

## **Du corps au savoir**

# **Le corps enseignant et le défi des affects\***

\* Traduction française adaptée par Laurence Gavarini avec l'aide d'Illaria Pironne.

**Stefania Ulivieri Stiozzi**

*« Un lien n'est pas seulement un connecteur d'objets subjectifs qui interagissent : il possède sa consistance propre. Dans un lien, les sujets sont dans des relations d'accordage, de conflit, d'écho et de miroir, de résonance avec leurs propres objets internes inconscients et avec ceux des autres. Le lien se fonde essentiellement sur les alliances inconscientes nouées entre eux. C'est parce que le lien se fonde essentiellement sur ces alliances que j'appelle lien la réalité psychique inconsciente spécifique construite par la rencontre de deux ou plusieurs sujets. »  
R. KAËS (2010).*

### **La crise de l'éducation de nos jours**

L'éducation et la psychanalyse entretiennent depuis la naissance de la psychanalyse un rapport controversé, ambigu, paradoxal. Le projet de soigner les peuples à travers la psychanalyse que Ferenczi considérait comme une utopie et que Freud considérait comme une illusion d'optique, compte tenu de l'aspect fondamentalement répressif de l'éducation, prend aujourd'hui un sens nouveau.

La société postmoderne requiert une nouvelle alliance entre psychanalyse et éducation, d'une part, du fait du déclin de l'éducation auquel nous assistons ces dernières années et, d'autre part, par ce que cette crise exprime tant sur un versant social que subjectif d'une même matrice de « malêtre » (Kaës, 2012).

On assiste au niveau de la société à une barbarisation des rapports qui affecte les fondements d'une culture de l'humain (Varvin et Volkan, 2003). Ce bombardement de violences brutales porte atteinte aux systèmes de pensée, aux processus de régulation des émotions, au point de compromettre la perception des limites corporelles propres et les processus d'identification « proto-éthique » (Sparti, 2003) à autrui.

Sur le versant de la pédagogie, les clés de lecture empruntées à la psychanalyse apparaissent nécessaires pour redonner une épaisseur émotionnelle à un discours vide sur l'éducation, privé de l'éros. Comme je

l'ai écrit dans un texte publié récemment, « l'anxiété généralisée qui règne dans une période de crise économique, sociale, culturelle, comme celle que nous vivons, prend, de plus en plus, la forme d'une maladie collective qui repose sur la technologie comme une panacée ; la peur collective est aujourd'hui instrumentalisée comme une grande maladie sociale qui fait prospérer l'industrie » (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 25).

On assiste actuellement à un appauvrissement de la *pensée profonde* qui s'exprime à deux niveaux : un appauvrissement des liens, de la capacité d'entrer en relation intime, empathique avec le vécu de l'autre et un appauvrissement de la capacité d'introspection, d'entrer en contact avec les contenus de sa propre vie émotionnelle. Bollas évoque à ce propos, la personnalité « normotique » (Bollas, 1987, p. 144), comme figure du sujet postmoderne qui extérieurement paraît adaptée mais est en réalité incapable d'entrer en contact avec ses propres vécus internes, une personnalité dé-subjectivée, Bollas entendant ici la subjectivité au sens du « jeu intérieur des affects et des idées qui permettent de faire naître et de développer l'imagination, qui enrichit de manière créative le travail et fournit des ressources inépuisables aux rapports interpersonnels » (*ibid.*).

Comme l'écrit Recalcati, « ce qui caractérise notre époque c'est le naufrage de l'expérience du sujet de l'inconscient [...] ; l'homme sans inconscient serait un homme réduit à l'efficacité inhumaine d'une machine, à son fonctionnement automatique privé du désir » (Recalcati, 2010, p. 3) ; une personnalité produite par « une acquisition artificielle, comme s'il n'y avait eu aucun travail mental dans la construction de cette identité » (Bollas, 1987, p. 145).

### **Une école « normotique » ?**

Cette dimension d'appauvrissement symbolique touche aussi ce qui reste des institutions : l'école apparaît aujourd'hui « perdue », un sujet flou qui ne semble pas avoir d'impact sur la formation des enfants et des jeunes et qui ne permet pas aux nouvelles générations de faire l'expérience du désir d'apprendre, de la charge érotique liée au plaisir d'apprendre qui s'actualise dans le contact avec le désir de l'enseignant (Orsenigo, 2010). On pourrait parler d'une *école normotique*, qui a transformé les apprentissages en objets matériels, en marchandises ou en fétiches et où le travail mental de transformation de l'expérience pédagogique réalisé en classe est considéré comme un processus de plus en plus inutile et coûteux, un luxe allant à l'encontre des objectifs d'efficacité et d'efficacité des programmes ministériels.

Nous nous confrontons à une école qui éteint les sollicitations provenant de l'inconscient et qui dissout la vitalité de tout ce qui fait irruption dans la vie de la classe, en le réduisant à l'état de pure interférence et ce, par crainte de contaminer par la vie l'instruction (ou sa protocolisation).

