manière d'être selon laquelle le sujet assume de ne pas être ce qu'il suppose devoir être, considérant cette supposition comme un semblant d'identité opérant dans le registre du nécessaire et faisant écran à la possibilité d'une dynamique identitaire opérante pour envisager la rencontre. La réflexion sur l'ambiguïté comme qualité psychique en précise les contours : il s'agit, pour tout sujet individuel, à la fois d'être et ne pas être tout à fait identique à soi-même, d'être et ne pas être tout à fait l'acteur de ses actes, d'être et ne pas être tout à fait son propre auteur.

Méthodologie: rencontrer le sujet de la recherche

Le cas d'Ella: la rencontre entre sujet de la recherche et sujet chercheur

La rencontre avec Ella s'est faite en premier lieu pour accéder à un site de recherche au sein duquel elle dirigeait une école primaire. Ella avait déjà largement travaillé à rencontrer et faire se rencontrer les divers acteurs concernés (enseignantes, animateurs, coordinateurs). Elle m'a décrit de nombreuses fois son travail et m'en a montré une partie. Nous avons échangé plusieurs fois dans son bureau, en salle des professeurs, au restaurant, lors de réunions académiques et de journées d'étude, parfois uniquement tous les deux, parfois avec des collègues et même avec des membres de sa famille. En premier lieu, j'ai contacté Ella pour savoir si, en tant que directrice, elle était d'accord pour que son école participe à la recherche. Elle a d'emblée accepté en me proposant de rencontrer tous les acteurs concernés localement par la mise en place de la réforme, ce qui a conduit à une première rencontre collective, puis à plusieurs rencontres individuelles. Enfin, ponctuellement, nous avons mené des entretiens que j'ai enregistrés⁷. Ces échanges au long cours ont permis que s'instaure entre nous une relation de confiance, spécifiant inévitablement le contexte de production de données et de construction de résultats de recherche. En particulier, cette relation de confiance s'est fondée sur un sentiment de réciprocité quant à nos manières d'envisager le travail éducatif et le travail de direction. Je développe plus bas, en termes de contre-transfert de chercheur, comment ce sentiment participe des connaissances produites au travers de cette recherche.

Recueil de données: entretenir la rencontre

Trois entretiens ont été enregistrés, ayant chacun une fonction méthodologique spécifique. Le premier (E0), décrit plus haut, est collectif, afin d'avoir accès aux échanges, consensus et controverses entre les acteurs impliqués. Les deux autres entretiens sont individuels. Le suivant (E1), demeure de tendance institutionnelle, dans la mesure où Ella s'y présente officiellement, où il est l'occasion de la description d'un outil pédagogique innovant et qu'il a lieu dans une salle de classe, Ella parlant derrière un bureau, symbole radical d'une position symbolique d'enseignant.

6. Cette notion est une construction théorique que j'ai progressivement établie au cours de la recherche dont il est ici question (Buznic-Bourgeacq et Desvages, 2018). Elle n'a pas encore d'existence en dehors de cette construction dans le champ de l'éducation, ni de la psychanalyse ou plus généralement de la clinique. Toutefois, deux itérations de ce terme sont identifiables dans les sciences humaines et sociales en général sous les plumes de Nadim Farhat (2012) en sociologie et de Denis Gagnon (2006) en anthropologie. Dans les deux cas, la formule « contingence identitaire » a pour enjeu de décrire une forme de desserrement des déterminismes et de valorisation des alternatives qui s'offrent aux acteurs. Je ne m'appuie pas ici sur les travaux de ces auteurs mais tient bien compte de cette extension de périmètre signifiant pour entrevoir la valeur heuristique de la notion.

7. Les entretiens ont été enregistrés dans le but de pouvoir potentiellement mener une analyse énonciative précise après-coup. J'ai demandé à Ella si elle était gênée par l'enregistrement dans les conditions suivantes : elle pouvait arrêter dès qu'elle le souhaitait, ses propos seraient toujours anonymés, l'enregistrement, la retranscription et son insertion dans un cadre interprétatif lui seraient soumis si elle le souhaitait. Elle m'a indiqué accepter sans aucune gêne les enregistrements. Si les usages psychanalytiques privilégient le non-enregistrement, le contexte de la présente recherche m'a semblé nécessiter de bousculer cette habitude, dans la mesure où les cadres et postures des entretiens étaient attachés à respecter les points de vue et l'autonomie des sujets. Les échanges établis en amont avec Ella ont aussi conduit à ce qu'une relation de confiance s'instaure entre nous et spécifie alors la dimension officielle de nos paroles respectives.

L'autre entretien (E2), apparaît original et très marqué de la subjectivité individuelle d'Ella. Il est mené lors d'un déjeuner au restaurant entre Ella et moi, en face-à-face, séparés par nos assiettes et nos verres de vin, dans l'ambiance sonore d'un espace rempli de nombreux clients. Les conditions intentionnelles de cet entretien de recherche ont impulsé la possibilité d'une parole aussi authentique que possible. Le lieu, un restaurant, permet d'amoindrir la dimension institutionnelle de notre rencontre, le positionnement en face-à-face mais médié par la similarité de nos activités simultanées permet d'atténuer la dissymétrie formelle⁸ de l'entretien de recherche, l'ambiance sonore et la consommation de réjouissances gustatives permettent de désinhiber le sentiment d'écoute extérieure qui plane sur un entretien de recherche formel. La spécificité méthodologique de cette perspective conduit à construire finement le cadre relationnel du recueil de données, afin de ne tomber ni dans la discussion quotidienne, ni dans l'artificialité technique. Il s'agit de trouver un équilibre heuristique, tel qu'il est décrit par P. Bourdieu (1993, p. 1394-1399) et tenter de tenir le cap « entre deux limites sans doute jamais atteintes » : « la coïncidence totale » et « la divergence totale » (ibid., p. 1398). Dans une perspective clinique, cela engage alors à éviter la fusion imaginaire et la transaction institutionnalisée, en s'attachant à maintenir la rencontre réelle entre deux sujets sous le registre de l'altérité⁹.

