



Association Nationale des
Psychologues de l'Enseignement Catholique



Actes de Session de formation 2014

Merlimont

du 16 au 19 septembre 2014

Région Nord



**„ Le psychologue de l'éducation dans l'R du temps:
Du temps pour apprendre...
Le temps de comprendre“**

LE BRAIN GYM® ET L'ÉDUCATION KINESTHESIQUE®

« Je pense d'abord avec mon corps... »

Leonard de Vinci

Si comme le définit le petit Robert, «**L'éducation** est une mise en œuvre des moyens propres, à assurer la formation et le développement d'un être humain»,

Kinesthésique, quant à lui, est un adjectif qui se rapporte à la kinesthésie, sensation interne du corps en déplacement assurée notamment par :

les capteurs situés dans les muscles et articulations (proprioception),

la vision

l'oreille interne (équilibre...).

L'Education kinesthésique® peut alors se définir comme une approche éducative utilisant le mouvement pour accroître au maximum nos capacités d'apprentissage.

En se fondant sur les recherches de scientifiques réputés (tels que Jean Piaget, Carl Rogers, Howard Gardner...) et en partant du principe que le mouvement est à l'origine de l'évolution du cerveau (comme le soutient aujourd'hui Alain Berthoz, Directeur du laboratoire de physiologie de la perception et de l'action au Collège de France à Paris), **Paul Dennison**, docteur en sciences de l'éducation et créateur de *l'Education kinesthésique®* a mis sur pied de nombreux exercices ayant pour principaux objectifs :

d'aiguiser les sens, d'optimiser la mémorisation

de préparer les muscles à l'action

AFIN DE TRAITER PLUS EFFICACEMENT TOUTE NOUVELLE INFORMATION

Issu de techniques millénaires comme le yoga et le tai chi chuan, ou de méthodes plus modernes comme l'optométrie ou l'ostéopathie, ce fabuleux panel de mouvements ciblés a vu le jour sous le nom de :

BRAIN GYM®

« La gymnastique du cerveau »

Aujourd'hui, le Brain Gym® est reconnu comme l'une des 10 meilleures méthodes d'aide à l'apprentissage scolaire par le gouvernement américain et connaît un engouement de plus en plus croissant en Europe (notamment en Grande Bretagne et en Belgique).

La France commence à reconnaître l'extraordinaire efficacité de la méthode, en proposant des actions, non seulement dans certaines écoles de l'hexagone, mais aussi auprès d'un public aussi vaste que celui du monde sportif, artistique et de l'entreprise.

Depuis les années 80 où la méthode a été créée, le Brain Gym® est utilisé dans plus de 80 pays et le manuel de cours traduit dans un grand nombre de langues...

©Thierry NOENS BRAIN GYM – KINESIOLOGIE – ARTS MARTIAUX

Séances Individuelles – Conférences – Ateliers – Formations

Tél : 06 33 12 58 12 – Email : thierry.noens@gmail.com

L'E.C.A.P

Parmi les différents exercices de Brain Gym, l'**E.C.A.P.** a une place de choix, car il aide à connecter les différentes parties de ton cerveau, ce qui le prépare à l'acte d'apprendre.

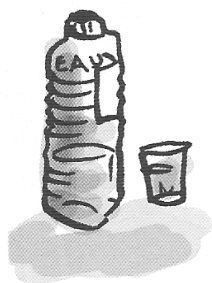
E : Energie, Eau

C : Clair

A : Actif

P : Positif et présent

En travaillant de manière **Positive**, **Active**, **Claire** et avec plein d'**Energie**, tu apprends plus aisément et efficacement. Tu profites mieux de tes capacités cérébrales.



EAU : Boire de l'eau claire

BOIS DE L'EAU CLAIRE, LENTEMENT EN MAINTENANT CHAQUE GORGE EN BOUCHE UN INSTANT AVANT DE L'AVALER.

**L'eau conduit l'énergie électrique dans le corps et le cerveau.
Elle permet d'éliminer les toxines**

Energie, passage d'examens, concentration, rapidité, ...

Toutes les compétences scolaires s'améliorent...

CLAIR : Les points hémisphériques, les points du cerveau.



PLACE UNE MAIN SUR TON NOMBRIL, FORME UN « U » AVEC L'AUTRE MAIN ET PLACE LE POUCE ET L'INDEX DANS LE CREUX SITUE JUSTE SOUS LES CLAVICULES ET CONTRE LE STERNUM.
STIMULE CES POINTS PENDANT ENVIRON 30 SECONDES TOUT EN FAISANT ALLER TES YEUX DE GAUCHE À DROITE
COMME SI TU SUIVAIS UNE LIGNE HORIZONTALE.
FAIS DE MÊME AVEC L'AUTRE MAIN.

Aide à croiser la ligne médiane en particulier au niveau des hémisphères cérébraux et des yeux.

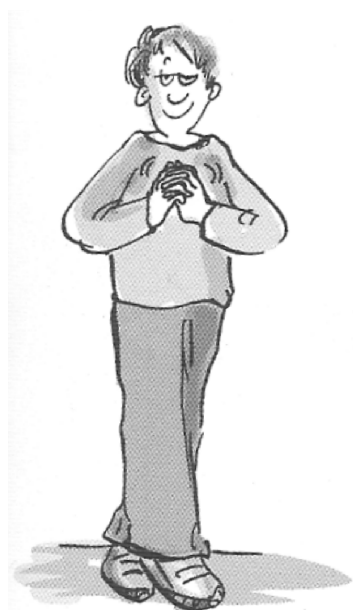
Lecture, écriture, mathématiques, lutte contre les inversions, soulage le stress visuel

ACTIF : Les mouvements croisés (Cross Crawl)

EN MARCHANT SUR PLACE, TA MAIN DROITE
TOUCHE TON GENOU GAUCHE, PUIS TA MAIN
GAUCHE TOUCHE TON GENOU DROIT. BOUGE
ALTERNATIVEMENT BRAS ET JAMBES OPPOSES.

Active les hémisphères droit et gauche du cerveau.

Lecture et compréhension, écriture, orthographe, écoute.



POSITIF ET PRÉSENT : La position des contacts croisés (ASSIS, DEBOUT OU ALLONGE)

1ère PARTIE : CROISE TES CHEVILLES. ETEND TES
BRAS DEVANT TOI ET CROISE UN POIGNET PARDESSUS
L'AUTRE (du même côté que ta cheville du dessous).

ENTRELACE TES DOIGTS ET RAMENE TES MAINS
REUNIES VERS LE HAUT CONTRE LA POITRINE.
RESTE AINSI PENDANT 1 MINUTE TOUT EN RESPIRANT
LENTEMENT, LES YEUX FERMES ET LE BOUT DE LA
LANGUE CONTRE LE PALAIS QUAND TU INSPIRES.

2ème PARTIE : QUAND TU ES PRET(E), DECROISE BRAS ET JAMBES.
PLACE LES PIEDS BIEN A PLAT SUR LE SOL ET LES BOUTS DES DOIGTS
DE CHAQUE MAIN LES UNS CONTRE LES AUTRES DEVANT LA POITRINE.
RESPIRE PROFONDEMENT LES YEUX FERMES ET LE BOUT DE LA LANGUE
CONTRE LE PALAIS QUAND TU INSPIRES.

T'aide à te recentrer et libère, de ce fait, les excès d'énergie, de tension et d'effort.

Désamorce le stress, installe une orientation positive, augmente l'attention, clarté de l'écoute et de la parole ; passage d'examen, estime de soi, équilibre.

Ces mouvements de l'E.C.A.P. sont issus des
26 mouvements du Brain Gym.

« Ecouter les autres, c'est encore la meilleure façon d'entendre ce qu'ils disent. » **Pierre Dac**

Petit mouvement supplémentaire, « LE CASQUE D'ÉCOUTE »

- Ouvre grand tes oreilles trois fois au moins de haut en bas
- Tu peux bâiller tout en effectuant cet exercice

Compétences scolaires : Compréhension orale, prise de parole en public, chant, musique, épellation (encodage – décodage), discours intérieur et méditation verbale.

La sophrologie

La sophrologie est une application de la relaxation dans un but pédagogique, prophylactique, et/ou thérapeutique.

Il s'agit d'une méthode simple, douce et facile à pratiquer.

Elle est basée sur la relaxation profonde, la respiration, l'imagerie mentale, la pensée positive.

Elle s'adresse à toutes les personnes souhaitant disposer d'outils anti-stress afin de préserver leur santé.

Elle apporte ou aide à rétablir un équilibre physique et psychique durable.

Son rôle

La pratique de la sophrologie va rétablir une juste et harmonieuse collaboration entre conscient et inconscient

Pour mieux comprendre :

Notre corps et notre esprit sont étroitement liés, si notre mental est en souffrance, cela peut entraîner des répercussions d'ordre physique et notre corps manifeste alors des signes d'alerte.

C'est pourquoi la sophrologie est très utile pour se protéger des stress et des situations qui se trouvent à l'origine des maladies dites psychosomatiques.

« Somatiser » signifie « exprimer par le corps ».

Elle trouve son efficacité dans le fait qu'elle s'attaque à la cause de la maladie.

Le sophrologue n'a pas la prétention de guérir, mais il propose une technique qui met en avant les capacités de chacun à être l'acteur de sa propre prise en charge, à développer des ressources adaptées aux situations auxquelles il peut être confronté.

Les outils mis à disposition privilégient la recherche d'une évolution et l'accès à l'autonomie.

En ce sens, il ne faut pas confondre la sophrologie et l'hypnose.

La sophrologie est une technique permissive ou rien n'est imposé.

La technique est préalablement expliquée à la personne qui garde son libre arbitre.

Il s'agit d'un travail de collaboration d'après un accord établi entre les deux parties et après avoir débattu ensemble sur les moyens à employer, lors d'un entretien détaillé.

La Technique

Le sophrologue ne diagnostique pas, ne manipule pas, n'utilise pas de médicaments, mais par le ton de sa voix, dont l'intonation est douce, et le choix d'un vocabulaire soigneusement adapté, il provoque la détente physique et psychique (relâchement musculaire et lâcher prise mental).

Ainsi la personne entre dans un état de relaxation profonde (zone située entre la veille et le sommeil) où l'imagination devient un outil fondamental et permet la visualisation de scénarios positifs destinés à transformer des comportements négatifs, jugés inadéquats par la personne, en comportements positifs.

L'objectif est de vivre sereinement des situations généralement déconcertantes, perturbatrices et anxiogènes ou de résoudre une problématique ponctuelle.

La visualisation donne les moyens de se représenter un projet de manière positive, avec confiance, afin de préparer sa réalisation et sa concrétisation.

La séance se termine par un dialogue sur le ressenti de la séance.

Les applications

La sophrologie concerne tout ce qui s'apparente à la nervosité et permet le rétablissement d'un bon équilibre durable.

Par exemple :

- **Gestion du stress et des émotions**
- **Timidité**
- **Confiance en soi**
- **Spasmophilie**
- **Phobies**
- **Fatigue**
- **Anxiété**
- Dépression
- Insomnies
- Douleurs
- Maux de tête
- Asthme
- Troubles digestifs liés au stress
- Troubles alimentaires
- Affections dermatologiques liées au stress
- Sevrage tabagique
- Préparation à la visite chez le dentiste
- **Aux épreuves sportives**
- **Aux épreuves d'examen**
- **A un entretien d'embauche**
- **Au permis de conduire**



Nathalie Wiech, infirmière et sophrologue
Lycée EPID à Dunkerque

Rencontre ANPEC de Merlimont le 16/09/2014

Choisir son temps pour apprendre

Jean-Pierre Boutinet

Suite à la conférence donnée dans le cadre du Congrès ANPEC
à Merlimont le 13-09-2014

Dans une société de la mobilité aux codes continuellement changeants, *Apprendre* est devenu une préoccupation assez communément partagée aujourd'hui par les différentes classes d'âges. De l'enfance à la personne âgée, l'apprentissage est cette activité incontournable qui va permettre à tout un chacun de s'adapter aux changements incessants survenant dans son environnement de vie. Une telle préoccupation n'est donc plus réservée aux seuls enfants de la société scolarisée. Mais dans cette société qui valorise désormais l'immédiateté et l'instantanéité, voire l'urgence, prenons-nous toujours le temps d'apprendre ? Cette question du temps dans l'apprentissage demeure tabou : en témoigne la tentative récente d'aménagement des rythmes scolaire proposée par le Ministère de l'Education nationale et souvent acceptée à contre cœur par les acteurs impliqués. Pourtant la question de la relation au temps dans les apprentissages est une vieille question posée par les psychologues qui ont montré depuis très longtemps la supériorité spectaculaire des apprentissages distribués dans le temps sur les apprentissages massés : ainsi donner du temps au temps serait une condition d'apprentissage incontournable. Posons donc comme principe que nous ne pourrions avancer sur la question des apprentissages que si d'abord nous commençons à traiter le temps que nous entendons leur consacrer et son organisation. De ce point de vue, nous devons délaisser une conception quantitativiste du temps, d'un temps parcimonieusement mesurable pour valoriser celle d'un temps qualitatif, le temps vécu, celui évoqué par M. Proust dans *Le temps retrouvé* : « une heure n'est pas une heure ; c'est un vase rempli de parfums, de sons, de projets et de climats ».

Du temps aux temporalités

Mais qu'est-ce que le temps vécu et tout d'abord qu'est-ce que le temps ? Si nous reprenons la définition du vieil Aristote qui reste toujours très éclairante, à partir de ce qu'il en écrit dans son ouvrage *Physique*, nous associerons alors le temps au mouvement : le temps c'est le mouvement, répétait même Aristote. Ce mouvement est d'abord à référer à celui des astres qui mettent notre monde en branle ; aussi le temps comme concept appartient-il en propre au vocabulaire des astrophysiciens lorsqu'ils décrivent et mesurent ce mouvement des astres. Mais ce qui nous intéresse ici, plus que le temps sidéral mesuré objectivement c'est le temps vécu c'est à dire la répercussion¹ de ces mouvements sidéraux sur nous, par exemple à travers les rythmes nycthéméraux¹ de la vie quotidienne, c'est aussi les mouvements que nous initions nous-mêmes, à notre insu, notre rythme cardiaque, ou intentionnellement, nos déplacements quotidiens vers notre lieu de travail. Ce temps vécu, subjectif, à travers le mouvement subi ou le mouvement provoqué, nous le dénommerons temporalité et c'est désormais des temporalités que nous allons ici nous occuper². Mais nous ne vivons pas une seule temporalité ; nous expérimentons continuellement une pluralité de temporalités (de Conninck, 1995) qui cohabitent de façon plus ou moins harmonieuse ou heurtée entre elles : la temporalité de l'accélération n'est pas celle de la méditation comme le temps de l'instantanéité n'est pas celui du projet ; en revanche la temporalité de la durée s'apparente à celle de la formation qui elle-même peut coïncider avec une variante de transition : ainsi en est-il

¹ Les alternances jours/nuits commandées par la gravitation de la terre autour du soleil

² Il y a la même différence en français entre *temps* et *temporalité* qu'en anglais entre *time* et *temporality* ; si le temps comme le *time* renvoie à une donnée universelle, *temporalité* comme *temporality* concerne directement l'existence humaine. Cf. D.C. Hoy, 2009.

des multiples temporalités qui meublent nos existences, de leur convergence mais aussi de leur discordance, voire de leur conflit et donc de leur exclusion les unes des autres, par exemple lorsque les temporalités de l'urgence veulent cohabiter avec les temporalités de la réflexion : celles de l'intervention du pompier ne seront pourtant jamais celles de la séance du psychanalyste !

