



HAL
open science

Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation Analyse de la construction d'un espace psychique

Konstantinos Markakis

► To cite this version:

Konstantinos Markakis. Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation Analyse de la construction d'un espace psychique. Cliopsy, 2020. hal-03178666

HAL Id: hal-03178666

<https://hal.science/hal-03178666>

Submitted on 23 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation

Analyse de la construction d'un espace psychique

Konstantinos Markakis

Introduction

En me référant à l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), j'envisage d'analyser la demande de l'apprenti-chercheur que je suis de faire un entretien clinique auprès d'une professionnelle de l'éducation, dans le cadre de ma recherche doctorale. Cette recherche porte sur le rapport des coordonnateurs d'Ulis-collège (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) à leur activité professionnelle. J'ai interviewé plusieurs d'entre eux·elles en utilisant la manière de faire préconisée par Catherine Yelnik (2005) pour un entretien clinique de recherche d'orientation psychanalytique. Le petit nombre d'entretiens effectués dans le cadre de cette démarche permet de mettre l'accent sur des éléments qualitatifs qui décrivent avec finesse la singularité de chaque situation dans laquelle des mouvements psychiques se déploient chez les deux partenaires. À ce propos, Françoise Hatchuel pointe que le discours « va s'élaborer dans cet "entre-deux" que l'interviewer ou l'intervieweuse met en place et qui permet à la personne interviewée de se dégager au moins partiellement des déterminismes conscients et inconscients qui la structurent » (Hatchuel, 2004, p. 103). À mes yeux, cet « entre-deux » constitue une situation matérielle et localisée contenant les mouvements transféro/contre-transférentiels des deux interlocuteurs. En m'intéressant à la demande elle-même et en l'élaborant dans l'après-coup au sens où Philippe Chaussecourte développe cette notion dans son article de 2010, je me centre sur l'amont de la rencontre, les échanges et les microdécisions qui ont façonné la construction de cet « entre-deux » dans un espace précis. Ce questionnement m'amène à mettre au travail une hypothèse selon laquelle la demande du chercheur peut, à la fois, participer à la construction de la situation et à son analyse. Mais avant d'en arriver là, je souhaite d'abord décrire le dispositif que j'ai mis en place pour étudier cette situation « d'entre-deux », ce qui m'a permis de revenir sur ma propre demande. Ensuite, j'exposerai certains repères théoriques concernant le concept de

demande dans le champ psychanalytique. Enfin, je m'attacherai à l'analyse de ma demande auprès d'une professionnelle que je souhaitais entendre pour illustrer la manière dont elle participe à la construction d'un espace psychique d'entre-deux.

La demande à la lumière d'une écriture « intuitive »

En travaillant sur l'entretien que j'avais réalisé avec une coordonnatrice d'Ulis, que j'appelle Camille, je disposais de quelques traces écrites : les échanges de mails préalables à l'entretien, quelques brèves notes prises dans la suite de l'entretien et relatant certaines de mes intuitions, l'enregistrement et la retranscription de l'entretien ainsi que des traces mnésiques *a priori* sans lien très explicite avec l'entretien. Je me suis alors demandé si ces éléments pouvaient m'aider à penser la singularité de la situation ainsi que les mouvements psychiques qui s'étaient déployés entre les deux protagonistes. Comment pouvais-je « faire parler » ces éléments hétérogènes, leur donner forme, continuité et cohérence ? Dans un premier temps, j'ai choisi de les mettre par écrit, ce qui permettait d'amalgamer les faits objectivables, les souvenirs, les perceptions, l'élaboration des ressentis, les associations d'idées et les concepts que j'associais à tous ces éléments. C'est cette forme d'écriture que j'appelle une écriture « intuitive ».

Dans cette perspective, je me suis inspiré de la manière dont Mireille Cifali-Bega écrit qu'elle accompagnait l'écriture des professionnels dans le cadre de l'analyse des pratiques. Elle les incitait à revisiter leur « geste professionnel » dans sa complexité, non seulement en décrivant les situations sur un plan factuel, mais en y associant aussi des éléments de leur propre subjectivité :

« L'exercice de toute praxis (et plus largement de tout métier) renvoie ainsi, d'abord, à la personne qui s'y livre, donnée première et incontournable [...] La complexité est donc l'une de ses caractéristiques essentielles. S'y conjuguent une multitude de facteurs qui donnent son caractère propre à l'instant. » (Cifali et André, 2007, p. 83)

Cette lecture m'a permis de penser ma demande d'entretien, mais aussi ma conduite de cet entretien, mes modalités d'écoute et les traces de cette rencontre comme étant des gestes professionnels de l'apprenti-chercheur que j'étais et dont la complexité pourrait être explorée par l'écriture. Ici, j'envisage l'écriture comme un processus qui produit des objets que l'on pourrait qualifier de transitionnels (Bréant, 2014). Les traces, les éléments « contre-transférentiels » – les inscrits qui demandent à être écrits, pour paraphraser Jean-Bertrand Pontalis (2012, p. 109) – se transforment en objets écrits que le chercheur utilise pour penser et donner forme à ses hypothèses.

