

## Article

# Écrire-rêver le rapport à la pratique professionnelle d'un coordonnateur d'ULIS collègue : la répétition d'une réalité intrêvée

**Konstantinos Markakis**

**Résumé.** Pour ma recherche doctorale, j'ai exploré le rapport de certains coordonnateurs d'ULIS collègue (unité localisée pour l'inclusion scolaire) à leurs propres pratiques professionnelles en France. Dans le cadre du projet nationale pour une école inclusive, les coordonnateurs d'ULIS sont des enseignants spécialisés qui proposent un enseignement adapté auprès des élèves reconnus en situation de handicap et mettent en œuvre le PPS (projet personnalisé de scolarisation), conçu pour chacun d'entre eux, en collaboration étroite avec les autres enseignants et acteurs du médico-social. À partir d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation, j'ai souhaité explorer comment les enseignants spécialisés occupant cette fonction complexe vivaient leur métier sur le plan psychique. Dans cette perspective, j'ai mené des entretiens cliniques de recherche avec quatre professionnels. Ici, j'expose le dispositif d'analyse des entretiens mis en place dans l'après-coup et la place particulière de l'écriture comme une modalité d'élaboration psychique. Inspiré des travaux de T. Ogden (1994, 2005), le terme « écrire-rêver » désigne la rêverie sous-tendant le processus d'écriture dans ce dispositif, qui permet la représentabilité du lien interviewer-interviewé en rapport avec la pratique professionnelle. Pour illustrer ce propos, je présente l'analyse d'un seul entretien avec un coordonnateur, en restituant le chemin qui m'a amené à l'hypothèse de l'actualisation d'une réalité « intrêvée » (Ogden, 2005) dans l'entretien en rapport avec son lien aux autres enseignants du collègue.

**Mots-clés:** entretien clinique de recherche; écriture et recherche; enseignant spécialisé à l'école inclusive; rapport à la pratique professionnelle.

## Writing-as-dreaming the professional practice of an *ULIS* coordinator: the repetition of an undreamt reality

**Abstract.** For my PhD research, I explored the relationship of certain ULIS coordinators (localized unit for inclusive education) to their own professional practices in French secondary school. As part of the national project for an inclusive school, coordinators of ULIS are teachers who offer adapted teaching to pupils with special educational needs. They also implement the PPS (personalized schooling project), designed for each pupil, in close collaboration with other teachers and medico-social actors. From a psychoanalytically oriented clinical approach in educational sciences, I wanted to explore how specialized teachers occupying this function experience their

---

\* Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université Paris Nanterre, France.  
[k.markakis@parisnanterre.fr](mailto:k.markakis@parisnanterre.fr)

everyday life on the psychic level. In this perspective, I conducted clinical research interviews with four professionals. Here, I expose the device of interviews analysis and the particular place of writing as a modality of psychic elaboration. Inspired by the work of T. Ogden (1994, 2005), the term "writing-as-dreaming" designates the reverie underlying the process of writing, which allows representability of the interviewer-interviewee link in relation to the professional practice. To illustrate this point, I present the analysis of a single interview with a ULIS coordinator. I precisely show the path that led me to the hypothesis of an "undreamt" reality (Ogden, 2005) that may affect the interviewee's collaboration with the other teachers of his college.

**Keywords:** clinical research interview; writing and research; teacher specialized in inclusive education; relationship to professional experience.

Dans cet article, j'envisage l'écriture comme une modalité d'élaboration psychique pour le chercheur, que je suis, inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'Éducation (Blanchard-Laville et al., 2005). À partir de mon parcours analytique et de mes expériences d'ateliers d'écriture (Bréant, 2018 ; Lecœur, 2018), je souscris à l'hypothèse selon laquelle un travail équivalent à celui du rêve<sup>1</sup> peut s'opérer dans le processus d'écriture, en donnant une certaine vue sur la dimension inconsciente<sup>2</sup> de l'expérience d'une rencontre (Ogden, 2012). Ici, j'essaie de circonscrire et de décrire l'espace d'écriture que j'ai mis en place pour analyser mon matériel de recherche et pour le confronter à des développements théoriques psychanalytiques.

Pour ma recherche doctorale inscrite dans le champ de l'école inclusive, j'ai mis au travail le rapport des coordonnateurs d'ULIS collège (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) à leurs pratiques professionnelles en France. Depuis la loi du 11 février 2005, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », la scolarisation en milieu ordinaire est rendue accessible à tous les élèves reconnus en situation de handicap. Parmi les différentes modalités de scolarisation, l'une permet à l'élève de suivre une partie du programme scolaire correspondant à sa classe d'âge et de bénéficier d'un enseignement, assuré par un enseignant spécialisé au sein d'un dispositif collectif, jadis appelé U.P.I (Unité pédagogique pour l'intégration scolaire). La circulaire du 18 juin 2010 remplace les U.P.I. par les ULIS dans une perspective inclusive et dans une approche plus territorialisée qui renforce la collaboration des acteurs accompagnant la scolarité des élèves (Midelet, 2019 ; Masse, 2021). Selon la circulaire du 21 août 2015 relative aux dispositifs d'ULIS, le métier du coordonnateur d'ULIS collège<sup>3</sup> est exercé par des enseignants spécialisés et il se situe dans le projet de l'Éducation Nationale pour une école inclusive qui accueillera les enfants et les adolescents en situation de handicap. Cette circulaire précise davantage la fonction du dispositif et les missions des coordonnateurs. Ces derniers sont, la plupart du temps, enseignants spécialisés issus du corps du premier ou du second degré. Ils proposent un enseignement adapté, en prenant en compte des besoins éducatifs particuliers de chaque élève. Plus globalement, ils prennent la responsabilité de mettre en œuvre le projet personnalisé de scolarisation (PPS), ce qui implique la mise en relation avec les enseignants des classes « ordinaires », avec les professionnels qui accompagnent chaque élève en dehors du cadre scolaire, ainsi qu'avec les parents ou les

---

1 Selon la conception freudienne, le rêve peut être conçu comme une situation qui met en scène le refoulé, il est « donc aussi une projection, l'extériorisation d'un processus interne » (Freud, [1917] 2009, p. 126). Dans le cadre analytique, les pensées qui naissent à partir de cette scène peuvent donner une certaine accès à la réalité inconsciente du sujet.

