

Demande de formation et attente placentaire¹

Raymond Bénévent²

Après vingt années d'enseignement en lycée et, accessoirement, en Université, en tant que professeur de philosophie, j'ai intégré, en septembre 1995, l'IUFM d'Alsace, pour travailler à la fois à la formation initiale des Conseillers Principaux d'Éducation (2^o degré) et des Professeurs des Écoles (1^o degré). J'avais conscience d'entrer par là dans un nouveau « métier » - ce qui ne s'est pas démenti -, mais je n'imaginai absolument pas qu'une mutation terminologique pour désigner mes fonctions - mutation dans laquelle d'ailleurs je ne me reconnais pas entièrement -, jouerait un rôle essentiel, en particulier par ses effets inattendus : de professeur, je devenais, pour les étudiants et les stagiaires en tout cas, *formateur*³. Or ce n'est pas tout à fait la même chose.

Le contexte institutionnel de la réflexion

Sans entrer dans des débats interminables sur la formation, on fera simplement remarquer que la dénomination et la position institutionnelle des IUFM - complémentaire professionnel de l'instance universitaire à visée intellectuelle et disciplinaire - d'une part, l'attente des étudiants et stagiaires d'autre part, y rendent pertinente et active cette définition très classique de la formation : « Ensemble des connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier. Leur acquisition. (...) Formation pédagogique des maîtres »⁴.

Dans ce contexte, la notion de formation est marquée par deux traits spécifiques : la prévalence des gestes professionnels d'une part ; l'attribution de la maîtrise de ces gestes professionnels, et par conséquent de l'aptitude à les faire acquérir, aux gens de métier d'autre part. On comprend alors qu'aux yeux des étudiants et stagiaires (il s'agira ici, avant tout, des stagiaires Professeurs des Écoles), une ligne de partage plus ou moins explicite, plus ou moins active, mais toujours présente, traverse l'équipe des « formateurs » pour la constituer en deux groupes :

¹ *Pour citer ce texte :*

Demande de formation et attente placentaire. Raymond Bénévent.
Je est un Autre, N° 11, janvier 2001.

² Professeur de philosophie IUFM d'Alsace - Colmar. Chercheur au CeRF (Centre de Recherches sur la Formation), Équipe EA 2182.

³ Cette mutation a une raison apparemment simple : les IUFM sont chargés de *former professionnellement* les futurs enseignants. Mais il s'agit aussi, en distinguant des « formateurs », d'en distinguer les enseignants ayant rang de *professeurs d'Université* dans l'IUFM... Or si l'on ajoute qu'en même temps, et pour des raisons différentes, les *instituteurs* en formation sont devenus *professeurs des écoles*, on voit apparaître un subtil dérangement de positions dans la relation des uns et des autres, ou dans sa représentation.

⁴ *Petit Robert 1, édition de 1982.*

- celui des « prétendus » formateurs – qui n’en sont pas réellement mais dont on aura le droit d’exiger qu’ils soient à la hauteur de ce qu’ils annoncent : ce sont les professeurs permanents de l’IUFM, chargés des enseignements perçus comme théoriques, qu’ils soient disciplinaires ou transversaux ;

- celui des gens de métier *ou de terrain*, « vrais » formateurs par leur statut d’aînés dans la profession : ce sont les instituteurs maîtres formateurs ou professeurs des écoles maîtres formateurs et, à un moindre degré, les conseillers pédagogiques de circonscription.

Ainsi se détermine, de manière fortement différenciée, tout un système d’attentes et d’éventuelles satisfactions, mais aussi, le cas échéant, de déceptions et de plaintes. Ce système, constamment affleurant, vient au jour de manière privilégiée dans les moments vécus par les stagiaires comme particulièrement insécurisants.

La situation de crise et le vécu de fragilité

Si la dimension à chaque fois singulière d’un vécu d’insécurité ne fait aucun doute, on ne peut toutefois pas nier la présence de quelques déterminants plus généraux, dont deux nous paraissent particulièrement fondamentaux dans le contexte évoqué.

Tout d’abord un certain nombre de Professeurs des Écoles stagiaires se retrouvent un jour en situation de devoir enseigner sans avoir le sentiment de l’avoir vraiment choisi, mais après avoir été portés par une sorte de continuité tacite entre le statut d’étudiant et celui de futur enseignant, qui n’était pas exempte d’une dimension de fuite en avant. La réussite au concours, qui vaut pourtant en quelque sorte injonction d’enseigner, retarde paradoxalement chez certains, parce qu’elle est d’abord et immédiatement une réussite à verser au compte de la confirmation de l’estime de soi, une prise de conscience spontanée ou réfléchie des tâches et adaptations à accomplir pour se projeter dans l’exercice de la profession.

