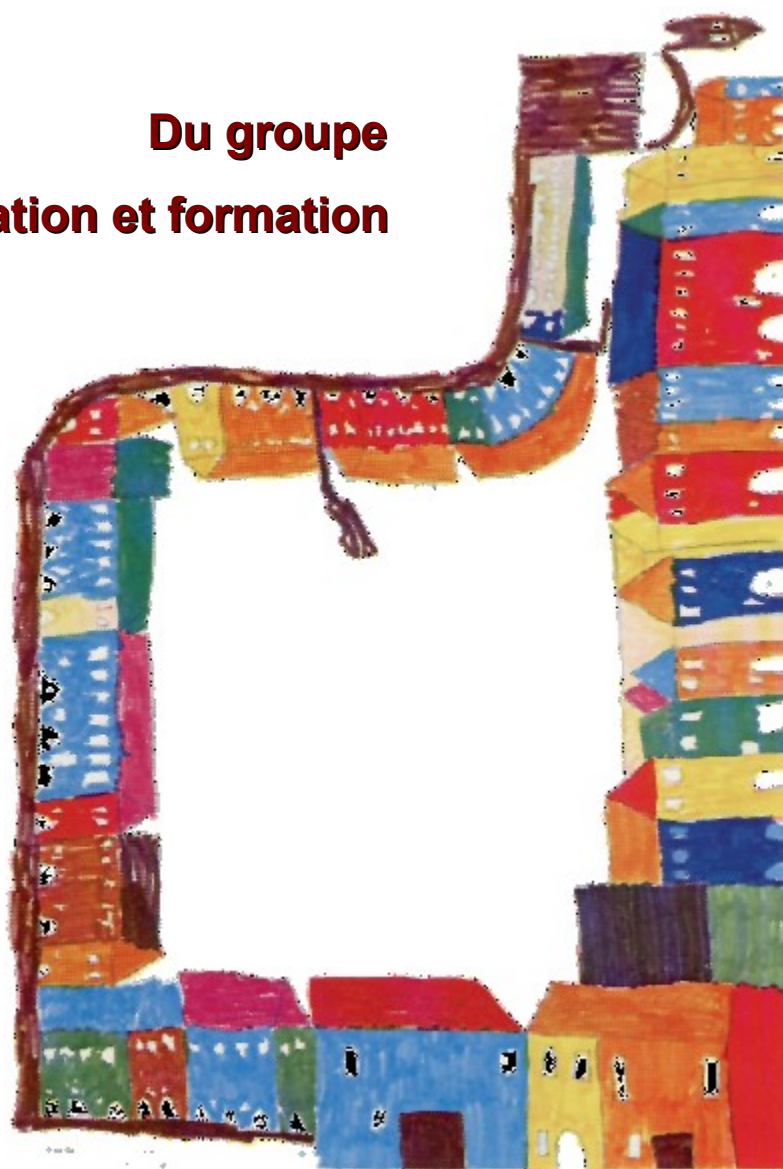


Du groupe en éducation et formation



Comité scientifique

Jacques Arveiller, université de Caen
José Luis Atienza, université d'Oviedo (Espagne)
Alan Bainbridge, Canterbury Christ Church university (Grande-Bretagne)
Serge Boimare, centre Claude Bernard
Michèle Bourassa, université d'Ottawa (Québec)
Teresa Carreitero, université fédérale Fluminense (Brésil)
Mireille Cifali, université de Genève (Suisse)
Christophe Dejourn, Conservatoire national des Arts et métiers
Leandro De La Jonquière, université Sao-Paulo (Brésil)
Dominique Fablet, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jean-Claude Filloux, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Charles Gardou, université Lyon 2
Jean-Luc Gaspard, université Rennes 2 Haute Bretagne
Florence Giust-Desprairies, université Paris VII
Michèle Guigue, université Lille 3
Cristina Kupfer, université Sao-Paulo (Brésil)
Martine Lani-Bayle, université de Nantes
Isabelle Lasvergnas, UQAM Montréal (Québec)
Serge Lesourd, université de Strasbourg
François Marty, université Paris Descartes
Denis Mellier, université de Franche-Comté
Patricia Mercarder, université Lyon 2
Sylvain Missonnier, université Paris Descartes
Jean-Sébastien Morvan, université Paris Descartes
Jacques Natanson, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Jacques Nimier, université de Reims
Annick Ohayon, université Paris 8
Dominique Ottavi, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Françoise Petitot, psychanalyste
Sylvia Radosh, université de Xochimilco (Mexique)
Renata Salecl, université de Lubjana (Slovénie)
André Sirota, université Paris Ouest Nanterre La Défense
Marta Souto, université de Buenos-Aires (Argentine)
André Terrisse, IUFM de Toulouse
Mariette Théberge, université d'Ottawa (Québec)
Angela Verdanyan, université d'Erevan (Arménie)
Linden West, Canterbury Christ Church university (Grande-Bretagne)

Comité de rédaction

Directrice de publication
Claudine Blanchard-Laville (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Rédacteurs en chef
Jean-Luc Rinaudo (Civiic, Rouen)
Louis-Marie Bossard (Cref, INSHEA)
Secrétaire de rédaction
Catherine Yelnik (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Brigitte Charrier (Cref, université d'Artois - IUFM)
Philippe Chaussecourte (Cref, Paris Ouest Nanterre La Défense)
Laurence Gavarini (Essi, Paris 8)
Caroline Le Roy (Essi, Paris 8)
Bernard Pechberty (EDA, Paris Descartes)
Gérard Pestre (Transfaire)

Sommaire

Éditorial	5
Dossier : du groupe en éducation et formation	
Scènes et formations groupales autour de la connaissance Marta Souto	9
Apprendre <i>en</i> groupe, apprendre <i>du</i> groupe ? Danièle Toubert-Duffort	27
Le cadre interne à l'épreuve d'une expérience de co-animation Brigitte Charrier, Nicole Clerc	43
Le maintien d'une posture clinique dans l'animation des groupes de malades Enjeux pour l'éducation thérapeutique Catherine Tourette-Turgis	61
Accompagner pas à pas l'étudiant infirmier vers une élaboration possible de sa démarche de soin David Chandezon	79
Recherche	
La Clinique psychanalytique de Montréal : une écoute particulière du socius Isabelle Lasvergnas	87
À l'école de l' <i>acting-out</i> : un autre regard sur les emportements des élèves Yves-Félix Montagne	99
Entretien	
Jeanne Moll Françoise Allain	119
Autres écrits	141
Thèses	
Résumés - Abstracts	145

Éditorial

Avec cette septième parution, la revue *Cliopsy* présente pour la première fois un dossier thématique qui réunit des articles répondant à un appel à contributions.

Ce dossier, qui s'étendra d'ailleurs sur deux numéros consécutifs étant donné le nombre de propositions reçues, est consacré à la question du groupe. Ainsi, nous avons choisi de faire place à des analyses d'interventions cliniques et des recherches qui portent sur les enjeux psychiques liés à la groupalité dans des contextes d'éducation et de formation. En effet, si les situations d'enseignement, d'éducation et de formation qui s'exercent dans un cadre institutionnel sont pour la plupart des expériences de groupe, cette dimension est rarement étudiée pour elle-même. Elle relève d'une sorte d'allant de soi : des personnes sont regroupées dans un dispositif sur la base de leurs caractéristiques communes (une tranche d'âge, une activité professionnelle...) et parce qu'on a pour elles un projet, des objectifs de formation identiques, comme leur transmettre des connaissances ou leur faire acquérir des compétences professionnelles spécifiques. Dans le milieu scolaire en particulier, le groupe est une modalité d'organisation fondée historiquement sur des motifs avant tout économiques : il permet de démultiplier l'action d'un enseignant. L'une des caractéristiques de la forme scolaire, la centration sur les savoirs, influence fortement les pratiques d'éducation et de formation, si bien que les effets de la situation de groupe sur l'apprentissage et la formation sont largement méconnus. Le travail des élèves en petits groupes est une modalité pédagogique possible, quelquefois utilisée dans les classes. Mais si certains pédagogues ont théorisé les processus cognitifs ou d'apprentissage qui pouvaient être favorisés par les groupes, les dimensions affectives, psychosociales et *a fortiori* inconscientes sont en général négligées ou ignorées ; même si c'est sans doute moins le cas dans l'éducation et l'enseignement spécialisés qui prennent nécessairement en compte la souffrance psychique des sujets.

Le groupe s'inscrit toujours dans des organismes, établissements ou instituts, qu'ils soient d'enseignement, d'éducation, de soin, de formation, souvent appelés « institutions ». L'institution, au sens symbolique, s'y repère par des aspects concrets, visibles : la dimension organisationnelle, des lieux, des limites entre intérieur et extérieur, une histoire transmissible, des fonctions, des lois, des règlements qu'attestent des textes législatifs et juridiques. Elle se caractérise aussi par un système de places et des statuts qui permettent à ses membres de se situer et de s'identifier mutuellement. La dimension psychique du groupe est moins facile à appréhender et plus incertaine. L'appartenance à un groupe n'est pas toujours aisée à repérer, à objectiver ; les identités groupales sont plurielles, mouvantes, elles résultent de prises de places subjectives, de liens qui s'établissent, évoluent, se défont ; des groupes (équipes centrées sur une tâche ou groupes d'affinités) peuvent naître et mourir au sein d'une institution, selon les circonstances.

Les écrits fondateurs de Freud sur le lien social sont connus. Les relations entre le mouvement de pédagogie psychanalytique et l'évolution de la pensée freudienne le sont moins. Plus tard, en France, à la suite des pays anglo-saxons, les groupes ont d'abord été étudiés par des psychosociologues, à partir d'actions conduites dans des entreprises ou dans le champ sanitaire et social, et par des universitaires, notamment en psychologie sociale. Par ailleurs, ils l'ont été aussi par des psychanalystes, engagés dans des pratiques psychothérapeutiques ou de formation en groupe, ainsi que dans des interventions en institution d'éducation spécialisée ou médico-sociale.

Les processus d'institutionnalisation, la présence de l'institution dans la personnalité ou l'appareil psychique individuel des professionnels, ont fait l'objet de nombreux travaux qui sont peu pris en compte dans le champ de l'éducation et de la formation, malgré leur pertinence. Pour des raisons diverses qu'il n'est pas possible de développer dans le cadre de cet éditorial, les processus psychiques ordinaires tels qu'ils sont éclairés par la psychanalyse intéressent peu le milieu de l'enseignement ou de la formation des enseignants. Par ailleurs, il est vrai que les psychanalystes s'intéressent aux questions d'enseignement principalement sous l'angle des difficultés d'apprentissage, des fonctionnements psychopathologiques des élèves ou éventuellement des enseignants. Leur approche est individuelle et souvent reliée à un objectif thérapeutique. Si certains psychanalystes ou enseignants se référant à la psychanalyse ont mis en lumière les dimensions inconscientes en jeu dans le champ pédagogique, bien peu les ont étudiées sous l'angle du fonctionnement ordinaire des groupes, dans le quotidien scolaire ou la formation des adultes. C'est ainsi que le groupe est encore particulièrement impensé dans le domaine de l'éducation et de la formation, alors qu'il est pourtant le premier contexte de structuration de la vie psychique individuelle, depuis la famille jusqu'aux expériences de formation et de travail de l'adulte, en passant par le milieu scolaire.

Le lien groupal dans des contextes d'enseignement, d'éducation, de formation nous semble ainsi devoir être mis en valeur, étudié pour lui-même, en dépassant les cloisons trop étanches entre disciplines ou champs de pratiques. Dans toute situation de groupe, des processus psychiques se développent chez chaque membre du groupe, en lien avec diverses composantes : la tâche elle-même (acquisition de savoirs ou de compétences, analyse de pratiques, résolution de problèmes), les personnes en présence, la situation, les modalités de travail, le contexte institutionnel. Les travaux psychanalytiques nous ont appris qu'il existait une vie psychique groupale qui ne se réduisait pas à la juxtaposition de celle des individus, que les groupes suscitaient l'imaginaire et que des fantasmatiques s'y développaient. S'ils suscitent le rêve, voire la réalisation de désirs, ils réveillent également des angoisses archaïques de morcellement, de perte d'identité. Ils contiennent des potentialités, des richesses, des ressources, tout en suscitant la méfiance de ceux qui les regardent de l'extérieur et les

perçoivent comme une force dangereuse.

Qu'en est-il alors dans le champ de l'éducation et de la formation ? La revue *Cliopsy* ayant pour vocation de présenter des travaux qui, dans la discipline des sciences de l'éducation, se réfèrent à la psychanalyse, se devait de faire une place à cette question. Si les travaux sur l'inconscient dans les groupes sont surtout issus du champ des psychothérapies et de la formation des psychothérapeutes, il n'y a pas de raison de penser que certains des processus mis en évidence ne se produisent pas dans des groupes d'élèves, d'étudiants, de stagiaires, de professionnels qui se forment. Comme nous le soulignons dans le texte de l'appel à contributions, dans la mesure où les participants d'un groupe sont encouragés à prendre la parole, le maillage des différents discours soutenus par le formateur/animateur/enseignant, explicitement ou à son insu, est supposé participer à une construction collective de savoirs, à une transformation des points de vue, à des prises de conscience, à une mise en mouvement de la pensée.

Si le groupe est considéré comme une condition nécessaire, il nous semble essentiel de tenter de saisir précisément quelles dimensions groupales sont sollicitées, quels mouvements psychiques groupaux et quelles tonalités émotionnelles se manifestent, en lien ou non avec la tâche, quels sont leurs effets sur le cheminement de la pensée et sur la progression d'un groupe vers ses objectifs. S'il ne fait pas de doute que l'enseignant, l'éducateur, le formateur et l'intervenant non seulement participent à la vie psychique du groupe mais ont une influence sur elle, consciente et inconsciente, il importe de mieux comprendre, de conceptualiser ces processus.

Les articles de cette première partie montrent l'étendue et la variété du champ couvert par la recherche d'orientation psychanalytique : enseignement dans un cadre scolaire ordinaire en Argentine, spécialisé en France, formation professionnelle, colloque d'universitaires, groupe de malades en milieu hospitalier.

Le texte de Marta Souto, dans la filiation du courant argentin de psychanalyse groupale, présente des élaborations cliniques et théoriques, concernant les « formations groupales » dans le rapport à la connaissance, à partir de recherches conduites dans des classes et transposées dans un contexte de formation d'enseignants en Argentine.

Dans un contexte d'enseignement spécialisé à des adolescents handicapés moteurs, la recherche de Danièle Toubert-Duffort s'est intéressée à la manière dont ces élèves vivent le groupe-classe, aux liens qui se tissent dans la constellation groupale, au rôle de l'enseignant, à son investissement du groupe d'élèves par rapport à ses objectifs d'apprentissage mais aussi de construction de l'autonomie de ces jeunes, et au travail psychique qui s'opère alors pour lui.

Brigitte Charrier et Nicole Clerc font part d'une expérience de co-animation d'un groupe d'adultes dans le cadre d'un colloque, au cours de laquelle la

réaction des participants les a amenées à élaborer sur l'hypothèse d'un cadre interne qu'elles envisagent comme une construction commune.

Catherine Tourette-Turgis, à partir d'une expérience d'animation clinique d'un groupe de malades du Sida, à visée formative, décrit un dispositif groupal en mettant en évidence ses particularités et les aménagements qui sont alors requis au niveau du cadre, du lien et des contenus analysables en situation ou dans l'après-coup.

David Chandezon expose comment, dans un groupe d'analyse de pratiques, des infirmières en formation peuvent élaborer les mouvements psychiques provoqués par la rencontre avec la réalité des pratiques professionnelles et la culture d'une équipe pour construire leur posture de soignant.

À la suite de ce dossier, figurent les rubriques habituelles.

D'abord, deux articles de recherches. Dans le premier, Isabelle Lasvergnas pose la question des rapports entre environnement culturel et configurations psychopathologiques en partant de sa pratique à la Clinique psychanalytique de Montréal. Dans le second, Yves-Félix Montagne propose une lecture particulière des emportements des élèves à partir d'une expérience de professeur d'éducation physique.

Ensuite, le grand entretien avec un témoin de l'histoire de la clinique référée à la psychanalyse dans les champs de l'éducation et de la formation nous permet de rencontrer Jeanne Moll.

La rubrique sur les thèses soutenues vient clore ce numéro.

Bernard Pechberty et Catherine Yelnik

Scènes et formations groupales autour de la connaissance

Marta Souto

Ce texte présente un ensemble de notions à propos du « groupal » qui se dégagent des recherches dirigées par l’auteur de cet écrit, dans le cadre du Programme « La classe scolaire » de l’Institut de Recherche en Sciences de l’Éducation de la Faculté de Philosophie et Lettres de l’Université de Buenos Aires. Il s’agit de recherches menées à partir d’études de cas selon les principes de l’approche clinique. Ces recherches ont été conduites dans des établissements scolaires de la ville de Buenos Aires représentatifs de tous les niveaux d’enseignement, dans la période entre l’année 1989 et aujourd’hui. L’objet de ces études est le groupe qui, en tant qu’objet théorique, a subi des transformations avec le temps.

Ces élaborations conceptuelles concernent l’ensemble des projets mis en œuvre, en particulier deux projets de recherche qui font partie du programme cité et dont l’objet est *les formations groupales*. Ces projets ont visé l’analyse en profondeur de huit situations dont certaines concernent l’école primaire et secondaire, et d’autres, la formation de professeurs du niveau supérieur non universitaire et la formation universitaire. La situation présentée correspond à ce dernier niveau.

Les concepts développés lors de ce travail ont été élaborés au fil du temps à partir de recherches diverses dans une perspective clinique et intègrent une construction théorique qui ne peut être communiquée dans le cadre de cet article¹. Le caractère clinique de la recherche tient notamment à l’étude en profondeur du groupe-classe et du groupe de formation dans ses processus, à la recherche de la singularité, des traits idiosyncrasiques du groupe, à la prise en compte de la subjectivité du chercheur et de l’analyse de l’implication ainsi qu’à une approche théorique se référant notamment aux théories de la psychanalyse.

Dans chaque étude de situation, nous avons commencé par l’analyse de l’institution avant d’aborder les groupes-classes ou les groupes de formation.

Nous avons utilisé des observations de classes et/ou de réunions ainsi que des entretiens en profondeur, incluant des questions de type projectif pour les enseignants et des entretiens semi-structurés pour les élèves.

Les observations cliniques ont un caractère holistique. Elles portent sur le processus et les situations groupales tout le long de leur développement ou seulement au cours d’une certaine période ; l’enregistrement se fait par écrit et à l’aide d’un magnétophone. Le protocole utilisé permet de recueillir

1. Il s’agit d’une construction théorique connue en Argentine, qui se situe dans les théories du champ groupal, nommée « didactique du groupal », publiée en 1980 dans *Vers une didactique du groupal* (préface de J.-C. Filloux) et dans *Les formations groupales dans l’école*, 2000, ainsi que dans plusieurs articles, chapitres de livres, dont l’élaboration est poursuivie par les membres de mon équipe.

certaines données à propos des implications personnelles de chaque observateur. L'analyse de l'implication se réalise en deux temps : d'abord à l'intérieur de l'équipe de coordination, puis au sein du groupe de recherche.

Le récit construit à partir des descriptions et des analyses des situations observées sur le terrain, montrera les données cliniques qui sont à l'origine des notions théoriques concernant les formations groupales.

En nous appuyant sur le courant de pensée argentin qui travaille avec la notion de « champ groupal », nous allons considérer l'imaginaire groupal à l'œuvre dans le champ pédagogique, pour présenter ensuite nos propres développements théoriques concernant les scènes groupales (Souto, 1993) et les formations groupales (Souto, 2000) autour de la connaissance. C'est ainsi que nous allons analyser la place symbolique et imaginaire de ces formations dans le rapport à la connaissance dans des situations pédagogiques, à partir de l'analyse des scènes présentes dans le matériel collecté, en adoptant une posture clinique.

Le socle théorique sur lequel nous avons construit ces notions est constitué par la Théorie du Groupal d'origine argentine (Fernandez, De Brassi et d'autres). Ce cadre théorique et épistémologique est en accord avec les principes de l'approche clinique et de l'épistémologie de la complexité. C'est à partir de ces principes, qui sont également au cœur de notre propre cadre théorique, que nous travaillons des notions telles que l'imaginaire dans les groupes d'Anzieu, l'espace transitionnel de Winnicott et les notions d'intermédiaire et d'intersubjectivité de Kaës.

L'imaginaire groupal : références théoriques

Quelques notions vont éclairer la manière dont nous pensons les groupes. Les théories du « groupal » introduisent une modification épistémologique dans les productions sur les groupes. Elles furent élaborées par des groupalistes argentins, psychanalystes pour la plupart, qui ont vécu l'exil lors du dernier gouvernement militaire et ont éprouvé le besoin de partager les productions réalisées pendant cette période. Plus tard, leurs œuvres ont été réunies dans un ensemble de textes publiés sous le titre : « le Groupal ».

Ces constructions théoriques relèvent de la logique du multiple, elles s'inspirent des théories philosophiques de Foucault et Deleuze et cherchent à comprendre la complexité du champ et ses transformations à partir de la multi et de la transdisciplinarité. Selon la notion de « champ groupal » (Fernandez, 1989), contrairement à celle de groupe comme objet distinct, isolé, le « groupal » est conçu comme un champ complexe et hétérogène, un champ de problématiques traversé par les différentes dimensions du social, du politique, de l'historique, de l'institutionnel, du subjectif, du désir. « Dans chaque événement groupal interviennent toutes les inscriptions de manière transversale ; il va de soi qu'elles ne deviennent pas toutes

évidentes, mais elles se trouvent toujours là. La notion de ce qui est « transversal » (en espagnol « *atravesamiento* ») devient un outil approprié pour contribuer à l'effacement des groupes isolés ainsi que pour repenser le singulier et le collectif en surmontant l'antinomie traditionnelle individu/société » (Fernandez, 1989, 140).

Les formations imaginaires groupales renvoient aux processus imaginaires singuliers qui se produisent dans la vie des groupes. L'imaginaire dans le champ pédagogique groupal est conçu ici comme le déploiement de scènes du groupal au cours de la vie et du devenir du groupe, au-delà des manifestations visibles de la rencontre d'un groupe. Penser le groupe sous la forme de scènes permet de dépasser le sens de la représentation iconique pour envisager l'imaginaire sous son aspect créateur et révélateur de significations inconscientes. L'imaginaire groupal est considéré comme ce que le groupal permet de mettre en scène sous la forme d'une figuration dramatisée, comme expression de significations conscientes et inconscientes liées aux fantasmes, comme ce qui se plie et se replie dans les mouvements des événements d'un groupe. Ces scènes sont à la fois révélatrices et créatrices de sens.

Lorsque l'on parle de l'imaginaire groupal, on présuppose l'existence d'un espace intersubjectif. L'humain est pluriel, hétérogène, il est inscrit dans l'intersubjectivité. Le sujet devient tel dans et à travers le lien avec les autres, dans un espace construit par les sujets mais qui, en même temps, les construit en construisant leur subjectivité. L'intersubjectivité est cet espace, cette zone commune, qui fait que la transition est possible (Winnicott, 1971). L'intersubjectif se construit dans le croisement de plusieurs registres : le symbolique, l'imaginaire et le réel et c'est grâce à eux qu'il acquiert sa profondeur conceptuelle.

L'intersubjectivité est, selon Kaës, « l'expérience et l'espace de la réalité psychique qui se spécifie par leurs rapports de sujets en tant qu'ils sont sujets de l'inconscient. L'intersubjectivité est ce que partagent ces sujets formés et liés entre eux par leurs assujettissements réciproques – structurants ou aliénants – aux mécanismes constitutifs de l'inconscient : les refoulements et les dénis en commun, les fantasmes et les signifiants partagés, les désirs inconscients et les interdits fondamentaux qui les organisent » (Kaës, 2007b, 6). C'est dans cet espace intersubjectif que le sujet se fait sujet humain, le lien avec les autres à partir duquel sa subjectivité se construit et se déploie est à la fois social, affectif, désirant, cognitif et corporel.

Deux notions qui sont à la base de notre corpus théorique et sont nécessaires à la compréhension du groupal, nous permettent de penser la fonction de lien, d'articulation, de « nœud ». La notion d'espace transitionnel, formulée par Winnicott (1971) qui fait référence à une zone d'expérience intermédiaire entre le *je* et le *non-je*, entre l'enfant et la mère, entre l'intérieur et l'extérieur, entre le subjectif et l'objectif, zone qui fonctionne comme une matrice relationnelle et se prolonge dans la vie

adulte dans les espaces de création et de culture. La deuxième notion, celle d'intermédiaire, travaillée par Kaës dans plusieurs de ses œuvres à partir de 1983, présente l'intérêt de penser ce qui articule le psychosocial dans sa relation au psychisme individuel, ainsi que le groupe comme organisation de liens intersubjectifs. Les formations intermédiaires sont bifaces, elles sont déterminées à la fois par les espaces intrapsychique et interpsychique. Le groupe en tant qu'espace intersubjectif sert d'appui à la réalité psychique individuelle, tandis que la psyché individuelle apporte au groupe un matériel qui est utilisé par lui et qui est transformé par et dans le groupe. L'intermédiaire se trouve « entre » (Kaës, 1994), il participe de la diversité des ensembles qu'il articule, en prenant les significations des deux parties et en représentant chacune face à l'autre, mais sans pour autant s'identifier à l'autre. C'est en raison de sa capacité à faire lien, à introduire la continuité dans le discontinu, à tolérer l'ambivalence, que l'intermédiaire crée de nouveaux sens.

Kaës parle de la fonction intermédiaire du groupe. Il attribue au groupe l'organisation des liens intersubjectifs ; une organisation dans laquelle les sujets produisent des formations et des processus psychiques particuliers. Ceux-ci, à leur tour, se manifestent dans les groupes réels constituant le cadre des rapports intersubjectifs socialement organisés.

Comme espace intermédiaire et transitionnel qui, aussi bien du côté du psychique que du social, permet l'étayage du sujet et sa transformation, sa propriété d'*espace entre*, de lien, facilite l'émergence et le développement de la groupalité — potentielle dans toute situation humaine — en créant des jeux relationnels au cours desquels des processus se déroulent dans la temporalité et des transformations à long terme peuvent se produire. Les *formations groupales* surgissent dans le champ du groupe, dans l'espace intermédiaire de l'expérience, entre l'institution avec ses traits idiosyncrasiques et les sujets, entre le dedans et le dehors, dans la temporalité et entre des temps divers ; elles sont singulières et complexes, leur étude demande, ainsi que le propose Winnicott, de porter un regard neuf sur des problèmes anciens.

Poser l'hypothèse d'un imaginaire groupal implique de considérer celle de l'existence d'un espace psychique intersubjectif ayant des qualités transitionnelles et de médiation. C'est dans cet espace, où la résonance fantasmatique devient possible, grâce à la capacité imaginative du sujet, que les formations imaginaires groupales se constituent.

L'imaginaire groupal dans le champ pédagogique

Dans les groupes-classes et dans les groupes de formation supérieure, universitaire et non universitaire, auprès desquels nous avons mené nos recherches et notre pratique professionnelle, nous avons trouvé des productions imaginaires partagées, ainsi que certaines formations groupales spécifiques qui montrent des significations symboliques et imaginaires

caractéristiques. Nous allons analyser ici en particulier celles qui concernent la connaissance.

Dans *Le groupe et l'inconscient* (1975), Didier Anzieu pose la question de la dimension imaginaire dans les groupes. Le mot « imaginaire », mot à la fois imprécis et stimulant d'après lui, ouvre la voie à une pensée novatrice. Les notions de fantasme et de fantasmatique vont lui permettre de surmonter une certaine confusion du point de vue théorique et technique. On peut comprendre le sens que cet auteur donne à la réalité imaginaire des groupes à partir des hypothèses qu'il propose. Le groupe est un « lieu de fomentation des images » (Anzieu, 1975, 31), « une mise en commun des images intérieures et des angoisses des participants » (*op. cit.*, 31). « La situation de groupe est ainsi vécue comme source d'angoisse avec la même intensité qu'elle est vécue comme réalisation imaginaire du désir. Cela nous confirme que le groupe, comme le rêve, comme le symptôme, est à chacun de ses épisodes l'association d'un désir et d'une défense » (*op. cit.*, 60-61). « Le groupe, le groupe réel, est avant tout la réalisation imaginaire d'un désir » (*op. cit.*, 59). Ces hypothèses amènent Anzieu à proposer qu'« entre le groupe et la réalité, entre le groupe et lui même, il y a autre chose que des rapports entre des forces réelles ; il y a primitivement une relation imaginaire » (*op. cit.*, 53). La situation groupale suscite une fomentation de l'imaginaire et de la capacité humaine de fantasmer, elle fait émerger les fantasmes les plus archaïques qui trouvent résonance dans le groupe, exprimant ainsi cette capacité imaginative des sujets et le caractère intersubjectif des fantasmes.

Nos recherches ont eu pour but de découvrir cet imaginaire groupal au sein des groupes d'enseignement ainsi que dans les groupes de formation. En 1986, nous avons théorisé l'existence de trois formations imaginaires que nous avons proposées comme des organisateurs de la vie psychique des groupes d'enseignement : celle concernant le maître, qui combine des aspects positifs et négatifs des imagos parentales ; celle qui concerne le savoir, liée aux anxiétés primitives concernant les énigmes référées aux origines, liée également à l'image de la mère nourricière, à la dépendance et aux craintes et défenses mises en œuvre lorsque l'on se heurte à l'inconnu ; celle, enfin, qui concerne l'évaluation, formation imaginaire toujours associée aux anxiétés paranoïaques de dévoration et de destructivité, au fantasme du passage d'épreuves associé à la souffrance, à la mort et à la lutte contre la persécution pour arriver à en triompher (Kaës, 2007).

Au cours des recherches réalisées plus tard, nous avons trouvé dans les situations pédagogiques des combinaisons diverses qui peuvent être théorisées comme des mises en scène groupales de nature imaginaire. Elles ont un caractère proactif en tant que productrices de configurations diverses. À l'heure actuelle nous avons revisité nos formulations originaires et nous pensons ces formations comme une seule formation complexe qui combine des aspects des trois premières.

En 1971, Misenard proposa le fantasme comme organisateur du groupe.

Cette idée fut reprise plus tard par Anzieu et Kaës. Le fantasme est individuel, il est produit par la capacité du sujet de fantasmer. Dans le groupe, c'est la résonance fantasmatisée qui assure la communication inconsciente. Il se produit alors une convergence mutuelle qui permet qu'un certain nombre de participants se rassemblent autour du fantasme individuel de l'un d'eux, le premier organisateur du groupe étant ainsi constitué. Anzieu, dans *Le groupe et l'inconscient*, va définir le fantasme, suivant Freud, comme une scène imaginaire où interviennent plusieurs personnes et où le sujet prend plutôt la place de spectateur que d'acteur. Dans cette définition, on trouve aussi bien le sens de mise en scène imaginaire que d'organisation groupale interne.

Dans les groupes d'enseignement, ces processus créent des imaginaires de groupe qui ont un caractère singulier et qui, tout en ayant leur origine dans un processus individuel de fantasmatisation, fournissent aux participants un fond, une matrice imaginaire et symbolique commune. D'une part, le caractère commun de ces formations s'explique par les expériences de formation et de socialisation scolaires toujours vécues par les sujets, même dans des cultures bien différentes ; d'autre part, ce caractère commun est dû au fait qu'il réfère aux désirs inconscients, aux anxiétés et aux défenses primaires mises en œuvre par tout être humain au cours de son développement psychique.

Les scènes groupales que nous allons présenter maintenant s'appuient sur des formations imaginaires que nous avons trouvées d'abord dans les groupes-classes et dans les groupes de formation. Elles nous permettent de penser l'existence d'une matrice imaginaire et symbolique commune.

Les scènes groupales²

2. La première élaboration conceptuelle des scènes pédagogiques de 1993 (Souto, 1993) a été reprise en 1997 lors de la construction de la typologie des classes. Nous avons décrit en profondeur une formation groupale concernant la connaissance dans une classe de l'enseignement primaire (Souto, 2009). A. Mastache a continué à travailler dans la même perspective, elle a approfondi et développé en détail dans sa thèse de doctorat, qui sera publiée en Argentine prochainement, les différentes mises en scène autour du savoir.

Nous allons développer quelques théorisations du groupe compris comme scène imaginaire — une métaphorisation possible — dans laquelle certains objets et processus intrapsychiques sont projetés dans le groupe sous forme de figurations dramatisées. À partir du matériel clinique, nous avons identifié quelques mises en scène groupales autour de la connaissance qui se structurent en fonction de la présence ou de l'absence de la connaissance. Dans la première situation, nous allons évoquer deux scènes désignées respectivement « scène 1 », la connaissance immobile comme attribut de l'enseignant, et « scène 2 », la connaissance mobile comme un tiers qui circule dans le groupe. Dans la deuxième situation, la connaissance est absente, cachée dans le groupe.

Scène 1. La connaissance immobile comme attribut de l'enseignant

Dans la scène 1, nous allons présenter une configuration particulière qui a lieu dans le champ pédagogique concernant l'enseignant et le savoir. Elle apparaît dans l'espace intersubjectif et montre un rapport de type duel entre

l'enseignant et les élèves. Dans cette représentation, l'enseignant, le professeur occupe la place de représentant du savoir, qui est conçu comme un attribut, une propriété du maître. Le savoir devient alors intrinsèque à l'image de l'enseignant, c'est ce qui le constitue comme tel, fondant ainsi l'asymétrie de la relation pédagogique. La relation duelle que cet enseignant établit avec les élèves ou l'élève, au sein du groupe-classe, ne permet pas l'existence d'un tiers ayant une fonction de médiateur entre eux. La connaissance en tant qu'attribut du maître le constitue dans son soi professionnel. Cette image qui s'offre comme objet d'idéalisation fait que l'enseignant est vécu comme possesseur d'un don que l'élève ne possède pas mais qu'il aura la possibilité de recevoir de lui. C'est à l'intérieur de cette relation que va se produire la transmission symbolique de ce don de l'enseignant à un autre, son élève. Dans un lien où l'enseignant prend la place de modèle, l'élève s'identifie à l'image idéalisée de ce dernier et intériorise certains de ses traits.

Du point de vue intrapsychique, on trouve chez l'enseignant la présence de formations narcissiques ; elles agissent aussi au niveau inter-psychique dans la relation spéculaire maître-élève, ce qui donne à ce dernier la possibilité de se former en ressemblant au modèle. Le maître se reconnaît dans son savoir et, de manière spéculaire, dans son élève dans la mesure où, en s'identifiant à lui en tant que modèle, l'élève le reproduit. Autrement dit, l'autre, l'élève se forme comme image du Moi du maître, lequel en retire une satisfaction narcissique. La formation et l'apprentissage sont possibles, avec toutes les restrictions qu'une configuration de ce genre implique, à travers les processus d'identification à l'idéal incarné par le maître ; mais il peut aussi bien se produire un refus de cette image qui entraînera celui du savoir en question. Ce rapport duel comporte également le risque d'un retour aux étapes pré-œdipiennes de la relation mère-enfant.

L'élément tiers peut avoir plusieurs destins dans cette configuration : l'exclusion, qui va rendre difficile la possibilité d'autres élaborations symboliques, en faisant obstacle à l'entrée du sujet dans le monde de la culture. Lorsque ce genre de relation sans médiation se consolide, elle est régressive et ne favorise le développement psychique ni du sujet ni du groupe.

Il s'agit d'une scène imaginaire première qui apparaît comme toile de fond de la relation pédagogique. Du point de vue groupal, l'ensemble des élèves d'une classe peut fusionner en s'unifiant ; dans ce cas, les différences internes entre les sujets qui constituent le groupe-classe ne seront pas reconnues et on ne sera plus face à un groupe au sens strict, mais à une série (dans le sens sartrien), à un collectif indistinct ou à un groupe soudé, unifié, unique. Dans les deux cas, le groupe demeure le deuxième terme de la relation duelle que nous venons de décrire.

Du point de vue social-historique, d'après C. Castoriadis, il s'agirait d'un imaginaire effectif qui s'impose comme un sens institué afin d'être répété ; son origine serait à chercher, d'un côté, dans l'invention sociale de

l'éducation et de l'école et, de l'autre côté, dans les représentations psychiques de la prime enfance.

Du point de vue psychique, cette scène imaginaire réfère d'abord à la matrice constituée par les premières relations pré-œdipiennes mère-enfant, relations duelles où la discrimination moi-autre ne s'est pas bien construite, puis au rapport spéculaire. Cette scène, nous l'avons collectée dans les évocations et les représentations des enseignants et des élèves qui parlent du maître en tant que source du savoir, possesseur d'un tout-savoir et qui exerce un pouvoir fondé sur ce savoir et d'un élève qui, ayant idéalisé de façon imaginaire ce personnage, apprend en s'identifiant à lui ou en le rejetant.

Lorsque, en 1936, Lacan présente sa théorisation sur le stade du miroir, il est en train d'élaborer sa première théorie concernant l'imaginaire, laquelle va nous permettre d'approfondir le sens de la scène 1 que nous venons d'analyser. Il nous parle d'une relation duelle dans laquelle le moi se constitue à partir de l'image de l'autre ; un moi spéculaire dont on peut dire, du point de vue intrasubjectif, qu'il montre la relation narcissique du sujet avec son moi. L'image de son corps dans le miroir est à la fois celle de lui-même et de l'autre, elle aura un rôle central dans la construction du moi. À partir de 1953, le registre de l'imaginaire dans la théorie de Lacan est l'un des trois éléments qui, avec le symbolique et le réel, constituent son schéma triadique. L'imaginaire est alors défini comme la place du moi avec ses phénomènes d'illusion, d'aliénation, de tromperie et de leurre. L'imaginaire trouve ses racines dans l'expérience du miroir, dans l'image spéculaire de son propre corps, c'est là que le moi commence à se former par identification avec le semblable et que la relation duelle, narcissique et exemplaire, se constitue. L'essentiel de l'imaginaire se joue dans cette relation duelle, dans ce dédoublement spéculaire où se produit le passage de l'un à l'autre dans un jeu de reflets mutuels. On voit donc que l'identification et le narcissisme ont un rôle très important dans le processus de constitution du moi et qu'ils caractérisent l'ordre de l'imaginaire. Le Moi est pour Lacan le lieu des identifications imaginaires du sujet. La matrice imaginaire, elle, suppose déjà l'existence d'une structure symbolique.

Dans ce sens, la scène 1 dans les groupes d'enseignement trouve sa place dans la constitution du sujet et de ses identifications. Dans cette scène, le savoir attaché à l'enseignant se maintient immobile. Ce sont les situations vécues en classe où l'enseignant se situe comme le seul dépositaire et représentant du savoir. L'enseignant possède le savoir qu'il expose et explique à ses élèves, un savoir qu'il suppose ignoré d'eux et qu'ils devraient incorporer au fur et à mesure qu'ils écoutent et reçoivent ce que l'enseignant leur transmet, dans cette relation duelle où chaque élève, malgré son appartenance au collectif de la classe, établit un lien unique avec son enseignant. Nous sommes-là face à une forme de groupement en série, un ensemble de personnes entre lesquelles la circulation et les échanges ne sont pas possibles. La situation dont nous allons présenter le récit montre

une formation groupale qui correspond à une scène de ce genre.

Scènes 2 : la connaissance circule dans le groupe

À partir de la scène 1, plusieurs formations secondaires ont pu être reconnues, que nous avons dénommées *scènes 2*, au pluriel. Nous sommes là face à un autre destin possible : celui de l'inclusion d'un tiers. Dans ce cas, les rapports pédagogiques se basent sur la présence des autres. La qualité d'espace intersubjectif, psychique et social, est nécessaire. Le groupe et/ou la connaissance, en prenant la place du tiers, permettent la rupture du lien duel (enseignant avec le savoir, avec un élève ou avec le groupe). Cet élément tiers facilite le passage vers une autre structure du lien qui permet la séparation, la médiation et la réciprocité (Sartre, 1979). L'inclusion du tiers amène à la constitution d'une relation dans laquelle les jeux de triangulation sont possibles.

Le savoir devient mobile, il varie selon les situations, ce qui permet à chaque élève et au groupe d'y avoir accès en se situant dans une position différente de celle de destinataire d'un don offert par le maître. Le lien avec la connaissance va circuler spontanément dans le groupe, aussi bien entre les élèves qu'entre ceux-ci et l'enseignant. D'autres objets que l'enseignant vont être vécus comme porteurs de connaissance et comme objets de relation : les savoirs du curriculum, les savoirs liés à la vie quotidienne, aux textes, aux récits oraux et écrits, aux images, aux tâches proposées, aux savoirs sur soi-même. Les chemins du savoir s'ouvrent et les possibilités pour la symbolisation se diversifient. Dans le groupe, le maître, les élèves et la connaissance se lient à partir de positions mobiles qui, en se modifiant, créent des formes de lien diverses, elles aussi. Le maître n'étant plus le propriétaire d'un savoir le constituant comme tel, devient un sujet qui garde une certaine distance avec le savoir, un sujet capable de ressentir et de penser son propre rapport au savoir, d'imprimer une plus grande liberté à l'espace pédagogique et de provoquer chez les sujets et chez le groupe des rapports au savoir divers.

Ainsi, la connaissance n'a plus le caractère de vérité unique portée par l'enseignant et prend la forme d'expressions multiples et relatives. Dans ces autres scènes pédagogiques, la création, l'invention se produisent et d'autres mises en scène imaginaires deviennent possibles. La connaissance se déplace, elle est partagée, construite de manière individuelle et groupale. Il y a une évolution depuis les formations narcissiques plus archaïques, dont l'objet est le moi, vers d'autres, secondaires, qui permettent le rapport à d'autres objets parmi lesquels la connaissance apparaît en position de tiers. Dans ce processus, il y a un mouvement qui va des formations pré-œdipiennes vers d'autres où l'on vérifie que l'inclusion d'un tiers casse le rapport duel, ce qui permet la symbolisation et l'accès à la connaissance et à la culture à travers la sublimation nécessaire aux apprentissages. Les relations triangulaires rendent possible de différencier, de séparer et ouvrent ainsi la voie au symbolique représenté par la connaissance.

Plusieurs situations groupales donnent accès à des scènes de ce type (« scène 2 ») où les membres du groupe et l'enseignant partagent les connaissances, les sources de connaissance se multiplient. Les élèves et les enseignants apportent et partagent en groupe des matériaux écrits et audiovisuels, des textes de nature diverse, des savoirs quotidiens. La transmission de connaissances devient communication groupale en construisant des compréhensions différentes, des idées, des pensées. La circulation groupale de la connaissance part de propositions didactiques variées et ouvre la possibilité d'établir des liens divers avec le savoir.

La classe ne se structure plus autour du pouvoir-savoir de l'enseignant ; cette structure est remplacée par un réseau de rapports qui communique et construit un savoir partagé, inachevé, qui n'a pas la valeur d'une vérité absolue et indiscutable. Les rapports groupaux, entre les élèves et avec l'enseignant, deviennent réciproques. Du point de vue psychique, le jeu des identifications se diversifie, les productions imaginaires circulent et se multiplient en produisant des processus groupaux dans lesquels la connaissance acquiert de nouveaux sens.

Scènes 3 : la connaissance absente dans le groupe

Nous avons trouvé un autre genre de scènes où l'on peut observer l'absence, la dissimulation de la connaissance. Il s'agit de situations de classe au cours desquelles se produit ce que nous avons nommé « un vide pédagogique » : la fonction pédagogique d'enseigner et former se trouve méprisée, attaquée, au point d'aboutir à une absence, une dissimulation ou un appauvrissement de la connaissance, ou encore à des détournements dus à des fictions déformantes, ayant quelquefois un caractère aberrant, par exemple associées à la violence.

Ces scènes associent plusieurs composantes : de la part de l'enseignant, la difficulté à assumer la fonction de savoir lorsqu'il se montre incapable d'occuper sa place, tant sur le plan imaginaire que sur le plan symbolique et fonctionnel et donc impuissant à soutenir sa classe ; l'abandon de sa fonction serait une manière d'éviter la violence qui pourrait lui être adressée au cours des échanges. De la part du groupe d'élèves, une autre composante que nous avons pu repérer est le rejet du savoir et de sa circulation dans la classe ou son évitement dû à la frustration d'avoir à apprendre un savoir qu'ils ressentent comme irrecevable ou privé de sens. Ces scènes peuvent également s'associer à des contextes institutionnels violents. Ces scènes groupales peuvent donc être diverses. Elles naissent d'une combinaison singulière de facteurs d'ordre social, institutionnel et subjectif et produisent des espaces intersubjectifs de vide pédagogique où l'envie destructrice attaque tout ce qui donne la possibilité de former et d'être formé, détruisant ainsi la connaissance comme objet et vidant de sens et de contenu l'espace pédagogique. À travers ces mécanismes, les tendances destructrices vident les échanges pédagogiques de leur potentialité formative. Ce genre d'imaginaire apparaît dans les

représentations de l'école comme prison, de la classe comme porcherie, comme espace vide encerclé par des bancs. Les angoisses primaires de morcellement, de dévoration, empêchent l'établissement de liens d'une autre nature. La violence est vécue, agie, elle travaille sans médiation symbolique. Le vide pédagogique renvoie à la mort et à la destruction que l'on essaie de cacher ou de déguiser ou bien, au contraire, de dramatiser en les rendant encore plus visibles. La formation devient alors dé-formation, associée à des pulsions destructrices. Plusieurs situations montrent des scènes de ce genre, où la fonction du savoir n'est pas présente, où le rapport pédagogique qui en résulte évite la connaissance aussi bien du côté des élèves que du côté des enseignants.

Nous venons de voir comment, dans ces différentes scènes groupales, la connaissance prend des formes diverses. Elle apparaît comme un savoir appartenant à l'enseignant, un savoir qui peut être accepté ou rejeté dans le cadre de la relation duelle que l'enseignant entretient avec l'élève ou le groupe d'élèves, relation de dépendance où il s'agit pour les élèves de conquérir le savoir de leur maître. Elle se présente aussi comme un savoir qui, en tant que tiers, se déplace, circule dans le groupe et permet aux participants d'advenir comme sujets du savoir dans le rapport singulier de chacun d'eux au groupe ; dans ce cas, les relations groupales avec le savoir peuvent assumer des dynamiques bien diverses. Enfin, la connaissance peut prendre la forme d'un savoir détruit, absent, dans un vide pédagogique, porteur de mort plutôt que de vie, qui empêche les élèves aussi bien que les enseignants d'advenir en tant que sujets du savoir.

Bion (1963) a analysé l'activité et le lien de connaître. La connaissance s'enracine dans des expériences originaires de type émotionnel. Les liens avec la connaissance sont difficiles, incertains ; ils éveillent des anxiétés associées à l'inconnu, à l'incertitude, à l'origine, à l'infini, à la réalité inconnaissable. D'après Bion, deux chemins peuvent être pris : celui de l'évitement, de la fuite de l'expérience, forme de non élaboration psychique qui se manifeste par la « possession » d'une connaissance, le manque de tolérance à la frustration, l'inhibition de la capacité de penser et d'apprendre par l'expérience ; ou bien celui de l'apprentissage, de la tolérance à l'inconnu, à l'incertitude à l'égard de l'origine et de l'infini, de la tolérance à la frustration inhérente au fait de connaître qui permet le développement de la capacité de penser et d'apprendre comme forme d'évolution et de croissance psychique. Le rapport à la connaissance est à la fois d'ordre cognitif et émotionnel et c'est sur ce double versant que le désir de connaître mobilise l'apprentissage.

Bion signale le caractère de lien — plutôt avec une fonction qu'avec un objet — de la connaissance à laquelle il attribue la propriété d'être toujours active, en mouvement, à la recherche de la satisfaction de la curiosité ; un lien qui, au cours de l'histoire de chaque sujet, est soumis à des conditions qui

peuvent, du point de vue psychique, influencer sa possibilité d'accès à la connaissance.

Selon un autre angle de lecture, il s'agit d'une connaissance liée au pouvoir, dans la mesure où elle signifie déplacer le père comme propriétaire du savoir pour occuper sa place ; ce rapport de lutte pour le pouvoir éveille chez le sujet un sentiment de culpabilité. Ce sens d'un pouvoir attribué au savoir est présent dans le champ pédagogique et il évoque des significations de caractère phallique. La possession du savoir instaure, dans les situations d'enseignement, des rapports envieux face au savoir des autres, qu'on voudrait détruire ; on éprouve aussi de la culpabilité à cause du désir d'occuper la place de savoir de cet autre et de la jalousie par rapport aux semblables qui menacent de le posséder. Le fait d'obtenir de la reconnaissance par son savoir implique de gagner une place de pouvoir que l'on a enlevée à l'autre. La structure relationnelle issue de ces significations produit des perturbations dans le rapport au savoir de celui qui occupe cette place, ainsi que chez les autres qui voient leur accès au savoir modifié par cette lutte pour le pouvoir, ce qui peut entraîner une perte de curiosité et une inhibition de la capacité de connaître.

3. La notion de formations groupales se construit en 1997 et fut présentée dans la thèse de doctorat de l'auteur de cet article, publiée en 2000. Nous avons continué à la développer dans notre programme de recherche, en particulier dans le projet UBACyT : « Les formations groupales dans les différents niveaux du système éducatif ».

Formations groupales³ : étude de cas

Nous allons montrer comment se construit, dans un groupe de formation, une formation groupale singulière correspondant à la scène 1, à travers une mise en scène qui lui est propre. Cela nous permettra d'observer la réalisation de la première scène dans un groupe ayant un encadrement différent de celui du groupe-classe scolaire, où elle a été repérée initialement.

Pour faire part du processus de manière abrégée, nous avons choisi ici de construire une chronique narrative permettant de montrer la formation groupale dans son devenir. Ce récit a été élaboré sur la base des données enregistrées par les observateurs ; l'auteur de cet article participa à l'observation et, plus tard, en tant que directrice de l'équipe de recherche, à la supervision des observations et aux analyses de situations.