Ainsi, j'ai créé un espace de travail en temps régulier, pendant lequel s'alternait un recours aux traces de la rencontre et une écriture que je qualifie d'intuitive, au sens où je laissais intervenir mon intuition dans

l'écriture et où je me permettait un travail de type métaphorique. Pendant plus d'un mois, je réservais tous les jours un créneau d'une heure et demie pour écouter une séquence de cinq minutes de l'entretien. Dans ce cadre, j'essayais de parler la « langue de l'étonnement », comme le dirait M. Cifali-Bega (2014), en allant au-delà des mots et en écrivant ce que j'entendais dans les tonalités du sujet et celles de mes interventions, mes ressentis et mes souvenirs associés aux dires du sujet, les questions qui me venaient dans l'après-coup, aussi bien que les pensées qui me venaient à ce moment-là sans rapport direct apparent avec les propos que j'écoutais. Ainsi, certaines idées éloignées les unes des autres se rapprochaient et leur lien apparaissait au fur et à mesure qu'un paysage s'esquissait avec plus de précision. D'autres idées restaient immobiles, immatures, impossibles à mettre en lien avec les premières. Les citations d'auteurs pouvaient aussi trouver une place dans les paysages qui se configuraient de manière « anarchique », mais une place instable. Dans ces conditions, il me semble que chacun, là où il en est dans son parcours, peut s'étonner des liens tracés par ses propres mouvements psychiques, comme le pointe Thomas Ogden à propos de sa façon d'écrire : « L'état d'écrivain, comme l'état de la rêverie analytique, est une forme de rêve éveillé [...] Quand un écrivain est dans un tel état psychique, le langage lui-même lui paraît gorgé de la couleur et de l'intensité de l'inconscient. » (Ogden, 2012, p. 183) Il me semble que mon analyse personnelle et mes expériences d'élaboration psychique dans le cadre de ma formation m'ont permis de « malléabiliser » ma pensée pendant le temps de cette écriture.

Revisiter ces écrits pour rédiger et penser la construction de cet espace « d'entre-deux » constituait encore une autre temporalité proche de celle de l'après-coup (Chaussecourte, 2010/2017). La relecture de l'ensemble de ces écrits donnait voix à des nouvelles évocations qui tissaient davantage de liens entre certaines idées, en en écartant d'autres. Le moment de la demande et l'amont de la rencontre pour l'entretien prenaient aussi un autre sens. En effet, je dirais que ce qui se profilait comme hypothèse clinique soutenable pouvait trouver l'une de ses racines à ce moment de la demande du chercheur. Comme si cette hypothèse relevait non seulement de la problématique postulée chez le sujet, mais aussi de la sensibilité du chercheur liée à sa problématique réactualisée lors de la demande de cet entretien. Ce questionnement m'a amené à explorer dans la littérature scientifique ce qui anime une demande dans le cadre d'une cure psychanalytique et aussi dans une recherche clinique d'orientation psychanalytique.

La demande d'une relation

Si nous consultons quelques dictionnaires psychanalytiques, nous voyons que ceux-ci s'accordent sur l'origine lacanienne du concept de « demande ». Il me semble que Gabriel Balbo énumère certains principes de base qui peuvent faire consensus : « La demande : 1) n'est que de parole ; 2) est

adressée ; 3) n'est pourtant qu'implicite ; 4) participe du besoin d'amour mais aussi du désir ; 5) n'a besoin de se soutenir d'aucun objet réel. » (Balbo, 2005, p. 439) Dans cette optique, le sujet demande, avant tout, la présence d'un autre psychisme qui accueillerait ses mouvements intérieurs, à un moment donné dans son parcours personnel, dirais-je pour rajouter la dimension temporelle.

Dans ce cadre, Roland Chemama explique que si le besoin donne naissance à la demande adressée à un autre, celle-ci prendra un autre sens dans l'intersubjectivité :

« Or, dès lors que le sujet se met dans la dépendance de l'autre, la particularité que vise son besoin se trouve d'une certaine façon annulée. Ce qui lui importe, c'est la réponse de l'autre comme telle, indépendamment de l'appropriation effective de l'objet qu'il revendique. C'est dire que la demande devient ici demande d'amour, demande de reconnaissance. » (Chemama, 2009, p. 141)

Dans le dictionnaire rédigé par Élisabeth Roudinesco et Michel Plon, l'entrée « demande » renvoie à l'entrée « désir ». Les auteurs soutiennent que, dans la conception lacanienne, le désir « naît de l'écart entre la demande et le besoin » (2011, p. 320). Piera Aulagnier, quant à elle, conceptualise la demande comme une réponse à l'offre de l'analyste, en mettant au jour les enjeux identificatoires sous-tendant le processus analytique : « la dialectique demande-offre [qui] est toujours présente dans la cure [...] reste le pivot du transfert. » (Aulagnier, 1986/2001, p. 257)

Nous pouvons aussi penser la demande comme une action initiatique au « métier du patient » qui engage « le métier du psychanalyste », si je reprends les formulations de Salomon Resnik (1994, p. 31). Dans le cadre de la cure, l'adresse de la demande du patient déclenche, d'après cet auteur, un processus psychique aussi bien chez le demandeur que chez le répondant. Ainsi, S. Resnik émet l'hypothèse selon laquelle la relation psychanalytique se forge avant même la rencontre physique :

« On peut dire que le fantasme du transfert s'ébauche quand le patient se rend chez l'analyste, dans la rue, au café, à la banque. Du côté de l'analyste aussi, il y a une certaine tension, une attente, un fantasme de contre-transfert, de l'autre côté du transfert ou de l'autre côté de la rue [...] La voix au téléphone qui demande un rendez-vous, celle de celui qui répond, les lettres échangées créent également un contexte, une façon de s'échanger des choses l'un l'autre. » (*Ibid.*)

À partir des restitutions dans l'après-coup d'une rencontre analytique, T. Ogden décrit finement comment ce qui se passe avant le contact physique entre l'analyste et l'analysant – le bruit dans la salle d'attente, l'annulation du premier rendez-vous – participe à la rêverie et à la réponse de l'analyste. Il en arrive ainsi à proposer que

« dans l'exemple de M. A..., les actions de celui-ci autour de notre rencontre initiale constituaient de fait ses premières communications à propos de ce qu'il sentait (inconsciemment) que je devais savoir de lui si je devais l'aider. Ma réaction constituait une action légitime et

voulue, visant à capter l'attention (et l'imagination) du patient » (Ogden, 2012, p. 177).