De plus, si l’on s’intéresse cette fois à ceux des stagiaires – et ils sont les plus nombreux – pour qui le choix d’enseigner ne fait aucun doute, il n’en reste pas moins que pour une part non négligeable d’entre eux la décision, prise par exemple au niveau du DEUG, de tenter d’enseigner plutôt dans le 1^o degré que dans le 2^o à chances comparables devant chaque type de concours, a été fortement influencée par l’idée que l’enseignement dans l’élémentaire, tout en étant exigeant par exemple du côté de la polyvalence et de l’individualisation de l’attention, exposerait beaucoup moins le jeune enseignant à la violence, aux incivilités, à l’usure due à l’insistance des rapports de force et des problématiques d’intimidation que ne le ferait un travail en collège ou en lycée, en particulier dans les zones dites sensibles.

Or, chacun sait aujourd’hui que les violences et les incivilités ne se limitent ni à des zones spécifiquement marquées, laissant indemnes toutes les autres, ni à des âges scolaires qui feraient de l’école élémentaire des oasis. Pour de nombreux jeunes enseignants, le premier stage en responsabilité, qui se situe dans la première partie du mois de janvier, est souvent vécu comme un choc extrêmement déstabilisant de ce point de vue. Mais il peut en être de même sans qu’aucune situation d’insécurité exceptionnelle ait été rencontrée, des raisons totalement différentes étant en jeu : par exemple pour avoir éprouvé pour la première fois qu’une préparation sérieuse de séquence d’apprentissage, trop linéaire et ayant présupposé de manière trop mécanique les réactions des élèves, se retrouvait inopérante par le simple fait de l’irréductible liberté d’initiative des enfants : l’imprévisible singularité de chacun jaillit au

visage de l'enseignant comme ce à quoi il devra se confronter durant plusieurs années. Et il suffit parfois de peu de choses pour que cette donnée, acceptée et même désirée en quelque sorte abstraitement, soit d'abord vécue subjectivement comme grande difficulté : « *Ça ne s'est pas du tout passé comme je l'avais prévu* ».

Le plus souvent, le retour d'un tel stage donne lieu à une séance de bilan, regroupant une trentaine de stagiaires avec un ou deux formateurs. Le phénomène que l'on va tenter d'isoler plus bas sous le nom de « complexe de malformation » ou de « revendication placentaire » nous est d'abord apparu de manière certes diffuse, mais irrévocable, quasiment palpable, presque physique, au cours de ces séances parfois très éprouvantes où la détresse subjective de quelques-uns, même peu nombreux, s'agglomère aux craintes alors réveillées par résonance ou à la simple empathie des autres.

Par-delà les trois réactions les plus communes et les plus classiques au vécu d'échec ou de difficulté (à savoir la position **paranoïaque** : « *oui, cela ne s'est pas bien passé, mais ce n'est justement pas ma faute* » ; la position **dépressive**⁵ : « *décidément, je ne suis bon à rien* » ; enfin le **déni** : « *mais si, tout a bien été* »), monte alors, à l'égard de l'instance formatrice, à savoir l'IUFM, une **complainte**⁶ dont la spécificité donne fortement à penser.

La complainte placentaire

Cette complainte se définit par plusieurs traits quasiment invariants⁷ :

- Elle survient dans le contexte d'un *vécu subjectif de fragilité ou de détresse*.
- Elle met en avant, soit une *carence*, soit, en un sens quasiment littéral, une *malformation*, ayant rendu le sujet inapte à la tâche dans laquelle il a pourtant été projeté, et plus radicalement, ayant mis en danger quelque chose de réellement vital, à savoir l'estime de soi : « *J'ai été mal formé* ».
- Cette absence ou carence de donation constituante est reprochée à une instance de type maternel, accusée soit de **mensonge** sur sa propre aptitude à donner, et donc à posséder les instruments de la vie, soit de **rétenion**, par mauvaise volonté, méchanceté ou désir de maintenir une position de puissance, de quelque chose comme le « secret » de ce qui fait vivre ou réussir. Dans le cadre de l'IUFM, le premier reproche est adressé aux professeurs, formateurs permanents ; le deuxième aux maîtres formateurs titulaires de classe.