L'analyse de l'implication a été d'abord travaillée au sein de l'équipe de coordination, puis de l'équipe de recherche. Elle a permis surtout une élaboration en profondeur du rapport au savoir et des liens avec la connaissance mobilisés par la recherche. Ce premier travail était également nécessaire pour permettre l'élucidation des processus inconscients en jeu dans la coordination et éviter ainsi des interventions manipulatoires de la part du coordinateur, qui peuvent se produire par exemple lorsque celui-ci adopte une position sacrée (Fernandez, 1989). Un tel travail devait, enfin, permettre la production de nouvelles significations à partir de remarques, d'interventions de l'animateur, de remises en question.

Dans un deuxième temps, ce travail permit à l'équipe de recherche de faire

l'analyse des jeux identificatoires et des rapports au savoir singuliers chez chaque membre du collectif et dans l'ensemble du groupe, ce qui a ouvert à l'interprétation de la situation.

Il s'agit d'un séminaire concernant les groupes d'enseignement, dans le cadre institutionnel d'une maîtrise universitaire en Pédagogie, laquelle était organisée d'après le modèle classique d'une formation universitaire qui prévoit le rôle central d'un professeur qui utilise des techniques d'exposé traditionnelles et accorde aux élèves un rôle passif.

Dans ce cadre, le séminaire propose au groupe de formation un travail d'orientation psychosociologique au cours duquel on va aborder l'approche psychanalytique et psychosociologique des groupes. Le professeur y est défini comme un animateur dont le rôle est de faciliter les processus groupaux, qui seront objet d'analyse, ainsi que la construction groupale des connaissances. Il est précisé que le professeur n'aura pas pour rôle de transmettre le savoir. La plupart des participants de ce groupe avaient participé, au préalable, à plusieurs séminaires dans le cadre de la même maîtrise, les autres étaient nouveaux.

Dans un premier temps, le groupe présenta une configuration groupale singulière. Deux de ses membres se présentèrent, dès le début, comme « possesseurs » de la connaissance, en se différenciant clairement du reste du groupe par leur façon de se comporter : ils prenaient la parole très souvent et les autres les écoutaient ; le ton et les modulations de leur voix, leurs gestes contribuaient à mettre en évidence qu'ils occupaient une place différente dans le groupe. Les autres participants connaissaient déjà cette différence et l'acceptaient, pour la plupart. Il était prévu, dans le cadre du séminaire, qu'un petit groupe, constitué de manière volontaire, préparerait une présentation sur un sujet et des auteurs choisis dans la bibliographie que l'animateur avait proposée et distribuée au préalable. Les personnes dont nous parlons intégrèrent l'un des premiers groupes à exposer et cet exposé prit une connotation exemplaire.

Lors de la présentation des autres groupes, une tension croissante fut ressentie. Elle fut signalée par l'animateur mais le groupe l'attribua au manque d'expérience de la plupart des participants dans des exposés en groupe de ce genre. Bien que, du point de vue organisationnel, chacun bénéficiât des mêmes conditions d'espace et de temps pour son exposé, la différence dans la manière de les faire plaçait les deux personnes en question à un niveau supérieur de savoir qu'ils s'attribuaient et qui, en même temps, leur était attribué. Au cours d'une des premières séances, un membre du groupe qui devait faire sa présentation eut un malaise et dut partir.

L'animateur percevait la situation et éprouvait lui-même une forte tension. Il essaya de montrer au groupe le type de rapport qui s'était établi mais il lui fut difficile de le modifier. L'image de ces deux participants semblait préservée par le reste du groupe. Du point de vue contre-transférentiel,

l'animateur ressentait une forte anxiété paranoïaque, une sorte de paralysie qui se manifestait par une crainte d'intervenir et de s'exposer devant le groupe ; il ressentait que son propre savoir ainsi que sa place étaient mis à l'épreuve. Il s'interrogeait sur la pertinence de s'abstenir de transmettre un savoir et sur son propre rapport au savoir.

Lors d'une séance destinée à analyser le processus du groupe, l'animateur signala le conflit au groupe et lui montra comment chacun avait une participation et une position de savoir différentes à l'intérieur du groupe. Deux participants, qui n'avaient pas fait partie des autres séminaires, ont pu alors, avec une certaine difficulté, exprimer la tension vécue dans le groupe et leur opinion sur les différences liées au savoir. À partir de là, d'autres ont pu parler de l'histoire du groupe et de la place de « sujets supposés savoir » (Lacan) que l'on avait attribuée à certains de ses membres : une place d'excellence quant à leurs performances et leurs connaissances, que la direction de la maîtrise leur avait reconnue et avait communiquée à l'animateur. Celui-ci indiqua donc qu'il considérait l'existence de cette formation comme un obstacle pour le groupe et pour la relation des sujets avec la connaissance et proposa de l'analyser en profondeur.

Notre hypothèse est que le processus groupal montré dans ce récit révèle la présence d'une « formation groupale » qui correspond à l'imaginaire de la scène 1 : il se produit un déplacement du savoir de l'enseignant vers deux membres du groupe qui assument le rôle de représentants du savoir face aux autres. Le cadre dans lequel travaille l'animateur facilite l'apparition de ce genre de formation. Ce qu'il nous intéresse ici d'analyser, c'est l'imaginaire partagé sur le savoir, dont certains éléments résultent de l'espace institutionnel qui précède la constitution de ce groupe. Le groupe a attribué à deux de ses membres la position de « sujet supposé savoir » (Lacan), fonction que les autres membres et la directrice de la maîtrise elle-même leur avaient accordée en la projetant parfois sur le groupe. Cela a créé des rapports transférentiels et contre-transférentiels à leur égard qui combinaient, de manière ambivalente, l'acceptation et le rejet, l'amour et la haine, le désir et l'envie.

D'après l'hypothèse de Bion, les anxiétés paranoïdes constituent une base émotionnelle commune qui forme une mentalité groupale, processus auquel ont contribué les membres du groupe, de manière anonyme et inconsciente. La place imaginaire occupée par les deux membres en question fige une formation qui leur accorde le rôle de possesseurs d'un savoir absolu, image à la fois idéalisée, redoutée et rejetée par les autres, mais qui, pour eux-mêmes, était source de gratification narcissique.

Chaque sujet (individuel ou groupal) se regarde dans cet objet imaginaire qui fonctionne comme un idéal, ce qui déclenche un jeu d'identifications. Même si le projet pédagogique est formellement accompli, la permanence de cette place imaginaire empêche le développement du groupe, produit de la frustration chez ceux qui ne peuvent pas atteindre l'idéal et immobilise la

connaissance. Dans la situation décrite, l'exposé au groupe demeure figé, sans que le groupe puisse s'approprier la connaissance en question, sans que celle-ci puisse circuler et se répandre. Le groupe entier, chaque petit groupe et chaque sujet éprouvaient le sentiment d'être la cible de l'attitude inquisitrice que les deux membres représentaient à leurs yeux, ce qui tendait à augmenter les anxiétés paranoïdes et à produire un effet d'intimidation.

Nous allons maintenant faire appel au mythe d'Œdipe pour essayer de comprendre plus en profondeur la problématique de la connaissance dans ce groupe-là. Œdipe se trouve confronté à un savoir sur son origine qui est connu par les autres mais ignoré de lui. Ce savoir va l'amener à tuer son père Laïos et à épouser sa mère Jocaste, c'est-à-dire à être dans une relation incestueuse. La scène de la rencontre avec le Sphinx de Thèbes est essentielle pour comprendre cette problématique. Le Sphinx posait à tous ceux qui se montraient à lui une question qui impliquait fatalement la mort, la mort de celui qui se trompait dans sa réponse, la sienne si la réponse était juste. Le Sphinx contenait donc des sens contradictoires : il éveillait la curiosité mais signifiait aussi une menace de mort ; des aspects féminins et masculins, humains et animaux se combinaient en lui. Œdipe, quant à lui, a pu déceler le secret enfermé dans l'énigme. Sa curiosité face au savoir lui a valu la cécité comme châtiment, la perte de ses yeux étant le symbole de la castration survenue comme punition de l'inceste.

Œdipe se découvre assassin par sa curiosité et son désir de connaître les raisons du crime de son père. Les significations qui se combinent dans ce mythe — désir de connaître, curiosité à propos des origines, interdiction, culpabilité, menace, mort — émergent toutes de manière imaginaire dans les rapports groupaux au savoir. La situation groupale est un lieu de fomentation et de mise en résonance de ces significations inconscientes liées à la connaissance et elle produit des formations imaginaires spécifiques.

Dans la situation évoquée auparavant, l'image du Sphinx inquisiteur, ayant le pouvoir de tuer ou la possibilité de mourir, est inconsciemment présente ; elle est associée aux deux participants auxquels le groupe attribue un supposé savoir et le rôle d'évaluateurs imaginaires de la valeur des connaissances produites par le groupe, position qui limite et intimide les autres. La tension observée au cours des présentations des sous-groupes était, en effet, la réaction suscitée par l'image énigmatique et inquisitrice du couple.

L'analyse de la situation groupale que nous venons de présenter montre une formation groupale référée au savoir qui a son origine dans l'espace intersubjectif, dans les échanges inconscients entre les sujets qui constituent le groupe. La formation groupale (Souto, 2000) est singulière, elle se construit, se crée, dans une aire transitionnelle (Winnicott, 1971), dans un espace intermédiaire de l'expérience qui fonctionne comme matrice

relationnelle, qui se prolonge vers d'autres espaces et a pour fonction d'articuler l'institution et les sujets (Kaës). Dans ce cas, cette articulation se produit dans un espace intermédiaire entre les significations et les modèles institutionnels liés au savoir académique, les structures sociales hiérarchiques de pouvoir et les sujets ayant leurs propres représentations internes de la groupalité et de la connaissance.

Nous appelons « formations groupales » (Souto, 2000) les constructions propres, singulières, qui apparaissent dans les espaces intersubjectifs, dans des localisations spatio-temporelles et des contextes institutionnels et sociaux particuliers. Les formations groupales surgissent entre les besoins et les désirs des sujets, entre leurs attentes et leurs souhaits et ce que, en dehors des individus, l'organisation introduit dans l'espace trans-subjectif (culture, style, identité, histoire, mandats, etc.). Les formations groupales apparaissent comme des manifestations groupales en mouvement qui, s'étant constituées dans un espace intersubjectif, se trouvent à la fois en dehors et au-dedans du sujet, en dehors et au-dedans de l'organisation.

Dans l'espace groupal du séminaire (espace intersubjectif), le groupe crée ses propres significations à partir de la résonance des imaginaires subjectifs (espace intrapsychique) et cela, à travers une scène qui dépassait l'existence du séminaire lui-même (espace trans-subjectif). On pourrait dire que ce groupe s'est institué comme tel en créant ses propres significations imaginaires dans un espace transitionnel.

Pour conclure, nous venons de présenter quelques théorisations du groupal produites à partir des analyses réalisées au cours de nos recherches sur les formations groupales. La connaissance occupe une place centrale dans les groupes d'enseignement et de formation ; c'est autour d'elle que naissent les scènes et les formations groupales singulières dont nous avons parlé. L'analyse clinique de ces configurations est nécessaire dans ce genre de groupes, de même que celle des représentations et des liens que les sujets (animateur, enseignant et participants) établissent dans ces groupes avec la connaissance. Dans l'imaginaire du groupe circulent des images et des significations diverses, elles créent des formations singulières où la connaissance occupe des places imaginaires et symboliques particulières.

Les élaborations concernant l'imaginaire groupal sur des scènes pédagogiques nous ont amenée à proposer l'analyse de trois types différents de scènes, ainsi que celle d'une formation groupale singulière dans un groupe de formation, analyse qui n'épuise certainement pas toute la diversité des formations que l'on pourrait y reconnaître.

Il nous semble nécessaire de travailler ces formations-là dans la recherche et l'intervention groupales d'orientation clinique, afin de contribuer au dévoilement des sens cachés, de faciliter une réflexion approfondie autour de la connaissance et de contribuer à des transformations dans le champ pédagogique.

L'approche clinique permet de découvrir ce type de formations imaginaires, puisqu'il s'agit d'études menées en profondeur, dans la durée et portant sur la singularité ; ces études s'inscrivent dans la perspective psychanalytique, qui implique l'analyse du transfert et du contre-transfert du chercheur, dans notre cas notamment, le rapport de celui-ci au savoir et le sens profond qu'a la connaissance en tant que lien.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Bion, W. R. (1959). *Experiences in groups*. London : Tavistock Publications.
- Bion, W. R. (1963). *Learning from experience*. London : Heinemann.
- Blanchard-Laville, C. (1996). Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. À propos des conceptions théoriques de W.R. Bion. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 17-49). Paris : L'Harmattan.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Fernandez, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires : Nueva Visión.
- Kaës, R. (1994). *La invención psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires : Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- Kaës, R., Anzieu, D. et Thomas, L. V. (2007a). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007b). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.
- Lacan, J. (1966). *Écrits I*. Paris : Seuil.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires : Paidós.
- Souto, M. (2009). Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber, *Educação*, 34, 3, Santa Maria, Brasil, UFSM, 437- 452.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London : Tavistock Publications.

Marta Souto

Professeur émérite,
Université de Buenos Aires, Argentine

Pour citer ce texte :

Souto, M. (2012). Scènes et formations groupales autour de la connaissance. *Cliopsy*, 7, 9-25.

Apprendre *en* groupe, apprendre *du* groupe ?

Danièle Toubert-Duffort

Toute classe, spécialisée ou non, constitue une « mise en groupe institutionnalisée » que l'enseignant, en tant que garant éducatif et institutionnel, a pour mission de structurer, écouter, analyser. Partagé entre regard collectif et regard individuel, l'enseignant éprouve cependant des difficultés à *penser le groupe* comme un dispositif permettant, à certaines conditions, de favoriser pour les « sujets de groupe » (Kaës, 2004) l'apprentissage par l'expérience relationnelle. Il perçoit en effet souvent le groupe-classe comme un *tout indifférencié* dont il va falloir gérer globalement la dynamique de façon à garder la maîtrise, une « masse » l'empêchant de « regarder » avec suffisamment d'attention chacun des élèves (Vidal, 2001 ; Yelnik, 2006).

Au-delà des réticences éprouvées ou rencontrées et de ces premiers constats, nos expériences d'enseignante, de psychologue clinicienne et de chercheuse engagée dans des recherches participantes nous ont amenée à questionner plus précisément les enjeux d'une mise en groupe, en particulier pour les plus vulnérables d'entre eux, les jeunes « en situation de handicap » (Toubert-Duffort, 2009).

Objet de la recherche, hypothèse et méthodologie

Nous avons tenté de préciser pourquoi et à quelles conditions cliniques et pédagogiques, des adolescents handicapés moteurs, scolarisés dans l'une des unités d'enseignement d'un institut médico-éducatif (IME), pouvaient tirer profit des situations collectives proposées par leur enseignant afin, non seulement d'apprendre à plusieurs, *en* groupe, mais également apprendre de l'expérience collective, apprendre *du* groupe. Notre recherche, menée sur dix-huit mois, s'est effectuée avec un groupe-classe constitué de sept jeunes âgés de treize à seize ans, et une équipe mobilisée plus largement dans une redéfinition de son action éducative et pédagogique.

L'équipe pédagogique de l'IME a pu considérer que le travail de cette recherche relevait de la « tâche primaire » (Kaës, 2003) de l'enseignant, chercheurs-praticiens et praticiens-chercheurs étant conjointement impliqués dans une démarche qui visait non seulement à produire un savoir sur des pratiques, mais également à accompagner le déploiement et/ou l'évolution de ces pratiques. Le groupe de recherche a ainsi été constitué de six personnes : deux professionnels de l'établissement (l'enseignant et le directeur pédagogique) et quatre chercheurs, également formateurs à

l'INSHEA¹. Pour mener à bien ce projet, l'équipe pédagogique de l'IME s'est donné les moyens d'une telle implication en instaurant des temps d'informations pour les jeunes et leurs familles, ainsi que l'ensemble de l'équipe de l'établissement, des temps repérés pour le travail de recherche et des réunions d'informations.

1. Gérard Gautheron, Thierry Poirier, Nathalie Réale et Danièle Toubert-Duffort.

Problématique de la recherche et hypothèse générale

La pratique pédagogique dans le cadre d'un IME centré sur l'accueil, en internat, d'adolescents souffrant de déficiences motrices graves (paralysie cérébrale appelée aussi infirmité motrice cérébrale, spina bifida...) et/ou de maladies invalidantes sévères (maladies neuromusculaires dégénératives, maladies rares...) confronte les professionnels de l'éducation à la nécessité d'un double aménagement : celui de la scolarisation des jeunes, et celui des pratiques. D'une part, la scolarisation est aménagée de façon à concilier les impératifs qui s'imposent à l'adolescent (rééducations, soins, appareillages, douleur, fatigabilité, déficiences, restriction de l'autonomie...), davantage « patient » qu'« élève », avec la préservation d'un travail d'autonomisation et de développement des capacités d'action. Dans le contexte d'une scolarisation se déroulant parfois depuis l'enfance au sein du même établissement, dans lequel les jeunes mangent et dorment également, les enjeux sont de taille : faire de l'espace scolaire un espace social suffisamment ouvert sur l'extérieur et assumer, sur le plan de la pensée et de la pratique en particulier dans le positionnement à l'égard du jeune, l'écart sémantique entre « prendre en charge » et « accompagner » un élève en situation de handicap. D'autre part, l'enseignant est amené à revisiter ses pratiques, dans un double mouvement d'implication (émotionnelle, cognitive) et de distanciation. Son positionnement au sein d'une équipe pluriprofessionnelle le confronte à d'autres points de vue, à d'autres référents, à d'autres logiques. L'enjeu de la recherche est aussi de favoriser le travail de mise en mouvement de la pensée, là même où les professionnels éprouveraient des difficultés à se dégager de positions mortifères actualisées dans le lien maître-élève, par exemple du contrôle excessif ou d'une emprise immodérée à l'égard de jeunes particulièrement vulnérables.

Dans le contexte d'une institution spécialisée qui développe une logique de « prise en charge » essentiellement rééducative et individuelle, la pensée et la pratique de l'enseignement aux adolescents gravement malades et handicapés sont guidées par un double souci : réintroduire la dimension sociale dans l'acte d'apprendre et veiller à l'autonomisation des jeunes, malgré les contraintes liées à leur état de santé. Si les conditions le permettent, le travail en groupe mené dans le contexte de l'unité d'enseignement offre aux jeunes la possibilité de se retrouver entre soi, de s'entraider, d'apprendre par l'expérience relationnelle, et d'exercer une forme d'autonomie. Nous faisons l'hypothèse que pour l'enseignant, garant

du projet dans l'institution et pour les élèves fortement impliqués, leur « groupe-classe » ainsi constitué serait marqué par un écart entre un investissement idéal fort, avec l'idée d'un objet-groupe réparateur fétichisé, et le risque de cet attachement au regard des enjeux d'évolution propres à la vie des groupes et à l'apprentissage.

Méthodologie de la recherche

Elle s'appuie sur deux axes principaux afin de mettre à l'épreuve l'hypothèse générale de la recherche : le premier porte sur le vécu des élèves, s'agissant du groupe-classe, de leur rapport à autrui, de leur place dans le groupe. Comment ces sept adolescents² font-ils leur entrée en groupe, qu'ont-ils à dire de l'expérience collective en classe, de ce qu'elle leur apporte ou non ? Que leur font éprouver les différentes situations collectives expérimentées en classe ? Comment perçoivent-ils le positionnement de l'enseignant ? Le leur dans le groupe ? Le second axe s'intéresse à l'analyse des liens en groupe du point de vue de la relation entre les sujets et du point de vue de l'institution du lien (Kaës, 2002). Il s'agit de préciser, dans une perspective diachronique, quels sont les processus psychiques mobilisés lors du groupement ou du dégroupement. Par quels procédés le groupe s'organise ou se désorganise-t-il ? Comment le sujet participe-t-il de cette liaison ou de cette déliaison ? J'interrogerai également le positionnement de l'enseignant, garant du groupe. Comment l'enseignant participe-t-il (ou non) à la constitution de l'enveloppe groupale et à la dynamique qui s'instaure ? Quel est le travail psychique de l'enseignant : comment contient-il ou non, par la pensée, ce qui émerge d'idées ; comment construit-il, ou non, du sens sur ce qu'il perçoit ? Quelle attention et quelles tensions sont mobilisées, du côté du professionnel, dans cette délicate entreprise ?

C'est donc à l'articulation des fonctionnements mobilisables par chacun des adolescents et par la classe comme groupe, et de l'inscription dans une pratique pédagogique de groupe que se situe la recherche. Elle s'est appuyée sur le recueil de quatre types de matériaux : des entretiens avec des jeunes, individuels ou collectifs ; des entretiens individuels avec l'enseignant et le directeur pédagogique mobilisés dans la recherche-action ; des séances de groupe, observées et filmées. À l'issue de ces séances, un entretien collectif est proposé aux jeunes, de façon à revenir sur ce qu'ils ont vécu. De même, les séances font l'objet d'une analyse clinique, avec l'enseignant, dans une perspective synchronique. Enfin, des séances d'analyse des situations pédagogiques filmées, menées par l'enseignant, le directeur pédagogique et les chercheurs impliqués, à la fin de la première année, à distance du démarrage de la recherche. Ce dernier temps de la recherche se propose de faire retour de manière plus précise sur les pratiques engagées dans la classe. Il s'agit d'analyser leurs effets sur chacun des jeunes et sur le lien groupal, dans une approche clinique.

Par ailleurs notre travail a été complété par des entretiens menés auprès de l'ensemble des membres de l'équipe – équipe de direction (directeur

2. Marine, 16 ans ; Fleur, 15 ans ; Laura, 13 ans ; Tom, 14 ans ; Joseph, 15 ans ; Mina, 14 ans et Corinne, 15 ans. Les prénoms ont été changés pour respecter l'anonymat des personnes.

pédagogique, directeur général, chef de service), équipes pédagogique (enseignants), éducative (éducateurs), soignante (personnel paramédical et médical) – de façon à analyser *a minima* le contexte et le fonctionnement institutionnels, et pouvoir envisager les liens entre cadre institutionnel et dispositif groupal de classe.

Même si nous ne développons pas ici ce volet du travail, la place des effets transférentiels qui ont traversé la recherche ne peut être complètement ignorée, et peut s'entendre comme une modalité de transfert sur le cadre (Bleger, 1987). Ces effets transférentiels sont venus colorer le déroulement de la recherche à l'articulation entre pratique et théorisation de la pratique.

Plusieurs aspects méritent d'être soulignés ici. De fait, l'objet même de la recherche, centré sur les pratiques professionnelles de l'enseignant, a régulièrement appelé une analyse en termes de mobilisation des mouvements transféro-contre-transférentiels, pour chacun des participants du groupe de recherche et au sein de l'équipe médico-pédagogique, avec la dimension de l'inter-transfert. Les effets d'un travail en groupe, dans la mobilisation d'une recherche-action en équipe, ne sauraient être considérés comme sans conséquence sur la mobilisation des liens intersubjectifs, à l'endroit du groupe-classe, à l'endroit de l'équipe, à l'endroit de l'institution. La recherche a constitué le lieu d'expression d'un certain nombre de mouvements qui, s'ils témoignaient aussi de prises de position à l'égard de la scolarisation des adolescents en situation de handicap, concernaient éminemment les enjeux institutionnels sur le fond desquels la recherche s'est déployée.

L'expérience collective, du point de vue du sujet-élève

Chacun d'entre nous a un mode d'entrée en relation avec autrui qui lui est propre (Sirota, 2007). L'analyse des entretiens individuels menés avec les adolescents en début et en milieu d'année scolaire, complétée par l'analyse, avec l'enseignant, des situations pédagogiques filmées, nous a permis d'appréhender cette singularité de fonctionnement et de vécu. Nous avons cherché à comprendre, du point de vue du sujet, ce que l'entrée en groupe venait mobiliser ou réactiver en lui.

L'entrée en groupe, une expérience éminemment singulière

Dans les premières séances de travail collectif, Fleur, âgée de quinze ans, a une façon bien à elle de s'installer, près de la porte, toujours le plus en retrait possible par rapport aux autres. Son regard noir et perçant suit celui de l'enseignant qui se surprend à penser que si elle pouvait le transformer en statue de pierre, elle le ferait.

Ses interventions, peu nombreuses et centrées sur des préoccupations personnelles (l'heure de sa rééducation, son cahier d'évaluation des acquis antérieurs, sa ceinture de comportements...) provoquent une rupture dans le travail d'élaboration qui s'opère en groupe. Les autres jeunes la tiennent à

l'écart et réagissent négativement à ces interventions. Comme si Fleur ne pouvait ou ne trouvait pas à s'accorder à la rythmicité du groupe, comme si elle n'arrivait pas à partager la pensée commune, à *s'installer* dans ce nouvel espace.

L'entretien mené avec elle, quelques mois après ces observations, nous éclaire sur son propre vécu. *« Quand je suis arrivée dans cette classe, il y a un mois, j'étais tout le temps en colère. Après les autres, n'importe quel autre, après le maître, après le travail. En colère contre tout et tout le monde. Pour dire, je ne pouvais parler à personne, je m'entendais avec personne... Je venais pas en classe certains jours, je voulais voir personne. Je me faisais punir et sortir du groupe. Et je pensais que je suis nulle »*. C'est ainsi que Fleur commence le récit de son arrivée au centre scolaire spécialisé, quelques semaines après les autres. Récit qui la conduit rapidement à évoquer d'autres groupes, scolaire et familial. *« Je suis là parce que avant... j'étais dans une autre école, et je rentrais chez moi tous les vendredis. Et tous les lundis je rentrais à l'école avec des bleus. La maîtresse a remarqué. Comme je ne voulais pas dire devant tout le monde d'où ça venait, elle a fait sortir tous les élèves de la classe et j'ai pu lui parler tranquillement. J'ai expliqué que c'était ma mère qui m'a tapé la tête contre le mur. [...] On a fait appel au directeur de l'école qui a convoqué ma mère. Elle a avoué que c'était elle et qu'elle préfère que je rentre moins souvent. [...] Le directeur, l'assistante sociale, la psychologue ont cherché des écoles. Ils ont trouvé ici... »*.

Pour cette adolescente, l'arrivée dans ce nouveau groupe signe à la fois sa séparation douloureuse d'avec « l'autre école », lieu fortement investi - séparation décidée « pour son bien », certes, mais non désirée par elle-même, et non élaborée - et celle, problématique, d'avec sa mère. La violence peut alors être comprise à la fois comme un débordement pulsionnel consécutif à l'effraction d'une réalité qui vient briser les équilibres antérieurs, mais aussi comme une réponse aux dommages subis, le rejet et la passivation.

Ainsi peut-on voir dans le mouvement de colère ou de rejet à l'égard d'autrui, celui adressé à l'objet interne en perdition, conséquence d'une blessure ressentie comme atteinte de soi (« *je suis nulle* »). Paradoxalement, dans la confrontation à ce nouveau groupe, pourtant accueillant et bienveillant, le sujet provoque ce qu'il redoute le plus : se voir condamner à l'épreuve de solitude, être exclu du groupe.

Autre exemple, celui de Tom, âgé de quatorze ans³ : la réalité qu'il retrouve en classe, après une année passée dans ce centre scolaire, l'amène au contraire à s'éprouver plus solide, plus serein, capable de s'étayer sur un bon objet-groupe, internalisé. *« C'est toujours un peu difficile quand on arrive dans un nouveau groupe. On sait pas bien ce qu'on va trouver, si les autres vont nous accepter, ou pas. Il peut y avoir des moqueries, des regards blessants. Moi, j'ai encore du mal à supporter mon handicap. Je fais partie des handicaps qui ne guérissent pas. Mais il n'y a pas que le*

3. Tom souffre d'un spina bifida qui le contraint à se déplacer en fauteuil et à vivre avec des problèmes d'incontinence.

physique... Dans ce groupe, je sais maintenant que j'existe avec ce que je dis, ce que je fais. J'ai moins peur cette année parce que je sais que ça se passe bien. [...] Ce que j'aime bien dans le travail ici, c'est que chacun met sa part individuelle dans ce qu'on fait ensemble ».

La rencontre avec les pairs en classe et la mise en groupe ont été, pour Tom, sources de craintes mais constituent aujourd'hui, parce qu'il les a éprouvées et s'en souvient, des motifs de satisfactions. Comme Fleur, Tom poursuit son récit en évoquant spontanément d'autres expériences sociales, preuve s'il en fallait qu'un groupe vient en cacher un autre. *« Avec les autres, à l'extérieur de la classe, je ne parle jamais des différences qu'on a. Des miennes comme de celles des autres. J'ai déjà expérimenté, dans une autre école où j'étais avant, que certains utilisent les faiblesses et tentent d'en profiter pour mépriser autrui et lui faire du mal. Moi maintenant, j'ai compris que les gens peuvent être gênés, mal à l'aise, quand ils voient mon fauteuil. [...] Mais quand on se parle, cela va mieux parce que les gens me voient une personnalité... ».*

Pour Tom, l'expérience collective constitue toujours une confrontation à d'autres, potentiellement hostiles. Comme jadis le regard de la mère dans lequel l'enfant trouve ce qui lui est nécessaire pour prendre conscience de lui-même (Winnicott, 1971), le regard porté par autrui constitue un miroir qui peut se révéler narcissisant ou au contraire stigmatisant, selon les situations. Ce que le sujet voit dans ce miroir très particulier des yeux d'autrui, c'est non seulement un reflet de lui-même, déformé par la vision de l'atteinte, mais également les sentiments d'autrui à son égard, sentiments de malaise, de rejet, de culpabilité.

« Je ne veux pas être le point de mire des autres, qu'on me regarde comme une bête curieuse », s'exclame Corinne⁴, quinze ans, alors qu'elle évoque son entrée en classe de 3ème au collège, et son premier contact avec les pairs valides. Elle se vit, selon les moments, « trop en vue » ou bien au contraire « pas assez regardée », parce que « trop dévisagée » ou bien encore « évitée » par les regards de ceux qui la découvrent, et qui verraient, nous dit-elle, sa différence, son « anormalité ».

La différence visible - le handicap moteur pour Fleur, Tom et Corinne - donne tellement à voir qu'elle aveugle (Korff-Sausse, 1996). Le risque pour le sujet est alors d'être toujours ramené à la différence visible, au détriment de la vie intérieure.

Cependant l'exemple de Tom, qui est conscient du malaise produit par la vision du handicap mais, pour autant, capable de restaurer les conditions d'une rencontre intersubjective, par la parole, révèle les potentialités du sujet : la personnalité de l'adolescent fait oublier son apparence physique. Cette prise de conscience, que l'expérience relationnelle a favorisée chez Tom, contribue à renforcer son narcissisme, à savoir sa confiance en lui, la certitude de son monde intérieur et la solidité des assises de son identité : ainsi existe-t-il à travers *« ce qu'il dit, ce qu'il fait »*. *« Je me souviens la première fois que j'ai pris la parole dans le groupe pour rendre compte de*

3. Corinne est scolarisée sur un temps partagé entre la 3ème de SEGPA au collège et le groupe-classe de l'IME (unité d'enseignement).

mon observation⁵. J'étais pas très à l'aise. J'ai dit que c'était mon hypothèse mais que j'étais pas sûr. C'était bizarre comme impression. Je parle de ce qui s'est passé quand j'ai pris la parole pour donner mon point de vue. Tout le monde m'a regardé et s'est tu... On m'a écouté, et je me suis senti à la fois content, et aussi inquiet. Content de parler et d'être écouté. Mais aussi inquiet que les autres ne soient pas d'accord avec moi ».

L'expérience de confiance dans son propre appareil à penser est, pour Kaës (2005), un « passage obligé dans toute expérience de pensée à plusieurs ». Penser dans un groupe suppose de pouvoir tolérer que son propre appareil à penser les pensées se prête à l'expérience potentiellement transformatrice du groupe, c'est-à-dire de pouvoir tout d'abord se *penser* comme sujet de groupe. Cette confiance est en même temps la condition de la fiabilité des pensées venant des autres. Il s'agira d'abord pour Fleur, comme pour Tom dans un premier temps, de pouvoir supporter la violence que suscite en elle l'espace groupal inconnu et donc potentiellement hostile, de déposer dans le groupe des objets de son monde interne, c'est-à-dire de tolérer que les autres les transforment, ou les négligent, ou les attaquent, ou encore les enrichissent de valeurs nouvelles.

En ce début de groupe, la crainte de ne pas être apprécié et le risque de perdre sa valeur au regard d'autrui, peuvent se voir compensés, heureusement, par le plaisir narcissique à être écouté, le sentiment positif d'être attendu à une place et la possibilité de participer à une élaboration commune. Ainsi, à titre d'exemple, le témoignage de Laura, treize ans, recueilli lors des entretiens individuels menés dans le cadre de la recherche : « *ce que j'aime surtout, dans le travail d'équipe, c'est quand je donne mes idées. On donne chacun, bien sûr, ses idées. Même si on n'est pas d'accord, on s'écoute, on discute. C'est pas un qui est dans son coin, tout seul, pour personne. Ce qu'on pense, on peut le partager... Et puis, on est écouté. Ça, c'est important* ». « *J'ai vu que le maître et les élèves m'attendaient* » dit encore Fleur, une autre adolescente du groupe-classe. « *Quand je suis arrivée, j'avais un dossier à mon nom, une place pour travailler. Quand je venais pas en classe, les autres élèves et le maître me demandaient pourquoi j'étais pas là. Je voyais que tout le monde s'inquiétait pour moi, que je comptais vraiment pour eux. [...] J'ai commencé à penser que je manquais des choses...* ».

5. Les élèves, lors du travail collectif, sont engagés, à tour de rôle, à mener une observation du groupe au travail, puis à en rendre compte.

De la présence externe à la présence interne de l'enseignant dans l'élève

Probablement parce que l'adolescent a une représentation idéale de l'adulte, les paroles de l'enseignant, et plus largement ses attitudes, sont objet d'une attention et d'un investissement particuliers de la part des élèves. Ainsi peut-on considérer que leurs effets sont potentiellement surdéterminés et que se constitue progressivement, par intériorisations successives, une présence interne de l'enseignant dans l'élève, comme se constitue

également une présence interne du groupe en chacun des participants. Dans le cadre des entretiens, nous avons proposé aux jeunes d'évoquer le travail de l'enseignant et ce qu'ils perçoivent s'agissant de sa place. Les élèves évoquent presque tous, d'une manière ou d'une autre, ce que nous nommerons la « présence » de l'enseignant.

« Il est toujours là. Pas toujours avec nous » précise Laura (treize ans), *« mais auprès de nous. Si on se perd, si on y arrive pas, on sait qu'il peut intervenir et cela, ça aide. Et puis il met de la légèreté, en plaisantant avec nous. Il met de la joie »*.

« C'est le matin que je préfère. J'arrive un peu à l'avance dans la classe parce que le bus m'amène plus tôt. Je peux parler un peu, si je veux, avec le maître. Il est là. [...] Il peut être dans le groupe et donner son point de vue comme nous le faisons. Il peut aussi être en dehors du groupe, quand il nous laisse travailler en équipe. Dans ce cas-là, il reste quand même présent » (Mina, quatorze ans).

« Jamais il nous laissera dans une situation difficile. On le sait. Tu fais de ton mieux. Mais parfois ça va pas... Quand il n'est pas content de ton travail, il te le dit, tout simplement » (Fleur).

« Le maître se met un peu à l'écart, quand on travaille entre nous. Des fois, je l'oublie. Et puis je me rappelle, quand j'en ai besoin, qu'il est là. On le sent, c'est tout, ça suffit » (Laura).

« Il nous guide. Au début du travail, il nous explique toujours ce qu'on va faire ou ce qu'on doit faire, ce qu'il attend de nous, le temps dont on dispose pour faire le travail attendu. On pose des questions si on comprend pas, bien sûr. Il peut nous donner des idées. Et puis, il veille sur nous » (Tom).

Je retiens ici que les adolescents ont surtout, me semble-t-il, cherché à traduire l'effet de « présence » difficile à mettre en mots, comme le rappelle Mireille Cifali (2008). Cette « présence », qui constitue une qualité d'être au monde particulière et traduit aussi la manière dont l'enseignant se montre disponible à l'égard des élèves, relève, d'après mes observations, de différents modes d'être : elle peut être joyeuse, légère, étayante, discrète, ferme, plus ou moins proximale, physique, émotionnelle, silencieuse ou non, selon les moments. Elle étaye l'adolescent, lui donne le sentiment positif que l'on « veille sur lui ». La figure de l'enseignant est ici figure de protection, de sécurisation.

Toute autre est cependant l'expérience subjective de Marine, seize ans : *« il y a des moments, je voudrais être invisible dans le groupe. Qu'on ne me voit pas »*. Marine évoque ce qu'elle ressent en classe, en particulier lorsqu'elle tente de répondre aux exigences du maître, face au collectif, et que, nous dit-elle, elle échoue, faute de compétences neuro-motrices. Elle a peur, poursuit-elle, que l'enseignant soit « déçu », elle pense qu'il ne juge pas sincères les connaissances auxquelles elle prétend (connaissances acquises dans son ancien établissement). Elle se désespère d'être évaluée

sur ce qu'elle n'arrive pas à produire du fait de sa déficience motrice, de « *perdre ses acquis antérieurs et surtout de ne pas retrouver la place qu'elle avait précédemment, sa place* ».

Nous sommes sensibles à ce que nous entendons alors comme crainte de perdre sa valeur au regard d'autrui, angoisse d'insignifiance sociale. L'entrée dans ce nouveau groupe suppose pour Marine de reconquérir une place, de se faire (re)connaître. Dans le cadre de l'entretien individuel, la jeune fille mobilise toute sa force pour réussir à exprimer ce qui l'affecte alors, de cette présence adulte qu'elle vit douloureusement et qu'elle commence à intérioriser comme menaçante. « *C'est comme si le regard du maître me suivait partout. Même quand je suis ailleurs, j'y pense. Comment faire pour qu'on me croit compétente, pour que le maître m'apprécie ?* ».⁶

L'expérience subjective emprunte plusieurs registres pour s'exprimer. Le corps de Marine dit, autant que les mots, la violence que cette figure persécutrice fait surgir en elle. La figure du maître devient ici, à l'insu de l'enseignant, figure d'un surmoi cruel et tyrannique, « figure de l'humiliation qui réveille la puissance persécutrice » (Giust-Desprairies, 2008) et envahit l'espace psychique de l'élève.

Mais comment comprendre cet écart de représentations au sein d'un même groupe, cette distorsion de l'image du maître, alors qu'il s'agit du même enseignant et du même espace collectif ? Quels processus ont été mobilisés dans le groupe et du côté de l'enseignant, qui pourraient éclairer les avatars du lien groupal, au nouage des trois réalités psychiques qui le constituent, intra, inter et trans-subjective ?

6. Nous avons supprimé les scories du langage, pour faciliter la compréhension. Marine, athétosique, s'exprime avec de grandes difficultés pour articuler, réguler le rythme du flux verbal, et contrôler sa motricité volontaire.

Clinique du lien groupal dans le groupe-classe

Le groupe, constellation fraternelle ou constellation fratricide ?

Revenons, pour préciser les enjeux de la situation collective à laquelle participent les adolescents et leur enseignant, à l'analyse diachronique de ce groupe, en particulier avant l'arrivée de Marine.

Lorsque Marine, athétosique, est accueillie au Centre d'Education Motrice en décembre, le groupe est déjà constitué depuis six mois. Sous l'impulsion de l'équipe pédagogique (en particulier, l'enseignant de la classe et le directeur pédagogique) la classe s'est structurée à partir de techniques (les ceintures de comportement et de compétences, le conseil de vie de classe), d'organisations, de méthodes de travail et de référents largement inspirés de la pédagogie institutionnelle. Ainsi les maîtres-mots sont-ils, pour les adolescents et pour les enseignants, « engagement personnel », « initiative », « action », « continuité ».

Le point de vue de l'enseignant nous renseigne plus précisément sur les valeurs et les idéaux qui sous-tendent l'institution du groupe-classe, dès son origine : « *l'institution du groupe, c'est pour moi un fondamental. Le groupe*

doit à tout prix éviter aux jeunes d'être confrontés à l'échec, à la solitude. Mon objectif premier : les amener à produire quelque chose avec d'autres, agir sur et avec d'autres, pour les sortir de leurs préoccupations douloureuses. Je pense que si les élèves découvrent qu'ils peuvent apporter à d'autres, ils verront qu'ils ne sont pas "si nuls", comme ils le disent souvent. Je voudrais ainsi les aider à sortir de leur passivité, à s'engager, à engager leur parole, à prendre des initiatives, à sortir d'eux-mêmes, à découvrir les bienfaits des liens de solidarité ».

Cet idéal est transféré sur le groupe de recherche, dont les six participants espèrent tous qu'il va constituer un « lieu où prédomine la solidarité, la bienveillance entre des personnes qui sont toutes engagées dans la même aventure, dans le même bateau ». L'enseignant attend un engagement de la part des élèves, sous forme d'une mobilisation dans « le travail d'équipe », qui constitue un apprentissage par l'expérience relationnelle. Ce travail suppose, du point de vue de l'enseignant, le respect d'un certain nombre de règles qui s'imposent à tous (d'écoute mutuelle, de respect), que soient définis pour chacun une tâche commune, les objectifs d'un projet commun, que soient mis en œuvre le partage des responsabilités (échanges, répartition de rôles, différenciation des tâches). Qu'enfin le groupe, étayé par l'enseignant, puisse régulièrement revenir sur son expérience, en évaluer les contours, la penser *en soi*, *au-dehors* de soi.

Ainsi alors que la classe fonctionne depuis presque six mois et que nous incitons les six adolescents à revenir sur le « travail d'équipe », à l'issue d'une séance de travail collectif, les jeunes nous apportent-ils un éclairage sur leur expérience du groupe. Fleur évoque d'abord que « *maintenant, on est un groupe où chacun met sa part individuelle au service de tous* ». Les autres jeunes approuvent, insistant sur l'importance de « *se parler bien* » pour « *mieux se comprendre* ».

« *Mais ce qui n'est pas facile pour moi* », reprend Mina, « *c'est de faire attention aux autres, à tous les autres. Par exemple quand je suis chef d'équipe. C'est pourtant mon rôle, alors. Ce qui est difficile aussi, c'est les tensions. Je sais pas toujours ce qui se passe mais je sais quand ça va pas entre nous, qu'on ne peut pas s'aider. Ce qui est facile, c'est quand on s'aide entre nous* ». Dans la constellation évoquée, le groupe, plus précisément l'équipe au travail, fonctionne sur un mode fraternel, sur le registre de l'alliance symbolique des frères (Kaës, 2008). Comme René Kaës le montre à propos du complexe fraternel, « la communauté des frères marque ce passage d'une communauté caractérisée par l'acceptation de règles construites sur un interdit qui s'impose à chacun, à une communauté où la circulation de l'Idéal permet la consolidation du lien entre les pairs ».

Pour autant, comme Mina s'autorise à l'exprimer, les effets de présence en groupe, quels que soient la tâche et le lieu, réveillent aussi pour chacun des rapports antérieurs de rivalité fraternelle, des éprouvés fraticides. Ainsi le groupe est-il potentiellement à la fois l'espace-temps du rêve fraternel, mais également celui du fraticide. Nous allons voir à présent en quoi cette

oscillation entre fraternel et fratricide peut être activée, sinon excitée, par l'enseignant lui-même, à son insu.

L'arrivée de Marine et les fantasmes de casse

Marine a seize ans et un parcours scolaire fait de changements multiples et d'expériences diversifiées : après une scolarité à l'école maternelle de son secteur, elle a été accueillie dans un Institut d'Education Motrice, situé assez loin de son domicile mais offrant la possibilité d'une scolarisation en « classe d'inclusion scolaire », au sein d'une école élémentaire. Le choix de cette structure, même s'il implique des trajets longs et fatigants, matin et soir, a permis de répondre aux nécessités de soin et à des objectifs de scolarisation adaptée. A partir de l'âge de douze ans, dans la continuité du projet scolaire précédent, Marine intègre une classe de collège dans un premier Institut d'Education Motrice comprenant une unité d'accueil et de scolarisation pour adolescents. Des professeurs de collège, avec le soutien d'enseignants spécialisés y enseignent les disciplines du secondaire. Marine découvre alors la vie en internat et rentre chez sa mère tous les week-ends. Après un temps d'adaptation qu'elle dit assez long, notamment à cause de l'éloignement d'avec sa mère qui lui manque, elle trouve sa place dans ce groupe-classe de niveau 3ème et se sent rassurée par la contenance du cadre proposé. Compte tenu de ses troubles moteurs (paralysie partielle des membres supérieurs et paralysie des membres inférieurs), de son strabisme qui lui vaut quelques difficultés de repérage, de fixation et de poursuite oculaire, des tremblements de ses mains, de ses mouvements volontaires mal contrôlés, de sa fatigabilité et des troubles articulatoires, elle obtient alors l'aide d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) pour l'étayer dans les activités impliquant une restitution écrite et pour l'aider dans ses déplacements en fauteuil manuel.

C'est à la suite du déménagement de sa famille que Marine est scolarisée au centre d'éducation motrice au mois de décembre, faisant alors son entrée dans le groupe des six adolescents. Dans ce nouvel espace pédagogique, elle ne bénéficie plus d'aide humaine dédiée à sa personne, elle est confrontée à d'autres exigences, d'autres contraintes, d'autres référents. En particulier, aux temps de travail essentiellement individuel et écrit, réalisé avec l'aide humaine qui lui était dédiée, se substituent de longs moments de travail collectif et oral, avec des adolescents dont les possibilités d'expression verbale sont bien différentes des siennes. Ce que Marine élabore ne manque pas de pertinence, bien au contraire, mais l'exprimer à l'oral de façon compréhensible lui prend tellement de temps, comporte tellement de saccades, d'hésitations verbales, de reprises, que le groupe, malgré sa bonne volonté, éprouve des difficultés à l'écouter attentivement jusqu'au bout. Le comprenant, Marine s'efforce d'« aller plus vite », ce qui aggrave les choses - en particulier des mouvements saccadés des mains - et vient augmenter la difficulté pour l'auditoire.

Au fil des semaines, une tension se produit dans le groupe : elle traverse

autant les élèves que l'enseignant, fondateur du dispositif pédagogique. Marine, entravée dans ses capacités d'expression, se trouve paradoxalement confrontée à une forme d'oppression exercée par le groupe à son encontre. En quelques semaines, elle s'enferme progressivement dans une position de retrait, intervient de moins en moins dans les échanges verbaux, jusqu'à se contraindre au silence. C'est alors que nous la recevons dans le cadre d'entretiens individuels et qu'elle évoque le sentiment douloureux de « perdre sa place », comme nous l'avons précédemment rapporté.

Mobilisés sur l'analyse des séances filmées, l'enseignant, le directeur pédagogique et les chercheurs impliqués reviennent sur l'attitude de Marine. L'enseignant l'interprète comme une forme de passivité, voire d'opposition ou de refus à l'égard de ce qu'il propose : « *Marine refuse de participer aux travaux collectifs, elle reste en retrait. Elle n'a aucune autonomie, elle attend qu'on fasse à sa place* ». Il se demande si véritablement les résultats obtenus et validés par le carnet scolaire sont bien le fruit du travail de Marine : « *ne serait-ce pas plutôt le travail de l'auxiliaire de vie scolaire ?* » Progressivement, la discussion se centre sur la personne de Marine, en particulier sur ce que sa présence induirait dans le groupe-classe : « *un climat maussade, une forme de désinvestissement des élèves, un mouvement de retrait, de découragement* ». C'est comme si la présence de Marine, en nous révélant le négatif du dispositif, venait mettre en péril la belle unité rêvée du groupe, au risque de voir s'effondrer les individus, à commencer par l'enseignant, menacé dans son idéal du moi. En effet, si le groupe « est un bon groupe », n'est-ce pas la preuve que l'enseignant est aussi un « bon enseignant » ?

Comme Anzieu (1999) le précise par rapport au fantasme d'illusion groupale, le groupe peut-être érigé en objet libidinal, « avec le risque d'assigner aux participants comme but plus ou moins explicite d'avoir à le faire exister. Faire un groupe, faire un bon groupe ». Cet objectif constitue ici un déplacement défensif par rapport au but véritable, recherché mais redouté, de l'apprentissage : la transformation des acquis de chacun, qui passe inévitablement par un processus de mise en question personnelle et de confrontation aux manques en soi. La tentation de faire que le « groupe » devienne la visée du groupe, pour restaurer collectivement des narcissismes individuels menacés, nous semble d'autant plus grande que nous devons faire face à des vécus traumatiques ou des anxiétés primitives. Cependant, nous voyons comment cette défense empêche l'enseignant de se rendre sensible à la souffrance de l'adolescente et d'envisager des aménagements susceptibles de faciliter la participation de Marine.

Penser les actes professionnels par un travail dans l'après-coup

Les gestes, les paroles, les actions de l'enseignant ont immanquablement des retombées, des conséquences. Ils ne peuvent être considérés comme ajustés qu'au vu de leurs effets. Cette dimension éthique de nos actes

professionnels est présente chaque fois que nos actes - en particulier nos actes de parole - rejaillissent sur ceux avec lesquels nous travaillons, enfants ou adultes, et que nos impasses, nos contradictions, notre ambivalence interrogent nos valeurs ou idéaux. Nos ressentis, si nous y sommes attentifs, nous offrent une indication subjective de ce qui se passe en nous, dans la situation, en rapport à l'environnement. Il importe donc de questionner sans complaisance ce qui sous-tend nos actes, en particulier le lien entre idéal professionnel et ressenti : d'où vient notre engagement vis-à-vis de la souffrance ? Que faire avec notre ambivalence, notre agressivité, notre possible violence ? Que faire par exemple quand un élève ou un collègue avec lequel nous travaillons nous agace, sur lequel nous actualisons notre sadisme ?

C'est à partir de l'analyse d'une séquence pédagogique filmée et reprise à la fin de la première année de la recherche, en groupe élargi (enseignants et praticiens-chercheurs), que nous avons pu revenir avec l'enseignant sur ses sentiments ou affects à l'égard de Marine, sur ceux éprouvés par l'équipe de chercheurs à l'égard de Marine, du groupe et de l'enseignant, et nous interroger sur la dimension transférentielle. Nous avons plus largement examiné le lien entre notre idéal et nos affects.