L'entretien n° 0, de type focus group, a été mené dans la salle de réunion de l'école, en présence d'Ella, de six enseignantes et de deux représentants de la municipalité. Autour d'une table, les échanges ont été impulsés à partir de mon questionnement centré sur la description de la mise en place collective de la réforme. Dans le cadre de la présentation de cette recherche au travers du cas d'Ella, les données de cet entretien ne sont pas ici directement exploitées, ce dernier étant d'abord envisagé comme le préalable de notre rencontre. Deux éléments pourront simplement être retenus. D'abord, lorsque j'amorce l'entretien, Ella me coupe d'emblée la parole pour indiquer : « je... je... je pense qu'il serait intéressant de commencer par la genèse en fait par la mairie... parce que c'est de la mairie qu'est parti le projet (...) et là on peut après collectivement expliquer... ».

Ensuite, Ella continue tout au long de l'entretien à accompagner les échanges, en amorçant les axes de définition d'un travail de la rencontre, tels que je les présente plus bas au travers de l'analyse des autres entretiens. L'entretien n° 1 est de tendance semi-directive. Il est constitué de quatre champs de questionnements : le regard spécifique qu'elle porte sur l'enfant à l'école (dont elle m'avait déjà parlé et qui me semblait constituer une approche caractéristique d'Ella), la manière dont ce point de vue se manifestait dans des pratiques professionnelles, la description d'un outil témoignant de cette approche, l'« emploi du temps d'apprentissage »-présenté plus loin-et les conseils qu'elle donnerait à un collègue qui souhaiterait s'en emparer.

L'entretien n° 2 est de tendance non directive. Seul un questionnement initial sur la manière dont elle s'y était prise pour « faire travailler les gens ensemble » a été impulsé. J'ai ensuite écouté ce qu'elle me disait. Le balisage des entretiens consistait à s'assurer qu'Ella me donnait son point de vue personnel, en référence à des exemples concrets et à ses expériences sans limite de temporalité. Les relances visaient simplement à optimiser l'amplitude temporelle, institutionnelle et phénoménale de son propos et à accompagner toute manifestation signifiante originale (une idée incongrue, un terme surprenant, etc.). L'objectif était de « faciliter une parole authentique, en intériorité, « impliquée », traduisant le mieux possible ce que la personne pense, ressent, imagine, fantasme » (Yelnik, 2005, p. 136). Il s'agissait de permettre à Ella d'associer, suivant ainsi la règle fondamentale de la psychanalyse¹⁰, afin qu'elle se sente à l'aise pour exprimer ce qui lui passe par la tête, sans chercher trop de cohérence, sans hiérarchiser l'importance des détails, sans aucune gêne.

8. Il ne s'agit pas de postuler un effacement de la dissymétrie entre un sujet chercheur et un sujet de la recherche, mais bien de tenter d'en atténuer les contours formels ; ce qui conduit notamment le sujet chercheur à se livrer lui aussi vis-à-vis de son propre parcours, son expérience, son point de vue, etc. et à accepter que les objets de discussion soient impulsés par les deux sujets au cœur de l'entretien. D'un point de vue plus matériel, cela conduit par exemple aussi à ce que lors de divers déjeuners ensemble, le paiement des additions ait été alternativement effectué par Ella et par moi-même.

9. J'ai par ailleurs (Buznic-Bourgeacq, 2020, pp. 93-98) décrit ce que cela pouvait engager vis-à-vis de l'orientation (variété institutionnelle, temporelle et phénoménale du contenu visé), la posture (écoute, empathie et confiance) et le cadre de recueil de données (distance optimale et place du corps dans l'entretien) d'un entretien de recherche.

10. « Pendant votre récit, diverses idées vont surgir, des idées que vous voudriez bien rejeter parce qu'elles ont passé par le crible de la critique. Vous serez tenté de vous dire : « Ceci ou cela n'a rien à voir avec ceci » ou bien « telle chose n'a aucune importance » ou encore « c'est insensé et il n'y a pas lieu d'en parler ». Ne cédez pas à cette critique (...) ; dites tout ce qui vous passe par l'esprit (...) ; n'oubliez jamais votre promesse d'être tout à fait franc, n'omettez rien de ce qui, pour une raison quelconque, vous paraît désagréable à dire » (Freud, 1953, p. 95).

Analyse de données : accéder au sujet de l'inconscient

L'analyse présentée dans le cadre de cet article a consisté à écouter les enregistrements dans une logique d'après-coup et d'attention flottante. L'objectif était de laisser libre cours à ma propre activité inconsciente et d'écouter « en résonance avec les paroles du sujet [...] dans une posture aussi ouverte, aussi dégagée que possible de ses idées préconçues, de ses connaissances sur l'objet et de ses préoccupations de recherche » (id., p. 138). Cela a consisté à écouter les enregistrements longtemps après leur recueil, une fois la recherche collective terminée. L'écoute s'est faite allongé sur un canapé, avec un casque sur les oreilles, afin de favoriser un dégagement corporel et une immersion totale dans la parole d'Ella. Mon ordinateur était sur mon ventre et je retranscrivais littéralement le dire d'Ella dès lors que celui-ci m'interpellait ou me surprenait. Cette étape m'a permis de construire dans un deuxième temps des indicateurs du travail et de la posture subjective d'Ella. Les catégories et les indicateurs de l'analyse n'ont donc pas été préconstruits avant l'analyse. Ils ont seulement consisté à orienter les écoutes suivantes, accompagnant l'écriture progressive du texte interprétatif. Après ce temps d'écoute flottante, j'ai poursuivi l'analyse dans une double direction, à partir d'indicateurs thématiques et énonciatifs, en croisant l'analyse du discours manifeste et du discours latent, afin d'identifier la cohérence entre les deux pour optimiser la fiabilité des résultats. D'une manière générale, c'est bien l'ambiguïté thématique et énonciative des propos d'Ella qui m'a fortement interpellé. Au final, j'ai identifié dans son discours ce qui troublait son identité, ce qui référait à une ambiguïté entre ce qui lui est à la fois interne et externe, ce qui l'attribuait à une position à la fois active et passive et ce qui semblait à la fois trouvé et créé par elle-même.