2 « il [l'inconscient] est constitués de contenus refoulés qui se sont vu refuser l'accès au système préconscient-conscient par l'action du refoulement » (Laplanche et Pontalis, 1997, p. 197).

3 Le collège français correspond au premier niveau de l'enseignement secondaire.

responsables légaux. La même circulaire attribue aussi au coordonnateur la fonction de personne ressource auprès de la communauté éducative au sein de laquelle il œuvre. À ce titre, il peut être amené à conseiller et à soutenir les enseignants non spécialisés – prioritairement ceux qui accueillent les élèves d’ULIS – en proposant des aménagements pédagogiques.

Mon questionnement concernant ce métier trouve ses racines dans les années entre 2011 et 2015, pendant lesquelles j’occupais un poste d’AVS-co (Auxiliaire de vie scolaire - collectif<sup>4</sup>) au sein d’une ULIS collège, destinée aux élèves atteints des fonctions cognitives. Ce poste me plaçait en collaboration étroite avec l’enseignant spécialisé, responsable de la coordination du dispositif. De cette position, j’ai été frappé par les tensions émotionnelles et relationnelles à tous les niveaux de cette fonction institutionnelle. Comme le souligne Julia Midelet (2019), le dispositif d’ULIS est conçu comme un espace de transition qui nécessite de la part des coordonnateurs un travail d’ingénierie dans un réseau partenarial complexe. À mes yeux, le métier du coordonnateur d’ULIS collège se situe au carrefour de plusieurs mouvements relationnels émanant de la part des élèves, des enseignants du collège, des parents, des autres professionnels qui accompagnent les jeunes en dehors de l’établissement scolaire. En m’inscrivant dans la lignée de travaux cliniques d’orientation psychanalytique, j’ai souhaité explorer comment les coordonnateurs d’ULIS collège vivaient leur métier sur le plan psychique.

Dans cette perspective, la notion du rapport à la pratique est ici conjointe au postulat de l’inconscient dans son acception psychanalytique. Le chercheur clinicien vise à penser la réalité psychique du « sujet professionnel » ou, comme le précise Claudine Blanchard-Laville : « tout du moins le conflit entre sa réalité psychique et la réalité extérieure qu’il rencontre sur le terrain » (2019, p. 64). Pour ce faire, j’ai analysé la rencontre avec quatre coordonnateurs d’ULIS dans le cadre d’entretiens cliniques de recherche (Yelnik, 2005). Dans cette rencontre avec chaque sujet professionnel, l’interviewer invite l’interviewé à parler du vécu de son terrain professionnel et il l’accompagne dans l’élaboration d’un discours le plus spontané possible. L’entretien est enregistré, retranscrit et analysé dans un second temps. Comme la demande (Markakis, 2020) appartient au chercheur dans ce type de dispositif, ce dernier élabore sa propre expérience de l’entretien, la façon dont la rencontre avec le professionnel a été vécue et a résonné dans son propre psychisme à travers une analyse des éléments contre-transférentiels. Dans le processus psychanalytique, le contre-transfert est considéré comme « [l’] Ensemble des réactions inconscientes de l’analyste à la personne de l’analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci » (Laplanche et Pontalis, 1997, p. 103). Dans le processus de recherche en sciences humaines, Georges Devereux affirme que l’analyse des réactions du chercheur, à savoir « ses angoisses, ses manœuvres de défense, ses stratégies de recherche, ses “décisions” » (1980, p. 19), est la plus riche de sens par rapport à la situation d’interaction. Comme le dit Chantal Costantini, l’analyse « ne cherche ni à démontrer ni à apporter une preuve, mais à proposer une interprétation, une clarification sur des fonctionnements à l’œuvre dans une situation vécue, sur un rapport à (à l’école, au savoir, aux croyances, à l’autorité, etc.), sur une représentation de. Il s’agit de s’appuyer sur une singularité pour la repérer comme étant potentiellement agissante dans toute situation proche » (2019, p. 246). Ce type d’analyse se réalise dans « l’après-coup », une temporalité psychique où « des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d’expériences nouvelles, de l’accès à un autre degré de développement » (Laplanche et Pontalis, 1997, p. 33).

Ici, j’exposerai le cadre dans lequel j’ai pu remanier l’expérience de chaque rencontre singulière et la façon dont l’écriture est devenue pour moi le principal outil d’élaboration des mouvements contre-transférentiels dans l’après-coup de certains entretiens. Ensuite, j’illustrerai mon propos à travers les éléments d’analyse d’un entretien avec un coordonnateur d’ULIS collège ; enfin, je proposerai la notion d’« écrire-rêver le rapport à la pratique professionnelle » pour évoquer ce qui sous-tend l’écriture sur la rencontre entre le chercheur et le professionnel.