Dans la séquence re-travaillée, l'enseignant engage les élèves dans une nouvelle recherche à mener en équipe, concernant les éoliennes et les énergies renouvelables. Il demande aux élèves, en groupe, de préciser les thématiques de recherche, d'envisager la programmation, l'organisation du travail et la répartition des tâches. Nous avions précédemment sensibilisé le maître à la souffrance de Marine, en lui rapportant ce qu'elle nous avait dit : *« comment faire pour qu'on me croit compétente, pour qu'on m'apprécie ? »* L'enseignant propose à Marine d'assumer le rôle du « chef d'équipe », responsabilité très investie par chacun. Mina, qui apprécie ce rôle, se propose spontanément pour aider Marine, si elle le souhaite, dans sa tâche. La séance débute sur la recherche des différents axes de travail.

L'enseignant s'écarte alors du groupe, se positionnant à une autre extrémité de la salle. Nous faisons de même, respectant un mouvement de distanciation dont nous attendons tous qu'il offre aux adolescents une plus grande autonomie de pensée. Nous restons pour autant attentifs à ce qui se passe, à distance. Marine s'exprime difficilement mais chacun l'écoute avec attention. Personne ne l'interrompt. Tom prend des notes et il reformule au groupe ce que Marine vient de dire, s'enquérant plusieurs fois de la bonne compréhension de chacun. Différentes questions émergent, sur lesquelles le groupe pourrait travailler : *« comment fonctionne une éolienne ? »* (Fleur), *« quelle est son utilité ? »* (Corinne), *« son coût ? »* (Tom), *« où en trouve-t-on ? »* (Mina), *« que signifie une "énergie renouvelable" ? »* (Marine), *« quel avenir pour les énergies renouvelables ? »* (Laura).

Marine veille à distribuer la parole, à respecter le tour de chacun. Ce travail requiert un effort d'attention et une tension perceptible. Après un bref temps de silence, pendant lequel les jeunes s'interrogent en eux-mêmes,

Mina précise à Marine qu'elle doit passer à l'étape suivante : la répartition des tâches, comme ils en ont l'habitude. Marine demande à la cantonade : « *qui veut travailler sur le fonctionnement d'une éolienne ?* » Laura propose de travailler avec Joseph. Puis vient le tour de Fleur, de Corinne et de Mina. Tom note scrupuleusement les décisions. Alors qu'il reformule au groupe ce qu'il a noté, il s'arrête brusquement, gêné : « *Tom, observateur ; Laura et Joseph travaillent ensemble sur le fonctionnement, le coût et l'endroit où sont installées les éoliennes ; Fleur, Corinne et Mina travaillent sur les énergies renouvelables en se rendant au CDI, et... Marine ?* » Le groupe se met à rire : Marine, très concentrée sur sa tâche (veiller au bon fonctionnement du groupe, à sa régulation), s'est en quelque sorte « oubliée » autant qu'elle l'a été par les autres. Mais Tom reprend : « *Marine, elle travaille ... seule !* » C'est alors que l'enseignant intervient, du fond de la classe : « *compte tenu des difficultés de Marine pour se mouvoir et écrire, on ne peut pas envisager que Marine soit seule. Ce n'est pas adapté. Il faut trouver une autre solution* ». Fleur et Joseph proposent en chœur : « *Laura peut travailler avec Marine* ». « *Personne ne doit décider à la place d'un autre, il faut d'abord s'assurer que Laura est d'accord, c'est à elle et à elle seule de parler* », reprend l'enseignant. Un silence suit ces paroles. Les regards se tournent vers Laura. C'est finalement Tom qui demande :

- *Laura, es-tu d'accord ?*

- *Non, je ne suis pas d'accord... Je ne sais pas comment dire cela, mais non.*

Marine reprend très vite, avec des mouvements saccadés des mains : « *on ne va pas t'en vouloir, si tu donnes ton avis* ». Brusquement, sèchement, l'enseignant s'adresse à Marine : « *on ne parle pas comme ça ! Chacun se respecte* ». Un silence de mort suit ces paroles. Finalement, c'est Mina, visiblement mal à l'aise, qui rompt le silence : « *si Marine est d'accord, je travaille avec elle sur les énergies renouvelables* ».

L'analyse de cet épisode banal nous a permis de revenir ensemble sur l'intervention de l'enseignant et notre propre absence de mots. Pourquoi s'adresser à Marine comme si celle-ci avait commis une faute, alors même que l'adolescente reconnaissait à Laura la possibilité d'exprimer sa conflictualité et cherchait à la rassurer sur le maintien du lien (« *tu peux donner ton avis, on ne t'en voudra pas* ») ?

C'est à partir de la reconnaissance en nous des affects négatifs ressentis à l'égard de l'adolescente, de notre violence potentielle et de leur transfert sur le groupe, qu'avec l'enseignant nous avons été amenés à ré-interroger les idéaux et les valeurs, en particulier ceux liés à l'institution d'un groupe imaginé comme rempart contre toute destructivité (y compris la sienne propre). Le découpage entre le bien et le mal sous-tendant le discours de l'idéal, avec la conviction qu'il suffit d'être dans le positif pour agir bien, a progressivement fait place à la prise en compte d'une réalité plus complexe, plus ambiguë. Ainsi l'enseignant a-t-il effectué une sorte de travail de deuil

d'une réalité uniquement positive, s'imposant de maintenir ensemble les contraires et traitant l'ambivalence humaine comme inéluctable.

Ainsi par exemple, l'équipe de chercheurs a-t-elle pu analyser la difficulté à saisir un message quand son contenu entre en dissonance avec son contenant : le corps de Marine, bien malgré elle, traduit une agitation incessante, une tension importante liée à l'impossibilité pour l'adolescente de contrôler ses gestes. J'ai pu identifier mon propre trouble à l'égard de cette jeune fille, trouble en grande partie lié à mon impuissance à la détendre, à la soulager. De même l'enseignant a-t-il reconnu, dans un second temps, sa propre difficulté à tolérer l'étrangeté de ce corps souffrant. Face à ce trouble et confronté à la culpabilité, l'enseignant a été amené à actualiser paradoxalement ses affects négatifs avec des justifications défensives, sans pouvoir en saisir toutes les implications sur soi, sur l'autre et sur le groupe.

Nous avons également pris conscience qu'à notre insu, nous avons contribué, dans la séance décrite précédemment, à taire une dimension essentielle de l'expérience relationnelle qu'apporte le groupe : la possibilité de laisser s'exprimer la conflictualité dans le groupe, sans que le lien groupal s'en trouve détruit pour autant. L'expérience du collectif, revisitée dans sa dimension inconsciente avec la prise en compte de la dimension transférentielle, permet ainsi de mettre au jour les relations complexes entre le psychique et le monde extérieur.

En conclusion...

Dans une situation pédagogique de groupe, l'objet/support d'apprentissage, choisi et présenté par l'enseignant, est destiné à provoquer l'intérêt des élèves et éveiller leur curiosité, de façon à contribuer à les mobiliser sur la tâche. A partir de ce que propose et induit l'enseignant, le groupe produit quelque chose qui est, pour une part, attendu, et même prévisible, par l'enseignant, et pour une autre part, inattendu. Pour autant, cette part non prévue, « trouvée-crée », issue des transformations opérées par le processus groupal, mérite d'être prise en compte au même titre que le reste, parce que significative pour les élèves.

Il s'agira alors pour l'enseignant de soutenir les « dé-formations/transformations » progressives que le groupe d'apprentissage opère sur l'objet proposé, tout en conservant sa capacité à faire fonctionner la pensée collective. Cela suppose de sa part de n'être pas seulement centré sur ses objectifs d'apprentissage ou la tâche à accomplir par les élèves, mais attentif aux processus groupaux ainsi qu'à soi-même ; de ne pas être trop défensif par rapport à l'émergence de ce qui advient malgré ou contre lui, parfois, en se maintenant coûte que coûte dans une position de contrôle absolu, en rompant par exemple les liens de pensée du groupe, en privilégiant une relation « maître-élève » systématique, en exerçant une « contention » sur le groupe ; de ne pas être trop décontenancé par les

situations de régression, trop « envahi » par les projections de contenus non mentalisés ou angoissants ; de se révéler suffisamment « sensible » à ce qui se joue pour le groupe ou en soi, sans pour autant être atteint dans sa fonction de contenance.

Certains dispositifs, comme le groupe d'analyse de la pratique, constituent des espaces tiers dans lesquels les enseignants peuvent métaboliser les anxiétés des élèves, mais aussi leur désir dans ses excès. Ils s'avèrent particulièrement utiles pour soutenir les professionnels dans leur capacité de contenance, pour les aider à se recentrer sur leur tâche, leur rapport aux élèves et le rapport des élèves aux objets d'apprentissage ; mais aussi, et surtout, pour permettre aux enseignants, dans l'ici et maintenant du groupe, de reconnaître et tolérer les tensions internes et externes, tout en maintenant leur attention au groupe, à la tâche et à chacun dans le groupe.

Bibliographie

- Anzieu, D. (1999). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 3^e édition.
- Cifali, M. (2008). Une pensée affectée pour l'action professionnelle. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 129-147). Paris : De Boeck.
- Giust-Desprairies, F. (2008). D'une surestimation de la conscience à une pensée de l'altérité. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 11-36). Paris : De Boeck.
- Kaës, R. (2002). *Les théories psychanalytiques de groupe*. Paris : PUF.
- Kaës, R. (1987). Réalité psychique et souffrances dans les institutions. Dans R. Kaës, *L'institution et les institutions* (p. 1-46). Paris : Dunod, 2003.
- Kaës, R. (2004). *Le groupe et le sujet de groupe*. Paris : Dunod.
- Korff-Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé*. Paris : Calmann Lévy.
- Oury F. et Vasquez A. (1990). *Vers une pédagogie Institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Sirota, A. (2007). Analyser collectivement les situations éducatives. Une classe de seconde : de l'inquiétante étrangeté à la découverte de ses semblables. In F. Rey & A. Sirota (dir.), *Des clés pour réussir au collège et au lycée* (p. 235-251). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Toubert-Duffort, D. (2009). Penser et apprendre en groupe, de la fonction à contenir au travail d'élaboration. *Le Français aujourd'hui*, 166, 45-54.
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75, 29-51.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard, 1978.
- Yelnik, C. (2005). *Face au groupe-classe*. Paris : L'harmattan.

Danièle Toubert-Duffort

Docteur en Psychologie clinique

LASI, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

INSHEA (Suresnes)

Pour citer ce texte :

Toubert-Duffort, D. (2012). Apprendre en groupe, apprendre du groupe ?. *Cliopsy*, 7, 27-42.

Le cadre interne à l'épreuve d'une expérience de co-animation

Brigitte Charrier et Nicole Clerc

Introduction

« Quels mouvements psychiques groupaux, quelles tonalités émotionnelles se manifestent, en lien ou non avec la tâche ? Quels effets ont-ils sur le cheminement de la pensée, sur la progression d'un groupe vers ses objectifs ? » Ces questions qui précisaient, parmi d'autres, l'argument de l'appel à communication pour ce numéro de la revue *Cliopsy*, ont motivé notre projet d'écriture de cet article. Nous témoignerons ici d'une expérience singulière de co-animation d'un groupe d'analyse de la pratique enseignante, selon une orientation clinique, au cours de laquelle nous avons constaté un écart, inattendu pour nous, entre l'objectif annoncé et les possibilités de progression du groupe vers la réalisation de cet objectif. Nous faisons l'hypothèse que les cadres internes que nous avons respectivement soutenus en situation, ont permis l'émergence de cet inattendu. Nous focaliserons notre questionnement sur les éléments constitutifs de ces cadres internes que nous avons mobilisés pour infléchir l'orientation du travail groupal.

Pour éclairer le contexte de cette co-animation groupale, précisons que nous sommes deux enseignantes chercheuses, en charge de groupes d'analyse de pratique dans le cadre de la formation universitaire initiale des enseignants, en France. L'une d'entre nous exerce cette activité depuis de nombreuses années et a une longue expérience de la co-animation ; l'autre exerce depuis trois ans et n'avait jamais été en situation de co-animation au moment des faits. Nos protocoles respectifs sont sensiblement les mêmes ; le déroulement d'une séance comprend les étapes suivantes : un temps d'exposé d'une situation par un membre du groupe, suivi d'un temps de questionnement par le groupe, puis la formulation, par les participants, d'hypothèses interprétatives sur ce qui s'est joué ; l'accueil des réactions de l'exposant aux hypothèses interprétatives, complété parfois par une analyse du fonctionnement du groupe, termine la séance. Nous veillons au respect du protocole et du registre de travail correspondant au cadre clinique dans lequel s'inscrivent nos démarches.

À l'occasion d'un congrès international au Maghreb portant sur l'enseignement universitaire, nous avons proposé aux enseignants universitaires de diverses origines (disciplinaires et géographiques)

participant à ce congrès et intervenant dans la formation de futurs enseignants, un atelier exploratoire visant l'analyse de leurs pratiques enseignantes. Notre proposition de travail s'inscrivait dans une démarche de recherche, en lien avec les travaux de notre équipe de recherche Clinique du rapport au savoir du CREF de Paris Ouest Nanterre La défense. La question de l'analyse de pratiques professionnelles est l'une des préoccupations des chercheurs de notre équipe et a donné lieu à de nombreuses publications (Blanchard-Laville & Fablet, 1996, 1997, 1998, 2000 & 2001 ; Clerc, 2004, 2005, 2006 ; Hans, 2011 ; Kattar, 2011). Nous bénéficions tout particulièrement des apports des travaux de recherches de Claudine Blanchard-Laville qui, par sa formation clinique et l'articulation de ses recherches à sa longue expérience de la conduite de groupes d'analyses de pratiques, a conçu un style clinique (Blanchard-Laville, 2011), dont nous tentons de nous inspirer pour conduire le travail auprès de nos propres groupes. Nous nous efforçons de maintenir un cadre de travail de la qualité de celui que cette clinicienne décrit dans son article portant sur les « effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants » (Blanchard-Laville, 2008) ; ce cadre « respecte les différences et les singularités des personnes qui le constituent et assure une certaine stabilité et sécurité à l'espace groupal » (ibidem, p. 89). C'est précisément sur cette notion de cadre que nous souhaitons approfondir notre réflexion en concevant le dispositif expérimental d'analyse de pratique enseignante que nous proposons à l'occasion du congrès. Nos collègues, auteurs de la note de synthèse sur les recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), donnent à voir la complexité de cette notion par la définition qu'ils en proposent : « le cadre désigne ainsi plusieurs espaces psychiques, personnels, groupaux et institutionnels qui configurent différemment les modes d'intervention et leurs effets ». Pour nous, il s'agissait de mettre au travail la composante personnelle du cadre, celle qui est intériorisée par l'intervenant et que Catherine Henri-Ménassé, de son côté, nomme « cadre interne », la décrivant comme « un dispositif, littéralement intégré à la psyché de l'intervenant » (Henri-Ménassé, 2009, p.214).

Ainsi, il nous a semblé intéressant de concevoir et de mettre à l'épreuve un dispositif commun pour tenter d'appréhender ce qui, au-delà d'un cadre externe similaire, constituait nos cadres internes dans cette expérience de co-animation. Nous présenterons ce dispositif singulier dans la première partie de notre article, après avoir précisé le contexte du congrès. Dans une seconde partie, nous décrirons le déroulement de notre atelier. Nous consacrerons la troisième partie à l'analyse clinique de notre séance. Enfin, une quatrième partie, plus critique, nous conduira à préciser ce que cette expérience nous apprend de nouveau.

Le matériel sur lequel nous nous basons pour conduire cette analyse, selon la méthodologie de l'approche clinique d'orientation psychanalytique, est

constitué de nos élaborations en amont de notre intervention, de nos notes « à chaud » relatives à nos mouvements contre-transférentiels, et de nos élaborations dans l'après coup, en articulation avec des éléments de théorie psychanalytique groupale portant sur la notion de cadre (Bleger, 1979 ; Green, 1990 ; Houzel, 2009). Nous donnerons à voir au lecteur cette dimension élaborative de notre travail en différenciant, au plan de l'énonciation, les moments où nous utiliserons la première personne du pluriel (le « nous » rendra compte de nos analyses) des moments où nous préciserons les places et rôles que nous avons tenus (nous utiliserons alors les termes « animatrice » et « observatrice »). Nous ferons le choix d'utiliser le présent quand il s'agira de témoigner de ce qui s'est passé pendant notre atelier. Afin de respecter l'anonymat des participants, nous ne donnerons que peu de renseignements sur le contexte, ne gardant que ceux qui nous semblent pertinents relativement à nos analyses.

La conception du dispositif expérimental

Le contexte du congrès

Ce congrès s'est tenu au Maroc, quelques mois avant les mouvements révolutionnaires qui ont secoué le monde arabe. Il portait sur des questions de pédagogie universitaire. Notre proposition de participation s'inscrivait dans une thématique traitant de la professionnalisation de la formation des enseignants et comportait deux volets. Le premier consistait en une communication que nous avons intitulée « Pratiques professionnelles, analyse réflexive et postures », le second en un atelier intitulé « Modalités d'intervention en analyse réflexive des pratiques auprès de futurs enseignants ». Notre projet était de préparer les auditeurs à une future participation à notre atelier. Par ailleurs, nous avons demandé à ce que notre atelier se déroule sur deux journées, mais les organisateurs du congrès, qui avaient accepté notre projet à condition de répondre aux exigences de visibilité sur le contenu et sur le déroulé de nos activités, nous ont contraintes à réduire le temps de travail en atelier à une demi-journée seulement. De ce fait, nous nous doutions que ces conditions particulières risquaient de limiter les possibilités d'analyse de nos participants ; cependant elles ne nous semblaient pas compromettre la conduite de notre projet d'investigation sur le cadre interne.

In fine, l'atelier comportait deux parties, la première d'une durée de cent minutes et la seconde de deux heures, ce que nous avons ressenti comme une forte contrainte s'ajoutant à celles de devoir indiquer précisément nos identités et statuts, nos objectifs, le public ciblé, les pré-requis (nous acceptons les non initiés), le nombre de participants, le détail d'un canevas minuté de chaque étape du travail. Sur ce dernier point, nous avons donné une réponse conforme, tout en doutant que nous puissions la tenir tant elle nous semblait antinomique de la conduite clinique d'un groupe.

Notre dispositif

Le dispositif global par lequel nous projetions d'intervenir comportait trois temps. Tout d'abord, nous témoignions, au cours de notre communication orale, de nos expériences de conduite de groupes et des analyses cliniques que nous en faisons. Ensuite, nous proposons un atelier qui devait se dérouler, lui-même, en deux temps : le premier ferait vivre aux participants une séance d'analyse de pratique enseignante conduite par l'animatrice la plus expérimentée, pendant que sa collègue serait en position d'observatrice ; le second temps serait conduit par cette dernière et serait centré sur une analyse de ce qui s'était passé en première partie pour les participants, ce que nous nommerons une « méta-analyse » en référence aux travaux de Vacher (2011) sur la réflexivité. Ces deux moments de l'atelier étaient programmés l'après-midi suivant notre communication orale et étaient séparés par une pause de vingt minutes.

Notre objectif d'intervention et les modalités d'animation étaient indiqués dans le texte que nous avons rédigé au moment de notre réponse à l'appel à contributions. Les participants au congrès pouvaient s'y référer pour s'inscrire aux ateliers. Nous y mentionnions que l'ancrage théorique faisait référence à la psychanalyse. Ce travail d'écriture préliminaire avait donné lieu à des échanges fructueux entre nous, au cours desquels nous avons anticipé les difficultés que notre dispositif pouvait induire en termes de temporalité différente de l'analyse de pratique enseignante telle que nous la pratiquons habituellement, diversité des disciplines scientifiques représentées, difficultés liées aux différences culturelles, méconnaissance de notre approche de la part des participants. Ces élaborations préliminaires nous avaient permis, notamment, de repérer et expliciter nos singularités quant à la position clinique que nous voulions soutenir. Nous avons aussi longuement discuté de l'ordre dans lequel nous assumerions la conduite du groupe. La plus expérimentée de nous deux désirait prendre en charge la méta-analyse. Mais nous avons estimé qu'il valait mieux ne pas adhérer à ce désir pour nous mettre à bonne distance de notre objet de travail et de recherche.

La communication orale initiale ne fut entendue que par trois des participants du second temps, dont l'un, que nous nommerons Benjamin, avait retenu notre attention. En effet, cet auditeur qui était arrivé en retard, nous avait accordé une attention particulière, ce que nous avons pris pour de l'intérêt, d'autant qu'il nous avait expliqué ensuite qu'il n'était venu que pour nous.

Ce même jour, à l'occasion du repas, nous avons rencontré trois collègues marocains, chimistes, auxquels nous avons parlé avec conviction de notre atelier. Ils s'étaient montrés désireux d'y participer. Deux d'entre eux ont décidé, après le repas, de nous rejoindre. Notons qu'au cours de ce déjeuner, un incident nous avait ému. Un vétérinaire belge avait interpellé avec véhémence ces trois collègues marocains sur le fait qu'ils ne prenaient pas position alors qu'il les convoquait sur des questions concernant la

politique intérieure conduite par les autorités du pays. Nous nous étions senties gênées par cette provocation mais nous n'en avons rien dit sur le moment.

Précisons encore que la collègue qui devait animer la première partie de l'atelier avait conduit, quelques mois auparavant, une formation d'inspecteurs de l'éducation nationale tunisienne, en Tunisie, pays soumis à des contrôles stricts et menaçants dans tous les espaces de la vie publique. Elle avait pu constater à quel point la parole libre y était interdite. Ce fait était, par ailleurs, bien connu de l'autre animatrice qui fréquente de longue date le Maghreb, son compagnon étant tunisien. Cette connaissance du Maghreb nous incitait à la prudence. D'une part, du fait que nous étions informées des contrôles auxquels les professionnels étaient soumis ; d'autre part, du fait que nous nous représentions la culture maghrébine comme ne procédant pas aux mêmes « dévoilements » que ceux qui nous sont plus coutumiers en Europe.

Ces éléments contextuels auxquels nous n'étions pas particulièrement attentives sur le moment prendront sens dans l'après-coup de notre expérience.

L'épreuve du dispositif

Le mot *épreuve* doit être ici entendu dans toute sa polysémie : nous testions pour la première fois notre dispositif et nous étions en situation de donner à voir à autrui quelque chose de notre pratique tout en sollicitant des éprouvés. Pour la compréhension clinique de notre propos, nous décrirons avec précision ce qui s'est passé dans les deux temps de notre rencontre avec les participants.

Présentation des participants

Les participants (auxquels nous donnons des prénoms fictifs) sont au nombre de dix. Une moitié de l'effectif est constituée d'enseignants d'origine arabe (trois marocains, Leila, Amina et Omar ; une libanaise, Maryse et une tunisienne, Samia) ; l'autre moitié par des européens (un suisse, Louis, une luxembourgeoise, Valérie, trois français, Martine, Marie et Benjamin). Leurs champs disciplinaires d'enseignement sont très diversifiés. On trouve, par exemple, deux chimistes, une enseignante en EPS, une sociologue, deux formateurs d'adultes, une psychologue clinicienne.

Les circonstances de la venue des participants dans notre atelier sont diverses. Certains y participent sans s'être préalablement inscrits ou sans avoir écouté la communication qui précédait l'atelier. D'autres semblent ne pas avoir l'intention de s'y impliquer, comme Louis qui, avec sa tenue vestimentaire estivale, son sac à dos et son attitude décontractée nous donne cette impression. Son comportement retient d'ailleurs notre attention : il est entré dans la salle avant notre arrivée et nous devance pour installer les tables en les poussant avec une grande énergie. Par

ailleurs, un des organisateurs du congrès qui, lui, est inscrit, nous dit avant de s'installer qu'il ne peut assister qu'à la première partie du travail car il est contraint de rejoindre une réunion du comité d'organisation dans l'après-midi. Nous lui expliquons, devant tous les autres participants, que cette modalité de participation n'est pas envisageable et il sort sans mot dire.

Des présentations sans lien possible

En début de séance, l'animatrice présente le cadre du travail proposé en rappelant les éléments du canevas affiché par les organisateurs du congrès. Puis elle procède à un tour de table en demandant à chaque participant de répondre à la consigne suivante : « *Vous avez choisi cet atelier dans le cadre d'un congrès autour de la pédagogie universitaire, j'aimerais que vous vous présentiez en vous situant dans la réalité de vos problématiques professionnelles, si possible en vous arrêtant sur une situation précise que vous avez vécue* ». Son intention est de faire émerger une situation qui fasse écho dans le groupe et qui soit le support d'un questionnaire groupal.

C'est Samia qui prend la parole la première. Elle formule son attente en disant qu'elle « *souhaite prendre de la distance* » par rapport à ses activités d'enseignement. Nous comprenons qu'elle assume des responsabilités institutionnelles importantes dans son pays. Valérie se dit ensuite préoccupée par « *la part émotionnelle* » qui traverse sa pratique. Puis Louis déclare qu'il est là par curiosité sur la question du « *comment faire groupe* » car c'est un professionnel de l'accompagnement individuel. Après lui, Leïla indique qu'elle doit conduire des groupes d'analyse réflexive auprès d'étudiants en EPS mais qu'elle « *n'y arrive pas, qu'elle n'est pas efficace* ». Ainsi chacun, tout en précisant ses manques, exprime des préoccupations différentes et les énonce sans pouvoir relater une situation concrète ni établir un lien avec ce que le locuteur précédent a pu dire. L'animatrice perçoit une forme d'« in-différence » des uns par rapport aux autres. Mais, soucieuse de respecter les différences culturelles et professionnelles des personnes et de ne pas faire violence à celles qui s'exposent, elle décide de ne pas relever ces modalités de réponses, bien qu'elle les ressente comme étant trop individualistes pour pouvoir orienter le travail vers le choix commun d'une situation. Il semblerait que chacun ait pris la consigne au pied de la lettre et se soit « arrêté » sur ce qu'il a vécu sans possibilité de partage avec autrui. Cela est encore plus sensible lorsque Martine prend la parole. Elle semble vouloir occuper la scène en faisant état de ses difficultés sans adresse au groupe, en capturant l'attention de l'animatrice. Elle explique avec force détails, plaintes et revendications, comment elle a été « *virée de deux métiers* » et l'évocation de son histoire douloureuse est si longue que sa logorrhée, d'abord ressentie par l'animatrice comme une volonté de prendre beaucoup de place, exacerbe un sentiment de malaise diffus dans le groupe. L'animatrice se sent peu à peu contaminée par le climat de sidération qui s'empare des participants. Sa collègue n'intervient pas, tentant à plusieurs reprises de capter le regard de sa co-équipière sans

y parvenir tant celle-ci semble être centrée sur l'écoute de la personne qui parle.

Se sentant menacée dans sa capacité de penser, l'animatrice nomme alors cette « souffrance », espérant rompre avec cette tonalité de l'échange pour donner la parole aux autres participants. Elle prend conscience, en séance, qu'elle sollicite une parole « libérée », mais qu'elle se sent elle-même tiraillée entre son désir de faire vivre une parole authentique et celui de respecter le canevas imposé. Lui reviennent furtivement en mémoire des éléments de récits des inspecteurs tunisiens (qu'elle a formés quelques mois auparavant), lesquels décrivaient les contrôles institutionnels auxquels ils étaient soumis. Lui reviennent aussi les provocations du vétérinaire belge lors du déjeuner. Ces souvenirs sont en plus ravivés par l'intrusion d'un organisateur qui interrompt les échanges sous prétexte de récupérer une feuille d'émargement.

Elle doit alors mobiliser une grande énergie pour rester à l'écoute des présentations des cinq autres participants. Amina s'exprime dans un registre plus positif, expliquant qu'elle est venue là dans l'optique de découvrir une modalité active de travail avec ses étudiants : « *nos enseignants sont supers quand on y réfléchit !* ». Puis un début d'interactivité s'amorce entre les différents participants : ainsi, Maryse fait écho à l'intérêt d'Amina pour la pédagogie, tout en reprenant le mot de Martine : « *j'ai viré vers la pédagogie* ». Les propos d'Omar font écho à ceux de Leïla quand il dit qu'il « *enseigne mal* ».

Or ce tour de table s'est éternisé et a occupé toute la première partie de la session sans que l'animatrice arrive à mobiliser les participants autour de l'analyse groupale d'une situation, conformément à ce qui avait été prévu. Il ne reste donc que très peu de temps aux deux derniers participants pour s'exprimer. Ainsi en est-il pour Benjamin qui avait assisté à notre communication et nous avait semblé adhérer à notre démarche.

La séance se termine sur un quiproquo : l'animatrice invite les participants à prendre une pause en disant que le travail sera poursuivi après. Certains participants entendent alors qu'il s'agira de travailler l'une des situations esquissées dans le premier temps, tandis que les animatrices entendent proposer une méta-analyse de ce qui s'est passé pour les participants, à l'occasion du premier temps. La participante tunisienne annonce aux animatrices qu'elle doit partir et quitte le groupe sans plus d'explications.

Au cours de la pause, le temps manque aux animatrices pour analyser ce qui s'est passé. Elles échangent cependant leurs impressions à chaud : celle qui vient de conduire le groupe exprime son ressenti de sidération ; sa collègue qui, en revanche, est restée vigilante, se déclare perplexe à propos de cette « perte » de la notion du temps. Elles décident d'un commun accord de s'en tenir à ce qu'elles ont annoncé aux participants, à savoir conduire la méta-analyse.

Des paroles « vives »

La seconde animatrice introduit la dernière partie de l'atelier en invitant les participants à dire comment ils ont ressenti ce qui s'est passé au cours de la première partie de la séance. Elle réitère la proposition de travail selon laquelle il s'agirait maintenant d'élaborer à partir de cette expérience d'une situation groupale, pour mettre à jour quelques éléments des dynamiques groupales qui ont été à l'œuvre lors de la première partie de l'atelier. Bien qu'ils formulent leur regret de ne pas poursuivre le travail dans le sens d'une analyse de situation de pratique enseignante, la majorité des participants semble accepter l'orientation du travail. Cependant, les trois participants français vont, tour à tour ou de concert, s'opposer à l'animatrice qui conduit cette seconde partie du travail et l'agresser verbalement de manière très vive. Ainsi, Benjamin qui avait assisté à la communication orale réfute le terme *clinique* dans la manière dont l'animatrice définit son approche. Louis conteste la pertinence d'une élaboration groupale ; c'est un « *professionnel de l'accompagnement individuel* » répète-t-il et l'animatrice se dit qu'il semble être venu là avec l'intention de « casser du groupe ». Quant à Martine, elle se plaint de ne pas être assez écoutée et elle doute des capacités de l'intervenante à contenir un groupe. L'animatrice reçoit avec aplomb ces invectives qu'elle interprète intérieurement en termes « d'attaques du cadre ». Sans se départir de sa placidité, elle invite les opposants au travail groupal à élaborer, avec les autres participants, quant aux motifs de leur mécontentement ; ce qui peut, elle le sait, les pousser dans leurs retranchements. Cependant, le déploiement de cette agressivité produit une parole vivante qui circule et le climat paraît, à l'animatrice, plus serein au fil des échanges. Celle-ci assume une fonction d'élucidation des mouvements qui agissent les participants du groupe, ce qui semble les contenir. Les échanges sont porteurs de différenciation et il est possible de se positionner en faveur (ou non) de la démarche, sans dommage pour les uns ou les autres.

Au terme de la séance, chacun est invité à s'exprimer sur la façon dont il a perçu le travail. Les trois français opposants sont toujours mécontents mais ne sont plus furieux. Il apparaît que les participants arabes sont globalement satisfaits : Maryse, souligne l'importance, pour elle, du registre émotionnel des échanges et de l'authenticité du travail ; Omar, dit ce qu'il a saisi de la complexité du processus groupal ; Valérie exprime sa satisfaction et félicite les intervenantes pour la façon dont elles ont assumé la situation au cours de cette expérience qu'elle dit avoir été très enrichissante pour elle.

Paradoxalement, alors que lors de la première partie de la séance quelque chose dont nous ne prenons pas la mesure sur le moment nous a échappé, nous quittons ce groupe avec un sentiment de satisfaction, comme si quelque chose de fort s'y était joué à notre insu.

Si l'on récapitule maintenant par quels mouvements groupaux et quelles tonalités émotionnelles le groupe a évolué, il apparaît que, dans la première

partie de la rencontre, un mouvement de résistance semble avoir conduit le groupe à une forme d'évitement de la tâche énoncée, laquelle consistait à explorer ensemble une situation professionnelle enseignante. Au cours de la seconde partie de la rencontre, l'objet de l'analyse a porté sur cet évitement. Des manifestations agressives ont émergé et ont débouché sur un travail groupal qui a été porteur de différenciations dans le groupe. En première analyse, il nous semblait, de nos places d'animatrices, que l'évitement était la manifestation de résistances des participants à la proposition de travail que nous leur faisions. Ainsi, au terme de la rencontre, nous étions en mesure de distinguer ceux des participants qui avaient adhéré à la proposition de travail de ceux qui n'avaient pas pu se déplacer (Samia, Martine, Benjamin et Louis).

Cependant, nous relevons dans ce scénario plusieurs points qui nous sont apparus énigmatiques sur le moment : pourquoi et comment l'animatrice expérimentée a-t-elle pu perdre à ce point la notion du temps dans la première partie de la séance ? Quel sens donner au fait que la participante tunisienne, qui a pris la parole la première et semble avoir tenu une place particulière dans ce groupe, soit partie sans explication ? Pourquoi les professionnels français, et eux seuls, ont-ils été si violents ? Pourquoi n'ont-ils pas adressé leurs récriminations à l'animatrice qui dirigeait le premier temps du travail ?

Ces différentes questions nous ont conduites à reconsidérer l'interprétation première que nous avions envisagée en termes de « résistances » ou « d'attaques du cadre » par les participants. À l'instar de C. Henri-Ménassé, nous avons fait l'hypothèse que « des mouvements psychiques appartenant également en propre aux intervenants [...] se déploient dans la rencontre avec le groupe » (Henri-Ménassé, 2009, p. 220). Notre démarche a donc été de faire retour sur cette expérience en étant attentives aux mouvements contre-transférentiels qui nous ont agies.

Nous présentons l'analyse clinique de cette situation dans la troisième partie de notre écrit, en développant nos hypothèses interprétatives quant à la nature des mouvements psychiques qui ont fait évoluer le groupe vers un état émotionnel plus propice à la co-pensée. Nous donnerons à voir, dans la quatrième partie, ce qui, de nos cadres internes, nous semble avoir participé de ces mouvements.

Analyse clinique

Plusieurs éléments d'observation que nous avons décrits précédemment nous ont semblé porteurs de sens, soit dans l'après-coup de la situation, soit au moment de nos élaborations à l'occasion de la rédaction de cet écrit.

En relisant, récemment, le texte de notre communication orale, nous avons été surprises de nous apercevoir que les deux situations que nous y évoquions concernaient des enseignants-stagiaires en situation de

maltraitance institutionnelle. Nous voulons montrer, ici, comment une élaboration non aboutie de notre propre rapport à l'autorité institutionnelle a infléchi le déploiement de la scène psychique groupale.

Le sens du silence

Tout d'abord, nous relevons un certain nombre de silences de notre part qui interviennent dans des espaces différents. Le premier se manifeste au moment du repas quand le vétérinaire belge agresse verbalement les chercheurs marocains : nous sommes d'accord avec lui sur les motifs de sa dénonciation, mais nous sommes en désaccord sur la forme de son expression ; nous en éprouvons de la gêne, mais nous n'en disons rien sur le moment. La réserve dont nous faisons preuve, à cette occasion, va, nous semble-t-il, contribuer à accepter, voire alimenter, d'autres silences au cours de la première partie de l'atelier. Ainsi, l'observatrice n'intervient pas lorsqu'elle constate que sa collègue est manifestement envahie par le récit de Martine. De son côté, l'animatrice ne dit pas à Martine ce que cette dernière semble vouloir entendre lorsqu'elle témoigne de sa souffrance, à savoir qu'elle a été maltraitée par les deux institutions qui l'ont « virée ».

Notons aussi les silences de Samia qui n'explique pas son départ au moment de la pause, et celui de Valérie qui n'intervient pas spontanément pendant les échanges, excepté dans les moments où nous lui donnons nommément la parole.

Ces différentes occurrences de silence ou de non-dits, dans différents espaces et à différents moments, nous incitent à penser que les acteurs de ce groupe partagent avec nous, animatrices, un même fantasme qui s'énoncerait en ces termes « quelque chose ne peut pas être dit ». Nous ne prenons pas, sur le moment, la mesure de cette injonction inconsciente. Il nous semble maintenant qu'elle correspondrait à ce que René Kaës (1989) a décrit sous le nom de *pacte dénégatif*, comme le fantasme inconscient qui organise les échanges dans les premiers moments de la vie du groupe et qui va permettre le lien entre les membres du groupe. Selon Kaës, tout en étant nécessaire, ce pacte présente la caractéristique de créer dans le lien « du non signifiable, du non-transformable, des zones de silence, des poches d'intoxication qui maintiennent les sujets d'un lien étranger à leur propre histoire et à l'histoire des autres » (Kaës, 2007, p.198). Selon nous, l'indifférence des participants les uns à l'égard des autres perçue par l'animatrice, au tout début de l'atelier, indifférence qui l'empêche de faire avancer les présentations selon l'objectif manifeste qu'elle a affiché, serait une manifestation des alliances inconscientes qui prennent place en se conformant à ce pacte dénégatif. En effet, si nous réexaminons plus finement les différentes places occupées par les protagonistes, nous constatons une organisation singulière faite de personnages silencieux, d'exclus, de plaignants et de soumis. Il nous semble que s'est jouée une scène autre que celle que nous croyions animer dans laquelle nous pensons, aujourd'hui, reconnaître une mise en abyme de la version fantasmatique de

la scène réelle. Relatant une de ses expériences de conduite de groupe en co-animation, René Kaës (ibidem, p. 201) souligne les effets du pacte dénégatif en ces termes : « ce qui a été refoulé et/ou dénié chez les psychanalystes a été représenté dans le groupe des participants et l'a organisé comme un double de notre propre espace psychique ». À l'instar du psychanalyste, nous pensons que le fantasme qui organise le pacte dénégatif, dans notre groupe naissant, nous concerne en premier lieu et porte sur le fait institutionnel. Ce qu'il ne faudrait pas dire aurait à voir avec les différentes formes de maltraitements institutionnelles, socio-politiques et/ou universitaires, qu'il ne faudrait pas dénoncer. Si le groupe est dans l'évitement du travail à partir d'une situation professionnelle, c'est, nous semble-t-il, outre les conditions particulières liées au cadre externe de l'atelier, parce que le fantasme inconscient groupal selon lequel il serait « dangereux d'exposer une situation » est partagé par les animatrices car cela conduirait à dire quelque chose de la maltraitance institutionnelle. Ainsi, selon l'hypothèse que nous avons ébauchée précédemment en nous référant au travail de Catherine Henri-Menassé, la fantasmatisation qui se déploie dans le groupe nous appartient en propre. Il nous apparaît, aujourd'hui, que si nous avons suffisamment élaboré notre rapport au fait institutionnel, cela nous aurait conduites à admettre que nous éprouvions, nous-mêmes, une envie de rébellion face à une institution autoritaire. De ce fait, le scénario représenté par les participants, qui consistait à faire vivre au groupe, dans un premier temps, l'empêchement de parole pour pouvoir se rebeller dans un second temps, n'était qu'une mise en abyme de celui que nous jouions inconsciemment. La tâche que nous souhaitions conduire, au plan inconscient, aurait été non pas d'analyser une situation professionnelle enseignante, conformément à ce qui était annoncé, mais plutôt de permettre de « libérer » la parole de l'emprise institutionnelle dans le dispositif que nous apportions. Ainsi, il nous apparaît que dans le second temps de l'atelier, les français ont servi notre projet inconscient en ce qu'ils ont tenu le rôle que nous aurions souhaité jouer, mais auquel nous n'étions pas autorisées, au plan manifeste. Aussi, le déplacement de la colère des « français » à l'endroit de la seconde animatrice, qui nous semblait énigmatique en première analyse, prend sens maintenant : le premier temps de la rencontre serait une mise en scène d'un dispositif qui empêche la parole, l'animatrice symbolisant la figure autoritaire contre laquelle on ne peut se révolter, tandis que le second temps serait celui où la parole authentique et affectée peut advenir.

L'évolution du travail groupal

Au moment de nos élaborations, dans l'après-coup de la séance, nous nous sommes interrogées sur le sens que nous avons chacune donné, en séance, à ce qui se passait au cours du premier temps de l'atelier, lorsque l'animatrice a mis un terme à la présentation de Martine pour faire avancer le tour de table. Il nous est apparu que nous avons été toutes les deux sensibles à l'intrusion de l'organisateur qui est venu interrompre notre

séance pour récupérer un document. Par ailleurs, l'animatrice a repéré, en séance, le fait que le mot *virée* utilisé par Martine pour décrire sa situation avait été repris par la suite par Maryse, dans un autre contexte, avec une tonalité plus positive lorsqu'elle a dit : « *j'ai viré pédagogie* ». L'animatrice a reporté cette observation dans ses notes écrites pendant la séance. Si nous examinons maintenant plus finement quelle transformation a pu être opérée par Maryse à travers ce vocable, nous faisons deux constats. Tout d'abord, elle transforme la position passive du sujet qui est traduite par la forme passive du verbe « *j'ai été virée* » en une position active du sujet traduite par la forme active du verbe « *j'ai viré* ». En second lieu, dans la deuxième forme, la locutrice dit : « *j'ai viré pédagogie* », ce qui montre qu'elle s'est tournée vers un objectif conforme aux visées du congrès qui porte sur la pédagogie universitaire. Nous nous appuyons sur cette illustration pour dire qu'il se produit, à ce moment de la rencontre, un travail associatif par lequel le scénario fantasmatique initial évolue. Maryse montre à Martine qu'on peut occuper une autre place que celle de victime ; Omar reconnaît qu'il partage une difficulté avec Leila ; Amina et Maryse soulignent qu'elles portent le même intérêt à la pédagogie. Selon notre hypothèse, c'est parce que les animatrices ont pu ébaucher, en séance, une élaboration du pacte dénégatif à partir de leurs associations suscitées par le mot *viré*, qu'un travail associatif a pu se développer dans la suite des échanges. Pour étayer cette proposition interprétative, revenons sur le moment où Martine se plaint d'avoir été « *virée* ». Nous imputons le surgissement de ce mot au fait que nous n'avons pas permis à la personne faisant partie du comité d'organisation de rester au début de notre atelier. Nous ne l'avons pas « *viré* » dans la mesure où notre intervention n'était pas sur un mode violent, mais notre désir était tel, tant nous ressentions sa présence comme un contrôle sur notre travail. Au moment de nos échanges, dans l'après-coup de la séance, nous nous sommes aperçues qu'à ce moment de l'atelier, nous éprouvions le même ressenti et que notre sentiment avait été exacerbé lors de l'intrusion d'un second organisateur en cours de séance. Il nous semble aujourd'hui qu'à ce moment-là de la séance, pendant l'atelier, nous nous sommes appuyées de manière inconsciente sur nos expériences antérieures de situations groupales pour donner toute place à nos « *insights* » et accéder au sens de ce qui se jouait. Les évocations des propos du vétérinaire belge ou des inspecteurs tunisiens qui sont revenues furtivement occuper les pensées de l'animatrice, sa sensation de mobiliser une très grande énergie et la perte de ses repères temporels sont autant de signes qui témoignent, selon nous, qu'elle était intensément mobilisée, au plan psychique.

Le travail d'analyse que nous avons conduit, à partir de cette expérience d'animation, nous permet de préciser sur quels éléments nous nous sommes appuyées, au plan interne, pour soutenir en séance ce travail psychique et infléchir l'orientation du travail groupal.

Nos avancées sur la notion de cadre interne

Au plan manifeste, notre projet initial était de réfléchir à la notion de cadre interne. Pour établir un bilan de nos avancées sur ce sujet, nous souhaitons mettre en perspective les éléments résultant du travail d'analyse que nous avons conduit à la suite de cette expérience avec des éléments de théorisation proposés par les psychanalystes que nous avons rencontrés à travers nos lectures. Bien que nous ne puissions pas développer nos commentaires de ces lectures du fait des limites textuelles de cet article, il nous semble que nous pouvons nous appuyer sur les propositions que font ces auteurs. Les processus qu'ils repèrent dans le cadre de la cure individuelle, nous semblent être à l'œuvre dans le cadre groupal.

Le concept de « cadre » a donné lieu à un débat entre les psychanalystes appartenant à la société psychanalytique de Paris et dont ils rendent compte sur le site Internet de leur association. Selon le docteur Alizade, l'expression de *cadre interne* désigne, dans le contexte de la psychanalyse individuelle, « un certain nombre d'éléments appartenant au monde interne de l'analyste, du patient et du champ d'action de l'analyse » (Alizade, 2002). Cette définition du cadre interne met l'accent sur le caractère interactif de sa constitution en ce qu'elle prend en compte les éléments intégrés par le patient. L'auteur souligne, en effet, que le patient « intériorisera le cadre interne tout au long de la cure ». Cette participation active du patient est pointée également par André Green qui décrit les « dispositions chez l'analysant » en termes d'« attente accueillante », d'« acceptation de la passivité » et d'« investissement du discours associatif » (Green, 2002).

Cette notion de « disposition » nous semble pouvoir éclairer les dynamiques qui étaient manifestes au cours du travail groupal. En effet, le début de notre atelier correspondait à la naissance d'un groupe dont les participants se trouvaient pris dans des enjeux identitaires et narcissiques d'autant plus intenses que leur rencontre ne se répèterait pas, qu'il s'agissait de professionnels reconnus dans leurs institutions et leurs domaines d'expertise, et que leurs différences culturelles étaient marquées. Leurs « dispositions » à l'analyse étaient, de ce fait, très hétérogènes. André Green montre comment un défaut de ces dispositions de la part du patient doit être pallié par la capacité de l'analyste – qu'il nomme *matrice active* – à « construire l'équivalent de cette pensée associative manquante ». Il nous semble que ce que nous avons dit de l'élaboration que nous avons opérée, en situation, autour de notre perception du mot *viré* tel qu'il fut prononcé par Martine, illustre cette capacité « de révéler les effets du rayonnement associatif et des réverbérations internes qui se produisent » (Green, *id.*). La reprise du mot *viré* par Maryse nous semble significative de ce travail d'intégration par l'analysant pointé par Alizade et Green.

Du fait de ces moindres « dispositions » des participants, nous nous sommes trouvées davantage sollicitées à mobiliser « notre matrice active » au cours de cet atelier. Ainsi, l'animatrice du premier temps de la séance a

accueilli les impatiences, les prises de paroles intempestives, les intrusions et les manifestations d'indifférence. Elle a ménagé une place au sentiment de frustration que les membres du groupe lui renvoyaient et a ainsi assumé sa fonction contenant. À ce moment précis où elle accueillait les manques professionnels manifestes des participants, elle acceptait ses propres manques, s'appuyant sur l'idée que quelque chose de ce qui se passait là et qu'elle ne pouvait ni définir, ni nommer serait repris par sa collègue, dont elle interprétait le silence de manière positive, comme un signe de confiance. Il nous semble que le fantasme qui sous-tend cette expérience du manque serait celui d'un rapport à l'objet primaire. Ainsi, nous n'aurions pu la soutenir que parce que nous l'avons profondément élaborée en amont de notre activité d'analystes de groupes, au cours de nos expériences psychanalytiques antérieures. André Green (*id.*) a nommé ce phénomène *intégration* : « la matrice active dialogique dépend, en fin de compte, de l'intégration de la psychanalyse par le psychanalyste ». L'une d'entre nous avait plus particulièrement approfondi cette notion de travail d'intégration à l'occasion de la rédaction de sa thèse (Charrier, 2008). En s'appuyant sur le travail de Jean Guillaumin (2003), elle avait montré comment cette expérience du manque avait suscité son désir de recherche et son intérêt pour la psychanalyse. Ainsi, il nous semble que c'est parce que nous avons développé « cette attitude intime principielle de sensibilité à l'inconnu » (Guillaumin, 2003, p. 67) que nous avons été en mesure d'accepter l'inattendu émergeant de la rencontre avec les participants de ce groupe.

Pour résumer ce que nous avons appris de cette expérience sur la question du cadre interne, nous pouvons dire que nous avons pris la mesure de sa complexité. Dans cet article, nous avons tenté de donner à voir la variété des éléments que nous avons mobilisés au plan psychique. Nous avons évoqué que nos ressources puisaient dans nos expériences antérieures sur différents plans : au plan de nos expériences culturelles, au plan de notre expérience de la pratique groupale et de la psychanalyse, mais aussi au plan de la connaissance mutuelle et subjective que nous avions l'une de l'autre. Notre travail nous a permis de donner tout son sens à la définition du cadre interne que propose Catherine Henri-Ménassé à la fin de son ouvrage : « c'est cette partie du dispositif, littéralement intégré à la psyché de l'intervenant, qui marque la castration et témoigne d'une "suffisante intériorisation" des identifications à l'objet pour l'autoriser à "être seul" en présence de l'ensemble groupal » (Henri-Ménassé, 2009, p. 214).

Soulignons que nous n'étions pas tout à fait seules puisque notre dispositif reposait sur une forme de co-animation qui amenait les animatrices à se dire, en séance, que quelque chose serait repris pendant la méta-analyse. Le travail associatif que nous avons décrit montre aussi qu'une co-construction était à l'œuvre entre nous deux, bien en amont de l'atelier, lorsque nous préparions notre intervention. Ces mouvements témoignent d'une co-pensée qui nous a interrogées au cours de la rédaction de notre article. Aussi nous sommes-nous demandé s'il ne serait pas plus juste de

parler d'un cadre interne commun ou d'une forme d'« accordage » (au sens proposé par Stern, 1989) de nos cadres internes. La réflexion reste à poursuivre sur ces points.

Nous avons aussi voulu montrer l'intérêt qu'il y a, pour le praticien, à interroger sa pratique selon une posture réflexive. C'était le but de notre expérimentation et à cet égard, il nous semble que le procédé de la méta-analyse a favorisé un travail psychique fécond en séance aussi bien pour les participants que pour les animatrices.