Ces illustrations me font penser que la façon d'exprimer une demande participe, en quelque sorte, à ce que l'auteur appelle le

« tiers analytique inconscient intersubjectif [qui] est toujours en voie d'advenir dans ce champ de forces émotionnelles engendré par l'échange entre les inconscients du patient et de l'analyste. Ce troisième "sujet de l'analyse" est un sujet construit conjointement, mais asymétriquement, par la paire analytique » (*Id.*, p. 29).

Il me semble pouvoir en conclure que, dans le cadre de la cure, une demande exprime la nécessité pour le sujet d'une relation dont la dialectique, dans tous les sens du terme, permettra à ce dernier de penser la/les cause·s de sa demande.

Sur le plan de la recherche, Claude Revault d'Allonnes range « le rôle de la demande » (1989, p. 21) parmi les caractéristiques d'une démarche clinique en sciences humaines. Si, dans une démarche thérapeutique, la demande émane d'un sujet ou d'un groupe en souffrance, l'auteure souligne que, dans la démarche clinique de recherche, c'est le chercheur qui se trouve en position de demandeur. Dès lors, exprimer une demande et l'instrumenter avec une méthodologie peut être en lien avec ce qui émerge comme demande chez le(s) sujet(s) répondant à cette sollicitation. Ainsi, l'auteure pose le postulat suivant : « demandeur et demandé s'y retrouvent finalement tous deux en position de demandeurs. » (Revault d'Allonnes, 1989, p. 22) En prenant appui sur la modélisation de P. Aulagnier, Arnaud Dubois et Antoine Kattar soutiennent à propos d'une recherche portant sur l'exclusion ponctuelle du cours au collègue que

« "la demande" d'intervention, de la part des équipes des collègues, était "en premier lieu une réponse à [notre] offre" en tant que chercheurs. Ainsi, dans notre cas, "la demande [d'intervention] se veut non seulement réponse à [l'offre des chercheurs], mais tout autant offre situant [les chercheurs] en position de demandeurs" [...] Pour cette recherche, il nous semble que l'offre comme la demande se situait à la fois du côté des chercheurs et du côté des professionnels » (Dubois et Kattar, 2017, p. 52).

Dans la même perspective, C. Yelnik souligne, à propos de l'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, que

« comme dans le cadre de la cure, les mouvements psychiques chez l'un ne sont pas seulement des réactions à ceux de l'autre. Cela est d'autant plus vrai, dans la situation de recherche, que la demande, du moins celle qui est explicite, à l'origine de la rencontre, n'est pas du côté de celui qui est écouté » (Yelnik, 2005, p. 135).

Si la demande du chercheur comporte des mouvements émotionnels inconscients adressés à l'interviewé, il me semble légitime d'envisager la demande d'un entretien de recherche comme un élément « contre-transférentiel » que l'on peut considérer comme faisant partie de la

restitution du chemin parcouru par le chercheur (Ben Slama, 1989) pour proposer une hypothèse clinique à partir de/sur la relation nouée.

À cet égard, F. Hatchuel indique – et cela illustre ce que je veux dire – comment s’articulent ses enjeux de chercheuse et sa conduite de l’entretien avec deux jeunes scolarisés en ITES (Institut de formation au travail éducatif et social) : « La question de mon lien à ces deux adolescents au moment où je les interviewe renvoie à ma propre posture de responsable de la recherche, qui m’engage face aux différents groupes d’adultes partenaires. » (Hatchuel, 2009, p. 123) À partir de l’analyse de la situation d’entretien avec ces deux adolescents, l’auteure montre comment sa posture d’intervieweuse est, entre autres, composée des enjeux concomitants de sa position de responsable de la recherche et des résonances avec son parcours antérieur. Bien que l’auteure n’axe pas son analyse sur cette demande, je propose que le déploiement des mouvements psychiques entre cette dernière et les jeunes peut renvoyer au remaniement de la demande dans sa relation avec l’autre, là où l’intervieweuse en est dans son parcours professionnel, analytique et personnel. À mes yeux, il en est de même pour Alexandre Ployé qui s’attache à décrire et à analyser une de ses relances auprès de son interviewée dont la charge émotionnelle le ramène à sa propre « pulsion de savoir » (Ployé, 2014, p. 38), celle qui anime sa recherche doctorale.

Pour ma part, je propose une analyse du parcours entre le moment de ma recherche d’une personne à interviewer et les cinq premières minutes de l’entretien, en mettant en exergue les mécanismes qui nouent des liens entre l’intervieweur et l’interviewée. Pour ce faire, j’exposerai, d’abord, les faits constituant ce parcours et les questions que je me suis posées dans l’après-coup de mon écriture « intuitive » ; ensuite, je proposerai une hypothèse clinique concernant les demandes respectives des deux interlocuteurs et la construction de l’espace entre eux.