---

4 Depuis 2017, nous parlons du métier de l’AESH (Accompagnant des élèves en situation de handicap).

## Écoute attentive et écriture intuitive dans l'après-coup de la rencontre singulière

Pour analyser les éléments contre-transférentiels de quatre entretiens retranscrits avec des sujets différents, j'ai mis en place un travail régulier et je l'ai nommé : écoute attentive et écriture intuitive dans l'après-coup. La démarche est détaillée dans ma thèse (Markakis, 2019) : pour chacune de ces rencontres, je bloquais tous les jours pendant deux ou trois semaines en fonction de la longueur de l'entretien un créneau d'une heure minimum pour travailler sur une séquence de cinq minutes d'entretien. Ici, je tenterai d'explicitier le cadre, le type de ce travail ainsi que les termes employés pour le qualifier.

La régularité du cadre instaure une temporalité rythmée, nécessaire à l'élaboration psychique de l'expérience. Comme le disent Albert Ciccone et Alain Ferrant, la régularité du cadre analytique permet la rythmicité qui « assure une base de sécurité, en donnant – comme toute rythmicité des expériences – une illusion de permanence, de continuité. Une telle continuité sécurisée permet d'élaborer les expériences de séparation, de discontinuité. La discontinuité n'est maturative que sur un fond suffisant de permanence » (2006, p. 97). Il m'a semblé important de transposer, dans la mesure du possible, ces qualités de la temporalité analytique dans le dispositif d'analyse des éléments contre-transférentiels du chercheur. Ce « macrorythme », comme l'appellent les deux auteurs, m'a permis de mettre la focale sur les « microrhythmes [qui] sont davantage liés aux échanges à l'intérieur de la séance [de l'entretien, en l'occurrence] aux alternances de paroles et de silence, au débit verbal de l'un et de l'autre, et aux mouvements du corps » (Ciccone et Ferrant, 2006, p. 98). Dans ce cadre, j'écoutais l'enregistrement et je l'interrompais pour écrire en écho avec le discours.

En effet, j'ai qualifié cette écoute d'attentive, car j'essayais de mobiliser une certaine « attention flottante » dans sa double visée, décrite par Jean Guillaumin ainsi : « 1) la quête consciente de cohérence de pensée [...] 2) la recherche obscure, spontanée et involontaire de l'identité de perception en quête d'une économie elle aussi logique, mais simple et plus massive, des excitations perceptives et des traces mnésiques » (2003, p. 19). D'autre part, le type d'écriture mobilisé était très proche du premier jet qui tente de mettre en mots le ressenti lors de l'écriture en atelier (Lecœur, 2018). Comme j'ai pu l'écrire ailleurs (Markakis, 2020 et 2021), ces propositions d'écriture m'ont amené à explorer mon geste d'apprenti-chercheur dans ma façon de mener l'entretien et de l'écouter dans l'après-coup. Dans ce sens, il me semble nécessaire d'insister sur l'adjectif « intuitive » que j'ai choisi pour qualifier cette écriture.

En ce temps d'analyse, les écrits ne cherchaient ni à justifier ni à argumenter mais à réciter l'expérience et à transformer les ressentis de celle-ci en des traces écrites. Dans le cadre de la cure, Jean-Bertrand Pontalis soutient la place particulière de l'écriture pour l'analyste : « ce n'est pas exprimer ou communiquer, ni même dire, moins encore [...] “produire du texte”. C'est vouloir donner forme à l'informe, quelque assise au changeant » (1990, p. 110). Selon ce psychanalyste, écrivain et chercheur, l'écriture peut être le moyen de formaliser, à un certain point, l'indicible : « Ce qui est ainsi *inscrit* demande à être *écrit*. J'opère alors une translation. Bien sûr, cette translation, comme toute traduction, ne va pas sans perte, mais on peut aussi trouver un gain dans ce passage d'une langue étrangère, étrangère même à celui qui la parle, à une langue partageable » (Pontalis, 2012, p. 109). Il s'agit, en effet, de chercher, à travers l'écriture, ce qui décrit le vécu sur le plan psychique. Car, comme le dit Wilfred Ruprecht Bion, les phénomènes de la vie psychique « ne peuvent être ni vus, ni touchés ; l'angoisse n'a ni forme, ni couleur, ni odeur, ni son » (1974, p. 33). Il propose, alors, le terme « *to intuit* » pour remplacer celui de l'observer, du toucher, du voir, du sentir, de l'entendre, du goûter. À l'appui

de ces avancées, Simone Korff-Sausse défend une écriture au service de l'élaboration : « Pensées sauvages en quête d'un contenant qui pourra les penser [...] Ce sont les mots non dits, non encore formulés, les éléments bêta émergeant de la matrice du proto-mental, qui poussent à l'écriture » (2010, p. 392). C'est un tel processus qui se déployait dans mon dispositif d'analyse et qui m'amenait à saisir des pensées non élaborées et à les transformer en traces écrites.

Ainsi, le terme de l'écriture intuitive englobe, pour moi, différents types d'écriture qui tentent de donner une certaine forme à la dimension émotionnelle de l'expérience de l'entretien. J'ai donc circonscrit un espace d'écriture, proche de celui conçu par Françoise Hatchuel, où l'élaboration du rapport à « l'interlocuteur interne » permet que les choses s'écrivent « pour soi avant d'être adressées à autrui » (2013, p. 64). Il peut s'agir de l'écriture d'une image qui formalise le ressenti, d'un souvenir lointain en écho avec les dires du sujet, d'un vécu personnel ou professionnel associé à un moment de l'entretien, etc. ; il peut, aussi, s'agir de la prise en compte de l'impossibilité d'écrire sur un instant de l'entretien. Pour chaque entretien, un tel travail a été effectué de manière régulière et systématique. Si l'expérience analytique et ma formation à l'approche clinique m'ont convaincu de l'importance de circonscrire l'élaboration psychique dans une temporalité régulière, ma participation aux ateliers d'écriture m'a appris à éprouver par écrit des sensations et des affects. Ce sont sans doute ces capacités que je tente de mobiliser durant l'analyse des enregistrements. Dans un temps ultérieur, je confrontais les écrits produits à la littérature psychanalytique, en structurant une interprétation heuristique susceptible de mettre au jour les mécanismes sous-jacents dans l'entretien en rapport avec la situation professionnelle. Évidemment, ces interprétations ont été discutées et révisées dans le cadre de la supervision de mon travail de thèse.