Par ailleurs, nos élaborations, en amont de notre expérimentation, puis dans l'après-coup du travail d'écriture, nous ont permis de cerner des problèmes que nous n'avons pas abordés dans le cadre de cet article parce que leur développement supposait un autre angle de vue que celui que nous avons adopté en choisissant de nous focaliser sur notre rapport au fait institutionnel. Ainsi, en discutant, par exemple, des choix méthodologiques que nous devons opérer, il nous est apparu que ceux-ci questionnaient nos histoires singulières d'animatrices de groupes d'analyse des pratiques professionnelles. Comme le souligne René Roussillon (1995, p.114) à propos du cadre psychanalytique instauré par l'analyste, le praticien « sait ce qu'il fait en proposant un tel dispositif et pas un autre », le cadre qu'il propose « est le fruit d'une expérience antérieure, cumulée, réfléchie, le témoin de sa propre expérience psychanalytique [...] résumant à la fois son analyse personnelle et le trajet de sa formation à la méthode psychanalytique ». Selon nous, il en est de même de l'orientation que nous donnons à la conduite de nos groupes d'analyse de pratique enseignante. Dans quelles circonstances avons-nous découvert cette pratique groupale ? Comment y avons-nous été formées ? Comment l'avons-nous abordée en recherche ? Comment ces éléments de nos histoires respectives ont-ils infléchi nos choix méthodologiques et éthiques ? Il nous semble que ces questions renvoient à celle de la temporalité psychique à l'œuvre dans un groupe d'analyse de pratique professionnelle. Selon cet angle de vue, le moment de la consigne de départ nous semble un temps particulier qui mobilise différentes formes de temporalités pour tous les acteurs. Aussi, notre consigne de départ qui demandait aux participants de faire état de leur cadre professionnel, de proposer, puis d'analyser une situation, dans le cadre temporel restreint dans lequel nous nous trouvions, nous intéresse quant à la forme de « condensation » temporelle à laquelle elle oblige. Le travail de réflexion que nous avons engagé sur ces différents points n'est pas abouti mais pourrait donner lieu à une publication ultérieure.

Conclusion

Nous étions conscientes de la prise de risque que comportait notre proposition de travail dans le cadre d'un congrès international et de sa difficulté. Mais le risque nous semble inhérent à la démarche de recherche. Il correspond à une éthique de la clinique tout comme la capacité à accepter

l'inattendu et à supporter la frustration.

Cette expérience nous a confortées dans l'idée que les concepts n'ont de sens qu'à l'épreuve de situations cliniques, comme le souligne d'ailleurs R. Roussillon : « le cadre [...] est de la théorie concrétisée, matérialisée » (1995, p. 114). Le concept de *cadre interne* s'est révélé, pour nous, dans toute sa complexité. Le chemin que nous avons emprunté qui consistait à concevoir un dispositif, à le vivre, l'analyser, le théoriser et à en rendre compte par cet écrit, nous a permis d'intégrer quelque chose de nouveau par rapport à ce concept qui ne s'exprimera, peut-être, qu'à l'occasion de nouvelles séances d'analyse de pratiques professionnelles.

Bibliographie

- Alizade Alcira, M. (2002). Le cadre interne. In *Le cadre en psychanalyse*, Rencontre APA-SPP, <http://www.spp.asso.fr/main/DebatsSansFrontiere/ApaSpp/2002/Discussions/texte2.htm>.
- Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 131-147.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Effets d'un Cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique. In M. Cifali et F. Guist-Desprairies, *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 85-105). Bruxelles : de Boeck.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation, *Revue française de pédagogie*, n°151, p. 111-162.
- Bleger, J. (1966). Psychanalyse du cadre psychanalytique. In R. Kaës (dir.), *Crise, rupture et dépassement* (p. 255-276). Paris : Dunod, 2004.
- Charrier, B. (2008). *Approche clinique du travail en équipe pédagogique - Vers un rapport au savoir d'équipe ? Analyses de réunions concernant trois équipes d'enseignant(e)s de Lettres modernes*, thèse de doctorat (dir. Blanchard-Laville), Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre.
- Clerc, N., Demarcy, C. (2004). L'analyse de pratiques réflexives au service de la transformation des pratiques enseignantes. *Biennale de l'Éducation et de la Formation*, Lyon : INRP.
- Clerc, N., Mérini, C. (2005). Pourquoi la pratique réflexive de l'analyse de pratiques doit-elle être réinterrogée en EPS ? *Revue Hyper*, 229, 22-25.
- Clerc, N., Mérini, C. (2006). L'analyse de pratiques en EPS, qu'en dire aujourd'hui ? *Revue EPS*, 318, 64-68.
- Green, A. (2002). Réflexions sur le cadre. In *Le cadre en psychanalyse*, Rencontre APA-SPP, <http://www.spp.asso.fr/main/DebatsSansFrontiere/ApaSpp/2002/Discussions/texte3.htm>.
- Guillaumin, J. (2003). *La psychanalyse. Un nouveau modèle pour la science ?* Le Bouscat : L'esprit du temps.
- Hans, D. (2011). Déplacements et immobilisations dans un groupe d'analyse des pratiques en situation d'intervention. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 37-51.
- Henri-Ménassé, C. (2009). *Analyse de la pratique en institution. Scène, jeux, enjeux*. Toulouse : Erès.
- Houzel, D. (2009). La psychothérapie et son cadre. In F. Marty (dir.), *Les grandes problématiques de la psychologie clinique* (p. 225-237). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.

- Kattar, A. (2011). De la formation-action à l'analyse clinique des pratiques professionnelles : une histoire d'offre, de demande et de résistances. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 149-160.
- Roussillon, R. (1995). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*. Paris : PUF.
- Stern, D. N. (1989). *Le Monde interpersonnel du nourrisson, une perspective psychanalytique et développementale*. Paris : PUF
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, 66, 65-78.

Brigitte Charrier

MCF Université d'Artois
Équipe Clinique du rapport au savoir
CREF Paris Ouest Nanterre La défense

Nicole Clerc

MCF Université de Cergy-Pontoise
Équipe Clinique du rapport au savoir
CREF Paris Ouest Nanterre La défense

Pour citer ce texte :

Charrier, B. et Clerc, N. (2012). Le cadre interne à l'épreuve d'une expérience de co-animation. *Cliopsy*, 7, 43-59.

Le maintien d'une posture clinique dans l'animation des groupes de malades

Enjeux pour l'éducation thérapeutique

Catherine Tourette-Turgis

Les sciences sociales de la santé ont contribué à démontrer l'intrication des dimensions médicales, psychologiques et sociologiques en jeu dans la maladie (Morin, 2004). Par ailleurs, les avancées de la pratique des psychologues cliniciens et des psychanalystes intervenant dans le monde du soin ont permis l'élaboration de nouveaux repères cliniques. Ceci à tel point que des auteurs font référence à une clinique du cancer (psycho oncologie), une clinique du deuil, une clinique de l'exclusion (consultation psychanalytique pour les sans domiciles fixes). Ceci n'est pas sans soulever des débats épistémologiques au sens où il ne faudrait pas en déduire l'idée d'une émergence sociale de nouvelles subjectivités.

La loi HPST (Hôpital Patients Santé Territoire, 2008), en imposant au corps médical d'inclure dans le trajet de soin de tout patient atteint d'une maladie chronique des actions d'éducation à conduire en groupe, pose la question de l'intérêt ou non d'ajouter aux repères existants de nouveaux cadres et contenus appropriés à un nouveau type d'animation des groupes. Les recommandations officielles en matière d'éducation du patient recommandent l'organisation d'activités d'éducation en groupe. Ce choix en faveur des pratiques de groupes de la part des institutions qui se donnent comme mission de mobiliser les capacités d'apprentissage, psychiques et psychosociales, de publics malades ou vulnérables, repose sur l'hypothèse que le groupe en tant que tel est un meilleur support d'apprentissage et d'accompagnement des personnes malades car ils peuvent apprendre de leurs pairs à faire face à des situations de la vie quotidienne. Par ailleurs, lorsqu'elle se trouve confrontée à la maladie, nous pouvons noter une tendance de la population à choisir le groupe comme premier mode de soutien pour faire face aux situations douloureuses qu'elle entraîne.

L'essor des groupes d'accompagnement de par les capacités d'étayage mobilisées dans un dispositif de groupe montre à quel point le groupe est perçu comme le seul espace de soutien acceptable dans les situations qui font effraction et sont qualifiées comme traumatiques (attentats, tortures, deuil, viol, maladies graves, annonce de diagnostic). Tout se passe comme si seul le groupe autorisait un sujet à regarder ce qui lui arrive avant qu'il ne puisse prendre la décision de s'engager ou non dans un travail individuel le confrontant à sa structure psychique. Peut-être aussi ces groupes particuliers ont besoin de se constituer pour remplir la mission d'une

transmission psychique immédiate du traumatisme, afin qu'un sujet ne se trouve pas dans la position d'avoir à transmettre à une génération future une négativité radicale qu'il n'a pas pu lui-même s'approprier. Le groupe joue le rôle d'un « métagarant psychique » (Kaës, 2009) permettant à un sujet de ne pas s'effondrer. Il s'agit en cas de catastrophe et de destruction causée au sujet de lui donner un espace groupal où, avec ses semblables, il peut reprendre pied grâce à des alliances inconscientes nouvelles. Seules ces dernières lui permettent de se considérer comme étant toujours « porteur de cette mission d'avoir à assurer la continuité de l'ensemble sociétal dont il est partie constituante » (*id.*).

L'article engage une réflexion théorico-clinique sur la base d'un dispositif dont le cadre et les objectifs vont être explicités. Il se propose de répondre à quelques questions issues de mon expérience d'animation de groupes de personnes malades : – D'abord, y a-t-il certaines situations de vie ou certains types de souffrance où seul un dispositif groupal est à même d'aider le sujet qui y participe, notamment dans le cas des situations qui font exploser toutes les autres appartenances du sujet ? – En quoi l'intervention déployée dans les groupes de malades peut puiser dans la clinique freudienne et la psychosociologie des groupes des réponses aux difficultés qui peuvent surgir au niveau du cadre et aussi des impasses transférentielles et contre transférentielles ? – Enfin, dans la mesure où la formation des adultes est appelée à développer des offres en direction de publics exposés à des ruptures biographiques, des vulnérabilités biologiques, des désaffiliations sociales, en quoi est-il possible de répondre à cette demande sans nous départir d'une orientation psychanalytique dans une pratique d'animation des groupes ?

En m'appuyant sur une longue pratique clinique, j'essaie depuis plusieurs années de développer une posture de chercheur clinicien dans le champ de l'éducation des patients. Pour ce faire, j'ai repris les résultats de mes travaux cliniques pour proposer quelques développements théoriques sachant que mes analyses se nourrissent aussi de la poursuite d'un travail analytique personnel. J'ai bénéficié d'une formation à l'animation des groupes telle que celle-ci était disponible dans les années 80 (Ardoino, 1977). Les types de groupes auxquels j'ai été formée étaient essentiellement des groupes d'évolution personnelle (Palmade, 1972) et des groupes socioanalytiques (Lapassade, 1975). Tout animateur se devait d'apprendre à repérer son propre mode de fonctionnement en groupe en participant lui-même à des groupes d'évolution et à divers dispositifs de formation groupale comme le psychodrame analytique.

J'ai exercé pendant plusieurs années une fonction de psychosociologue de groupes dans le domaine notamment du SIDA et développé des dispositifs d'accompagnement des malades, et ce à plusieurs étapes de leur maladie, du diagnostic à la phase terminale.

Il s'agira ici de personnes séropositives ou malades du SIDA. Ma pratique s'étend de 1986 à maintenant et ce dans différents contextes institutionnels

comme les hôpitaux, les associations, les centres de santé communautaires en France, aux États Unis, en Haïti, et dans huit pays d'Afrique.

Le sida, incidence sur un dispositif thérapeutique

Le dispositif de la cure interrogé par la maladie

La maladie organique, même si Freud évoque la sienne, celle de ses proches et celle de ses patients, n'a pas donné lieu à la construction d'un objet du point de vue du corpus freudien. La maladie implique un certain nombre de modifications dans la relation analytique même si son destin est de faire partie des objets d'élaboration psychique. Ces transformations affectent le dispositif de la cure, mais surtout les dispositions internes de l'analyste, sa façon d'entendre, d'accueillir et de travailler la demande de l'analysant. Les modifications affectent la temporalité, la conception implicite de l'appareil psychique supposé suffisamment fonctionnel pour faire face au travail de l'analyse, le statut et le registre de l'écoute et de l'intervention.

La difficulté posée par la maladie consiste à passer d'une capacité à savoir travailler avec la notion d'un temps ouvert tout en lui ajoutant une nouvelle temporalité qui est celle de la finitude, du temps décompté. L'annonce d'un diagnostic vient faire effraction dans l'illusion temporelle sur laquelle repose le travail analytique. Les absences de l'analysant sont à entendre autrement que sous la forme de manifestations possibles d'acting-out, de résistances et de défenses. Une des grandes difficultés décrites par les analystes relève de la position qu'il leur échoit de devoir prendre ou occuper dans le travail de subjectivation créé par l'irruption du traumatisme causé par la maladie (Laufer, 2007). En effet, tout sujet atteint dans son potentiel vital va, à différents moments de son travail d'analyse qui vise une tentative d'appropriation de ce qui lui advient, se poser et vouloir partager avec quelqu'un d'autre pouvant l'entendre, une des questions qui lui tient à cœur : « *suis-je pour quelque chose ou non dans ce qui m'arrive ?* » Par ailleurs, pouvoir retrouver une parole sur soi, nourrie par le transfert analytique et l'écoute attentive d'un autre qui la reçoit, permet d'affronter autrement l'effondrement somatique.

La relation analytique intègre la maladie même si de nombreux analystes témoignent du travail supplémentaire que celle-ci occasionne pour eux (Green, 2000 ; Laufer, 2007 ; Sami-Ali, 2000). Par exemple, se posent les questions de savoir s'il s'agit de faire payer la séance ratée à cause de l'effet secondaire d'une chimiothérapie, de laisser à l'analysant le soin de reprendre rendez-vous de lui-même à la sortie d'une hospitalisation, de lui garder ses séances sans prendre de rendez-vous de remplacement, de lui demander d'appeler ou de l'appeler. La maladie remet en question la règle de l'abstinence dans les phases terminales de vie de l'analysant. Mais le vieillissement de la population des analystes pose aussi la question de leur propre maladie : ont-ils à en avertir leurs patients ? À partir de quand

arrêter de prendre des patients en analyse ? À ce sujet, nous savons que Freud suspend sa pratique analytique seulement six mois avant sa mort, qu'il passe de cinq patients à trois patients lors de son deuxième épisode cardiaque en 1927. C'est en acceptant ses limitations et en continuant à analyser tout ce qui se présente, même ce qui vient dire sa propre finitude, qu'un analyste peut le rester tout en acceptant qu'il ne le restera pas éternellement. La question posée porte sur les contenus de ce qu'il estime devoir partager comme type d'informations avec ses analysants¹

1. Ayant été moi-même confrontée au décès d'un de mes analystes, répondre de et à la question du décès de l'analyste en tant qu'analysante a représenté un éprouvé psychique sur lequel j'ai élaboré différemment avec mes analystes suivants.

L'évolution de l'écoute selon l'appréhension épidémiologique du Sida

Avec des sujets malades, ce que j'ai transposé de la psychanalyse, c'est faire attention dans un travail de groupe à ce que celui-ci ne soit pas axé sur la préparation du deuil de soi. Il s'agit de prendre en compte les forces vives présentes en considérant les bouleversements psychiques comme des mouvements de vie entraînant des remaniements. La seule clinique à déployer est une clinique habitée par la présence au sens où Michel de M'Uzan la décrit (1977) : « Le plus souvent, les cas que j'ai cités en sont de bons exemples, la présence d'une personne réelle est indispensable. Que celle-ci soit un proche, un médecin ou un analyste, il faut qu'elle soit réellement disponible, sûre aux yeux du patient et capable de combler ses besoins élémentaires, ce qui signifie profondément qu'elle accepte qu'une part d'elle-même soit incluse dans l'orbite funèbre du mourant ».

Mes dispositions à l'écoute ont été mises à l'épreuve par les trois générations épidémiologiques qui ont composé le SIDA. La première génération des années 1984-1994 exigeait de l'animateur de groupes de se confronter à des sujets qui se voyaient et se donnaient à voir comme des corps mourants. La deuxième génération des années 96 l'invitait à se confronter à une problématique groupale bien particulière : il s'agissait d'animer des groupes de malades qui avaient échappé à la mort mais dont la survie non anticipée les exposait à des difficultés imprévues (Tourette-Turgis, 1997). La troisième génération des années 2000 invitait l'animateur de groupes à soutenir les capacités psychiques de patients « remis en santé » ayant des difficultés à trouver une qualité de vie affective, et sexuelle intégrant les complexités de la prévention (Troussier, 2006).

Aujourd'hui, je m'en tiens à cette dernière manière d'écouter, soutenue par une position clinique selon la définition qu'en donne Mireille Cifali (2007) : « La clinique se définit également par un certain rapport à la souffrance, mais surtout par le fait que nous sommes dans une situation où nous permettons à quelqu'un de franchir un passage, une difficulté, une crise ou simplement une évolution : nous sommes présents pour que ce franchissement ne soit pas destructeur. Nous prenons une position où nous avons besoin de mobiliser une intelligence qui mette en mouvement son intelligence. L'enjeu ? Un certain rapport à l'être parlant, non dans son expressivité, mais dans ce qui surgit, dans sa parole, de son rapport à un

social, à une norme, en lien avec de l'affect, des sentiments éprouvés, de l'imaginaire ».

L'exclusion et ses conséquences sur le groupe

Les personnes atteintes de SIDA sont confrontées au rejet social et elles sont majoritairement en situation de rupture avec tous leurs groupes d'appartenance parce qu'elles en ont été rejetées. Les groupes premiers d'appartenance, la famille les a souvent exclus à cause de l'homosexualité, de la toxicomanie ou tout simplement à cause de la nature même du SIDA. Souvent le groupe professionnel n'existe plus dans la mesure où l'espace de l'activité professionnelle a été laminé par la maladie.

Il est donc important de prendre en compte le cumul d'exclusions vécues par les participants dans l'organisation d'un groupe d'écoute, de formation ou d'éducation de personnes vivant avec le VIH. En ce sens le groupe est d'autant plus investi négativement et/ou positivement qu'il est parfois le seul lieu garant d'un sentiment d'appartenance. Le SIDA comporte une dimension relationnelle de première importance car dans la majorité des cas la contamination vient d'une relation sexuelle et la possibilité de sa transmission à d'autres pose également la question de la possibilité de toute relation tout court.

La mise en place d'un dispositif groupal

Une demande de santé publique, un contexte de prévention

L'origine du dispositif de groupe que je vais décrire s'inscrit dans un contexte particulier de l'épidémie de SIDA. Il s'agissait, au cours de l'année 2005-2006, de répondre à une commande de santé publique portant sur les difficultés de prévention rencontrées par les personnes séropositives. Ce travail m'avait été commandité par la direction générale de la santé et les lieux d'implantation étaient deux hôpitaux leaders au niveau médical mais aussi au niveau de l'accompagnement des malades, l'hôpital Européen Georges Pompidou et l'hôpital Saint Antoine à Paris. L'action s'étalait sur deux ans et j'exerçais depuis 5 ans dans un des deux hôpitaux comme consultante spécialisée dans l'accompagnement des malades en difficulté avec la prise de leurs médicaments.

Je défendais l'hypothèse qu'il fallait développer des dispositifs d'accompagnement visant à l'amélioration de la qualité de vie affective et sexuelle comme préalables à toute éducation préventive (Tourette-Turgis, 2006). Une culture de la prévention ne peut émerger ni de la détresse affective, ni de la perte du désir, ni de la décompensation érotique causée par la souffrance, le rejet et l'exclusion. Au contraire, tous ces déterminants sont ceux que l'on retrouve dans les prises de risque et dans les conduites de rébellion ou d'abandon des comportements de prévention (troubles de la sexualité, troubles de la conjugalité, isolement, incapacité à se penser

comme un être de valeur et donc incapacité à donner de la valeur à sa propre vie et à celle d'autrui, difficultés à faire des rencontres). Il allait donc de soi que le discours de prévention prescriptif était un discours qui démobilisait les patients dans leur désir de prévention. Comment entendre qu'il faut utiliser un préservatif quand on a des troubles de l'érection, comment répondre à un médecin qui insiste sur l'importance des relations sexuelles protégées quand on a peur de s'exposer tout court à une relation à autrui ?

Description du dispositif groupal

Pour préciser ce que j'entends par dispositif, je reprendrai la définition qu'en donne Jean-Claude Rouchy (2006) : « De façon opératoire, un dispositif est constitué des éléments qui délimitent le rapport au temps et à l'espace : objet du travail de groupe, nombre de séances, rythme des séances, règles énoncées, lieux de réunion, modalités de paiement et de prise en charge éventuelle, cadre institutionnel dans lequel est mis en place le dispositif ». Le groupe permet à un sujet de trouver un contenant, une surface projective, un miroir de ses contenus psychiques, or c'est ce contenant qui lui permet de conduire les opérations psychiques sur ses contenus. Le sujet apporte dans un groupe des contenus qu'il décide d'y déposer, d'expulser, de déplacer, de transporter ailleurs.

Ce dispositif groupal comportait cinq rencontres de travail de trois heures. Il s'adressait à des personnes séropositives, quarante-six personnes au total y ont participé. J'ai co-animé quatre groupes successifs sur une année avec une moyenne de 12 personnes par groupe. Les personnes qui s'inscrivaient possédaient une information minimale sur sa thématique. Ils savaient que les rencontres portaient sur l'amélioration de la confiance en soi, l'estime de soi et les difficultés rencontrées dans leur vie affective et sexuelle. Les cinq séances de groupe avaient lieu au rythme d'une toutes les trois ou quatre semaines, entre dix-huit et vingt et une heures. Elles se déroulaient dans la salle de cours d'un hôpital, c'est-à-dire dans son espace d'enseignement universitaire et non dans son espace de soin. Ce lieu disposait d'un tableau, d'un *paper board* et de feutres. Les tables étaient à chaque fois rangées dans un coin pour ne laisser que des chaises en rond. Trois grandes tables étaient utilisées pour y déposer les ingrédients d'un buffet. Cette pause servait à marquer le passage d'un type d'activité à un autre. Le buffet fourni était toujours le même afin de respecter les contraintes et les restrictions alimentaires des participants.

Une fois le groupe constitué, celui-ci était fermé et ne pouvait accepter, sous aucun prétexte, d'autres personnes. Le dispositif d'animation comprenait l'auteure et un « patient expérimenté » ayant entamé une psychothérapie d'orientation analytique après l'arrivée des traitements en 1996. En effet celui-ci avait découvert qu'il allait devoir vivre et qu'il lui fallait pour cela reconstruire des aménagements propices à la poursuite d'une vie non anticipée.

Le dispositif d'animation incluait un appel téléphonique en forme de clin d'œil qui consistait pour la personne en charge de la réalisation concrète et du suivi des inscriptions aux ateliers à appeler chaque participant quarante-huit heures avant la rencontre de groupe. La permanence téléphonique était aussi utilisée par les participants pour avoir l'adresse d'un gynécologue, d'un dentiste acceptant de prendre en charge des personnes séropositives ou pour prévenir le groupe de son retard ou de son état de santé de dernière minute.

Les participants, et leurs difficultés

Les participants étaient pour environ 50 % d'entre eux des homosexuels masculins. Dans le reste de sa composition, le groupe comprenait des femmes, des personnes originaires d'Afrique subsaharienne, et des usagers de drogue.

L'état des connaissances dont nous disposions à l'époque mettait en évidence les difficultés des personnes séropositives en matière de vie affective et sexuelle. Selon l'enquête VESPA (2004), « La prévention modifie la vie érotique des personnes séropositives voire la perturbe et ce sur plusieurs plans. La peur de contaminer génère des inhibitions et des blocages notamment en ce qui concerne le rapport aux fluides biologiques dans les rapports sexuels mais aussi en ce qui concerne la dynamique du désir (l'anticipation des contraintes réduit l'enthousiasme du désir). La connaissance du statut sérologique provoque aussi des effets négatifs comme le rejet et la discrimination qui en retour isolent et excluent les personnes séropositives de l'accès à une vie affective et sexuelle et les amènent à adopter des comportements de retrait (isolement, solitude). Par ailleurs, les personnes séropositives expriment un besoin d'aide et de conseils en communication interpersonnelle pour savoir quand dire et quoi dire sur leur statut sérologique de manière à ne pas s'exposer à des ruptures relationnelles ».

La nature et la conduite des activités

Chaque séquence de travail comportait toujours une activité invitant chaque participant à disposer d'un temps à soi pour exprimer son vécu en présence d'autres personnes qui l'écoutent et qui associent librement sur ce qu'ils entendent. La rencontre commençait toujours par un tour des participants qui étaient invités à dire ce qu'ils avaient vécu de significatif entre chaque séance et qui selon eux était en lien avec le groupe. Ensuite les animateurs présentaient les thèmes de la rencontre et les activités proposées. Il y avait toujours des activités par petits groupes visant à s'exercer à la pratique de compétences dans le domaine de la communication interindividuelle en lien avec le VIH/SIDA. Par exemple la deuxième rencontre était en général organisée autour d'activités sur la communication. Elle prenait la forme de mises en situations visant à aider les participants à parvenir à s'affirmer notamment dans des situations et des rencontres les obligeant à sortir des

positions de retrait causées par la maladie ou par la peur d'être découverts. Certaines activités consistaient à délivrer des informations sur les modalités des pratiques sexuelles à moindre risque. En ce sens l'information représentait un élément qui venait sécuriser l'espace effracté des représentations en matière de sexualité (fellations, cunnilingus, baiser amoureux, possibilités de procréation).

Une des activités les plus dynamisantes au niveau psychique était l'activité sur la colère. Elle consistait au cours de la troisième rencontre à inviter les participants à écrire sur un papier un nom lié à la colère et à la séropositivité, de plier ce papier et de le déposer dans une corbeille. Dans un deuxième temps, chacun était invité à décider ce qu'il voulait en faire (le reprendre et le mettre à une autre place dans leur vie, le laisser dans la corbeille afin de s'en débarrasser). De fait les groupes utilisaient toutes les variantes possibles comme rejeter, garder, confier son papier à quelqu'un du groupe jusqu'à la rencontre suivante, brûler, piétiner, déchirer et cette séance était décisive en termes de redéploiement des énergies psychiques. Cette activité en donnant des contenus que les participants décidaient de garder, de jeter, et ce, en présence et à l'aide d'autrui, était l'activité la plus intense au niveau psychique et la plus plébiscitée dans les évaluations immédiates et dans l'après coup groupal. Elle semblait répondre au plus près aux inquiétudes de tout sujet séropositif de ne jamais parvenir à se débarrasser comme tout un chacun de la souffrance mais aussi d'un virus qui même réduit au statut « d'indétectable » continue à habiter les espaces cachés du corps intérieur.

L'effet groupal à partir d'extraits d'un tour de table conduit lors de la deuxième rencontre

Avant d'entrer dans l'analyse de notre pratique d'animation, je livre quelques extraits d'un tour de table conduit lors de la deuxième rencontre.

« Pour moi, c'est une démarche d'ouverture, je reprends contact avec un groupe après un deuil... cela m'angoisse aussi mais bon les choses qui nous touchent sont les choses qui nous menacent ».

« Moi ce qui m'a frappé, c'est qu'il n'y a pas de barrières entre nous, aucune... on peut tout dire, tout se dire les uns aux autres, c'est très fort... vraiment, pas de barrières ».

« C'est un peu inquiétant de se mettre à parler quand on est habitué à se taire et au silence de la solitude, aujourd'hui je suis revenu mais j'ai beaucoup pensé à tout cela ».

« Il y a des changements dans l'air... de mon côté aussi, je suis sorti pour la première fois, je me suis dit "vas-y, tu n'as pas à avoir peur, ils sont tous là, ils t'attendent", la dépression cela rôde toujours un petit peu ».

« Oui, ce que tu dis sur la maladie, j'ai envie de te répondre en quoi la maladie nous a transformés et en quoi elle nous a abîmés ».

« Moi, depuis la dernière fois, je continue à ranger ma maison, la rendre prête pour accueillir autre chose, j'ai aussi fait mes démarches aux Assedic et à la Cotorep ».

« Je suis revenu, c'est déjà un effet du groupe, j'ai besoin je crois de vous tous ».

« Je suis heureux que toi R. tu es revenu et j'y ai pensé pendant plusieurs jours à ta difficulté, je te remercie d'être revenu, cela me fait du bien à moi aussi, ce n'est pas un changement mais si, quand même, c'est un changement de voir que tout le monde est revenu ».

Ces extraits montrent les effets d'étayage et l'initialisation d'une dynamique de soutien intersubjective, mais ils montrent aussi la fragilité dont peinent à sortir certains participants. En même temps, nous voyons apparaître les premiers accordages, les résonances, les échos, le besoin de reconnaissance et des prémisses fragiles d'un sentiment d'appartenance. Le monde extérieur est encore menaçant, il faut vaincre la peur y compris celle représentée par le groupe.

« *Ranger sa maison* » est formulé par une femme qui n'arrive pas à prendre un nouveau traitement antirétroviral essentiel à sa santé. Ranger signifie se séparer de choses qui l'encombrent, mais aussi, nous le verrons une séance plus tard, ouvrir des cartons contenant de belles choses enfermées depuis longtemps à cause de la maladie. Un participant revient pour vérifier que tout le monde est « *revenu* » en quelque sorte de la mort. Nous comprenons aussi comment parler dans un groupe, c'est prendre un risque pour une personne qui s'est enfermée, protégée dans un silence continu pendant des années. Prendre le risque de parler y compris de parler vrai est une constante chez les malades du Sida qui doivent en permanence gérer les modes de « *dicibilité* » de leur maladie. A qui dire que je suis séropositif ? Pourquoi prendre le risque de me faire jeter, blâmer ? C'est tout le rapport à la parole du sujet qui se trouve affecté par cette nécessaire réorganisation du dire et du ne pas dire.

La dépression qui rôde pour J.-L. est momentanément évincée dans la séance sur la colère lors de la troisième rencontre. C'est ce même J.-L. qui invitera chez lui, dans les mois qui suivront la clôture du groupe, les autres à venir prendre l'air dans son petit village où il exerce comme postier et vit en couple avec son ami. La référence à l'absence de « *barrières* » nous fera associer sur le fait que tout traitement du SIDA consiste à barrer la voie au virus. Mon collègue co-animateur associera sur le fait que c'est sa présence dans le dispositif de co-animation qui repousse la menace de l'apartheid biologique. Cette absence de barrières nous interroge sur le cadre contenant choisi et les risques auxquels le cadre expose plus ou moins le groupe.

Les particularités du dispositif dans un groupe de personnes affectées par une maladie

Le pacte de non-agression questionné

Les affects éprouvés par les animateurs de groupes confrontés à des sujets affectés par une maladie sont des affects qui puisent dans l'incertitude, la tristesse, les espoirs pour l'autre, le désespoir, la colère. Le transfert est souvent traduit chez les participants dans les groupes de malades par la douleur, les migraines, la fatigue, les affaiblissements, les excitations d'origine somatique. Cela pose la question de la nature des pare-excitations à mettre en place pour faire face à ces manifestations et à leurs incidences en termes de tensions contre-transférentielles. Cela n'est pas sans rappeler ce que Piera Aulagnier qui se destinait à la recherche en biologie fondamentale avant de rencontrer la psychanalyse décrit comme « l'enracinement somatique du psychique » (1975) à prendre en compte dans ce qui se présente comme passages permanents entre le corps sensoriel et le corps relationnel dans un groupe.

Poser un cadre et des règles fait partie du travail de l'animateur d'un groupe. Nous entendons souvent dans les groupes l'énoncé par les animateurs tantôt de règles, tantôt d'interdits, comme celui de non-agression, et il nous a toujours semblé que cela posait question dans l'animation de certains groupes où la transgression faisait partie de la maladie, comme par exemple dans le VIH et l'hépatite C (usage de drogue, homosexualité). Par ailleurs pour ce qui les concerne, les malades du SIDA sont à la fois l'objet d'une agression somatique et sociale et en ce sens leur interdire l'agression mutuelle met l'animateur en porte à faux. En effet l'animateur est aussi celui qui justement ne peut rien faire ou n'a rien pu faire contre l'agression somatique ou sociale. Il semble donc que dans les dispositifs groupaux qui désirent s'adresser à des personnes confrontées à des situations réelles d'agression, il est important de ne pas enjoindre le groupe d'emblée à adhérer à un pacte de non-agression, sauf au risque de l'empêcher d'élaborer sur son éprouvé.

Le maintien du lien face aux absences et à la maladie

Dans les groupes de malades, il est difficile d'exclure la maladie du cadre du travail de groupe. Les animateurs sont obligés d'énoncer quelque chose de la continuité ou de la discontinuité du travail en cas de maladie. Pour ce qui me concerne, j'ai vu plusieurs fois à quel point le fait de déléguer à un participant la tâche d'appeler la personne malade à son domicile ou à l'hôpital pour lui parler du groupe et de la séance de travail allégeait la culpabilité des autres (« *pourquoi lui et pas moi ?* »), leur anxiété causée par les identifications projectives (« *c'est vrai à tout moment je peux moi aussi tomber malade* »), leur peur de l'abandon (« *quand je serai malade, on ne me laissera pas seul* »).

En ce sens la question de l'échange des places et la dynamique de la

compétition pour l'amour sont souvent saturées psychiquement par la maladie. Comme le note Monique Schneider (2011), dans le « ôte-toi de là pour que je m'y mette », la seconde partie de la phrase est hors de propos lorsque l'être à qui ce discours ou ce vœu agressif s'adresse est un handicapé. Dans les groupes de malades les expressions des patients entre eux comme « *je ne voudrais pas être à ta place* » ou les pensées réprimées de l'animateur du type « *je n'aimerais pas être à leur place* » sont des pensées sur lesquelles il est important de s'arrêter. Elles surviennent forcément à un moment ou à un autre au détour d'une association libre et convoquent tout un système défensif visant à les refouler si elles ne sont pas travaillées et reconnues comme normales. Ceci est d'autant plus important que les attaques des malades contre les soignants tournent souvent dans la réalité autour de « *cela se voit que ce ne sont pas eux qui sont à notre place et qui ont à subir toutes ces interventions* ».

Nous sommes dans un face à face dans un groupe où d'autres sont aussi dans un face à face et, s'il est difficile pour l'animateur de groupe en situation d'écoute de garder ses facultés associatives, le travail lui est grandement facilité si justement, grâce à un cadre non rigide, les facultés associatives des participants viennent relancer celles des animateurs. Dans la pratique, cela se traduit par faire attention à ce que le désir de contenir le groupe ne se transforme pas dans la mise en place d'un dispositif qui, à trop vouloir contenir, exerce une contention sur le groupe.

La règle de l'engagement

Il est difficile de demander à des participants de s'engager à venir à toutes les séances lorsque nous avons à travailler avec des personnes malades qui à tout moment peuvent être exposées à un épisode de discontinuité somatique, et ne pas le leur demander revient à les exclure du monde des valides. Il s'agit donc de trouver une façon de faire. L'animateur se doit d'être en capacité de dépasser la blessure narcissique que peut lui causer l'absence des uns ou des autres, et le groupe se doit de pouvoir continuer à assurer ses fonctions de contenant auprès de tous. Parfois l'absence ou le retard sont des façons pour un participant de faire intégrer et reconnaître par le groupe la discontinuité somatique violente à laquelle la maladie le soumet ou l'a soumis dans le passé. La seule règle que nous utilisons – nous l'avons apprise en travaillant dans les groupes d'accompagnement de fin de vie – est l'obligation pour les animateurs de mettre des mots sur l'absence et/ou d'inviter les participants à en mettre.

Ce que l'animateur d'un groupe éprouve face au groupe n'appartient ni seulement à l'animateur (sa personnalité, son organisation défensive, son style d'intervention...) ni seulement aux participants qui mobilisent cet éprouvé, mais à la relation animateurs-participants, à la relation participants-animateurs et à la relation participants-participants. En ce sens, comment accueillir et demander au groupe d'accueillir tous les éprouvés à la fois lorsque ceux-ci sont déprimants, négatifs, terribles, insupportables,

sinon par un engagement groupal à tenter de le faire sans autre garantie que l'analyse de ces éprouvés dans un cadre où chacun tient parole y compris dans ses temps de silence ?

La problématique du regard

Un autre positionnement important dans l'animation est pour l'animateur d'accepter de se retrouver par moments seul avec ses pensées, voire exclu quand le groupe a besoin de se délester de sa présence et d'échapper à son regard. Cela est d'autant plus important que les malades, notamment dans le cas de certaines maladies stigmatisées et invalidantes, souffrent à la fois de leur maladie, mais tout autant du regard des autres sur ces mêmes maladies.

Le dispositif groupal dans ses rythmes a donc à prévoir un espace délesté du regard des animateurs. En ce sens, prévoir des séquences d'activité où les participants ont des occupations et des actions à réaliser entre eux pendant que les animateurs restent à leur place au sens littéral du terme, c'est-à-dire assis sur leur chaise, est aussi l'occasion d'un moment de travail pour les animateurs. C'est l'occasion pour eux de prendre conscience de leur activité regardante, de la travailler au sens où pour un animateur de groupes de malades, le regard qu'il a sur la maladie et sur les personnes qui la présentent est un regard qui nécessite un travail d'auto-analyse. Cela est d'autant plus important que les maladies dans lesquelles l'éducation thérapeutique est la plus attendue dans les années qui viennent sont celles qui comportent une problématique souvent négative du regard de l'autre (VIH, cancer, obésité).

Penser des activités où les participants sont invités à se mettre debout

Proposer des activités où il faut se mettre debout à des malades chez qui être allongés appelle la métaphore du lit d'hôpital et pour lesquels être assis évoque les salles d'attente fait partie des éléments à intégrer dans la création du dispositif groupal. De plus cela évoque « les moi pensants qui se redressent et se dilatent » en lien avec la conception décrite par Didier Anzieu (1977) du « penser debout ».

Les activités où il s'agit de bouger, se lever, prendre sa chaise, aller la poser près de celle de quelqu'un d'autre, aller au tableau, aller au buffet, aller aux toilettes, aller dans le couloir, invoquent l'appareil psychique groupal corporéisé. Elles rappellent aussi le corps groupal de la militance contre le SIDA que les participants les plus âgés du groupe ont connu, même s'ils remettent en question l'assignation de places et de lieux en utilisant l'énergie disponible « pour une part à l'entretien de l'appareil psychique groupal et pour une autre à celui du groupe social » (Kaës, 1976).

Le vécu de la séparation groupale

Les fins de groupe, qui confrontent ordinairement l'animateur aux

différentes figures de la séparation groupale, sont douloureuses dans le cas des malades, car l'animateur est envahi par les peurs de mort réelle des participants de son groupe. Ainsi plusieurs fois nous avons appris par les autres participants l'état critique de l'un d'entre eux et cela a été l'occasion pour nous de constater que les traces mnésiques tendaient à perdurer, voire même à relancer d'autres affects notamment surmoïques, par exemple de l'ordre qu'on se donne à soi-même comme celui de continuer à travailler en hommage à ces patients.

Ces décès remettent en question dans l'après coup le vécu de la séparation groupale au sens où, dans les groupes de personnes valides, on rend les participants à la vie, à la réalité. Dans les groupes de malades, ce fantasme psychique qui permet la séparation est souvent entravé par la menace de mort qui pèse et qui rôde et donne une tonalité anxiogène aux rituels de fin de groupe. Par exemple, à la différence des groupes de formation professionnelle d'adultes non malades, nous n'avons jamais vu un groupe de malades terminer un cycle de rencontres par un repas d'enterrement du groupe.

La question du contre-transfert

De nombreux collègues animateurs de groupes me demandent souvent de décrire notre éprouvé dans l'animation de groupes de malades. Je vais tenter de le faire car j'ai l'intuition que cet éprouvé est parfois un éprouvé amplifié de ce qui se passe dans l'animation des groupes de personnes valides.

Dans les groupes confrontés à une vulnérabilité somatique, les animateurs sont exposés au risque de la blessure narcissique que représentent la disparition de l'autre et sa soudaine absence. Nous nous surprenons souvent à nous inquiéter, à dire au revoir à chacun avec une présence appuyée à la fin de chaque session. De même transférentiellement nous nous sentons un mauvais objet quand ce qui se passe pour l'autre est invivable, insupportable. Quand nous nous croyons bon pour l'autre, nous sommes rattrapés par exemple par un incident somatique qui finit toujours par surgir à un moment ou à un autre chez un des participants. En ce sens le matériel est latent et nous pouvons dire que le contre-transfert précède le transfert à tel point que la seule façon de s'en sortir pour se maintenir dans une position analytique individuelle ou groupale consiste à accepter d'être en contact avec notre potentiel de vulnérabilité. Cela suppose d'analyser les rapports et les relations que nous entretenons non pas avec la vulnérabilité d'autrui mais avec la nôtre. Les malades nous montrent jusqu'à quel point nous refusons la condition humaine qui consiste à affronter la souffrance, la maladie, la mort et la solitude.

Le plus difficile pour l'animateur est de maintenir sa capacité à associer. Il importe d'arriver à ce que l'analyse permanente de la relation transférentielle et contre-transférentielle avec le groupe réponde à un souci unique : établir et rétablir le plaisir psychique dans le groupe, repérer les

blessures narcissiques y compris celles qui surviennent dans l'après coup. À ce propos le décès d'un des participants, un an après la fin du groupe, a constitué une épreuve extrêmement douloureuse pour nous. Ce décès a infligé une forme de blessure narcissique au groupe qui dans l'après coup avait perdu comme une mère un de ses enfants, et de plus un de ces enfants les plus difficiles. C'était celui pour lequel il avait fallu beaucoup se mobiliser, celui qui s'était écrié le premier jour : « *c'est la première fois que je me retrouve avec 11 séropos d'un coup !* ». C'était aussi peut-être un de ceux qui avait le plus bénéficié du groupe. Il avait bougé dans son fonctionnement, mais il n'a pas pu faire face à sa condition somatique qui l'a emporté sans souffrances et en quelques minutes.

Transpositions

Transpositions dans le champ de la formation des adultes travaillant avec des publics en difficultés dans le cadre sanitaire et social

Le travail avec des adultes en formation qui s'occupent de publics en difficulté pose un certain nombre de problèmes dont certains ont trait aux affects éprouvés et d'une certaine manière au contre-transfert de l'animateur, que celui-ci soit énoncé comme tel ou non par ce dernier. En effet les animateurs de ces groupes sont souvent démunis face aux acteurs sociaux en formation. Ces derniers se sentant écoutés disent ne plus pouvoir « supporter » ce que vivent leurs publics jusqu'au point de devoir faire face à des affects et des attitudes négatives qui oscillent entre la haine, la colère, le rejet brutal, l'envie de punir et de maltraiter les publics en détresse qu'ils sont censés aider. Les acteurs sociaux se sentent maltraités par la condition de cet autrui qui leur arrive dans un état pitoyable et qu'ils ont pour mission de réparer, de réinsérer, de faire revivre socialement par un projet, ou par la délivrance de services de soin et d'éducation de base.

Comment réduire les impasses contre-transférentielles dans lesquelles ces acteurs sociaux s'épuisent par manque de dispositifs d'étayage mis en place par les institutions qui les emploient ? Un dispositif clinique de formation se doit de les inviter progressivement à se délester des approches compassionnelles ou des sollicitudes institutionnelles qui provoquent la colère de leurs usagers. La colère des aidants émerge parce que les intentions compassionnelles ne sont pas nourries par les affects de ceux qui les mettent en œuvre, y compris celles dialectisées sous la forme d'éprouvés contradictoires d'amour, de colère, de honte, de désir de rejet qu'on peut ressentir face à des publics en errance qui s'adressent à nous pour un soin minimal de survie, d'accompagnement ou de réinsertion. Le parti pris dans un dispositif de formation s'appuyant sur une clinique d'orientation psychanalytique est de proposer à ces acteurs – et ce grâce à un dispositif groupal garant des possibilités d'étayage et suffisamment « contenant » –

de les aider à trouver à partir de quoi ils peuvent se préparer à rencontrer autrui et à lui parler, sans les forcer à se mettre dans une dette pour attirer sa bienveillance. Il importe d'aider les professionnels en formation à voir que le symptôme n'est pas la maladie ou la précarité ou l'échec dont vient leur parler l'usager, mais la façon dont celui-ci en parle, sa manière de parler de ce qui l'affecte. Pour faire parler la plainte, il s'agit de ne pas trop l'écouter ou bien alors de savoir où la déposer en soi, sans la renvoyer en miroir à l'autre, ce qui signifie sortir de la fascination ou ne pas céder à la fascination qu'elle exerce sur nous, mais plutôt écouter les mots qu'elle emprunte pour venir s'exprimer.

En ce sens il est important de penser non pas une clinique de la maladie, de la précarité, de l'exclusion, mais une clinique transposable dans les champs de la santé, de la maladie, de la précarité et de l'exclusion. Il est tout aussi important de déployer des initiatives de formation à l'animation des groupes de publics dont le statut, la précarité, la maladie les exposent à l'isolement social, voir au rejet et à la discrimination. Il ne serait pas absurde d'éviter de se servir de l'espace du groupe comme d'un espace prescrit, car l'orientation des malades vers un groupe de malade pose problème dans la mesure où le groupe expose autant qu'il console et aide. La situation de groupe n'est pas une situation anodine. Il est important de régulièrement se demander comment les professionnels peuvent continuer à se vivre comme « potentiellement thérapeutiques » (Gaillard, 2011) dans des situations extrêmes où l'implacable destructivité du travail de la maladie est à l'œuvre chez des sujets qui, de par leur condition médicale, sont de fait assignés à des places sociales productrices d'exclusion à leur égard. Comme nous y invite Georges Gaillard, « au niveau de l'intervenant, dans ces pratiques d'interventions d'analyse de la pratique, il y a lieu de travailler à *inclure*. Il s'agit bien d'accueillir en soi cette matière psychique à fort pouvoir effractif, en ce que cette matière n'en finit pas de susciter du déni, de l'exclusion » (*id.*).

Quel rapport au savoir médical dans le champ des formations sur la santé ?

Dans un groupe de malades, la question du partage des savoirs médicaux sur leur condition fait souvent courir un grand risque au groupe, aux participants et aux animateurs. Cette question représente souvent une limite dans les fonctions d'étayage groupal. Le rapport au savoir médical est difficile à travailler dans un groupe, car ce savoir sur soi en tant qu'être biologique ne peut pas être appréhendé seulement comme un savoir à cause des composantes psychiques qui s'y agglutinent. Ce savoir acquis et fondé sur des preuves (si on prend l'exemple du diagnostic) remplit rarement les conditions pour que les énoncés qui le composent fassent vérité pour le sujet. Il est soumis à distorsion, oubli, déni. Il est l'objet d'opérations cognitives et psychiques si nombreuses qu'il est souvent saturé psychiquement.

C'est la raison pour laquelle nous aimerions conclure aussi en tant que pédagogue d'orientation analytique en mettant en garde les soignants qui manient le savoir médical comme un bon objet, un objet validé nécessaire à acquérir pour comprendre et mieux agir en conséquence. L'échec de toutes les préventions comportementales reposant sur la diffusion des savoirs et des connaissances biomédicales nous montre bien à quel point le rapport à notre unicité organo-somatique résiste, face à nos difficultés psychiques, à pouvoir en faire quelque chose quand bien même ce quelque chose concerne notre auto conservation.

Bibliographie

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation*. Paris : PUF.
- Anzieu, D. (1977). *Le penser. Du moi-peau au moi-pensant*. Paris : Dunod.
- Ardoino, J. (1977). *Éducation et Politique*. Paris : Gauthier-Villars.
- Aulagnier, P. (1975). *L'angoisse de l'interprétation*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (2007). Exigences d'une position clinique. *Chemins de formation*, 10-11, 68-75.
- Gaillard, G. (2011). Tolérer l'effraction, travailler à inclure. *Cliopsy*, 5, 7-23.
- Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Paris : Éd. de Minuit.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupai*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2009). La transmission de la vie psychique et les contradictions de la modernité. In M. Sassolas (dir.), *Transmissions et soins psychiques* (p. 21-35). Paris : Ères.
- Lapassade, G. (1975). *Socioanalyse et potentiel humain*. Paris : Gauthier-Villars.
- Laufer, L. (2007). L'accompagnement psychanalytique à l'hôpital : fantasmes du psychanalyste. *Cliniques méditerranéennes*, 76, 19-29.
- de M'Uzan, M. (1977). *De l'art à la mort*. Paris : Gallimard.
- Morin, M. (2004). *Parcours de santé*. Paris : Armand Colin.
- Palmade, G. (1972). Une conception des groupes d'évolution. *Connexions*, 1-2, 43-82.
- Rouchy, J.-C. (2006). La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47, 9-23.
- Sami-Ali, M. (2000). *L'impasse relationnelle. Temporalité et cancer*. Paris : Dunod.
- Schneider, M. (2011). *La détresse : aux sources de l'éthique*. Paris : Seuil.
- Tourette-Turgis, C. (1996). Counseling, dépistage et prévention. In S. Hefez, *Sida et vie psychique* (p. 105-122). Paris : La Découverte.
- Troussier, T. et Tourette-Turgis, C. (2006). La qualité de la vie sexuelle et affective favorise la prévention chez les personnes vivant avec le VIH. *Sexologies*, 15, 165-175.

Catherine Tourette-Turgis

MCU sciences de l'éducation
UPMC-Sorbonne Universités

Pour citer ce texte :

Tourette-Turgis, C. (2012). Le maintien d'une posture clinique dans l'animation des groupes de malades. *Cliopsy*, 7, 61-76.

Accompagner pas à pas l'étudiant infirmier vers une élaboration possible de sa démarche de soin

David Chandezon

Introduction

La formation infirmière s'articule autour d'un dispositif alternant périodes en Institut de formation en soins infirmiers (Ifsi) et stages dans des lieux de soin. Que ce soit sur le terrain de stage ou au centre de formation, l'étudiant est amené à s'identifier aux professionnels pédagogues (les formateurs de l'école qui sont un peu plus distancés de la pratique du soin) et aux praticiens rencontrés sur les lieux de stage (formateurs de terrain, plus ou moins distancés des questions liées aux théories de l'apprentissage). L'étudiant chemine ainsi dans sa formation en puisant chez ces deux types de formateurs de quoi mettre en œuvre, par lui-même, sa posture de soignant.