Parler de temporalités implique d'identifier le niveau de sociabilité auquel on les situe. Si nous reprenons les cinq niveaux mis en évidence en son temps par J. Ardoino (1980), l'individu, la relation, le groupe, l'organisation, l'institution, nous pouvons identifier des temporalités plus spécifiques liées à chacun de ces niveaux : alors que la relation et le groupe vivent principalement de rencontres organisées selon certains rythmes, la vie de l'individu s'inscrit d'abord dans une histoire, son histoire personnelle, avec ses scissions propres, ses continuités et ses ruptures ; quant à l'organisation et encore plus l'institution, leurs temporalités se situent sur le long terme avec à certains moments le surgissement de court termisme, celui lié à l'éclatement de conflits ou à l'irruption d'événements, porteurs de fractures.

C'est l'individu qui intériorise à sa façon, intentionnellement ou malgré lui les temporalités des niveaux de sociabilité supérieurs ; ainsi le suisse de Lausanne n'a pas la même façon de vivre le temps que l'africain de Bamako, le paysan du Quercy que le citadin de Lyon. Le français de la société des Lumières pour qui arriver à l'heure c'était arriver dans l'heure n'a pas la même conception du temps que le français postmoderne des années 2000 qui est trop souvent pris dans la précipitation et l'urgence. Mais les individus ajoutent à ces niveaux de sociabilité qui les imprègnent, leur propre façon de produire et d'assumer les mouvements de leur existence, faisant que l'un arrivera toujours en retard à ses rendez-vous quand l'autre respectera scrupuleusement les horaires convenus, l'un cherchera à anticiper méthodiquement ce qu'il a à faire demain ou après demain quand l'autre se laissera toujours prendre au dépourvu.

S'intéresser aujourd'hui aux temporalités, c'est s'intéresser à leurs brutales mutations survenues au cours des dernières décennies, depuis le tournant des années 1980. Plusieurs paramètres peuvent rendre compte de ces mutations, telles que l'allongement de la vie, scandant de façon nouvelle les saisons d'une existence, le développement des technologies de l'information et de la communication, qui nous imposent dans leur utilisation de privilégier des temporalités court-termistes, l'état de crise socio-économique rémanente depuis un demi siècle qui obscurcit nos horizons d'avenir et nous incite à un repli sur le moment présent... Ces mutations de temporalités sont-elles donc un signe d'une mutation dans les apprentissages ?

Quelles mutations dans les temporalités ?

Selon les individus, les groupes, les organisations, certaines temporalités sont donc à une époque donnée, en un lieu donné valorisées au détriment d'autres reléguées. Nous parlerons alors de temporalités dominantes pour les premières en opposition avec les secondes considérées comme des temporalités dominées. C'est reconnaître là que les temporalités de l'actuelle postmodernité des années 2000 s'avèrent très différentes de celles modernes des années 1950 et 1970 (Boltansky, Chapello, 1999).

Les temporalités modernes issues de la Société des Lumières ont valorisé l'avenir à travers des formes offensives d'anticipation, que cette dernière prenne comme figures caractéristiques la forme de la prévision, de la futurologie, de la prospective ou encore de la planification. Cette valorisation de l'anticipation s'accompagnait d'une dépréciation et donc d'une marginalisation du passé récent considéré comme *has been*, obsolète et donc sans valeur. Mais en même temps la modernité cultivait le sens de l'histoire c'est-à-dire la façon par laquelle le passé plus ou moins lointain était susceptible d'orienter l'avenir et ce à travers une importance accordée au passé mythique des Antiquités gréco-latines auxquelles d'ailleurs nous avons emprunté à partir des *Temps* dits *modernes* les termes de démocratie, de république, de tragédie...

Les temporalités postmodernes qui font irruption à la fin du XX^e siècle, à partir des années

1980-1990 prennent leur distance vis à vis des anticipations offensives, quitte à les reléguer, de par la perte de confiance dans l'avenir qui marque les générations actuelles, un avenir devenu cataclysmique, celui qu'est susceptible d'engendrer un développement technique mal maîtrisé, l'avenir du nucléaire et de ses déchets, de la pollution, du dérèglement climatique, de la surpopulation... Pour conjurer cet avenir, la culture postmoderne entend privilégier des anticipations défensives, celles de la prévention et de la précaution (Beck, 2001). Dans ce contexte, faute d'avenir à espérer, on se replie sur le moment présent à travers l'une ou l'autre forme de présentisme (Hartog, 2003), celui de l'immédiateté, du momentané, de l'évènementiel, voire de l'innovation et de l'accélération, ou du court termisme du projet, de la transition et de l'alternance. Les temporalités présentistes plus particulièrement sont chronophages c'est-à-dire destructrices des temps disponibles, entraînant avec elles une consommation incessante de temps, à travers une débauche de mouvements (Aubert, 2003). Toutefois le repli sur le moment présent lié à la peur de l'avenir et rendu possible par l'utilisation intensive de technologies productrices d'immédiateté s'accompagne d'un éloge du passé immédiat, hier disqualifié ; cette reconnaissance et cette valorisation du passé immédiat vont s'exprimer au niveau individuel dans le développement des histoires de vie, au niveau collectif dans l'organisation de commémorations incessantes. En revanche, le sens de l'histoire, cette temporalité liée au passé lointain, s'est effacé : l'histoire désormais bégaie dans ses avancées et ses retours en arrière, nous empêchant d'identifier une orientation déterminée à conférer au temps présent.

Temporalités structurantes, temporalités assujettissantes

Comme on l'a laissé entendre dans ce qui précède, les temporalités dominantes, sont pour certaines d'entre elles plus spontanément porteuses d'effets structurants alors que d'autres seront enclines à générer des effets assujettissants pour l'apprentissage³. Certaines temporalités sont en effet libératrices, sources d'autonomie, de développement de compétences et de capacités pour la personne qui les vit quand d'autres sont aliénantes. Parmi les temporalités structurantes et donc émancipatrices évoquons celles de la mémoire, de l'anticipation, de la durée, toutes temporalités qui valorisent un horizon temporel, une mise à distance, permettant d'embrasser autant un passé plus ou moins reculé qu'un avenir plus ou moins lointain. Au contraire les temporalités de l'accélération de l'innovation incrémentale, de l'urgence ou encore de l'immédiateté sont des temporalités qui dans leur brièveté fragilisent et qui répétées vont devenir porteuses d'assujettissements. Les personnes en grande précarité peu disposées à apprendre sont des personnes sans horizon temporel, sans perspective ; leur fragilité tient au fait qu'elles vivent continuellement dans l'instantané.

A côté des temporalités émancipatrices et des temporalités assujettissantes, il est nécessaire de mentionner des temporalités ambivalentes, qui dans leur mode d'utilisation peuvent selon les circonstances s'avérer soit autonomisantes et émancipatrices, soit assujettissantes et productrices de formes de dépendance : évoquons ici spécialement les temporalités des délais et de l'agenda mais aussi celles de la transition et de l'alternance. Nous laisserons les deux premières nommées pour nous arrêter plus spécialement sur les deux dernières dont les caractéristiques sont d'avoir été déconsidérées hier et donc reléguées alors qu'aujourd'hui elles deviennent convoitées dans les dispositifs d'apprentissage.

Temporalités propices à l'apprentissage, aujourd'hui valorisées

Curieuse et tout à fait singulière est donc la destinée de l'alternance et de la transition au regard des apprentissages : ces temporalités étaient hier des temporalités marginalisées et déconsidérées car porteuses d'échec scolaire ; aujourd'hui elles sont mises au pinacle et valorisées, comme favorisant le processus d'apprentissage : comment donc l'expliquer ?

³ Sur cette opposition entre temporalités émancipatrices et temporalités assujettissantes, cf. notre travail, *Vers une société des agendas* (2004).

Les temporalités de l'alternance étaient au cœur des dispositifs mis en place à partir des années 1935 par le mouvement pédagogique des Maisons familiales rurales. Ces temporalités accompagnaient les enfants en apprentissage dans ces Maisons, des enfants issus pour la plupart du milieu agricole et que l'on considérait souvent comme incapables de suivre une scolarité normale, qui donc vivaient de façon alternée en maisons familiales rurales et en famille dans la ferme de leurs parents, le travail à la ferme leur permettant de mettre en pratique le savoir acquis en maison familiale. Ces pédagogies de l'alternance ont longtemps été déconsidérées par les milieux enseignants de l'Education nationale car perçues comme ne transmettant pas un savoir authentique. Or depuis environ quarante ans⁴, cette alternance entre vie scolaire et stage en entreprise a subitement acquis droit de cité. Plus spécialement dans les sessions de formations pour adultes et aux étapes terminales de la scolarisation, elle est reconnue comme structurante des apprentissages. Dans le contexte scolaire, elle est présente, non plus dès les premiers niveaux de scolarisation comme initialement dans les Maisons familiales mais aux niveaux terminaux de l'Université et des Grandes Ecoles, en fin d'études de l'Enseignement supérieur. Une telle alternance permet de valoriser l'apprentissage par une confrontation ou une articulation théorie-pratique. Il s'agit de faire cohabiter chez l'étudiant-apprenant deux expériences, une expérience cognitive de compréhension et d'abstraction, une expérience pragmatique de mise en situation et d'expérimentation d'un savoir-faire ; cette cohabitation se nourrit du décalage entre les deux expériences et de l'opportunité d'une relecture de l'une par l'autre (Pineau, 2000).

C'est une destinée similaire qu'a connue l'autre temporalité sur laquelle nous voulons nous arrêter. La transition était peu utilisée et déconsidérée, encore dans les années 1960. Ne parlait-on pas alors de pape de transition pour signifier que ce pape élu, en l'occurrence Jean XXIII, était là pour assurer une simple continuité, sans autre perspective et ambition que de laisser sa place rapidement à un successeur plus jeune que lui. A la même époque ont été instituées par le Ministère de l'Education nationale des classes dites de transition au moment où l'école obligatoire était prolongée jusqu'à 16 ans ; ces classes de 6^{ème} et de 5^{ème} de transition étaient destinées aux élèves les plus en difficulté à la sortie du cycle élémentaire de l'école primaire, au moment où ils entraient au Collège d'enseignement secondaire. Ces classes vont alors vite être déconsidérées car entrevues comme regroupant des élèves en situation d'échec scolaire. Il est intéressant de constater, à l'instar de l'alternance, que la transition va, après plusieurs décennies, émigrer d'un âge à l'autre, du pré-adolescent vers l'adulte ; un tel déplacement lui permettra d'acquérir enfin une pleine reconnaissance sociale et même une forme de valorisation, dans la même période que l'alternance, à partir des années 1980 (Schlossberg, 1984) ; ce déplacement ne se fait pas cette fois en direction de l'Enseignement supérieur mais de la formation permanente pour adultes qui intervient durant le parcours professionnel d'un adulte (Baubion-Broye, 1998). Les sessions de formation alors organisées, tout comme les mémoires ou thèses préparés ou aussi les temps d'accompagnement pour l'élaboration d'un bilan de compétences ou la validation des acquis d'une expérience mettent en valeur la temporalité de la transition, cet écart de temps intermédiaire au cours duquel l'apprendre court sur une durée bien délimitée par son amont et son aval.

Un présent structurant pour apprendre

Dans son *Cours sur la perception* donné en 1888 et publié dans son ouvrage posthume, *Célèbres leçons et fragments*, le philosophe J. Lagneau, témoin des activités industrielles et des transformations urbaines qui se déployaient sous ses yeux, écrivait ce propos qui par la suite a connu une certaine notoriété : « *L'étendue est la marque de ma puissance, le temps est la marque de mon impuissance.* »⁵ Un siècle plus tard, le contraste est saisissant car aujourd'hui il serait plus judicieux de renverser la formule de Lagneau pour décrire la situation actuelle : *le temps est la*

⁴ C'est sans doute A. Léon (1971) qui le premier attire l'attention des vertus de l'alternance en pédagogie des adultes.

⁵ Cf. *Célèbres leçons et fragments* p. 175

marque de ma puissance, l'espace, la marque de mon impuissance. Nous ne pouvons en effet que constater une fragilisation croissante des espaces dans lesquels nous évoluons. Une telle fragilisation est liée à l'action de déstabilisation que, bon gré, mal gré, nous déployons à leur rencontre : nous inscrivons dans ces espaces de moins en moins de traces durables, de plus en plus de traces provisoires, voire même éphémères ; la facilité avec laquelle, ces traces, nous les manipulons conduit à leur fragilité, mais cette fragilité cache par devers elle une résistance spatiale que nous n'arrivons plus à maîtriser : celle du réchauffement climatique, celle de la pollution, celle de la désertification... Nous avons cessé de faire avec les espaces qui nous environnent des chefs d'œuvre inscrits dans la longue durée ; il nous arrive même de détruire certains des chefs d'œuvre existants : finalement nous ne faisons plus qu'homogénéiser, planifier, rectifier, émietter, plier, transformer et ce qui est à un niveau bien superficiel, la profondeur nous échappant. Notre puissance s'exprime désormais par le temps, qu'il s'agisse des temps infiniment longs de nos origines que nous parvenons à identifier, qu'il s'agisse de temps infiniment courts que nous isolons pour contrôler en nanosecondes les phénomènes que nous produisons.

