

**DA SUBJETIVIDADE À OBJETIVIDADE, UMA PASSAGEM NECESSÁRIA NA
ATIVIDADE DO INVESTIGADOR EM CLÍNICA DE INTERVENÇÃO:
QUESTIONAMENTOS ACERCA DE UMA CENA CONFLITUAL**

*From subjectivity to objectivity, a necessary evolution in researcher's
activity in clinical intervention: questions over a conflictual event*

*De la subjectivité à l'objectivité, un passage nécessaire dans l'activité du chercheur
en clinique de l'intervention: questionnements à propos d'une scène conflictuelle*

HANS, Danielle¹

RESUMO

Há dois anos, dirigi uma intervenção-investigação num colégio francês acerca da socialização dos alunos. A pesquisa se propunha a apreender o quadro institucional do estabelecimento relativamente à sua capacidade de regular e conter as condutas disruptivas dos adolescentes. O material recolhido nas entrevistas e nas reuniões de grupo tinha como objeto os fenômenos violentos vividos pelos profissionais. A intervenção consistiu em ajudar a identificar os movimentos projetivos e transferenciais nos quais os profissionais se encontravam envolvidos sem o seu conhecimento. Tal dispositivo tem por base vários trabalhos na França, tendo inspirado a abordagem de intervenção psicossociológica junto de equipes instituídas e a utilização da análise das práticas. Testemunhei uma alteração entre o chefe do estabelecimento e a mãe de um aluno. A conversa que tivemos em seguida proporcionou-me uma apreensão mais objetiva das situações de conflito e, de forma inversa, ofereceu ao chefe do estabelecimento uma percepção subjetiva da sua posição como responsável institucional. Nós questionaremos essas duas *reviravoltas*, tanto a do investigador como a do ator, assim como as incidências na relação entre a oferta e a demanda na intervenção e no processo de produção de saber. Consequentemente, serão questionados os desafios epistemológicos e políticos ligados a esse contexto particular de investigação que implica ligações entre investigador e ator social.

Palavras-chave: Socialização na adolescência. Quadro institucional. Conflito.

ABSTRACT

Two years ago, I conducted an intervention/research action in a second grade school on students' socialization. The scope of the research was the study of the institution's capability in addressing and managing the teenagers' disruptive conducts. Phenomenons seen as violent were identified and information data was gathered through one-to-one interviews and group meetings. The aim of the intervention was to help the staff manage their unconscious involvement in projectional attitudes. Such *practice* is backed-up by several French theoretical papers which set the framework for psychosociological intervention and the use of practice's analysis as (a) teamwork. I accidentally witnessed a quarrel between the school's principal and the mother of one of the pupils. This led me to reasset my reading of conflictual situations towards a more objective attitude, and provided the principal with a subjective perception of his role as head of an educational institution. We will address both *flips* (the researcher's and the actor's) and their implications both on the relationship between supply and expectation within the intervention process and on knowledge production.

Keywords: Teenage socialization. Institutional frame. Conflict.

¹ Doutora em Letras e Ciências Humanas, especialidade em Psicologia Social e Ciências da Educação pela Université de Paris Ouest Nanterre la Défense, França. Pesquisadora do Laboratoire Centre de recherches éducation-formation (CREF). E-mail: <dhans@u-paris10.fr>.

Tradução: Antoine Yarmola. E-mail: <ayarmola@hotmail.com>.

RÉSUMÉ

J'ai mené il y a deux ans une intervention/recherche auprès d'un collège qui portait sur la socialisation des élèves. La recherche se proposait d'appréhender le cadre institutionnel de l'établissement dans sa capacité à réguler et contenir les conduites disruptives des adolescents. Le matériel recueilli au cours de séquences d'entretiens et de réunions de groupe avait pour objet les phénomènes vécus comme violents par les professionnels. La démarche d'intervention consistait à les aider à repérer les mouvements projectifs et transférentiels dans lesquels ils étaient pris, à leur insu. Le dispositif s'appuie sur plusieurs travaux en France ayant inspiré la démarche d'intervention psychosociologique auprès d'équipes instituées et l'utilisation de l'analyse des pratiques. J'ai été le témoin involontaire d'un évènement conflictuel violent inattendu entre le chef d'établissement et une mère d'élève. La discussion qui a suivi cet incident entre le chef d'établissement et moi-même a conduit, pour ce qui me concerne à une appréhension plus objective de la situation conflictuelle et inversement, pour le chef d'établissement, à une perception subjective de sa position de responsable institutionnel. Nous questionnerons ces deux *retournements* du chercheur et de l'acteur et ses incidences sur le rapport entre l'offre et la demande dans l'intervention et sur le processus de production de savoir. Par extension, seront également interrogés les enjeux épistémologiques et politiques liés à ce contexte particulier de recherche impliquant des liens entre chercheur et acteur social.

Mots-clés: Socialisation à l'Adolescence. Cadre Institutionnel. Conflit

LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTERVENTION-RECHERCHE

En France, le socle commun de connaissances et de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Un livret personnel de compétences permet de suivre la progression de l'élève. Il est demandé aux enseignants d'évaluer les compétences du socle à l'aide de grilles et de références. Et depuis 2011, la maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet des collèges.

Un groupe de compétences intéressait plus particulièrement notre équipe de chercheurs et intervenants: celui intitulé par le programme national *compétences*

O CONTEXTO E A PROBLÉMATICA DA INTERVENÇÃO-INVESTIGAÇÃO

Na França, a base comum de conhecimentos e competências define o que o aluno deve saber e dominar no fim da escolaridade obrigatória. Introduzida na Lei em 2005, apresenta o conjunto de conhecimentos, competências, valores e atitudes necessário ao sucesso escolar, à vida pessoal e ao desenvolvimento do futuro cidadão. Um registro individual de competências permite seguir a progressão do aluno. Os professores devem avaliar com a ajuda de grades e referências. O domínio da base (competências básicas) é, desde 2011, necessário para a obtenção do diploma nacional *brevet des collèges* [exame nacional do último ano de colégio, no fim do 10º ano, n.d.t.].

Nossa equipe de investigadores e intervenientes estava interessada particularmente no conjunto do programa nacional chamado

civiques et sociales, ayant pour ambition de garantir que chaque élève, quittant l'institution scolaire en fin de scolarité obligatoire, soit formé à la citoyenneté, non seulement à partir des savoirs disciplinaires, mais aussi à travers la vie en communauté. Au sortir du collège, il est attendu que les élèves puissent intérioriser des normes et des règles de conduites respectueuses d'autrui, qu'ils acquièrent de l'autonomie et de la tolérance à l'égard des différences, qu'ils deviennent responsables.

Il nous apparaissait que la formation des élèves à ces dimensions ne pouvait pas seulement relever d'une matière d'enseignement soumise à évaluations, le plus souvent comportementales, mais engageait d'abord la nature des relations, et des communications dans l'établissement, dans la vie quotidienne dans et hors des classes et des cours tenus par chaque professeur. Ce groupe de compétences venait insister, d'une part, sur un des déterminants des processus de création de soi et de rencontre avec l'autre, pair et adulte, au moment de l'adolescence, et nous posions l'hypothèse que nous étions là, au cœur de conflictualités de toutes sortes. D'autre part, la question se posait également d'une concertation inter-catégorielle des personnels de l'établissement pour appréhender cette formation aux compétences civiques et sociales et nous supposions que cette concertation n'était pas nécessairement donnée d'emblée.

En arrière-plan, nous nous posions plusieurs questions: de quoi se composent les processus de socialisation des élèves au collège ? Comment les adultes y prennent attention ? Qu'est-ce qui, pour eux, favorise ou au contraire vient limiter la possibilité d'un travail collectif et groupal au sein des classes ? Comment interprètent-ils le rapport des élèves aux règles collectives de

competências cívicas e sociais. Este tem por ambição, no fim da escolaridade, garantir que o aluno seja formado para a cidadania, não somente na base de saberes disciplinares, mas também através da experiência da vida em comunidade. Ao deixarem o colégio, os alunos devem interiorizar normas e regras de conduta respeitadas do outro e devem adquirir autonomia e tolerância perante as diferenças, em suma, tornarem-se responsáveis.