En termes d'analyse thématique, vis-à-vis du travail de la rencontre, ce temps de l'analyse a consisté à dégager les exemples et les principes renvoyant à des activités et à des conceptions d'Ella qui promeuvent l'accompagnement des personnes et des objets en dehors des cadres usuels de leur définition ou dans une variété de cadres. Vis-à-vis de la contingence identitaire, l'analyse thématique a consisté à dégager la variété des positions qu'Ella s'auto-attribue, tant dans son activité présente de direction que dans ses activités passées.

En termes d'analyse énonciative, je me suis centré sur les « éléments formels atypiques » (Bardin, 1993, p. 225) et plus particulièrement ceux qui renvoient à des manifestations de l'inconscient dans la parole. Cette perspective psychanalytique s'inscrit dans « la conception d'un discours où la manifestation formelle masque et structure l'émergence de conflits latents. L'intérêt pour les jeux de mots, les lapsus, les silences comme indicateurs privilégiés est l'héritier direct des conceptions de Freud » (id., p. 226). Ce sont les associations d'idées qui m'ont interpellé et plus formellement les formes de condensations qui peuvent en témoigner; en nous rappelant que « l'inconscient ignore les contraires. L'ambiguïté les réunit. Et la condensation y pourvoit. » (Racamier, 1992, p. 375). Je me suis arrêté sur les associations établies par Ella, lorsque les enchaînements d'idées ne se faisaient pas dans une logique évidente d'argumentation. Plus spécifiquement, j'ai pris en compte deux procédés émergeant de la parole : les lapsus et les équivoques. Concernant « ces brusques irruptions de l'inconscient que sont les lapsus » (Bardin, 1993, p. 236), ils m'ont sauté aux oreilles dès la première écoute des enregistrements.

Leur identification m'a permis de caractériser progressivement une orientation des manifestations de l'inconscient : celle justement de l'ambiguïté entre interne et externe, actif et passif, trouvé et créé. Concernant l'équivoque, c'est-à-dire la formulation d'une pensée susceptible d'une double interprétation, « il s'agit de pointer le signifiant sous le signifié et de repérer l'équivoque des mots » (Montagne, 2014, p. 126), considérant que « les effets de parole peuvent témoigner de la subjectivité » (id., p. 122). Comme pour les lapsus, les équivoques dans la parole d'Ella ont semblé pouvoir proposer une direction interprétative marquée. Cette convergence interprétative portée sur ce matériau de recherche analysé dans l'après-coup m'a permis de polariser la mise en sens (Blanchard-Laville et al., 2005). Deux garde-fous méthodologiques m'ont enfin permis de discuter l'univocité de cette polarisation : l'analyse contre-transférentielle et le partage des interprétations avec Ella. Le premier a consisté, au cours de l'écriture de cet article, à prêter attention à mes propres mouvements transférentiels dans mes interprétations liées à mes interactions avec Ella.

Cette perspective spécifique de l'approche psychanalytique (Devereux, 1980; Ben Slama, 1989; Chaussecourte, 2017)¹¹ prend au sérieux la démarche scientifique qui consiste à « dire comment on est parvenu à obtenir ce qu'on a obtenu » (Ben Salma, 1989, p. 144) et donc à « rendre publics des éléments de cette élaboration pour permettre aux lecteurs d'appréhender la pertinence des résultats » (Blanchard-Laville et al., 2005, p. 124). Cette démarche nécessite une certaine expérience personnelle clinique afin de pouvoir saisir son propre travail inconscient dans tous les pans de la recherche¹². Le deuxième garde-fou méthodologique poursuit la perspective de rencontre dans la recherche, au travers de la soumission du travail interprétatif au sujet de la recherche¹³, considérant qu'« il y a une dimension de la validation qui appartient à l'autre, dans un travail de co-construction » (op. cit, p. 126). J'ai proposé à Ella mon écriture interprétative et lui ai demandé ce qu'elle voulait en faire, ce qu'elle en pensait, ce que ça lui évoquait, ce avec quoi elle entrait en accord ou en désaccord et dans quelle mesure elle témoignait précisément de son travail et de son identité. Après une réponse précise et très enthousiaste de sa part, le présent article s'autorise donc sous le regard de son propre sujet, Ella.

Résultats et interprétations: le travail de la rencontre et la contingence identitaire d'Ella

Principes et manifestations du travail de la rencontre d'Ella

La rencontre des sujets mise au travail

Cette étape de l'analyse permet de caractériser les principes et les manifestations du travail d'Ella. En l'invitant à donner des exemples de son activité, un premier accès à son travail de la rencontre est rendu possible. Ella insiste sur des principes fondamentaux de son activité de directrice. Le premier, le plus redondant, est celui du « non-jugement ». « Je ne suis pas dans le jugement », répète Ella, comme pour mettre en abyme notre propre rencontre. Elle m'en propose alors une définition: « le non-jugement c'est ça c'est écouter l'autre c'est respecter ce qu'il est / il faut que les gens comprennent me semble-t-il que toi tu as une idée une manière de voir les choses / je ne vais sûrement pas essayer de te faire changer / je vais essayer de comprendre ce qui t'anime [...] j'essaie de dire voilà moi je suis comme ça mais face à moi j'ai telle personne / donc on essaie d'avoir un terrain de discussion de rencontre ». Outre la dénomination explicite de la recherche de la rencontre, le principe énoncé se centre sur la prise en compte des autres au-delà des cadres qui les prédéfinissent, en allant chercher ce qui serait du registre de l'être de l'autre, de ce qui l'« anime », « ce qu'il est ».