Nous verrons par la suite l'évolution de l'appréhension d'une rencontre avec un coordonnateur d'ULIS que je nommerai Julien pour préserver son anonymat. En amont de cette analyse, je propose quelques éléments contextuels et quelques spécificités de cette rencontre.

## **Éléments contextuels de la rencontre avec Julien**

Pour réaliser les entretiens avec les coordonnateurs, j'ai, d'une part, mobilisé le réseau d'interconnaissance et, d'autre part, j'ai adressé des courriers à plusieurs collègues de la région parisienne qui disposait d'une ULIS. L'adresse électronique de Julien m'est parvenue par l'intermédiaire d'une coordonnatrice d'ULIS avec qui j'entretenais des liens professionnels et amicaux. En effet, je lui avais demandé de parler à ses collègues – qu'elle rencontrait dans le cadre des réunions ou des formations professionnelles et que je ne connaissais pas – du fait que je recueillais des témoignages pour ma recherche de doctorat. Ainsi, je lui ai écrit un courriel en exposant le fait que l'entretien s'inscrivait dans ma démarche de recherche doctorale et en évoquant les règles de confidentialité et d'anonymat.

La rencontre avec Julien a eu lieu l'année de l'implantation de l'ULIS dans son collège d'affectation en tant que coordonnateur. Les enjeux de l'ouverture du dispositif sont très présents dans son discours, comme nous le verrons par la suite. Certaines études ont montré que l'année de l'implantation d'une ULIS correspond à un moment institutionnel important, car la question du handicap se pose pour l'ensemble de la communauté éducative (Savournin *et al.*, 2019 et 2020). Concernant les pratiques des enseignants du collège, des « dilemmes » – c'est-

à-dire des difficultés issues des contextes variés et des prescriptions contradictoires (Thomazet et *al.*, 2014) – appellent des compromis au niveau de l'équipe pédagogique. Dans ce cadre, les difficultés relationnelles peuvent s'accroître au sein de l'équipe éducative, en renforçant le sentiment d'isolement chez certains enseignants (Gremion et *al.*, 2020). Le rôle du coordonnateur d'ULIS en tant que personne ressource prend ainsi tout son sens, car il est sollicité afin de soutenir les membres de l'équipe pédagogique dans la perspective de l'école inclusive (Masse et Thomazet, 2019). Comme le soulignent Laurence Leroyer et Julia Midelet, l'enseignant spécialisé exerçant la fonction de la personne ressource se trouve dans une position de « médiateur protecteur entre l'institution et la ou les personnes de la situation » (2021, p. 198). Il doit en effet porter une attention particulière aux préoccupations et aux enjeux des autres professionnels en lien avec les problématiques soulevées lors de l'accueil des élèves reconnus en situation de handicap. Or, certains travaux appuyés sur la théorie psychanalytique ont montré la complexité des dynamiques, composées d'éprouvés psychiques (Ployé, 2013 et 2020 ; Barry, 2018), qui se forment dans les relations entre les professionnels au sein de l'école.

Ici, j'aborderai le rapport de Julien à ce type d'échanges avec les autres enseignants du collège. Pour déployer ce fil, je ferai, d'abord, un récit du déroulement de l'entretien avec des extraits du discours, puis, une analyse de ce que j'ai pu penser dans l'après-coup.

## La rencontre avec Julien

Nous nous sommes rencontrés à une station du métro, proche de son domicile, où Julien a souhaité m'accueillir. Sur le chemin, il m'explique qu'il préfère passer l'entretien chez lui, car il ne souhaite pas rester à l'école au-delà de son service. Il me pose ensuite un grand nombre de questions sur la thèse et son attitude génère en moi un sentiment de devoir à tout prix le rassurer.

Nous nous installons chez lui et je lui propose de parler librement de son expérience de coordonnateur d'ULIS. Julien commence par l'ouverture de l'ULIS. Il met l'accent sur le conflit avec les autres enseignants, ce qui occupe environ les vingt premières minutes de l'entretien : « *Je sais par expérience, j'ai déjà eu l'occasion d'ouvrir une classe dans un collège, que les autres enseignants peuvent refuser* ». Ce potentiel refus le gêne et il s'y prend alors de manière suivante : « *J'essaie de ne pas amener ça en disant : "Est-ce que tu peux accueillir un élève ?" Je leur dis : "J'envisage d'inclure un élève à une telle classe et je sais que tu les as." [...] en général ils n'osent pas me dire : "Ah bon, non." Je les mets au pied du mur. C'est un peu malhonnête de ma part, mais, moi, j'estime qu'ils n'ont pas à refuser* ». Julien parle de la tendance des enseignants à refuser les inclusions, ce qui lui semble « *injuste vis-à-vis de la loi* ». Il s'exprime avec une certaine agressivité vis-à-vis des autres enseignants et il s'installe, longuement, dans un discours de plainte qui m'interroge et me gêne en même temps ; mais j'éprouve aussi le besoin de le rassurer, en réprimant ces interrogations et en acquiesçant à ses propos avec une certaine docilité.