Achamos que tal formação não pode depender em exclusivo de uma matéria de ensino sujeita a uma avaliação, que na maioria das vezes é comportamental, mas sim de uma avaliação que implique o teor das relações e comunicações no seio do estabelecimento escolar, no dia a dia, tanto dentro como fora das salas de aulas. Por um lado, esse conjunto de competências concentra-se num dos determinantes dos processos de criação de si próprio e da vinculação ao outro na adolescência – par e adulto – colocando-se a hipótese de isso estar na raiz de múltiplas conflitualidades. Por outro lado, propõe-se uma concertação intercategorial dos corpos docentes e não docentes, na questão da formação de competências cívicas e sociais, a qual não nos pareceu ser necessariamente adquirida.

Em segundo plano, surgiram várias interrogações: quais os componentes dos processos de socialização dos alunos no colégio? Qual a forma como os adultos prestam a devida atenção? Quais os fatores, segundo eles, que contribuem para a possibilidade de um trabalho coletivo e de grupo nas aulas, ou ao contrário que a limitam?

l'établissement ? Et quels sont les effets de cette interprétation ? Peut-on repérer au sein de la communauté des élèves, des actions qui favorisent les processus de socialisation et d'apprentissage ou au contraire qui entraînent des conflits particuliers ? Ceux-ci se développent-ils à des moments clés ? Comment les comprend-on ? Quelles en sont les conséquences ? Comment les différents professionnels de l'établissement, pris par leurs missions spécifiques, peuvent-ils coopérer pour aider les élèves à mieux vivre et travailler ensemble au collège ?

Ces questions autour de la socialisation au moment de l'adolescence sont d'autant plus cruciales qu'elles se croisent avec des processus identificatoires primaires et narcissiques liées à l'appropriation des savoirs en situation de groupe (HATCHUEL, 2005). La socialisation des jeunes générations est une mission fondamentale de l'institution scolaire, plus particulièrement dans cette spécificité de l'école de former à l'appropriation du savoir. Les travaux de recherche de notre laboratoire montrent combien cette rencontre avec l'autre, adulte ou pair, participe aux mouvements qui poussent à investir ou désinvestir le savoir et en quoi la dynamique pulsionnelle interne au sujet qui apprend, joue un rôle primordial dans toute construction future d'une altérité. Mais nous savons aussi que les ratés et dérapages de la socialisation entraînent, dans la plupart des cas, à des déséquilibres qui affectent le cadre institutionnel spécifique de l'établissement. Lorsque l'orientation éducative se dissout dans des directions contradictoires ou au contraire lorsqu'elle se rigidifie dans une surveillance étroite, le cadre institutionnel de l'établissement se fragilise. C'est

Como interpretam eles a relação dos alunos com as regras coletivas do estabelecimento? E quais são os efeitos dessa interpretação? Poder-se-á identificar na comunidade dos alunos ações que favoreçam os processos de socialização e aprendizagem ou, ao contrário, suscetíveis de desencadear conflitos específicos? Estes surgirão em alguns momentos-chave? Como são eles percebidos? Quais as consequências? Como podem colaborar os diferentes profissionais do estabelecimento de ensino, além das suas tarefas particulares, no sentido de ajudarem os alunos a melhor viver e trabalhar em conjunto?

Essas questões em volta da socialização no decorrer da adolescência são tanto mais cruciais que se cruzam com processos identificatórios primários e narcisistas ligados à apropriação dos saberes em situação de grupo (HATCHUEL, 2005). A socialização das novas gerações é uma missão fundamental da instituição escolar, em particular por esta formar para a apropriação do conhecimento. Os trabalhos de investigação oriundos do nosso laboratório mostram o quanto esse encontro com o outro, adulto ou par, pertence aos movimentos que instigam a investir ou desinvestir o conhecimento. Mostram também o papel determinante da dinâmica pulsional própria ao aluno, na futura construção de uma alteridade. Sabemos também que as falhas e derrapagens da socialização levam, na maioria dos casos, a desequilíbrios que afetam o quadro institucional específico do estabelecimento. Este se fragiliza quando a orientação educativa se dissolve em direções contraditórias ou, pelo contrário, quando esta se torna mais rígida através de um controle apertado.

pourquoi nous pensons que les adultes d'un même établissement (et non les seuls enseignants) ont à élaborer ensemble les options, les postures et les valeurs avec lesquelles ils pourront contenir les violences disruptives des élèves avant que celles-ci n'évoluent vers des formes plus destructrices.

Compte-tenu de ces questionnements et objets de recherche, notre démarche de recherche-intervention se réclame d'une posture clinique. Il ne s'agit plus seulement de recueillir un matériau en vue de produire des connaissances mais d'aller à la rencontre des acteurs sociaux et de construire avec eux un dispositif particulier où chercheur et acteurs sociaux seront mis au travail dans leurs subjectivités. Cela suppose des effets de co-présence au sens de Janine Puget (2003) c'est à dire "comme ce qui définissant le lien, en révèle les sujets dans l'extériorité et l'inconnaissable, qualités qui s'imposent et délogent la relation d'objet." C'est mettre en route un processus de subjectivation où "deux ou plusieurs sujets se constituent en tant que sujets de ce dit lien quand la différence existant entre eux les constituent en tant que sujets hétérogènes" (PUGET, 2003, p.181).

LA DEMARCHE D'INTERVENTION-RECHERCHE

Notre équipe, composée de six chercheurs, avait construit une expérience d'une vingtaine d'années dans l'intervention d'orientation psychosociologique et clinique auprès de divers établissements scolaires du second degré, plus particulièrement des collèges. Nous avons observé dans nos expériences antérieures, que les énoncés relatifs aux règles qui composent le cadre institutionnel de l'établissement scolaire étaient souvent

Assim, pensamos que, num determinado estabelecimento, são todos os adultos (e não somente o corpo docente) que devem definir em conjunto opções, posturas e valores com as/os quais poderão conter as violências disruptivas dos alunos, antes de estas evoluírem para formas mais destrutivas.

Tendo em conta os questionamentos e objetos desta investigação, optou-se por uma abordagem clínica. Já não se trata mais de juntar material com vista à produção de saberes, mas antes ir ao encontro dos atores sociais e de construir, em conjunto, um dispositivo específico em que investigador e atores sociais trabalhem nas suas subjetividades próprias. Isso presume efeitos de copresença, na aceção de Janine Puget (2003), ou seja, "como aquilo que, definindo o vínculo, revela os sujeitos na exterioridade e no desconhecível, qualidades que se impõem e 'desalojam' a relação de objeto" Isso é desencadear um processo de subjetivação onde "dois ou vários sujeitos se constituem como sujeitos do dito vínculo quando a diferença que existe entre eles os constitui como sujeitos heterogêneos" (PUGET, 2003, p.181).

A PRÁTICA DA INTERVENÇÃO-INVESTIGAÇÃO

A nossa equipe, composta por seis investigadores, construiu uma experiência de cerca de 20 anos na intervenção de orientação psicossociológica e clínica junto de diversos estabelecimentos escolares do Ensino Médio, mais especificamente de colégios. Observamos muitas vezes em experiências anteriores o uso impróprio das regras que compõem o quadro institucional do estabelecimento a fim de servir ou

utilisés à des fins détournées pour servir ou légitimer l'autorité des adultes. Dans certaines situations, ceux-ci peuvent être amenés spontanément à formuler les limites qu'ils instituent entre le permis et l'interdit, en vue d'obtenir en retour une confirmation des procédures qu'ils mettent en place pour valider leur système d'autorité au lieu de se centrer sur ce qui anime les transgressions exhibées ou osées par les jeunes générations. Ce processus constitue une norme qui empêche le travail éducatif de se construire, qui s'efface alors au profit d'une mise en conformité, et les adultes en sont rendus à un discours conservateur et moralisateur se traduisant souvent par des réprimandes à répétition, des punitions et des exclusions. Dans ces conditions, nous pensons que le cadre institutionnel ne peut plus être protecteur de la violence pulsionnelle interne des adolescents. Il existe davantage pour servir le confort de l'adulte ou encore pour le protéger de ses propres peurs.