Un autre principe apparaît régulièrement dans son propos. Il s'agit de la confiance réciproque entre elle et ses interlocuteurs et de l'accompagnement sans relâche qu'elle mène auprès d'eux pour la maintenir: « sur la confiance / là je te parle de mon équipe / elles ont très confiance car elles savent que je borde tout »; « c'est ça la confiance c'est comme des parents les parents c'est la même chose c'est-à-dire que quand je fais quelque chose je les accompagne ». Enfin, son regard sur le travail auprès des adultes se construit sur un troisième principe, consistant à « énoncer » précisément « les faits », à s'entendre sur ce qui se passe effectivement: « je partage je donne des trucs clairs »; « il est important que ce travail soit fait de manière explicite qu'on énonce qu'on énonce qu'on énonce ». Ella revendique alors de s'appuyer sur des « faits »: « moi j'y tiens énormément c'est sur la notion de fait / c'est-à-dire que systématiquement on part sur des faits ». Ne pas juger l'autre, se faire confiance en s'accompagnant et énoncer les faits pour s'entendre constituent les principes du travail d'Ella. Ils soutiennent ce que peut être un travail de la rencontre, en s'attachant à envisager l'autre tel qu'il est, à lui faire confiance en tant que tel et à s'appuyer sur un réel partagé et non sur sa formalisation *a priori*.

11. Pour une approche à la fois conceptuelle, technique et personnelle de cette perspective, il est possible d'aller lire une synthèse que j'ai proposée par ailleurs: Buznic-Bourgeacq (2020, pp. 187-225).

12. Pour ma part, j'ai construit cette expérience au travers d'un travail personnel analytique et d'un retour extensif sur ma propre vie et son influence sur mon activité de recherche au sein de mon HDR (Buznic-Bourgeacq, 2019).

13. Dans une perspective clinique, cette soumission prête une attention particulière aux enjeux éthiques de cette démarche. Aussi bien intentionnée soit-elle, la soumission des interprétations demande de faire attention à la violence du sens imposé (Chaussecourte, Blanchard-Laville et Gavarini, 2006). Par exemple, il est possible d'accompagner le sujet dans la lecture des écritures interprétatives en lui expliquant les manières dont sont construites ces interprétations, d'échanger avec lui au filtre de l'adresse collective de la publication et non de son cas individuel ou encore de l'inviter à écrire lui-même un texte sur son vécu dans la recherche (Bossard, Blanchard-Laville, 2015).

Le travail de la rencontre d'Ella s'actualise dans un travail à la frontière de ce qui prédéfinit les personnes avec qui elle agit. Ce travail, forcément ambigu, considère l'autre à la limite de ce qui le détermine professionnellement. Que ce dernier soit préposé à une place symbolique d'enseignant, d'animateur, d'agent de mairie, de parent d'élève, etc., Ella s'attache à agir auprès d'un sujet. Elle tend à traverser cette frontière entre le sujet et sa position symbolique: « j'ai toujours dit à mes collègues: la vie familiale est première »; « on s'arrange on est entre adultes on essaie de trouver des compromis ». Ella témoigne alors des formes que peut donner cette perspective. Par exemple à propos d'une enseignante de son école: « elle a une vie familiale qui n'est pas simple / je fais confiance »; ou à propos d'un parent d'élève: « j'ai reçu la maman je suis partie sur des faits voilà comment est votre enfant / maintenant être parent ce n'est pas simple ça pourrait être intéressant vu la situation de vous faire aider »; ou encore à propos des coordonnateurs des activités périscolaires: « l'histoire de changer de jour de la semaine l'année prochaine chaque année on change / c'est nier le travail des agents en mairie pour eux c'est une horreur / pour prévoir les planning pour penser les trucs les machins les inscriptions tu vois / c'est la prise en compte de l'autre dans sa professionnalité dans ce qu'il est.... ». Elle dit bien prendre en compte l'autre « dans ce qu'il est ».

Si cela renvoie à dépasser les rapports symboliques qui prédéterminent la rencontre, c'est-à-dire ce que chacun est supposé être compte tenu de son statut par rapport aux autres, pour autant, il ne s'agit pas de nier l'altérité, d'entrer dans une relation imaginaire où les sujets sont de purs semblables. Ella tente ainsi de prendre en compte l'altérité en travaillant à la frontière de sa propre professionnalité et de ce qui lui incombe: « quand tu es avec des parents qui ne s'entendent pas dans leur divorce / et ça pâtit sur les apprentissages de leurs enfants / il arrive un moment il faut leur dire / mais de quel droit tu vas leur dire / on est aux frontières on a mis un pied chez eux ». Elle précise alors: « je dis souvent aux parents: écoutez ce n'est pas de ma professionnalité je m'arrête là ». Elle envisage alors le même positionnement avec les animateurs: « on va collaborer mais travailler ensemble moi je dis non parce que c'est se fourvoyer je m'excuse c'est se fourvoyer / on a chacun notre professionnalité / vouloir travailler faire des projets en commun moi non / non non non par contre échanger sur l'enfant sur son comportement sur les invariants qui nous permettent de mieux comprendre qui il est pour progresser dans les apprentissages pour progresser / moi je l'ai fait ».

La rencontre travaillée au-delà des sujets

Le travail de la rencontre d'Ella ne consiste pas dans des fantasmes de fusion et d'englobement, il identifie bien ce qui réfère à la professionnalité de chacun. Il s'inscrit dans la volonté de construire ensemble. Ella le signifie alors au travers d'un lapsus sur lequel je reviendrai: « on est en co-construction en co co co co en co co co-parentalité co-éducation on est là-dedans ». Cette coconstruction avec les adultes se manifeste particulièrement dans le travail de la rencontre qu'elle impulse auprès des enfants. Ella énonce régulièrement un principe, « construire l'enfant dans sa globalité », qu'elle définit ainsi: « un enfant arrive à l'école avant d'être élève c'est un enfant qui a un vécu qui a une vie qui a des expériences qu'elles soient bonnes ou mauvaises qui a une vie familiale avec des parents qui sont plus ou moins / en accord avec l'école ». Ce principe s'actualise aussi dans la construction d'un outil construit par Ella que je souhaite ici présenter, dans la mesure où il matérialise le travail de la rencontre dans un dispositif effectif, « l'emploi du temps d'apprentissage », où la rencontre peut être pensée au-delà des sujets qui la supportent.