Or vouloir redonner son importance à l'espace, c'est chercher à valoriser les temporalités du moment présent, non celles du temps réel de l'instantané et du sans délai qui nient toute spatialité, mais celles du durable et du continu qui donnent toute liberté pour faire porter notre attention à l'espace environnant, cet espace qui se trouve devant nous, un espace qui se donne en spectacle, qui est à prendre et à s'approprier. De ce point de vue le *apprendre* qui implique une dimension temporelle de la durée gagne à entrer en résonance avec le *à prendre* spatial du moment présent. Choisir son temps pour *apprendre* implique de choisir aussi son espace dans lequel il y a toujours quelque chose *à prendre*. Parce que les temporalités de la communication, aujourd'hui dominantes, restent en majorité des temporalités de l'immédiateté, elles ne sont pas le lieu d'un apprentissage ; elles permettent seulement de traiter une information très peu spatialisée et donc très peu porteuse d'un savoir durable issu d'une prise spatiale : tout juste l'information reçue nous permet *d'apprendre que...* tel événement a eu lieu mais elle nous interdit *d'apprendre à...* mettre à distance l'événement pour le *comprendre*, mener une réflexion sur ce qu'il signifie, pour le situer au regard d'autres événements antérieurs ou contemporains. De *l'apprendre que...* instantané à *l'apprendre à...* durable, de l'information momentanée transmise au savoir en structuration, il y a un fossé que les pédagogies contemporaines ne savent pas encore aménager, faute de le combler, ce qui a permis ces temps-ci à un message publicitaire de se répandre sur certains panneaux du Métro parisien : *Elle/il a appris la révolution des applis de son portable bien avant avoir appris la Révolution française.* Ce message exprime à sa façon les équivoques temporelles actuelles associées à tout apprentissage au regard du communicationnel qui le courtcircuite, c'est-à-dire la suprématie recherchée du temps immédiat sur le temps long.

Références bibliographiques

- Ardoino J., 1980, *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Paris, Gauthier-Villars/Unesco, 1980.
- Aubert N., 2003, *Le culte de l'urgence, la société malade du temps*, Paris, Flammarion.
- Baubion-Broye, A. et alii, (1998), *Événements de vie, transitions et construction de la personne*, Toulouse : Erès.
- Beck U., 1986, *La société du risque, sur la voie d'une autre modernité*, Paris Aubier, 2001.
- Boltansky L., Chapello E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Boutinet J-P., 2004, *Vers une société des agendas*, Puf.
- Boutinet J-P., *Anthropologie du projet*, Paris Puf, 2010, nouvelle éd.
- De Conninck F., 1995, *Société éclatée, travail intégré*, Paris Puf.
- Hartog F., 2003, *Régimes d'historicité, présentisme et expérience du temps*, Paris le Seuil.
- Hoy D. C., 2009, *The time of our lives*, Cambridge, The MIT Press.
- Lagneau J., 1888, *Célèbres leçons et fragments*, Paris Puf, 1950.
- Léon A., 1971, *Psychopédagogie des adultes*, Paris, Puf 1971.
- Pineau G., 2000, *Temporalités en formation*, Paris, Anthropos.
- Schlossberg, N.K., (1984), *Counseling Adults in Transition, Linking Practice with Theory*, New York : Springer

LE RÔLE DU PSYCHOLOGUE DE L'EDUCATION DANS LA GESTION DU STRESS DES ENSEIGNANTS

Le stress des enseignants: une réalité, de lourdes conséquences

Le stress des enseignants est souvent évoqué mais peu pris en compte. Le psychologue de l'éducation, appelé lorsqu'un problème survient, est probablement le professionnel de l'école le mieux placé pour aider les enseignants à gérer leur stress, réaction émotionnelle et physique à une situation difficile. Moins impliqué dans l'urgence de la gestion quotidienne des élèves, il apporte dans de multiples situations son regard distancié, prenant le temps d'analyser ce qui se passe, et donnant à l'enseignant des pistes pour se dégager de situations compliquées.

La situation d'enseignement, vécue comme un défi, parfois une menace, génère cinq types de réactions (Laugaa, Bruchon-Schweitzer, 2005) : la recherche de solutions, le besoin de communiquer, le recours à un mode d'enseignement traditionnel (autorité), des réactions émotionnelles (culpabilisation, colères, ruminations, etc.), et la tendance à l'évitement et au désengagement (les comportements addictifs relèvent de ce cinquième mode adaptatif). Seuls les deux premiers types de réaction permettent de soulager le stress ressenti, les trois dernières solutions ayant plutôt tendance à aggraver la situation.

En cas d'échec adaptatif, à long terme, l'enseignant court le risque de souffrir de « burnout ». L'épuisement professionnel est un sujet de prédilection pour les psychologues anglo-saxons. En 1981, C. Maslach et S. Jackson, chercheurs américains, ont élaboré un questionnaire visant à évaluer les quatre composantes du burnout : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation, le désengagement, et le faible sentiment d'efficacité personnelle. En France, l'épuisement professionnel des enseignants est un sujet relativement peu abordé. Pourtant, le phénomène est préoccupant. Le taux de suicide des enseignants français est le plus élevé de toutes les professions (39 pour 100 000 selon une enquête de l'INSERM en 2002. Pour information, il était de 24 sur 100 000 en 2010 à France Télécom). D'après V. Bouzou, qui a publié un ouvrage sur ce sujet, le phénomène serait délibérément occulté par les responsables institutionnels et politiques.

Le taux de suicide des enseignants est une signature du stress rencontré par ces professionnels. Prendre en compte celui-ci est essentiel, pour eux, mais également pour leurs élèves, car il affecte par le biais de la dépersonnalisation et du désengagement la qualité des relations entretenues avec leurs interlocuteurs, et celle de l'enseignement dispensé. Le comportement de certains élèves (classes difficiles, manque de motivation), les mauvaises conditions de travail, notamment l'absence de perspectives de carrière et le manque de reconnaissance, le rythme de travail, élevé pendant les cours, prolongé sans limites horaires par les réunions diverses, la préparation des cours et les corrections, le bruit (jusqu'à 80 décibels lorsque les élèves travaillent en groupe, alors que le seuil au-delà duquel le port du casque est préconisé par l'O.M.S. est de 85 db), l'effort vocal (qui excède les limites de sécurité appliquées dans le cadre de la médecine du travail pour les autres tissus et organes du corps humain), ainsi que la faiblesse des institutions (manque de soutien, de cohérence, de solidarité), sont les principaux facteurs à l'origine du stress des enseignants (C. Kyriacou, J. Sutcliffe, 1978). On pourrait ajouter les relations avec les parents, plus difficiles que par le passé.

En situation scolaire, lieu des apprentissages, où se réunissent parents, enfants et enseignants autour de la réussite scolaire des élèves, les difficultés à apprendre génèrent rapidement des frustrations qui peuvent occasionner des situations relationnelles tendues. Le schéma suivant (figure 1) rend compte des risques multiples qui peuvent entraver la volonté d'apprendre des élèves. Il permet de mieux cerner combien le dépistage des Troubles Spécifiques des Apprentissages est essentiel si l'on veut conserver un climat relationnel acceptable malgré les difficultés rencontrées par certains élèves dans leur progression scolaire :

Compromis en cas de dysphasie, de trouble de l'attention, de la mémoire de travail, et de déficience.

Impossible en cas de dyslexie, de dyscalculie, de déficience, de problèmes de mémoire, en tous cas au même rythme que les autres.

Difficile en cas de dyspraxie ou de TDA/H.

Problématique dans presque tous les cas.

TDA/H, dysphasie, de TDA/H, ou de déficience (dans ce cas, l'enfant préfère en général se recroqueviller sur lui-même).

. En classe, il est calme et attentif, laisse se dérouler librement le cours des activités. Il suit et comprend les paroles du maître, assimile les notions au fur et à mesure qu'elles sont présentées, se souvient d'une fois sur l'autre de ce qui a été déjà fait. Plutôt soigneux, il sait se repérer dans ses cahiers et classeurs, ranger et retrouver les documents distribués. Ni trop lent, ni trop rapide, il écrit bien et termine ses exercices au rythme de la classe. Discret, il évite toute manifestation bruyante, prend la parole lorsque c'est nécessaire, brièvement et à propos.

. Il fait ses devoirs de façon plus ou moins autonome en y consacrant un temps qui correspond à peu près à celui prévu par l'enseignant. Plus grand, il sait s'avancer et répartir son travail.

. En récréation, il s'entend avec tout le monde, sait éviter les conflits, a un groupe de camarades attirés, avec lesquels il a coutume de jouer, rire et se détendre. Il sait prendre soin de lui et des autres, respecte les consignes de sécurité, fait appel à l'adulte lorsque c'est nécessaire et justifié.

Très difficile pour un enfant TDA/H.

Compromis en cas de problème de mémoire à long terme.

Compromis en cas de dysgraphie, de dyslexie, de dyscalculie et de trouble de l'attention/hyperactivité.

Problématique en cas de...

Très difficile pour un enfant TDA/H, mais aussi pour tous les autres cas, car les difficultés d'apprentissage, en particulier lorsqu'elles ne sont pas dépistées et prises en charge, génèrent très souvent des problèmes de comportement et d'intégration.

Figure 1 : L'élève idéal

Une méconnaissance des troubles qui impacte le climat relationnel

Une méconnaissance des troubles qui impacte le climat relationnel

Les Troubles Spécifiques des Apprentissages ont été longtemps mal connus et sous-estimés par les différents interlocuteurs de l'école. En 2008, le médecin M. Mazeau écrivait : « Le caractère invisible des pathologies neuropsychologiques sous-jacentes peut être un important sur-handicap pour les jeunes qui en sont les victimes : par ignorance le plus souvent, leurs symptômes donnent lieu à des a priori, à des jugements qui peuvent être lourds de conséquence (« il est idiot, opposant, fainéant, inéducable »). Ils sont actuellement beaucoup mieux repérés et pris en charge, notamment au sein des RASED, rendant progressivement obsolète le constat suivant : « Les troubles spécifiques des apprentissages rendent compte d'environ la moitié de l'échec scolaire. [...] Bien que reconnus comme un handicap dans le DSM IV et la CIM 10, ils sont insuffisamment dépistés, mal diagnostiqués, et très rarement pris en charge de façon adéquate » (www.dys-solution.com).

Au-delà des enjeux purement scolaires, un dépistage rigoureux a une incidence directe sur le climat relationnel dans lequel les différents interlocuteurs évoluent. Une enquête réalisée en 2006 par la DEPP (ministère de l'Education Nationale) a permis de déterminer que « ...la représentation que les enseignants se font des causes de l'échec scolaire est bien différente : l'origine de la grande difficulté scolaire est attribuée par les deux tiers des enseignants à l'environnement (...) Une

minorité (8 % des professeurs des écoles, 11 % des professeurs de collège) attribue les difficultés à l'élève en tant qu'individu (...) Dans leur ensemble, les enseignants désignent comme principal facteur d'environnement l'absence d'intérêt des familles ». Le schéma suivant rend compte des conséquences relationnelles d'une mauvaise théorie d'attribution de la difficulté scolaire sur le climat des écoles, alors qu'à l'inverse, une théorie d'attribution intégrant les dernières connaissances relatives aux troubles des apprentissages permet d'établir un climat positif. C'est donc, par l'information, les entretiens avec les différents interlocuteurs, et l'analyse des données recueillies lors des bilans psychologiques, un important travail de restructuration cognitive qui est à réaliser par le psychologue de l'éducation pour modifier les représentations traditionnellement affectées à l'échec scolaire. Un dépistage efficace a des incidences sur la vie des élèves concernés, mais aussi sur celle de leurs camarades, comme l'a mis en évidence une étude réalisée en 2012 par des chercheurs américains (Swearer et al.) : les élèves souffrant de troubles des apprentissages présentent un risque élevé d'être impliqués dans des faits de harcèlement, que ce soit en tant que victimes, ou en tant qu'agresseurs, communiquant par ce biais leur malaise au reste de la communauté scolaire.

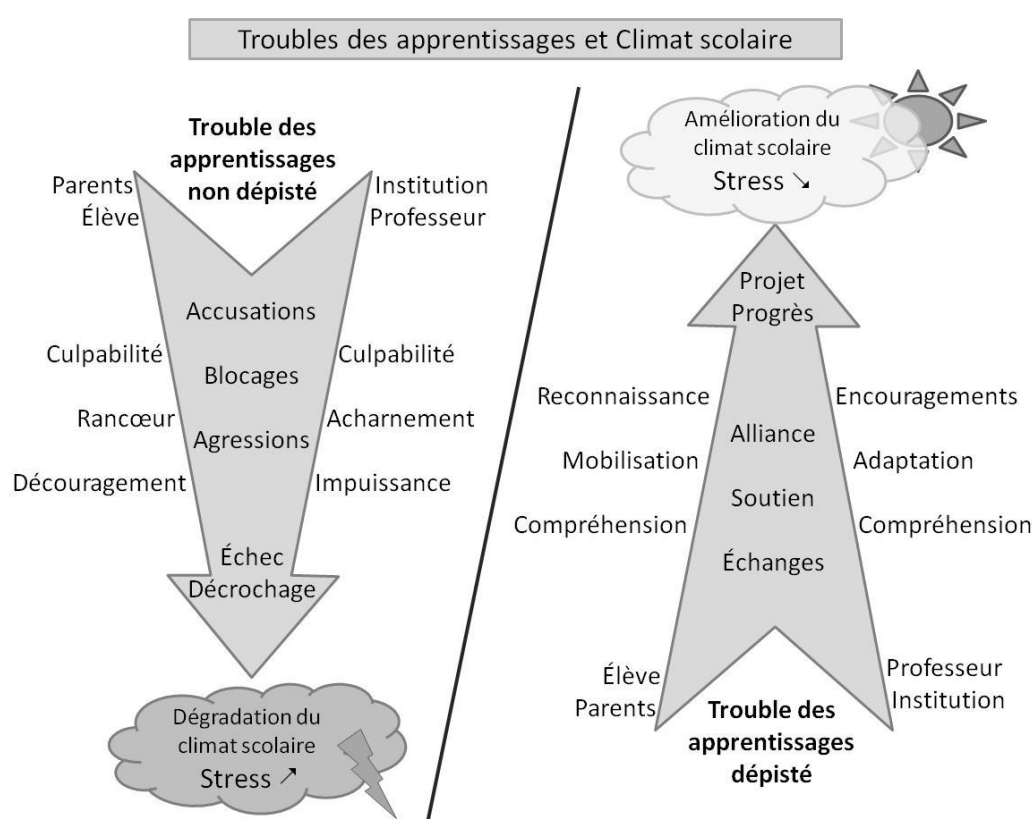


Figure 2 : Troubles des apprentissages et Climat scolaire

Des théories d'attribution inexactes qui ont affecté tous les acteurs de l'école

La qualité du système éducatif, et avec elle celle du travail des enseignants, a été longtemps mise en cause devant l'échec d'un grand nombre d'élèves. Le chiffre de 20 % d'enfants mauvais lecteurs est régulièrement avancé. Or, l'observation des prévalences théoriques des différents troubles des apprentissages (dyslexies : 5 à 8 %, dysphasies : 2 %, dyspraxies : 5 %, dyscalculies : 3 à 6 %, TDA/H : 3 à 5 %) montre que, en prenant en compte les troubles associés, il y a globalement concordance avec le pourcentage d'élèves en échec. Sans dispositifs particuliers d'aménagement de la scolarité, il est possible pour les enseignants de rendre 80 % seulement de leurs élèves performants. On constate donc que leur imputer la responsabilité des échecs des autres élèves, comme cela a été le cas jusqu'ici, relevait d'une injustice. Par ignorance, la culpabilité, cette « embolie du développement » comme la qualifiait Françoise Dolto, a été la norme dans notre système éducatif, n'épargnant personne, ni les enseignants, ni les élèves, et encore moins leurs parents. L'exemple de Tony est à cet égard éloquent :