Nous avons aussi observé que les acteurs de l'Éducation Nationale avaient souvent tendance à expliquer les passages à l'acte violents des élèves comme relevant de phénomènes déviants qu'ils attribuaient, soit à des traits psychologiques individuels, soit à des rivalités claniques entre jeunes, soit à un milieu familial particulièrement défavorable à l'éducation, soit encore à des territoires que les pouvoirs locaux auraient particulièrement paupérisés. Lorsque ces explications étaient à l'œuvre, les mesures prises pour endiguer les phénomènes de violence à l'école tendaient, dans la plupart des cas, à renforcer les interdits et à resserrer l'emprise des règlements, ce qui aboutissait à un accroissement du contrôle des conduites parfois assimilé par les jeunes à une surveillance policière. Sur le plan éducatif, les dispositions coercitives

légitimer la autoridade dos adultos. Em certas situações, estes podem espontaneamente instituir limites entre o permitido e o proibido, no sentido de obter em retorno confirmação dos procedimentos estabelecidos para validar o seu sistema de autoridade, em vez de questionar o motivo das transgressões. Esse processo constitui uma norma que impede a construção do trabalho educativo, dando lugar a uma conformação. Os adultos são levados a ter um discurso conservador e moralizador que se traduz muitas vezes em advertências repetidas, castigos e exclusões. Assim, pensamos que o quadro institucional não consegue proteger da violência pulsional interna dos adolescentes, mas serve antes para o conforto do adulto ou ainda para protegê-lo de seus próprios medos.

Observamos que os atores da Educação Nacional tinham tendência a explicar as passagens ao ato violentas dos alunos como decorrentes de fenômenos desviantes que eles atribuíam, seja a traços psicológicos individuais, seja à rivalidade entre clãs, seja a um meio familiar particularmente desfavorável à educação, ou ainda a uma importante depauperação do território por parte do poder local. Nesse contexto, as medidas tomadas para controlar a violência na escola tendiam a reforçar os regulamentos e as proibições, o que significava um aumento do controle dos comportamentos, às vezes assimilado pelos jovens, como uma vigilância de cariz policial. No plano educativo, as medidas coercitivas para evitar os excessos ocupavam o lugar de uma procura de atitudes favoráveis aos progressos relacionais.

pour éviter les débordements prenaient la place d'une recherche d'attitudes favorables aux progrès relationnels. Le cadre institutionnel de l'établissement devenait, selon nous, inadapté à juguler les emportements pulsionnels qui ne manquaient pas de se produire dans une organisation accueillant des centaines d'élèves en plein cœur de leurs pubertés et adolescences et testant leur rapport à autrui dans des prises de risque menant parfois au conflit.

Dans cette intervention-recherche sur la socialisation, nous cherchions à nous situer en écart avec la démarche familière de formation continue des personnels de l'éducation nationale, dans laquelle les transformations des pratiques professionnelles des agents (plus particulièrement celles des enseignants) passent le plus souvent par une visée de développement de compétences professionnelles individuelles. La démarche d'intervention psychosociologique est toute autre. Elle s'adresse à des équipes qui rencontrent, vivent et éprouvent ensemble des difficultés ou des problèmes et à propos desquels ils souhaitent s'engager dans un travail de réflexion collective et d'analyse de leurs pratiques. Cette démarche s'adresse donc à un collectif institué et le dispositif proposé vise à réélaborer les bases d'un cadre institutionnel, propre à l'établissement scolaire, plus favorable à une régulation éducative des dérives adolescentes et plus autonome dans ses prérogatives (HANS, 2010). C'est une démarche que nous cherchons depuis plusieurs années à promouvoir auprès de nos commanditaires,² elle se situe dans

Nessas condições, julgamos o quadro institucional inadaptado para travar os desatinos pulsionais que ocorrem numa organização que junta centenas de alunos em idades de puberdade e adolescência, que testam as suas relações ao outro de formas que, por vezes, levam ao conflito.

Nesta intervenção-investigação sobre a socialização, procuramos distanciar-nos da abordagem habitual da formação em exercício dos funcionários da Educação Nacional, na qual, na maioria das vezes, as transformações das práticas profissionais dos atores (mais em particular dos docentes) ambicionam o desenvolvimento de competências profissionais individuais. A prática da intervenção psicossociológica é outra. Está direcionada para equipes que se deparam com dificuldades ou problemas e que desejam dedicar-se a um trabalho de reflexão coletiva e de análise das suas práticas.

Essa prática dirige-se, portanto, a um coletivo instituído, e o dispositivo proposto pretende recriar as bases de um quadro institucional, próprio do estabelecimento escolar, mais favorável a uma regulação educativa das desorientações dos adolescentes e com uma maior autonomia nas suas prerrogativas (HANS, 2010). Estamos há vários anos promovendo essa prática junto dos nossos comanditários,³ como alternativa às práticas desenvolvidas na Educação Nacional segundo a corrente da engenharia desde os anos 1990 na França. Estas últimas

² Je parle ici des structures internes à chaque académie qui pilotent et financent les actions de formation continue des personnels de l'Éducation Nationale.

³ Trata-se das estruturas internas a cada Academia que orientam e financiam as ações de formação em exercício dos funcionários da Educação Nacional.

une autre orientation que celles qui se sont développées à partir du courant de l'ingénierie à l'éducation nationale depuis les années 1990 en France. Ces dernières préconisent des analyses rationnelles des besoins en formation, lesquels sont convertis ensuite en une série de compétences rassemblées dans des actions de formation qu'il sera utile de prescrire à des professionnels dans des objectifs d'amélioration de leurs actes de travail décidés par une instance externe aux acteurs concernés. Selon moi, ces démarches ont leur intérêt mais aussi leurs limites. Du point de vue d'un système éducatif dont le pilotage reste national, il est évident que toute commande des prescripteurs en termes de formation et de développement de compétences est légitime; mais mes expériences m'ont conduite à observer que les logiques formatives peuvent devenir un obstacle au changement dès lors qu'elles se situent dans un certain rapprochement avec la forme instituée prévue pour enseigner dans la classe. En effet, lorsque le dispositif d'intervention n'est pas suffisamment en écart vis-à-vis du dispositif institutionnel, le rapport enseignants/enseignés, fondé sur des places ordonnées selon la différence des générations et l'obligation de transmission des savoirs, a tendance à se reproduire dans l'intervention. La prégnance d'une logique formative installe une homologie qui conduit les professeurs à se mettre imaginativement dans une place d'élève (HANS, 2010). Le rapport d'autorité enseignants/enseignés est reproduit dans l'interaction intervenants/professionnels et cette reproduction évite de construire de la pensée en groupe à propos des problèmes rencontrés.

preconizam análises racionais das necessidades em formação, que são depois traduzidas em competências agrupadas em ações de formação, com objetivos definidos por uma instância externa aos atores envolvidos. Essas práticas têm tanto vantagens como desvantagens. Do ponto de vista de um sistema educativo cuja gestão ainda está efetuada a um nível nacional, é legítima qualquer decisão dos prescritores em termos de formação e desenvolvimento de competências; todavia, minhas experiências me levaram a observar que as lógicas formativas podem contrariar a mudança, desde que estas estejam em sintonia com a forma de ensino instituída. De fato, quando o dispositivo de intervenção não se afasta o suficiente do dispositivo institucional, a relação docentes/discentes, com base na diferença etária e na obrigação de transmissão dos saberes, tende a reproduzir-se na intervenção. A imposição de uma lógica formativa instala uma homologia que leva os professores a colocarem-se no lugar de aluno. A relação de autoridade entre docente e discente é reproduzida na interação interveniente/profissionais, e isso impede a construção de um pensamento de grupo acerca dos problemas encontrados.