⁵ La moins manifestée ou verbalisée en groupe, par pudeur, mais dont on n'oubliera pas qu'elle est fortement défensive, sollicitant la pitié ou le démenti.

⁶ Nous pourrions dire *requête* au sens donné à ce mot par exemple par Bernard This : *La requête des enfants à naître* (Paris Seuil 1982), d'autant que le texte de 1782 que commente This s'intitule « *Requête en plainte* ». Mais *complainte* rend mieux compte de la dimension de reproche ou d'accusation.

⁷ Rien ne les symbolise mieux, même dans une thématique plus maternelle que placentaire, que la chanson d'Alain Souchon, *Allô maman bobo*, dont on retiendra :

- d'une part, le refrain : Allô maman, bobo, Maman, comment tu m'as fait ? J'suis pas beau ! Allô maman, bobo, Allô maman, bobo.

- d'autre part, la fin de chaque couplet, où la malformation archaïque rend intenable une quelconque position et son contraire : J'suis mal en campagne, J'suis mal en ville, Peut-être un p'tit peu trop fragile (...) J'suis mal à la scène, J'suis mal en ville, Peut-être un p'tit peu trop fragile (...) J'suis mal en homme dur, J'suis mal en p'tit cœur, Peut-être un p'tit peu trop rêveur.

Nous nommons cette réaction attente ou plainte placentaire. Pourquoi ?

Le **placenta** est, rappelons-le, cette structure « *richement vascularisée, qui adhère à l'utérus par un grand nombre de prolongements et communique avec le fœtus par le cordon ombilical. Chez les mammifères placentaires, le placenta représente l'annexe fœtale par laquelle se font les échanges entre le corps du fœtus et le sang maternel* »⁸.

On retiendra ici que le placenta est une **annexe du fœtus** lui-même, et non pas un organe, même provisoire, du corps de la mère, mais que sa représentation spontanée est le plus souvent inverse, ce dont il faut tenir compte aussi pour lire dans la plainte explicitement adressée à la mère une demande placentaire. Et c'est sur le placenta que se « branche » le cordon, par lequel passent à la fois les nutriments et l'oxygène permettant au fœtus de « *persévérer dans son être* »⁹.

Or, la plainte dont nous parlons est placentaire pour les raisons suivantes :

- Reconstituée en attente ou en demande, elle est, et elle est vécue comme exigence de **constitution initiale et intégrale de l'aptitude à vivre**.
- Elle a une dimension **archaïque** manifeste, constatable immédiatement par les mots, le ton et les affects dans lesquels elle s'exprime, y compris en public, la fontaine de larmes de l'enfant occupant parfois dans le tableau une place centrale. Surtout, l'année où il nous a été donné, avec une collègue maître-formatrice, d'écouter en entretien singulier les stagiaires qui à la fois avaient été en difficulté objective durant leur stage et s'étaient effondrés au cours du bilan de groupe (quatre filles et un garçon), dans quatre cas sur cinq, la parole des jeunes collègues a spontanément associé la détresse présente à des vécus beaucoup plus précoces dans la relation avec les parents, vécus toujours attestés puisque venant buter sur la frontière des premiers souvenirs conscients ; deux jeunes filles, stupéfaites elles-mêmes devant ce qui s'était joué à leur corps défendant dans ce moment de bilan, et assumant d'entendre que quelque chose risquait de se transférer de leur histoire singulière à leur vie professionnelle à peine inaugurée, ont entrepris une psychothérapie. Quelque chose, indéniablement, se jouait et se répétait de l'enfance dans le présent.
- Surtout, il nous est apparu - et ce point est tellement essentiel qu'il fera l'objet d'une étude spécifique - que l'attente et la plainte s'articulaient autour d'un fantasme donné à voir et à entendre non seulement en situation de crise, mais dans la représentation courante de la formation par les jeunes Professeurs des Écoles : pour tout le registre des gestes professionnels, il est attendu des formateurs une authentique **transmission d'expérience**, processus dont la dimension de radicale impossibilité¹⁰ n'est quasiment jamais perçue d'emblée, sauf par les plus autonomes ; et cette transmission d'expérience se dit, se représente et se vit émotionnellement lorsqu'elle est évoquée,

⁸ *Petit Robert 1.*

⁹ Selon la magnifique expression de *Spinoza* pour désigner le *désir* essentiel de tout vivant.