Ma demande auprès de Camille

L’adresse de messagerie professionnelle de Camille m’est parvenue par l’intermédiaire d’une docteure en sciences de l’éducation à qui j’ai exprimé mon souhait de rencontrer des coordonnateurs d’Ulis dans le cadre d’entretiens pour ma recherche doctorale. Celle-ci m’a parlé de Camille qui était chargée de l’Ulis au sein de l’école primaire fréquentée par son fils. Elles avaient eu l’occasion d’échanger lors des réunions et des sorties de l’école et ma collègue savait ainsi que Camille se chargerait d’une Ulis-collège à la rentrée suivante. Tous les deux, nous nous sommes imaginés que l’entretien pourrait avoir lieu quelques mois après la rentrée scolaire pour laisser le temps à cette enseignante de s’installer dans son nouveau poste.

Ainsi, j’ai écrit à Camille en janvier, précisément la veille du début du cours *Approche clinique de la relation éducative* que je devais donner à l’université Paris Nanterre. Il ne s’agissait pas d’un hasard. D’une part, cela faisait bien

quatre mois que, moi-même, j'avais pris mon poste d'ATER (Attaché temporaire d'enseignement et de recherche) au département des sciences de l'éducation. D'autre part, je ressentais le besoin de solliciter une personne en vue d'un entretien pour ma propre recherche au moment même où je demandais aux étudiants de licence de mener un entretien d'un tel type et de l'analyser en groupe selon les modalités d'évaluation en vigueur dans ce cours. Ainsi, je lui ai écrit :

« J'ai trouvé votre adresse professionnelle via [nom de ma collègue] que vous avez rencontrée l'année précédente, si j'ai bien compris.

Je suis doctorant en sciences de l'Éducation et je mène mon travail de recherche dans le champ de l'inclusion scolaire des élèves atteints de troubles des fonctions cognitives ou mentales au niveau du collège et notamment sur le dispositif d'Ulis.

Dans ce cadre, je souhaite recueillir les témoignages des coordonnateurs/trices dans un entretien d'une heure et demi, enregistré et anonyme (aucun indice qui permettrait d'identifier la personne ou l'institution ne sera restitué lors de la démonstration des résultats).

Si cela vous intéresse, nous pouvons convenir d'un rendez-vous selon vos disponibilités dans votre lieu de travail ou dans un autre endroit de votre préférence, à un moment plutôt calme pour vous ».

En revisitant ce parcours, j'ai pris conscience de la nouveauté concernant le lieu du rendez-vous dans ma façon d'exprimer ma demande d'entretien. Lors d'un premier contact, je me limitais, jusqu'alors, à mentionner le thème et le cadre de l'entretien, soit aux deux premiers paragraphes rapportés ci-dessus. C'était la première fois que je mentionnais la question du lieu dans ma demande initiale. Dans l'écriture de mes premières impressions, cette insistance sur le lieu de l'entretien a été associée à l'expérience d'une étudiante que j'avais accompagnée dans le cadre du cours de licence de sciences de l'éducation l'année précédente. Cette étudiante m'a annoncé lors d'une séance de cours qu'elle avait un rendez-vous pour faire passer un entretien clinique dans un café proche d'une gare parisienne très fréquentée. Étonné du fait qu'elle n'ait pas pris soin de prévoir un lieu calme pour ce type de rencontre, j'ai culpabilisé sur le fait de ne pas avoir assez insisté sur ce point auparavant auprès des étudiants pendant mes interventions en cours. Ma réaction, chargée à la fois de cette culpabilité et des pensées négatives pour ce manque de précaution de la part de l'étudiante, a aggravé l'angoisse de cette dernière face à la situation inédite que peut représenter l'expérience de l'entretien clinique. Lors de la séance suivante, l'étudiante a exposé le déroulement de l'entretien qui a été vécu par elle de façon désagréable, partiellement à cause des conditions matérielles. Nous avons alors réussi à mettre des mots sur ce qu'il en était pour elle de ma réaction d'enseignant et comment elle en avait gardé une trace qui a mis à mal sa posture d'intervieweuse. Pour ma part, j'ai aussi gardé une trace de cet incident dans ma rencontre avec Camille. Ne s'agit-il pas là de mouvements contre-transférentiels (Devereux, 1980) par rapport

à la situation de l'entretien et à la construction de l'espace de l'entre-deux dont nous pouvons penser les effets dans une analyse d'après-coup ?

La réponse de Camille

Camille n'a pas répondu à cette première sollicitation. Je l'ai alors relancée quelque temps plus tard, en renvoyant le même message et en rajoutant la phrase suivante : « *Veillez m'excuser si ce message fait doublon, je vous le renvoie au cas où celui-ci n'est pas arrivé/est arrivé sur vos indésirables, etc.* ». Camille m'a répondu dans l'après-midi : « *J'ai bien reçu vos deux messages, et veuillez m'excuser de ne répondre que maintenant, mais j'ai eu un planning très chargé au collège. Avant de vous donner ma réponse, j'en parle avec ma hiérarchie. Je vous tiens au courant* ». Le lendemain matin, je l'ai remerciée de sa réponse et je lui ai confirmé mon attente de ses nouvelles. Quelques jours plus tard, Camille m'a écrit :

« Bonjour, La principale du collège n'a aucune objection quant à ce que nous nous entretenions. Néanmoins il nous faudrait un document de votre directeur de mémoire attestant ou expliquant vos recherches, afin que nous ayons un document institutionnel. Je vous remercie. Pour les modalités d'entretien, je préfère que nous nous rencontrions en dehors du collège. Nous verrons les modalités dès que le document » ; c'est ainsi qu'elle termine son message.