Nous sommes en 2005. Tony est un jeune garçon de 10 ans, qui redouble son CM1. Son comportement à l'école est complètement inadapté : il frappe ses camarades, répond à ses professeurs, et ne fait pas le travail qui lui est demandé. Son comportement est problématique depuis la Grande Section, année au cours de laquelle il a perdu sa petite sœur, victime de mort subite du nourrisson. Tony a bénéficié d'un suivi par le rééducateur du RASED au CP, au cours duquel la culpabilité du jeune garçon face au décès de sa petite sœur a été mise en évidence et travaillée. Il a ensuite été orienté sur le CMP du secteur, où il a participé à un groupe thérapeutique. Les problèmes sont cependant restés entiers, et les parents, découragés, ont abandonné les aides mises en place. Ils sont devenus fuyants et ont donné l'impression de ne plus « suivre leur enfant » sur le plan scolaire. Le bilan psychologique est réalisé alors, qui met en évidence le retard important en lecture, ainsi qu'un score particulièrement chuté à Devinettes (K.ABC I), en lien avec la compréhension de la langue orale. Un bilan orthophonique est demandé et un diagnostic de dyslexie est posé (il est probable qu'actuellement, l'hypothèse d'une dysphasie aurait également été avancée). Au cours de l'entretien, les parents ont pu exprimer leur conviction que l'école les « avait pris en grippe » ainsi que leur découragement devant le niveau scolaire de leur fils, et expliquer qu'ils avaient renoncé à le faire travailler, comprenant que leur acharnement était vain et nocif pour leurs relations. Le diagnostic a permis d'apaiser les fortes tensions avec les enseignants, ébranlés dans leur conviction concernant l'incompétence des parents. Tony, pris en charge de façon adaptée, a progressivement abandonné ses comportements agressifs, soulagé de la même façon que cette adulte citée par M. Mazeau (2008) : « Depuis peu, je marche avec une canne et, depuis, j'ai constaté le changement subtil du regard des autres, plus respectueux, plus patient. Moralité, il faut avoir un emblème qui montre le handicap pour que les valides comprennent les choses » (M. Mazeau, 2008).

Cet autre exemple illustre la gravité des conséquences d'une théorie d'attribution inexacte d'un trouble des apprentissages sur la qualité des relations école-famille : Cindy est une enfant de 11 ans en 2006. Le bilan est demandé par l'enseignante afin d'envisager une orientation en SEGPA, l'enfant n'ayant pas le niveau scolaire requis pour passer en 6^{ème}. Cindy est présentée par son enseignante comme une élève « abîmée ». A mots couverts, elle s'interroge sur le rôle du beau-père de l'enfant dans le malaise qu'elle manifeste et sous-entend des maltraitances extrêmement graves. Cindy fait preuve d'une grande timidité, ne participe pas en classe, et semble très malheureuse. Le bilan met en évidence une fragilité des acquis scolaires, des problèmes en mémoire immédiate. Les résultats en Simultané sont dans la zone moyen faible, avec des problèmes de repérage dans l'espace. L'enfant investit bien les activités proposées, mais on note d'incessants petits mouvements qui traduisent une instabilité psychomotrice sous-jacente. Au TAT, la jeune fille développe des thèmes autour de la souffrance d'animaux enfermés : « ...les animaux, il fallait pas les emprisonner dans des cages parce qu'ils devenaient fous... ». Elle exprime ouvertement son malaise devant les apprentissages scolaires (« à l'école je n'aime pas les mathématiques, la géométrie », et son soulagement dans son milieu familial : « à la maison, j'aime me promener, découvrir des plantes, m'occuper de mon hamster. Je n'aime pas : rien du tout. ». L'entretien avec la mère nous apprend que la plupart des membres de sa famille sont dyslexiques. Par ailleurs, elle explique que sa fille est très agitée depuis toujours, remuante, impulsive, parfois colérique, et qu'elle a de grandes difficultés de concentration. Un questionnaire de Conners est proposé à la famille, qui obtient un indice d'hyperactivité significatif. A l'école, l'enseignante est surtout sensible à l'inattention de son élève. L'orthophoniste confirme la dyslexie. L'hypothèse d'un TDA/H associé apparaît pertinente. La conclusion du bilan est donc bien différente des a priori de départ, recentrant la problématique de l'enfant sur son inadaptation scolaire. Progressivement, la méfiance entre la famille et l'école a pu s'estomper et une véritable collaboration s'instaurer ; trop tard, certes, pour la scolarité élémentaire de Cindy, mais précieuse pour ses frère et sœur plus jeunes, qui ont également rencontré des difficultés pour apprendre.

Le TDA/H, un trouble complexe qui perturbe le comportement et/ou la performance scolaire

Le Trouble du Déficit de l'Attention/Hyperactivité, de mieux en mieux connu, permet d'aborder de façon très différente une population d'enfants (5 %, chiffre non négligeable) particulièrement inadaptée à la situation scolaire. Cette entité psychopathologique, loin d'être récente, est issue d'observations et d'études dont les premières datent de 1845. Soixante ans plus tard, en Angleterre, d'autres médecins firent le rapprochement entre les séquelles d'encéphalopathies (suite à une épidémie de grippe) et des manifestations hyperkinétiques. On évoque ensuite les termes de « brain damage » ou de « minimal brain injury » pour expliquer le phénomène. Depuis 1979, le terme de Trouble du Déficit de l'Attention est adopté, correspondant à une affection de mieux en mieux connue, dont « le retentissement en pathologie mentale et en coût pour la société (accidentologie, absentéisme au travail, consommation de substances...) est probablement colossal et très largement sous-estimé » (Lecendreux, 2003). L'auteur précise également « ...le trouble hyperactivité est particulièrement mal aimé en France.... Pourtant, les évidences sont là. Même les plus sceptiques admettent aujourd'hui des faits scientifiquement démontrés quant à l'existence d'un substratum neurobiologique à ce trouble, hypothèse soutenue par l'école anglo-saxonne depuis près d'un demi-siècle... ». Un déterminisme génétique a été mis en évidence, mais de nombreux autres cofacteurs sont évoqués (certains additifs alimentaires, produits de traitement des fruits et légumes, intoxications par les métaux, pollution de l'air...). Les facteurs éducatifs ne sont pas écartés. L'abus des activités devant écrans, mais aussi des facteurs médicaux comme les traumatismes crâniens, les convulsions, l'autisme, le Syndrome d'Alcoolisation Fœtale, la prématurité, la consommation de drogues par la mère durant la période prénatale peuvent être impliqués. Certaines recherches évoquent également l'influence des situations familiales stressantes, et notamment les stress maternels durant la grossesse, ainsi que les situations émotionnellement traumatiques vécues par l'enfant. Les recherches sur le sujet continuent. On a pu définir trois composantes du TDA/H: le déficit d'attention, l'hyperactivité, et l'impulsivité. Une quatrième composante apparaît au premier plan: l'hypersensibilité, à l'origine de complications relationnelles associées au tableau clinique dans la plupart des cas. Les co-morbidités du TDA/H sont nombreuses: anxiété, dépression, trouble des conduites, troubles du sommeil, addictions, mais aussi les autres troubles des apprentissages (dysphasie, dyslexies, dysgraphies, dyscalculies). Responsable de multiples problèmes d'adaptation scolaire dont des difficultés d'apprentissage fréquentes, il occupe une place centrale au sein des écoles et réclame une attention particulière de la part du psychologue de l'éducation.

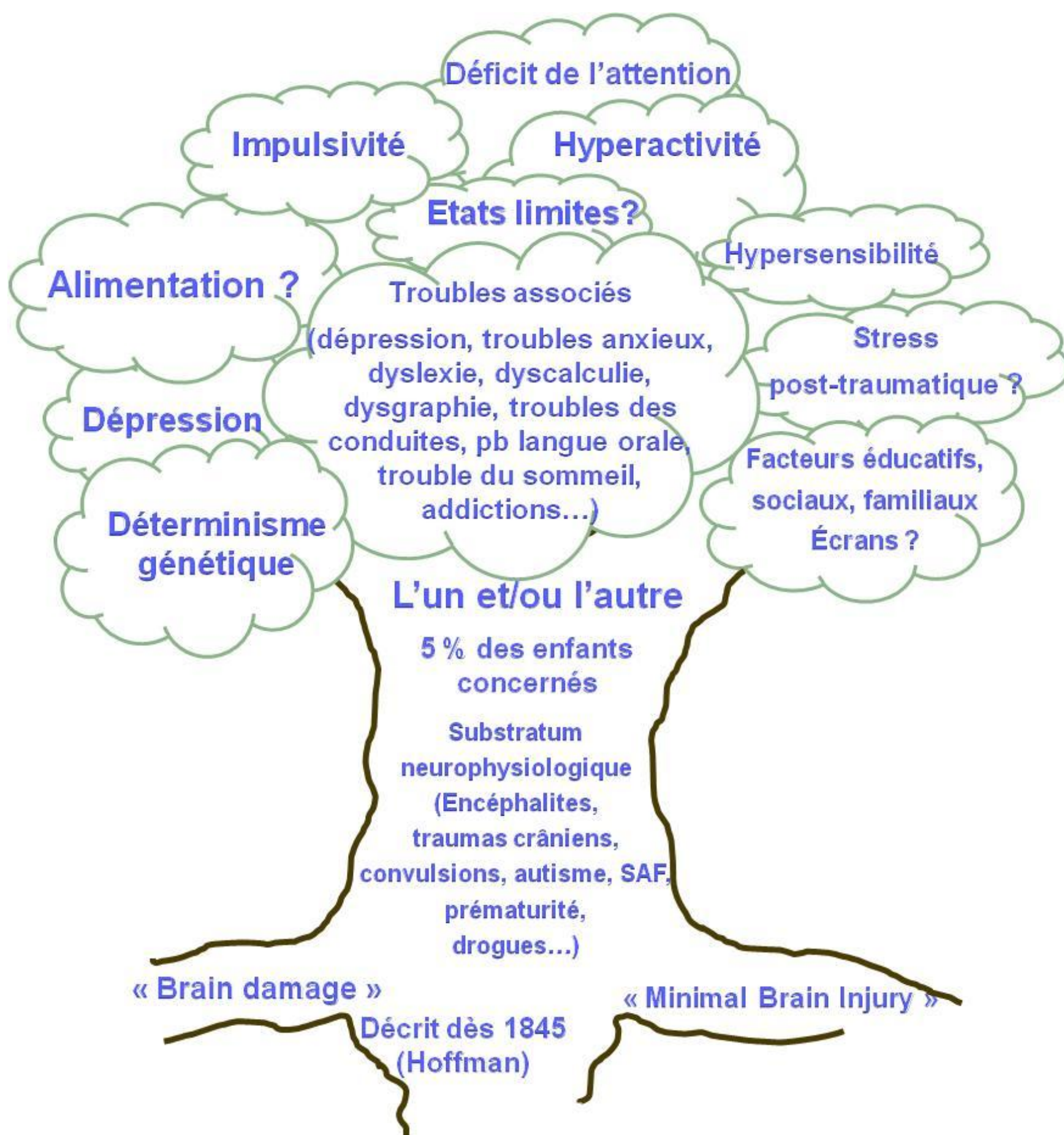


Figure 3 : Le Trouble du Déficit de l'Attention/Hyperactivité (TDA/H).

Le rôle central du psychologue dans le dépistage, départ d'une prise en charge adaptée et collaborative

L'évolution des connaissances en neuropsychologie et troubles des apprentissages de l'enfant a donc permis d'élargir la compréhension des difficultés rencontrées par celui-ci, d'abandonner les prises de position simplistes qui remettaient systématiquement en cause l'entourage et le fonctionnement familial, aboutissant à des impasses relationnelles et pédagogiques. Les rééducations mises en place permettent de replacer l'élève en situation de progrès, et de

favoriser l'alliance et la coopération des différents interlocuteurs de l'école. Dans ce cadre, le psychologue de l'éducation occupe un rôle central. Par l'intermédiaire du bilan psychologique, et notamment les épreuves cognitives, il aide à diagnostiquer les troubles des apprentissages. Aux côtés du médecin scolaire et, le cas échéant, du maître référent, il croise les différentes informations obtenues lors des entretiens avec les enseignants, les parents, et les élèves, oriente vers les professionnels de soin, et participe à la mise en place des dispositifs d'aide. Il aide à la construction du projet, notamment par la diffusion d'informations sur les troubles des apprentissages et la façon de les contourner, sous forme d'ouvrages, d'extraits choisis, de documents scientifiques, à l'adresse des parents, des enseignants, mais également des élèves (de nombreux documents sont accessibles via les associations de parents d'élèves, regroupés dans les sites correspondants. Le blog mieuxvivrea.lecole.blog.free.fr du RASED de Gerzat présente un certain nombre de ces ouvrages). Mieux informée sur la nature précise des difficultés rencontrées par l'élève, l'équipe éducative peut faire preuve d'adaptation, de créativité, et d'engagement, renforcée par les progrès qu'un projet juste et adapté autorise. Chaque interlocuteur de l'école peut rester concentré sur l'objectif commun: la progression de l'élève.