Julien estime que beaucoup d'enseignants réagissent à une proposition d'inclusion en se basant sur des fausses représentations : « *Il y a beaucoup de stéréotypes [...] ils pensent vraiment qu'ils vont accueillir des élèves type Raymond, tu vois, autistes, voilà* ». Il répète donc que le dialogue sert à expliquer aux enseignants ce qu'est un trouble cognitif car ils ont des représentations qui renvoient à « Raymond », personnage du film *Rain man*, daté des années 1980. C'est pourquoi Julien prépare un topo en début de l'année pour « *expliquer ce que c'est*

*l'ULIS [...] ce qui est attendu des enseignants* ». Toutefois, « expliquer », dans le discours de Julien, suppose une certaine imposition d'un point de vue, il s'agit de « corriger », comme il le dit, les fausses représentations. Cela s'illustre à plusieurs reprises dans son discours, je me limite, ici, à citer l'extrait concernant le conflit en réunion à propos de l'inclusion d'un élève : « *J'ai dû un peu batailler à cause de cet élève qui faisait chier quoi [...] j'ai été voir la principale adjointe qui me disait : "Mais c'est à vous d'expliquer" J'avais besoin d'elle à ce moment et pas... Bon, elle aurait dû me relayer, je pense* ». Nous voyons ici que l'explication n'est pas un point de vue partageable au service de l'échange, mais j'ai l'impression qu'elle prend la dimension d'une réalité qui doit s'imposer.

Pendant une quinzaine de minutes, Julien parle de l'accompagnement des élèves pour revenir – vers la fin de l'entretien – sur la façon dont ils sont accueillis en milieu ordinaire. À ce moment-là, Julien pointe que l'inclusion est une notion récente, associant au métier de son père : « *Mon père était prof dans des classes de perfectionnement [...] il essayait de faire des choses, quoi, mais il y avait une telle barrière [...] bah il se battait contre les moulins, vraiment.* » Julien pense alors qu'un des objectifs de l'inclusion serait de changer le regard sur le handicap. À la fin de l'entretien, Julien me donne une image représentative de la façon dont il cherche à incarner le métier du coordonnateur : « *Je suis une espèce de fusible entre plein de choses, plein d'entités en fait, l'entité médicale, l'entité familiale, l'entité scolaire* ».

### **Éléments de l'élaboration lors de l'écoute attentive et de l'écriture intuitive**

Pour mettre en place l'analyse de l'écoute attentive et de l'écriture intuitive, j'ai pris 9 jours, en travaillant chaque jour sur des séquences de 5 minutes d'entretien pendant une heure. Les premiers jours de ce travail, j'éprouvais, une nouvelle fois, cette gêne du début de l'entretien qui se traduisait par une difficulté à y rester attentif et par une tendance à ne plus tenir le dispositif. Pour rester concentré, je me forçais à répéter ses phrases par écrit, sans pouvoir élaborer psychiquement sur ses propos. Au bout de quelques jours de travail sur cet entretien, j'en suis arrivé à écrire avec un certain soulagement qu'il y a quelque chose « d'ennuyeux et de gênant » dans le discours plaintif de Julien. Ainsi, j'ai expérimenté un effet de l'après-coup qui m'a permis d'éprouver un affect réprimé lors de l'entretien et de penser que le mouvement de répétition de ses phrases par écrit mettait, d'une certaine façon, en scène ma propre docilité vis-à-vis de lui. L'effet soulageant qui en découle a de nouveau fluidifié ma capacité associative durant le travail sur les séquences suivantes.

Vers la fin de cette analyse, l'image du père qui se bat contre des moulins à vent m'a amené à écrire sur un non-sens concernant l'insistance sur cette bataille. Autrement dit, je me suis imaginé la vision enfantine d'un père – associé à Don Quichotte – dont l'implication professionnelle générerait des interrogations que la rationalisation opprimait. Sur le plan personnel, j'ai associé à des réalités qui m'ont été présentées dans mon enfance comme des vérités non questionnables et je me suis demandé si les traces de telles expériences sous-tendaient les images que Julien me renvoyait. Au début du film *Rain Man*, que Julien évoque, un jeune homme apprend, suite au décès de son père, que la grande partie de son héritage est destinée à un établissement psychiatrique. Il découvre, ainsi, l'existence d'un frère aîné, Raymond, atteint d'autisme qui réside dans l'établissement en question. Sur le plan émotionnel, cette histoire fait écho à une réalité imposée qui laisse des questions non répondues, voire non

adressées, un vide, c'est-à-dire un « pourquoi » enfantin associé à des émotions fortes qui n'ont pas été exprimées.

Nous pouvons associer cette réalité émotionnelle à la façon dont Julien utilise l'explication pour imposer une réalité, sans pouvoir supporter le fait que les émotions associées à cette réalité peuvent être évoquées. L'explication, telle que je l'entends dans le discours de Julien, devient ainsi un « fusible » qui interrompt la surintensité du courant émotionnel entre les entités et questions qui cherchent à se poser. Si nous accordons une certaine pertinence à cette hypothèse, n'y a-t-il pas un vide, une répétition de l'impensé dans le lien aux autres ?