LE DISPOSITIF D'INTERVENTION-RECHERCHE ET SES OBJETS

Pour cette recherche, le premier travail effectué avec les acteurs d'un collège est exploratoire. Nous commençons par établir avec eux, et par strate institutionnelle, un état des processus de socialisation tels qu'ils les perçoivent dans le quotidien de la vie de l'établissement et dans les différents espaces d'enseignement. Au cours de cette phase, nous souhaitons consulter, par petits groupes, une bonne proportion des personnels de toutes catégories exerçant dans le collège afin d'explorer les préoccupations, les constats, les problèmes qui se posent. Nous cherchons également à nous faire une idée de ce qui fait tenir ensemble des mesures, moyens et décisions prises par les différents professionnels en réaction aux différents types de débordements qu'ils rencontrent chez les élèves. Cette consultation initiale se réalise sous la forme d'entretiens et de réunions invitées par le chef d'établissement. (L'implication de celui-ci dans le processus de l'intervention est une variable importante, même si celui-ci préfère souvent ne pas participer en totalité au travail qui sera engagé par la suite.) Les personnes qui acceptent de prêter leur concours à cette phase de consultation sont volontaires.

Cette exploration préliminaire fait l'objet d'une restitution (écrite ou orale) organisée pour tous les acteurs de l'établissement et débouche sur la proposition d'un projet de travail soumis à discussion et accord avec les personnes intéressées pour poursuivre l'intervention. En fonction des observations et problématiques recueillies lors de la première phase de consultation, le travail proposé prévoit deux moments, un moment d'échanges

O DISPOSITIVO DE INTERVENÇÃO-INVESTIGAÇÃO E OS SEUS OBJETOS

Para esta investigação, a primeira tarefa efetuada com os atores de um colégio é exploratória. Começamos por sintetizar com eles, por cada nível institucional, um registro dos processos de socialização tal como são percebidos no dia a dia do estabelecimento e nos diferentes espaços de ensino. No decorrer dessa fase, costumamos consultar, em pequenos grupos, uma boa parte dos funcionários de todas as categorias, com vista a retratar as preocupações e os problemas identificados. Procuramos igualmente entender o elo da coesão das medidas, meios e decisões tomadas pelos diferentes profissionais em reação aos vários tipos de excessos com os quais se confrontam. Essa consulta inicial realiza-se na forma de entrevistas e reuniões organizadas pelo chefe de estabelecimento. A implicação deste no processo constitui uma importante variável, mesmo que decida não participar na totalidade do trabalho que virá a ser desenvolvido. As pessoas participam voluntariamente nessa fase de consulta.

Essa exploração preliminar é objeto de uma restituição escrita ou oral que serve de base para uma proposta de projeto de trabalho, discutido com os interessados. Em função dos resultados da primeira fase, o trabalho proposto prevê dois momentos: um de troca e construção em grupos pequenos, sem hierarquia, com base na análise de casos ou situações profissionais; e outro destinado a juntar os

et d'élaboration en petits groupes (sans la hiérarchie) sur la base d'analyses de cas ou de situations professionnelles, puis un moment en assemblée plus large destiné à mettre en commun les travaux des petits groupes et à réfléchir aux prolongements qu'ils peuvent avoir au niveau de la vie communautaire dans l'établissement. Ce deuxième moment cherche à associer le plus grand nombre de professionnels pluri-catégoriels ainsi que la direction. Cette alternance des deux moments se reproduit tant que les acteurs sont porteurs de nouvelles demandes et acceptent de s'inscrire dans ce dispositif.

Tout au long de l'action, notre conduite du processus repose sur un travail participatif en groupe où les expériences subjectives et affectives individuelles et les différences inter catégorielles entre les participants sont amplement sollicitées. Le but est de sortir d'une pensée normative, de dépasser les généralisations qui marquent les représentations et de faire advenir des perceptions plus nuancées et impliquées des phénomènes vécus comme éprouvants, voire violents.

Le dispositif d'intervention-recherche fut financé par le Rectorat de l'Académie de Versailles, en relation avec la structure de formation continue des personnels de l'Education Nationale. Six collèges de la banlieue parisienne ont accepté d'y participer. Chaque chercheur a mené une intervention dans un établissement et j'interviendrai moi-même dans un collège que je nommerai le collège des Lilas.

Signalons enfin que notre groupe de chercheurs s'est réuni régulièrement pour analyser ses pratiques sous la conduite d'un superviseur. Ce dispositif de supervision fut essentiel dans le sens où les principes qui guident nos

resultados dos trabalhos dos grupos numa reflexão sobre as aplicações que estes poderão vir a ter na vida da comunidade escolar. Esse segundo momento procura associar o maior número possível de profissionais de todas as categorias, assim como a direção do estabelecimento. A alternância desses dois momentos reproduz-se logo que os atores tragam pedidos novos e aceitem inscrever-se nesse dispositivo.

A nossa conduta do processo baseia-se num trabalho participativo em grupo, no qual as experiências subjetivas e afetivas individuais têm um papel importante, bem como as diferenças intercategoriais dos participantes. Os objetivos consistem em conseguir extrair-se de um pensamento normativo, ir além das simplificações nas representações e promover uma leitura mais sensível e equilibrada dos fenômenos vividos como sendo pesados ou violentos.

Esse dispositivo de intervenção-investigação foi financiado pela Reitoria da Academia de Versailles, juntamente com a estrutura de formação em exercício dos funcionários da Educação Nacional. Foram seis os colégios dos arredores de Paris que aceitaram participar. Cada investigador interveio num estabelecimento, e eu própria intervim num colégio, que passo a chamar colégio dos Lilás.

É de se notar que o nosso grupo de investigadores manteve reuniões internas regulares sob a direção de um supervisor no sentido de analisar as nossas práticas. Essa supervisão foi essencial na medida em que os principais diretores

interventions nécessitent que les chercheurs-intervenants eux-mêmes *fassent équipe*, travaillent à analyser ce qui appartient à leur contre-transfert vis-à-vis de l'objet de recherche et à préserver une contenance vis-à-vis de ce qui est éprouvé par chacun dans le processus d'intervention.

RESUME DE L'INTERVENTION-RECHERCHE AU COLLEGE DES LILAS

Le collège dont il sera question ici est situé dans la banlieue parisienne, dans un quartier défavorisé et déshérité, proche d'une cité, rassemblant une bonne proportion de familles cumulant plusieurs types de fragilités sociales, familiales, économiques.

La phase de consultation initiale s'est déroulée sous la forme de trois entretiens avec la direction, de quatre réunions de groupe par strate institutionnelle, d'une observation-participation à une réunion institutionnelle et d'une observation en immersion dans la vie de l'établissement pendant une journée.

Les données recueillies lors de cette phase offrent un tableau assez dégradé de la socialisation des élèves vue par les adultes. Les rassemblements en groupe des élèves sont décrits comme étant très perturbants: bruyants, mouvementés, agités, peu contrôlés sauf dans les classes où les professeurs observent une discipline de fer. Des phénomènes dits violents sont fréquents: bagarres, insultes entre collégiens, mouvements de foule inattendus, soudains et sans raison apparente. Les garçons et les filles sont très séparés, les filles prennent des allures masculines pour se protéger des garçons. La cour de récréation est assimilée à une chambre d'écho de la cité, les familles sont jugées défailtantes au niveau de l'éducation.

das nossas intervenções exigem dos investigadores *formar equipe*, analisar o que releve da sua contratransferência perante o objeto da investigação e manter uma postura neutra no decorrer da intervenção.

RESUMO DA INTERVENÇÃO-INTERVENÇÃO NO COLÉGIO DOS LILÁS

O colégio dos Lilás fica situado nos subúrbios de Paris, próximo de um conjunto de habitação social, num bairro desfavorecido e degradado, onde uma grande parte das famílias acumula diversos tipos de fragilidades sociais, familiares ou econômicas.

A fase de consulta inicial decorreu na forma de três entrevistas com a Direção, de quatro reuniões de grupo por nível institucional, de uma observação-participação em uma reunião institucional e de uma observação em imersão na vida do estabelecimento durante um dia.

Os dados recolhidos junto dos adultos, nessa fase, apresentam um quadro degradado da socialização dos alunos. Os agrupamentos de alunos estão relatados como muito perturbadores: barulhentos, agitados e fora de controlo, salvo nos casos em que o professor aplica uma disciplina muito rígida. Fenômenos dados como violentos são frequentes: rixas, insultos entre alunos, inesperados movimentos de multidão sem motivo aparente. Rapazes e moças ficam muito afastados e as moças adotam atitudes masculinas como forma de defesa. O recreio é visto como câmara de ressonância do bairro, e as famílias são tidas como deficientes ao nível da educação.