L'analyse fonctionnelle: un outil d'analyse précieux

Dans de multiples situations difficiles pour les différents acteurs de l'école, une analyse fonctionnelle peut être réalisée. Cette étape importante de la thérapie técéciste vise à déterminer les facteurs structuraux, de déclenchement, et de maintien, qui font qu'une séquence comportementale survient, se répète, et se maintient dans un environnement donné. Plusieurs modèles sont proposés, dont les plus courants (grille SECCA, BASIC IDEA, SORC,) sont présentés dans les principaux manuels de TCC. Ces modèles peuvent être utilisés lorsqu'une situation problématique survient, et notamment lors de phénomènes de harcèlement, comme l'illustre l'exemple suivant:

Agathe est scolarisée au CM2. Elle se sent rejetée par ses camarades et s'entend très mal avec l'un d'entre eux. Elle se plaint à ses enseignants et à ses parents des moqueries dont elle fait l'objet. L'enseignante en charge de la classe, qui est aussi la directrice de l'école, trouve les plaintes de l'enfant disproportionnées par rapport aux événements tandis que la mère d'Agathe les prend très au sérieux. Celle-ci a d'ailleurs pris à partie violemment la mère du camarade moqueur à la sortie de l'école. La situation s'envenime et l'enseignante ne sait plus comment réagir. Les entretiens menés avec les différents interlocuteurs mettent en évidence, comme souvent dans les situations de harcèlement, l'interférence de nombreux facteurs. Le sociogramme suivant (inspiré de Allamand & Chosalland, 2005) permet de visualiser les relations entretenues par les différents protagonistes:

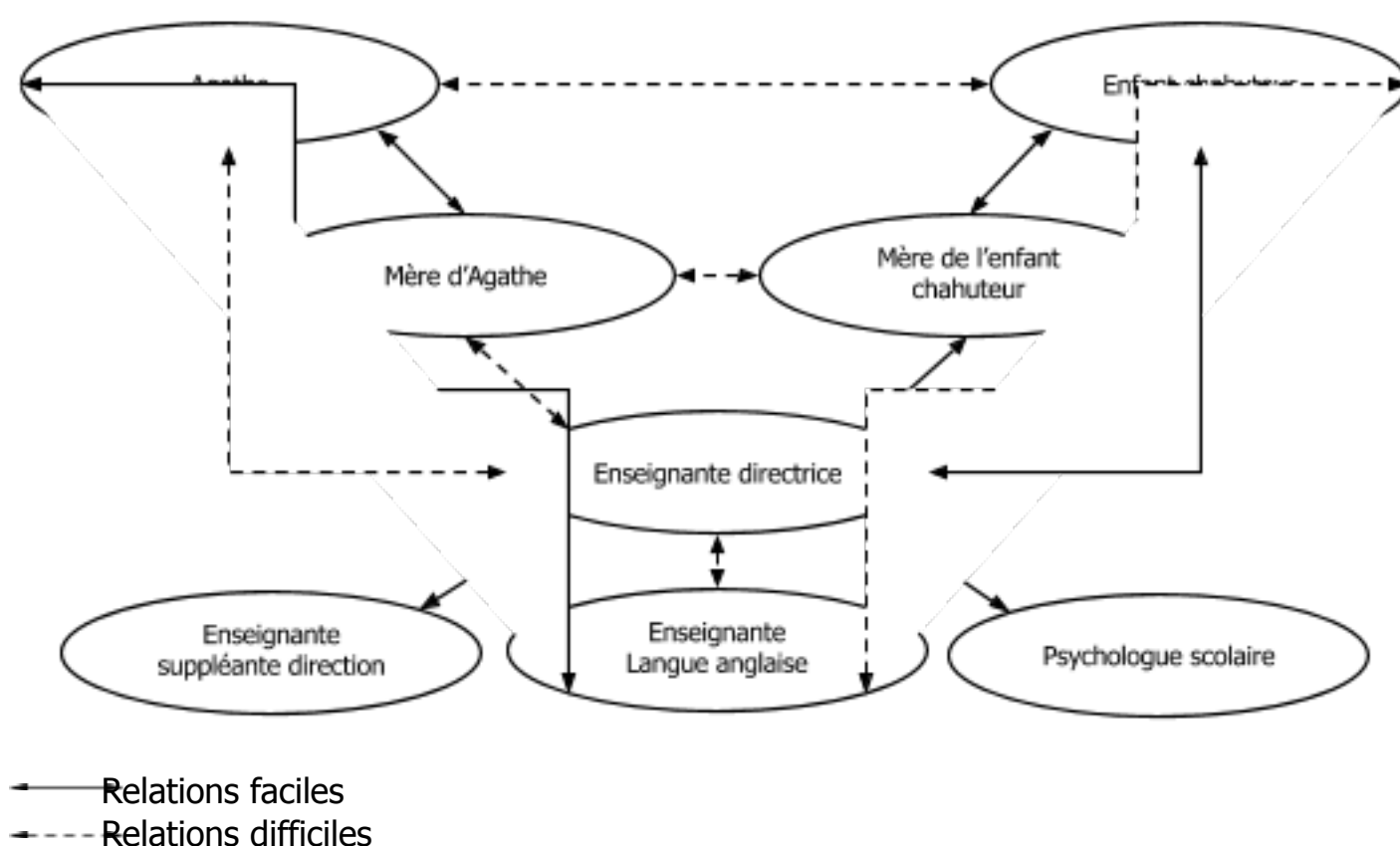


Figure 4 : Repérage de toutes les personnes concernées (sociogramme).

La situation, analysée à l'aide d'un schéma SORC (Kanfer et Saslow, 1969), organise les informations de la façon suivante (figure 5), et met clairement en évidence le levier qui améliorera la situation : apaiser le cours d'anglais en aidant l'enseignante à asseoir son autorité.

→ → →



Situation

Hostilité entre deux élèves d'une classe de CE2. Agathe est en situation difficile dans la classe.

Réaction

Elle fait des reproches à l'enfant qui organise le chahut en cours d'anglais.

Conséquences

Les enfants chahuteurs se liguent contre la fillette et la harcèlent. La mère d'Agathe se dispute avec la mère du garçon chahuteur. L'enseignante ne comprend pas ce qui se passe et ne sait pas comment réagir.

Facteur de maintien :

Le chahut organisé en classe d'anglais par l'enfant chahuteur et ses copains.

Organisme

La fillette est une bonne élève. Elle a une conscience aiguë de ce qui doit et ne doit pas se faire dans une classe.

Figure 5 : Analyse fonctionnelle d'une situation difficile

Développer les compétences sociales des différents acteurs de l'école.

La qualité de la communication que l'on établit avec ses interlocuteurs est en lien direct avec le climat d'une classe ou d'une école. Les dernières avancées de la psychothérapie ont permis de constituer une véritable science de la communication. Axée autour de principes simples, que Jacques Salomé a qualifiés de principes d'« hygiène relationnelle », à la croisée de disciplines et courants proches comme la communication non violente, l'éducation à la santé et à la citoyenneté, ou la médiation, ces principes sont regroupés en psychothérapie sous le vocable « affirmation de soi » (« assertivité »).

Le physiologiste américain Walter Canon a décrit en 1930 les deux modes de réaction présents dans la nature face à l'autre : la fuite, ou le combat, correspondant à des attitudes couramment observées dans les relations humaines : la passivité, ou l'agressivité (et sa version larvée : la manipulation). L'assertivité ne se trouve pas à l'état naturel. C'est une aptitude qui peut s'apprendre, par des concepts théoriques, et des exercices pratiques, par le repérage des attitudes dysfonctionnelles (Salomé, 2003, Servan-Schreiber, 2003) et par la maîtrise des six situations relationnelles les plus délicates en matière de communication (Boisvert & Beaudry, 1979). Le schéma suivant (Ruaud, 2011) résume les différentes étapes du développement de l'affirmation de soi.

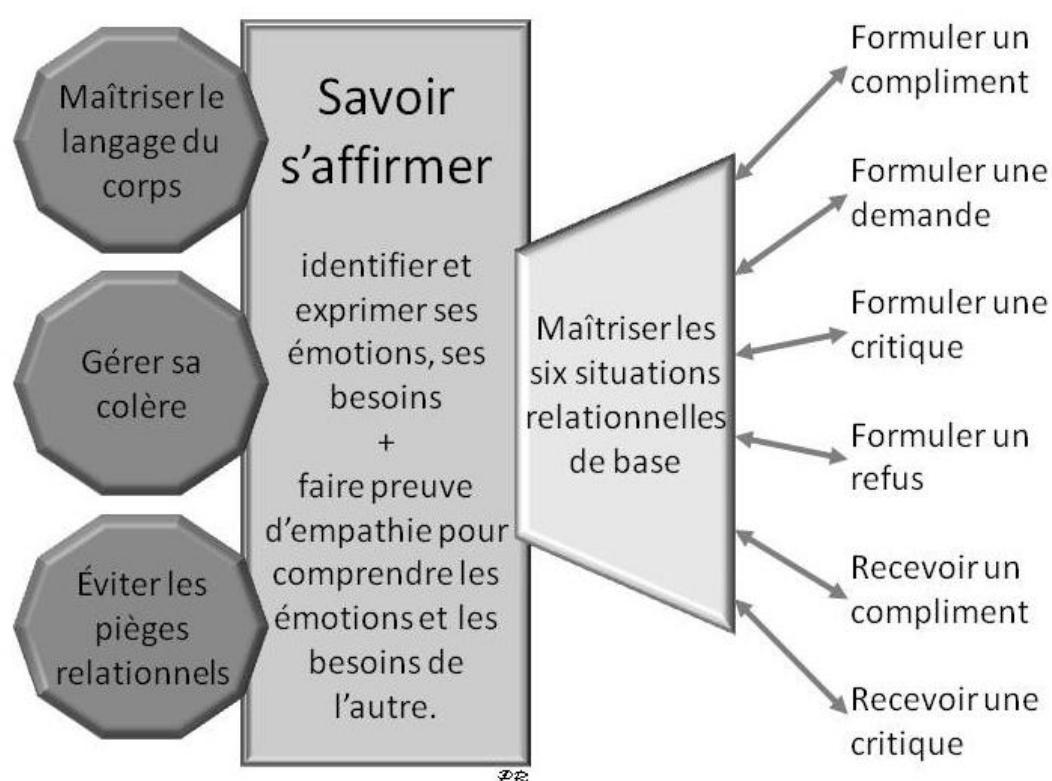


Figure 6 : Apprendre à s'affirmer

Il est important que le psychologue de l'éducation, mais aussi les rééducateurs des RASED, puissent bénéficier d'une formation solide dans ce domaine, afin de pouvoir diffuser, par modelage ou actions plus directes, ces principes simples qui permettent à chacun, petit ou grand, d'exprimer ce qu'il ressent, d'écouter l'autre, et de se réaliser individuellement et collectivement. Ces connaissances et pratiques sont d'autant plus indispensables que l'enfant, la famille, voire l'enseignant, sont peu à l'aise dans le domaine des relations interpersonnelles. Le développement des compétences psycho-sociales devrait faire partie intégrante des programmes scolaires. En attendant, de nombreux outils peuvent être utilisés par les enseignants pour suppléer au retard de notre pays dans ce domaine. Le blog <http://mieuxvivrealecole.blog.free.fr> en regroupe un certain

nombre, empruntés essentiellement à la psychopédagogie canadienne, suisse, ou belge. Le site de l'association « Non Violence Actualité » (<http://www.nonviolence-actualite.org>) présente également une somme d'informations, d'outils et de ressources considérable sur le sujet.

La relation maître-élèves présente des caractéristiques liées à la situation d'autorité, mais également au déséquilibre des nombres (un enseignant, 25 élèves). Elle représente un risque de « durcissement » relationnel pour l'enseignant, qui peut, potentiellement, affecter même ses relations personnelles. Thomas Gordon (2005), Rosenberg (2006) et Salomé (2004) ont entrepris de conseiller les enseignants sur le plan relationnel. Il est probable que les caractéristiques de la relation maître-élèves n'aient pas bénéficié, jusqu'à présent, d'un intérêt suffisant de la part des chercheurs, en lien assez étroit avec les personnels de terrain. Le psychiatre français Charly Cungi, spécialiste de l'affirmation de soi, a animé durant quelques années des groupes de réflexion d'enseignants, qui ont incité deux professeures de collège, Noëlle Allamand et Chantal Chosalland, à écrire le livre *Enseignants dans la tourmente* (2005), particulièrement riche en conseils, outils, et observations utiles.

Maîtriser les bases de la relaxation

Ces dernières années ont vu la découverte de la puissance de la relaxation en tant qu'outil thérapeutique, et, de façon plus générale, comme outil de bien être. Le corps n'est pas suffisamment pris en compte au sein de la classe, même si les efforts en éducation à la santé sont notables. La relaxation est une expérience de conscientisation du corps et de son bien-être qui permet à l'individu d'entretenir sa santé au quotidien. C'est ainsi qu'elle protège des effets ravageurs de la colère, mais également de ceux dus aux contrariétés, aux appréhensions, aux comportements impulsifs, ou encore des problèmes de sommeil... Certains ouvrages de relaxation pour enfants (cf. bibliographie) réalisés, entre autres, par des sophrologues ou professeurs de yoga, proposent des exercices intéressants, qui peuvent rythmer le fonctionnement de la classe : exercices pour se calmer, exercices pour « recharger ses batteries », exercices pour se concentrer, exercices pour s'écouter ou écouter, etc. Un accompagnement musical peut également s'envisager : les dernières études concernant les effets de la musique sur le cerveau démontrent qu'elle stimule un nombre impressionnant de neurones. Les recherches ne font que commencer, mais elles témoignent d'ores et déjà d'une incidence importante de la musique sur le système nerveux...

Cinq principes pour mieux vivre son métier

Les spécialistes du stress professionnel ont isolé les grands principes qui permettent à un individu de se protéger du burnout, et il est bon qu'un psychologue les ait en mémoire, non pas qu'il soit en mesure de compenser les faiblesses institutionnelles dans ce domaine, mais parce qu'il peut encourager les enseignants à y avoir recours. Ils permettent aux professionnels des écoles d'échapper à la pression de la routine et à l'épuisement que la pratique longue et répétitive d'un métier difficile ne manque pas de provoquer.

Un des meilleurs moyens identifié par Cary Cherniss, professeur de psychologie américain spécialisé dans la prévention du burn-out, pour éviter l'usure professionnelle, est la formation. En effet, celle-ci permet, dans l'absolu, de faire évoluer les pratiques et les carrières des personnes dans le sens qui leur convient. C'est cette évolution, adaptée aux compétences et aspirations du professionnel, qui lui permettra de se réaliser dans son métier.