Dans le centre de formation où j'interviens comme psychologue, nous souhaitons, à travers la mise en place de groupes d'analyse des pratiques en formation, construire un dispositif permettant de faire du lien et d'articuler les apprentissages issus des périodes en centre de formation à ceux issus du terrain. Nous tenons ainsi à soutenir l'étudiant dans la construction de ses capacités à penser sa formation et à se penser en formation. Nous sommes alors attentifs au travail de groupe dans sa fonction de lier l'expérience individuelle et subjective de l'étudiant à celle des autres membres du groupe. Au regard des étapes de construction de la formation infirmière, nous attendons du groupe qu'il facilite la capacité à élaborer les situations difficiles que pourrait rencontrer l'étudiant dans le cadre des pratiques soignantes.

Mon propos sera donc de mettre en lumière les différents mouvements traversés par l'étudiant au moment où il entre en formation par sa pratique de stage afin de montrer comment le travail de mise en mots de l'expérience au sein du groupe d'analyse des pratiques peut constituer une voie possible d'accueil et de création de la posture de soignant.

Double identification, double contrainte

Dès mes premières rencontres avec les étudiants autour de leurs pratiques,

il fut question des mauvaises habitudes de travail repérées chez certains de leurs aînés : « *les pires ce sont les jeunes diplômés, on ne dirait pas qu'ils sortent de l'école !* ». L'image d'une pratique déformée par les jeunes diplômés et renvoyée en miroir aux étudiants par le jeu des identifications mettait ces derniers très en colère. Les groupes d'analyse des pratiques étaient dépositaires de sentiments ambivalents, mêlant à la fois révolte et incompréhension face à la découverte des gestes professionnels de leurs aînés.

Les étudiants se retrouvent au cours de leur formation aux prises avec des identifications pouvant leur apparaître contradictoires. D'un côté, les formateurs (anciens professionnels de terrain) devenus pédagogues et garants de la formation du point de vue théorique et, de l'autre, les infirmiers praticiens accueillant les étudiants dans les services. Les étudiants peuvent éprouver un malaise dans la rencontre avec des professionnels de terrain, à la fois leurs semblables du point de vue de la filiation et différents dans leur manière d'exercer le métier, au regard du modèle transmis à l'Institut de formation. Ce bouleversement psychologique peut sembler d'autant plus violent pour eux qu'il s'avère inaugural dans leur processus de formation. Il peut être ainsi l'un des premiers moments de rupture avec le modèle de soin enseigné. Les étudiants vivent ainsi en contradiction, voire de manière paradoxale, l'écart entre la transmission du savoir dans le cadre scolaire (du côté du maître) et le savoir mis en situation professionnelle dans le cadre du soin. Appuyons-nous sur les réflexions de B. Russell et les recherches du l'école de Palo Alto pour rendre lisible ce type de paradoxe. Nous constatons qu'au moment où l'étudiant entre sur le terrain professionnel, il peut se retrouver confronté à une communication dite en « *double-bind* », double contrainte en français. Expliquons-nous à travers un exemple : la réalisation d'une prise de sang. En institut de formation, les étudiants sont sensibilisés au fait de pratiquer cet acte en utilisant des gants. Cette compétence est alors mise en lien avec la connaissance des règles d'hygiène et d'asepsie. Dans la pratique, les étudiants observent que le port des gants est très marginal selon les services. Lorsqu'ils questionnent les professionnels à ce sujet, il leur est couramment répondu que sans les gants, « *on sent mieux les veines* ». Pour ces professionnels, porter des gants viendrait contraindre la mise en œuvre de la compétence. L'étudiant pourrait vivre l'énoncé comme une injonction en double contrainte dont l'effet serait de s'exclure elle-même : d'un côté, porter des gants est indispensable pour protéger l'autre et se protéger soi-même d'une contamination et, de l'autre, on ne peut pas porter des gants dans la pratique car cela isole du contact avec le patient et donc, empêche de pratiquer un bon soin. Dans cette hypothèse, l'étudiant vivrait lors de sa formation un système de communication paradoxale où la parole des professionnels formateurs et celle des professionnels de terrain pourraient s'exclure. Autrement dit, seul, l'étudiant ne parviendrait pas à trouver, à partir de ces discours, la part de créativité suffisante à la construction de sa propre pratique. En effet, pour Roussillon (1991, p. 121), « la réalité de

l'objet, pour pouvoir être trouvée (découverte, investie) doit pouvoir être détruite/trouvée ». Le travail du groupe d'analyse des pratiques tente alors de proposer un lieu pour penser ces mouvements afin d'accueillir les expériences concernant la transmission du métier d'infirmier au regard du cheminement de l'étudiant dans sa formation. Je développerai dans la suite de ce texte la manière dont j'ai pu prendre place, de manière clinique, dans l'espace de la formation afin de proposer un lieu d'accueil et de traitement des expériences de stage. Auparavant, voici deux vignettes issues du travail en groupe d'analyse des pratiques qui vont me permettre d'illustrer la manière dont la transmission *en creux* (Kaës, 1993) du métier peut parasiter le processus de formation de l'étudiant.

Un étudiant a réalisé son premier stage au sein d'une équipe de soin à l'hôpital. Le premier jour, une des infirmières lui confie la responsabilité de prendre la température du « *Monsieur à la chambre 17* ». À son arrivée dans la chambre du patient, celui-ci semblait endormi. Par peur de « *déranger* », l'étudiant tente discrètement de prendre la température du malade. Malgré toute sa bonne volonté et l'envie de mener à bien la tâche qui lui a été confiée, il échoue. Il décide alors de rejoindre l'équipe pour l'en informer. À sa grande surprise, au moment du retour, toute l'équipe est réunie et l'accueille par cette question : « *alors la température ?* ». À son embarras répond un rire collectif et l'infirmière qui lui avait donné la mission lui annonce : « *un mort ça n'a pas de température !* ». L'étudiant rougit, il a honte de s'être fait piéger de la sorte, se sent bête et culpabilise d'avoir manqué cette première épreuve de stage. Reprenant cette situation dans le cadre du groupe, ses camarades de promotion sont affectés et offusqués : « *c'est dégueulasse ! Ils ne t'ont pas fait ça ?!* ».

Une autre situation de stage dans un service de soins palliatifs fait apparaître également le type de rupture que vivent les stagiaires dans leur passage en situation professionnelle au-delà, bien entendu, du caractère traumatique de la rencontre avec le soin. Une équipe avait pris l'habitude d'accueillir les étudiants en les faisant participer à l'ensemble des activités du service, amenant ainsi le stagiaire à s'immerger dans le soin et à le vivre comme un « vrai soignant ». Un rituel avait été aménagé autour de l'accompagnement des personnes en fin de vie. Lorsqu'un patient était sur le point de trépasser, l'équipe se réunissait dans une salle de soin et comptait (à l'aide de l'électrocardiogramme) de vingt jusqu'à zéro. Lorsqu'ils arrivaient à zéro (c'est-à-dire à l'arrêt cardiaque), ils poussaient un cri comme une « *holà* » de soulagement. Ils fêtaient ainsi la victoire de la mort sur la vie. Le travail de verbalisation au sein du groupe d'analyse des pratiques amène chacun à mettre des mots sur le malaise qu'a fait naître l'évocation de cette situation au sein du groupe, un état de sidération ayant persisté assez longtemps. Le travail d'élaboration de la pensée amène l'étudiant à prendre de la distance avec son propre comportement et permet d'analyser sa posture dans laquelle il avait lui-même accompli le rituel. Il vit

donc ce dilemme : dénoncer un comportement en rupture avec ses valeurs et celles de sa profession mais, qu'il a, lui-même adopté. Au-delà du contexte macabre dans lequel cette équipe accomplissait le scénario, l'étudiant avait été choqué car il s'était mis très rapidement à participer au rituel, « comme les autres ». Il s'autorise maintenant, dans le groupe, à évoquer son sentiment de culpabilité.

Ces expériences de stage, au sein de groupes de pairs, mettent en évidence le mode de déplacement des situations mortifères liées à l'exercice de la profession de soignant, du groupe vers le sujet. Ce qui se transmet semble ne pas être seulement l'expérience du soin. Dans cet exemple, ce pourrait être la difficulté de vivre avec la mort au quotidien dans le travail de soignant, mais aussi ce qui n'est pas dit du côté de la souffrance et qui fait « l'objet d'un travail de la transmission psychique entre les générations et à travers les générations » (Kaës, 1993, p.58). Cette transmission a lieu sans mot, sous forme d'agir dans la création d'une situation de rencontre avec la mort, sans y avoir été préparé. L'écoute du clinicien vise ici à restaurer la part de chacun dans le processus d'apprentissage, la part du sujet, du groupe et de l'institution dans la transmission.

L'étudiant n'est pas seul dans la construction des savoirs, il est en lien avec d'autres personnes, elles-mêmes en lien avec leur histoire individuelle, celle du groupe et celle de l'institution. Comme nous venons de le voir, la transmission des savoirs concerne aussi bien les savoirs dits que ceux non-dits. Dans les exemples présentés, nous avons pu rendre lisibles les stratégies inconscientes mises en œuvre entre les membres de groupes de professionnels pour affronter, apprivoiser la mort, la violence du mortifère dans la situation de soin. Il s'agit de contrats narcissiques (Kaës, 1993) liant inconsciemment les membres du groupe les uns aux autres, dans une visée de soutien face à l'émergence d'angoisse dans la rencontre avec la souffrance, la mort, le mortifère. Ce mode de liaison inconscient s'élabore et se transmet en creux entre les membres du groupe : « chaque sujet vient simultanément au monde de la vie psychique, de la société et de la succession des générations en étant porteur d'une mission : assurer la continuité de l'ensemble auquel il appartient » (Kaës, 2007, p.196). Tout se passe comme si le premier étudiant amené à rencontrer la mort dans le cadre du métier de soignant, l'était à travers un dispositif le conduisant à une forme de sidération. Les mots ne seraient-ils pas remplacés par des actes au sein d'une stratégie inconsciente visant à transmettre, dans l'agir, la part de souffrance à l'œuvre dans la rencontre avec le mortifère inhérent aux situations du soin ? Comment l'apprentissage peut-il être possible dans la sidération ?

Dans cette deuxième vignette, nous avons vécu dans le groupe d'analyse des pratiques l'expérience de la sidération avec l'étudiant. Nous étions partagés entre, d'un côté l'euphorie de ce service qui accueille la mort de façon positive en faisant groupe autour du patient et, de l'autre, le contexte

macabre qui amène l'équipe à accomplir l'aspect choquant de ce scénario. Les soignants se protègent de la part mortifère inhérente à l'accueil des patients en fin de vie, en faisant alliance autour du déni de la mort. Ils forment un pacte dénégatif (Kaës, 2007) avec lequel l'étudiant est accueilli et invité à prendre place dans cette communauté de déni. Nous avons pu mesurer au cours de cette séance la force de cette alliance entre l'étudiant et le groupe puisqu'elle ne pourra se briser qu'à la reprise de contact de l'étudiant avec le groupe en formation. Celui-ci, en manifestant sa stupéfaction, sa terreur, c'est-à-dire en ayant une réaction d'écart face à cette pratique, permettra à la pensée puis au langage d'advenir. L'effet pour l'étudiant sera de reprendre une place de sujet en se distanciant des actes dans lesquels la pratique soignante s'était installée, en sortant de l'alliance mortifère et aliénante avec le groupe soignant.

L'analyse des pratiques en tant que dispositif clinique agit en tant que lieu d'articulation des savoirs théoriques et pratiques (Blanchard-Laville et Fablet, 2000). Cet espace propose un travail réflexif. L'étudiant est accompagné vers un travail de subjectivation qui vise à restituer sa capacité de penser et de se penser dans la situation de soin, d'exister par lui-même en se dégageant des transmissions reçues en héritage par le groupe, par les institutions. Il permet à l'étudiant d'élaborer les situations-problèmes afin de pouvoir sortir de l'emprise de la répétition et d'éviter de les transmettre à son tour. En mettant des mots sur ses expériences professionnalisantes, cela permet à l'étudiant de lier les expériences vécues dans un bon étayage afin d'éviter la transmission du métier par le négatif (Kaës, 1993). Sans ce travail de pensée, il me semble que le jeune professionnel pourrait adopter, par imitation, les comportements de ses aînés (qui ne frappent plus aux portes des chambres, infantilisent les patients, négligent les règles d'asepsie, par exemple) sans différencier ce qu'il construit et qui lui appartient de ce qu'il répète dans son travail. En ne prenant plus soin de lui, comment pourrait-il continuer à prendre soin des autres ? Mais, alors que ce travail de construction de l'identité de soignant passe par l'explicitation, par l'étudiant, des situations problèmes, encore faut-il que nous soyons assurés que celui-ci soit capable de prendre la parole dans un groupe. Comment accompagner l'étudiant, pas à pas, à mettre des mots sur sa pratique ?

Pas à pas, trouver des mots pour parler des actes infirmiers

Ces dernières années, c'est donc de manière prudente, en expérimentant différents types d'animations des groupes d'analyse des pratiques en formation, que j'ai peu à peu cheminé et aménagé le travail groupal. Il me fallait tenir compte du fait que les étudiants allaient pour la première fois expérimenter un lieu où l'on parle de soi, où l'on peut prendre le risque de la parole. J'avais la possibilité de les rencontrer tout au long des trois années de leur formation quatre fois pour chaque promotion. J'ai donc construit mon dispositif d'analyse des pratiques dans cette modalité pédagogique à la

fois transversale et longitudinale, en travaillant pour chacune des trois années de promotion de manière différenciée.

En première année, les étudiants font leurs premières rencontres à la fois avec le travail en groupe, le dispositif d'analyse des pratiques et l'animateur psychologue. Afin de les préparer à ce travail, je les invite à écrire, sur une feuille, de manière anonyme, un mot pouvant évoquer leur dernier stage. Leurs mots sont ensuite réunis ensemble dans un chapeau au milieu du groupe. Puis, à tour de rôle, les étudiants sont invités à piocher un papier et à lire à haute voix, pour le groupe, le mot écrit. Chaque étudiant est convié à dire comment ce mot résonne en lui en fonction de son vécu de stagiaire dans l'ici et maintenant du groupe. Ainsi un étudiant, à propos de son dernier stage, avait-il inscrit sur sa feuille le mot "doute". Les étudiants invités à exprimer leurs associations d'idées au sein du groupe vont évoquer tour à tour le doute d'avant l'entrée en formation, le doute de pouvoir endosser la responsabilité du métier, le doute de pouvoir faire ce métier pendant des années. Le groupe porte alors le mot et l'angoisse qui a pu y être associée par l'écrivain. Tout se passe comme si le porteur d'affect confiait au mot la fonction de le représenter dans le groupe. La charge affective est déplacée du sujet vers le groupe. Le groupe élabore, traite le mot et donc l'angoisse qui peut lui être associée dans son espace groupal. Le sujet porteur du mot assiste et participe à l'expérience de symbolisation par le groupe. Le groupe offre ainsi sa fonction contenante en autorisant le dépôt de l'angoisse et offre une trame de langage pour tenter de la traiter. L'étudiant peut également diffuser son angoisse dans le groupe et s'en protéger tout en faisant corps avec le groupe. Il prend ainsi de la distance avec le mot écrit pour renouer avec le plaisir de lier sa pensée avec ses propres mots et ceux des autres membres du groupe.

Évoquer, dire les mots constituent ainsi les premières étapes, celles de l'entrée dans le groupe d'analyse des pratiques. Puis, lorsque je sens le groupe capable d'aller au-delà des mots, je propose, toujours à partir de consignes d'écriture et sous la même modalité pédagogique, d'écrire une phrase qui évoque, pour eux, leur dernier stage. Passer du mot à la phrase forme ainsi le second niveau de traitement et d'élaboration de la pratique. Il s'agit de produire un travail de liaison. Ainsi, les mots s'articulent les uns avec les autres et forment une nouvelle trame de langage plus singulière. Chaque étudiant doit tisser cette trame à partir de sa propre expérience clinique. L'invitation est donc à la différenciation les uns des autres. C'est à chacun d'imaginer le corps du texte, qui, quoique différencié de celui des autres étudiants du groupe, forme une trame commune constituée des phrases de chacun. Il faut préciser qu'à ce niveau de travail, certains n'arrivent pas toujours à produire un texte et se contentent d'un mot (régression que j'autorise) ou de quelques mots sans réellement constituer de phrases. Il me semble important de laisser cette possibilité de réponse partielle à la consigne. Même si nous pouvons y entendre un aspect défensif, je souhaite toujours privilégier la continuité du processus. La mise en travail

de ce mouvement défensif peut, de toute façon, faire l'objet d'un remaniement futur puisque l'analyse des pratiques s'étale sur les trois années de formation.

Pas à pas trouver dans le langage, l'associativité

Le troisième niveau de travail, dans la continuité des précédents, consiste à accueillir la parole des étudiants, dans le groupe, sans avoir besoin de recourir à la médiation. Chaque étudiant est donc invité, de manière libre, à exposer un pan de sa pratique qui l'interroge, qui le questionne et qu'il souhaiterait voir partager avec le reste du groupe. L'effet contenant du groupe, acquis par la mise en travail tout au long du processus de formation dans les rencontres en analyse des pratiques, offre à la parole un lieu de rencontre et de partage autour de ce qui réunit et de ce qui diffère dans les pratiques de soin. L'étayage de la consigne n'est plus nécessaire, chacun ayant intégré le dispositif que se soit au niveau individuel ou au niveau groupal.

Ce temps, plus libre, permet d'apprécier le chemin parcouru par l'étudiant grâce au groupe. La mise en mouvement de la pensée à partir de la pratique ouvre un temps créatif propice à l'élaboration de sa posture de soignant à partir des points communs mais aussi des différentes façons de pratiquer le métier d'infirmier dans le soin. L'apprentissage et la reconnaissance ne se vivent plus alors dans la douleur mais dans le plaisir d'apprécier, au fond de soi-même, l'authenticité et la congruence de sa démarche. Ainsi, lors de notre dernière rencontre, un groupe que j'avais pu suivre pendant leurs trois années de formation, m'a invité à déménager de la salle de cours vers l'extérieur des bâtiments. J'avais un peu hésité à accéder à leur demande, d'autant plus que ce n'était pas la première fois que ce groupe m'amenait aux bords du cadre et des limites. Mais j'avais accepté en me laissant porter par cette expérience. Le groupe n'a jamais eu autant de liberté pour s'exprimer. Les étudiants avaient préparé le dispositif dans une grande congruence avec leurs mouvements de fin de formation. Ils étaient à la fois adossés, se tenant ainsi au mur de l'institut de formation, tout en étant installés de manière à avoir le regard tourné vers la sortie. Ils parlaient de leur cheminement, de nos rencontres et ont replacé le temps d'analyse des pratiques comme un temps pour eux, selon leurs mots : *« pour dire ce qu'on ne peut dire nulle part ailleurs, nos doutes, nos bêtises, ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas »*. Ainsi, la trame de langage bâtie au cours de leurs années de formation constituait le lien entre leur formation, à laquelle ils s'adossaient, et la réponse créative construite à partir d'eux-mêmes, en tant que professionnels.

Pour conclure

Accueillir l'autre, là où il en est de son expérience du soin, de son parcours, l'accompagner pas à pas dans l'élaboration de sa formation et mettre du sens sur les pratiques forment les piliers de mes interventions auprès des étudiants infirmiers. Je m'adosse alors à leur expérience pour qu'ils se laissent aller à raconter, dire, construire un récit de leur pratique de stagiaire.

Le travail d'écriture ouvre la voie au processus de symbolisation ; le mot, la phrase, le texte soutiennent ainsi l'étudiant dans la mise en représentation de son monde intérieur. L'analyse des pratiques médiatisée par le travail d'écriture permet de se ranger du côté de la découverte du plaisir d'écrire (Bréant, 2008), d'élaborer ensemble, de dé-couvrir sa pratique au regard de soi et de l'autre, afin que chaque étudiant puisse partager et mettre en commun dans le groupe ce qui lui apparaît semblable et différent dans une façon singulière de pratiquer le métier d'infirmier.

Bibliographie

- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Bréant, F. (2008). Entre la douleur et le plaisir de penser, la question du narcissisme dans l'écriture et la formation. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.), *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 107-128). Bruxelles : De Boeck.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (1993). *Transmission de la vie psychique entre générations*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Roussillon, R. (1991). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Winnicott, D. W. (1970). Vivre créativement. Dans D. W. Winnicott, *Conversations ordinaires* (p. 43-59). Paris : Gallimard, 1988.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard, 1975.

David Chandezon

formateur, psychologue
Maître de Conférences Associé Lyon 2

Pour citer ce texte :

Chandezon, D. (2012). Accompagner pas à pas l'étudiant infirmier vers une élaboration possible de sa démarche de soin. *Cliopsy*, 7, 79-86.

La Clinique psychanalytique de Montréal : une écoute particulière du socius

Isabelle Lasvergnas

D'une filiation historique

La notion de *socius* en psychanalyse est complexe et mérite qu'on s'y attarde un instant. Le choix de ce terme n'est pas fortuit, il marque une distinction importante par rapport à ce que le sociologue ou l'anthropologue nomment social, société ou encore culture. Le socius, du point de vue psychanalytique, rappelons-le, désigne une instance collective de masse imprégnée de processus inconscients. Cette instance collective est aussi bien mémorielle, qu'actuelle et présente. Aussi bien marquée par le processus du refoulement, qu'actualisée dans des comportements et des éprouvés de masse.

On retient couramment dans la théorie freudienne deux registres prédominants d'impact du socius sur la psyché humaine : d'une part, sa dimension généalogique, transhistorique, d'un phylogénétique transmis, la marque du meurtre du père de la horde, selon la thèse de *Totem et Tabou* ; et d'autre part, à partir du texte *Psychologie des foules et analyse du Moi* (1921), un registre de fonctionnement groupal qui surplombe les psychés singulières et lie entre eux les atomes du groupe.

Un troisième registre, cependant, conféré au socius est passé plus largement inaperçu. Il est vrai qu'il s'agit d'incursions laissées à l'état plus ou moins embryonnaire dans le propos freudien, mais elles ouvrent une perspective sur laquelle il convient de revenir. C'est celle-ci, d'ailleurs, qui servira de point de départ à ma réflexion.

Freud esquisse en effet en 1918 un troisième registre de l'impact du socius sur les psychés qu'il aborde en l'occurrence à partir de la réalité de la pauvreté. La pauvreté, dont la dimension de dénuement matériel peut induire chez le sujet un état interne constitué d'un large spectre d'éprouvés et de fantasmes d'envie, de haine, de rage impuissante, de sentiment de persécution, de désespoir, etc.

La prise en compte des effets pathologiques de la réalité de l'environnement sur la psyché individuelle était apparue pour la première fois chez Freud avec les deux écrits directement dictés par la conjoncture, *Considérations actuelles sur la guerre et la mort* (1915) et *La psychanalyse des névroses de guerre* (1919). Si ces deux écrits dénotent clairement une reprise de la première théorisation du traumatisme et son origine dans le réel, on peut

repérer la résurgence de la même conviction théorique dans sa correspondance avec Karl Abraham (1918) lorsqu'il y parle de « la misère névrotique » que peut engendrer la pauvreté et, en conséquence de cela, de la nécessité de créer des cliniques psychanalytiques expressément dédiées aux couches de la population économiquement moins nanties.

La même année 1918 au Congrès de Budapest, Freud prendra des accents militants pour faire appel à « l'éveil de la conscience sociale » à l'égard de « l'homme pauvre » qui a droit à une aide psychologique, au même titre « que celle qu'il a acquise d'être sauvé par la chirurgie ».

J'attire l'attention sur le fait que le moment où la pensée analytique prend en considération, et les nomme comme tels, les effets névrotiques potentiels sur le sujet de l'état de pauvreté, n'est pas fortuit. Si Freud, Abraham, Ferenczi, Eitingon, se montrent touchés par la condition des pauvres, ce n'est pas seulement parce que les années 1918-1920 sont marquées par la misère ouvrière et la masse des chômeurs jetés sur le pavé, en Allemagne notamment, mais parce qu'elles sont aussi les lendemains d'une autre expérience environnementale invasive dont personne n'avait été exempt : la Première guerre mondiale.

Le constat par Freud que la guerre est à la fois un état psychique interne et un environnement groupal, une psychologie des masses qui entraîne chez l'individu une régression psychique majeure et un affaissement de l'instance morale, ouvre chez lui les préliminaires d'un remaniement théorique fondamental. Toutefois, la dimension d'environnement psychique, de corps englobant indifférencié que suggère l'image latente d'un bain-foule et d'un bain de signifiants dans le texte de 1921, demeure insuffisamment développée dans son œuvre. Il faudra des décennies avant que cette intuition forte ne soit remise au travail.

*

Dans les faits, les tout premiers centres de traitements visant à réparer une injustice sociale et à permettre un large accès aux traitements psychanalytiques ont été ouverts aux lendemains de la Première Guerre. La *Policlinique de Berlin*¹ fondée en 1920, l'*Ambulatorium* de Vienne en 1922, la *Clinique psychanalytique de Budapest* en 1925 ou l'*Institut psychanalytique de Francfort* en 1926 (appelé aussi *Institut de la communauté ouvrière de l'Allemagne du Sud-Est*) ont marqué l'histoire du mouvement analytique. Rapidement liquidées par le régime nazi, ces premières expériences de cliniques sociales demeurent néanmoins des références toujours présentes.

Leurs archives et les statistiques des consultations montrent l'effet de démocratisation du traitement analytique que ces établissements eurent d'emblée. Dès son ouverture, la *Policlinique de Berlin* fut fréquentée par des ouvriers, des employés de maison, comme il y en avait beaucoup à l'époque, des cols blancs, des étudiants, des artistes, etc.

Dans la lignée de ces premiers centres de consultations, plusieurs autres s'ouvriront à travers le monde qui existent toujours : à Londres, la *Tavistock*

1. Le radical « poli » tiré du grec *polis*, la Cité, entendait marquer l'insertion dans la ville et sa réalité sociale.

Clinic (1920) et le *Anna Freud Center* (1955), ou à Paris, le *Centre de consultation et de traitements psychanalytiques Jean Favreau* (1953) relié à la Société psychanalytique de Paris et le *Centre Evelyne et Jean Kestemberg* (1974) principalement destiné au traitement de certaines formes de psychoses. Sans nommer ici les nombreuses cliniques du même type aux États Unis, dont la très fameuse *Menninger Clinic* fondée en 1925.

C'est dans cette même filiation historique que la *Clinique psychanalytique de Montréal*² émanant de la Société psychanalytique de Montréal a ouvert ses portes à l'automne 2007. Son mandat principal, élargir l'accès aux soins psychanalytiques en s'adressant exclusivement à des personnes aux revenus très limités, en fait une première au Québec et au Canada.

Sa clientèle³, constituée par ceux que l'on pourrait appeler les pauvres d'aujourd'hui, est celle des très jeunes adultes, des personnes en marge du marché du travail, des familles monoparentales, des immigrants de fraîche date, etc. Le spectre d'âge des patients qui s'adressent à nos services est large : il s'étend de la très jeune vingtaine à la soixantaine, plus de 60 % des patients, toutefois, ayant entre vingt et trente ans. Parmi eux, on compte des étudiants, de jeunes artistes, ainsi que des jeunes appartenant à la seconde génération de familles immigrantes, écartelés entre deux cultures, entre deux ou trois langues, souvent identifiés aux blessures qui ont pu accompagner pour leurs parents l'expérience de l'immigration. Ajoutons que dans cette classe d'âge des 20-30 ans, beaucoup sont des « décrocheurs » de type divers.

Chez les patients plus âgés, on note des vies marquées par le chômage chronique, de graves échecs relationnels répétés ou un retrait social parfois installé de longue date.

2. CPM dans le reste du texte ; la Société psychanalytique de Montréal est la section francophone de la Société canadienne de psychanalyse.

3. Précisons qu'un tiers environ des patients que nous rencontrons à la Clinique correspondent à des indications de traitements analytiques relativement classiques ; les autres sont des indications aux limites de la cure analytique requérant un dispositif modifié, ou pour lesquelles on choisit d'expérimenter un traitement à l'essai.

De quelques apports d'un dialogue interdisciplinaire

Freud a abordé le socius comme une instance à la fois externe et interne au sujet, un bagage de fantasmes originaires et de significations transmises, et de façon liminaire, nous l'avons indiqué, comme une instance potentielle de trauma. La réflexion lacanienne sur ce point a précisé que le socius est également un bain langagier pour le sujet. Nous y reviendrons.

L'affirmation freudienne des effets pathologiques éventuels de l'environnement social sur le psychisme rejoint plusieurs des intuitions d'une sociologie classique que les années 60 et 70 marquées par la prédominance de la réflexion marxiste avaient négligées et que l'observation de la société actuelle ravive. On comprendra toutefois qu'il ne s'agit pas d'une affirmation qui postulerait un lien direct de cause à effets entre des éléments de réalité positivement observables ou, ainsi que dans les études épidémiologiques de santé publique, d'une mesure statistique reliant entre elles deux ou plusieurs variables descriptives. Il s'agit, cela mérite d'être souligné une fois de plus, de se porter à l'écoute des retentissements inconscients chez la

personne singulière d'un « réel » aux effets parfois massifs.

Je vais prendre pour exemple la question psychanalytique fondamentale du lien primaire de la mère et du père à l'enfant. On conviendra que ce lien ne peut être totalement distingué de la fonctionnalité symbolisante de la famille, ou de la dysfonctionnalité de cette institution sociale fondamentale. Or, le fait que l'institution de la famille soit aujourd'hui en profond remaniement a pour conséquence corollaire que la fonction psychisante et génératrice du lien à l'autre de la triade mère/père/enfant tend à se désagréger. A cet égard, l'observation clinique agit comme le miroir grossissant d'une dynamique dans laquelle solidité ou atrophie des liens intersubjectifs primaires et solidité ou atrophie du lien social semblent aller de pair, au moment où la société contemporaine est largement devenue vecteur d'anomie.

Dans sa grande œuvre de réflexion sur le temps long de la matrice humaine qu'est le mouvement de l'histoire, Marcel Gauchet rappelle que l'individu est le produit de son époque historique. Il soutiendra que la dynamique individualiste, telle qu'elle s'est développée dans le courant du vingtième siècle est « génératrice d'une nouveauté anthropologique absolue » qui a des conséquences très profondes sur l'identité des êtres. L'individu contemporain « a en propre, selon lui, d'être le premier individu à vivre en ignorant qu'il vit en société » (2002). Mais ce faisant, cet individualisme égocentrique ou narcissique, diront plusieurs sociologues, Lipovetsky en tête, se double d'une solitude existentielle méconnue à ce jour, une solitude pouvant aller jusqu'à l'errance. Chez un nombre croissant de personnes – pensons à ces figures dites de « décrocheur » comme on les nomme au Québec – on fait face tout à la fois à un très profond retrait social et à ce que je nommerais une impasse dans le processus d'individuation.

L'univers social contemporain est inducteur de désordres psychologiques particuliers ; cette hypothèse, aussi bien frayée par les philosophes, les sociologues, les historiens que par les psychanalystes, postule l'existence d'une nouvelle individualité, *post-moderne*, par opposition au sujet culturellement produit par la Modernité. L'hypothèse traverse la réflexion actuelle en sciences humaines. Elle est incontestablement porteuse d'une nostalgie de périodes culturelles antérieures qui auraient produit des conflictualités psychiques plus intériorisées et orchestrées autour de l'interdit et du sentiment de la culpabilité, soit le paradigme même de la structure névrotique.

Autrefois, le plus souvent, les patients venaient à l'analyse du lieu d'une intériorité, certes souffrante, mais le chemin de l'intériorité et de l'introspection avait été ouvert en eux par l'enseignement de l'histoire, de la philosophie, la fréquentation de la littérature, ou encore la pratique des religions, la confession, sans oublier, c'est essentiel, la pratique de la lecture.

De nombreux patients que nous rencontrons dans les centres de consultation ont désinvesti leur monde intérieur, ils ont désinvesti le temps

long de la mémoire et du récit de soi. Ils sont extéro-centrés, extéro-déterminés (Riesman, 2001). Ces nouveaux patients semblent structurés du dehors, imprégnés de manières de faire empruntées au monde des images, à la publicité, aux sites Web, à Face Book et aux multiples conventions de lecture d'un discours ambiant. Ils se réfugient souvent dans des locutions du discours commun, des manières de faire qui sont des sortes d'automatismes de l'échange communicationnel. Dans cette présentification de soi à travers des signes langagiers et comportementaux qui peuvent sembler en apparence ajustés aux normes du temps présent, on pourrait parler d'évacuation de la pensée dans des rationalisations en prêt à penser dont la logique satisfait au sens commun et aux apparences d'une perception « objective », alors que les motifs subjectifs refoulés restent inaccessibles à la pensée consciente.

Le dialogue entre les disciplines, philosophie, sociologie, psychanalyse, s'interroge sur ce qui semble être pour le sujet contemporain un nouveau mode *d'être-au-monde*, un nouveau *naître-dans-le-monde* qui diffère profondément de l'époque antérieure. Dans la culture actuelle, la valeur accordée à l'instant, au temps immédiat et à la matérialité des plaisirs, donne prééminence à un égotisme dans lequel la part du surmoi est largement estompée. Le principe de la consommation de masse est allié à la recherche de plaisirs devenus finalité première de l'existence. Des plaisirs-choses en quelque sorte, des plaisirs concrets, palpables, mesurables.

Mais la survalorisation contemporaine d'un jouir dont on ne sait pas très bien ce qu'il est, et l'impératif de l'immédiateté obligée des résultats escomptés par rapport aux gestes posés, se doublent d'un revers négatif. Si les impératifs du discours ambiant de « performance », de succès ou de bonheur *ready made* sont devenus les nouvelles injonctions pseudo-morales de la quête existentielle, ils sont autant de sources de déroutes subjectives. Les analystes sont particulièrement à même de constater leurs effets négatifs et potentiellement dévastateurs chez les nouveaux patients qui fréquentent leurs cabinets de consultation. Ces impératifs ont pour envers une profondeur de la solitude inconnue auparavant, des sensations d'échecs, de honte, de chutes dans l'abîme, de défaillance du corps, d'impuissance, et de perte des limites.

Illustrations cliniques

Trois cas cliniques tirés de l'expérience de la *Clinique psychanalytique de Montréal* me permettront de montrer des exemples d'incursions en apparence banales de la scène large de la culture dans la dynamique inconsciente. Ils me permettront d'esquisser a minima ce que signifie pour le clinicien être témoin de scènes que Raymond Cahn (2002) qualifie de mutuellement « endo-psychiques », et « psycho-sociales ». Scènes dans lesquelles divers emprunts par le sujet à des stéréotypes langagiers ou comportementaux à la culture ambiante font office de surmoi commun,

convenu, et de rationalisation défensive.

Premier exemple de configuration clinique : le désancrage

Il s'agit d'un patient à la fin de la quarantaine qui en dépit d'une formation technique valorisée sur le marché de l'emploi, a toujours vécu en marge de celui-ci. Rapidement divorcé après un très bref mariage, Jérémie survit depuis lors en solitaire dans une extrême pauvreté, impuissant face à sa vie et incapable de se projeter dans un quelconque futur à court ou moyen terme. Il dépeint sa démarche auprès de la Clinique comme une entreprise de la dernière chance et nous l'entendons en effet comme telle. Lors des entretiens d'évaluation, il présente un tableau dépressif qui nous semble installé depuis l'enfance. Une très forte consommation de drogues à partir de l'adolescence qui durera jusqu'à la naissance de sa fille a largement contribué à l'état de retrait et de désensibilisation générale de Jérémie. Cela se traduit chez lui par des processus de pensée très ralentis et des éprouvés plus ou moins atones qui lui sont difficilement nommables. Au niveau comportemental, faire des demandes d'emploi, prendre les transports en commun pour aller au travail ne serait-ce que quelques jours par mois, ou se rendre à ses séances de thérapie, représentent des efforts considérables de lutte contre son état d'inertie et il ne peut les maintenir constants. Dans sa psychothérapie commencée depuis quelques mois, il manque pratiquement un rendez-vous sur deux.

Dernier enfant de sa fratrie, Jérémie se décrit comme un petit garçon solitaire et apeuré qui se sentait perdu aussi bien dans sa famille qu'à l'école et qui ne se mêlait pas aux jeux de ses petits camarades ou de ses frères. Jérémie dépeint un tableau familial figé dans lequel la mère et la famille de la mère sont dominantes. Le mariage avec le père d'une origine sociale beaucoup plus modeste que la mère a-t-il représenté pour celle-ci une mésalliance ? Peut-être. On sait seulement que Jérémie n'a pratiquement pas connu ses grands-parents paternels qui habitaient dans une région éloignée du Québec, bien loin du quartier d'Outremont et de sa bourgeoisie urbaine. Jérémie reproche à son père qui était un bon travailleur manuel, mais peu « causeux » en apparence, de ne lui avoir rien enseigné de ses savoirs, seulement de lui avoir manifesté son irritation devant ses maladresses d'enfant ou d'adolescent malhabile. Lui-même dévalorise d'avance tout ce qu'il pourrait « montrer » à sa propre fille, convaincu qu'il n'a rien à lui apporter. Si Jérémie a maintenu pendant plusieurs années un lien relativement régulier avec sa fille, ce lien semble aujourd'hui aller en s'effritant. Incidemment, à ce jour dans la thérapie, Jérémie n'a jamais prononcé le prénom de sa fille.

Parvenir à pouvoir parler avec sa fille qui grandit et va devenir un jour une jeune femme qui ne pourra, pense-t-il, que se détourner de lui, parvenir également à parler avec son père avant que celui-ci ne meure, semble être la motivation latente qui a sous-tendu la demande que Jérémie a adressée à la Clinique. Peut-il être un patient auquel un thérapeute pourrait

s'intéresser ? Vaut-il la peine qu'on investisse du temps pour lui ? En même temps, en contre partie, dans le parcours de ce traitement et de la relation qui s'y développera, qu'exigera-t-on de lui qu'il ne pourra parvenir à satisfaire, sont autant d'images de lui-même et d'éprouvés que Jérémie ne saurait encore mettre en mots, mais qu'il met en scène dans ses absences récurrentes à ses séances de psychothérapie.

Quelle part de carences affectives précoces dans les relations primaires avec les figures parentales reproduisent ces absences, quelle part d'éventuel « défaut » de l'investissement dont le jeune enfant fut l'objet ? Que révèlent-elles de l'inconscient d'une dynamique familiale probablement toujours active ?

La sensation installée de longue date chez Jérémie d'un enfant hébété qui ne comprenait pas ce qu'on lui voulait et qui ne méritait l'attention de quiconque, l'a fait sombrer dans une sorte d'état stupéfié. Le refuge dans la drogue, pratique plus que courante chez les adolescents des deux ou trois dernières décennies, a empiré cet état de désensibilisation. La prégnance dans la psyché d'un temps stagnant et immobile estompe chez Jérémie l'angoisse reliée à l'instant présent. Il se cache. Il fuit les relations avec autrui parce que d'une part, elles lui renvoient le reflet qu'il n'est rien, qu'il n'a rien, et d'autre part, parce que dans le fantasme, Jérémie les vit comme exigeant de lui une « livre de chair » qu'il ne saurait payer. Il choisit donc le vide, l'inexistence. Se faire invisible, disparaître aux yeux de tous pour échapper à un dû qu'il ne saurait combler.

Il me semble donc que c'est à partir de la crête du masochisme, voire, ce n'est pas exclu, de la tentation suicidaire, en ce que ces deux configurations cliniques s'opposent au vide et à l'absence de l'autre, et en ce qu'elles portent en négatif les traces des relations d'objets primaires, que pourra peut-être faire prise le début de la thérapie.

Deuxième exemple de configuration clinique : les formules langagières comme censure de l'affect

Soit cette jeune femme que nous verrons à deux reprises dans des rencontres d'évaluation et qui murmurera, car c'était à peine un souffle, sa peur d'avoir une tumeur du cerveau ou encore un cancer de l'utérus.

Contre quelles attaques d'angoisse se défendait-elle par une neutralisation des affects et par une volonté, selon ses mots, « d'être normale », « d'être comme tout le monde » ? Elle s'accrochait beaucoup à des locutions langagières de ce genre et aux formules les plus convenues. Elle parlait une langue fade et asphyxiée qui asphyxiait à son tour notre propre capacité de penser.

Cette jeune femme était incapable de lire, elle en avait horreur. Elle disait ne pas rêver et ne pouvait se rappeler une histoire qu'elle aurait jadis pu avoir plaisir de lire ou aimer se faire lire dans son enfance. Aucun conte de fées ou roman d'aventure ou d'espionnage, rien. Pourtant, cette jeune femme qui détestait lire, en était venue à faire des études universitaires en littérature.

Études qui semblaient la laisser confuse, perdue, comme sidérée, sans l'aider à avoir accès à un minimum d'intériorité et de sensorialité psychique.

Le fantasme de tumeur du cerveau disait la terreur de ce sur quoi risquait d'ouvrir la lecture pour elle. Il disait sa peur du monde des fantasmes et du tourbillon sur lequel ouvre une multiplicité d'images et de scènes suggérées, peur des divers mouvements identificatoires avec les personnages de fiction. En fait, mais elle ne semblait pas faire le lien, le choix des études littéraires provenait d'une rencontre pendant sa scolarité collégiale : il s'agissait d'un homme professeur qui avait accompagné un groupe de jeunes dans un séjour au Nicaragua et qui se trouvait être leur professeur de littérature. Dans notre écoute de groupe, et chacune pour soi, nous étions déjà en train d'imaginer silencieusement un roman familial pour cette jeune femme, pressentir un œdipe réactivé, et en tant qu'équipe de cliniciens nous l'avions spontanément investie de notre désir « libérateur » de lui permettre l'accès au plaisir de la pensée. Cette jeune femme, toutefois, rappellera la Clinique au bout de quelques jours pour annuler le troisième rendez-vous qui lui avait été fixé, disant qu'elle chercherait ailleurs une autre sorte d'aide. Nous en fûmes attristées, touchées par une tristesse à laquelle cette jeune patiente n'avait sans aucun doute pas elle-même accès.

Il ne fait pas de doute qu'elle avait été effrayée par ce qu'elle avait inconsciemment entendu de notre modalité d'investissement à son endroit, effrayée devant l'érotisation possible de la pensée pour elle, effrayée devant son monde intérieur et l'excitation/danger du sexuel qu'elle assimilait au cancer. Effrayée aussi devant ce qu'elle avait pressenti de notre propre désir de penser – désir de penser qui est bien le fait même de l'analyste. Probablement saisie par ce qu'elle avait pressenti de l'acuité de notre écoute qui, bien que largement silencieuse, avait pu réactiver en elle d'angoisse d'intrusion corporelle.

Troisième exemple de configuration clinique : qu'est-ce qu'être un homme ?

Appelons-le Monsieur Lou. Dans la mi-trentaine, il est un immigrant de relativement fraîche date au Canada. Dans les entrevues préliminaires, il nous avait donné l'impression de quelqu'un de perdu dans la ville, aux prises, en dépit de sa vive intelligence, avec une grave situation d'impasse aussi bien professionnelle que plus largement relationnelle. Rencontré moins d'une dizaine de fois dans un cadre de cure à trois fois par semaine, il mettra fin rapidement à un traitement qui commençait à peine.

Monsieur Lou souhaitait entreprendre une analyse, mais il entendait dicter de façon stricte ce que serait le coût hebdomadaire de ses séances, ainsi que leur horaire. Le fait que le tarif⁴ qui lui avait été proposé par la Clinique ait été, à dessein, très légèrement supérieur à ce que lui avait a priori décidé de payer, lui était insupportable. Il se saisira de ce prétexte pour mettre fin au projet d'analyse.

Il semblait s'être adressé plus ou moins par défaut à la CPM, car il nous

4. Concernant les conditions de prise en charge des cures, il a été établi, à la manière de la philosophie qui prévaut à la *Tavistock Clinic*, que les patients ne bénéficieraient pas d'une complète gratuité de leur traitement, mais qu'ils contribueraient à une fraction du coût de celui-ci. Le montant demandé au patient est déterminé à partir d'une série de critères, parmi lesquels la situation économique de la personne est prépondérante : la contribution pour une séance généralement demandée au patient est l'équivalent de 15 euros, le tarif minimal requis étant d'environ 6 euros.

avait paru nostalgique d'un analyste rencontré une seule fois dans le cadre de sa pratique privée, mais dont les tarifs, hélas, lui étaient clairement inaccessibles. Suite à cela, il avait rencontré une série d'autres analystes, toutes des femmes, nous donnant l'impression qu'il s'était compulsivement livré à une ronde d'interviews, un peu comme un employeur pourrait interviewer une série de postulantes à un emploi subalterne. Ainsi, avait-il rencontré cinq thérapeutes en l'espace d'une quinzaine de jours !

Dans la compétition phallique qui se mettra immédiatement en place avec moi, et ayant fait en sorte de trouver mon adresse internet à l'université, ce patient m'abreuvera entre les six ou sept rencontres que nous aurons ensemble, de courriers électroniques, me renvoyant à des débats sur la psychanalyse, des critiques de l'approche freudienne, des considérations épistémologiques diverses, afin de bien me faire comprendre qu'il n'était ni un naïf, ni un non initié, et qu'il entendait faire son analyse avec moi sur un pied d'égalité.

Mais en même temps, son angoisse était telle qu'au bout de quelques minutes après le début de chaque séance, il ruisselait de sueur au point d'en être gravement destabilisé.

Il y aurait long à dire de la précarité du sentiment d'identité sexuelle chez ce patient. L'intensité de ses impulsions homosexuelles récurrentes depuis la fin de l'adolescence, la honte qui était la sienne de sa drague furtive dans les saunas de quasi adolescents qu'il méprisait, sa compétition intense avec certaines figures masculines idéalisées, camarades plus âgés, plus tard professeurs d'université ou supérieurs hiérarchiques, l'avaient conduit de façon récurrente à des conflits professionnels graves et à un abandon rageur de sa thèse de doctorat : abandon dont il imputait la responsabilité à son directeur de thèse qui, pensait-il, avait été plein d'envie destructrice à l'endroit de son talent intellectuel. Avec moi, dès la première rencontre dans mon bureau de consultation, Monsieur Lou avait été saisi d'un véritable effroi suscité par un premier mouvement transférentiel d'une intensité tout à fait impressionnante. Ce mouvement était sous-tendu par le fantasme refoulé du sexe béant et castrateur de la femme. En l'occurrence, il prêtait à la femme « plus âgée » en moi, un désir sexuel dévorant et pervers à l'endroit de l'homme plus jeune qu'il était.

On peut dès lors comprendre que ce patient se trouvait dans une double impasse transférentielle. L'idéalisation qu'il conférait aux figures masculines fortes auxquelles il se raccrochait était infléchie par un fantasme de nature persécutrice. Si au plan manifeste, les figures féminines ou leurs substituts masculins des saunas étaient dégradées, elles suscitaient au niveau du fantasme des angoisses de castration et d'intrusion aussi puissantes que les figures masculines valorisées. Il m'apparut très rapidement en effet, que ce patient était massivement aux prises avec une identification à l'imaginaire d'un père malade et dépressif, un père vaincu par la vie et écrasé par une imago de mère phallique à qui, aux dires du patient, tout avait réussi.

On comprendra donc mieux la fonction défensive que pouvait avoir pour lui

le recours à la technologie du courrier électronique. Par ce geste, en apparence « anodin » en ce qu'il relève d'un mode largement répandu de la communication contemporaine, ce patient tentait de se défendre contre l'état de danger que lui avait fait vivre dans la pièce close de mon bureau, ma présence corporelle incarnée. Son invite à un dialogue entre nous par échange de courriers électroniques lui offrait une solution de compromis plus supportable. La dimension clairement pulsionnelle de ce mode de communication lui permettait de se sentir narcissiquement entier face à moi : m'en imposer par son savoir, me tenir à distance, me surprendre dans mon espace de vie privée et, tout en manquant certaines séances, s'assurer de mon attention constante à son égard. S'assurer que je ne l'oubliais pas. Par ce « mini agir » sur le cadre de la cure, cet homme tentait de juguler la terreur de la rencontre inconnue avec la personne de l'analyste et avec l'analyse, et évitait, dans le fantasme, le risque de la rencontre sexuée avec la femme.

En aurait-il été autrement avec un homme analyste ? Rien n'est moins certain.

*

C'est un truisme de dire que la pratique psychanalytique donne accès en profondeur aux multiples registres de la douleur humaine ; cela l'est peut-être moins d'affirmer qu'elle constitue également une fenêtre privilégiée de ce qui, du *socius*, se transmet à la psyché.

Parce que les centres de consultation, tels que la Clinique psychanalytique de Montréal, dédiés à des catégories de la population économiquement démunies sont fréquentés pour l'essentiel par une population de jeunes adultes, ils nous rendent particulièrement sensibles aux expressions d'un mal être du temps présent. Confrontant au quotidien le clinicien à des expressions de la souffrance d'une teneur très différente de celles des névroses classiques, ils lui imposent entre autres une modification du cadre clinique et des conditions de l'interprétation.

La plupart des patients que nous rencontrons en effet aujourd'hui n'ont pas aisément accès à l'ascèse qu'implique chercher à donner sens à sa propre souffrance à partir de ses racines inconscientes. Ils auront plutôt tendance à mettre à mal le cadre de la cure et, en lieu et place de la mise en pensée, auront recours à la décharge dans des *acting out*, dans la cure et hors la cure. De même qu'ils auront tendance à imputer à autrui et au monde extérieur la responsabilité des difficultés qu'ils éprouvent, souvent incapables de supporter la moindre frustration ou le moindre délai dans la réalisation de leurs soi-disant « désirs » qu'ils assimilent à des « besoins » ou à des « droits ».

La modification du sujet contemporain, nous l'avons dit, est une hypothèse travaillée dans l'ensemble du champ des sciences humaines. Les cliniciens pour leur part, sont de plus en plus nombreux à se demander si les changements culturels majeurs et les systèmes de sens transmis à *l'infans* n'ont pas induit certaines modifications psychiques structurelles dont les

patients dits *états-limites* seraient le paradigme même.