¹⁰ Aussi réelle et consistante soit-elle, une expérience n'est jamais transmissible à un autre, puisque c'est la singularité d'un soi et l'irréductibilité de la synthèse qu'il élabore d'une histoire personnelle qui en constituent le foyer. Une expérience peut seulement être dite. Et ce qui y fait sens est justement ce que je ne *sais* pas. Merci entre autres à Jean-Michel Abt (Pontarlier) et Pierre Isenmann (Strasbourg) pour la persévérance et la rigueur avec laquelle ils travaillent cette question dans le champ de l'analyse et plus largement, de la parole.

sous les traits d'une **transfusion**¹¹ à enjeu vital, véritable équivalent en quelque sorte rationalisé, dans la vie adulte séparée, du cordon reliant autrefois le fœtus que nous avons été à son propre placenta¹².

Ce dernier point, à savoir la quasi universalité du fantasme transfusionnel dans la représentation de la formation, corrige ce que pourrait avoir de restrictif l'allusion précédente à des difficultés enfantines singulières dans l'activation de ce processus. La rémanence impressionnante du fantasme oblige au moins à poser l'hypothèse qu'il est suffisamment entretenu ou réactivé dans la relation de formation présente et actuelle. Bref, y aurait-il, articulé à la demande ou à la plainte placentaire des stagiaires, quelque chose de l'ordre d'une **offre placentaire** habitant les enseignants eux-mêmes ?

La responsabilité enseignante

La première question à poser tient moins aux particularités de chaque enseignant qu'au cadre institutionnel lui-même : peut-on proposer une formation, ou se proposer comme formateur, sans risquer d'induire *ipso facto* les mécanismes repérés auparavant ? Il n'est en effet pas besoin de connaître l'étymologie de **formation**, et son renvoi à la **forme comme moule**, pour entendre dans la constellation des usages du mot la prégnance de l'idée de prise en mains, avec son corrélat possible de passivité, laquelle induit à son tour, non certes fatalement l'image du moulage, mais quelque chose au moins de la représentation du modelage, avec sa connotation d'extériorité¹³. La nécessité de recourir à la notion assez barbare d'auto-formation pour conjurer ou barrer cette dimension d'extériorité suffit assez à montrer que sans autre précision, elle accompagne comme son ombre l'idée même de formation et sa représentation spontanée.

Mais cette analyse est évidemment insuffisante. Deux traits de l'identité enseignante effective sont en dernière instance décisifs :

En premier lieu, il y a chez tout enseignant, à un moment ou à un autre, voire de manière constante, la tentation de se constituer en **bon placenta**. Et cette représentation de soi et de sa fonction peut être centrale.

On remarquera tout d'abord que, dans la représentation de l'enseignement ou de la formation, la part de ce que l'on pourrait appeler le **nourrissage** fait l'objet d'un très large consensus, en tout cas pour l'enseignement élémentaire : que l'enfant-élève doive en quelque sorte être nourri, voilà ce sur quoi s'accordent et les parents, et les enfants eux-mêmes, mais aussi ceux

¹¹ C'est avec un grand intérêt que j'apprends par Francis Imbert, dans son dernier ouvrage (*L'impossible métier de pédagogue*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p.55) que la prégnance de l'image de la transfusion avait déjà été relevée finement par Vladimir Jankélévitch (*Traité des vertus*, Bordas, 1947, p.154), même si c'est dans une perspective plus « hydrostatique » que celle, plus physiologique, que nous articulons ici avec le placentaire. L'ouvrage d'Imbert en lui-même offre un intérêt considérable par rapport aux questions abordées ici.

¹² J'exprime ici, à propos de la notion d'attente placentaire, ma dette théorique à l'égard de Christiane Strohl, psychanalyste à Strasbourg et à Montpellier, dont l'excessive modestie lui fait rattacher ces élaborations à quelques suggestions orales de Françoise Dolto.

¹³ Cf. aussi la récente fortune, par l'intermédiaire du *format et de l'informatique*, de l'image du *formatage*, qui tend à remplacer celle du moulage dans le discours analogique sur la formation qui standardise.

qui sont amenés à visiter les Professeurs des Écoles stagiaires (Inspecteurs de l'Éducation Nationale, Conseillers Pédagogiques de Circonscription, Formateurs visiteurs). Et il est hors de doute que la question : « *L'enfant, dans cette classe, est-il suffisamment nourri ?* » a une valeur heuristique et diagnostique indéniable en ce sens qu'elle permet à la fois d'identifier, chez le jeune enseignant, des problèmes de conscience professionnelle (préparation et construction sérieuse ou non des apprentissages), et des difficultés liées à la représentation du métier (problématique de l'occupation ou de l'animation à différencier d'une problématique de l'enseignement). L'enseignant lui-même n'a aucun mal à se reconnaître, au moins pour partie, dans cette fonction de nourrissage, à connotation assez explicitement maternante dans l'enseignement élémentaire, plutôt relayée par la thématique de la **qualité des savoirs transmis** dans le second degré ou le supérieur.