### **La transmission d'une réalité intrêvée**

Lors de la confrontation de mes élaborations écrites à la littérature psychanalytique, j'ai fait le lien entre le vécu du début de l'entretien et celui du clinicien qui éprouve les effets d'un « matériel non symbolisé », comme le décrit finement Vincent Di Rocco : « Le vécu subjectif du clinicien oscille entre le trop-plein et le vide, entre l'envahissement et le retrait. Le sentiment que son propre monde interne devient insaisissable s'impose, asséchant les associations de pensées ou l'émergence d'intuitions. » (2017, p. 171). La notion du vide a suscité mon intérêt. En effet, nous pouvons penser que l'éprouvé d'un vide s'incarne dans ce que j'ai pu écrire concernant son discours « ennuyeux et gênant ». La conjonction de ces deux adjectifs décrit bien un néant dans le discours, un « rien à comprendre », mais aussi l'existence de quelque chose qui suscite la gêne.

Donald Woods Winnicott, quant à lui, considère que « Le vide primaire veut seulement dire : avant de commencer à se remplir. Et il faut un degré certain de maturité pour que cet état prenne un sens. Le vide qui survient dans un traitement est un état que le [...] patient est en train d'essayer d'éprouver, un état du passé qui ne peut être remémoré sauf en étant, dans l'actuel, éprouvé pour la première fois. » (2000, p. 214/215) Comme nous l'enseigne cet auteur, « la difficulté vient de ce que le patient craint ce que le vide a de terrible, et de ce qu'il s'en défendra par un vide sous contrôle, organisé en ne mangeant pas, ou en n'apprenant pas. » (2000, p. 215). Par ce biais, nous pouvons mieux saisir la proposition de Thomas Ogden selon laquelle l'identification projective joue un rôle primordial dans la cure analytique. Le patient projette son « vide », sa réalité psychique « intrêvable », sur l'analyste pour qu'une dialectique puisse s'installer : « le projecteur et le "réceptacle" se trouvent dans un rapport à la fois de communication et de séparation au sein d'une relation où l'expérience du nourrisson épouse la forme donnée par la mère, étant entendu que (dans des conditions normales) cette forme que la mère donne au nourrisson a déjà été ébauchée par celui-ci. La mère se permet d'être habitée par le bébé dans sa contre-identification (Grinberg, 1962) avec lui et, en ce sens, elle est créée par son bébé en même temps qu'elle le crée (lui donne forme) ». (2014, p. 47) Dans la rencontre avec Julien, le vide peut se représenter dans le sentiment de gêne que je réprimais pour acquiescer ses propos. De même, on peut penser qu'il s'agissait du même vide, quand je n'arrivais plus à tenir mon dispositif et à élaborer sur cet entretien. Dès lors que ce vide s'éprouve par l'écriture, mon écoute attentive s'est de nouveau fluidifiée et j'ai pu me concentrer sur son discours.

De surcroît, j'ai associé ce vide dans notre lien à ce dont Julien témoigne de sa collaboration avec ses collègues. Plus précisément, je me suis demandé s'il s'y prenait de sorte à produire – au moins dans certains cas – un vide de communication, en cherchant à imposer une explication



ou à mettre ses collègues « au pied du mur », comme il le dit. Par ce biais, le mécanisme de la compulsion de répétition présente ici un intérêt particulier. Selon Sigmund Freud, la compulsion de répétition ne concerne pas exclusivement le cadre analytique, mais « toutes les autres activités et relations qu'il [l'analysant] a simultanément dans sa vie » (1914, p. 17). Blanchard-Laville réhabilite ce postulat, en relativisant l'aspect pathologique dans la pratique enseignante : « Dès lors que nous postulons l'existence de l'inconscient chez l'être humain, le voilà soumis à la compulsion de répétition. Bien sûr, il y a [...] question de degré ou de force de prégnance de cette compulsion » (2001, p. 183-184). Pour Ciccone, le paradoxe de ce mécanisme consiste en le fait que la répétition constitue, à la fois, le souvenir et son évitement : « La répétition est la traduction en actes de ce qui a été oublié et refoulé et dont le sujet n'a aucun souvenir. Lorsqu'il répète, le sujet n'a pas conscience qu'il s'agit d'une répétition. Mais si la répétition évite le souvenir, elle est aussi une *manière de se souvenir*. » (2012, p. 119) Nous pouvons associer ce mécanisme à l'expérience inrêvée que le sujet cherche à la fois à éprouver et à éviter, selon Ogden : « Sans s'en rendre compte, ils [les analysants] recherchent de l'aide pour rêver leur expérience impossible à rêver et inrêvable. Les rêves inrêvés [...] se cristallisent dans certains aspects de la personnalité qui excluent l'expérience de l'élaboration psychique » (2012, p. 26) Ainsi, j'é mets l'hypothèse qu'une réalité inrêvable risque de s'actualiser dans le rapport de Julien aux problématiques soulevées par les enseignants. Dans l'échange avec ces derniers, Julien peut avoir une position qui tente d'opprimer l'expression subjective liée aux situations concrètes par l'imposition d'une loi ou d'une explication.

### **En guise de conclusion : Écrire-rêver le rapport à la pratique professionnelle**

Si l'une des missions des coordonnateurs d'ULIS consiste à accueillir les questionnements des autres enseignants du collège et à les soutenir dans la perspective inclusive – hormis les contradictions institutionnelles qui constituent un frein à la mise en œuvre de cette collaboration – il se peut aussi que des enjeux psychiques se réactivent pour le sujet professionnel lors des situations d'échange avec ses collègues. À partir de l'entretien avec Julien et de l'analyse de mes propres éléments contre-transférentiels, j'ai émis l'hypothèse selon laquelle l'expérience d'un vide – c'est-à-dire une réalité émotionnelle exclue de la pensée, inrêvable – s'actualise dans le rapport du sujet à cette situation d'échange avec les autres enseignants du collège. Dans le discours du sujet, j'ai associé l'utilisation de la loi et de l'explication, qui semble empêcher l'expression de la réalité subjective de l'autre, à une forme d'acte de répétition de ce vide.