La notion sociologique de *postmodernité* évoquée précédemment, vise à dépeindre ce qui a changé dans le registre culturel par rapport à l'époque antérieure de la Modernité et les grands enjeux éthiques, juridiques et politiques d'une culture occidentale centrée du XVI^{ème} siècle à la Deuxième Guerre mondiale, sur l'émergence d'un sujet-citoyen individué et moralement responsable, et la constitution d'un État de droit. On sait également qu'une des caractéristiques de la Modernité et, avant elle, de la tradition grecque classique et son relais par le christianisme, fut de fonder la subjectivité sur l'autoréflexivité et sur le surmoi comme marqueur d'une culpabilité inconsciente. C'est cela précisément qui, à partir des années soixante, semble ne plus être transmis à l'enfant d'aujourd'hui.

Le derniers tiers du vingtième siècle a consacré la rupture du rapport au temps long de la mémoire, et du rapport au sens subjectivé de l'action commise, tandis que s'ancrait l'illusion d'un sujet définitivement libéré des entraves culturelles d'autrefois : conscience morale rigide, religion, familles, « loi du père », interdits sexuels, etc.

On comprendra à cet égard, que la démarche psychanalytique et son projet de travail sur soi fondé sur le principe et la nécessité de l'autoréflexivité, et de l'inscription lente dans le temps étendu, in-fini, de l'auto-réflexivité, a quelque chose d'anachronique culturellement parlant. Anachronique quant à son décalage par rapport aux valeurs dominantes du temps présent et à sa permissivité en apparence sans limites.

Néanmoins, lorsque les difficultés inhérentes à la vie se chargent de confronter l'individu aux limites de ses désirs et de ses capacités, il est des psychés qui sont brutalement aux prises avec un vécu catastrophique de castration. La violence du ressenti dans ces cas est beaucoup plus explosive que les angoisses névrotiques. Les blessures du narcissisme qu'elles entraînent se traduisent par des problématiques de dépressions très sévères, des formes d'effondrement vital, ou leur contraire, des explosions de rage, d'attaques vers l'extérieur, des passages à l'acte éventuellement a-sociaux, voire un retournement de l'agressivité dans l'autodestruction, jusqu'au suicide.

Pour cerner ce qu'une modification culturelle comme celle supposée de la post-modernité introduit en termes de modification intra-subjective, peut-être pourrions-nous revenir en conclusion de l'interrogation que cherche à introduire ce texte, sur l'image latente du bain-foule, du corps-foule dans *Psychologie des foules et analyse du Moi*. La foule comme une psychologie de masse surdéterminant des éprouvés subjectifs individuels ; l'individu inséré dans un bain indifférencié tout à la fois langagier et comportemental. Ce que plusieurs auteurs qualifient de surmoi culturel, soit une instance normative plus ou moins psychiquement intégrée et intervenant en lieu et place d'un surmoi subjectivement intériorisé. Au fond, un mode de fonctionnement intrapsychique apparenté à celui de l'adolescence.

Dans son dernier ouvrage, *L'esprit du Mal* (2007), Nathalie Zaltzman aborde

le temps 1 du socius comme le temps de la foule originaire : une régression groupale dans laquelle la fonction du surmoi singulier est abolie au profit de la force pulsionnelle brute et de sa dictature. Zaltzman s'inscrit clairement dans le prolongement de l'énoncé freudien de *Totem et Tabou*, selon lequel, psychiquement parlant, la pulsion précède la pensée et la capacité de dissidence d'avec la fusion groupale. En ce sens, on pourrait dire que le *socius* s'inscrit dans un pôle d'opposition au *Kulturarbeit*. Le socius est acte collectif, il est environnement groupal, antécédent et antinomique au processus de la mise en pensée, par définition acte singulier.

Des centres de consultation comme *la clinique psychanalytique de Montréal* comptent sans doute parmi les lieux féconds qui aident à comprendre plusieurs des manifestations d'un être-ensemble actuel. La pratique clinique dans de tels centres nous ouvre sur une écoute plurielle dont je dirais qu'elle va du socius au *Kulturarbeit*, du *Kulturarbeit* au psychisme, et réciproquement. Cette pratique nous introduit à travers la large catégorie des patients classifiés états-limites, à se porter à l'écoute des avatars du travail de transformation socius/kulturarbeit/psyché, et aux avatars dans la destinée humaine d'une capacité subjective d'individuation.

Bibliographie

Auteurs cités

- Cahn, R. (2002). *La fin du divan*. Paris : Odile Jacob.
 Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
 Gauchet, M. (2009). *Histoire du sujet et théorie de la personne*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
 Riesman, D. (2001). *The Lonely Crowd: a Study of the Changing American Character*. Yale University Press.
 Zaltzman, N. (2007). *L'esprit du Mal*. Paris : Éditions De L'olivier.

Autres références pour prolonger la lecture de cet article

- Lasvergnas, I. et Lapointe, M.-E. (2009). *The Montreal Psychoanalytic Clinic, a few milestones* », texte inédit présenté au Congrès de l'Association internationale de psychanalyse, Chicago (juillet).
 Lasvergnas, I. (2009). La clinique psychanalytique peut-elle avoir des préoccupations sociales ? In M. Brousseau (dir.) (2009), *Ondes de psychanalyse*, Montréal : liber.
 Lasvergnas, I. (2010). *L'écoute plurielle*, texte inédit présenté au congrès annuel, Société canadienne de psychanalyse, Toronto, (3-6 juin).

Isabelle Lasvergnas

Professeur titulaire département de sociologie, UQAM ;
 Psychanalyste, membre de la Société psychanalytique de Montréal,
 Directrice de la Clinique psychanalytique de Montréal.

Pour citer ce texte :

Lasvergnas, I. (2012). La Clinique psychanalytique de Montréal : une écoute particulière du socius. *Cliopsy*, 7, 87-98.

À l'école de l'*acting-out* : un autre regard sur les emportements des élèves

Yves-Félix Montagne

Introduction

L'école bute aujourd'hui sur les conduites hors normes et perturbatrices de certains élèves qui n'entrent pas dans « le programme ». Ils manifestent hors des cadres et des us une version scolaire du « malaise de la civilisation » (Freud, 1929). En agissant de façon imprévue, incompréhensible, impossible, physique, ils questionnent la construction du lien pédagogique et donc la transmission du savoir.

Tous les établissements de France ne sont pas habitués à des emportements exagérés. Mais dans ceux qui le sont, Rossetto (2004) note que des élèves plus jeunes, plus extrêmes et plus nombreux, sont pris dans la récurrence, la fréquence ou la répétition (selon que l'on se place du côté du législateur, de l'éducateur ou du psychologue) de conduites hors piste.

Les situations difficiles dans l'enceinte scolaire ne sont pas nouvelles. Des délits de murmure ou des exaltations de lycéens étaient déjà repérés au XIX^e siècle. Ce qui est nouveau, c'est la fréquence de la transgression par des actes physiques.

La nature et les causes de l'impossible que mettent ces élèves sur le tapis restent souvent sans explication singulière. Quand ils évoquent l'inconfort, l'anxiété et la colère que provoquent ces conduites, beaucoup de professeurs (quelle que soit leur discipline d'enseignement) soulignent que leurs ressentis sont dus autant à ce qui est réalisé par les élèves qu'au fait que les causes et la signification de ces emportements leur manquent. « *C'est hallucinant, faire des trucs pareils sans savoir pourquoi [...] Ce que je comprends pas, c'est pourquoi ça leur arrive à tous, enfin je veux dire à chacun et si souvent... ce qui déroute surtout, c'est de pas comprendre pourquoi ils font ça... je reste toujours tout bête devant leurs trucs. Leurs conneries, ça me sidère, c'est incompréhensible. Eux-mêmes ils savent pas pourquoi ils agissent comme ça* ». Les comportements explosifs des élèves rencontrent « l'impossible à penser » des enseignants.

À la lumière du champ praxique des écrits de Freud et de l'enseignement de Lacan, on peut considérer les exaltations des élèves d'un point « où défont les représentations, les discours entendus, les faux accords, les évidences » (Laurent, 2001). Il s'agit donc d'essayer de voir ce qu'il en est de la place du sujet dans les conduites des élèves et pour cela, au lieu de

(se) dire « *ça n'a aucun sens ce qu'ils font... ça n'a pas de sens leurs trucs* », plutôt considérer « *leurs agissements* » comme ayant, surtout, du sens.

Car ces conduites ont du sens si l'on considère les trois acceptions possibles du mot (Rey, 2000). Elles ont du sens (direction) parce qu'elles vont vers le professeur, du sens (sensation) parce que le corps est mis en jeu et du sens (signification) parce qu'elles semblent vouloir dire quelque chose pour celui qui les fait. Cela autorise à mettre en doute leur côté exclusivement « intentionnel » (Bruner, 1996) et plus encore leur côté « génétique » (Barrère et Miulovic, 1999) ou « pathologique » (Revillère et Kuehn, 1999). Cela engage à se souvenir des propos de Canguilhem (1966) qui parle de conduites « anormales » (irrégulières, inaccoutumées, qui s'écartent du fait habituel) et pas anormales (sortant des normes, déséquilibrées, aliénées).

Reste alors à se demander s'il n'y a pas quelque chose à déchiffrer chez certains élèves au-delà de ce qu'ils montrent au premier abord (des transgressions, des oppositions, des agressions). N'y a-t-il pas, pour les professeurs, à s'enseigner du structurel qui se livre dans les inconduites, à se mettre à l'école de l'*acting out* (à s'en enseigner) pour faire la classe et donner cours ? Les élèves n'agissent-ils pas en effet ainsi faute de trouver ailleurs un mode et un lieu de réalisation de quelque chose en eux ? Ne tentent-ils pas d'apprendre autre chose, d'une autre manière que celle accoutumée à l'école ?

Fort de ces perspectives, en traitant le « Réel par le Symbolique du langage » (Lacan, 1975 ; Terrisse et Labridy, 1990), on peut envisager que les conduites emportées des élèves sont adressées et signifiantes. On peut envisager qu'elles sont du même ordre que celles que Freud avait repérées chez certains de ses patients dans la cure. Elles sont des manifestations d'*acting out*.

Si ces comportements s'adressent aux enseignants, ces derniers n'ont-ils pas à s'interroger sur comment les accueillir ? Comment les professeurs peuvent-ils construire leur être professeur en se servant de l'*acting out* ? Quel « agir éthique » (Hegel, 1911) ont-ils à apprendre pour recevoir ce qui dérange plutôt que se « remparder », comme disait Lacan (1963), derrière le retour à l'autorité voire l'autoritarisme et la punition ou l'exclusion ? N'y a-t-il pas des comportements professoraux à éviter ? D'autres conduites magistrales à inventer ?

Cadre méthodologique et conceptuel

La psychanalyse et la méthode clinique

Considérer le phénomène des attitudes difficiles de certains élèves depuis la psychanalyse autorise une présentation de l'élève comme un Sujet¹ (Lacan, 1961 ; Terrisse et Carnus, 2009). Cela engage à rendre compte d'une manière différente la « part de l'adolescent [qui] ne se laisse pas appréhender par les rationalités didactiques pédagogiques et culturelles »

1. Sujet (écrit S) symbolisé \$ (S barré) par Lacan, est « être de désir » dans le sens où il est ce qui permet et conduit le désir chez l'être humain.

que soulignent Ubaldi et Falco (2006). Ainsi les élèves dont il sera question ici seront autres que « l'élève qui ne veut pas apprendre » de Méard et Bertone (1998), autres que ceux ayant un « rapport au savoir pénalisant » (Hatchuel, 2004), qui ne « savent pas apprendre » (Charlot et al., 1999), qui ont « peur d'apprendre » (Boimare, 1999) ou encore qui ne font pas leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1999). Ils sont des sujets qui désirent être et qui le font hors des formes accoutumées.

Rejeter l'analyse d'un phénomène en séparant ce qui se fait de celui qui le fait marque la position analytique. Dans cette logique, non seulement il n'y a pas d'acte sans sujet mais pas non plus de sujet sans cause pulsionnelle qui le pousse. Pour tenter d'identifier un peu des causes et de la structure des conduites impossibles des élèves, on partira de la parole des élèves mais aussi des enseignants qui parlent de leurs élèves. Dans cet usage du discours d'un sujet 1 parlant de lui, ou parlant d'un sujet 2 à un tiers, émerge un peu de la vérité² qui anime le sujet 1. Une vérité ignorée par lui-même. Cette position repose sur le principe du lien signifiant qui avance qu'un Sujet 1 est (aussi) ce qu'en dit un Sujet 2, que les élèves sont (aussi) l'élève fantasmé de l'enseignant.

Il sera montré ainsi que les élèves existent (aussi) par le discours que les professeurs tiennent sur « leurs » élèves. Cette relation permettra un accès à la vérité des élèves (surgie dans leurs actes) grâce à la vérité des professeurs (repérée dans leur discours). Les cas présentés illustreront « une clinique analytique qui tente en effet de localiser, dans les dires du sujet, l'articulation de ce qui le fait souffrir avec le sens qu'il y donne. Qui s'efforce de repérer ainsi ce qui organise son rapport à la réalité » (Montagne, 2009).

« L'analyse qualitative » (Mucchielli, 2009) employée permettra « d'entendre la conception du monde d'un sujet en interprétant son discours » (Chilland, 1983). Cette écoute interprétative engage à « recueillir des signes et en les organisant en un ensemble intelligible et communicable » (Foucault, 1963) de façon à produire un « effet de sens ». Réduction qui s'établit dans ce que le chercheur retient dans un discours pour reconstituer et interpréter une histoire » (Revault D'Allonnes, 1989). Une telle position méthodologique et épistémologique repose sur l'usage de l'équivoque de la langue et sur le lien langage-parole.

Il s'agit d'une part de prendre en compte l'impossibilité du sujet à dire tout ce qu'il désire, pense ou veut, quand il parle, et sur l'impossibilité pour le sujet qui l'entend, d'entendre de façon univoque et identique ce qui a été dit. C'est dans ce malentendu que résident l'usage et les effets opératoires du discours. Il s'agit d'autre part de considérer que le discours d'un sujet qui parle de ce qu'il vit devient signifiant pour celui qui l'écoute à travers les mots choisis par celui qui parle pour s'exprimer. C'est par le croisement de ce qu'a entendu le chercheur avec ce qu'a dit celui qui lui parle, que va se dévoiler un peu de la structure inconsciente du sujet et que la teneur subjective de ce qui est décrit et dit va s'éclaircir. C'est dans le tissage d'un

2. La vérité sera entendue ici comme la cause pulsionnelle qui pousse, agit et émane du sujet (voir la définition et le rôle que Lacan fait jouer à la vérité dans sa théorie des 4 discours, 1970).

lien entre le dit et l'entendu, autant que dans le repérage (et le questionnement) des mots choisis par le sujet pour parler de lui que se construit l'interprétation.

Cette spécificité méthodologique passe par le repérage de l'écart entre le contenu latent et le contenu manifeste du discours, par l'écart entre le « dire et le dit » et par la mise en relation des différents temps de la parole de celui qui parle de lui. Ainsi par la subjectivité de son écoute et par les relances qu'il propose, celui qui écoute permet qu'un savoir autre puisse voir le jour. Ce savoir du sujet qui parle sur lui-même est issu d'un dire véridique (d'une énonciation) et non pas seulement un savoir référé à un corpus de savoir déjà là où vient se loger celui qui parle (un énoncé).

Les paroles présentées, tout en étant singulières, et révélatrices d'eux-mêmes pour ceux qui ont parlé, pourront être source de savoir général et, pourront renseigner le collectif. Il s'agit donc bien, dans une démarche clinique basée sur des entretiens, de « ne pas refouler comme un non savoir, hors du champ... le dire du sujet, l'idée qu'il se fait de son mal, l'interprétation qu'il ne manque pas de s'en faire » (Brousse, 1997).

Les paroles des enseignants et des élèves, qui forment le matériel clinique de ce propos, seront présentées entre guillemets et en italique. Dans les paroles exposées, les parties entre parenthèses sont des ajouts destinés à rendre aux propos parlés une forme grammaticalement correcte. Les paroles ont parfois été conservées dans leur intégralité quand les erreurs grammaticales se sont avérées utiles à l'usage de l'équivoque de la langue.

Les enseignants (Professeurs des écoles stagiaires, professeurs d'EPS titulaires première année, professeurs stagiaires issus de multiples CAPES interne) ont été entendus en groupes d'analyse de pratique (GAP) réalisés à l'IUFM de Paris et au Rectorat de Paris entre 2002 et 2010. Ces rencontres, mensuelles pour certaines, bi-trimestrielles pour d'autres, et d'une durée de deux heures en groupe d'une douzaine de participants, ont donné lieu à des enregistrements intégralement retranscrits et à des verbatim. Ces propos seront utilisés dans l'introduction et dans la discussion.

La construction des cas singuliers repose, elle, sur le discours de Sébastien et Monsieur T, professeurs, et de Lorenn élève de 4ème (les noms présentés ont été changés). Ces sujets ont été entendus lors de 3 entretiens semi-directifs (au sens où l'entend Mucchielli, 2009) de 30 minutes chacun intégralement retranscrits. Dans ces entretiens, (comme dans ceux réalisés en groupe) l'interviewer, à partir de quelques questions ouvertes, demande au sujet de préciser ce qu'il perçoit de la situation considérée. En cela l'interviewer s'applique :

- à repérer les constructions logiques mises en place dans les paroles du sujet qui parle de ce qu'il vit et du ressenti que cela provoque chez lui, et qui parle de ce qu'il vient de dire ;
- à faire éclairer certaines incohérences et certaines récurrences entendues dans le discours du sujet ;
- à proposer ses incompréhensions, ses compréhensions pour cerner les

intentions du sujet qui s'exprime ;

- à suggérer, à pointer, des liens entre les différents moments du récit ou entre les différents récits pour cerner un peu la structure du sujet qui parle.

Il s'engage surtout à ne pas forcer la signification du propos, à ne pas « sur-interpréter » ni introduire de lui-même un signifiant nouveau lors d'un entretien. Les associations que pourront faire naître les mots entendus seront proposées comme base des questions ouvertes lors de l'entretien suivant. Les hypothèses interprétatives surgies lors de la retranscription écrite de l'entretien seront également matière aux questions de la rencontre ultérieure.

Agirs, action, acte, passage à l'acte

Pour confirmer l'hypothèse associant les conduites emportées des élèves à des *acting out*, une présentation précise de ce concept est nécessaire. Il convient pour cela de le mettre en synergie avec ceux d'action, d'acte, de passage à l'acte et d'agir(s).

Action et acte

Les dissemblances entre action et acte restent confuses, Mijola (2002) les désigne conjointement comme « des comportements visant à modifier l'environnement que ce soit avec la finalité d'éviter un déplaisir ou de satisfaire un plaisir ». On peut cependant avancer que l'action renverrait à la durée et l'acte à la ponctualité. L'acte en posant comme primauté ce qui est produit se spécifie de l'action qui se caractérise par son processus.

Selon le Robert, une action est « ce par quoi quelqu'un réalise une intention ». Weber (1922) précise qu'une action est « un comportement doté d'intentions plus ou moins subjectives ». Pour Freud (1901), une action consiste « dans la réalité d'une intention inconsciente ». On peut voir dans ce terme la notion de processus. Un acte est « une action humaine considérée dans son aspect objectif » (le Robert). On peut voir dans ce terme la notion de produit. Pour la psychanalyse, un acte est un « mouvement » (Freud, 1926) qui se différencie d'une action parce qu'il est un saut dans le symbolique et qu'il provoque « un effet de franchissement » (Labridy, 1997). L'acte permet un évitement d'un conflit psychique par l'agir. Le sujet est radicalement changé après sa réalisation, sa réalité est transformée. Il y a un avant et un après acte qui fait que le sujet renaît ou est définitivement transformé (exploit sportif, coup d'éclat, suicide,...). L'acte se spécifie par le changement de mode de rapport au monde. L'acte est en fait, une conduite qui traduit un retour de la pulsion à laquelle le sujet ne peut pas se soustraire, même en en appelant à l'autre ; ainsi, « l'acte est sans adresse et ne peut prendre sens » pour celui qui le réalise (Raoult, 2006).

Passage à l'acte

La psychanalyse a intégré l'acte dans son champ conceptuel pour

caractériser un passage à l'agir quand la verbalisation est défailante ou impossible. Le syntagme *passage à l'acte* est « utilisé pour souligner la violence et la brusquerie de diverses conduites court-circuitant la vie mentale et précipitant le sujet dans une action : agression, suicide, délit... » (Salavin, 2003). Le passage à l'acte comporte toujours une dimension d'agression envers le cadre (ou celui qui l'incarne) qui peut être comprise comme une réaction de défense contre la menace que ce cadre engendre subjectivement pour le sujet. Cette menace est souvent ressentie quand le sujet se sent l'objet de l'autre, quand il perçoit qu'il n'est plus pris en compte comme sujet. Il s'agit en mettant le corps en jeu, d'une tentative de supprimer ou de s'éloigner de cette menace en établissant une nouvelle relation avec le cadre. C'est un agir moteur qui expulse hors du sujet ce qui paraît « une menace interne » pour lui (Raoult, 2006). C'est une conduite qui court-circuite la pensée et projette le sujet dans l'agir. C'est le *Niederkommenlassen* de Freud (1912) (le laisser tomber) tel que l'a relevé Lacan (1963) en précisant la métaphore de « défenestration » à propos du cas « de la jeune homosexuelle » qui se précipite du haut d'un pont sous un train.

Acting out

L'*acting out* a initialement été utilisé comme la traduction française de l'*Agieren* de Freud (1912) tel que le présente Kaufmann (2003), une « répétition du refoulé au lieu et place du souvenir ». C'est une « remise en acte » lors de la cure par effet du transfert, d'un impossible à dire ou à se représenter (Assoun, 1985). Parmi les cas d'*acting out* célèbres, on peut citer celui de « l'homme aux cervelles fraîches » (Kriss, 1951) : cet écrivain souffrant de s'accuser de plagiat et de manque d'idées déclare à son analyste qu'il va, après les séances, manger des cervelles fraîches.

Laplanche et Pontalis (1967), considèrent que le passage à l'acte est un cas particulier d'*acting out* et ne voient pas de différences essentielles entre les deux notions. Au contraire, Lacan (1963) précise que « tout ce qui est *acting out* est à l'opposé du passage à l'acte ». Il souligne que dans les deux cas « la position du sujet est structurellement différente. L'*acting out* est une montée sur la scène, c'est un appel à l'Autre, un appel à l'interprétation de l'Autre, de ce que le sujet ne voit pas de lui-même. Le passage à l'acte est une sortie de scène dans laquelle il n'y a plus de sujet et une négation de l'Autre.

Pour préciser le concept d'*acting out*, on doit le rapporter à son étymologie anglaise. *To act out* veut dire jouer un rôle. « *Acter-out* » ou « *act-outer* » est une conduite où le sujet ne parvenant pas à expliquer, à faire comprendre ce qu'il est vraiment, se réfugie derrière un rôle pour jouer ce qu'il a à dire. Il se crée un « Réel de théâtre [...] il met en scène le discours qui le mettait en scène » (Scilicet, 1976). Ainsi, « le jeu se déroule de façon codifiée entre deux partenaires qui ignorent qu'ils le sont » (Lacas, 2001).

Considérer *to act* = jouer et son suffixe *out* = extérioriser, permet de poser

que dans ce type de conduite, le sujet va montrer au dehors ce qu'il a en lui, rapidement, jusqu'à l'achèvement. Cela ne se produit pas hors de la séance mais hors du sujet. Ce professeur précise bien la métaphore dramaturgique en disant : « *il faut toujours qu'il fasse son cinéma. Pour lui le cours c'est un podium, il fait son show* » Cet autre professeur ajoute : « *c'est vrai qu'ils te font sans arrêt des scènes, je crois qu'ils aiment se voir en train de jouer les durs. Pas seulement de se montrer aux autres, se voir eux-mêmes* ». Car « *l'acting out* ex-pose le sujet », le sujet « monte sur la scène » dans *l'acting out* pour y présenter « un faire comme si, un psychodrame » (Lacas, 2001). Dans *l'acting out*, « le sujet devient actif, il met en scène le discours qui le mettait en scène ». Dans ce jeu, « quelque chose du sujet se montre. Quelque chose que lui-même méconnaît. Et cela se montre essentiellement autre que ça n'est » (Scilicet, 1976).

Si « *l'acting out* est essentiellement, dans la conduite du sujet, quelque chose qui se montre, l'accent démonstratif de tout *acting out*, son orientation vers l'Autre, doit être relevé » (Lacan, 1963). Ainsi la position du professeur en face des élèves peut être comprise comme celle de l'adresse, du destinataire de certaines conduites. *L'acting out* est donc bien une demande (de l'élève vers le professeur), une demande sans parole, une façon de se faire entendre sans demander. Or l'on sait avec la psychanalyse que la demande ne porte pas en fait réellement sur les satisfactions qu'elle semble appeler. C'est en cela que Lemaire (1977) explique « qu'il y a toujours un au-delà de la demande ». Pourtant cette réponse, le sujet la demande et l'attend de l'autre à qui il s'ex-pose (se pose hors de lui). Autre auquel il ne laisse pas le choix de ne pas voir ce qui est montré. Millaud (1988) précise : « *l'acting out* est une réponse agie, pas différée, une monstration sans latence, mais non sans agressivité envers l'autre tenu d'y participer ». Dans cette obligation, le sujet cherche le manque de l'autre, comme dans la position et le discours de l'hystérique présentés par Lacan (1970) dans sa *théorie des quatre discours*. *L'acting out* est « un appel, une réplique, un défi » (Kaufmann, 2003) dans le Réel parce que manqué dans le Symbolique comme dans l'Imaginaire. Or, la psychanalyse explique que le réel se caractérise justement par le fait que les mots défont pour le nommer, par le fait que « c'est à l'impossible à dire que se mesure le réel » (Lacan, 1973).

De plus, le fait que, dans *l'acting out*, le sujet qui s'adresse à l'autre n'ait pas conscience de cet appel à la symbolisation, permet d'éclairer cette répétition perpétuelle des emportements des élèves. Il n'y a, en fait, « pas de modification de structure » chez le sujet qui reproduit des *acting out*. Ce qui sort, ressort ainsi toujours. Les manifestations du réel qui dérangent le cours sont marquées du sceau de la répétition et de ce que Freud (1920) appelait la « compulsion ». Ainsi, *l'acting out* se caractérise par la redite en acte, pas identique, mais sous des formes colorisées, déclinées, d'un lien signifiant entre l'acteur et le spectateur. Cette relation semble d'autant plus signifiante pour les élèves qui se « trouvent mal » à l'école. Charlot, Bautier

et Rochex (1993) ont montré que pour les élèves de Bobigny, c'est le professeur qui est important, plus que le savoir qu'il détient et propose. Il semble donc que plus les élèves sont insécures et en difficulté et plus ils sont sensibles à l'environnement humain qu'ils rencontrent, plus ils cherchent à se trouver (et à trouver l'autre) par leurs emportements.

C'est peut être pour éviter l'angoisse de ne pas trouver en eux une signification à ce qu'ils viennent de faire, que les élèves, « *après leurs conneries, ils attendent toujours qu'on leur dise quelque chose* ». C'est en cela que le propos de Lorenn (élève présentée plus loin) résonne autrement quand elle avance : « *un bon prof ? C'est celui qui a beaucoup de mots pour nous dire* ». Dans cette formule équivoque (mots à nous dire, mots pour dire ce que nous sommes) semblent se loger les attentes d'un sujet face à un autre posé comme « Sujet Supposé Savoir » (Lacan, 1961). L'*acting out* pouvant ainsi être considéré comme une question et pas la seule affirmation de quelque chose d'inconnu du sujet lui-même.

Le transfert

C'est parce que les enseignants « *comptent pour eux* » que les élèves mettent en scène leur désir de voir un lien se créer, perdurer, se renforcer, ou changer de nature avec leur professeur. La psychanalyse organise ce type de relation grâce au concept de transfert. Pour éclairer la liaison subjective entre transfert et *acting out*, Lacan (1963) précise : « c'est l'amorce du transfert, du transfert sauvage. Le transfert sans analyse c'est l'*acting out* [...] C'est une façon de poser le problème du transfert [...] elle serait bien utile à poser par ce bout parce que c'est la seule façon de savoir comment agir avec l'*acting out* ».

Le transfert, avoue Mannoni (1980), « n'est pas facile à définir. C'est en gros, la mobilisation de l'inconscient du patient en relation avec l'analyste ». Les écrits de Freud sur le transfert, tels que repris par Filloux J. (1976), Filloux J.-C. (2000), Imbert (1992) et Cifali (1994), montrent que ce phénomène lie inmanquablement deux personnes lorsqu'elles sont en présence, au-delà de ce qu'elles disent, pensent ou font. Si Freud n'a pas inventé le phénomène, il est celui qui l'a identifié et en a fait un outil thérapeutique dans la cure.

Il convient ici de différencier travailler sur ou avec le transfert, comme dans l'analyse, et travailler dans le transfert, comme dans le cours. Entre la cure et le cours le transfert perd son statut d'outil spécifique du travail analytique et prend la teneur du lien qui unit deux sujets « toujours jamais dans une relation égalitaire » (Labridy, 1998) quand ils sont mis en présence. Cette union est d'autant plus propice que les positions sont dissymétriques, qu'il y a « disparité dans les positions respectives » (Cifali, 1994) et que l'un des deux sujets prend ainsi la place du Sujet Supposé Savoir.

On peut aisément comprendre que « la nature particulière de l'œuvre éducative » (Freud, 1925) est propice à cette configuration. Filloux (1998) expose avec précision les écueils de pédagogies qui ont tenté de faire du

transfert une méthode d'enseignement. Elle avertit : « le transfert n'a pas à être induit ou favorisé. Il survient ou pas, à l'insu des sujets de la leçon ». Il est provoqué et établi « sans le savoir » par enseignant et élève.

Il semble en effet que les élèves qui sont coutumiers des *acting out* les sont avec des professeurs avec lesquels il y a ce que Jeammet (1985) nomme, un « rapproché relationnel ». Une professeur précise : « *on dirait que ce sont ceux qui t'aiment le mieux qui te font les pires conneries. Ça n'arrive que très peu, des élèves que tu connais pas qui te pètent un câble. Moi je n'en n'ai jamais eus* ». On peut noter dans la syntaxe de cette enseignante, que les élèves ne *font* pas mais *te font*, qu'ils ne *pètent* pas un câble mais *te pètent* un câble. Cet usage de la forme pronominale soulignant en quelque sorte l'inclusion de l'enseignante dans ce qui arrive aux élèves. Elle se fait verbalement l'adresse « co-responsable » de ce qui est produit par ses élèves. La formule « *te pètent un câble* » prend même une tournure paradoxale ou on ne sait plus à qui appartient le câble qui se rompt. On peut donc penser que plus le transfert s'établit en fréquence et en intensité plus la production d'*acting out* est forte et plus celui qui est spectateur s'inclut dans ce qu'il regarde. Cette relation qui unit les élèves aux professeurs peut être prise comme une forme de la manifestation du paradoxe de Winnicott (1988) qui consiste à avoir un lien subjectif avec un autre sujet à son propre insu.

Résultats : des cas signifiants

Sébastien dans le metro

Sébastien est un jeune professeur d'EPS titulaire 1^{ère} année de l'académie de Paris. En GAP, il explique : « *j'allais au stade en métro, avec ma classe de 3^{ème}. Et, au bout du wagon, j'en vois un, un de mes durs, qui se bat avec un passager, un adulte. Je vais les arrêter, le mec me pourrit en me disant que je ne tiens pas mes élèves. Je le calme. Je reste calme. Il descend. Je m'assois à côté de mon élève, à l'écart, sans rien lui dire, j'étais scotché. Arrivé au stade je lui dis "tu ne participes pas, tu restes sur le bord du cours". Je lance le cours et pendant l'échauffement, je discute avec lui. Je lui demande ce qui s'est passé, pourquoi il a fait ça. J'étais tellement surpris que franchement je trouvais aucune raison, Lui non plus cela dit. Il me dit que le type lui a mal parlé pour lui demander de baisser le son de son MP3. Et c'est tout. Je lui ai dit que j'étais en colère contre lui et que pour autant je n'allais pas me battre avec lui. Je suis plus avec ces élèves pour le no dispute directe. Ça envenime plus qu'autre chose. Je suis plus discute. Je lui ai parlé du respect ados / adultes. Du fait qu'il fallait trouver, quand on était civilisé une façon autre pour dire qu'on n'était pas d'accord. Je lui ai parlé de vivre ensemble, de savoir maîtriser ses impulsions, bla bla bla. Mais je n'ai pas trop personnalisé, je n'ai pas trop fait la morale en fait. Je n'ai pas jugé quoi, mais j'ai dit que j'allais faire un rapport et demander un conseil*

de discipline et une exclusion de 48h, comme c'est prévu dans le règlement intérieur. Il n'a rien dit. Il a dit qu'il était comme ça. Il n'a pas protesté. Il ajuste dit, ok c'est bon. J'étais un peu surpris, mais bon. Au retour, j'ai flipé tout le trajet que ça recommence ou que ça ait donné des idées aux autres. La semaine suivante, même classe, même trajet et j'en vois un, juste à côté de moi, un autre chaud ; il allume une cigarette devant moi. A un mètre ! Même scénario, assis à côté de moi pendant le trajet, privé de cours, discussion, sur la loi dans les lieux publics. Je lui ai pas parlé de santé, ils en ont rien à faire de leur santé quand ils seront adultes, c'est trop loin et signalement. Je crois qu'il n'a eu que trois heures de colle. C'est la punition officielle pour quelqu'un qui fume. Juste que pendant le trajet en métro il m'a demandé si j'allais le punir comme son pote ».

On peut penser que le premier incident auquel a été confronté Sébastien relève plus du passage à l'acte, tel qu'il a été défini supra, que de l'*acting out*. Par contre, le second est bien identifiable à un *acting out*. En allumant sa cigarette de façon ostentatoire devant les yeux de son professeur, le second élève semble avoir voulu bénéficier, lui aussi, de la proximité de ce maître qui « discute » avant de punir. Le traitement réservé au bagarreur a séduit le fumeur. La façon dont Sébastien s'est rendu responsable du premier élève semble avoir provoqué le transfert sauvage dont parle Lacan (1963) chez le second élève. Sa position avec le premier élève a sûrement creusé un écart qui a touché le second élève au point « d'allumer » une relation atypique avec son professeur.

Sébastien semble avoir été posé par le second élève comme le sujet supposé savoir faire avec la loi, du collège, de la vie et avec la loi morale, avec ce qui surgit et pousse à la bagarre quand l'autre en face est insupportable. Il a été perçu comme celui qui sait y faire avec les conduites hors limites, d'autant qu'il a réussi à maîtriser le passager en restant calme face à son énervement. En évoquant « sa » façon de faire avec l'insupportable, Sébastien a offert à son élève une façon de se « socialiser au singulier » (Bourineau, 2008). Une façon en décalage avec les codes en vigueur dans l'univers du second élève, en décalage tel qu'elle l'a séduit. Son allumage de cigarette est à prendre comme l'appel d'un élève à son professeur. Dans cet appel, où le fumeur est à peu près sûr de la réponse du professeur (déjà constatée chez le bagarreur) se repère le poids du transfert sauvage évoqué plus haut.

La singularité de traitement de la bagarre, dans l'après coup, de façon paisible, sans écraser les raisons de l'explosion sous les représentations du socius (il ne faut pas se bagarrer), semble avoir été tellement signifiante pour le second élève qu'il a décidé (à son insu) de produire une transgression ostensible (mais à moindre frais car sans mise en danger physique immédiat) en fumant. La conduite de ce jeune professeur, a peut-être fait écho à la question du second élève qui pourrait être « comment faire avec l'autre ? » En répondant comme il l'a fait, Sébastien a changé l'imaginaire du second élève par le symbolique. Il a bougé la représentation

qu'il avait d'un adulte, d'un professeur et même de la façon de régler un conflit en prenant une position autre dans la langue. En laissant un temps entre bagarre, explication et punition, Sébastien a permis au premier élève d'avoir le temps de se faire responsable de son action et d'accepter la punition sans sur-réagir.

Il serait intéressant de savoir si les deux élèves se sont parlé à propos de cet incident. On peut toutefois penser que la seule observation de ce qui s'est passé a provoqué l'*acting out* du fumeur. L'*acting out*, précise Jeammet (1985), « possède une capacité attractive ». Si les adolescents coutumiers du fait semblent reproduire d'un cours à l'autre ce qui leur a apporté satisfaction (dans la forme et dans les effets, transgression et prise en charge dans la parole) leurs pairs semblent assez souvent capables de se saisir du médium pour exister autrement en classe. A l'adolescence le sujet fonctionne aisément par reproduction des conduites de lien à l'autre. On comprend au regard du cas présenté que l'*acting out* peut passer d'une réponse singulière d'un sujet au transfert, à un habitus contextuel et groupal. Cela demande peut-être alors au professeur de proposer, quand l'occasion de mimétisme se présente, des façons toujours nouvelles de répondre. Des façons pour surprendre les élèves quand ils le surprennent.

Les sorties de Lorenn

Lorenn est une élève de 4ème du collège P. S. de B. Elle passe souvent dans le bureau du proviseur pour des actes de grossièreté, d'outrage envers les professeurs. Elle a déjà été renvoyée trois fois pour ces motifs. Elle se définit comme « *une fille normale, quoi* ». Elle précise cependant qu'elle « *déteste l'EPS. Enfin surtout Monsieur T parce qu'il nous fait faire des trucs trop chelous, qu'il est pas sympa avec moi, qu'il me calcule pas. Je viens lui demander un truc, et il me répond pas ou il me dit direct "allez va travailler toi" sans regarder presque. Il s'occupe que des garçons. Il sait pas régler son problème avec les filles* ». Elle ajoute : « *tellement il nous capte pas, une fois je suis sortie de son cours sans lui dire. Je suis allée à l'infirmerie, j'étais tombée et il m'avait dit "c'est rien, arrête ton cinéma". Moi j'y suis allée quand même. Il a rien capté. Il m'a même pas vue sortir. Et quand je suis revenue, je leur ai dit : "alors qu'est ce qu'il a dit ?". Elles m'ont dit "il a rien vu". Ça déçoit de voir qu'on te remarque pas quand t'es pas là. Ça sert à quoi qu'on parte du cours s'il nous voit pas ? Alors depuis, je sors du cours, au gymnase ou au stade et je vais me balader. Des fois H vient avec moi. Il nous capte jamais. Je crois qu'il faudrait qu'il nous arrive un truc pour qu'il s'en rende compte* ».

Devant l'insuccès de sa fugue, Lorenn persiste : « *si c'est ça je vais rien faire de son cours. Je vais rien faire quand il va me le demander. Ou s'il vient me parler ou quoi, je vais pas lui répondre. Je vais lui mettre des vents comme lui. Ou je vais lui parler mal, comme ça, direct, il voit bien qui je suis comme fille* ». Par son *acting out* et ceux programmés (inertie, insolence), Lorenn cherche une réponse à la question de sa sexuation

auprès d'un professeur qui ostensiblement ne veut pas répondre.

Ce professeur, Monsieur T, confirme « *[qu'il] ne sait pas régler son problème avec les filles* » en disant : « *Lorenn ? Elle se cherche. J'essaie de pas y faire attention sinon tu te fais bouffer* ». La non réponse qu'il affiche ainsi (en dissociant le *je* inattentif du *tu* qui se fait bouffer) peut être assimilée à la mésinterprétation dont parle Lacan (1963). Elle provoque pour Lorenn un agissement dans le Réel. Pour savoir et faire savoir qui « *[elle est] comme fille* », elle refuse de rester en cours, de dépendre du désir de l'autre. Elle dit en acte : « *tu n'as rien compris à ce que je demande* ». Pour être reconnue objet de désir et se reconnaître comme sujet, elle fugue loin de celui qui ne sait pas « *la capter* ». En quittant le cours, puis en « *faisant rien* » (comme les anorexiques qui ne mangent rien) ou en « *parlant mal* », elle reprend la main. Elle agit pour concrétiser son désir en faisant réagir son professeur à son propos. Elle acte pour être reconnue telle qu'elle le désire. On peut d'ailleurs se demander si elle ne va pas aller jusqu'à faire en sorte « *qu'il lui arrive un truc* » hors du cours pour être vraiment singularisée et vue par son professeur. Dans cet *acting out*, il s'agit bien d'échapper à l'emprise du regard de l'autre pour en signifier la valeur et souligner que « *le désir féminin passe par le fait d'être vu* » (Labridy, 2001). Faute d'être regardée, d'avoir un assouvissement à sa pulsion scopique, faute d'effets à ses sorties du champ du regard de son professeur, Lorenn s'efforce de rompre la relation autrement. En projetant de « *faire rien, parler mal, pas lui répondre* », elle essaye autrement de voir comment l'autre va l'aider à se construire en lui renvoyant une image d'elle.

L'issue à cet affrontement subjectif est survenue au cours d'un voyage scolaire en Italie. En changeant de lieu et de mode de relation, le professeur est devenu « *bien comme personne. Je l'ai vu. On s'est parlé quoi. Il a bien vu aussi que j'étais bien comme fille, pas une pénible. Une fille normale quoi* ». Des sorties de cours à la sortie de classe, Lorenn est passée de l'imaginaire au symbolique pour trouver un moyen de donner une réponse à son Réel. Hors les murs, elle a réussi sans se mettre en danger ou hors la loi, sans en passer par l'*acting out*, « *à faire un geste au sourd auquel elle s'adresse* » (Scilicet, 1976) et donc à exister.

Quelle position professorale pour « *faire avec et donner cours* » ?

Reste alors à se demander ce qu'il est possible de faire, en tant que professeur, face à des *acting out* en s'enseignant des cas présentés. Lacan (1963) pose la question de façon imagée : « *comment on fait entrer l'éléphant sauvage dans l'enclos, comment on met le cheval au rond pour le faire tourner dans le manège ?* » Il semble pour cela plus judicieux de préciser des conduites à éviter, plutôt que des marches à suivre. Cette formule qui évite de tomber dans la prescription de *choses à faire*, peut être servie par le propos de Greenacre (1950). Il distingue trois options à retenir

pour faire avec l'*acting out* : ne pas l'interpréter, ne pas l'interdire, ne pas agir pour renforcer le moi.

Prendre en charge l'*acting out* sans l'interpréter

L'interprétation d'un *acting out* semble promise à peu d'effet et peut s'avérer dangereuse. Lacan ajoute : « ne serait-ce que parce que c'est pour cela qu'il est fait, l'*acting out*, appeler à une interprétation qui échoue ». Interpréter semble d'autant moins judicieux que les enseignants ne sont pas analystes. Les effets d'une interprétation sauvage peuvent « entraîner un passage à l'acte, car le sujet a le sentiment qu'il est ravalé au rang d'objet pour l'autre. Son être se fige dans le dire de l'autre et sa seule issue au désarroi est d'agir pour se retirer ou retirer l'autre du jeu » (Lacas, 2001). On sait combien les adolescents sont réfractaires aux demandes des adultes pour parler de ce qu'ils ignorent d'eux-mêmes, voire de ce qu'ils veulent ignorer. Proposer à un adolescent de discuter sur ce qui l'anime et pour lequel il réclame une réponse, se heurte souvent à un refus. Ce rejet peut s'expliquer par le fait que, plus il désire quelque chose, moins il peut tolérer que cela lui soit donné par un adulte qui le maintient de la sorte en enfance, mais aussi par le fait que « ce qui l'agite, il n'en veut rien savoir » (Lacadée, 2003). Lacan (1963) ajoute à ce sujet que, dans le traitement de l'*acting out*, « ce n'est pas le sens, quel qu'il soit de ce que vous interprétez qui compte, c'est le reste ». C'est ce reste qui a pu être accueilli par Sébastien qui dans le symbolique, tout en restant garant de la loi, a été capable d'accepter un peu du Réel de ses élèves.

Il convient donc de souligner qu'il apparaît plus judicieux de proposer un accusé de réception (une parole qui signale la prise en compte de l'*acting out*) plutôt que de tenter de s'aventurer, avec l'élève actant, à une recherche de signification. « *On ne peut pas savoir pour eux* » affirme une jeune professeure. Dans sa formule se trouve condensée la problématique de la psychanalyse qui a conduit Freud à laisser parler ses patients. Le choix professionnel de Sébastien suit cette voie, son discours permet aux élèves de se faire responsables de leurs actes parce que le professeur en face d'eux ne répond pas pour eux. Il ne recouvre pas de ses mots ce qui a été fait. Il ne cherche pas à mettre du sens sur ce qu'il constate. Il accepte que ça ne veuille rien dire, et propose ainsi une « socialité » (une façon d'être avec les autres) qui n'est pas normalisante mais normative. En redonnant la loi, il impose à cette norme singulière celle de la vie ensemble. En ne sachant pas pour eux, il permet à ses élèves de s'entendre se dire responsables de leurs agissements. Le professeur de Lorenn, « *en voulant même pas [l']entendre* » s'engage lui sur une voie plus délicate. Il interdit cette naissance à la responsabilité car, quand il « *la calcule pas* », il la nie doublement.

Prendre en charge l'*acting out* sans l'interdire

Lacan (1963) précise : « on peut bien dire des choses, mais dire à un sujet,

pas d'*acting out*, voilà qui est quand même difficile ». Pourtant beaucoup de professeurs, faute d'autre solution, par effet du climat social, par réaction de défense, avancent dans cette pratique. Un enseignant explique : « *Je leur ai dit que je ne tolérerai pas leurs folies. C'est interdit ! Pas avec moi, débrouillez vous pour faire vos imbécillités ailleurs* ». On sait combien ce genre d'interdiction autoritariste engage le sujet à transgresser davantage. Pourtant, une telle position professorale dans ce qu'elle a de paradoxale est intéressante. Interdire ici et autoriser ailleurs témoigne d'une déontologie professionnelle discutable et d'un « être professeur » insécure autant que d'une certaine lucidité « insue » sur la structure des élèves. Dans cette parole, le professeur montre qu'il ne tient pas la position éthique qui affirme qu'il y a des choses qui sont impossibles à faire de façon définitive à l'école. Par ailleurs, sa position souligne qu'il n'accepte pas d'être dérangé par ce qui survient dans ses cours et qui n'est ni dans les manuels, ni dans les programmes, et qu'il l'exclut de son regard faute de pouvoir l'empêcher. On peut penser que cela indique qu'il n'a pas (encore ?) saisi que le savoir faire et le devoir faire avec le contingent sont les pans obligatoires du métier d'enseignant.

Néanmoins, son discours qui n'assume pas la charge des conduites emportées, laisse aussi entendre la parole d'un sujet divisé. Un sujet qui a compris que l'*acting out* a quelque chose d'inéluctable, qu'il « doit » être fait, qu'une position d'interdiction totale est impossible à tenir, et un sujet qui ne sait pas comment faire avec cet inévitable. En recouvrant l'*acting* d'une *interdiction autorisante*, il montre son refus d'assumer sa responsabilité de destinataire (voire de cause) du transfert et engage les élèves à proposer leur *acting out pas avec lui*. En se montrant ainsi démis de sa fonction de Sujet Supposé Savoir, il épargne son fantasme de « l'élève » mais en refusant « l'éthique de la responsabilité » dont parle Weber (1913), il écorne sa propre image de lui professeur, augmentant de la sorte son malaise face à la classe.

Ici, peut s'appliquer à l'enseignant ce que remarque Lacan (1963) à propos de l'analyste : « s'il a pris cette place, tant pis pour lui, il a tout de même la responsabilité de cette place qu'il a accepté d'occuper ». Sébastien incarne cela : « *je ne peux pas les exclure du cours à chaque fois. Je sais bien qu'ils viennent pour se montrer, pour déconner. Mais je ne lâche pas. Je reviens à la charge, à chaque fois. Je les agonis et je les force à entendre qu'ils ont fait un truc qui se fait pas. On en reparle* ». Cette position permet de dire « dont acte » à l'*acting out*, de le prendre en compte et en charge tout en le mettant du côté des « *trucs faits qui se font pas* ».

C'est bien en parlant autour, à mi-dire, de l'atopia qui pousse dans les élèves et les emporte, qu'on les éclaire sur ce qu'ils ont fait. « Revenir sur » permet aux élèves de dire un peu de l'*unheimlichkeit* (l'inquiétante étrangeté de Freud, 1919), du « fort peu rassurant » (Lacan, 1956) qui sourd en eux et de détourner les brusqueries que cela provoque tout en en assumant eux-mêmes la responsabilité.

Prendre en charge l'*acting out* sans renforcer le Moi

Une prise en charge de l'*acting out* qui renforcerait le Moi consisterait à favoriser une position professorale qui participerait à l'acquisition par les élèves d'une capacité de refoulement renforcée. Cette position soulignerait une conception de l'être humain (surveillant lucide de ce qui surgit en lui) proche des techniques cognitivo comportementalistes (TCC). Ces techniques ambitionnent de débarrasser le Sujet de ce qui le pousse à agir en le recouvrant d'une volonté qui permet d'autocontrôler ce qui l'emporte. Cette construction de TCC nie la part de vérité subjective du sujet et son incapacité à maîtriser entièrement ce qu'il est. Pourtant, par transfert, la parole d'un professeur engageant au contrôle peut être entendue et apaiser ce qui agite. Mais, elle n'engage pas de déplacement dans la position subjective de ceux qui actent out. Cela signifie que, ce professeur passé, les élèves pourront reproduire avec le professeur suivant leurs conduites emportées. On peut voir là une des raisons qui explique « l'implosion » en 6^{ème} d'élèves qui étaient « tenus » par leur maître en CM2. Au collège la multiplication des adultes en face des élèves dilue l'étayage moïste (identificatoire), tout en diffractant les possibilités d'adresse de la question intime du sujet.

Pourtant, certains enseignants tombent, dans le registre du *il ne faut pas* et dans le discours surmoïque pour faire avec l'*acting out*. Le surmoi semble en effet souvent employé comme outil pour tenter de changer les élèves, comme instance qui les aiderait à reprendre « le contrôle d'eux même » dit un professeur. Il ajoute : « *je leur dit qu'il ne faut pas, que ça ne se fait pas, que ce n'est pas bien... que moi, je ne fais pas comme ça, qu'ils se contrôlent... j'essaye de leur donner des trucs pour se calmer* ». Par cette suite d'injonctions ce professeur fait appel au surmoi pour renforcer son discours d'interdit et témoigne de l'illusion que c'est la conscience morale, rappelée à l'ordre par la volonté, qui va permettre aux élèves de reprendre le contrôle d'eux mêmes. Il fait appel à quelque chose « dans » les élèves qui pourrait faire que *ça ne se fasse pas*.