La restitution de cette phase de consultation initiale s'est effectuée au cours d'une réunion organisée par la direction à laquelle ont participé une cinquantaine de professionnels (enseignants, personnels d'éducation, surveillants, agents de services) représentant environ 80% des personnels nommés dans ce collège.

Cette assemblée plénière a permis de dégager trois thèmes de réflexion: (a) l'agressivité et les phénomènes vécus comme violents; (b) les relations filles-garçons; (c) les espaces et temporalités intermédiaires (entre collège et cité et entre cour de récréation et classes fermées).

Quatre réunions d'une durée d'une heure trente se sont déroulées pour chacun de ces ateliers avec un groupe de professionnels volontaires de cinq à six personnes dont la composition fut stable tout au long des quatre réunions. Le travail de groupe s'est réalisé à partir d'une situation vécue exposée par un ou une participante. L'exploration et l'analyse de cette situation donnent ensuite libre cours à des échanges et des réflexions concernant la socialisation des élèves et l'aide que les adultes pourraient engager collectivement pour conduire les élèves à des relations entre eux plus sereines et apaisantes.

Une synthèse des réflexions issues des ateliers a ensuite fait l'objet d'une nouvelle réunion en assemblée plénière invitée par le chef d'établissement. Le processus avec le collège des lilas s'est achevé à l'issue de cette réunion plénière.

Au-delà du récit de cette intervention, je souhaite m'arrêter, dans ce texte, à une situation conflictuelle qui m'a été donnée à voir en tant que témoin.

A restituição da fase de consulta inicial decorreu numa reunião, organizada pela Direção, na qual participaram uns 50 profissionais (professores, auxiliares monitores, agentes), ou seja, cerca de 80% dos colaboradores do colégio.

Essa assembleia plenária permitiu definir três temas de reflexão: (a) a agressividade e os fenômenos tidos como violentos; (b) as relações moças-rapazes; (c) os espaços e temporalidades intermediárias (entre colégio e bairro e entre recreio e salas de aulas).

Cada um desses temas foi objeto de quatro reuniões de uma hora e meia de um grupo de cinco até seis profissionais voluntários. A composição dos grupos manteve-se igual ao longo das quatro reuniões. O trabalho de grupo teve como ponto de partida uma situação real relatada por um participante. Após exploração e análise dessa situação, trocaram-se reflexões acerca da socialização dos alunos e da ajuda que o coletivo dos adultos pode trazer no sentido de incentivar relações mais serenas e pacíficas.

Uma síntese das reflexões formuladas nas oficinas foi depois efetuada numa nova reunião organizada pelo chefe de estabelecimento. O processo com o colégio dos Lilás foi dado como terminado no final dessa reunião plenária.

Indo mais além do mero relato da intervenção, desejo aqui partilhar uma situação conflitual que pude testemunhar de forma direta.

L'INCIDENT

L'incident s'est déroulé en fin de la première phase de consultation. J'avais rencontré à deux reprises le chef d'établissement. Celui-ci se montrait assez coopératif, intéressé par le thème de la recherche *la socialisation des élèves* mais aussi sceptique quant au travail qui pourrait être engagé avec les acteurs de son collège. Il ne voyait pas bien ce double versant de l'intervention et de la recherche et semblait regarder les problèmes auxquels il était confronté comme indépassables. J'avais mené plusieurs entretiens avec des enseignants et avec le personnel médico-social, j'avais vécu une journée dans le collège et je me rendais compte que ce qui m'était adressé, déposé convergeait vers cette demande de reconnaissance d'un établissement un peu abandonné, en proie à des élèves dont les codes de sociabilité sont étrangers à l'école. Le chef d'établissement allait plus particulièrement dans ce sens et je sentais qu'il tenait à ce que je reconnaisse les conditions de travail dans son établissement comme étant très éprouvantes. "Les élèves ne respectent pas les règles de l'école", "ils sont indisciplinés", "il faut sans cesse les cadrer", "les parents sont défaillants" disait-il. Il insistait surtout sur la situation particulière du collège implanté au cœur d'une cité et d'un quartier paupérisé: "il existe une extrême perméabilité entre la vie de la cité et la vie du collège. La cour de récréation est une chambre d'écho de la cité et réciproquement les conflits nés dans le collège passent dans la cité." Il m'avait dit à plusieurs reprises que pour travailler dans ce collège, il "fallait être costaud, solide, avoir des valeurs, être humaniste..." Je ressentais que ce qu'il me communiquait était un mélange

O INCIDENTE

O incidente ocorreu no fim da primeira fase de consulta. Já me tinha encontrado por duas vezes com o chefe de estabelecimento. Este se apresentava cooperativo, interessado pela temática da investigação, a *socialização dos alunos*, mas também cético em relação ao trabalho que poderia vir a ser desenvolvido com os atores do seu colégio. Não estava a entender muito bem a dupla vertente da investigação e da intervenção e dava a ideia de estar a considerar os seus problemas como insuperáveis. Encontrei-me várias vezes com professores, com o pessoal médico-social, vivi um dia no colégio e senti que, apesar de não formulado, me estava a ser feito um pedido de reconhecimento por parte de um colégio um pouco abandonado, a braços com alunos cujos códigos de socialização são alheios à escola. Esse sentimento estava muito presente no discurso do diretor, e senti que era importante para ele que eu reconhecesse como muito difíceis as condições de trabalho no seu estabelecimento. "Os alunos desrespeitam as regras da escola", "são indisciplinados", "é preciso discipliná-los", "os pais são faltosos", diz ele. Insiste principalmente na situação particular do colégio construído no coração de um bairro social empobrecido: "existe uma extrema permeabilidade entre a vida do bairro e a vida do colégio. O recreio torna-se uma câmara de ressonância do bairro e, de forma recíproca, os conflitos nascidos no colégio passam para o bairro". Disse-me em várias ocasiões que, para trabalhar neste colégio, era preciso "ser-se rijo, forte, ter valores,

d'héroïsme et de résignation. Il avait eu cette expression éloquente: "ici, chacun porte sa croix, et dans cinq ans, chacun demandera à être muté..." et il avait ajouté que, finalement, cela serait la même chose pour lui. Tout cela me conduisait à éprouver une sorte d'empathie bienveillante pour les professionnels de ce collège et pour son responsable institutionnel tout en me demandant si je serais encore capable aujourd'hui d'enseigner dans un tel contexte⁴ et un environnement sociologique qui m'était décrit ici comme étant paupérisé, et laissé à l'abandon par les pouvoirs publics.

Au cours de mon troisième jour de présence dans ce collège, je suis le témoin involontaire d'un événement conflictuel violent inattendu entre le chef d'établissement et une mère d'élève. Alors que j'interviewe la conseillère d'éducation, nous entendons tout à coup, des cris, des hurlements et des propos très virulents provenant du bureau voisin qui est le bureau du principal. La conseillère d'éducation me confirme que c'est bien la voix du chef d'établissement. Elle me demande d'interrompre l'entretien pour aller se porter en tiers dans ce conflit, qui ne l'étonne guère me dit-elle, car très fréquent au collège. Pour ma part, je reste dans la salle, choisissant de ne pas aller au-devant de cette scène violemment conflictuelle. Les voix sont très fortes. Le chef d'établissement ordonne à une femme de sortir de son bureau en lui disant qu'elle n'a rien à faire ici au collège et la femme hurle ces mots que j'ai recopiés pour m'en souvenir: "*Vous me devez le respect, ce n'est pas parce que je n'ai pas la même couleur de peau que vous que vous avez le droit de me parler*

ser-se humanista...". Comunicava uma mistura de heroísmo e de resignação. Teve esta expressão significativa: "cá, cada um carrega a sua cruz e, daqui a cinco anos, todos pedirão a transferência..."; e acrescentou que será também o caso dele. Fiquei com certa empatia benevolente quer para com os profissionais desse colégio quer para com o seu diretor. Fiquei também a pensar se ainda era capaz, hoje, de ensinar num tal contexto,⁵ num quadro sociológico que me era descrito como empobrecido e deixado ao abandono pelo poder público.