Or, il est à souligner que l'entretien a été effectué à un moment donné dans la temporalité de l'interviewer et du sujet interviewé. L'intérêt de l'étude de cette singularité consiste en la formulation d'une hypothèse qui nous permet d'imaginer comment certains mécanismes psychiques peuvent être réactivés, reproduits et reconfigurés dans la dynamique relationnelle de la situation professionnelle du sujet. L'analyse contre-transférentielle de la rencontre singulière, c'est-à-dire des mouvements psychiques du chercheur dans la dynamique relationnelle, telle qu'elle a été déployée dans le cadre de l'entretien, vise à formaliser la représentation d'une organisation psychique, potentiellement inrêvée et agissante chez le sujet professionnel en rapport avec sa pratique. Comme cette analyse repose à la fois sur la réalité intersubjective vécue lors de l'entretien et la réalité intrapsychique du chercheur, je souscris à la proposition de Blanchard-Laville selon laquelle les éléments repérés ne sont pas

complètement étrangers au chercheur qui les formalise ; chaque professionnel « présente une organisation psychique qui aurait pu ou pourrait être la nôtre » (2013, p. 70).

Pour rendre compte du cheminement qui m'a amené à l'hypothèse étayée plus haut, j'ai ici présenté le dispositif de l'écoute attentive et de l'écriture intuitive mis en place pour analyser les rencontres singulières dans le cadre d'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. Le terme dispositif est à entendre au sens d'un outil de recherche permettant l'élaboration des éléments dits contre-transférentiels du chercheur (Geffard, 2019). Dans le cadre de ce dispositif, j'ai pu éprouver des affects réprimés lors de l'entretien et me rendre compte de mes propres réactions face au sujet professionnel rencontré. Avec le terme « écrire-rêver le rapport du sujet à sa pratique professionnelle », je tente, alors, de circonscrire un processus qui formalise, par l'écriture dans l'après-coup, les éléments contre-transférentiels du chercheur et qui participent à l'appréhension des mécanismes psychiques à l'œuvre. En congruence avec une approche clinique d'orientation psychanalytique, ces éléments constituent le socle d'une hypothèse heuristique sur les mécanismes inconscients qui animent la rencontre dans l'entretien clinique de recherche. Dans ce cadre, un engagement dans l'écriture, tel qu'évoqué par Ogden, me semble nécessaire : « Le fait de créer et de maintenir vivants les liens entre les personnes réelles [...] et les "personnages" de l'histoire écrite, et entre le cours de l'expérience vécue et la "trame" de l'histoire qui se déroule par écrit, suppose une forme particulière de travail littéraire et psychologique » (2012, p. 173).

Plusieurs auteurs, à la fois psychanalystes et chercheurs (Anzieu, 1981 ; Gantheret, 2010 ; Pontalis, 1990), font référence à un travail psychique équivalent à celui du rêve, c'est-à-dire la mise en scène de l'éprouvé dans l'écriture. Dans la même perspective, Ogden décrit la dialectique entre l'écriture et l'expérience ainsi : « L'écriture me rêve dans l'existence autant que je rêve l'existence de mon écriture. Cet état n'est pas très plaisant ; on a l'impression de ne plus contrôler sa tête » (*Ibid.*). Par ce biais, l'auteur suggère la mise en œuvre de « l'activité onirique inconsciente éveillée » (2012, p. 87) – conçue comme une barrière semi-perméable, une limite plus ou moins poreuse entre la vie consciente et l'inconscient – qui permet la production des « pensées-du-rêve », c'est-à-dire des formes qui mettent en lien des sensations et des émotions et qui se prêtent à l'interprétation.

Comme le dit Tamara Bibby à la suite des travaux d'Ogden, la rêverie est un processus qui permet à donner forme pensable à l'expérience affective, mais : « Ce n'est ni comme une conversation distraite qui se perd dans des méandres et ne mène nulle part ni comme une conversation centrée sur *quelque chose*. La différence est importante dans la mesure où c'est une forme de communication difficile ; la « rêverie » ne signifie pas qu'il n'y a pas d'attention ou d'effort » (2016, p. 37). Pour ma part, le dispositif de l'écoute attentive et de l'écriture intuitive m'a permis de m'attarder sur les séquences de l'entretien, de me concentrer sur mes sensations et mes émotions et de leur donner une forme structurante à travers le processus d'écriture dans l'après-coup. Dans ce processus, l'expérience de l'entretien est façonnée par la prise en compte de l'état psychoaffectif du scripteur : l'association à d'autres expériences, l'évocation des images et/ou des souvenirs qui rendent figurables les affects, mais aussi le blocage dans l'écriture ; autrement dit, il s'agit d'un processus qui sous-tend la mise en forme écrite de l'expérience d'une rencontre singulière, en mobilisant les éléments contre-transférentiels du chercheur et en explorant les résonances. Dans cette optique, je fais le lien avec l'activité onirique inconsciente éveillée qui incarne, me semble-t-il, l'écriture sur la rencontre. Elle est, aussi, à l'œuvre dans le tissage des liens avec la théorie et dans la structuration d'une hypothèse interprétative, étayée sur les apports théoriques. En m'inspirant

du terme « parler-rêver » que Ogden conçoit dans le cadre de la cure, je propose le terme « écrire-rêver le rapport à la pratique professionnelle » pour explorer l'activité onirique sous-jacente à l'écriture dans le cadre des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation portant sur les pratiques professionnelles.