Il semble que, plus ce discours surmoïque est tenu, plus le Ça qui pousse à l'*acting out* flambe. En fait plus le discours est moralisateur moins le poids d'énonciation de la parole du professeur est grande. Plus ce dernier *surmoïse*, moins il parle en son nom et moins son discours a d'autorité authentique et d'effet sur les conduites des élèves. C'est davantage par le changement de sa position symbolique que le professeur cité plus haut pourrait participer à la construction du surmoi de ses élèves (le Surmoi serait pris ici comme instance modératrice, voire sublimatoire de l'*acting out*). Sébastien incarne cela en s'asseyant à côté de son élève (et pas face à face) et en ne faisant « *pas trop de morale* ».

Il semble plus que ce soit en offrant matière à construction du Moi idéal de l'élève (par identification et transfert) que le Surmoi renforcé de l'intérieur, pourra peut-être permettre à un élève qui a choisi l'*acting out* comme mode de relation à l'autre, de prendre un peu conscience de l'écart entre sa réalité

psychique (ce qui l'emporte) et la réalité extérieure (des conduites sont impossibles à l'école).

Tenter de faire avec le Surmoi, même par déplacement subjectif, ne doit pas faire oublier que le Surmoi, dans l'économie d'expériences qu'il permet et empêche, est alimenté par les conséquences (*a priori*) désagréables que trouve le sujet qui *acte out*. C'est en effet autant dans la satisfaction causée par les entorses à la censure intime (ressenties par celui qui s'emporte) que dans les conséquences sociales de l'*acting out* (dispute, punition, exclusion, stigmatisation) que se loge une part de la jouissance du sujet.

Conclusion

En considérant les conduites emportées des élèves comme des *acting out*, on accepte le fait que les inconduites en classe ne sont pas le signe d'une défaillance du sujet, mais plutôt qu'il y est d'abord comme pulsion sans pouvoir devenir sujet dans la chaîne signifiante.

Ailleurs qu'ici on pourrait s'attacher à voir en quoi, parce qu'ils concernent l'EPS, les cas d'*acting out* qui ont été présentés pourraient être typiques de cette discipline d'enseignement et des conséquences de « l'effet gymnase » (en déclinant l'effet maître et établissement de Duru Bellat et Bressoux, 1997). La mise en jeu des corps, obligée et facile en EPS, l'espace de cours, la surveillance et la place spatiale autres du professeur, la proximité physique des élèves, pourraient être questionnés en tant qu'artefacts et amplificateurs de l'*acting out*. Toutefois, il semble que si certains élèves actent out « plutôt » en EPS, c'est plus parce que « l'être professeur » de l'enseignant d'EPS qui est en face d'eux est différent de celui de ses collègues qu'il se passe quelque chose. On peut ainsi avancer (Montagne, 2006) que c'est « davantage dans le lien de transfert que dans le lien de contexte que se jouent les causes de l'emportement des élèves » dans les gymnases. Il serait sûrement intéressant d'analyser, dans cet esprit, les façons d'être professeur des enseignants d'autres disciplines dont les cours attisent des conduites d'*acting out*.

L'*acting out* en classe est le signe qu'un sujet cherche à apparaître en en passant par un autre. Pour qu'il advienne sans avoir à trop (souvent et fortement) rompre les cadres, il est nécessaire qu'un discours l'accueille sans le recouvrir de signification. C'est à cette condition que l'élève deviendra le sujet des signifiants qu'il énonce par ses exaltations. Cette position professorale accuse réception de ce qui est contenu de demande dans les emportements scolaires. Elle autorise à ne plus jauger les adolescents par un écart à des positions supposées bonnes et conformes aux signifiants professoraux.

Le savoir, dans la majorité des entreprises humaines, est libéré du sujet qui le produit. L'enseignement ne peut pas être compris dans cette dynamique. Les enseignants ont à construire un « savoir y faire » (Montagne, 2007)

avec les élèves qui en passent par l'*acting out* pour s'exister. Un savoir y faire avec l'après coup, avec la parole, avec le repérage de l'écart entre le signifié et le signifiant de certaines conduites. Un savoir qui ne soit pas énoncé mais énonciation. C'est pour cela qu'être professeur est « un métier de l'humain, un métier conjecturel » (Cifali, 1994) et que les emportements des élèves peuvent être pris comme matière à l'enseignement des professeurs sur leur métier.

C'est ici qu'un autre discours, qui oserait une (in)formation à la clinique, qui oserait ne pas croire au sens comme seule solution, singulariserait formation initiale et continue. Ce serait le choix à faire pour pousser l'école de l'exactitude vers le mi-dire de la vérité. Il permettrait aussi de continuer le propos entamé ici. Car quid de l'*acting out* des professeurs ? Jusqu'où se laisser embarrasser en classe ? Quel traitement pour les passages à l'acte ?

Éclairer la rencontre éducative avec la psychanalyse permet de changer le sens de l'école en lui conférant, aussi, la prise en charge d'une part de l'impossible des élèves et en envisageant d'autres positions professorales pour faire avec. Cela permet de se faire responsable du fait, qu'au XX^e siècle, à l'école également, « nous est un autre ».

Bibliographie

- Assoun, P.-L. (1985). De l'acte chez Freud, l'équivoque métapsychologique. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 31, 145-172.
- Barrère, A. et Mikulovic, J. (1999). L'approche sociologique. *La violence, l'école l'EPS*, 42, 46-52.
- Boimare, S. (1999). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bourineau, M. (2008). Au delà des normes le détail. In *Comment se faire entendre à l'école*, Bordeaux : CRDP Aquitaine, 61-66.
- Brousse, M. H. (1997). *L'activité physique à la lumière de la psychanalyse*. In M. H. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse et M.-J. Sauret, *Sports, psychanalyse et science* (p. 11-40). Paris : PUF.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF, 1972.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1993). *Écoles et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chiland, C. (1983). *L'entretien clinique*. Paris : PUF.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif, contre jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Duru Bellat, M. et Bressoux, P. (1997). Le maître aussi fait son effet. *Cahiers Pédagogiques*, 354, 16-18.
- Filloux, J. (1976). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Filloux, J. (1998). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 87, 59-75.
- Filloux, J.-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.
- Foucault, M. (1963). *La naissance de la clinique*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1901). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot, 1975.
- Freud, S. (1912). La Dynamique du transfert. In *La technique psychanalytique*. Paris : PUF, 2007.
- Freud, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris : Gallimard, 1985.

- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In *Essais de Psychanalyse* (p. 41-112). Paris : Payot, 1981.
- Freud, S. (1925). Préface. In A. Aichhorn, *Jeunes en souffrance*. Nîmes : Champ Social, 2002.
- Freud, S. (1926). *Symptôme, inhibition, angoisse*. Paris : PUF, 1993.
- Freud, S. (1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris : Point, 2010.
- Greenacre, P. (1950). Général problem of acting out, *Psychoanalytic Quarterly* N°4, 19, 445-467.
- Hatchuel, F. (2004). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Hegel, F. (1911). Discours du 2 septembre. *Textes pédagogiques, traduction Bourgeois, B.* Paris : Vrin, 1990.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Jeammet, P. (1985). Actualité de l'agir. *Nouvelle revue de Psychanalyse*, 31, 201-222.
- Kaufmann, P. (2003). *L'apport freudien. Éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse*. Paris : Bordas.
- Kriss, E. (1951). Ego psychology and interpretation in Psychoanalytic therapy. *The Psychoanalytic Quarterly*, 1, 21-25.
- Labridy, F. (1997). Dire la performance. In M.-H. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse et M.-J. Sauret, *Sport, Psychanalyse et Science* (p. 65-75). Paris : PUF.
- Labridy, F. (1998). *Les entretiens cliniques, théories et méthodes*. Non publié.
- Labridy, F. (2001). Pourquoi on m'a née fille ? Les adolescents face à l'énigme du corps. *Revue Lune*, 16, 77-83.
- Lacadee, P. (2003). *Le malentendu de l'enfant*. Paris : Payot.
- Lacan, J. (1956). *Le Séminaire, Livre III, Les psychoses*. Paris : Seuil, 1981.
- Lacan, J. (1961). *Le Séminaire, Livre VIII, Le transfert*. Paris : Seuil, 2001.
- Lacan, J. (1963). *Le Séminaire, Livre X, L'angoisse*. Paris : Seuil, 2004.
- Lacan, J. (1970). *Le Séminaire, Livre XII, L'envers de la psychanalyse*. Paris : Seuil, 1991.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XXI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1975), *Le Séminaire 1974-1975, Livre XXII, « RSI », (Réel, Symbolique, Imaginaire)*. *Revue Ornicaire*, 2, 17-18.
- Lacas, P. P. (2001). Acting out. In *Dictionnaire de la psychanalyse, Encyclopédie Universalis* (p. 13-14). Paris : Albin Michel.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 2003.
- Laurent, E. (2001). *Intervention au Colloque du CIEN*, non publié.
- Lemaire, A. (1977). *Jacques Lacan*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Mannoni, O. (1980). *Un commencement qui n'en fini pas*. Paris : Seuil.
- Méard, J. et Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : PUF.
- Mijola, (de) A. (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Calmann-Levy.
- Millaud, F. (1988). *Le passage à l'acte. Aspects cliniques et psychodynamiques*. Paris : Masson.
- Montagne, Y.-F. (2006). *L'Éducation Physique de la parole ; rencontre et ratage dans le gymnase à l'aune de la psychanalyse*, thèse STAPS, ss dir F. Labridy, Nancy 1.
- Montagne, Y.-F. (2007). *Autour du « savoir Y faire » avec les élèves ; un témoignage-académique*. LAPRACORPS Clermont-Ferrand, AEEPS. Non publié.
- Montagne, Y.-F. (2009). Pourquoi les jeux traditionnels en EPS apaisent le « Tohu Bohu » dans les classes ? Propositions de réponses depuis la psychanalyse. *Revue STAPS*, 84, 57-75.

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Raoult, P. A. (2006). Psychologie clinique et criminologie. *Bulletin de psychologie*, 481, 3-5.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- Revillère, C. et Kuehn, C. (1999). La connaissance des publics. *Dossier EPS 42, Revue EPS*, 53-55.
- Rey, A. (dir.) (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rossetto, J. (2004). *Une école pour les enfants de Seine St Denis*. Paris : L'Harmattan.
- Salavin, (2003). L'acting out. In P. Kaufmann, *L'apport freudien. Éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse*. Paris : Bordas.
- Scilicet, (1976). L'acting out, réalisation d'une réponse, production de l'inconscient. *Revue du Champ Freudien*, 6/7, 111-116.
- Terrisse, A. et Labridy, F. (1990). Imaginaire, réel, symbolique et acte sportif. *Dossier EPS 10*, 405-412.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Ubaldi, J.-L. et Falco, A. (2006). Pour une pédagogie du sens en EPS. In *L'EPS dans les classes difficiles. Dossier EPS 64*, 269-278.
- Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*. Paris : 10x18, 2002.
- Weber, M. (1922). *Économie et société*. Paris : Plon, 1971.
- Winnicott, D. (1988). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot.

Yves-Félix Montagne

Professeur agrégé d'EPS

Docteur STAPS

IUFM de Paris

Pour citer ce texte :

Montagne, Y.-F. (2012). À l'école de l'acting-out. *Cliopsy*, 7, 99-117.

Entretien avec Jeanne Moll

par Françoise Allain

Françoise Allain : *Bonjour Jeanne. Merci d'accepter cet entretien pour la revue Cliopsy qui, chaque année, se propose de partir à la découverte d'universitaires proches du champ de l'éducation et de la formation dont le parcours a été très influencé par la clinique d'orientation psychanalytique. Tu évoques souvent les rencontres, alors pourrais-tu nous évoquer celles qui, dans ton parcours, ont été « fécondantes et créatrices » selon ta propre expression ?*

Jeanne Moll : Effectivement, les rencontres dans ma vie jouent un rôle central, rencontres avec des personnes vivantes mais aussi rencontres avec des auteurs, des artistes d'autrefois. Pour évoquer ma rencontre avec la psychanalyse, je vais remonter dans le temps. Curieusement, je n'ai pas le souvenir d'avoir entendu parler de Freud et de la psychanalyse au cours de mes études secondaires. En préparant l'École Normale Supérieure à Nancy, tout au début des années 50, j'ai été sensibilisée, grâce à notre professeur de philosophie, à la psychologie du développement de l'enfant. Le jeune papa qu'il était nous parlait avec admiration des observations qu'il faisait de son petit garçon. J'avais dix frères et sœurs ; le plus jeune n'avait qu'un an à l'époque. Mais loin d'eux, interne à l'École Normale¹, j'avais essentiellement la préoccupation de mes études. Je n'imaginais pas que, des décennies plus tard, mon intérêt se porterait vers le développement psychique de l'humain. Je me destinais à enseigner l'allemand et lors de mes études supérieures, j'ai été particulièrement attirée par Herman Hesse, Stephan Zweig, Arthur Schnitzler, ces poètes et romanciers dont j'ai su bien plus tard que Freud les envoyait car, écrit-il, ils connaissent « entre ciel et terre bien des choses que notre sagesse livresque ne saurait encore rêver, ils sont dans la connaissance de l'âme, nos maîtres ». Mon attirance pour ces romanciers de l'âme correspondait sans doute à mon désir de mieux comprendre ce qui agite notre âme.

Françoise Allain : *Tu emploies le mot âme ?*

Jeanne Moll : Oui, à l'instar de Freud qui parle de « Seelenleben » : vie psychique. La psyché, l'âme, est le siège de tout ce qui en nous est caché et nous fait vivre et de tout ce qui nous élève en même temps. Des romanciers comme Zweig et Schnitzler nous font entrer dans les profondeurs de l'humain et cela me captivait. Par ailleurs, la découverte que j'ai faite de l'art pictural du début du XX^e siècle, à Vienne, des peintres comme Klimt, Schiele a été pour moi déterminante car ils expriment dans leurs tableaux les tourments de l'âme et du corps. J'ai ainsi été sensibilisée peu à peu à la richesse de l'art qui dévoilait ce qui était nié plus ou moins dans l'éducation

1. Jeanne Moll a étudié à l'École Normale d'Institutrices de Bar-le-Duc de la 2^{de} à la terminale, puis à celle de Nancy, enfin à l'École Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses.

et la religion catholique dans laquelle j'avais été élevée. Le corps était tabou, et en particulier, la sexualité dont on ne parlait pas. Je pense que l'attention que j'ai portée aux romanciers de l'époque de Freud et aux peintres de la Sécession, cette époque de fracture, m'a peu à peu guidée vers la psychanalyse.

Il y a comme un fil invisible dans mon parcours. Dans les années 70, le livre de Marie Cardinal, *Les mots pour le dire* (1975), a été pour moi un détonateur. À la même époque, les émissions de Françoise Dolto étaient diffusées à la radio. Ce livre où Marie Cardinal osait parler de la relation extrêmement difficile et douloureuse à sa mère et des conséquences qu'elle en avait vécues dans son corps, m'a fait découvrir pour la première fois, de façon très forte, l'impact de la psychanalyse, d'une psychanalyse abordée par le biais de la littérature. La rencontre avec Marie Cardinal m'a plu aussi parce qu'elle évoquait un autre pays, l'Algérie.

L'étranger me questionnait, peut-être parce que j'ai eu longtemps moi-même le sentiment d'être étrangère, de la même façon que la romancière Annie Ernaux. Je suis issue comme elle d'une famille extrêmement modeste, j'avais accédé par le professorat à une autre sphère socioculturelle et je me vivais parfois en décalage, peut-être aussi parce que j'enseignais une langue étrangère que j'étais en train d'incorporer sans m'en rendre compte et qui interrogeait mon rapport à ma langue maternelle.

J'ai rencontré fin des années 80, à un colloque de Cerisy, Georges-Arthur Goldschmidt dont je venais de lire *Quand Freud voit la mer* (1988) ; c'est une réflexion extrêmement riche et stimulante sur ce qui caractérise l'allemand, langue concrète « où tout part du corps et y revient » et où prédominent le déplacement et le mouvement dans l'espace. L'auteur considère le français et l'allemand en miroir et compare la *Weltanschauung*² dans les deux cultures.

Françoise Allain : *Comment s'est fait ce cheminement vers l'allemand ?*

Jeanne Moll : Sous l'effet d'une rencontre inoubliable avec mon premier professeur d'allemand en sixième. M. Fassnacht vouvoyait chacune de ses élèves qu'il appelait par leur nom de famille. Ce pédagogue, à la fois strict et bienveillant, avait senti la gravité inquiète qui m'habitait car il avait écrit à la fin de l'année dans mon cahier de souvenirs³ : « Ne soyez pas si sérieuse, soyez gaie comme le soleil ». En effet, mon enfance familiale était loin d'être heureuse, je me sentais très à l'aise à l'internat et en cours. De plus, l'allemand était la seule matière nouvelle pour moi. Et la chance a voulu que tous mes professeurs, à chaque fois différents, aient été d'excellents pédagogues.

À l'École Normale de Bar-le-Duc, notre professeur, M. Robert, a fait en sorte que deux camarades et moi passions les mois de mai et de juin, à la fin de la seconde, dans un établissement allemand du Palatinat. Ce fut extraordinaire ! Puis il m'a exhortée à poursuivre des études supérieures pour enseigner l'allemand dans le secondaire. Je pense que ces rencontres fabuleuses avec des enseignants qui m'ont reconnue et encouragée ont

2. Conception du monde

3. Le cahier de souvenirs était un cahier personnel utilisé dans les internats de filles, à la fin des années 40 et dans les années 50, où, à la fin de l'année scolaire, les amies et les professeurs évoquaient un ou des souvenirs agréables. C'était le même de la 6^e à la 4^e.

nourri mon désir de continuer à apprendre.

Françoise Allain : *Avais-tu choisi l'apprentissage de l'allemand ?*

Jeanne Moll : Non, l'allemand était la première langue obligatoire au collège de Commercy où je suis entrée en sixième.

Françoise Allain : *Donc tu as forgé une motivation sur quelque chose qui t'a été imposé !*

Jeanne Moll : J'ai éprouvé tout de suite le plaisir de la découverte et j'ai eu la chance, dès l'année suivante, de passer deux semaines chaque été chez ma correspondante, en Sarre. Le contact vivant avec le pays étranger, au début de l'adolescence, m'a dynamisée et confortée dans mon désir de me perfectionner en allemand, ce fut un concours de circonstances très positif.

Et pourtant la guerre était à peine terminée, je me souviens d'avoir vu la ville de Deux-Ponts encore en ruines, quel contraste avec ce que je vivais comme petite Française pour la première fois à l'étranger, dans le pays que les adultes qualifiaient d'ennemi. Je découvrais que je parvenais à m'exprimer en allemand ailleurs qu'en situation scolaire et j'en ressentais un vif plaisir, de même que dans le va-et-vient entre ma langue maternelle et la langue étrangère. J'ai commencé à enseigner en 1958, à Mulhouse, ensuite au lycée français de Bruxelles. Au vu des réticences de pas mal d'élèves par rapport à l'allemand, j'ai compris que cette langue n'était pas neutre mais chargée de représentations ambivalentes et surtout négatives. De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère vient interroger le rapport à la langue maternelle : qu'est-ce que c'est que cet « autre là » qui nous déloge de notre langue maternelle ? Et à quoi renvoie l'incapacité de se déloger de « la première maison que l'homme habite » (Heidegger, 1946) pour faire place à une autre langue ?

Françoise Allain : *Comment as-tu pu travailler ces réticences ?*

Jeanne Moll : J'ai utilisé un détour dont ma rencontre avec les œuvres d'art, la peinture en particulier, m'a donné l'idée. Certains élèves résistaient à l'apprentissage de l'allemand mais en même temps je les trouvais sympathiques. Je leur ai présenté des reproductions d'œuvres d'art achetées dans les expositions. Ils en choisissaient deux qui leur plaisaient et essayaient de dire ce que la carte représentait et pourquoi le motif leur plaisait. Or, ces élèves qui résistaient à la langue s'exprimaient volontiers et pertinemment à partir d'une médiation culturelle. Je leur expliquais aussi les différences de représentation du monde qu'ont les Français et les Allemands : la langue allemande est concrète, elle met l'accent sur la vie, elle est sous-tendue de dynamisme, alors que le français, venant du grec et du latin, est plus abstrait. L'expression « nature morte » — en allemand *Stilleben* — signifie « vie au ralenti », de même que « danger de mort » se dit en allemand *Lebensgefahr*, « danger pour la vie ». Je les ai fait réfléchir sur les représentations collectives et individuelles négatives, liées aux guerres successives entre nos deux pays, et qui grèvent l'apprentissage de l'allemand. J'ai d'ailleurs écrit un article là-dessus.

Françoise Allain : *Ce cheminement pédagogique t'a permis de changer ton regard sur eux, ils n'étaient plus seulement des élèves qui apprennent l'allemand, ils reprenaient une dimension plus globale.*

Jeanne Moll : Effectivement, et de ce fait, se découvrant capables de dire quelque chose d'intéressant et d'être reconnus par le professeur, ils retrouvaient une certaine fierté d'eux-mêmes. Je les voyais alors comme des adolescents qui étaient obligés de faire de l'allemand mais qui avaient des raisons de ne pas l'aimer, j'essayais de faire en sorte que se modifie leur regard négatif par rapport à cette langue et, en même temps, de leur redonner confiance en eux-mêmes, en leur montrant que la dimension intellectuelle n'était pas la seule importante, qu'il y avait aussi ce que j'ai appelé plus tard la sensibilité relationnelle.

Françoise Allain : *Tu insistes sur le fait que l'allemand est davantage axé sur la vie, sur le dynamisme ; cela m'évoque par association l'Instance Monde de Jacques Lévine (2005), c'est-à-dire quelque chose qui est plus ancré dans le réel et qui peut être un accès pour les élèves différents.*

Jeanne Moll : Oui, c'est le rapport à l'environnement, le rapport à la nature qui est inscrit dans la langue depuis ses lointaines origines : pour les peuples germains, la nature était peuplée d'êtres vivants et par exemple, l'arbre, le tronc, la branche, le rameau, la montagne, la colline etc. – toutes choses érigées – sont du genre masculin, de même la tour, le sommet, la crête, etc., alors que les contenants sont du féminin. Curieusement, dès que l'arbre (*der Baum*) est déterminé précisément, par exemple le chêne, le hêtre, le bouleau, etc., il passe au féminin comme si, devenant fécondé et fécondant, il changeait de genre. Ce sont des rêveries, peut-être des élucubrations mais j'en parlais à mes élèves pour leur faciliter l'apprentissage du genre des noms et stimuler leur intérêt pour l'allemand, cette langue étrangère qui permet de penser autrement et nouvellement sa langue maternelle, qui permet d'opérer un décentrage, opération tellement au cœur de la méthode que Jacques Lévine a développée. Je pense que pour moi, la passion de la langue et de la culture allemandes a préparé ma découverte de la psychanalyse.

Françoise Allain : *Sachant que dans le monde enseignant en général, le champ psychologique a fortiori psychanalytique mobilise de fortes résistances, comment s'est fait ton cheminement vers les sciences de l'éducation et vers la psychanalyse ?*

Jeanne Moll : Cela a été une rencontre déterminante en 1979 à Genève, où nous nous sommes installés à la faveur de la nomination de mon mari au lycée allemand. Je n'avais jamais entendu parler des sciences de l'éducation ou je n'y avais pas prêté attention. Il est vrai que mon investissement familial et professionnel occupait beaucoup de mon temps. Sur la recommandation d'une collègue, je me suis inscrite d'abord comme auditrice libre à la faculté des sciences de l'éducation de Genève, et là j'ai découvert tout un monde. J'avais bien lu auparavant des articles concernant l'histoire de l'éducation mais que l'on pense tout le champ éducatif du point de vue de

l'histoire, de la sociologie, de l'anthropologie, de la psychologie et de la psychanalyse, ce fut pour moi comme une révélation. J'ai écrit d'ailleurs dans les *Cahiers Pédagogiques*, au début des années 80, un texte intitulé « Comme une seconde adolescence ». J'ai vécu une effervescence intellectuelle enivrante pendant les 7 années passées à Genève, j'étais sur une autre planète. Les années 70 avaient été des années d'enseignement avec toutes les interrogations liées aux difficultés d'apprentissage des élèves. Les années 80 furent celles de la découverte des sciences de l'éducation et de la psychanalyse, grâce à la rencontre essentielle avec Mireille Cifali, mais aussi avec Daniel Hameline. Cet immense professeur d'histoire de l'éducation et de philosophie de l'éducation m'impressionnait. Il parlait avec une aisance et un élan extraordinaire des siècles passés où l'éducation avait été pensée différemment par des hommes et des femmes qui prônaient une autre idée de l'enfant et qui avaient fondé des établissements pour les mettre en œuvre. Il suscitait notre curiosité intellectuelle, de même qu'un sociologue de l'éducation et une anthropologue qui avait fait des recherches en Nouvelle-Calédonie. Les années de Genève, avec cette pluralité des regards sur l'éducation qui nous entraînait à nous déprendre de notre mode de pensée unilatéral, m'ont offert une série de rencontres.

J'ai participé aussi à un séminaire conduit par Pierre Dominicé, auteur de plusieurs livres avec Gaston Pineau sur les histoires de vie. J'avais quarante ans passés comme un certain nombre d'autres étudiants. Lors de ce séminaire, nous présentions tour à tour et oralement, pendant deux heures, le parcours de notre vie en l'ordonnant. À la suite de cela, on devait le reprendre par écrit. Écouter d'autres histoires de vie montrait par exemple combien naître fille ou garçon n'était pas du tout anodin, il n'était pas directement question de psychanalyse mais tout ce qui se disait des relations au père, à la mère, à l'histoire familiale, des relations fraternelles et des secrets de famille rejoignait ce que nous étions en train de découvrir avec Mireille Cifali.

Mireille, c'était essentiellement une voix, et une parole d'une extraordinaire résonance. Sa façon de s'adresser aux étudiants que nous étions, aux jeunes comme à ceux de mon âge, sans s'imposer comme un professeur qui sait, nous emmenait à penser en même temps qu'elle, à nous mettre en route avec elle. Son enseignement sur les apports de la psychanalyse au champ de l'éducation ainsi que sur l'histoire de la psychanalyse en Suisse nous passionnait. Il provoquait une mise en travail qui se prolongeait par une écriture personnelle. À chacun de nos écrits, elle répondait personnellement, 7 ou 10 lignes, c'était étonnant ; ainsi avait lieu une sorte de double dialogue : un dialogue muet dans l'amphi, entre elle qui parlait et nous qui résonnions à ses paroles, et puis un dialogue écrit.

J'ai beaucoup aimé écrire pour Mireille ; en fait, j'avais commencé de le faire en 1973, après la mort de ma grand-mère paternelle, j'ai intitulé ce texte de 80 pages *Le voyage à Naives*, du nom de mon village. Je l'ai donné à lire

bien plus tard à mes enfants devenus adultes, à des amis aussi, c'est un texte personnel où j'essaie de faire revivre la figure de mon père.

J'ai été très heureuse que Mario Cifali, qui avait lancé en 1981, donc peu de temps après mon arrivée à Genève, une revue intitulée *Le Bloc-notes de la psychanalyse*, m'invite à y écrire. Dans mon premier article, en 1983, « Siddhartha ou le voyage intérieur », je reviens à mon amour de la littérature allemande, de H. Hesse en particulier. J'y étudie le cheminement du jeune bouddha Siddhartha, ses errances, ses rencontres, en lien avec les difficultés d'écriture de l'auteur avant qu'il entreprenne une psychanalyse. C'est l'histoire d'une double traversée. La même année, j'ai obtenu mon diplôme en sciences de l'éducation, Mireille m'a proposé un poste d'assistante et m'a incitée à commencer une thèse sous sa direction. Des étudiants faisaient leur mémoire avec moi, je les accompagnais dans le travail d'écriture, j'ai beaucoup aimé cela aussi.

Dans son cours d'histoire de la psychanalyse, Mireille avait mentionné une revue de langue allemande, la *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* (Revue pour une pédagogie psychanalytique). Tous les exemplaires de cette revue, publiée de 1926 à 1937, se trouvaient à la bibliothèque des Sciences de l'éducation de Genève, ville qui avait été un centre de diffusion de la psychanalyse au début du XX^e siècle ; Claparède y avait fondé avec Pierre Bovet, alors professeur à Neuchâtel, un institut des sciences de l'éducation, l'Institut Jean-Jacques Rousseau où l'on enseignait la psychanalyse. C'est ainsi que j'ai commencé à travailler sur cette revue de pédagogie dite psychanalytique ; je réarticulais ma connaissance de l'allemand avec l'histoire d'un mouvement pédagogique original. J'avais commencé à traduire quelques-uns des textes de cette revue dont j'ai parlé dans maints articles que tu connais. Jean-Claude Filloux qui avait un projet de publication chez Dunod a contacté Mireille et nous a proposé la rédaction d'un livre : nous avons écrit une introduction thématique et historique avant de présenter un choix d'une vingtaine de ces textes sous le titre *Pédagogie et Psychanalyse* (1985).

Françoise Allain : *Comment s'est effectué le choix, puisqu'il semble qu'il y ait environ 200 articles dans cette revue ?*

Jeanne Moll : J'ai lu tous les textes, c'était indispensable pour mon travail de thèse, je faisais des synthèses, j'en parlais ensuite à Mireille. Les collaborateurs de la revue, médecins psychanalystes, enseignants et éducateurs étaient préoccupés par les souffrances des enfants et des adolescents et soucieux d'une éducation autre que celle pratiquée à l'époque. Nous avons retenu uniquement les écrits traitant de la relation éducative et de la pratique pédagogique, à l'exclusion de ceux qui se rapportent à la psychanalyse d'enfants car le livre s'adressait à des éducateurs et à des pédagogues ; donc les textes portent sur l'inconscient à l'œuvre, la relation maître/élève, sur le transfert, la formation, l'éducation sexuelle, thème très percutant à l'époque, les perturbations des enfants étant attribuées très souvent par les médecins psychanalystes au fait que

l'éducation sexuelle était complètement niée. Nous avons proposé cinq chapitres dont nous avons discuté à Paris avec Jean-Claude Filloux qui a préfacé le livre.

Françoise Allain : *On s'aperçoit, à ce moment-là, que le problème du transfert est fondamental dans la classe et qu'on ne peut faire une approche clinique psychanalytique de la relation d'enseignement sans travailler le transfert.*

Jeanne Moll : C'est juste, et du transfert, il est question dans de nombreux textes. Il est au cœur de la pédagogie dite psychanalytique. Pour ce qui est de ce terme, je dirai que la pédagogie est beaucoup trop complexe pour qu'on puisse lui attribuer un seul adjectif ; qu'elle se réfère à la psychanalyse, ça me paraît essentiel mais elle ne peut pas négliger les apports de la sociologie, de l'anthropologie, de la psychologie du développement.

Pour en revenir à Mireille, la rencontre avec elle a été prépondérante, je lui dois la découverte d'un domaine que j'ignorais complètement et mon engagement sur la voie de la recherche et de l'enseignement en sciences de l'éducation ; mais ce fut aussi la naissance d'une amitié et d'une collaboration qui a été pour moi extrêmement valorisante et fructueuse. Mireille m'a proposé de la remplacer à l'Institut Pédagogique de Porrentruy, dans le Jura suisse où j'ai assuré trois ou quatre années de suite un cours sur « Pédagogie et Psychanalyse ». On m'a demandé aussi de faire de la formation continue, le soir, à l'intention des professeurs d'allemand, pour les aider à réconcilier leurs élèves avec une langue étrangère peu appréciée dans le canton.

Françoise Allain : *Je mesure l'importance de Mireille Cifali d'ailleurs largement réciproque puisqu'elle dit de toi : « Ce fut l'une de mes premières assistantes et ma première thèse en tant que directrice ; Jeanne, française habitant l'Allemagne, avait un long passé d'enseignante. Nous avons partagé la passion de l'histoire et publié ensemble grâce à Jean-Claude Filloux un ouvrage en 1985. Elle a été nommée maître de conférences à Strasbourg et constitue une des références de l'Association des groupes de soutien au soutien (Agsas) aux côtés de Jacques Lévine, elle a beaucoup publié. Notre amitié m'est précieuse ». Mais, justement je me posais la question, comment va se faire pour toi le cheminement vers J. Lévine ?*

Jeanne Moll : Il y a eu une donnée de la réalité, le séjour de mon mari à Genève était limité à 7 ans. Je m'étais préparée mentalement à partir, mes années genevoises furent très belles, mais de savoir dès le début qu'elles ne se prolongeraient pas, a sans doute facilité le départ vers une autre aventure. Tout séjour à l'étranger, tout décentrement permet une avancée dans la vie.

La rencontre avec Mireille a été le point de départ d'autres rencontres, et d'abord à Strasbourg où, par le biais de mon amitié avec Nanine Charbonnel, assistante de D. Hameline, j'ai fait la connaissance de Jean Houssaye, professeur en Sciences de l'éducation à Strasbourg et directeur

d'études. Il avait lu et apprécié *Pédagogie et psychanalyse* (1985) et *La pédagogie psychanalytique : origine et histoire* (1989), et il m'a proposé d'emblée — c'était en 1989 — une charge de cours en histoire de l'éducation. Je n'osais pas y croire. J'ai accepté le cœur battant et j'ai passé les mois suivants à préparer un cours d'histoire que j'ai intitulé « L'avènement de l'enfant dans la littérature et la psychologie au XIX^e et au XX^e siècles ». J'ai passionnément aimé ce travail avec des étudiants de licence où je montrais comment, depuis Rousseau et Pestalozzi, l'enfant prenait peu à peu de l'importance dans la société et dans les esprits. Je faisais le lien entre la littérature et l'histoire. Mon cours était un peu un fourre-tout mais axé autour du changement de regard sur l'enfant qui s'opère depuis la fin du XVIII^e siècle et qui se poursuit jusqu'à l'avènement de la psychologie de l'enfant aux États-Unis et en Europe, et de la psychanalyse ! J'ai eu un immense plaisir à préparer et à dispenser ce cours et je pense que mon enthousiasme était communicatif. J'avais de 60 à 80 étudiants, extrêmement intéressés.

La rencontre avec Mireille m'avait permis d'être inventive et de me faire davantage confiance. Ne voulant pas donner une question de cours pour l'examen, j'ai demandé aux étudiants un travail d'écriture sur leur histoire scolaire. J'avais découvert que les recherches en éducation portaient sur l'institution scolaire, les lieux d'éducation, les maîtres, les programmes, les méthodes mais aucun écrit n'existait sur les effets de l'éducation, sur la façon dont les anciens enfants que sont devenus les adultes ont vécu leur passé scolaire. J'avais balisé le travail en demandant aux étudiants de décrire des méthodes qu'ils avaient retenues, d'évoquer des livres ou des enseignements qui les avaient marqués, de parler des maîtres, des camarades, des lieux, du rythme des jours mais aussi du chemin de l'école. J'ai eu de très belles évocations du chemin de l'école et *a contrario*, des fils d'instituteurs qui habitaient sur place exprimaient des regrets d'avoir été privés de ce chemin. Beaucoup se rappelaient la monotonie des heures tandis que d'autres se souvenaient avec plaisir d'un maître qui pratiquait la méthode Freinet ou la Pédagogie Institutionnelle. Ils avaient fait des sorties, des voyages. De ces textes passionnants, je m'étais promis, quand je serais à la retraite, de faire un livre. À ce jour, il n'y a qu'un article, publié en 1992 dans les *Cahiers pédagogiques*, « Penser et écrire son histoire scolaire ».

Lors de la création des IUFM en 1991, j'ai répondu à un appel de candidatures pour un poste de maîtres de conférences, et j'ai obtenu le poste. J'ai continué d'enseigner l'histoire à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg. Charlotte Herfray, psychanalyste et auteur de *La psychanalyse hors les murs* (1993), assurait un cours sur « Psychanalyse et éducation ». À sa retraite, j'ai pris sa succession. J'étais très impressionnée parce que je savais l'impact qu'elle avait sur les étudiants. C'est alors que j'ai décidé de faire une psychanalyse, j'ai franchi le pas. Ce fut une épreuve plusieurs années durant, et quand je parle d'humilité, je pense qu'elle se fonde sur cette expérience-là. En même temps, je trouvais exaltant d'être un peu plus

en route vers moi-même, essayant de recoller les nombreux morceaux épars, les débris et les scories que les rêves multipliés libéraient. Et surtout, je compris, à mon corps défendant, combien le transfert traverse nos relations.

J'avais dit aux étudiants : « Je ne vous enseigne pas la psychanalyse, je viens réfléchir avec vous, questionner avec vous le champ de la pédagogie en référence à un corps de connaissances dont l'hypothèse principale est que l'inconscient nous gouverne à notre insu ; qu'est-ce que ça signifie pour le désir d'enseigner, pour la relation à l'autre, tout ce qui vient de notre passé et que l'on projette sur l'autre ? Et qu'en est-il du savoir que l'on veut transmettre ? ». Mon enseignement était de l'ordre d'un questionnement.

Françoise Allain : *Notre propre rapport à l'école s'accompagne aussi de celui de nos parents, de la mère, du père dont nous sommes traversés.*

Jeanne Moll : Oui, par exemple le désir de devenir enseignant qu'un aïeul n'a pas réalisé et qu'il transmet d'une génération à l'autre, cette dimension-là apparaissait aussi et la culpabilité d'avoir trahi son milieu en continuant des études. La rencontre avec Mireille et les études entreprises alors m'avaient permis de découvrir l'immense complexité des relations intersubjectives et de transmettre à mon tour un peu de ce que j'avais appris. Mireille a influencé ma façon d'enseigner ainsi que la relation que j'ai entretenue avec les étudiants car je leur répondais aussi par écrit, individuellement.

Françoise Allain : *M. Cifali semble avoir emprunté cette conception de la transmission à Michel de Certeau.*

Jeanne Moll : Il y a une filiation, c'est certain. D'ailleurs je le cite aussi dans le texte « Penser son histoire scolaire ». Pour lui, faire de l'histoire, c'est naviguer entre le réel dont on cherche les traces, les bribes et le discours que l'on construit, c'est ce que je fais en ce moment, le réel est bien au-delà du discours que j'en fais ici ; de même il rappelle qu'on navigue entre faire l'histoire et raconter des histoires. Michel de Certeau a été une présence dont je savais combien elle comptait pour Mireille. Pendant les neuf années passées à l'IUFM, j'ai proposé aux futurs enseignants des modules sur le désir d'enseigner, la relation enseignant-enseigné, la dimension affective dans l'acte d'enseigner et d'apprendre, la place des représentations individuelles et collectives, la complexité du rapport à la langue étrangère, etc. À Genève, Mireille m'a initiée au questionnement et à l'éthique de la psychanalyse, j'ai vécu une sorte d'élan créateur que son enseignement, conjugué à celui de Daniel Hameline, a fait naître en moi et mon enseignement en a été durablement habité.

C'est encore une heureuse rencontre qui s'est produite l'été de 1989, dans un lieu magique, avec Jacques Lévine ; je ne le connaissais pas du tout, c'était à Cerisy lors d'un colloque sur la culture allemande, tu vois, il y a constamment des liens. En fait, c'était sur « Freud et la culture allemande ». On se promenait, mon mari et moi, dans le parc et on a rencontré un monsieur qu'on a salué. Il s'est présenté, c'était le psychanalyste Jacques

Lévine. Sa première parole, en entendant mon nom, fut un compliment pour mon livre sur la pédagogie psychanalytique récemment paru. J'ai été d'autant plus touchée que les critiques qui avaient paru dans les revues de psychanalyse étaient plutôt négatives, disant que ce n'était pas un livre de psychanalyste. Je me suis sentie évidemment valorisée par les compliments de ce monsieur qui m'avait lue attentivement ; il m'a parlé des groupes de soutien au soutien qu'il animait. J'ai tout de suite été intéressée et j'ai accepté de reprendre contact avec lui, après le colloque. J. Lévine m'a effectivement écrit et m'a invitée à assister à une séance d'un groupe de psychologues de Besançon, avec leur accord, bien sûr.

Françoise Allain : *Donc là, on est en 1989.*

Jeanne Moll : Effectivement, trois ans après notre retour de Genève. J. Lévine m'a aussi envoyé des articles de lui. Cette rencontre heureuse avec ce psychanalyste inventif et si attentif aux problèmes de l'école m'a permis de m'inscrire dans ce qui est devenu l'Agsas trois ans plus tard. J'œuvrais dans le même champ de la rencontre entre la pédagogie et la psychanalyse mais c'était un autre lieu. Je fréquentais les groupes de soutien au soutien que J. Lévine animait chez lui à Paris et me formais ainsi, par imprégnation, à l'animation ; je participais activement au colloque annuel, j'écrivais régulièrement dans la revue *Je est un autre*. J'ai mené dans les années 90, à côté de mes cours à l'IUFM et à l'université, un travail qui m'étonne encore aujourd'hui ; je me déplaçais beaucoup pour assurer des séances de formation continue ou faire des conférences en province, je participais à des congrès, à des universités d'été. Je collaborais à divers ouvrages collectifs ; je faisais partie d'un groupe de recherche international, mandaté par le Conseil de l'Europe, sur la pédagogie des échanges. J'ai aussi, avec une collègue, organisé une université d'été, en Alsace, sur l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Mon souci était de sensibiliser les participants à l'importance de l'affectivité, à la dimension inconsciente de nos actes, trop souvent ignorée.

Par l'intermédiaire de Mireille, j'ai été invitée, en 1998, à enseigner dans la toute jeune université d'Aoste. Les sciences de l'éducation y avaient des promotions de 25 étudiants, c'était le rêve ! J'y suis allée jusqu'en 2003 — un long voyage depuis Baden-Baden, mon lieu de vie familiale — et j'y ai institué aussi des groupes de soutien au soutien.

Françoise Allain : *Tu n'avais rien rencontré d'équivalent auparavant ?*

Jeanne Moll : Non, Mireille avait des groupes d'analyse de pratiques mais je n'y ai jamais assisté, j'avais souhaité y participer mais elle n'a pas accepté car les groupes, m'a-t-elle dit, avaient déjà leur histoire. À Besançon, J. Lévine m'a accueillie tout de suite, j'ai assisté pendant une journée à 2 ou 3 séances de soutien au soutien ; comme j'ai trouvé cette démarche passionnante, je me suis inscrite tout de suite dans cet engagement, je dirais militant.

Françoise Allain : *Oui, tu deviens même la rédactrice en chef de la revue, puis présidente de l'Agsas, tu en es encore vice-présidente. J'en reviens à*

ce que tu évoques souvent, « les racines irrationnelles de notre désir d'enseigner », ce pourquoi tu préconises la participation des enseignants à des groupes de soutien au soutien que J. Lévine appelle le « Balint enseignant ». Est-ce que tu peux préciser la spécificité du soutien au soutien, notamment par rapport à l'analyse de pratiques professionnelles, par exemple les groupes créés par Claudine Blanchard-Laville qu'elle qualifie aussi d'inspiration Balint ? Qu'est-ce qui fait que ces groupes ont davantage retenu ton attention que d'autres dispositifs ?

Jeanne Moll : Je pense qu'au départ, la rencontre avec J. Lévine a été très valorisante pour moi, il ne faut pas taire cet aspect là et l'invitation à collaborer avec lui. Ce qui m'a plu d'emblée, c'est la méthode qu'il a élaborée et ce qu'il appelle « le langage intermédiaire ». La structuration de la méthode est claire mais l'analyse de pratiques professionnelles est très structurée aussi. Dans le soutien au soutien, au temps du dire des difficultés, succède le temps de l'analyse elle-même ou recherche d'intelligibilité puis vient la recherche de remédiation. J'apprécie le souci, dans le deuxième temps, de ne pas s'adresser directement à celui qui fait le récit d'un vécu difficile, le souci de ne pas le prendre de front mais de l'amener, par le biais de l'imagination de la façon dont l'autre se représente, à s'interroger après coup sur lui-même. Pour Balint, ce qui compte, c'est d'accepter l'autre tel qu'il est, et pour cet autre, d'accepter sa propre bêtise, comme il l'écrit dans *Le médecin, son malade et la maladie* (1957). C'est possible grâce au cadre rassurant qui s'instaure dès l'énoncé, en début de séance, des règles de respect mutuel, de non jugement, de solidarité. C'est la première fois que je rencontrais un lieu comme le Soutien au Soutien, et le temps des premières fois est toujours déterminant.

Claudine Blanchard-Laville, je l'ai rencontrée après, peut-être que si je l'avais rencontrée pour commencer, j'aurais préconisé sa méthode, mais il se trouve que j'ai découvert avec J. Lévine une méthode qui me convenait. C. Blanchard-Laville m'a invitée à présenter, dans son séminaire, le soutien au soutien dans sa spécificité. À la fin de mon exposé, des questions sur le transfert n'ont pas manqué : « Qu'est ce que vous en faites ? » m'a-t-on demandé. J'ai dit qu'on ne l'oubliait pas mais qu'on y arrivait par des détours. Je me souviens d'une situation vécue dans un groupe de professeurs qui avaient dû quitter leur classe tellement ils étaient en souffrance et avec lesquels j'ai travaillé pendant plusieurs années. Une relation de grande confiance s'était établie au fil du temps ; il y avait une personne en grande détresse et je me suis autorisée à lui demander : « Quel genre d'élève étiez-vous au collège ? » et là, elle a comme explosé : « Eh bien justement, j'étais une élève tellement docile, une fille qui n'a jamais fait que ce que ses parents ont voulu ». Cet aveu était comme une libération, j'avais pu m'autoriser à lui poser cette question parce que le temps l'avait permis.

En y réfléchissant encore, je crois à l'importance de la première rencontre avec J. Lévine et avec les personnes qui travaillaient avec lui avant la

création de l'Agsas ; je me suis engagée là, mais en m'autorisant aussi d'autres voies. Je le redis une nouvelle fois, l'influence primordiale a été celle de Mireille mais la rencontre avec J. Lévine a enrichi mon regard et a déterminé mon engagement à l'Agsas.

Françoise Allain : *Quel regard portes-tu aujourd'hui sur ces 20 années de collaboration avec J.Lévine ?*

Jeanne Moll : Les années 80 ont été extrêmement riches, parce que je travaillais à l'IUFM, à l'université et dans l'interculturel. Je fais un tout petit retour en arrière : après ma rencontre avec J. Lévine et pendant mon temps de responsabilité de formatrice à la Mafpen, j'ai introduit une dimension qui manquait dans la formation, c'était la dimension de l'affectivité, la sensibilisation à la relation et, pour cela, je l'ai invité à Strasbourg. Il est venu trois ans de suite, 4 ou 5 fois dans l'année, deux jours d'affilée, et c'est là que des enseignants et des formateurs ont découvert la méthode du soutien au soutien. Les années 90, ce n'est pas seulement ma participation active à l'Agsas, c'est un engagement diversifié dans l'enseignement, la recherche et la formation, en Alsace, en France et hors des frontières. J'ai collaboré à un projet tri-régional — Alsace, Pays de Bade et Canton de Vaud — sur la pédagogie des échanges et ça m'a passionnée. De 1998 à 2001, j'ai été co-responsable d'une recherche tri-nationale avec des Allemands, des Britanniques et des Français sur l'impact des émotions dans les groupes ; il en est sorti un livre collectif, en allemand pour commencer, puis en français publié par l'OFAJ : *Les sentiments, des outils d'exploration interculturelle* (2009). Mon engagement était alimenté en partie par ce que je recevais de l'enseignement de J. Lévine à travers les groupes qui continuaient de se réunir chez lui. Les liens sont nombreux dans mon parcours qui est comme un arbre avec de nombreuses branches. J'ai aussi été membre pendant plus de 10 ans, de la Commission de pédagogie psychanalytique au sein de l'Association des sciences de l'éducation en Allemagne. Lors de ses colloques annuels, j'ai plusieurs fois présenté un exposé dont les textes ont été publiés dans différentes revues allemandes de sciences de l'éducation. J'ai moi-même organisé un colloque franco-allemand à l'université de Strasbourg en 1995. Mireille Cifali, Jacques Lévine, Francis Imbert y ont fait une conférence sur la place de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation en France.

Je parlais tout à l'heure de branches d'un arbre, elles s'appuient sur un double tronc parce que c'est véritablement la rencontre de la pédagogie et de la psychanalyse qui a favorisé d'autres rencontres : dans le champ des langues, langue maternelle et langue étrangère, le rapport à la culture, à l'identité, qu'est-ce qu'être Français, qu'est-ce qu'être Allemand, qu'est-ce qu'un être humain tout simplement. J'ai répondu à de nombreuses sollicitations, en France et à l'étranger. Je suis allée deux fois à Lisbonne, pour parler du soutien au soutien et des rapports entre pédagogie et psychanalyse à l'université devant un public de psychologues, à Louvain-la-Neuve en Belgique, à Lausanne en Suisse. Puis j'ai décidé de mettre un

terme à mes déplacements, un peu inquiète après l'accident de santé que j'ai subi en octobre 2005. À présent, j'aimerais bien écrire, rassembler mes textes épars.

Françoise Allain : *Donc là tu abordes tes projets ?*

Jeanne Moll : Oui, mais je les ai déjà depuis 5 ans et je n'en ai rien fait parce que j'ai répondu à des sollicitations d'articles et j'ai travaillé pour notre revue *Je est un autre*. Il faut dire que cette responsabilité-là m'a passionnée.

Françoise Allain : *Dans tes projets, tu disais que tu aimerais rassembler tes textes.*

Jeanne Moll : Oui, car à côté de ceux que j'ai écrits pour la revue, j'ai de nombreux textes de conférences, et ceux qui ont été publiés dans des ouvrages collectifs. J'aimerais aussi mettre en avant la recherche que j'ai faite sur l'interculturalité, sur la langue, sur l'image de soi, l'image de l'autre.

