

# 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 article<sup>1</sup>. 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 évènement 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 fantasmagorie 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, Missenard 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 groupales<sup>2</sup>

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 groupales<sup>3</sup> : 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'appropriier 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 María, 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.