Durante o terceiro dia da minha presença nesse colégio, testemunhei involuntariamente uma violenta e inesperada altercação entre o chefe de estabelecimento e a mãe de um aluno. A meio da entrevista com a conselheira pedagógica, surgem da sala do diretor gritos, berros e palavras exaltadas. A conselheira pedagógica confirma-me tratar-se da voz do diretor. Esta pede, então, para interromper a entrevista de forma a tentar acalmar uma situação que afirma ser bastante vulgar no colégio. Decido ficar na sala. As vozes são fortes. O chefe de estabelecimento manda sair uma senhora do seu escritório dizendo-lhe que não tem nada que estar no colégio. A mulher grita estas palavras que aponte para bem as recordar: "Deve-me respeito, não é por eu não ter a pele da mesma cor que me pode falar assim...". O chefe de estabelecimento grita ainda mais alto: "Aqui é a escola e a senhora

⁴ J'ai débuté ma carrière comme professeur d'éducation physique et sportive, choisissant, pendant dix sept ans de travailler en zone d'éducation prioritaire.

⁵ Iniciei a minha carreira como professora de Educação Física e Desportiva, tendo escolhido trabalhar 17 anos em zona de educação prioritária.

d'un article (HANS, 2010) où je prends conscience de mes implications et de ma gêne à aborder les problèmes de discriminations dans l'institution scolaire française. Ici, la situation est tout à fait différente, mais je retrouve des éléments communs, notamment dans ce registre de l'institution scolaire confrontée aux problèmes liés à l'ethnicité. Le chef d'établissement ainsi que l'autorité qu'il représente sont mis en accusation par une mère d'élève. J'ai conscience, dans ma propre subjectivité de chercheur et intervenante que je vais devoir travailler encore avec cette désillusion, déception vis-à-vis d'une autorité institutionnelle que j'ai toujours tendance à idéaliser. Des affects de colère me submergent et me mettent en présence de mon contre-transfert et plus loin d'une réactivation d'images liées à ce type de conflit vis-à-vis de l'autorité.

LE MOUVEMENT D'OBJECTIVATION

L'entretien que j'aurai avec le chef d'établissement, deux heures après la scène d'altercation avec la mère d'élève, me permettra de me décaler de ma propre conflictualité à l'écoute de cette scène. Le principal du collège commence par me dire qu'il regrette la situation qui vient de se passer et me précise immédiatement qu'il a perdu le contrôle de lui-même, à son grand regret. Il me communique ensuite quelques éléments d'information: il connaît bien la mère car celle-ci vient souvent rechercher son fils. Or, à chaque fois, il doit refuser, malgré lui, car la mère, bien connue des services sociaux, est incapable de garder son fils à la maison. Elle se trouve actuellement en situation de grande fragilité psychique, sociale et économique, son compagnon l'a quittée et elle vit

Aqui, a situação é totalmente diferente, no entanto, podem encontrar-se elementos em comum, nomeadamente nesse registro da instituição escolar confrontada com problemas ligados à etnicidade. O chefe de estabelecimento, assim como a autoridade por ele encarnada, é acusado pela mãe de um aluno. Tenho consciência que, na minha própria subjetividade de investigadora e interveniente, devo trabalhar sobre essa minha desilusão, decepção, em relação a uma autoridade institucional que tendo a idealizar. Afectos de raiva tomam conta de mim e confrontam-me com a minha contratransferência, e imagens ligadas a esse tipo de conflito voltam à minha memória.

O MOVIMENTO DE OBJETIVAÇÃO

A conversa que tenho com o chefe de estabelecimento duas horas após a altercação oferece-me a possibilidade de me distanciar da minha própria conflitualidade. O diretor do colégio começa por lamentar o sucedido e reconhece ter perdido o autocontrole. Passa então a explicar o contexto: a mãe vem muitas vezes buscar o filho fora de hora. Ora, o diretor nunca a deixa levá-lo, pois essa mãe, conhecida dos serviços sociais, encontra-se incapaz de manter o filho em casa. Está atualmente em situação de grande fragilidade psíquica, social e económica. O companheiro deixou-a, e ela vive sozinha com o filho. Nesse dia, o professor cujas aulas decorrem entre as dez e o meio-dia faltou, e o jovem rapaz, aluno do sexto ano, ligou várias vezes à sua mãe para ela o vir buscar. O aluno com 12 anos

à présent seule avec son fils. Ce jour-là, au collège, un professeur est absent de dix heures à midi et le jeune garçon, en classe de 6^{ème}, a téléphoné plusieurs fois à sa mère pour qu'elle vienne le chercher. L'élève âgé de douze ans est inscrit par les services sociaux à la demi-pension et ne doit pas quitter le collège car la mère est incapable de le garder chez elle et lorsque le garçon est livré à lui-même, il fugue et ne rentre plus chez lui. Suite aux appels répétés de son fils, la mère, qui habite tout à côté dans la cité, arrive immédiatement au collège pour reprendre son fils, cédant au désir de celui-ci de sortir de l'école. C'est en réaffirmant l'interdiction pour le fils de quitter le collège que la mère s'est mise en colère. Face à l'accusation de racisme, le chef d'établissement me dit avoir perdu le contrôle et ajoute "voyez, il y a de quoi s'énerver avec une femme comme ça...". Nous en restons là ce jour-là.

Une semaine après, j'expose cette situation en groupe de supervision de notre équipe de chercheurs. Je prends alors conscience que cet ensemble d'informations me conduit à un mouvement d'objectivation de la situation et me permet de la voir sous un autre angle. L'acte d'interdiction réalisé par ce chef d'établissement m'apparaît alors comme un acte symbolique (voire quelque peu héroïque) de séparation lié à la toute-puissance du désir du fils de retrouver la mère et réciproquement de la fusion mère-fils. Je comprends que le refus catégorique du chef d'établissement équivaut à poser un interdit œdipien énoncé d'une place de responsable institutionnel et visant à protéger le fils d'une mère en situation trop vulnérable pour assumer à elle seule la Loi symbolique. Il me semble aussi que la réaction de colère du chef d'établissement est

foi inscrit par les services sociaux para almoçar na cantina e não está autorizado a sair do colégio, pois este costuma fugir do domicílio e não regressar. No seguimento das chamadas repetidas do filho, a mãe, que mora por perto, dirige-se imediatamente para o colégio para o buscar, cedendo assim ao seu desejo. E foi assim, ao reafirmar-se a proibição do filho poder sair do colégio que a mãe se irritou. Frente à acusação de racismo, o chefe do estabelecimento diz-me ter perdido o controlo e acrescenta: "veja, com uma mulher destas, é de esperar perder a cabeça..." Ficamos por aqui.

Passada uma semana, apresento o caso na nossa reunião interna de supervisão. Percebo, então, que esse conjunto de informações permite-me reobjetivar a situação e vê-la numa nova perspectiva. O ato de proibição aparece-me como um ato simbólico (e talvez algo heroico) de separação, ligado ao absolutismo do desejo de o filho reencontrar-se com a mãe e, de forma inversa, da fusão mãe-filho. Percebo que a recusa do diretor equivale a colocar uma proibição edipiana com vista a proteger o filho de uma mãe incapaz de assumir sozinha a lei simbólica. Parece-me também que a reação do chefe de estabelecimento esteja ligada ao fato de este, controlado pelas suas reações emocionais, não ter conseguido vislumbrar o seu papel simbólico nesse registro institucional. As ressonâncias afetivas ligadas ao conflito vieram encobrir a objetividade ligada à posição de chefe institucional, incluindo o que esta contém em termos paternos. Ao mesmo tempo, a violência ligada aos fortes movimentos de identificação

liée au fait, que, pris par ses réactions émotionnelles individuelles, il n'a pas pu suffisamment se représenter le rôle symbolique qui fut le sien dans ce registre institutionnel. Les résonances affectives liées à la scène conflictuelle sont venues recouvrir l'objectivité liée à sa position de chef institutionnel, y compris avec ce qu'elle recouvre en termes paternels. En même temps, la violence liée aux puissants mouvements d'identification projective de la mère fut telle qu'il n'a pas pu se dégager et prendre une distance suffisante laissant la place à sa propre agressivité.