La construction du dispositif s'est établie grâce à la réforme, conduisant Ella et son équipe à pouvoir subvertir un cadre symbolique puissant dans l'organisation de l'activité enseignante: l'organisation par des disciplines prédéterminées et leurs horaires associés. Ella explicite sa genèse: « on avait pour habitude auparavant quand on réalisait nos emplois du temps à rester dans le cadre horaire des programmes [...] et pour nous ça a été un frein parce qu'on se demandait comment mettre en adéquation cette contrainte institutionnelle / enfin cette contrainte / oui ce fait institutionnel et cette réforme [...] et le changement de paradigme s'est fait quand on a su on a compris on a assimilé qu'enfin de compte on pouvait se débarrasser de ce cadre horaire mais se recentrer sur les processus d'apprentissage ». Au travers de la réforme, Ella et son équipe ont redécouvert l'apprentissage en tant que tel, avant qu'il ne soit formalisé au travers des signes conventionnels que constituent les disciplines et les savoirs scolarisés. Elles ont ainsi redécouvert l'apprentissage en dehors de l'enseignement.

L'emploi du temps d'apprentissage s'est construit comme une rencontre essentielle, laissant une marque dans une perspective constructive : « ce qui nous a bousculées c'est de travailler non plus en termes de matières mathématiques français le matin et histoire géo sciences EPS l'après-midi / non c'est vraiment en fonction du temps d'apprentissage ». La logique consiste à identifier, par des couleurs, des phases de vigilance et différentes formes d'apprentissage selon les horaires, les jours de la semaine et les périodes de l'année : « le lundi matin, les enfants récupèrent du week-end » ; « le mardi mercredi allez jeudi matin jusqu'à 10h-10h30 les enfants étaient réellement disponibles » ; « comme le jeudi nous finissons à 14h45 c'est la journée des TAP les enfants sont beaucoup moins disponibles ils sont en attente de ce qu'ils vont faire », etc. La suite du travail a consisté à identifier des formes d'apprentissage au-delà des disciplines : « à partir de là on a positionné nos situations d'apprentissage » ; « la phase de recherche où là on va poser le problème quelle que soit la discipline » ; « phase de réinvestissement c'est dans un autre domaine » ; « les situations d'évaluation qu'on met en zone rouge en temps intense pour les élèves », etc. L'emploi du temps d'apprentissage constitue selon moi un aboutissement du travail de la rencontre d'Ella, car il consiste à déconstruire les cadres symboliques qui structurent les sujets, à accompagner leurs bouleversements identificatoires, à les aider à se laisser marquer dans une logique constructive. Le travail d'Ella bouscule. Son accompagnement de la mise en place de la réforme la conduit à continuer à prendre en compte l'autre « dans ce qu'il est », c'est-à-dire autre chose que le sujet d'une fonction symbolique, mais aussi à considérer l'apprentissage « dans ce qu'il est », c'est-à-dire autre chose que l'objet d'une discipline.

La contingence identitaire d'Ella: variété des positions et ambiguïté énonciative

Variations identitaires

Avant d'aller chercher le sujet de l'inconscient qui structure le travail de la rencontre, une première analyse de la variété des positions qu'Ella s'attribue permet de dégager quelques ressorts de sa contingence identitaire.

La formulation « je me positionne » associée à différentes positions, revient plusieurs fois dans son propos. En premier lieu, elle en différencie deux selon l'espace dans lequel elle agit : « je me positionne comme directrice et non comme collègue / quand je suis dans ma classe je suis collègue mais sinon non ». Elle associe ensuite certains de ses principes d'action à d'autres fonctions qu'elle a pu incarner. L'importance d'énoncer les faits est associée à son expérience d'éducatrice : « je crois que les faits c'est parce que j'ai été éducatrice / parce que quand tu fais des rapports tu fais des rapports de synthèse de situations pour savoir si la personne doit continuer pas continuer / c'est les faits les faits les faits ». L'importance de la reconnaissance des professionnalités respectives est attribuée à son expérience de conseillère pédagogique : « y en a un à un moment donné qui va vouloir imposer sa professionnalité à l'autre / tu sais pourquoi je tiens ça / je tiens ça en tant que conseillère péda où dans les textes c'est bien écrit / reconnaître la professionnalité de chacun ». Puis cette position est spécifiée, en EPS, en l'associant encore une fois à l'importance d'énoncer : « moi quand j'étais conseillère péda EPS il fallait que je fasse mes plannings / la piscine / je mettais toujours / tu vois déjà je fonctionnais comme ça / je mettais toujours mes les critères qui avaient prévalu aux choix que j'avais réalisés ». Ensuite, la distinction entre les professionnalités du monde scolaire et du monde extrascolaire est associée à son vécu de professeur de danse : « la danse dans la classe on est sur des apprentissages moteurs / et j'ai été prof de danse aussi en association j'étais prof de danse / alors que là on n'est pas sur des apprentissages purement / on n'est pas ciblé moteur ». Enfin, quatre autres positions seront partagées avec moi. La première est celle de fille : « j'avais un père qui était proviseur ». J'y reviendrai pour conclure cet article. Les trois autres ont été partagées en dehors de mes enregistrements, en paroles ou en actes : celle de chef d'établissement du secondaire qu'Ella me disait souhaiter devenir, celle de mère en invitant sa fille lors d'un déjeuner et celle de personne en tant que telle, qu'elle m'a proposée en discutant avec moi de tout et de rien. Lors de nos rencontres, Ella m'a ainsi adressé dix positions constitutives de son identité. Cette capacité d'Ella à présenter une variété de positions et donc à ne pas être tout à fait identique à elle-même constitue un premier avatar de sa contingence identitaire. Elle ne se cache pas derrière le présupposé d'une identité nécessaire. L'analyse de l'ambiguïté énonciative de son propos permettra d'en circonscrire les ressorts, du côté de sa tendance à être et ne pas être tout à fait l'acteur de ses actes, à être et ne pas être tout à fait son propre auteur.