Quelques jours plus tard, l'envoi d'une telle attestation a déclenché notre échange sur le lieu, la date et l'heure du rendez-vous. Camille m'a proposé la médiathèque de son secteur à une heure et à un jour où elle n'était pas ouverte au public. Je lui ai signifié cette fermeture, en lui donnant les horaires d'ouverture par mail et nous avons, finalement, pris rendez-vous un vendredi dans l'après-midi qui convenait à tous les deux. Ce premier contact m'a étonné par rapport à sa position entre vigilance et inattention. Elle s'est montrée extrêmement vigilante par rapport à sa hiérarchie et elle n'a pas souhaité m'accueillir dans sa classe, comme si elle voulait « protéger » cet espace, ai-je pensé à ce moment-là. Or, elle a choisi un lieu culturel, sans pour autant porter attention aux horaires d'ouverture. Dans l'après-coup, je me suis posé la question de ce que cette attitude pourrait signifier par rapport à ses mouvements psychiques sous-tendant sa propre demande. J'y reviendrai plus loin dans mon analyse.

De la recherche d'un espace aux cinq premières minutes

Je suis arrivé au rendez-vous une heure en avance, afin de me familiariser avec le lieu et de trouver un endroit où les conditions d'accueil correspondaient à ce que je me représentais comme favorables pour la situation de passation d'un entretien clinique. L'image de l'étudiante de l'année précédente revenait sans cesse, tout au long de mon trajet d'une heure et demie de mon domicile à la médiathèque. L'inquiétude « ordinaire » que l'on peut imaginer précéder la rencontre avec

l'interviewé·e se focalisait sur l'éventuelle impossibilité de trouver un espace qui protégerait *a minima* le processus de l'entretien. Il s'agit, là, des éléments gravés dans ma mémoire qui ont pris un sens lors de mon écriture « intuitive » d'après l'entretien où ils ont été associés à l'expérience de l'étudiante que j'avais accompagnée l'année précédente.

En arrivant à la médiathèque, j'ai demandé à l'accueil s'ils disposaient d'espaces disponibles, en leur expliquant que je souhaitais mener un entretien de recherche. La personne m'a proposé une salle de travail au deuxième étage de la médiathèque que l'on pouvait réserver pour un créneau précis. Après l'avoir réservée, je me suis senti en partie soulagé, mais toujours inquiet. Mes pensées étaient mélangées, elles flottaient et alternaient entre le contentement d'avoir trouvé cette salle en lien avec la question de ce que j'avais à prouver et à qui, et mon interrogation : pourquoi Camille n'avait-elle pas pris soin du lieu de notre rendez-vous ? Je reviendrai, plus loin, sur ces pensées qui comportent, me semble-t-il, toute la complexité des mouvements inconscients qui sous-tendent la demande du chercheur.

Elle est enfin arrivée sans retard et nous nous sommes mutuellement identifiés à l'entrée de la médiathèque. Cette femme, âgée d'une quarantaine d'années, m'a souri et je l'ai accueillie comme si je connaissais le lieu depuis longtemps. Ainsi, je l'ai informée que j'avais réservé une salle au deuxième étage et elle m'a confié qu'elle n'avait pas visité la médiathèque depuis sa rénovation et qu'elle ne connaissait pas le lieu. Cela m'a encore plus étonné par rapport à sa proposition de ce lieu.

La salle est vitrée d'un côté avec une table longue, entourée de chaises. Nous sommes entrés et j'ai laissé Camille s'installer la première. Elle s'est placée au fond de la salle, à l'extrémité de la table du côté du mur. Pendant un instant, j'ai hésité à me placer en face d'elle, ce qui lui cacherait une partie de la vue vers l'extérieur, ou à côté d'elle, en tête de la table longue, ce qui me renvoyait une image d'hôte offrant l'hospitalité à son invitée. Finalement, j'ai opté pour la deuxième solution, en assumant la posture d'hôte qui permettait également à mon invitée de « s'évader » avec son regard. Comme je le faisais d'habitude, j'ai commencé par lui rappeler qu'il s'agissait d'un entretien qui serait anonymisé et enregistré, en lui demandant la permission de mettre en route le dictaphone. Avec son accord, j'ai énoncé ma consigne : « *Donc vous êtes coordonnatrice d'Ulis / pourriez-vous me parler librement de votre expérience* ».

Camille présente son métier de coordonnatrice d'Ulis, en évoquant trois axes de coordination, comme elle le dit : « *l'axe soin qui est pris en charge par les partenaires de soin extérieur / des temps de scolarisation dans leurs classes d'âge [...] et le temps avec moi au sein du dispositif* ». La tonalité descriptive de Camille me renvoie à une main stable qui esquissait un paysage avec des espaces différents dans lesquels les enjeux de son intervention changeaient selon le contexte et les partenaires. Dans l'analyse de l'entretien, j'ai travaillé sur ce que j'ai appelé le besoin de « cartographier les espaces » chez Camille.