À quel moment, à partir de l'articulation d'offres et de demandes légitimes dans l'ordre, ici métaphorique, de la nourriture, l'enseignant entre-t-il lui-même dans une **dérive placentaire** ?

Tout d'abord, lorsqu'il prétend, soit posséder à titre personnel une expertise telle que les étudiants qui y accéderont posséderont enfin le métier, soit, plus modestement, que ces secrets du métier existent de toute façon même si ce n'est pas chez lui : Graal, paradis perdu, pierre philosophale, sésame : qu'on l'appelle comme on voudra, ce prétendu secret de l'exercice du métier incite l'étudiant à se « brancher » sur la bonne source - car il y en a de moins bonnes, qui donnent ou révèlent moins -, que ce soit d'ailleurs pour la formation théorique, la formation professionnelle, ou la direction de mémoire.

Or, et c'est le second point, cette image du « branchement » ne laisse pas indifférent l'enseignant lui-même. N'est-il pas profondément narcissisant de se voir - ou de se figurer - dans la position de la « bonne source », de la bonne réserve de nourriture de choix (et c'est là qu'il convient de se souvenir du *placenta* comme **galette** ou comme **gâteau**), infusant à l'autre quelque chose d'essentiellement vital ? Mais en disant « se voir ou se figurer » soi-même comme cette source ou ce trésor **avec qui le rapport doit être maintenu**, c'est sur la dimension précisément placentaire que nous insistons, pour avoir été le témoin, au cours d'une visite de classe, de la structuration de la relation scolaire autour de ce seul motif, les enfants étant rigoureusement « branchés » sur le maître titulaire et se débranchant littéralement dès l'apparition des stagiaires, le groupe s'effondrant en chaos agressif ou pervers ; classe au fonctionnement « parfait » en présence du maître, mais insuffisamment triangulé¹⁴, le maître lui-même trouvant alors une satisfaction narcissique presque désespérée dans ce rapport précisément placentaire, dans lequel l'**autonomisation** de l'enfant avait assez peu de chances de se frayer son chemin¹⁵.

Or, à l'inverse, au moment même où l'enseignant (ou le formateur) se constitue en bon placenta pour ses élèves (ou ses stagiaires) avec pour enjeu quelque chose de son narcissisme, c'est lui qui entre dans une fragilité et une dépendance abyssales : que se passe-t-il s'il

¹⁴ Francis Imbert, *Médiations, institutions et lois dans la classe*, Paris, ESF, 1994, et plus particulièrement le récit intitulé *Karim*, p. 52.

¹⁵ Il est juste de signaler que le fait que des tiers (stagiaires, formateurs) aient assisté à cette séance et *qu'une parole vraie* ait été partagée à ce propos entre tous a constitué pour l'enseignant de cette classe une véritable révélation, sur un point sur lequel sa cécité, certes déterminée par des motifs inconscients sans doute puissants, était, sur un certain plan, réelle.

échoue à être un bon placenta, ou n'est pas reconnu comme tel, ou voit dédaigner le meilleur qu'il a le sentiment d'offrir : bref, s'il se voit « **jeter** » comme tel ?

Immédiatement, les dépendances se croisent, et c'est le groupe dont l'enseignant a la charge qui se constitue pour lui en bon ou mauvais placenta, puisque ce groupe se retrouve investi de la charge ou de l'obligation de conforter ou de reconstruire constamment une estime de soi elle-même liée à un fantasme placentaire, mais du même coup du pouvoir exorbitant de la jeter à bas : bon et mauvais objet, bonne ou mauvaise mère, bon ou mauvais placenta ; accusations et plaintes croisées, griefs et rancœurs réciproques, déstabilisations symétriques, alternances violentes et sans lieu de repos médian entre séduction et agression s'installent au cœur de la relation de formation.

Là où devaient se confronter et s'enrichir mutuellement des adultes, il n'y a plus guère que de grands enfants blessés...

Conclusion

Notre conclusion ne sera pas riche de propositions déterminées ou originales, car nous témoignons ici d'une réflexion à peine inaugurée, d'un chantier tout juste ouvert.