## Références

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (82), 9-25. <https://doi.org/10.3917/nresi.082.0009>
- Bibby, T. (2016). Parler-rêver en classe... pour penser et apprendre. *Cliopsy*, (15), 27-43. <https://doi.org/10.3917/cliop.015.0027>
- Bion, W.-R. ([1970] 1974). *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris : Payot.
- Blanchard-Laville, C. (2019). Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien. Des apports de la clinique d'orientation psychanalytique pour favoriser les processus de symbolisation professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, (52), 61-77. <https://doi.org/10.3917/lsdle.521.0061>
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.lavil.2013.01>
- 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. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280>
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bréant, F. (2018). Transmettre la capacité à rêver sa recherche. *Cliopsy*, (20), 111-128. <https://doi.org/10.3917/cliop.020.0111>
- Ciccone, A. (2012). *La transmission psychique inconsciente*. Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.cicco.2012.02>
- Ciccone, A. et Ferrant, A. (2006). Les échos du temps : le rythme, le tempo et la mélodie de l'affect. Dans : B. Chouvier et R. Roussillon (dir.) *La temporalité psychique. Psychanalyse, mémoire et pathologies du temps* (p. 93-109). Paris : Dunod.
- Costantini, C. (2019). Entretien. Dans : A. Vandeveldé-Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 243-247). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0243>
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Di Rocco, V. (2017). La représentation qui rend fou... Psychopathologie du processus représentatif dans les états psychotiques. *Cliniques Méditerranéennes*, (95), 167-178. <https://doi.org/10.3917/cm.095.0167>
- Freud, S. ([1917] 2009). *Métapsychologie*. Paris : Folio.

- Freud, S. ([1914] 2004). Remémoration, répétition et perlaboration. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, (9), 13-22. <https://doi.org/10.3917/lcpp.009.0013>
- Gantheret, F. (2010). *La nostalgie du présent. Psychanalyse et écriture*. Paris : Éditions de l'Olivier.
- Geffard, P. (2019). À propos de l'usage du terme « dispositif » dans la revue *Cliopsy*. *Cliopsy*, (21), 63-77. <https://doi.org/10.3917/cliop.021.0063>
- Gremion, L., Granger, N. & Gremion, F. (2020). « Salle des maîtres », un effet négligé dans la transformation des pratiques. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (65), 171-181. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0171>
- Guillaumin, J. (2003). *La psychanalyse, un nouveau modèle pour la science ?*. Paris : L'esprit du temps.
- Hatchuel, F. (2013). Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'« interlocuteur interne ». *Cliopsy*, (10), 53-66. <https://doi.org/10.3917/cliop.010.0053>
- Korff-Sausse, S. (2010). Le psychanalyste « écrivain ». Écrire la psychanalyse avec W.R. Bion. *Revue française de psychanalyse*, (74), p. 389-400. <https://doi.org/10.3917/rfp.742.0389>
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1997). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lecœur, C. (2018). Restaurer une relation vivante avec l'écriture. *Empan*, (110), 79-85. <https://doi.org/10.3917/empa.110.0079>
- Leroyer, L. et Midelet, J. (2021). Personne ressource pour l'éducation inclusive, situations de travail, positions et postures professionnelles. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (92), 187-201. <https://doi.org/10.3917/nresi.088.0241>
- Markakis, K. (2021). Representable forms of the professional experience in adapted teaching for pupils with mental disabilities in France: A single encounter analysis. *Psychoanalysis, Culture and Society*, (26), 84-98. <https://doi.org/10.1057/s41282-021-00211-x>
- 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. <https://doi.org/10.3917/cliop.023.0027>
- Markakis, K. (2019). *Écrire-rêver l'expérience des coordonnateurs d'Ulis au collègue. Monographies de rencontres singulières dans le cadre d'entretiens cliniques de recherche en sciences de l'éducation*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris Nanterre.
- Masse, F. & Thomazet, S. (2019). Coordonnateur d'Ulis école : exercer dans l'école inclusive comme personne ressource: Quelles réalités ? Quelle évolution de l'identité professionnelle pour cet enseignant spécialisé ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (86), 225-240. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0225>
- Masse, F. (2021). Innovations ordinaires de coordonnateurs d'Ulis école au cœur de dispositifs étayant des élèves *autrement capables*. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, (92), 71-86. <https://doi.org/10.3917/nresi.092.0071>
- Midelet, J. (2019). Les dispositifs Ulis. Enjeux d'un dispositif de transition. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (85), 71-86. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0071>
- Ogden, T. ([1994] 2014). *Les sujets de l'analyse*. Paris : Les éditions d'Ithaque.
- Ogden, T. ([2005] 2012). *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves inrêvés et des cris interrompus...* Paris : Les éditions d'Ithaque.

- Ployé, A. (2020). De quoi l'inclusion est-elle le nom ? L'imaginaire des enseignants spécialisés en formation. *Psychologie Clinique*, (50), 36-48. <https://doi.org/10.1051/psyc/202050036>
- Ployé, A. (2013). Collaborer à des démarches d'inclusion au collège : analyse clinique des modalités pédagogiques et des éprouvés psychiques des acteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (63), 23-36. <https://doi.org/10.3917/nras.061.0023>
- Pontalis, J.-B. (2012). *Le laboratoire central*. Paris : Éditions de l'Olivier.
- Pontalis, J.-B. (1990). *La force d'attraction*. Paris : Le Seuil.
- Savournin, F., Brossais, E., Chevalliers-Rodrigues, É. et Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire. De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (65), 27-44. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0027>
- Savournin, F., Brossais, E., Chevalliers-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et Léonardis (de), M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (85), 53-69. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0053>
- Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 69-80. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0069>
- Winnicott, D.-W. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, (50), 133-146. <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2107>

Reçu en juin 2021 – Accepté en août 2022.