Au sein du dispositif et auprès des élèves, elle décrit son action ainsi : « *je travaille avec eux plus particulièrement le français et les mathématiques / on fait essentiellement et puis je les aide aussi à l'inclusion [...] on travaille beaucoup la préparation de l'avenir / avec l'orientation* ». Dans l'espace de collaboration avec les partenaires de soin, Camille met l'accent sur la complémentarité de son intervention auprès des élèves avec celle des professionnels qualifiés de soin. Dans cet espace de partenariat, elle cherche donc à savoir : « *ce que eux font avec les jeunes / pour voir comment moi je peux utiliser ce qu'ils font quel partenariat on peut avoir* ». Dans l'espace de travail avec les enseignants qui accueillent les élèves en classe dite « *ordinaire* », elle prend, dirait-on, une position d'accompagnatrice qui propose des adaptations et accompagne les enseignants à les mettre en place : « *ce qu'ils vont faire comment ils vont travailler que j'aie un maximum de documents parce que s'il y a besoin par exemple que le texte soit remis en forme heu enlever des questions donc ça que je puisse le faire ou aider le professeur à le faire parce que après tout le monde n'est pas prêt à faire ce genre de choses* ».

Avec cette même tonalité, qui tranche et catégorise, dirais-je, elle revient sur le travail d'orientation professionnelle qu'elle met en place pour ses élèves : « *donc la majorité on va dire / sont orientés dans des lycées professionnels en vue de passer un CAP* ». Camille relie de manière forte le choix du CAP (Certificat d'aptitude professionnel) au plaisir de l'élève ; c'est pourquoi elle leur propose un travail de découverte des métiers dès l'entrée au collège : « *on commence un peu depuis la sixième hein / tranquillement / découverte des métiers et puis petit à petit on affine parce que voilà ils ne vont pas tarder à faire leurs vœux [...] qu'ils choisissent le CAP qui leur plaît voilà / ça ce n'est pas simple / mais ça se travaille sur quatre années* ».

Dans le travail avec ses élèves, nous retrouvons cette tendance de cartographier des « espaces-métiers » différents afin que chacun puisse y chercher son plaisir. D'où vient ce « besoin de cartographier » que je mettrais volontiers en lien avec sa façon de décrire et de circonscrire les différents espaces de son propre métier ? Que dit ce besoin de cartographier par rapport à la circonscription de notre espace de rencontre dans le cadre de l'entretien clinique de recherche ?

La construction de l'espace psychique de l'entretien

Mes questions touchent ici la construction de l'espace intersubjectif de l'entretien que je mets en relation avec ce qui sous-tend les demandes et les attentes de deux interlocuteurs en amont de la rencontre. C'est pourquoi il me semble important d'interroger mes angoisses – appartenant à l'espace de l'enseignement universitaire dans lequel je débute à ce moment-là – associées à ma demande d'entretien auprès de Camille.

Ainsi, la culpabilité liée à l'impression d'avoir mal accompagné une étudiante, l'inquiétude liée à la reconduite du cours que je devais

commencer, l'impression d'avoir à prouver quelque chose, peuvent relever de ce qu'on peut appeler l'instabilité liée au remaniement identitaire (Bossard, 2000) auquel les enseignants débutants peuvent se confronter. Louis-Marie Bossard s'est interrogé sur l'instabilité dans cette situation d'« entre-deux » dans laquelle se retrouvaient les étudiants qui préparaient le concours de professorat des écoles au sein des anciens IUFM (institut universitaires de formation des maîtres). Il décrit finement cette situation, qui résonne avec la mienne, de manière suivante : « ils ne sont plus dans la situation qui était la leur avant le départ et ils ne sont pas encore dans celle qui sera la leur après l'arrivée. » (Bossard, 2000, p. 98) À cette situation, j'associerais la mienne, celle d'un doctorant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation qui se projetait sur un métier d'enseignant-chercheur et qui détenait le statut d'ATER. En s'appuyant sur les « mythes magico-sexuels infantiles » mis en lumière par Sophie de Mijolla Mellor, A. Dubois enrichit cette problématique en travaillant sur les enseignants débutants et en montrant comment une crise professionnelle peut prendre la forme d'un « étonnement » découlant de la confrontation à la réalité du métier :

« Pour le jeune enfant, la question est : "Où étais-je quand je n'étais pas là ?" Pour l'enseignant débutant, elle se pose en d'autres termes, que l'on pourrait évoquer ainsi : "Qu'en est-il de mon désir d'être à cette place-là ?" » (Dubois, 2011, p. 168)

À mes yeux, la question de la légitimité d'être à cette place et du désir pour cette place est aussi corrélée au fait de se sentir désiré à cette place. L'impression d'avoir à prouver quelque chose à quelqu'un désigne cette idée de la recherche d'une espèce de reconnaissance qui peut être confondue sur un plan inconscient avec la quête d'amour – ce quelqu'un peut prendre consciemment la figure des étudiants, de la communauté scientifique, de la personne interviewée, c'est-à-dire de ceux qui me reconnaissent à cette place, mais rien n'empêche les résonances avec les imagos plus archaïques. Dans mon parcours analytique, j'ai réalisé que ma sensibilité à la reconnaissance par « l'autre » est, éventuellement, liée au fait d'être le troisième enfant avec douze et dix ans d'écart avec ma sœur aînée et mon frère. Sur le plan psychique, il en découlait, pour moi, une position fragile et un constant souci de savoir ce que je représentais en tant qu'enfant pour chaque membre de ma famille ; autrement dit, je cherchais à me relier à chacun·e en fonction de ce que je me représentais comme demande de l'autre.