Françoise Allain : *En lisant tes articles, j'ai remarqué que l'éthique est un mot qui revient de façon assez récurrente, j'essayais de comprendre ce que tu mettais derrière.*

Jeanne Moll : L'éthique sous-tend ma réflexion sur les rapports entre pédagogie et psychanalyse, c'est comme une ligne de fond : à partir du moment où j'accepte l'hypothèse de la psychanalyse, à savoir que le sujet est singulier, sujet de désir, je m'engage à regarder l'autre comme à respecter absolument. L'éthique, c'est une ligne d'horizon, et c'est le savoir que le désir de chacun est toujours soumis à la loi du désir de l'autre, comme le rappelle Joël Dor. Se vivre comme sujet divisé face à un autre que je sais également divisé engage à respecter absolument cet autre. Dans un de mes textes, « Bâtir l'école du respect », je rappelle que le mot « respect » a la même racine que « regarder ». Respecter l'autre, c'est donc le regarder avec bienveillance mais aussi se sentir concerné par lui. C'est une attitude très exigeante, et peut-être inaccessible ; c'est pour ça que, tout à l'heure, je parlais de l'éthique comme d'une ligne d'horizon.

Françoise Allain : *Tu viens de faire allusion justement au regard ; beaucoup de tes articles parlent des effets du regard et de la parole.*

Jeanne Moll : Je me réfère souvent à Lévinas et à sa conception du visage souvent développée. L'autre voit mon visage, et il m'interroge mais cela signifie aussi que le visage de l'autre me concerne, je ne peux pas l'ignorer. J'entends ça très fortement. Cette exigence de Lévinas rencontre la morale chrétienne dans laquelle j'ai été élevée mais je la ressens plus vivement dans sa concision et sa radicalité. C'est un appel. Nous parlions tout à l'heure des effets du regard et de la parole ; je crois que la voix qui porte la parole est un *appel* à l'écoute ; en même temps, elle est un *rappel* d'autre chose de profondément enfoui. En tout cas, la façon de regarder autrui est pour moi toujours conjuguée à la résonance que sa voix provoque en nous.

Françoise Allain : *Tu fais un lien entre la voix et le regard ?*

Jeanne Moll : Oui, parce que ce sont des morceaux de corps. De même que le regard de l'autre peut être comme une caresse, ou un reproche ou une menace de meurtre, de même la voix traduit une foule d'émotions qui nous atteignent directement. Elle porte en elle des ondulations différentes qui provoquent en nous des résonances venant de très loin. La voix est un support du transfert ; je me souviens qu'un étudiant m'avait raconté qu'il avait été, dès le premier jour de la classe de terminale, dans un état second en entendant pour la première fois le professeur de philosophie. Il avait été tellement ému qu'il s'est demandé d'où ça venait. Et voilà que ce professeur l'appelle à la fin du cours et lui dit : « Vous n'habitez pas dans telle ville autrefois? ». Le jeune acquiesce et le professeur lui dit alors : « Quand vous aviez deux ans, j'étais ami avec vos parents et je venais souvent chez vous, je vous ai porté sur mes genoux ». Quinze ou seize ans plus tard, l'enfant devenu jeune adulte n'avait pas reconnu cet homme, mais le timbre de sa voix était resté inscrit en lui et lui avait procuré un sentiment de bonheur venu de sa lointaine enfance. Quelque chose de nous est profondément incarné dans la voix, cette voix qui change selon que l'on parle sa langue maternelle ou une langue étrangère ; dès qu'on entre dans une autre culture par le support de la langue, on place sa voix différemment.

Françoise Allain : *Ce que tu dis m'évoque un conseil de classe de sixième où le professeur d'allemand évaluait positivement un élève. Les autres enseignants étaient stupéfaits car ils découvraient que cet enfant ne bégayait pas en langue allemande.*

Jeanne Moll : Il était dans un ailleurs où personne n'avait de préjugés sur lui. C'est un ailleurs véritablement. Je pense à un livre *La Babel de l'inconscient*, traduit de l'italien, paru en français en 1994 (Amati Mehler, Argentieri, Canestri, 1994). Les trois auteurs, psychanalystes, étudient à travers les récits de patients, les rapports entre langue maternelle, langue étrangère et psychanalyse. Ils travaillent avec des personnes d'origine étrangère à qui la langue italienne est devenue familière. Celles-ci ont trouvé dans l'italien une nouvelle identité, alors qu'elles avaient un rapport extrêmement abîmé à leur langue maternelle à travers le rapport à la mère ou aux parents. La langue étrangère peut être un ailleurs, un refuge qui aide à se reconstruire. C'est un livre où les relations complexes entre l'affect et le langage apparaissent, à partir de récits passionnants.

Françoise Allain : *Nous y revenons. Il me semble que toi, ton identité, c'est quand même ce lien à l'allemand.*

Jeanne Moll : À la langue en général. Le langage joue un grand rôle dans la construction de la vie psychique, il dit quelque chose du rapport à notre environnement maternel et de la façon dont on s'est construit dans l'enfance. Aujourd'hui, il m'apparaît que dans de nombreux cas présentés dans les groupes, des enfants sont en souffrance et ont des difficultés d'apprentissage de par leur situation d'exil ; ils ont vécu des ruptures douloureuses, n'ont pas pu intérioriser un sentiment de sécurité ni réussi à se construire un moi solide ; souvent, ils méconnaissent leur histoire

générationnelle. Il faudrait réfléchir davantage à la souffrance que peut entraîner un ailleurs imposé, un déracinement. L'ailleurs que j'ai choisi, moi, en acceptant joyeusement de vivre avec mon mari en Allemagne, est à l'opposé de l'expérience que font beaucoup d'enfants qui portent la douleur de l'exil de leurs parents. Ces enfants déracinés sont à côté d'eux-mêmes. Ils ont perdu leur centre et si personne ne met de mots sur ce qui leur arrive, la douleur reste indicible. C'est vrai que la langue nous constitue au plus profond. Certes, les parents disent vouloir le bien de l'enfant mais on sait, depuis Freud et le livre d'Alice Miller, *C'est pour ton bien* (1985), que des forces inconscientes pas très avouables sont à l'œuvre chez les éducateurs.

Françoise Allain : *C'est une expression forte « à côté d'eux-mêmes ».*

Jeanne Moll : C'est l'impression que j'ai. Je reviens à l'expression que j'ai utilisée, mais en positif : « être délogé de sa propre langue pour pouvoir entrer dans une autre ». C'est possible quand on a choisi librement. On en revient toujours à ce que souligne la psychanalyse, à savoir la présence de l'affectivité dans l'intelligence ; il n'y a pas d'intelligence pure ; si on élimine la force de l'affectif qui traverse la construction de l'intelligence, celle-ci est comme mutilée. L'ex-il signifie mise en dehors de soi, expérience d'aliénation, d'étrangeté à soi-même. C'est le titre du livre de Julia Kristeva : *Étrangers à nous-mêmes* (1988). Les ouvrages où se rejoignent littérature et psychanalyse comme ceux de J.-B. Pontalis, résonnent en moi. J.-B. Pontalis, de même que M. Cifali et J. Lévine sont des personnalités singulières qui ne se réclament d'aucune école, qui font école par elles-mêmes, qui ne se sont pas enfermées dans un dogme, grâce à leur très grande ouverture d'esprit. J. Lévine, du côté de l'anthropologie, admire Edgar Morin, penseur extrêmement libre lui aussi. Finalement, cette question des langues, j'y reviens constamment, c'est un fil conducteur pour moi.

Françoise Allain : *Peut-on voir ce sujet comme le nœud d'articulation de ta recherche ?*

Jeanne Moll : Sans doute et c'est peut-être à penser en lien avec le fait que j'apprécie beaucoup Winnicott et son insistance sur l'importance des regards et des paroles que la mère adresse à l'enfant et qui alimentent son psychisme. Ces apports lui permettent ensuite, à travers le jeu avec des objets transitionnels, de se séparer peu à peu de sa mère. Oui, le rapport à la mère, à la langue maternelle, avec tous les avatars qui peuvent survenir est au fondement de la croissance.

J'ai parlé de compagnonnage avec J. Lévine. Il y a évidemment l'élaboration du livre collectif *Je est un autre* (2000) à partir d'un choix d'articles parus dans la revue que nous avons créée en 93 en même temps que l'association ; et puis le livre *Prévenir les souffrances d'école* (2009) que j'ai confectionné avec un certain nombre de ses textes et des miens. J'aurais souhaité le titre *Penser les souffrances d'école*, au sens de mettre en pensée. Mais l'éditeur en a décidé autrement. L'objet du travail dans le

soutien au soutien, c'est bien de penser les souffrances pour faire en sorte qu'elles soient acceptables, qu'on puisse vivre avec et, en même temps, prévenir le surgissement d'autres souffrances. C'est un travail qui est en continuité avec la pratique mise en place, à la fin des années 20 et au début des années 30 en Suisse, par une psychanalyste, G. Behn-Eschenburg. Se rendant compte qu'on ne pouvait pas demander aux éducatrices de jeunes enfants de faire une psychanalyse, elle a eu l'idée de faire appel à leur expérience pour qu'elles parlent des difficultés rencontrées sur le terrain et qu'elles puissent, avec son aide, les penser en référence à la psychanalyse. Son texte se trouve dans *Pédagogie et Psychanalyse* et je la mentionne dans le premier numéro de « Je est un autre ». Elle évoque la nécessité de « chercher d'autres moyens et d'autres chemins que l'analyse personnelle pour satisfaire aux exigences d'une véritable éducation des éducateurs ». Ainsi, il y a 80 ans de cela, à Zürich, de jeunes adultes étaient peu à peu sensibilisés, en groupe et à partir de leur vécu professionnel, à la complexité du développement de l'enfant et à ce que G. Behn-Eschenburg appelle l'irrationalité qui sous-tend les relations intersubjectives.

Aujourd'hui, les groupes de soutien au soutien, tout comme les groupes de C. Blanchard-Laville, sont des lieux transitionnels, entre pédagogie et psychanalyse ; ce sont des lieux de recherche vivante où l'on s'entraîne ensemble à penser, à imaginer comment faire advenir un supplément d'humanité dans le monde de l'école. C'est un travail interminable et jamais assuré, d'où la nécessité de se retrouver en groupe pour se soutenir mutuellement.

Françoise Allain : *Peut-on parler d'une articulation théorie/ pratique ?*

Jeanne Moll : Oui, dans les groupes de soutien au soutien, on opère cette articulation théorie/pratique parce qu'on part d'une pratique pour la penser en référence aux hypothèses théoriques de la psychanalyse. Mireille avait souligné, à la suite d'autres chercheurs, qu'une théorie n'est jamais qu'une hypothèse qui a réussi, ce n'est pas une vérité ; l'hypothèse n'est valable qu'aussi longtemps qu'elle n'est pas détrônée par d'autres.

Par ailleurs, je suis reconnaissante à J. Lévine de nous avoir amenés à réfléchir sur les œuvres picturales comme des médiations permettant aux personnes qui les regardent de se sentir regardées. Je fais le lien avec cette phrase de Lévinas citée tout à l'heure, « Le visage de l'autre me regarde ». En fait, le tableau du peintre me regarde et me révèle quelque chose de moi. Je pense tout à coup aux œuvres qui représentent une femme à la fenêtre et qui me parlent particulièrement, en résonance sans doute avec ce désir d'ailleurs que je nourris depuis l'enfance. Tout ce qui permet la rencontre avec l'altérité nous amène à nous questionner sur nos propres modes de fonctionnement et nous appelle à reconnaître l'autre sans le juger. Est-ce que ce n'est pas en amorce dans le soutien au soutien avec la règle du non jugement ? Celui qui a des difficultés, que ce soit l'enseignant ou l'enfant, est souvent considéré comme en échec ; or, en essayant de comprendre la genèse de cette difficulté, on se rend compte de l'importance

de l'environnement psychosocial et l'on est amené à relativiser considérablement son point de vue. Je pense qu'on pratique là une forme d'interculturalité. C'est peut-être aussi ce qui se produit dans les ateliers de philosophie quand les enfants entendent des paroles différentes sur une question fondamentale comme celle du « grandir », du bonheur, de la mort, etc. Quelque chose de l'ordre de l'interculturel advient à travers les échanges authentiques qui ont lieu dans un groupe, qu'il soit d'adultes ou d'enfants. La véritable rencontre a lieu quand on partage, au-delà de notre diversité, un peu de notre commune humanité.

Françoise Allain : *Mais cette interculturalité fonctionne parce qu'il y a un médiateur, un meneur de jeu. Dans les échanges, c'est souvent de la juxtaposition de cultures plutôt que de l'interculturel ; la première pensée des uns et des autres, c'est de retrouver le groupe d'appartenance.*

Jeanne Moll : Oui, tu as raison. Les rencontres interculturelles que j'ai organisées m'ont appris que si on ne ménage pas des temps pour penser les différences, les étonnements et les peurs que l'on vit à l'étranger, on se replie sur soi et on conforte ses préjugés. La médiation de la parole est fondamentale. Au début, je réprouvais les élèves de revenir très vite dans leur groupe. Plus tard, j'ai compris que c'était naturel et même essentiel de pouvoir parler avec ses pairs. En fait, c'est la peur de l'autre, la peur d'être jugé, la peur de parler, enfin différentes peurs conjuguées qui font qu'on a besoin de se réassurer dans son groupe d'appartenance. J. Lévine a beaucoup insisté sur le besoin psychique d'appartenance ; quand le sentiment d'appartenance couplé à celui de sécurité est bien intériorisé, l'enfant peut se permettre d'aller voir ailleurs. Il est donc nécessaire d'avoir un médiateur et c'est ce que l'on a pu faire, mais avec des difficultés aussi, lors d'une recherche tri-nationale qui a duré trois ans. Il s'agissait d'amener un groupe de Britanniques, d'Allemands et de Français, de 25 à 50 ans, à penser ce qui se passe dans les groupes : les groupes d'appartenance dans son propre pays mais aussi le groupe expérimental constitué des trois populations lors des sessions successives à Newcastle, à Berlin et à Strasbourg. Nous étions quatre responsables, dont trois universitaires et un psychanalyste. Cette recherche n'aurait mené à rien si nous n'avions pas eu des temps de partage et des mises en parole de ce que nous percevions tous ; nous avons analysé ce qui se passait, et notamment la force des émotions dans le groupe. Cette composante est complètement négligée dans la formation des enseignants. Nous pourrions y réfléchir aussi dans les groupes de soutien. C'est l'objet du quatrième temps de la méthode où l'on s'interroge sur le fonctionnement et le travail du groupe mais peut-être pourrions-nous revenir davantage sur ce qui s'est passé dans le groupe, dans l'atmosphère de confiance qu'on dit vouloir établir et où l'on sent parfois des approches émotionnelles très fortes. J'ai écrit un article sur ce qui conditionne l'apprentissage dans la vie de la classe du fait qu'on est en groupe. J'avais travaillé les ouvrages de R. Kaës et de D. Anzieu et mené une réflexion à l'IUFM sur la vie des groupes. Je me souviens que ça avait

été très dense, j'avais parlé des fantasmes à l'œuvre, fantasmes maternels d'engendrement, de nourrissage, de formatage, de modelage etc. Nous avons repéré comment ils se traduisent à notre insu dans la langue.

Françoise Allain : *Cette idée de traduction m'évoque l'enseignant en difficulté devant un enfant dont il ne sait pas traduire le comportement ou qui se trompe sur la traduction. Quand il invite les autres à en discuter, il va avoir d'autres traductions.*

Jeanne Moll : C'est une belle image. D'ailleurs, s'il vient exposer ses difficultés, c'est qu'il espère être éclairé par d'autres. Nous revenons à cette idée centrale de la langue, à la question du rapport de la langue maternelle à la langue étrangère qui court comme un fil rouge dans mes réflexions : langue d'ici et langue d'ailleurs, langage raisonné et langue de l'inconscient, oui, la psychanalyse est une façon de lire et de parler aussi l'autre, soi, soi et l'autre, c'est la langue de ce qui est en nous étrangement inquiétant — *das Unheimliche*.

Cela me fait penser à une scène très ancienne, longtemps enfouie dans ma mémoire parce que *unheimlich* justement. C'était en 1946, l'ombre de la guerre était encore là. La guerre a été pour moi une vraie question. J'avais entendu, pendant des années, les adultes en parler mais je ne comprenais pas ce que c'était, certains hommes étaient partis, prisonniers en Allemagne. Mon père était resté parce que son quatrième enfant est né en 1940, nous avons vécu plus ou moins comme si la guerre n'existait pas. Et pourtant, elle était dans les esprits, la radio en parlait. Et ma grand-mère qui cousait tous nos habits avait, du temps d'avant guerre, des catalogues du Bon Marché. Quand elle cousait et qu'elle nous gardait parce que maman travaillait aux champs, on regardait les catalogues et on rêvait, ma sœur et moi, on rêvait des belles poupées, de tous ces objets mirobolants et inaccessibles que contenait le catalogue et qui étaient hors de notre portée parce que c'était la guerre. Je me rends compte maintenant que j'ai commencé par rêver d'un autre temps que celui de la guerre. J'entendais les adultes dire : « quand la guerre sera finie... » ou bien se demander : « quand est-ce qu'elle finira donc, cette maudite guerre ? ». Nous, enfants, vivions dans une sorte de nébuleuse, comme en suspens. Le fait que l'Allemagne soit le pays ennemi, que des hommes du village y soient prisonniers, m'interrogeait. Je me souviens aussi qu'en 1940, quand des Mosellans et des Alsaciens ont quitté leur pays pour se réfugier dans d'autres régions de France, mes parents en ont accueillis pendant quelque temps ; d'ailleurs, une dame âgée qui était chez nous m'avait donné une poupée alsacienne, la première poupée que j'ai jamais eue. À la fin de la guerre, les prisonniers français sont revenus, et des prisonniers allemands sont arrivés au village. Mais auparavant, j'ai vécu une expérience profondément choquante : des soldats allemands qui s'étaient cachés dans les bois à proximité du village ont été surpris par des Résistants qui en ont fusillé un certain nombre et arrêté d'autres. Les cadavres, les blessés et les survivants ont été alors promenés dans un chariot à travers le village,

exhibés comme des monstres. Un homme les haranguait, c'était atroce. J'avais tout juste 10 ans et je suis sortie de la maison, comme tout le monde ; j'ai été révoltée, j'en ai encore les larmes aux yeux, c'est étonnant. Je me disais : comment est-ce qu'on peut humilier des êtres humains à ce point ? Peut-être que là, quelque chose s'est révolté en moi et m'a portée inconsciemment à vouloir me démarquer. C'est la première fois que je le vis comme ça, et pourtant, je l'ai déjà raconté et écrit, mais dans ce contexte d'entretien, je m'interroge nouvellement sur mon rapport à la langue allemande.

Pour moi, la guerre contre l'Allemagne avait été plutôt abstraite. Je n'ai pas souffert de la faim puisqu'on avait une ferme. Parfois, c'est vrai, une sirène retentissait et toute la famille se réfugiait à la cave. C'est l'image de ces hommes bafoués qui m'a beaucoup marquée, je me souviens d'un surtout qui avait l'air tellement triste, tellement accablé. C'est peut-être l'expérience de la souffrance à l'intérieur de ma propre famille, dans des situations qui n'étaient pas faciles à vivre, les colères effrayantes de mon père et les disputes entre mes parents. Peut-être que cette scène me rappelait d'autres scènes d'humiliation vécues à l'intérieur de la famille, c'est possible.

Je le mets en lien avec une autre scène que je n'ai pas oubliée, c'était en 1943, on était déjà six enfants ; plusieurs soirs de suite, arrivaient à la nuit tombée deux Russes qui se cachaient le jour dans une cabane des vignes à proximité du village ; je ne sais pas où mon père les avait rencontrés, en tout cas, ils venaient chez nous et nous leur donnions à manger. Ces hommes qui étaient là et ne parlaient pas français, nous regardaient, nous faisaient comprendre que eux aussi ils avaient des enfants.

Françoise Allain : *Et vous les entendiez parler russe, une autre langue ?*

Jeanne Moll : Oui, parler une langue que personne ne comprenait et qui m'intriguait sans doute. Après la fin de la guerre sont arrivés quelques prisonniers allemands dont un très jeune à qui j'ai pu dire fièrement « *Guten Tag* » alors qu'il passait devant chez nous avec un attelage. Voilà, ce sont des expériences premières inoubliables. Ces événements de l'enfance reposent toujours sur un socle diffus d'impressions qui ont marqué la psyché. J'ai souvent pensé que ma sensibilité à la dimension relationnelle venait d'une sorte d'affûtage de mes perceptions d'enfant ayant vécu dans un réseau de relations familiales conflictuelles où l'on parlait peu, sauf entre frères et sœurs proches.

Françoise Allain : *Tu dis souvent qu'il est nécessaire que les enseignants soient au clair avec leur propre scolarité, leur propre enfance. On est donc sur un travail des adultes à faire, pourtant le soutien au soutien privilégie la croissance des enfants.*

Jeanne Moll : Je m'autorise souvent dans les groupes à introduire des notions comme celle de désir d'emprise, de désirs pulsionnels qui nous habitent depuis l'enfance et qui ont été plus ou moins éduqués. Le métier d'enseignant, du fait qu'on travaille avec des plus jeunes que soi, favorise l'émergence du désir de pouvoir sur l'autre et nous devons y être très

attentifs. Je n'en entendais pas parler dans les groupes animés par J. Lévine. Le langage intermédiaire, ce n'est pas seulement pour moi le fait de parler en images — du regard photo, du regard cinéma, ou du moi maison —, c'est aussi le fait de m'inclure dans la réflexion ; je parle de nous, enseignants qui, comme tous les humains, sommes habités par un désir de maîtrise sur l'autre, par un désir de pouvoir, un désir de transgression qui se met en actes dans des situations qui nous mettent en défaut, ce sont des éléments de théorie que j'introduis.

Depuis Genève et la rencontre avec Mireille Cifali, j'étais déjà en route. Trouver ma propre voix, ne pas faire du Lévine, mais animer et écrire dans l'esprit du soutien au soutien avec mes propres images, mon propre style, je l'ai fait assez facilement. Le travail de préparation des cours, à l'université, et des modules, à l'IUFM, a alimenté ma réflexion et mon écriture. J'ai fait travailler les étudiants sur des souvenirs de paroles qui les avaient marqués et j'ai obtenu un florilège de textes passionnants sur la résonance de paroles entendues dans l'enfance, à l'école ou dans la rue, des paroles que l'on n'a pas oubliées de toute sa vie et dont la plupart étaient humiliantes. Ce sont des éléments que j'introduis aussi dans les groupes, par la bande, sans avoir l'impression de trahir J. Lévine. C'est ma façon de faire, ma façon d'être. On adapte à son public et à soi-même. Animer, c'est bien donner une âme, on revient au terme que j'employais au début.

Françoise Allain : *Tu fais aussi d'autres réponses ; dans le n° 20 de Je est un autre (2009), tu dis « Rêver d'une autre école, c'est résister aux tempêtes utilitaristes, au culte de l'urgence et de l'efficacité à tout prix, résister revient pour nous à prendre le temps de définir une éthique de l'accompagnement et de soumettre à la critique les politiques éducatives en cours » ; et plus loin : « Nous avons besoin d'adultes assez assurés en eux-mêmes mais aussi assez au clair de la conflictualité et de la fragilité inhérentes à l'humain pour accompagner sereinement les élèves sur le chemin parfois chaotique de leur devenir sans prétendre les soumettre, ni les abandonner à eux-mêmes ».*

Jeanne Moll : Ce n'est pas facile non plus à réaliser. Si j'estime toujours autant nécessaire de résister à ce désir d'emprise utilitariste et consumériste à l'école, je sais que je fais peu de chose maintenant, sauf ce petit travail dans les groupes que je continue d'animer ; mais en même temps, c'est accepter la finitude. Dans ce temps de retraite, j'ai le souci de rassembler car j'ai souvent eu l'impression de me disperser, rassembler les articles qui montrent que je n'ai pas fait que militer à l'Agsas, même si l'Agsas a nourri et continue de nourrir ma réflexion et d'être un lieu de ressourcement pour moi. L'essentiel a été la réflexion que j'ai menée sur une pédagogie qui se laisse questionner par la psychanalyse, une autre façon d'être et de faire avec les élèves, avec les collègues dans une époque difficile ; cependant, j'ai souvent eu l'impression de papillonner un peu. Par exemple, je m'intéresse à la peinture ; j'ai écrit, en hommage à Daniel Hameline, un texte intitulé « Petites considérations iconographiques sur le chemin de l'école » (1997) ;

ça me plairait d'écrire un livre sur l'enfant à l'école, à partir de tableaux, mais je sais qu'il y a déjà une quantité d'études de ce genre. Les femmes, les fratries dans la peinture et dans la littérature, ça me fait rêver... Quoi qu'il en soit, je suis toujours à l'affût de ce qui permet de mieux comprendre par quoi sont sous-tendues les relations intersubjectives.

Françoise Allain : Jeanne, je te remercie de ce temps d'entretien. Tu as fait beaucoup et cet entretien sera aussi une trace de ta présence, de ton activité, de ta réflexion.

Jeanne Moll : Merci aussi, à toi, Françoise, parce que j'ai eu grand plaisir à te répondre malgré l'appréhension que j'éprouvais au début ; je me rends compte que le dialogue, comme ça, dans la confiance réciproque, est très riche et amène à faire des découvertes sur soi, à faire des liens.

Références bibliographiques

- Amati Mehler, J., Argentieri, S. et Canestri, J. (1994). *La babel de l'inconscient*. Paris : PUF.
- Balint, M. (1957). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : Payot, 1978.
- Bucher-Poteaux, N. et Moll, J. (1991). Une expérience de formation interlangue en Université d'été. *Les langues modernes*, 4, 18-28.
- Cardinal, M. (1975). *Des mots pour le dire*. Paris : Grasset.
- Freud, S. (1907). *Le délire et les rêves dans la « Gradiva » de Jensen*. Paris : Gallimard, 1986.
- Goldschmidt, G.A. (1988). *Quand Freud voit la mer. Freud et la langue allemande*. Paris : Buchet-Chastel.
- Heidegger, M. (1946). *Lettre sur l'humanisme*. Paris : Aubier, 1957.
- Herfray, C. (1993). *La psychanalyse hors les murs*. Paris : L'Harmattan, 2006.
- Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes*. Paris : Fayard.
- Lévine, J. (2005). Éditorial. *Je est un autre*, 15, 4.
- Lévine, J. et Moll, J. (2000). *Je est un autre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lévine, J. et Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Miller, A. (1985). *C'est pour ton bien. Racine de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris : Aubier.
- Moll, J. (1989). *La pédagogie psychanalytique : origine et histoire*. Paris : Dunod.
- Moll, J. (1992). Penser et écrire son histoire scolaire. *Cahiers pédagogiques*, 307, 4-56.
- Moll, J. (1997). Petites considérations iconographiques sur le chemin de l'école. in N. Charbonnel (dir.), *Le don et la parole*. Berne : Peter Lang.
- Moll, J. (2009). Éditorial. *Je est un autre*, 20, 4.
- Moll, J. et Cifali, M. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Müller, B. et Moll, J. (dir.) (2009). *Les sentiments, des outils d'exploration interculturelle*. Paris : Anthropos.

Pour citer ce texte :

Allain, F. (2012). Entretien avec Jeanne Moll. *Cliopsy*, 7, 119-139.

Thèses

Recension par Catherine Yelnik

5 octobre 2011

Des professeurs des écoles aux prises avec des activités technologiques à l'école élémentaire : contribution à une clinique du rapport au savoir technologique à l'école élémentaire

Jean-Pierre Lo Bello

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

sd. Claudine Blanchard-Laville

Jury : Joël Lebeaume (Paris Descartes), Bernard Pechberty (Paris Descartes), Jean-Luc Rinaudo (Rouen), André Sirota (Paris Ouest Nanterre La Défense).

La thèse porte sur un après-coup singulier au cours duquel quatre enseignants évoquent l'itinéraire qu'ils ont suivi pour développer des activités technologiques à l'école élémentaire. Ces activités sont décrites à la fois par le discours prescriptif des programmes, par les références socio-techniques de référence (J.-L. Martinand, 1982) mais aussi par les enseignants eux-mêmes. Leur mise en place est marquée par des questions de conception préalable d'objets porteurs de solutions techniques appropriées à un projet de fabrication. C'est dans le contexte théorique de l'approche clinique du rapport au savoir que je m'attache à comprendre une de ses modalités qui est le rapport au savoir technologique. C'est ce rapport singulier, lié à l'économie de la polyvalence des maîtres du premier degré, mais aussi du cadre sociétal où

se déploient les techniques, que j'ai choisi d'explorer au travers d'entretiens cliniques. En choisissant une perspective clinique qui privilégie les phénomènes inconscients, je m'efforce d'étudier les mouvements d'intériorisation, d'identification et de distance à l'objet technologique d'enseignement. La mise en place de ces activités, constitue selon moi, un événement professionnel qui mobilise les ressources créatrices de l'enseignant, mais éclaire dans le même temps des éléments psychiques déposés en lui au cours de son histoire et restés en suspens ou énigmatiques. Ce processus décrit ici pourrait permettre, pour peu qu'il soit élaboré, de renforcer le soi professionnel et les capacités de changement individuel ou collectif.

24 octobre 2011

La « création adolescente » sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban

Antoine Kattar

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

sd. Claudine Blanchard-Laville

Jury : Laurence Gavarini (Paris 8 Saint-Denis), Philippe Gutton (Professeur des universités), Nabil Khalifé (Centre Byblos d'Études et Recherches, Liban), Jean-Pierre Minary (Franche-Comté), André Robert (Lumière Lyon 2).

Cette thèse s'inscrit dans le champ des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Elle est centrée sur la compréhension des processus psychiques de

construction identitaire chez les adolescents qui vivent au Liban. L'auteur essaye de montrer que pour ces adolescents, dans le contexte actuel du Liban, la menace externe émanant de l'environnement sociopolitique instable vient redoubler la menace intrapsychique inhérente au processus ordinaire de création adolescente. Ce travail se structure autour de trois parties. La première partie présente le contexte de l'étude et l'évolution du questionnement de recherche. L'auteur fait apparaître l'analyse de ses mouvements contre-transférentiels à l'égard de ses questions de recherche. La deuxième partie de ce travail propose des repères théoriques et méthodologiques en faisant appel essentiellement à des théorisations psychanalytiques et psychosociologiques pour aborder les notions d'identité, d'adolescence, de groupe ainsi que pour évoquer le dispositif d'entretiens cliniques individuels et d'entretiens cliniques en groupe à visée de recherche qu'il a conduits auprès d'adolescents libanais. La troisième partie décrit l'analyse du matériel recueilli. En conclusion, l'auteur essaye de mettre en perspective ses résultats avec des possibles modalités d'accompagnement clinique des professionnels susceptibles de créer des conditions étayantes les plus favorables aux adolescents libanais vis-à-vis des menaces identitaires qui pèsent sur eux.

28 novembre 2011

L'éducateur spécialisé en santé mentale : étude clinique

Hyo-Jung Kim

Université Paris Descartes

sd. Bernard Pechberty

Jury : Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Aline Cohen de Lara (Paris XIII), Dominique Fablet (Paris Ouest Nanterre La Défense), Alain Marchive (Université Bordeaux II Victor Segalen).

Le métier d'éducateur spécialisé est difficile à cerner. La démarche clinique de recherche d'orientation psychanalytique, utilisée dans ce travail, vise à comprendre l'expérience vécue par ces professionnels et les dynamiques psychiques, conscientes et inconscientes, qui lui sont liées dans le contexte du secteur de la santé mentale. La genèse de l'objet de recherche, l'implication de la chercheuse à partir d'un trajet qui l'a conduite de la Corée du Sud à la France sont décrits. Les aspects historiques et institutionnels de la construction du métier d'éducateur spécialisé montrent sa complexité, à l'articulation des politiques sanitaires et sociales. Les concepts de rapport au savoir, de réparation et de sublimation permettent de mieux interroger les enjeux identitaires propres à ce métier. L'enquête de terrain comporte neuf entretiens non-directifs avec des éducateurs spécialisés en santé mentale, et un avec un psychiatre. Après une analyse clinique de chaque entretien et une réflexion transversale, les résultats de la recherche montrent une posture incertaine de cette profession face à la souffrance psychique des jeunes accompagnés et à la collaboration avec les autres professionnels. Un rapport au savoir spécifique est précisé, lié à une pratique au quotidien ainsi que les enjeux psychiques de l'usage des médiations éducatives. Celles-ci per-

mettent au professionnel de trouver une solution identitaire à son malaise et de faire fonctionner une pulsion créative (Winnicott), au niveau psychique interne et relationnel dans le lien aux usagers.

2 décembre 2011

Le récit chez les adolescents en milieu scolaire. Vers une clinique de la narrativité en éducation

Ilaria Pirone

Université Paris 8 Saint Denis

sd. Laurence Gavarini

Jury : Annie Benveniste (Paris 8 Saint-Denis), Claudine Blanchard-Laville (Paris Ouest Nanterre La Défense), Serge Lesourd (Nice Sophia-Antipolis), Dominique Ottavi (Paris Ouest Nanterre La Défense), Jean-Yves Rochex (Paris 8 Saint-Denis).

La thèse porte sur la relation entre adolescence et récit, mettant ainsi en lumière un trait du processus de subjectivation adolescent. Elle s'appuie sur un corpus théorique au croisement entre herméneutique, narratologie et psychanalyse. Sa démarche relève de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, permettant de revisiter des travaux de sociolinguistique et de didactique du récit autobiographique. La recherche conduit à penser le passage adolescent comme un passage ontologique et narratif de l'existence.

Pouvoir se raconter, s'approprier une histoire, la *fictionner* et l'adresser aux autres, sont les opérations narratives constitutives de cette transition de l'enfance vers l'âge adulte. Or, ces mêmes opérations sont en panne

dans les récits des élèves institutionnellement définis comme en difficulté. Ce constat repose sur l'analyse narratologique et clinique des récits d'élèves de collège de 3ème et de 4ème, des récits autobiographiques écrits en classe et des récits de fiction produits dans des dispositifs cliniques proposés à ces mêmes collégiens. Les achoppements de la construction de leurs récits, formes d'inénarrable quant à la temporalité, à la capacité de fiction et à l'adresse, conduisent à substituer à la notion d'« élèves en difficulté » celle d'« adolescents en souffrance ». Les dispositifs cliniques de la recherche ouvrent sur une nouvelle compréhension du processus adolescent et des relations enseignants/élèves au collège. Ces adolescents privés de toute médiation narrative ont trouvé à cette occasion un lieu de parole qui n'est pas que pure confrontation de mots avec l'adulte.

Résumés – Abstracts

Scènes et formations groupales autour de la connaissance

Marta Souto

Résumé

L'intention de ce texte est de présenter un ensemble de notions théoriques à propos du « groupal » qui se dégagent des recherches dirigées par l'auteur dans le cadre du programme « La classe scolaire » créé en 1989 à l'Institut de Recherche en Sciences de l'Éducation de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Buenos Aires. Il s'agit de recherches menées à partir d'études de situations répondant aux principes de l'approche clinique.

Cette présentation est centrée sur l'espace imaginaire autour de la connaissance. La perspective adoptée relie l'imaginaire groupal, les scènes groupales et les formations groupales dont le caractère singulier est montré dans une situation étudiée selon cette perspective clinique.

Nous concevons l'imaginaire groupal dans le champ pédagogique comme le déploiement de scènes du groupal au cours de la vie et du devenir du groupe, au-delà des manifestations visibles de la rencontre d'un groupe. L'imaginaire groupal est considéré comme ce que le groupal permet de mettre en scène sous la forme d'une figuration dramatisée, comme expression de significations conscientes et inconscientes. Nous distinguons trois scènes construites à partir de plusieurs études de cas. Nous formulons ensuite des concepts concernant les formations groupales et, à partir du récit du processus groupal d'un groupe de formation de niveau universitaire, nous analysons une formation concernant l'une des scènes présentées. Le récit s'appuie sur les données issues des observations réalisées pendant le processus groupal, au cours duquel nous avons également réalisé l'analyse des implications des observateurs et de l'animateur au sein du groupe de recherche. Les données cliniques, à travers les descriptions et les analyses des situations observées sur le terrain, montrent les notions théoriques que nous avons élaborées.

Mots clés : imaginaire groupal, champ pédagogique, scènes groupales, formations groupales autour de la connaissance

Abstract

This article presents a set of notions about groups based on a research conducted by the author, in the setting of the "School class" program, created in 1989, in the Institute for Research in Educational Science at the University of Buenos Aires. The investigation is based on case studies with a clinical psychoanalytic approach. We focus on the imaginary space in relation to knowledge. The argumentative line links group imaginary, group scenes and group formations. The singular character of the latter can be appreciated in the presentation of a case study from a clinical approach. We consider the group imaginary in the educational field as the unfolding of scenes along the life of a group, beyond the visible manifestations of a group meeting. It is thought of as what the group field allows to show as a drama representation, which expresses conscious and unconscious contents. We distinguish three scenes constructed

from several case studies. Then, we define the concept of group formation and analyze one of them (at university level) referring to one of the described scenes. The clinical data are presented as the narrative of a case based on the observational records of the group process obtained during our investigation. The analysis of the researchers' involvement during observation was done along the process. These data allow us, through descriptions of situations observed in field, to present theoretical notions developed according the clinical approach.

Keywords: imaginary group of the pedagogical field, group scenes, group formations around knowledge.

Resumen

La intención de este artículo es presentar un conjunto de nociones sobre lo grupal, basadas en investigaciones dirigidas por la autora de este escrito, en el marco del programa "La clase escolar" (creado en 1989) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. La investigación se basa en estudios de casos realizados con enfoque clínico.

La presentación está centrada en el espacio imaginario en torno al conocimiento. La línea argumentativa presentada relaciona imaginario grupal, escenas grupales y formaciones grupales. El carácter singular de estas últimas se muestra en un caso estudiado desde el enfoque clínico.

El imaginario grupal en el campo pedagógico es pensado como el despliegue de escenas de lo grupal a lo largo de la vida y del devenir de un grupo, más allá de las manifestaciones visibles del encuentro de un grupo. El imaginario grupal es considerado como lo que lo grupal permite poner en escena bajo la forma de una figuración dramatizada, como expresión de significaciones concientes e inconcientes. Se distinguen tres escenas construidas a partir de diversos estudios de caso. Luego se formulan los conceptos concernientes a las formaciones grupales y, a partir del relato del proceso grupal de un grupo de formación a nivel universitario, se analiza una formación correspondiente a una de las escenas presentadas. El relato se apoya en registros de observaciones realizadas durante el proceso grupal, a lo largo del cual hemos realizado también el análisis de la implicación de los observadores y del coordinador dentro del grupo de investigación.

Los datos clínicos permitirán mostrar, a través de descripciones y análisis de situaciones observadas en terreno, las nociones teóricas elaboradas a partir del enfoque clínico.

Palabras clave: imaginario grupal del campo pedagógico, escenas grupales, formaciones grupales en torno al conocimiento, escenas grupales.

Apprendre en groupe, apprendre du groupe

Danièle Toubert-Duffort

Résumé

Cette recherche tente de préciser les enjeux d'un travail en groupe, pour des adolescents handicapés moteurs, scolarisés dans l'une des unités

d'enseignement d'un Institut Médico-Educatif. À quelles conditions, pédagogiques, cliniques, peuvent-ils tirer profit des situations collectives proposées par leur enseignant afin, non seulement d'apprendre à plusieurs, en groupe, mais également d'apprendre de l'expérience collective ? Notre recherche, menée sur dix-huit mois, s'est effectuée avec un groupe-classe constitué de sept jeunes âgés de treize à seize ans, et une équipe mobilisée plus largement dans une redéfinition de son action éducative et pédagogique. Nous nous sommes intéressés à l'expérience subjective des adolescents, en particulier à ce que mobilise en chacun l'entrée dans un nouveau groupe, à partir de l'analyse d'entretiens individuels. L'expérience collective constitue toujours une expérience singulière. Elle est confrontation à d'autres, potentiellement hostiles. La figure de l'enseignant, internalisée, peut être sécurisante ou bien au contraire insécurisante. Les effets de présence en groupe, quels que soient la tâche et le lieu, réveillent aussi pour chacun des rapports antérieurs de rivalité fraternelle, des éprouvés fratricides. Ainsi le groupe est-il potentiellement à la fois l'espace-temps du rêve fraternel, mais également celui du fratricide. L'oscillation entre fraternel et fratricide peut être activée, sinon excitée, par l'enseignant lui-même, à son insu.

Mots clés : adolescent, élève, fantasmes de casse, handicap moteur, processus groupal, recherche-action, travail groupal.

Abstract

The author focuses on group work outcome concerning physically disabled teenagers, attending school in specialized structures. What kind of specific conditions – educational or clinical – do they need in order to benefit from collective situations when it comes to learning in the group as well as from the group? This research was conducted over eighteen months with a class of seven youths (aged thirteen to sixteen) and a team dedicated to redefining their educative and pedagogical action. Grounded on the analysis of individual interviews, the author pays special attention to teenagers' subjective experience, especially regarding fears usually reactivated when entering a new group. Collective experience is always unique and may, at times, turn into a hostile face-to-face with others. As these teenagers understand it, authority, represented here by figures such as teachers, may have either a soothing or disturbing effect. Being part of a group – no matter the activity or place concerned – sometimes reactivate unconscious traces of some « Cain-and-Abel syndrome ». Therefore, a group may represent a brotherly relationship, both harmonious and murderous. Such a sway can be unconsciously reawaken or even fuelled by teachers authority representatives.

Keywords: teenager, pupil, physical disability, group process, action research, group work.

Le cadre interne à l'épreuve d'une expérience de co-animation

Brigitte Charrier, Nicole Clerc

Résumé

Dans cet article, les auteures témoignent d'une expérience singulière de co-animation de groupe d'analyse de la pratique enseignante, selon une orientation clinique conduite auprès d'universitaires à l'occasion d'un congrès au Maghreb. Elles décrivent le déroulement de cet atelier pour donner à voir l'écart, inattendu pour elles, entre l'objectif annoncé et les possibilités de progression du groupe vers la réalisation de cet objectif. Elles font l'hypothèse que les cadres internes qu'elles ont soutenus en situation ont facilité l'émergence de cet inattendu et leur ont permis, en séance, d'élaborer ce qui se jouait au plan groupal. Elles focalisent leur questionnement sur les éléments constitutifs de ces cadres internes qui ont été mobilisés pour infléchir l'orientation du travail groupal.

Mots clés : analyse de pratique, cadre interne, co-animation, formation universitaire.

Abstract

In this article, the authors relate a singular experiment conducted in the context of a congress held in Maghreb. Together, they led a group of teaching practice analysis with university teachers, from a psychoanalytical perspective. They describe the development of their workshop to highlight the discrepancy, unforeseen by them, between the announced objective and the group's possibilities of progress towards the achievement of this objective. They make the hypothesis that the internal frames supported by each facilitator then, have contributed to the emergence of this unexpected response, which allowed them, within the session, to elaborate on what took place in the group. They focus their questioning on the constituent elements of these internal frames, which were activated to bend the orientation of the group work.

Keywords : teaching practice analysis, internal frame, co-leadership, university training.

Le maintien d'une posture clinique dans l'animation des groupes de malades

Catherine Tourette-Turgis

Résumé

L'animation des groupes d'orientation psychanalytique de personnes confrontées à une maladie nécessite des aménagements dans le dispositif groupal. Notamment, elle requiert de la part des animateurs un travail sur le maintien d'une posture clinique pour lutter contre les impasses contre-transférentielles causées par les menaces de nature organo-somatique qui pèsent sur les participants. En retour, cette mise à l'épreuve clinique nous ouvre des perspectives transposables dans le champ de l'éducation des patients, mais aussi dans les dispositifs de formation et d'éducation déployés en direction des professionnels qui interviennent auprès de publics exposés à des vulnérabilités

multiples. Cet article identifie et discute, à partir d'une expérience clinique d'animation d'un groupe de malades du SIDA à visée formative, les grandes étapes qui jalonnent la construction et l'évolution d'un dispositif groupal comme : le cadre, la conduite d'activités, les limites des capacités d'étayage, la clôture du groupe, en mettant en évidence les particularités groupales et les aménagements qu'elles requièrent au niveau du cadre, du lien et des contenus analysables en situation ou dans l'après coup.

Mots clés : éducation du patient, dynamique de groupes, cadre, transfert et contre-transfert, maladie chronique.

Abstract

Group facilitation with people confronting chronic illness requires adjustments in the organization of the group. In particular, it requires that the facilitators focus on maintaining a clinical posture to struggle against transference impasses caused by threats of an organic-somatic nature that burden the group members and limit the strength of the group in certain unanticipated situations. Group psychoanalytic processes with participants living with chronic disease require specific settings and imply particular ways to think of the concepts of group settings, containment, transference and counter-transference. In return, this clinical challenge makes us aware of perspectives that are transferable to the field of patient education and also to new training approaches and educational efforts directed at professionals who work with publics exposed to multiple vulnerabilities and physical frailties. This article, written by a psychoanalytically trained facilitator utilizing a psychoanalytic approach, attempts to analyse some group psychoanalytic processes and also show how to use clinical skills within a group of participants experiencing a threatening and stigmatizing illness (HIV) without being able to protect themselves from frightening emotional truths and evidence.

Keywords : patient education, group dynamics, setting, transference and counter-transference, chronic illness.

Accompagner pas à pas l'étudiant infirmier vers une élaboration possible de sa démarche de soin

David Chandezon

Résumé

La rencontre avec les différentes étapes qui jalonnent le cursus de formation de l'étudiant infirmier va participer à la construction du processus de formation de chaque sujet. Tour à tour étonné, sidéré, pris par le jeu relationnel des rencontres avec les patients, les équipes et l'institution, il peut se retrouver euphorique, gai, mais aussi déprimé, mis à l'écart ou en situation de repli face à ses propres mouvements internes ou dans les rencontres avec l'environnement. Afin de l'aider dans un travail d'élaboration de sa posture de soignant, l'analyse des pratiques dans le cadre de la formation peut permettre d'envisager, avec le groupe, de créer une position en mouvement, affectée et partagée entre sujets du groupe. C'est donc à partir des liens recréés au sein du groupe d'analyse des

pratiques que les étudiants pourront se laisser accompagner, pas à pas, vers une élaboration possible de leur position soignante, en « trouvant-crétant », dans le langage, de quoi habiller leur posture d'infirmier.

Mots clés : analyse des pratiques, formation d'infirmier, transformation, transmission, affect, langage, écriture.

Abstract

Going through the various steps of the nursing students' training course contributes to build up each student's training process. Alternately surprised, amazed, engaged in the inter-personal relations with the patients, the staff and the institution, s/he can feel euphoric, cheerful, but also depressed, put aside or in a fall back position, when facing his/her own internal motions or dealing with the environment. Assisting him/her in defining his/her position as a nurse, practice analysis, within the training context, can allow the invention of a dynamic, affected, and shared position with and within the group. Therefore, thanks to the links created within the practice analysis group, the students will let themselves be supported step by step, towards a possible development of their position as a nurse, finding and creating through language the means to embody their caring function and their medical assistant status.

Keywords : practice analysis, nurse training, transformation, transmission, affect, language, writing

La Clinique psychanalytique de Montréal : une écoute particulière du socius

Isabelle Lasvergnas

Résumé

S'appuyant sur la pratique à la Clinique psychanalytique de Montréal, centre de traitements dédié à des patients aux revenus très limités, l'article pose la question des rapports entre environnement culturel et configurations psychopathologiques dominantes dans la culture contemporaine, notamment chez les jeunes. La question de l'impact du socius sur la psyché, tel que posé initialement par Freud, et le débat interne aux sciences humaines concernant ce qu'il en serait d'une subjectivité « post-moderne » sera confrontée à quelques illustrations cliniques.

Mots clés : clinique psychanalytique, socius, psychologie des masses, environnement psychique, stéréotypes culturels langagiers et comportementaux, post-modernité, états-limites, mal-être contemporain.

Abstract

Based on the practice of the Clinique psychanalytique de Montréal, a treatment center dedicated to patients of very limited means, the article addresses the relationship between cultural environment and the dominant psychopathological configurations in contemporary culture, particularly with respect to young people. The question of the impact of the socius on psyches, as initially posed by Freud, and the internal debate in the social sciences as to what a "post modern"

subjectivity might be, is confronted with several clinical examples.

Keywords : psychoanalytic practice, socius, mass psychology, psychic environment, linguistic and behavioral cultural stereotypes, post-modernity, borderline states, contemporary discontent.

À l'école de l'*acting-out* : un autre regard sur les emportements des élèves

Yves-Félix Montagne

Résumé

Dans certaines leçons, les élèves s'emportent et l'école échappe au maître. Ceux qui désordonnent le cours jusqu'à l'impossible agissent de façon de plus en plus inattendue et physique. L'incompréhensible de leurs agissements reste pour les professeurs une source de malaise aussi grand que la confrontation à ces conduites. Le champ praxique de la psychanalyse permet d'entendre dans les paroles des professeurs et des élèves que ces derniers « *font n'importe quoi, que ça ne veut pas rien dire* », mais qu'ils agissent « *en fonction du prof* ». En voyant là le signe d'un transfert, certains « agirs » des élèves peuvent être considérés comme un « *acting out* ». La construction et l'analyse de cas confirment que ces emportements sont les tentatives d'un sujet (l'élève) pour créer du lien avec un autre sujet (le professeur). Il est alors possible de penser une position professorale qui permet de prendre en charge les débordements de façon responsable.

Mots clés : *acting out*, transfert, psychanalyse, emportements des élèves, position professorale, EPS.

Abstract

In some classes, some pupils lose temper and the school runs away from the teacher. Those who mess lessons up act in the most unforeseen and quite physical manner. Teachers are then trapped into strong feeling of miscomprehension of this attitude, frustration and faintness while confronting to such incomprehensible behaviours. The praxique field of psychoanalysis allows a new understanding of teachers saying "*no meaningfulness in pupils messing up*" as if pupils acts "*according to the teacher*". By seeing the link of transference here, pupils acts can be considered as "*acting out*". Building and analysing some cases designs the idea that these fits pupils over acting are tries of a subject (the pupil) to link an other subject (the teacher). It is then possible to think a professorial position witch allows to handle this "over-act" in a responsible manner.

Keywords : acting out, transference, pupils over acting, psychoanalytical approach, teaching attitude.