Une deuxième façon d'éviter l'épuisement est l'investissement dans des projets, de préférence novateurs : ces projets permettent de créer de nouveaux contacts, d'approfondir des domaines d'intérêt particuliers, et d'acquérir des connaissances intellectuellement vivifiantes.

Un troisième aspect est souligné par Cary Cherniss: les talents de communication. Ce talent accompagne invariablement les personnes satisfaites de leur parcours professionnel, les aidant à mettre en place leurs projets, à faire des rencontres intéressantes, à résoudre leurs difficultés, et à orienter leurs choix professionnels. L'enseignant qui évite l'isolement en prenant le temps d'établir de bons contacts avec les personnels de l'institution scolaire, l'équipe hiérarchique, le personnel administratif, les parents, et ses élèves, se protège, par là-même, de l'épuisement professionnel.

Le quatrième aspect consiste à ne pas se laisser rattraper par la routine. Maîtriser le programme d'un niveau scolaire donné demande beaucoup de temps et d'efforts. Pour cette raison, l'enseignant peut être tenté de rester longtemps dans le même établissement, à enseigner le même programme. Or, le changement (d'établissement, de niveau), permet de se renouveler, et de retrouver créativité, innovation, et souplesse.

Enfin, repérer les évolutions possibles (concours, changements de postes, voire de branche professionnelle), est un autre biais pour éviter l'usure professionnelle. Se tenir informé, en alerte pour saisir d'éventuelles opportunités peut s'avérer essentiel, notamment lorsque l'envie d'enseigner a disparu.

Conclusion

Les progrès récents de la psychologie ont doté les professionnels d'outils fondamentaux pour la qualité des apprentissages, le climat des écoles, le bien être des élèves, et celui des enseignants. Le projet actuel, qui vise à donner, enfin, sa place au psychologue au sein de l'Education Nationale, indique que la reconnaissance de son rôle est dans « l'air du temps ». Cruciales dans le dépistage des troubles des apprentissages, ses nouvelles connaissances permettent d'affirmer, preuves à l'appui, que laisser aux élèves le temps nécessaire pour apprendre est essentiel, dans le respect des rythmes et des particularités de chacun. Dans un environnement qui s'accélère, le psychologue peut prendre le temps d'analyser ce qui pose problème aux enseignants, et de s'attarder sur des aspects trop souvent négligés : la qualité des relations humaines, et le bien être à l'école, psychologique mais aussi corporel, tant il est vrai que l'un ne va pas sans l'autre. Il lui faudra également s'interroger sur le sort des enseignants, persuadé en systémicien avisé, que la cause des enfants passe par celle des adultes qui l'accompagnent.

Références Bibliographiques

- Allamand, N., & Chosalland, C. (2005). *Enseignants dans la tourment : comment gérer les situations relationnelles stressantes*. Paris : Retz.
- Boisvert, J.-M. (1979). *S'affirmer et communiquer*. Montréal : Centre interdisciplinaire de Montréal
- Bouzou V. (2009). *Ces profs qu'on assassine*. Paris : Jean-Claude Gawsewitch.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: helping teachers, nurses, therapists, and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York : Routledge.
- Cungi, C. (2001). *Savoir s'affirmer: défendre son point de vue, savoir refuser, gérer les conflits, négocier*. Paris : Retz.
- Cannon, W. B. (1930). *Le rôle du grand sympathique dans la régularisation du fonctionnement de l'organisme :... deux leçons à l'Institut de Physiologie, Université Catholique de Louvain*. The University.
- Do C.-L. & Alluin F. (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants*. Les Dossiers : Enseignements Scolaires, 182, DEPP.
- Dolto F. (1988). *Quand les parents se séparent*. Paris : Seuil.
- Fortin, J. (2008). *Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle*. Paris : Hachette Education.
- Gordon, T., Burch, N., & Lalanne, J. (2005). *Enseignants efficaces*. [Montréal]: Éditions de l'Homme.
- INSERM. (2002). *Troubles mentaux - Dépistage et prévention chez l'enfant et l'adolescent*.
- Kanfer, F. H., & Saslow, G. (1969). Behavioral diagnosis. In C. M. Franks (Ed.), *Behavior therapy : Appraisal and status*, (pp. 417-444). New York: McGraw-Hill.

- Kyriacou C. & Sutcliffe J. (1978). Teacher stress : prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lauga D. & Bruchon-Schweitzer M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation Scolaire et professionnelle*, 34(4), 499-519.
- Lecendreux M. (2003). *L'hyperactivité*. Paris : Solar.
- Maslach C., Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mazeau M. (2008). *Conduite du bilan neuropsychologique chez l'enfant*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.
- Ruaud D. (2011). *Enseignant, mieux vivre son métier*. Lyon : Chronique Sociale.
- Ruaud D. (2013). Le stress professionnel des enseignants : un risque pour les élèves, un enjeu pour le psychologue de l'éducation. *Psychomédia*, 43, 42-45.
- Ruaud D. (2013). Le rôle du psychologue de l'éducation dans la gestion du stress des enseignants. Dans ACTES DE 23^{ème} CONGRES NATIONAL AFPEN, *Enfant...points de repères* (p. 158-168). St Brieuc : AFPEN.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Enseigner avec bienveillance : instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Genève : Jouvence.
- Salomé, J. (2004). *Minuscules aperçus sur la difficulté d'enseigner*. Paris : Albin Michel.
- Salomé, J., & Malnuit, F. (2003). *Pour ne plus vivre sur la planète taire : une méthode pour mieux communiquer*. Paris : Albin Michel.
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir le stress, l'anxiété et la dépression sans médicaments ni psychanalyse*. Paris: Robert Laffont.
- Swearer S. M., Wang C., Maag J. W., Siebecker A. B., Frerichs L. J. (2012). **Understanding the bullying dynamic among students in special and general education**. *Journal of School Psychology*, 50 (4). Doi : [10.1016/j.jsp.2012.04.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001)

Développement des compétences sociales des élèves :

- Beauregard, L.-A., Duclos, G., Bouffard, R., Maison Hébergement pour elles., & Hôpital Sainte-Justine. (2000). *Programme Estime de soi et compétence sociale chez les 8 à 12 ans : guide de l'animateur : cahier d'activités reproductibles*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- Gerber, J. (2006). *Pour une éducation à la non-violence : activités pour éduquer les 8-12 ans à la paix et à la transformation des conflits*. Lyon ; Charleroi (Belgique) : Chronique sociale ; Couleur livres.
- Timmermans-Delwart, J., Mertens, A., Noordhoff-Snoeck, P., Blomart, J., & Nizet, I. (2004). *Devenir son propre médiateur*. Lyon : Chronique sociale.

Relaxation des élèves :

- Boski, S. (2008). *La relaxation active à l'école et à la maison: cycle 1, 2 et 3*. Paris : Retz.
- Choque, J. (1994). *Concentration et relaxation pour les enfants*. Paris : A. Michel.
- Peretti, N. (2007). *Relaxations créatives pour les enfants*. Paris : Le Souffle d'or.
- Snel, E., André, C., Van Rillaer, J., & Boutavant, M. (2012). *Calme et attentif comme une grenouille : la méditation pour les enfants... avec leurs parents*. Paris : Les Arènes.

Webographie :

<http://www.dys-solution.com>
<http://mieuxvivrealescole.blog.free.fr>
www.nonviolence-actualite.org

Comprendre l'enfant pour aider l'élève ... à apprendre ou Approche ergonomique de la situation de vie et d'apprentissage du jeune

Nous constatons que trop souvent les élèves sont agités, impulsifs, peu concentrés, démotivés, voire même en refus scolaire. Pourquoi certains enfants et adolescents expriment ces comportements-là?

Quels conflits vivent-ils pour en être là?

N'avons-nous pas oublié qu'avant d'être des « êtres sociaux » ils sont avant tout des « êtres biologiques et psychologiques » ? Pourquoi le courant philosophique du socio-constructivisme a-t-il conduit à gommer de façon criminelle la réalité complexe de l'enfant élève ?

L'ergonomie, science humaine, appliquée au monde scolaire, impose la prise en compte de l'élève dans toutes ses réalités. Elle propose une démarche « a priori » qui demande aux décideurs de résoudre la question suivante quand un changement est programmé comme, par exemple, l'aménagement des temps ou celui des pédagogies : ce changement va-t-il permettre à chaque élève de se rapprocher de la situation d'apprentissage idéale c'est-à-dire qu'il va pouvoir désormais satisfaire, encore mieux qu'avant, ses besoins fondamentaux ?

Encore faut-il avoir bien conscience des besoins que tout jeune doit pouvoir satisfaire pour avoir un développement le plus harmonieux possible. Encore faut-il que chacun ait bien compris que la seule chose qui soit généralisable à toutes les situations scolaires ce n'est évidemment pas des solutions ponctuelles dans le cadre de choix techniques ou organisationnels ici ou là, mais ce sont les connaissances sur les besoins fondamentaux des élèves. En effet, un aménagement efficace à un endroit peut s'avérer dangereux ailleurs car, par exemple, ici il y a des contraintes de ramassage scolaire alors qu'ailleurs elles n'existent pas.

Encore faut-il comprendre que ce but ne sera atteint que si tous les adultes se mobilisent dans ce sens : psychologues et personnels de santé, parents, enseignants, chefs d'établissement, personnels des collectivités territoriales, acteurs du monde associatif, etc. L'école est l'affaire de tous non pour être le lieu d'enjeux contradictoires mais pour faire des choix au service de la réussite de tous. Le seul enjeu devrait être de permettre aux élèves d'être sur le chemin d'une vie d'adulte la plus en adéquation possible avec leurs projets.

Que sont donc les besoins que tout jeune doit pouvoir satisfaire pour mener à bien son travail scolaire ?

Dormir la nuit, avoir des vrais pauses pendant la journée (et non uniquement des récréations qui l'amènent à être encore plus énervé quand il revient en classe), avoir pris son petit déjeuner -avant d'entrer en classe ou en cours- le matin, avoir le temps de prendre son repas dans le silence aux environs de midi pour tous, des plus petits en école maternelle jusqu'aux plus grands au lycée, pouvoir être en comportement de sommeil en milieu de journée pour tous ceux qui ont encore besoin de sieste et enfin avoir pendant sa journée des temps personnels pour ne rien faire, rêver, construire son imaginaire.

En bref si ces premiers besoins biologiques ne sont pas satisfaits inutiles d'inventer de nouveaux supports didactiques comme les tablettes et les tableaux blancs interactifs, l'élève n'est pas en état de travailler.

De plus pour que l'élève apprenne il faut qu'il comprenne les exigences des mémoires humaines. Le cerveau pour apprendre a les mêmes exigences pour tous. La grande différence certes est que chacun a construit des mémoires différentes ce qui explique que dans une situation identique chacun aura une réaction différente. Tous les élèves devraient un jour avoir compris la nécessité de:

- rester toujours confiant dans sa réussite scolaire,
- donner du sens donc comprendre c'est-à-dire :
- faire des liens avec les connaissances antérieures,
- savoir alimenter sa mémoire de travail,

-savoir rester concentré sur sa tâche,
-comprendre comment les mémoires se construisent pour mettre en place les stratégies d'apprentissage efficaces. Car « Apprendre à apprendre » ce n'est pas uniquement savoir chercher l'information dans les multiples supports informationnels – y compris les adultes ou autres personnes ressources - vers lesquels l'élève peut se tourner mais c'est avant tout se connaître soi-même, comprendre ses limites et ajuster ses pratiques et choix de vie et de travail en fonction de l'ambition d'apprentissage.

Pour quels projets ?

Alors que doivent faire tous les adultes qui accompagnent l'enfant, l'adolescent, le jeune dans son long parcours scolaire ?

- Faire en sorte que ses besoins biologiques premiers (sommeil, repos, alimentation et temps personnels) soient satisfaits.

- Lui permettre de se sentir confiant dans ses capacités à réussir.
- Toujours lui répéter que ne pas savoir c'est normal quand il est en train d'apprendre.
- Ne pas porter un diagnostic public sur ses difficultés.
- Inventer des modalités d'évaluation qui lui permettent de suivre ses progressions.
- Privilégier des pratiques pédagogiques qui le confortent dans sa capacité à apprendre.
- Lui donner des outils pour apprendre
- Arrêter de médicaliser dès qu'il est en difficulté pour apprendre (ne pas confondre avec les troubles neurobiologiques avérés).
- Penser ses conditions de vie et de travail dans les établissements scolaires.
- Pendant les temps périscolaires, lui permettre d'avoir des moments non contraints, lui donner des espaces pour des activités adaptées à ses envies et besoins.
- Construire une cohérence entre les objectifs des temps scolaires et ceux des temps périscolaires.
- Ne jamais oublier que les temps périscolaires sont là pour aider le jeune à être un élève efficace après...

- Et enfin et avant tout, former les parents à être parents d'élèves, leur permettre de comprendre les besoins fondamentaux de leurs enfants afin qu'ils puissent faire des choix qui leur assurent d'être dans les meilleures conditions possibles pour faire ce travail si exigeant qui est d'être élève.

En conclusion, de nombreuses pistes s'offrent à l'ensemble des adultes qui accompagnent les jeunes dans leur travail scolaire. Utopie que de penser qu'un jour l'Ecole soit le lieu de l'égalité des chances pour tous, cependant il est temps d'admettre que si les conditions de vie et de travail des élèves ne sont pas comprises comme un des premiers déterminants de l'efficacité de l'école, toutes les initiatives heureuses pourraient être contrariées.

Pour un meilleur équilibre des conditions de vie et de travail de nos élèves afin d'améliorer la santé (Cf. OMS) de tous et de l'École en particulier.

Bibliographie

Delvolvé N., Mon enfant cet élève, le guide pour tous les parents, Milan, 2004

Delvolvé N., Tous les élèves peuvent apprendre, Ed. Hachette Education, 2005

Delvolvé N., L'ergonomie au secours des élèves, Ed. De Boeck, 2010

Voir également des textes sur la toile..... reussite-pour-tous.overblog.fr

Complexité des temporalités et structuration psychique

Se construire dans le temps et prendre le temps de vivre

« *Les jours s'en vont, je demeure* »
Apollinaire

Introduction : Contexte

A l'époque du *fast-food* et du *speed-dating*, époque où la communication s'accélère vertigineusement (sms, e-mails, réseaux sociaux, etc.), l'individu n'est-il pas entraîné facilement dans une fuite en avant qui le coupe du rapport à lui-même, de sa propre consistance et de son activité psychique interne ? N'y a-t-il pas une part de temps incompressible dont nous aurions besoin pour exister subjectivement, comme acteur et sujet de sa propre histoire ? Un temps nécessaire pour respirer et reconnaître son identité, de l'intérieur et pas seulement à partir des réactions des autres, un temps pour relier et relire ses expériences, se constituer une mémoire et une continuité psychique internes ?