Il est donc intéressant de réfléchir sur l'articulation de ces enjeux psychiques avec la demande « de savoir et d'amour, de connaissance et de reconnaissance », comme le dit C. Revault d'Allonnes (1989, p. 23) qui sous-tend la demande dans une démarche clinique de recherche. Ainsi, nous pouvons imaginer le scénario fantasmatique selon lequel la demande d'un entretien clinique devient, pour moi à ce moment-là, une demande d'un espace de (re)connaissance des blessures de l'enseignant débutant. Dans cette perspective, je me demande à quel point le recours au dispositif de l'entretien ne prend pas la forme d'un retour à une matrice protectrice et

réparatrice, en m'inspirant de la réflexion d'Albert Ciccone (2016). Ce dernier décrit le fantasme de la « matrice symbiotique postnatale » susceptible d'être forgée chez le parent qui met au monde un enfant atteint d'un handicap. Le choc découlant du sentiment d'une rupture brutale dans l'affiliation peut entraîner le développement d'une relation symbiotique animée par le fantasme du parent « de réintroduire l'enfant dans le ventre maternel, dans l'utérus familial, pour qu'il se répare » (Ciccone, 2016, p. 102). En m'éloignant de la problématique de la parentalité d'un enfant en situation de handicap, ce qui attire ici mon intérêt est la nomination d'une représentation psychique qui peut prendre la forme d'une matrice réparatrice des blessures narcissiques à propos de « l'entre-deux » de l'entretien.

Sans pousser jusqu'à une conception pathologique, nous pouvons nous demander si la crise identitaire professionnelle ne nous conduit pas à chercher des actions susceptibles de réparer nos blessures, issues de notre confrontation à la réalité. La recherche des espace-temps, comme par exemple les formations qu'on s'imagine susceptibles d'accueillir nos questions et de nous donner des « réponses », pourrait être un exemple d'une demande de réparation. Sur un plan psychique inconscient, ces espace-temps, indépendamment de la forme manifeste, peuvent représenter des lieux où l'on peut déposer une partie blessée de soi qui serait au moins accueillie par un autre psychisme. La demande, telle qu'elle a été exprimée auprès de Camille, n'incarnerait-elle pas la représentation psychique inconsciente de l'espace de l'entretien d'une matrice protectrice et réparatrice de mes blessures narcissiques professionnelles ? Autrement dit, *l'« endroit de votre préférence, à un moment plutôt calme pour vous »* demandé à Camille lors du premier contact peut, sur un plan fantasmatique, représenter un espace calme sans conflit, une matrice qui m'accueillerait et réparerait mon identité de clinicien, d'enseignant et de chercheur.

Camille a répondu à ma demande en protégeant ses propres espaces, sans m'en offrir un qui remplissait parfaitement les conditions telles que je me les suis imaginées et telles qu'elles pourraient constituer fantasmatiquement une matrice protectrice et réparatrice pour moi. Sur le plan conscient, ma frustration était liée à l'idée de s'installer dans un passage de la médiathèque où l'on risquait d'être interrompus ou écoutés par d'autres qui s'installeraient près de nous. De même, j'ai associé à l'expérience de l'étudiante qui avait mené ce type d'entretien dans un café. Or, il me semble que l'enjeu psychique de ma frustration se reflète aussi dans ce « pourquoi c'est moi qui dois prendre en charge le lieu de rencontre ? », c'est-à-dire dans ma déception liée au fait qu'on ne m'a pas offert l'espace que j'avais demandé psychiquement. Nous pouvons imaginer que cette déception devient entreprise de ce soin qui reste à faire pour trouver mon espace convenable et, ensuite, l'offrir à l'interviewée en prenant la position de l'hôte. Le passage de la déception à l'entreprise aurait été, sans doute, une belle question à explorer aussi.

Cette réflexion m'a aussi permis de me poser la question concernant l'interviewée Camille et de me demander si elle ne cherchait pas aussi une matrice pour réparer quelque chose issu de son nouvel espace professionnel. Le souhait de réaliser cet entretien dans un autre lieu physique que son établissement scolaire en lien avec son inattention par rapport à l'espace qu'elle a proposé révèle, éventuellement, quelque chose de sa propre demande latente : une part d'elle qui gère, clive et maîtrise avec précision les espaces et une autre part qui demande d'être accueillie dans un espace créé et conditionné par un autre. C'est pourquoi j'é mets l'hypothèse que l'espace réservé pour l'entretien et les conditions d'accueil que j'ai assurées (y compris le rappel des règles de confidentialité) rejoignent aussi sa demande, ce qui nous installe dans une certaine complicité.

Pendant ces cinq premières minutes, Camille renforce, d'une manière latente dirais-je, la délimitation de l'espace de l'entretien par rapport aux autres espaces convoqués dans son discours. Elle évoque son rôle d'enseignante spécialisée auprès de ses élèves dans le dispositif, sa collaboration avec les autres enseignants du collège et les professionnels du soin. Mais en deçà de ses propositions, la force avec laquelle elle circonscrit les espaces, en mettant l'accent sur leurs limites, me donne l'illusion d'espaces inter-protégés. Sur un plan fantasmatique, son discours descriptif et sa tonalité stable peuvent, par extension, produire l'illusion d'une solidification des limites de notre espace de rencontre par rapport au monde extérieur. Cet espace semble à la fois non-menacé et non-menaçant pour nos autres espaces professionnels respectifs.