Le sujet trouvé-cr  

Dans sa Psychopathologie de la vie quotidienne, S. Freud caractérise et exemplifie longuement les processus inhérents au lapsus: « C'est non pas l'influence des effets de contact des sons, mais celle de pensées situées à l'extérieur de l'intention qui sous-tend le discours, qui est déterminante dans la naissance du lapsus » (Freud, 2010, p. 151). Ce dernier émerge de l'association de deux éléments par le sujet et la manifestation de son inconscient est produite par « telle ou telle ressemblance existant entre deux éléments du matériel inconscient et portant sur les choses ou leurs représentations de mots » (Freud, 2010, p. 118). S. Freud présente alors une grande variété de lapsus. Je m'intéresse principalement à ceux qui r  f  rent à des associations de mots plutôt que de sonorités. Ces types de lapsus r  f  rent par exemple aux illustrations n   14, n   15, n   22 (id., p. 133-135), n   39 (id., p. 150) et à celles des pages 158 et 178, présentées par S. Freud. Je commence par les associations de pronoms car elles sont récurrentes dans les propos d'Ella et qu'elles donnent à voir ce qui constitue sa contingence identitaire. L'intérêt porté aux pronoms est aussi linguistique, car ces derniers « sont les plus évidents et les mieux connus des déictiques » (Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 45), ces manifestations de la subjectivité dans le langage¹⁴.

Plusieurs lapsus consistent dans le fait qu'Ella substitue en effet des pronoms personnels ou possessifs les uns aux autres: « je partage je donne des trucs clairs / on décide enfin je décide »; « j'ai fait on a fait une équipe éducative... »; « je mettais toujours mes les critères qui avaient prévalu au choix... »; « elle m'a parlé de ses élèves / de mes élèves ». Ces commutations m'ont interpellé dans la mesure où elles substituent un pronom ou un adjectif possessif de la première personne (je ou mes), manifestant sa responsabilité énonciative, à un autre pronom ou un article l'en éloignant (on ou les); ou bien elles produisent exactement l'inverse (on à la place de je, ses à la place de mes). Ces formes énonciatives me semblent manifester une ambiguïté dans la responsabilité exclusive attribuée à l'acte par le sujet lui-même et ainsi fonctionner telle l'ambiguïté définie par P.-C. Racamier, « aux frontières du moi et du non-moi », «    la fois à lui et pas à lui », «    la fois interne et externe ».

D'autres lapsus vont alors dans le même sens. Deux d'entre eux r  f  rent encore directement à la responsabilité de l'acte, à l'identification de l'agent qui impulse les choses: « vaut mieux être dans le train vaut mieux être dans la locomotive que dans les wagons »; « en règle générale, un des moteurs / des leviers qu'on utilise ». Ici c'est le train qui se substitue à la locomotive, lors de l'amorce énonciative d'Ella, puis inversement le moteur au levier. L'intention d'Ella de s'attribuer le statut de locomotive est court-circuitée par l'énonciation spontanée du train et à l'inverse celui de levier l'est par l'énonciation impulsive du moteur. Ce qui impulse l'acte, ce qui fait agir, demeure ambigu. Ella s'attribue et met simultanément à distance l'initiative.

Un autre lapsus poursuit dans le même sens en interpellant le hasard sous-jacent aux prises de décisions: « je suis très carrée dans mes approches / c'est-à-dire que j'essaie au max au minimum de ne rien laisser au hasard ». Appuyée par l'équivoque de la formulation négative, la phrase d'Ella rappelle que la prise en compte de la contingence est au cœur de son travail, car au cœur de son identité. L'inconscient d'Ella semble en effet se manifester ici en témoignant de la place centrale du « hasard » dans son activité, c'est-à-dire encore une fois en tendant à l'éloigner de la responsabilité de ce qui advient. Enfin, dans une perspective semblable, c'est la place de la subjectivité qui est questionnée: « tu peux pas te permettre à commencer à être objectif euh subjectif par rapport à ce genre de choses ». L'inconscient d'Ella continue de se manifester dans une énonciation spontanée témoignant de la place centrale de la subjectivité, et donc de la responsabilité personnelle, dans la prise de décision, au détriment d'une objectivité illusoire qui serait strictement fondée sur des faits. Il me semble que pour Ella la responsabilité de ce qui advient, si elle est assumée au niveau conscient, laisse place à une part d'ambiguïté qui lui permet justement d'étayer son identité de manière contingente et par extension d'accompagner avec justesse le travail de la rencontre. En effet, il me semble qu'à un niveau inconscient, Ella n'attribue pas à sa propre identité, notamment de directrice, une responsabilité univoque dans les décisions prises.

14. L'usage des pronoms est une question linguistique fondamentale, en particulier dès lors qu'il est question de subjectivité dans le langage, comme l'a précisément montré E. Benveniste (1966, p. 251-257). Dans le présent article, l'enjeu de leur identification participe à l'analyse générale (avec les autres lapsus, les équivoques, l'analyse thématique, etc.). Il ne faut pas l'envisager de manière isolée, mais bien comme une contribution à la construction interprétative générale.