Lorsque je retournerai au collège, quelques jours plus tard, je communiquerai au chef d'établissement ces éléments de compréhension de la situation. Il acceptera l'interprétation liée à sa position institutionnelle et s'impliquera davantage dans l'intervention en comprenant mieux, je crois, ce que signifient à la fois l'intersubjectivité et le regard clinique dans *un processus de recherche "avec"*. En ce qui me concerne, je quitterai progressivement cette posture d'*empathie compassionnelle* (DECLERCK, 2001) qui m'avait gagnée au début de ma rencontre avec ce chef d'établissement pour mieux saisir combien son travail pouvait être à la fois si important dans ses aspects éducatifs et également si usant lorsque ces allers et retours entre subjectivité et objectivité font défaut, car trop enlucés dans des affects noués.

DISCUSSION

Mes considérations dans la présentation de cet incident conflictuel, invité les lecteurs à trois pistes de réflexion liées à cet *énigmatique dans l'activité du chercheur*.

La première concerne ce passage de la subjectivité à l'objectivité dans le processus de recherche particulier à la clinique de l'intervention psychosociologique.

projetiva da mãe foi tal que não conseguiu libertar-se e distanciar-se o suficiente, deixando assim lugar para a sua própria agressividade.

Comunico essas reflexões ao chefe de estabelecimento uns dias mais tarde. Este aceita a interpretação ligada à sua posição institucional e passa a implicar-se mais profundamente no processo de intervenção, percebendo melhor, penso eu, o que significam intersubjetividade e olhar clínico *num processo de investigação*. No que me diz respeito, deixo progressivamente a postura de *empatia compassional* (DECLERCK, 2001) que tinha tomado controle de mim no início do meu encontro com o diretor para melhor entender o quanto é importante o seu trabalho nos aspectos educativos, e igualmente quão desgastante se pode tornar quando os afetos impedem as salutares alternâncias subjetividade/objectividade.

DISCUSSÃO

Minhas considerações, ao apresentar esse incidente conflitual, convida os leitores a refletirem sobre três temáticas ligadas ao *enigmático na atividade do pesquisador*.

A primeira trata da passagem da subjetividade para a objetividade no processo de investigação próprio da clínica da intervenção psicossociológica.

Assim como a partilha de uma língua comum no seio de uma sociedade necessita de uma parte de objetivação (o conceito) e de subjetivação (a pegada psíquica da palavra), também

De même que le partage d'une langue commune au sein d'une société nécessite une part d'objectivation (le concept) et de subjectivation (l'empreinte psychique du mot) qui, une fois choisi et répété se fonde dans le paysage des signes et expressions propres à une langue, le processus de recherche clinique en intervention implique cette double composante. L'appréhension en subjectivité et en objectivité des phénomènes observés nous apparaît relever de deux activités complémentaires et nécessaires pour l'accès à la connaissance. La première appartient au domaine d'un savoir sur soi et sur autrui, elle ouvre et se poursuit par la seconde qui relève d'un savoir externe, théorisé, conceptualisé. Mais au-delà de cette double dimension subjectivité/objectivité, le processus, dans l'intervention psychosociologique clinique ne saurait exister sans cette intersubjectivité qui lui est particulière et qui met en lien le chercheur et les acteurs sociaux et professionnels avec lesquels il a noué un rapport de collaboration. Le processus de recherche est spécifique par le fait qu'il se situe dans une rencontre avec d'autres sujets, pris dans leurs affectivités et leurs activités, vus et reconnus comme sujets en capacité d'élaborer du sens sur leurs expériences. Les registres sur lesquels s'appuie l'expérience des acteurs sociaux sont pluriels (relationnel, organisationnel, institutionnel...), le chercheur ne peut appréhender cette réalité complexe que s'il se laisse immerger dans cette rencontre. Ainsi que le note G. Herreros (2002, p. 191):

[...] c'est dans le tumulte et la controverse, dans la confrontation aux autres, à leurs attentes, en appui sur ses convictions que le chercheur se mêle aux jeux développés par chacun des protagonistes de la situation au cœur de laquelle il est plongé au cours de son intervention (2002, p.191).

o processo de investigação clínica em intervenção comporta essa componente dupla. A apreensão dos fenômenos observados em modo de subjetividade ou em modo de objetividade parece advir de duas atividades complementares e necessárias para o acesso ao conhecimento. A primeira pertence ao ramo de um saber sobre si e sobre o outro, que abre e se prolonga na segunda, a qual advém de um saber externo, teorizado, conceitualizado. Mas, além dessa dupla dimensão subjetividade/objetividade, o processo na intervenção psicossociológica clínica não poderá existir sem a intersubjetividade que une o investigador aos atores sociais e profissionais numa relação de colaboração. O processo de investigação é específico na medida em que se situa num encontro com outros sujeitos, apreendidos nas suas afetividades e atividades, vistos e reconhecidos como sujeitos capazes de dar sentido às suas experiências. Os registros que estão na base da experiência dos atores sociais são plurais (relacional, organizacional, institucional...), e o investigador não poderá apreender essa realidade complexa sem imergir-se por completo nesse encontro, assim como escreve G. Herreros (2002, p. 191):

[...] é no tumulto e na controvérsia, no confronto com os outros e as suas expectativas e apoiado nas suas convicções, que o investigador se junta aos jogos desenvolvidos por cada um dos protagonistas da situação no coração da qual se encontra mergulhado no decorrer da sua intervenção.

Sur le plan épistémologique, se pose ici la question du contre-transfert du chercheur comme source d'élaboration de la connaissance. L'activité scientifique est constituée avec les affects du chercheur qui l'amènent à découvrir ce dans quoi il est pris à son insu dans ce qu'il observe (DEVEREUX, 1980-1991), y compris avec son affectivité et sa propre conflictualité psychique. Par ailleurs, le fait d'inscrire le processus de collaboration dans des relations intersubjectives, dans des mouvements psychosociaux et institutionnels provoque inévitablement des perturbations. La subjectivité est première et le mouvement d'objectivité, qui consiste ensuite à nommer et se représenter *la chose*, vient opérer un dégagement qui permet la mise à distance, l'élaboration (surtout dans l'après-coup) et l'accès à la connaissance. Le dispositif de supervision de l'équipe de chercheurs est dans ce sens une ressource menant à des élaborations qui peuvent être fécondes pour la recherche.

La deuxième concerne ces deux *retournements* du chercheur et de l'acteur et ses incidences sur le rapport entre l'offre et la demande dans l'intervention et sur le processus de production de savoir.

Je remarque que les deux entretiens qui feront suite à l'incident conflictuel font évoluer l'attitude du chef d'établissement à l'égard de la recherche. Son scepticisme du départ était visible, scepticisme que j'avais interprété en moi-même comme une certaine méfiance d'un praticien à l'égard d'un chercheur s'immisçant de manière assez intrusive dans son collège. Or, l'entretien que nous avons eu suite à la scène conflictuelle le porte à regarder différemment mon offre d'intervention, celle-ci accroche son

No plano epistemológico, coloca-se a questão da contratransferência do investigador como fonte de elaboração do conhecimento. São os afetos do investigador que constituem a atividade científica e que o levam a descobrir aquilo em que está inconscientemente preso no que está a observar com a sua própria afetividade e conflitualidade psíquica (DEVEREUX, 1980-1991). Por outro lado, o fato de inscrever o processo de colaboração dentro de relações intersubjetivas, de movimentos psicossociológicos e institucionais provoca inevitavelmente perturbações. A subjetividade vem em primeiro, e o movimento de objetividade que consiste depois em nomear e representar *a coisa* cria uma libertação que permite o distanciamento, a elaboração (principalmente a posteriori) e o acesso ao conhecimento. O dispositivo de supervisão da equipe de investigadores é, nesse sentido, um recurso que leva a elaborações que podem vir a ser fecundas para a investigação.

A segunda temática trata das duas *reviravoltas*, tanto a do investigador como a do ator, e as incidências destas na relação oferta/procura da intervenção e no processo de produção de conhecimento.