Ainsi, son discours me donne l'illusion d'avoir créé une matrice protectrice et réparatrice, ce qui constitue un premier élément de satisfaction de ma propre demande latente. Nous pouvons, *mutatis mutandis*, nous demander jusqu'à quel point la qualité de mon accueil ne répond pas à la demande de Camille, en créant aussi des illusions réparatrices. Je peux associer à ce que S. Resnik souligne par rapport au dispositif psychanalytique : « Le processus psychanalytique, de par la situation créée, est cheminement entre illusions et désillusions. » (Resnik, 1994, p. 32) La co-construction de l'espace de l'entretien clinique de recherche, propice au processus d'une certaine élaboration psychique, peut peut-être s'entendre, sur un plan inconscient, comme l'un des premiers éléments de satisfaction de deux demandes latentes dans ce cheminement entre illusion et désillusion.

Conclusion

Afin de penser les mouvements psychiques sous-tendant la demande d'un entretien de recherche, j'ai travaillé les traces de la rencontre à travers une écriture de mes intuitions dans l'après-coup de la passation. Dans ce cadre, j'ai expérimenté les effets d'une certaine rêverie, au sens de T. Ogden (2012). En s'appuyant sur ce dernier, Tamara Bibby précise que l'état de rêverie

« consiste à lier des expériences brutes qui ont été clivées parce qu'elles étaient, à l'origine, ressenties comme trop difficiles ou dangereuses, alors on peut mieux comprendre que quelqu'un puisse m'aider à ressentir mes pensées comme pouvant être produites sans danger. Cette idée peut venir d'une interprétation ou "simplement" du fait de pouvoir faire l'expérience de jouer avec les idées ou de revivre en le racontant et en le voyant accueilli d'une manière nouvelle » (Bibby, 2016, p. 37).

J'é mets l'hypothèse selon laquelle l'écriture que je qualifie d'intuitive m'a permis de « jouer » avec mes pensées et les concepts et aussi d'accueillir certains éléments d'une manière nouvelle. La situation d'entretien s'est associée à d'autres espaces de mon activité professionnelle et à des théorisations cliniques, me laissant entrevoir un labyrinthe potentiellement significatif dans la construction d'un « sens clinique » (Barus-Michel citée par Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005, p. 127). Ici, j'ai essayé de montrer la possible dialectique entre, d'une part, la prise de conscience du fait que l'entretien représentait, à ce moment-là, un espace de réparation des blessures narcissiques professionnelles pour moi et, d'autre part, le fait que cette prise de conscience m'a sensibilisé aux éventuelles blessures qui forgeaient la demande de l'interviewée.

Références bibliographiques

- Aulagnier, P. (2001). *Un interprète en quête de sens*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1986).
- Balbo, G. (2005). Demande. Dans A. de Mijolla (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse* (p. 439-440). Paris : Hachette.
- Bibby, T. (2016). Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre. *Cliopsy*, 15, 27-43.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Ben Slama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. Dans C. Revault d'Allonnes et al., *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-153). Paris : Dunod.
- Bossard, L.-M. (2000). La crise identitaire. Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2014). *Écrire en atelier. Pour une clinique poétique de la reconnaissance*. Paris : L'Harmattan.
- Chemama, R. (2009). Demande. Dans R. Chemama et B. Vandermersch (dir.), *Dictionnaire de la psychanalyse* (p. 141-142). Paris : Larousse.
- Chaussecourte, P. (2017). De la mise au travail d'une notion psychanalytique dans un champ connexe : *après-coup* et recherche clinique d'orientation psychanalytique. Dans L.-M. Bossard, *Clinique d'orientation psychanalytique - Recherches en éducation et formation* (p. 131-150). Paris : L'Harmattan. (Texte original publié en 2010).
- Ciccione, A. (2016). Effets sur la parentalité d'une anomalie, un handicap ou une psychopathologie précoce chez un enfant. Dans A. Ciccione (dir.), *Violences dans la parentalité* (p. 91-106). Paris : Dunod.
- Cifali-Bega, M. (2014). Une clinicienne saisie d'étonnement. *Éducation permanente*, 200, 143-153.

- Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Dubois, A. (2011). Écrire des monographies : une modalité d'analyse clinique de situations d'enseignement pour les enseignants débutants. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(11), 161-175.
- Dubois, A. et Kattar, A. (2017). Faire de la recherche « avec » ou de la recherche « sur » ? Une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours en France. *Phronesis*, 6(1-2), 48-59.
- Hatchuel, F. (2004). Le sujet dans l'approche clinique. Dans J.-F. Marcel et P. Rayou (dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 101-109). Paris : INRP.
- Hatchuel, F. (2009). Le rapport au savoir de deux jeunes scolarisés en ITES : l'impossible intériorité et la mise au défi. *Cahiers de psychologie cliniques*, 2(33), 121-138.
- Ogden, T. (2012). *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves intrêvés et des cris interrompus...* Paris : Ithaque.
- Ployé, A. (2014). L'objet à l'ombre du chercheur, le chercheur à la lumière de son objet. *Cliopsy*, 12, 29-40.
- Pontalis, J.-B. (2012). *Le laboratoire central*. Paris : Éditions de l'Olivier.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). Psychologie clinique et démarche clinique. Dans C. Revault d'Allonnes et al., *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 17-33). Paris : Dunod.
- Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'Université*. Toulouse : Érès.
- Roudinesco, É. et Plon, M. (2011). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : La Pochothèque.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.

Konstantinos Markakis

CREF

Université Paris Nanterre

Pour citer ce texte :

Markakis, K. (2020). Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation. Analyse de la construction d'un espace psychique. *Cliopsy*, 23, 27-41.