Ce sont à la fois le « je » et le « on », le « mes » et le « ses », le « train » et la « locomotive », le « max » et le « minimum » de hasard, l'« objectif » et le « subjectif » qui impulsent les choix effectués. Son initiative ne se construit pas dans le registre de la nécessité. Un lapsus, accompagné d'un oubli de mot, présente une transition avec un autre registre d'ambiguïté qui me semble caractériser l'identité d'Ella : « c'est pas c'est pas / comment on dit ça je me rappelle plus du terme [Chercheur : « Autoritaire ? Autoritariste ?¹⁵ »] oui voilà voilà / quand je dis à mes élèves : je veux vous faire de vous des citoyens responsables ». L'oubli du terme « autoritaire », outre le fait qu'Ella ne veut pas l'être au sens manifeste, peut être aussi interprété comme le refoulement de la position d'auteur en son sens le plus fort. Mais surtout il s'articule avec un lapsus relatif à l'engendrement des élèves qu'Ella énonce « vouloir faire » : « je veux vous faire ». Cette ambiguïté manifestant un fantasme de la génération de l'enfant se retrouve alors à plusieurs reprises sous la forme de lapsus : « on est en co-construction en co co co co en co co coparentalité coéducation, on est là-dedans » ; « c'est ça la confiance c'est comme des parents les parents c'est la même chose ». L'ambiguïté entre la position d'enseignant et celle de parent refait ainsi surface dans l'usage du terme « coparentalité » et dans la répétition impulsive du préfixe « co » qui suggère le fait d'être deux pour faire l'enfant, comme les parents. Le fantasme apparaît une dernière fois dans un double lapsus soumis à une équivoque liée à la langue du discours, insérant de l'anglais : « un élément qui est prégnant enfin important c'est les enfants qui enfin l'élève qui n'arrive pas à rentrer dans la situation d'apprentissage ». Prégnant signifie « enceinte » en anglais et s'associe ici à l'immersion du mot enfants, aussitôt remplacé par « élève ». Il me semble que l'ambiguïté, notamment telle que P.-C. Racamier la définit, sous la forme d'un aphorisme, poursuit son chemin dans la contingence identitaire d'Ella : « l'ambiguïté : toute son affaire est de savoir si les parents viennent d'ailleurs ou s'ils viennent de soi » (Racamier, 1992, p. 391). La racine de l'ambiguïté dans le développement psychique du sujet, à savoir la question de l'origine de la génération, trouve ici une manifestation dans l'énonciation d'Ella, qui semble, au travers des manifestations de l'inconscient dans son discours, témoigner de l'ambiguïté de sa place dans la filiation. Plusieurs équivoques dans les formulations d'Ella vont dans le même sens, celui d'une ambiguïté de la responsabilité de l'acte et de la génération. Elles sont articulées à des associations d'idées produisant une rupture dans l'argumentation ordinaire. Je souligne ici la plus significative et conclus sur l'association qui me semble être une clé interprétative de la contingence identitaire d'Ella. L'entretien n° 2 s'inaugure par une formule équivoque : « ne pas être dans le jugement c'est accepter ce que l'autre peut m'énoncer / je n'ai jamais des idées arrêtées / c'est pour ça peut-être aussi que ça passe ». En commençant ainsi, Ella m'indique d'emblée que c'est l'autre qui l'énonce elle-même et qu'ainsi ça peut passer.

L'interprétation, si elle est forcément celle d'un sujet chercheur acculturé à la psychanalyse, me semble pouvoir tisser tout ce qui a émergé au travers de ses lapsus : l'inconscient d'Ella est autorisé à passer – « ça passe » – car il constitue bien en partie une construction de l'autre – « l'autre peut m'énoncer ». Pour un sujet, il faut sûrement accepter d'être parlé par l'autre pour pouvoir supporter l'ambiguïté qui le constitue. La contingence identitaire d'Ella provient de ce qu'elle assume d'être, en tant que sujet responsable, trouvée-crée par l'autre et par elle-même. Une association d'idées émergente dans son propos m'a semblé appuyer radicalement cette interprétation : « moi je sais qui je suis, je sais qui je suis c'est bon ouais moi j'avais un père qui était proviseur / et c'était il n'était pas dans le jugement non plus il n'a jamais été dans le jugement / il recevait à la maison chez lui chez nous des gens des situations qui étaient oufff atroces / les portes étaient déjà ouvertes / tu sais moi j'ai été élevée là-dedans voilà tournée vers l'autre / enfin euh c'est pour ça que je dis : tu enseignes tu fonctionnes tu fais ton métier en fonction de ce que tu es ». De la réflexion sur « savoir qui on est », Ella enchaîne sur l'identification de/à son père. Un lapsus, du même ordre que les précédents, pénètre le propos, « chez lui chez nous », puis s'articule avec l'analogie des « portes ouvertes » et de l'orientation « vers l'autre » qui caractérise le(s) sujet(s) Ella.

Les variations identitaires d'Ella, si elles sont déjà remarquables, ne sont pas compartimentées dans le registre inconscient. Elle y apparaît, au travers des manifestations de l'inconscient, comme à la fois « lui » et « nous », après avoir été en même temps « je » et « on », simultanément dans le registre de la « parentalité » et de « l'éducation », face à des « élèves » aussi « enfants » dont la génération apparaît résolument ambiguë.

15. Mon intervention s'inscrit ici après un long moment d'oubli de mot de la part d'Ella. Si d'un point de vue analytique, il est d'usage d'éviter de remplir ce type d'oubli par une intervention, il me semble maintenant que cette dernière fut justifiée. Elle a trouvé sa source à la fois dans la gêne occasionnée par cette longue difficulté de mon interlocutrice à trouver ses mots et, à la fois, dans mon contre-transfert, ayant tendance à trouver qu'Ella portait une forte autorité, avant de relativiser mon point de vue suite à l'écoute après-coup du matériau de recherche.

Ella, lorsqu'on l'envisage en tant que sujet de l'inconscient, assume l'ambiguïté de la responsabilité de l'acte et de la génération. C'est ce que je nomme ici une contingence identitaire et il me semble qu'elle constitue le sous-basement subjectif fondamental du travail de la rencontre.

Conclusion: direction, contingence et rencontre entre les sujets de la recherche

Le travail de la rencontre, proche du travail de co-pensée défini par C. Blanchard-Laville (2000), mais ouvert au-delà du groupe contenu, constitue une activité essentielle de direction d'une école; particulièrement à l'heure politique de l'injonction au partenariat. J'ai souhaité en présenter quelques avatars. J'en retiens, grâce à Ella, qu'une forme accomplie de ce travail n'est ni une centration fusionnelle sur le sujet comme égal de l'autre, ni un simple accompagnement empathique de subjectivités. Le travail de la rencontre bouscule, sans cela, il ne peut justement pas atteindre la rencontre. Il bouscule les sujets amenés à se rencontrer, mais aussi les objets conduits à être manipulés. Les frontières identificatoires qu'il tente de reconfigurer sont tant celles des identités subjectives individuelles que celles des cadres collectifs de leur déploiement. Ella nous montre alors surtout que la possibilité même d'un tel travail s'appuie sur une dimension spécifique de la professionnalité, qui peut apparaître paradoxale vis-à-vis de l'activité de prise de décision qui soutient le travail de directrice d'école. La forme psychique de cette professionnalité réfère à l'ambiguïté. J'ai tenté de lui donner une forme conceptuelle sous le registre de l'identité, cette interface entre professionnalité et psychisme. Il me semble alors que le quatuor, rencontre, travail de la rencontre, ambiguïté, contingence identitaire, permet d'appréhender pertinemment le travail collectif dans une perspective psychanalytique en sciences de l'éducation. Il permet d'articuler le psychique et le professionnel, en questionnant à la fois le travail mené et l'identité personnelle, au filtre des manifestations de l'inconscient qui scandent le discours sur l'activité, sans psychopathologiser l'activité des sujets concernés, ni dénier le poids considérable de ces sujets individuels dans le déploiement du travail collectif.