Ce travail ne cherche nullement à dresser un tableau apocalyptique de la relation de formation, ni *a fortiori* d'un climat qui serait permanent ou dominant dans un IUFM ! C'est d'un moment de crise quasiment annuel que nous sommes partis, dont nous sommes conscients qu'il constitue une situation-limite. Mais ce sont ces situations-limites qui nous permettent de lire une dimension constante du quotidien, simplement silencieuse ou inactive par temps calme, mais qui le structure souterrainement.

Ainsi se trouve mise en lumière une fréquente **dépendance croisée** dans la relation de formation, qui fixe chacun des partenaires dans des positions d'attente symétrique structurées de telle sorte que toute inadéquation risque d'être vécue comme injustice, mauvaise volonté ou mauvaise foi, voire persécution. Comment décoller l'un de l'autre la légitimité d'une attente et le trop d'une plainte ? Le problème est immense, et ne pose rien de moins que la question de **l'être-adulte dans l'attente**, spécifiquement dans l'attente de formation, question trop souvent escamotée dans une logique du tout ou rien, opposant caricaturalement dépendance infantile et autonomie adulte, et niant qu'il y ait quoi que ce soit de souvent mêlé dans cet entre-deux qui spécifie pourtant la formation d'adultes¹⁶.

Ce qui est clair en tout état de cause, c'est que nous-mêmes, enseignants, avons tout à gagner et à faire gagner dans un double courage, qui est à la limite un double deuil, à faire par nous-mêmes et par ceux qui nous sont confiés.

- Deuil d'un fantasme ou d'une prétention d'expertise que non seulement nous ne pouvons pas soutenir, mais qui est de plus à la source des déceptions qui nous habitent ou nous reviennent. Et il ne s'agit pas là de refuser d'admettre et de se reconnaître des compétences, mais tout simplement d'assumer que, même étayé par des compétences ou des savoirs, le

¹⁶ Une autre expérience très forte mais très éprouvante pour moi, où le *caractère quasi vital de la formation et de son succès* plongeait des adultes en formation (âge moyen : 35 ans) dans une complainte véritablement placentaire a été l'enseignement donné pendant une année aux candidats à l'ESEU, actuel DEAU, diplôme destiné à permettre à des non-titulaires du Baccalauréat l'accès à des formations universitaires spécifiques. Il y eut là une séance où se déploya une agressivité inouïe, qui put heureusement être parlée en fin d'année.

rapport éducatif reste un rapport de sujets, dans laquelle la dimension de l'échappement à la détermination, l'affrontement à l'imprévu, la « centralité » du latéral, oserions-nous dire, sont premières¹⁷. Alors les compétences deviennent actives parce qu'elles circulent librement de l'un à l'autre, entremêlées sans drame de l'expression de nos manques, de nos carences, et finalement de nos désirs, portées ensemble par une relation tout simplement **humanisée**.

- Désillusion de la jouissance qu'il y aurait à être soi-même un bon placenta pour de jeunes adultes en formation : position intenable, toujours déçue, toujours en péril, même dans la perspective de conforter l'estime de soi : dans une telle logique, nous sommes toujours structurellement en défaut de par la nature même d'une demande. Position destructrice pour tous, chacun étant pris tour à tour dans la ronde des rejets.

Il s'agit pourtant bien de jeter quelque chose par-dessus bord, et c'est ce qu'il y a de paradoxalement juste dans le mouvement propre du fantasme placentaire : un placenta est fait pour être jeté¹⁸. Mais l'on se trompe d'objet si, adulte, on jette un placenta dans l'espérance d'un autre, évidemment meilleur...

Ce qu'il faut tenter de laisser choir tous ensemble, dans la formation d'adultes, c'est le fantasme lui-même. Ce qui nous impose d'abord, toujours ensemble, de le reconnaître.

Pour citer ce texte :

Demande de formation et attente placentaire. Raymond Bénévent.

Je est un Autre, N° 11, janvier 2001.

Note d'information sur les droits d'auteur

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.

¹⁷ « La compétence de l'enseignant en matière de violence » : tel est le titre d'une enquête lancée actuellement en commun par le Rectorat et l'IUFM de Strasbourg. Un tel énoncé laisse perplexe, ou carrément abasourdi...

¹⁸ Cf., même s'il ne s'agit pas *stricto sensu* d'un placenta jeté, les toutes dernières pages du magnifique livre de Karima Berger : *L'enfant des deux mondes*, Éditions de l'Aube, 1998.