Je traiterai cette question à partir de deux détours :

- une réflexion anthropologique et philosophique construisant des repères pour penser le temps de l'existence humaine quelle que soit l'époque (ou au fil des époques) : l'existence humaine est historique, liée au temps : l'homme est toujours dans le temps. L'existence humaine se constitue dans et par une temporalité, les hommes vivent le temps qui structure et conditionne leur existence. Ils ont à se situer par rapport aux rythmes et aux représentations du temps de leur culture et (au moins dans les sociétés individualistes modernes) à s'approprier subjectivement une manière personnelle de s'y situer.
- le second détour sera un regard sur la construction psychique du rapport au temps, de la temporalité vivante, aux différents âges de la vie.

Un dernier moment de notre réflexion, à la lumière de la psychanalyse, consistera à reconnaître l'hétérogénéité des temps à l'œuvre dans nos vies, leur enchevêtrement complexe, et la façon dont la thérapie ou la cure analytique mettent en mouvement et au travail ce « temps éclaté » (selon l'expression d'André Green), favorisant une première inscription ou une réorganisation de la façon dont quelqu'un vit la richesse mais aussi l'irréversibilité du temps qui lui est donné (et non plus imposé).

Les détours que je propose sont décisifs car le temps humain n'est pas linéaire, dans un enchaînement direct, progrédient, sans retours, détours ou régressions.

1. La temporalité, constitutive du sujet humain

Mémoire et conscience

– Pas de conscience sans mémoire

Bergson y insiste dans *l'Energie spirituelle (La conscience et la vie, 1911)* :

“Conscience signifie d’abord mémoire. La mémoire peut manquer d’ampleur ; elle peut n’embrasser qu’une faible partie du passé ; elle peut ne retenir que ce qui vient d’arriver ; mais la mémoire est là ou alors la conscience n’y est pas. Une conscience qui ne conserverait rien de son passé, qui s’oublierait sans cesse elle-même, périrait et renaîtrait à chaque instant ; comment définir autrement l’inconscience ?” (p 4).

Ajoutons que le passé marque, laisse des traces, et que toute réalité présente est formée de ce qui s’est passé, des événements intervenus jadis et naguère, et qui l’ont constituée. A plus forte raison quand il s’agit de nous-mêmes : ce que nous sommes résulte de notre histoire.

– La conscience est élaboration d'un rapport au temps

S’il n’est pas de conscience sans référence à un passé, sans comparaison possible, sans sentiment de la permanence de sa propre existence, ce qui suppose un souvenir de ce que l’on a été, bref, si la conscience est d’abord mémoire, c’est qu’il n’est de conscience du présent, du temps qui passe, que pour un être qui se situe dans le temps. Conscience de soi et conscience d’un rapport au temps sont indissociables. Et c’est aussi ce qui fait, comme le souligne encore Bergson dans la suite du même article, que la conscience est ouverture au futur et à l’action, anticipation de l’avenir, en même temps qu’elle est mémoire. Agir, c’est inscrire les conditions d’un futur, contribuer à le déterminer. Agir consciemment, c’est mettre en rapport la conscience d’un passé et l’anticipation d’un avenir possible.

– La conscience de l'irréversible

Mais dans la mesure où la conscience de soi est conscience du temps, elle est de ce fait même confrontée au fait que le temps est irréversible, que le moment présent est passage et que l’existence est éphémère et finie. La conscience du temps est une conscience des limites de l’existence, et la mémoire est nécessairement nostalgie. La conscience de soi, comme la prise de conscience de l’existence des autres (qui en est indissociable) ouvre aussi sur les deuils inévitables et les séparations nécessaires. La mémoire est maintien d’un passé révolu, toujours actif, mais elle est en même temps conscience d’une perte irréversible.

La tradition comme mémoire

– La mémoire du mythe

La première forme de mémoire collective est celle de la répétition de l’origine. D’où le récit du mythe, à dates fixes. D’où la fête de commémoration, ou de Nouvel An, qui est réactualisation de l’origine, nouvelle naissance. La mémoire naît de la répétition. Pas seulement comme souvenir, mais comme clef d’interprétation de sa propre existence, comme conscience de soi et sentiment d’identité.

– De la tradition au pluralisme culturel

Même lorsque le changement historique est reconnu comme tel, la continuité de la mémoire est préservée par le rite, qui est répétition, ainsi que par l’habitude et la coutume, qui sont des traditions vécues avant d’être pensées. La tradition est mémoire collective, elle dit à la fois le passé et le bien, mais elle risque d’enfermer dans l’évidence de la coutume. Les sociétés modernes, en modifiant les conditions d’existence ont parfois brutalement cassé les traditions. Mais surtout, en faisant se côtoyer des traditions différentes, elles en ont montré le caractère relatif. La tradition devient une origine, mais ne dit plus d’emblée ce que l’on est et ce que l’on veut faire. La tradition n’est plus coutume établie une fois pour toutes, mais elle peut devenir mémoire.

– Non pas des racines, mais une mémoire !

Car parler de son origine nationale ou régionale comme de ses racines, c’est faire comme si tout changement était un exil ou un déracinement. C’est se concevoir dépendant d’une tradition qui doit vous encadrer et vous retenir. C’est faire de sa communauté un groupe qui

doit nécessairement rester un groupe de semblables, comme si l'autre était toujours une menace ou un danger. En ce cas, la mémoire est une défense contre l'avenir, et la communauté une défense contre l'altérité. La mémoire, c'est au contraire la possibilité d'un rapport conscient, réfléchi et libre à son origine, sans la refuser ou la dénier, mais sans en être aliéné. C'est la possibilité d'enrichir cette mémoire d'apports plus récents, venus d'ailleurs. Faire de sa tradition une mémoire ouverte, c'est se rendre capable d'autonomie.

Les représentations du temps

Deux modes principaux de représentations du temps habitent les cultures : celui du **cycle** et celui de la **flèche**. Celui du cycle prend appui et cohérence sur les rythmes cosmiques, jours, mois lunaires, saisons et donc années... Les sociétés qui connaissent le mythe d'origine, mais non l'histoire, s'appuient essentiellement sur cette conception du temps. Elle demeure, mais davantage en arrière plan, dans les sociétés qui organisent en histoire la mémoire de leur existence et deviennent sensibles aux transformations. La flèche du temps s'oriente vers un avenir à la fois ouvert et prédéterminé ; mais elle est trompeuse car elle présente comme aligné, automatiquement lié, les événements passés qui à chaque moment ont été l'un des possibles, celui qui s'est réalisé, sans que ce qui précède l'entraîne nécessairement.

Le temps complexe des possibles est le temps tel qu'il se présente au présent, succession de choix en partie préparés par ce qui précède mais en même temps jamais totalement déterminés d'avance et infléchissant les conditions des choix à venir...

Une autre remarque nécessaire, c'est de se rendre compte que nous avons surtout de représentations spatiales du temps, cycles, flèches ou embranchements de possibles ; nous figurons le temps par des projections spatiales, toujours partielles et approximatives, d'autant que la spatialité est réversible, tandis que la caractéristique essentielle du temps est son **irréversibilité**. Le temps passé se réinterprète, il ne revient pas... Malgré nos fantasmes de toute puissance qui se traduisent ici en récits de science fiction, on ne voyage pas dans le temps.

Soleil et étoiles, sablier, horloges et montres circulaires, chiffres successifs, autant de façons de figurer le temps en des traductions-projections multiples, qui permettent de le mesurer ou au moins de s'y situer. Elles ne le saisissent pas pour autant.

Temps des horloges et temps vécu

Le temps « mathématique, mesuré par les horloges, est une abstraction qui a comme fonction pratique de réguler la vie des hommes modernes (rendez-vous, emploi du temps etc.) ou de permettre nombre d'observations savantes (les phénomènes sont saisis scientifiquement par la mesure) mais ne correspondent pas au temps vécu, tel qu'il est subjectivement ressenti.

Le temps humain est lié notamment au récit, à la possibilité de raconter son histoire ou l'histoire dont on a été le témoin. "Quand on vit, il n'arrive rien" écrit Sartre dans son roman *La Nausée* : c'est quand on prend le temps de regarder en arrière le temps écoulé, de remarquer ce qui a changé, de mesurer depuis combien de temps on exerce la même activité que la vie se fait histoire consciente et prend un sens (ou au contraire paraît absurde). La conscience est **mémoire et anticipation**, disait aussi Bergson, dans *l'Energie spirituelle* : il n'est pas de conscience qui ne nous situe dans le temps ; la conscience de soi pose la permanence de notre vie malgré les modifications continues des sensations, mais elle le fait dans une mise en rapport entre les souvenirs et les projets, en fonction du présent de nos actes qui sont par eux-mêmes engagement de l'avenir. L'homme est même, selon Jean-Paul Sartre, "un projet qui se vit subjectivement" : notre rapport à l'avenir est liberté, et c'est lui qui nous définit. Mais ce qui nous intéresse pour l'instant, c'est de

repérer le lien étroit entre cette subjectivité et le fait de se raconter son histoire, de dire ainsi le sens qu'on lui donne.

Saint Augustin avait déjà souligné dès la fin de l'Antiquité que le temps est en nous que l'avenir existe dans notre conscience comme attente, le passé comme souvenir. Kant, soucieux de savoir de façon critique comment nous pouvons accéder à des connaissances souligne au 18^e siècle que si nous connaissons un objet c'est parce que des sensations nous affectent. La diversité des sensations est coordonnée comme phénomène, dans l'intuition qui comporte deux formes a priori de l'intuition : l'espace et le temps. La seconde forme de l'intuition pure est le temps car on peut se représenter le temps sans objet, mais non les phénomènes hors du temps. Nous ne pourrions pas percevoir des événements ou des objets comme successifs ou simultanés si le temps, comme forme de l'intuition, n'était présent en nous a priori. Mais le temps est surtout ce qui nous permet une intuition de nous-mêmes : notre esprit se saisit comme temporel. Ainsi, le temps est ce qui permet la représentation formelle a priori de tous les phénomènes en général.

Pour Bergson, le temps mathématique obscurcit la dimension vécue, subjective de notre rapport au temps qui est celui de la durée : une heure d'attente d'un ami ou d'un diagnostic peut être très longue, une heure de bonheur très courte... « La durée toute pure est la forme que prend la succession de nos états de conscience quand notre moi se laisse vivre, quand il s'abstient d'établir une séparation entre l'état présent et les états antérieurs » (p. 67), comme les notes d'une mélodies fusionnent, comme un être vivant s'organise. Bien qu'intensive, la durée n'est pas mesurable. Lire l'horloge n'est pas lire le temps mais des simultanités dans l'espace ; la durée est une donnée immédiate de la conscience.

On ne peut nier cependant une dimension objective du temps sensible dans la croissance de l'enfant comme dans l'expérience du vieillissement. Il y a de plus une dialectique entre le même et l'autre en nous au cours du temps : nous sommes à la fois la même personne et très différents de ce que nous étions à l'âge de cinq ans...

Le temps et l'inconscient

A ces rapports multiples entre la conscience et le temps, il faut adjoindre une complexité nouvelle : l'inconscient en nous, constitué de motions pulsionnelles sans cesse actives et de représentations refoulées tendant à la répétition et au resurgissement, ne connaît pas d'autre temps que la répétition permanente, c'est **l'intemporalité de l'inconscient** (cf. Freud, *L'Inconscient*, 1915). L'inconscient freudien se caractérise d'être inextricablement lié à la notion de trace, une trace qui s'inscrit dans l'expérience vécue. Cette trace ne s'efface pas et nous la retrouvons dans les signifiants qui émaillent le discours, les actes psychiques tels le rêve, les symptômes, les actes d'un sujet. La répétition est ainsi « chair du psychisme », comme le dit Anna Potamianou.

Mais l'expérience traumatique oblige à préciser cette tendance à la répétition par la notion d'après coup. Freud l'expose pour la première fois dans *l'Esquisse ou Projet de psychologie scientifique* en 1995 en décrivant l'expérience de la petite Emma : à huit ans, alors qu'elle fait des courses chez un épicier celui-ci soulève sa jupe et a des attouchements sur elle ; elle n'en parle pas et ne réagit pas. A treize ans, alors qu'elle porte une robe neuve de jeune fille, elle part en courant d'une boutique dont les commis riaient entre eux, pensant qu'ils riaient d'elle, et cette scène inaugure ses symptômes hystériques. C'est dans un second temps, après la période de latence, que le choc du premier temps du traumatisme, l'abus initial, produit ses effets.

Répétition du désir inconscient, répétition du traumatisme et effets d'après coup sont donc les conditions temporelles de l'élaboration psychique.

2. La construction du rapport au temps

Pour éviter d'être trop longue, je me limiterai ici à de brèves notations permettant à chacun de nourrir de son expérience et de sa clinique cette réflexion :

- **le nourrisson** et les rythmes (nourriture, sommeil, présence/absence), ce qui témoigne de l'importance des régularités et plus tard de la fonction des rites.
- La « rêverie de la mère » (Bion) est bien plus que des bercements mécaniques. Le bruit ambiant modéré est sans doute aussi un des facteurs structurants dans l'expérience du nourrisson.
- Les tétines rassurent les parents et calment l'enfant, mais au delà du plus jeune âge, elles favorisent un accrochage à l'auto-érotisme, empêchant que se constitue de manière plus élaborée la première possession non moi qui inaugure le rapport à l'objet et la capacité de séparation : le doudou lorsqu'il fonctionne vraiment comme objet transitionnel.
- L'hallucination de la satisfaction (attente du sein et du biberon), grâce au manque et à l'absence s'ils ne sont pas trop prolongés, permettent la construction de l'espace du fantasme puis de la pensée.
- **L'enfant développe ses expériences** entre l'immédiat, les habitudes, l'éveil de la mémoire et du récit, la capacité de promettre. Le rôle des contes et des grands récits de la tradition est essentiel.
- Le syndrome de l'enfant agité incapable de se concentrer témoigne de manques ou d'irrégularités trop grandes dans la satisfaction de ces besoins et de ce fait dans la constitution d'un espace psychique interne et d'une capacité à se poser et à trouver satisfaction dans l'attention et dans l'intentionnalité.
- D'autant que l'éveil au silence manque souvent beaucoup aujourd'hui, remplacé par un zapping permanent.
- **L'ado** vit un temps de paradoxes : il aime décaler ses rythmes entre nuit et jour, vit dans l'immédiat au jour le jour mais développe beaucoup de ruminations, et de culpabilités, de hontes ou de rancœurs par rapport à tel ou tel événement. cf. Benasayag, *Les passions tristes* (éditions La Découverte).
- La présence (ou non) de projets et l'ouverture d'un rapport à l'avenir est un enjeu central par rapport au *no future*) dépressif et destructeur.
- La perturbation des rythmes que l'adolescent(e) subit ou s'inflige est-elle structurante (marquant une nouvelle étape de sa vie et l'aspiration à des marges de liberté) ou destructrice ??? selon quelles conditions ?