Reparo que os dois debates, que vieram a seguir ao incidente, influenciaram a atitude do diretor relativamente à investigação. O seu ceticismo inicial era visível, denotando certa desconfiança perante uma investigadora que interfere de forma algo intrusiva no seu colégio. Ora, a conversa que tivemos no segmento do incidente levou-o a apreciar com novos olhos a minha *oferta* de intervenção. Esta prendeu o seu interesse e pareceu-me que ele

intérêt et il me semble qu'il comprend mieux la démarche clinique et peut adhérer, de sa place, au processus d'intervention-recherche si difficile à faire saisir à un praticien. De mon côté, je me sens mieux entendue dans ma demande et je modifie également ma posture en adoptant une implication plus mesurée ou en tout cas mieux adaptée à la situation singulière de ce collègue et à ce vécu abandonnique éprouvé par ses acteurs.

Il me semble que ces deux retournements, qui affectent les liens entre chercheur et acteur social, constituent une des conditions pour que s'engage une production de savoir dans cette épistémologie particulière d'une clinique de l'intervention-recherche où l'intersubjectivité tient une place importante.

La troisième piste de réflexion concerne notre objet de recherche lié à la socialisation des élèves au sein d'un établissement scolaire.

Plusieurs travaux anthropologiques antérieurs (TURNER, 1969; GODBOUT, 2000) posent l'hypothèse de l'existence, dans l'organisation, de modes de désignation ordonnant les êtres humains de manière objectivée: ainsi, la catégorie professionnelle, la nomination du rôle et des responsabilités, la charge de travail, l'argent etc.... Ces catégories constituent ce que plusieurs anthropologues ont appelé une *socialité secondaire* qui ressort du domaine de l'Etat et du marché et qui "appartient au registre de l'intermédiation [...] Les personnes n'interagissent pas en tant que personnes globales mais en tant que supports de fonctions partielles [...]" (TURNER, 1969, p.97; GODBOUT, 2000, p.197) Dans ce mode de socialité

percebeu melhor a abordagem clínica e pôde, assim, aderir ao processo de intervenção-investigação, tão difícil de transmitir a um profissional. Passei a sentir-me melhor entendida na minha procura e modifiquei a minha postura, adotando uma implicação mais ponderada ou, pelo menos, a que melhor se adaptava à situação especial deste colégio e ao sentimento de abandono partilhado pelos seus atores.

Parece-me que essas duas reviravoltas que afetam os vínculos entre investigador e ator social constituem uma das condições para que se consiga iniciar uma produção de saber nessa epistemologia particular da clínica de intervenção-investigação em que a intersubjetividade tem um papel de relevo.

A terceira pista de reflexão trata do nosso objeto de investigação ligado à socialização dos alunos no seio de um estabelecimento escolar.

Sabemos, por meio de vários trabalhos antropológicos anteriores (TURNER, 1969; GODBOUT, 2000), que existem na organização numerosos modos de designação que ordenam os seres humanos de forma objetivada, como a categoria profissional, a definição do papel e das responsabilidades, a carga de trabalho, o dinheiro, etc. Essas categorias constituem o que vários antropólogos chamaram de *socialidade secundária* que pertence ao domínio do Estado e do mercado, e que "pertence ao registo da intermediação. [...] As pessoas não interagem como pessoas globais mas como suportes de funções parciais [...]" (TURNER, 1969, p. 97; GODBOUT, 2000, p. 197). Nesse modo de sociabilidade, os lugares estão definidos

les places sont assignées et opèrent une réduction de l'identité des personnes à une catégorie spécifique, technique, spécialisée et limitée. (Les élèves vont voir l'administration pour remplir des papiers, ils sont convoqués par le principal ou la principale-adjointe pour être réprimandés, ils vont en cours avec des professeurs qui offrent des savoirs.) Mais il existe aussi dans l'organisation un autre mode de socialité que l'on peut voir apparaître dans les conflits, les crises, les événements inattendus constituant parfois un trauma. Il s'agit de la socialité primaire. Celle-ci "représente le lieu réel, symbolique ou imaginaire dans lequel les personnes entrent en interaction directe... elle constitue l'espace concret de l'intersubjectivité...". (GODBOUT, 2000, p.197) Cette socialité fait disparaître momentanément les cadres formels de la structure et réintroduit le lien existentiel entre les individus. "Elle engage l'homme tout entier dans sa relation aux autres hommes tout entiers" (TURNER, 1990, p.125).

DENIÈRES CONSIDÉRATIONS

A plusieurs reprises dans le travail d'intervention qui a suivi avec les enseignants, j'ai pu ressentir des moments où ce passage entre subjectivité et objectivité était difficile. Cela m'a conduit à formuler l'hypothèse que les écarts culturels entre les professionnels et les élèves ainsi que leurs familles étaient devenus tels dans ce collège, que les adultes avaient adopté des relations défensives où dominait une socialité secondaire de peur d'être eux-mêmes submergés par leurs subjectivités. Cette hypothèse de recherche ne fut pas sans

e reduzem a identidade das pessoas a uma categoria específica, técnica, especializada e limitada (Os alunos deslocam-se para a administração para preencherem papéis, estão convocados pelo diretor ou pelo seu adjunto para receberem uma advertência, vão às aulas com professores que oferecem conhecimentos.). Mas existe também na organização outro modo de socialidade que pode transparecer nos conflitos, nas crises, nos eventos inesperados que estão por vezes na base de traumas – trata-se da socialidade primária. Esta "representa o lugar real, simbólico ou imaginário no qual as pessoas interagem de forma direta... constitui o espaço concreto da intersubjetividade..." (GODBOUT, 2000, p. 197). Essa sociabilidade faz momentaneamente desaparecer os quadros formais da estrutura e reintroduz o vínculo existencial entre os indivíduos. "Ela implica o homem na sua integridade na sua relação com os outros homens nas suas integralidades" (TURNER, 1990, p. 125).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em várias ocasiões no decorrer do trabalho de intervenção que seguiu com os professores, houve episódios em que a passagem entre subjetividade e objetividade era difícil. Isso me levou a formular a hipótese segundo a qual as discrepâncias culturais entre os profissionais e os alunos e as suas famílias se tornaram tão importantes que os adultos passaram a adotar relações defensivas em que dominava uma socialidade secundária, com medo de serem eles próprios dominados pelas suas subjetividades. Essa hipótese

rapport avec l'incident rapporté plus haut et ses effets transférentiels que j'ai essayé de rapporter ici.

de investigação está claramente ligada ao incidente acima referido, bem como aos seus efeitos transferenciais que aqui tentei transcrever.

REFERÊNCIAS

- DECLERK, Patrick. **Les Naufragés**: Avec les clochards de Paris. Paris: Éditions Plon, 2001.
- DEVEREUX, Georges. **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**. Paris: Flammarion, 1980.
- DUBOST, Jean. **L'intervention psychosociologique**. Paris: PUF, 1987.
- GODBOUT, Jacques.T. **L'esprit du don**. (En collaboration avec Caillé Alian). Paris: La découverte, 2000.
- HANS, Danielle. Uniformité versus singularité. Quelle autonomie pour l'établissement scolaire? Dossier "Crise du système scolaire ou crise de société?". **Nouvelle revue de psychosociologie**, Toulouse, n. 9, p. 67-80, 2010.
- HANS, Danielle. Violence et agressivité, ratés et dérapages de la socialisation en collège. Pour un travail clinique d'intervention en établissement. *Les Sciences de l'éducation: Pour l'Ère nouvelle*, Caen, v. 46, n. 1, p. 73-87, 2013.
- HATCHUEL, Françoise. **Savoir, apprendre, transmettre**: une approche psychanalytique du rapport au savoir. Paris: L'Harmattan, 2005.
- HERREROS, Gilles. **Pour une sociologie d'intervention**. Paris: Erès, 2002.
- PINEL, Jean-Pierre. La déliaison pathologique des liens institutionnels dans les institutions de soin et de rééducation. In: KAËS, René. (Dir.). **Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels**. Paris: Dunod, 1996. p. 51-81.
- PUGET, Janine. Lien et relation d'objet. **Revue adolescence**, Paris, v. 1, n. 21, p. 1979-1991, 2003.
- TURNER, V.W. **Le phénomène rituel**. Structure et contre-structure. Paris: PUF, 1990.

Data da submissão: 13/01/2016

Data da aprovação : 13/02/2016