Il reste alors, pour conclure, un autre sujet qui s'est inscrit dans un travail de la rencontre: le sujet chercheur. Ma rencontre avec Ella porte avec elle un ensemble de mouvements contre-transférentiels qui instillent ma production de connaissances. Leur analyse me conduit à considérer qu'Ella m'a demandé, à un niveau inconscient, de reconnaître sa qualité et que j'y ai trouvé satisfaction¹⁶. Cette satisfaction s'inscrit alors à deux niveaux. D'abord, spécifiquement chez Ella, elle prend la forme d'une réponse positive à sa demande d'identification de la similarité de nos qualités; la contingence identitaire pouvant représenter une construction idéale pour les nommer. Ensuite, comme avec d'autres sujets avec qui j'ai travaillé, ma satisfaction s'est retrouvée dans l'interpellation à une place de validation de la qualité ambiguë du sujet qui me sollicite, ce que je pouvais transférer depuis mes premières relations affectives infantiles (Buznic-Bourgeacq, 2019, p. 32-37). Dans une approche clinique, le savoir produit par un chercheur ne peut, fort heureusement, être dégagé de sa propre rencontre avec les sujets de ses recherches. Il devient alors lui aussi un de ces sujets de recherche, ce qui ne peut que l'encourager à toujours mieux entretenir la rencontre.

Références bibliographiques

Aulagnier, P. (2014). *L'apprenti-historien et le maître-sorcier. Du discours identifiant au discours délirant*. Paris: Presses universitaires de France (Texte original publié en 1984).

Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France

Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault D'Allonnes (Dir.), *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 139-153). Paris: Dunod.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Tome I. Paris: Gallimard.

16. Cette dynamique réfère à ce que George Devereux pointe comme le « rôle complémentaire »: « [le chercheur] peut ne pas se rendre compte que ses sujets le contraignent à s'adapter au lit de Procruste d'un statut imposé, choisi conformément à leurs propres besoins. Si l'observateur participant croit dès lors devoir accepter ce statut, il trouvera dans la réalité une excuse plausible pour ne pas analyser les satisfactions inconscientes qu'il peut en retirer: il jouera donc ce que H. Deutsch (1926) appelle un rôle complémentaire » (Devereux, 1967/1980, p. 322).

Blanchard-Laville, C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 132, 55-66.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, n° 151, 11-162.

Bossard, L.-M., Blanchard-Laville, C. (2015). L'accompagnement au long cours d'un professeur des écoles par une équipe de recherche. *Carrefours de l'éducation*, n° 39, 37-54.

Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.

Buznic-Bourgeacq, P. (2020). Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines. Nîmes : Champ social.

Buznic-Bourgeacq, P. (2019). Le sujet dont il s'agit encore. Cheminement d'un chercheur en éducation vers une clinique du sujet didactique. Note de synthèse pour l'HDR. Université Toulouse Jean Jaurès.

Buznic-Bourgeacq, P., Desvages-Vasselín, V. (2018). Des enseignants et des animateurs au carrefour des cultures professionnelles: la rencontre des sujets entre déni de professionnalité et contingence identitaire. Dans F. Liot et S. Rubi (Dir.), *Ouvrons l'école. Quand la réforme des rythmes scolaires interroge les territoires et partenariats* (pp. 255-275). Bordeaux: Éditions carrières sociales.

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant. Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie*, 184, 15-28.

Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre-transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*, n° 17, 107-127.

Chaussecourte, P., Blanchard-Laville, C., Gavarini, L. (2006). Éthique et recherches cliniques. *Recherche et formation*, n° 52, 91-103.

Devereux, G. (1980). De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris: Flammarion (Texte original publié en 1967).

Divert, N. et Lebon, F. (2017). Qui fait quoi, qui est qui? Réforme des rythmes et divisions du travail à l'école primaire. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol. 50, 25-43.

Duchauffour, H. (2017). Les directeurs d'école primaire en France: Comment l'incertain régit le quotidien. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, vol. 60, n° 2, 151-159.

Farhat, N. (2012). Le conflit communautaire belge entre contingence identitaire et déterminisme historique. *Revue française de science politique*, Vol. 62, 231-254.

Freud, S. (1953). *La technique psychanalytique*, Paris: Presses universitaires de France (Texte original publié en 1913).

Freud, S. (1985). *Psychanalyse et théorie de la libido*, Dans S. Freud. *Résultats, idées, problèmes* (pp. 31-77). Paris: Presses universitaires de France (Texte original publié en 1923).

Freud, S. (2010). *La psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris: Gallimard (Texte original publié en 1901).

Gagnon, D. (2006). La Nation métisse, les autres Métis et le métissage – Les paradoxes de la contingence identitaire. *Anthropologie et sociétés*, Vol. 30, n° 1, 80-186.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.

Lacan, J. (1974). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Seuil.

Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris: Presses universitaires de France.

Montagne, Y.-F. (2014). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire: l'intérêt des groupes de parole et d'analyse de pratiques (GPAP). *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, 47, 117-144.

Racamier, P.-C. (1992). *Le génie des origines. Psychanalyse et psychoses*. Paris : Payot.

Rich, J. (2010). L'identité actuelle des directeurs d'école. Dans J. Rich, J. (Dir.), *Les nouveaux directeurs d'école: Repenser l'encadrement des établissements scolaires* (pp. 57-82). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Richard, F. (2011). *La rencontre psychanalytique*. Paris : Dunod.

Sue, R., Caccia, M.-F. (2005). *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*. Paris : Retz.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.