Il faut considérer aussi • le temps de la **mère de famille** stressée par la multiplicité des tâches
• le **temps au travail**

• Quel rapport au temps les parents et **les adultes** montrent-ils et transmettent-ils aux jeunes ?

Quelques thèmes significatifs

- La tendance à être toujours en **retard** est parfois liée à l'anxiété, mais parfois aussi à la difficulté de prendre en compte le réel, à commencer par le temps nécessaire aux trajets...
- Il importe de réfléchir aux conditions permettant la capacité de se projeter et celle de faire des **projets**.
- L'**ennui** est un temps vide d'investissement, qui peut parfois être aussi celui d'une récupération nécessaire, mais qui peut signer une fragilité subjective à déterminer ses désirs et sa volonté d'agir.

- C'est toute une attitude psychique qui s'avère sous-jacente aux réactions immédiates commandées surtout par « **je n'ai pas le temps** » ou par « **je prends le temps** » de telle chose, donc je renonce ou néglige telle autre chose... Plus largement, **structurer son temps sans le rigidifier** est un enjeu essentiel.
- Le temps n'est pas du tout vécu de la même façon selon que l'on maintient un axe personnel ou bien que l'on est soumis aux dis-tractions venues de l'extérieur et surtout capté dans une absorption de soi sous l'effet de la suggestion et des désirs d'autrui.
- Il faudrait aussi regarder comment nous sommes marqués (ou non) par les « grands récits » de notre culture, qui organisent des modèles tragiques et des modèles historiques que nous nous approprions et appliquons plus ou moins, sans même le voir. La force et les ambiguïtés de l'utopie sont en particulier un organisateur fondamental des idées de progrès et du rapport au temps à venir. Un temps purement réaliste, sans nourriture d'imaginaire n'est pas forcément celui qui permet le mieux d'agir ; mais un rapport au temps imaginaire et illusoire, sans distinction suffisante entre réel et imaginaire ni capacité de travailler les désillusions en réaménagement de nouveaux projets risque de conduire à des déceptions radicales.

3. Complexités des temporalités dans le travail psychique

Pour récapituler notre parcours, il convient de remarquer que sans même y penser nous combinons et articulons en nous : le **temps multiple des historiens et de la mémoire sociale** (qui n'est pas seulement chronologique et qui superpose plusieurs temporalités – temps des événements, mais aussi de la démographie, de l'histoire des techniques, des formes d'éducation, de l'art, etc.), le **temps des traumatismes** et de leurs effets d'après-coup, le temps long et en même temps hétérogène et non régulier du **changement psychique**, avec ses répétitions, ses redondances et ses transformations.

André Green montre avec beaucoup de rigueur la complexité spécifique du **temps éclaté et complexe de la cure psychanalytique** (cf. *Le temps éclaté*, et *La diachronie en psychanalyse*, éditions de Minuit).

Conclusion : Rapport au temps et rapport au réel.

“*Au commencement était l'action*” écrivait Goethe, parodiant et rectifiant à la fois l'énoncé du prologue de l'Evangile de saint Jean : “*Au commencement était le Verbe*”. C'est bien à la pratique humaine que nous revenons au terme de ces quelques réflexions sur notre rapport au temps.

Non pas d'ailleurs que nous l'opposions au langage, car nous avons insisté sur notre relation au temps, qui nous constitue comme des êtres de mémoire, et construit notre psychisme dans et par le fantasme. Cette élaboration suppose bien l'émergence des capacités de symbolisation dont le langage et l'art sont les formes les plus élaborées et les plus opératoires.

Notre rapport au passé est celui de l'action accomplie, c'est-à-dire des acquis, de ce qui a été réalisé, produit, effectué. Il n'y a apparemment plus à y revenir, sinon dans l'appropriation plus profonde de l'expérience et la reprise du souvenir. L'irréversibilité est la condition de la réalisation positive, et de l'accomplissement d'une vie.

Néanmoins la mise en évidence des effets d'après-coup par la pensée freudienne et la prise en compte des notions contemporaines d'auto-organisation et d'émergence justifient la confiance dans la méthode psychanalytique de permettre des transformations psychiques fondamentales et une sortie de l'économie psychique traumatique ou limite quand elle est nécessaire. A certaines conditions de cadre et de relation de transfert qui supposent de la part du thérapeute une véritable

conscience de la complexités des temporalités, du temps qu'il faut pour changer, des dénis du réel ou des difficultés à se poser et à se considérer comme un sujet : tous ces facteurs font obstacle à la construction du rapport au temps, chemin qui chez les jeunes (et à vrai dire chez beaucoup d'adultes aussi) est toujours en cours de constitution et jamais achevé. D'où l'importance que le thérapeute soit soucieux d'une auto-analyse permanente de son propre rapport au temps, de ses difficultés et de ses points aveugles. Et aussi qu'il puisse supporter la différence et ne pas prendre comme norme sa propre expérience de la temporalité.

Mais si la temporalité est ainsi au fondement de notre réalité psychique, c'est à partir des expériences d'absence, de perte, de deuil, de désidéalisations et d'attente. Malgré la permanence de nos désirs et la force de nos répétitions, le temps, c'est le réel, c'est-à-dire la résistance de la réalité, matérielle et sociale, hétérogène à nos fantasmes et à nos désirs. Réfléchir sur le temps, c'est prendre en compte notre historicité, et nous interroger sur divers aspects du principe de réalité et sur les formes de notre confrontation au réel, – ce qui ouvre également sur nos possibilités (limitées mais effectives) de compréhension et de transformation de la réalité, dans l'action scientifique, technique ou politique, comme dans la créativité esthétique et symbolique.

Adde Alain, *Sur la nature du temps*, Collection Perspectives critiques, PUF, 1998.

Alegria, Barreau, Baruk, Bouchareine, Charles, Ciccotti, Damisch, Imbert, Itéanu, Lévy-Leblond, Mignard, Milner, Moraïs, Moscovici, Ninio, Omnès, Roger, Rosmorduc, Terrien interrogés par **Noël Emilie**, *L'espace et le temps aujourd'hui*, Collection Inédit Sciences, Points, Editions du Seuil, 1983.

Alquié Ferdinand, *Le désir d'éternité*, Collection Initiation philosophique, PUF, 1963.

Alter, *Naître et mourir*, Editions Alter, N°1, 1993.

Alter, *Temporalité et affection*, Editions Alter, N°2, 1994.

Anargyros-Klinger Annie, Reiss-Schimmel Ilana et Wainrib Steven (sous la direction de), *Créations, psychanalyse*, Monographies de la Revue Française de Psychanalyse, PUF, 1998.

Bachelard Gaston, *La dialectique de la durée*, Collection Quadrige, PUF, 1993.

Beillerot Jacky, *Savoir et rapport au savoir*, Université de Paris X-Nanterre, Septembre 1995.

Böhm Sigurd, *La temporalité dans l'anthropologie augustinienne*, Collection Thèses, Les éditions du Cerf, 1984.

Bourdin Dominique, Favier Roland et simmarano Patrick, *Le temps : Premières réflexions*, Classes préparatoires économiques et commerciales aux grandes écoles, Bréal, 1996.

Bourdil Pierre-Yves, *Le temps*, Concours HEC 97, Ellipses, 1996.

Bourdil Pierre-Yves, *Leibniz sur l'origine radicale des choses*, Collection Profil philosophie, Hatier, 1984.

Boutang Pierre, *Le temps, Essai sur l'origine*, Collection optiques philosophie, Hatier, 1993.

Brun Jean, *Philosophie de l'histoire, Les promesses du temps*, Editions Stock, 1996.

Cahiers d'Europe, *Présence des religions*, Editions Luc Pire, Editions du félin, N°1, Automne-Hiver 1996.

Christus, *La vigilance*, Assas éditions, N°163, Juillet 1994.

Christus, *Le temps se fait court*, Assas éditions, N°177, Janvier 1998.

Comte-Sponville André, *L'être-temps, Quelques réflexions sur le temps de la conscience*, Collection Perspectives critiques, PUF, 1999.

Conche Marcel, *Temps et destin*, Collection Perspectives critiques, PUF, 1992.

Congrès Marx International, *Utopie, Théologie de la libération, Philosophie de l'émancipation*, Collection Actuel Marx Confrontation, PUF, 1996.

Corbin Alain, *Le temps, le désir et l'horreur, Essais sur le XIXème siècle*, Collection Champs, Flammarion, 1998.

Delzant Antoine, Duquoc Christian, Eslin Jean-Claude et Hervieu-Léger Danièle, *Mémoire et parole des chrétiens aujourd'hui*, Les cahiers d'Alethe, 1997.

Didi-Huberman Georges, *Devant le temps, Histoire de l'art et anachronisme de l'image*, Collection Critique, Les éditions de minuit, 2000.

Dupond Pascal, *Raison et temporalité, Le dialogue de Heidegger avec Kant*, Ousia, 1996.

Duval Raymond, *Temps et vigilance*, Bibliothèque d'histoire de la philosophie, Librairie philosophique J. Vrin, 1990.

Eliade Mircea, *La nostalgie des origines*, Collection folio essais, Gallimard, 1991.

Favier Roland, **Guislain** Gilbert et **Jacopin** Paul (sous la coordination de), *Le temps*, Epreuve de culture générale 2^{ème} année, Concours 97, Classes préparatoires économiques et commerciales aux grandes écoles, Bréal, 1996.

Fuchs Eric, *La morale selon Jean-Paul II, Entrée Libre N°31*, Labor et Fides, 1994.

Guitton Jean, *Justification du temps*, Collection Quadrige, PUF, 1993.

Halbawachs Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Bibliothèque de l'évolution de l'humanité, Albin Michel, 1994.

Hervieu-Léger Danièle, *La religion pour mémoire*, Collection Sciences humaines et religion, Les éditions du cerf, 1993.

Heyer René, *La mémoire de dieu, Essai sur l'imaginaire religieux*, Collection Posôpon, Cariscript, 1994.

Jay Gould Stephen, *Aux racines du temps*, Collection biblio essais, Le livre de poche, 1997.

Kattan Emmanuel, *Penser le devoir de mémoire*, Collection Questions d'éthique, PUF, 2002.

Klein Etienne et **Spiro** Michel (sous la direction de), *Le temps et sa flèche*, Collection Champs, Flammarion, 1996.

La pensée, Max Weber, *Théologie de la libération, Pouvoir économique Pouvoirs territoriaux, Qoumrân et les manuscrits de la mer Morte, Le cinéma africain*, N°314, Avril-Mai 1998.

La pensée, Christianisme(s), *Réponse à Lucien Sève, Le christianisme à l'école, Le pape et Hitler*, N°322, Avril-Juin 2000.

Le Courrier de l'Unesco, *Si l'histoire m'était contée, Penser le passé*, Avril 1990.

Le Courrier de l'Unesco, *Les utopies ou la quête de l'impossible*, Février 1991.

Le Courrier de l'Unesco, *Regards sur le temps*, Avril 1991.

Le Goff Jacques, *Histoire et mémoire*, Collection folio histoire, Gallimard, 1988.

Le Poulichet Sylvie (sous la direction de), *Les addictions*, Collection Monographies de psychopathologie, PUF, 2000.

Le Rider Jacques, **Plon** Michel, **Raulet** Gérard et **Rey-Flaud** Henri, *Autour du « Malaise dans la culture » de Freud*, Collection Perspectives Germaniques, PUF, 1998.

Lettre aux communautés de la Mission de France et de l'association, *L'espérance aujourd'hui*, N°183, Mars-Avril 1997.

L'inactuel, *Emplois du temps*, Calmann-Lévy, N°2, Automne 1994.

Malabou Catherine, *Le temps*, Collection Profil, Série Notions philosophiques, Hatier, 1996.

Maler Henri, *Convoiter l'impossible, L'utopie avec Marx, malgré Marx*, Bibliothèque Albin Michel Idées, Editions Albin Michel, 1995.

Médevielle Geneviève, *Aux sources de l'engagement social des chrétiens*

Nouvelle Revue de Psychanalyse, *Résurgences et dérivés de la mystique*, Gallimard, N°22, Automne 1980.

Piettre Bernard, *Philosophie et science du temps*, Collection Que sais-je ?, PUF, 1994.

Projet, *Mémoires des peuples*, N°248, Décembre 1996.

Psychanalyse à l'université, *Tome 10*, Editions AUREP Réplique, N°38, Avril 1985.

Psychanalyse et sociologie, *Comme méthodes d'étude des phénomènes historiques et culturels*, Editions de l'université de Bruxelles, 1973.

Revue de l'Institut Catholique de Paris, *Transversalité*, N°75, Juillet-Septembre 2000.

Revue Française de Psychanalyse, *Des biographies*, PUF, N°1.

Salomé Jacques et **Galland** Sylvie, *Les mémoires de l'oubli, Se rencontrer pour changer*, Collection Spiritualité, Editions Albin Michel, 1999.

Sciences Humaines, *Souvenirs et mémoire*, N°107, Juillet 2000.

Schleiermacher Friedrich, *Le statut de la théologie*, Collection Passages, Labor et Fides, Les éditions du Cerf, 1994.

Scholem Gershom, *Le messianisme juif, Essais sur la spiritualité du judaïsme*, Collection Agora, Presses Pocket, 1992.

Souffles, *Transmettre*, N°158, Juillet 2000.

Topique, *Mémoire et réalité*, Dunod, N°42, Septembre 1988.

Vaysse Jean-Marie, *Hegel, Temps et histoire*, Collection Philosophies, PUF, 1998.

Verlhac Martine (coordonnée par), *Histoire et mémoire*, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Grenoble, 1998.