Le tableau d'une *école sans inconscient* contredit totalement le projet pédagogique de Massa qui, pendant les années quatre-vingt, parlait de

l'école comme d'un dispositif *d'élaboration secondaire de l'expérience vécue* : un lieu où la culture peut devenir un espace non saturé pour apprendre à apprendre, à devenir des sujets en recherche grâce à la passion respirée auprès d'un maître inspiré, inspiration sagement insufflée dans le corps de la classe (Massa, 1997).

## **Une expérience de recherche-formation dans un lycée: le dispositif de groupe**

Un des objectifs d'un récent parcours de recherche/formation effectué auprès d'un groupe de professeurs d'un lycée a été précisément de rendre une profondeur symbolique à l'aspect matériel de la vie scolaire, en impliquant les enseignants au niveau émotionnel.

Il y a quelques mois, la direction de l'établissement a demandé à notre équipe de mener un premier travail d'analyse du malaise de l'école, pour mieux en comprendre les causes et commencer à identifier des voies pour en sortir. Depuis longtemps, en effet, le malaise augmentait et finissait par atteindre tous les membres de l'institution scolaire : les enseignants, les parents, les élèves. Nous leur avons proposé de réunir un groupe d'une quinzaine d'enseignants disponibles pour participer à ce type de travail.

L'objectif principal du projet fut donc de comprendre comment un groupe d'enseignants pouvait mettre en place un *espace tiers permettant une méta-réflexion*, afin d'analyser leur pratique et le malaise du système scolaire, pour en prendre conscience *sur leur propre peau et à travers la peau du groupe*.

Les groupes existant au sein de l'école ont aujourd'hui une représentation d'eux-mêmes toujours plus comme des contenants organisationnels et deviennent fréquemment le noyau d'une souffrance endémique et enfouie au sein de l'organisation (Ulivieri Stiozzi, 2013).

La souffrance exprimée par les groupes est liée à la pression que la composante organisationnelle de l'institution exerce sur le « champ émotionnel et somato-psychique » (Correale, 1999) du groupe, en le transformant en un espace asphyxiant et incapable de s'exprimer. Les émotions, invisibles, non prises en charge, ne peuvent se transformer en une culture des affects et vont à l'encontre du travail mental, elles empêchent alors l'enracinement d'une culture de groupe et finissent par prendre un aspect persécuteur : ainsi plus les malaises augmentent, plus l'école met en place, à travers ses différents membres, des défenses puissantes contre la souffrance (Riva, 2004).

Dans ces configurations de déni du malaise, on assiste à la multiplication de cas d'élèves qui vont mal et qui, avec des symptômes multiples, passent à l'acte : ils expriment une souffrance liée au manque de « fonction miroir »

(Winnicott, 1971) de l'école, une école qui ne répond pas, qui renonce à sa mission de penser la souffrance, qui renvoie vers d'autres sujets (la famille, les services sociaux-sanitaires) la responsabilité de voir et de prendre en charge ce qu'elle voit.

Le groupe a été animé selon une approche inspirée par la théorie bionienne (Bion, 1970) selon laquelle un groupe, à la différence d'un agrégat de personnes, *est une unité transpersonnelle* capable de métaboliser les émotions de ses membres et de les transformer en pensées. Selon Bion, le groupe peut se représenter comme un champ perceptible physiquement (à travers les climats et les atmosphères qu'il dégage) et peut s'analyser en lien avec la façon dont se modifient, dans le temps, ses vicissitudes idéatives, représentationnelles et émotionnelles en lien avec son travail groupal. L'approche de la clinique de la formation (Massa, 1992) nous a été indispensable pour comprendre, dans une perspective d'écoute psychanalytique, les thèmes émergents exprimés par le « porte-parole »<sup>1</sup> du groupe (Pichon-Rivière, 1971). Il était également prévu des moments de supervision avec le responsable de l'équipe pour garantir une intersubjectivité dans l'analyse des processus impliqués. Dans cette optique de travail, la capacité de l'animateur à écouter en lui-même les résonances produites par les mouvements du groupe est déterminante comme en témoigne le modèle de « l'observation institutionnelle » (Hinshelwood, 2013).

1. « Le porte-parole est celui qui, dans le groupe, à un certain moment dit quelque chose et ce quelque chose est le signe d'un processus groupal qui jusqu'ici était resté latent ou implicite, comme caché à l'intérieur du groupe » (Pichon Rivière in Neri, 2004).

## Les étapes du groupe de travail

Je voudrais retracer deux formes de cette souffrance en m'arrêtant sur certains moments des cinq rencontres du parcours recherche/formation. Je souhaiterais en outre ajouter quelques mots sur l'importance qu'ont eu la sensibilité et le regard psychanalytique pour parvenir à approcher ces souffrances et commencer à pouvoir en tolérer l'impact.

Je distinguerais deux niveaux dans l'expression de cette souffrance, un premier concerne le versant individuel, un second celui du groupe : *le manque de corps de l'enseignant* et *le manque du corps enseignant*.

Le premier niveau renvoie à l'usage d'un langage désincarné de la part des enseignants, en particulier lors de la première rencontre. Lorsqu'il s'est agi de décrire le malaise de l'école, ils se sont exprimés par des termes impersonnels : « *l'enseignant est celui qui n'est plus celui qui* », « *l'élève est celui qui / qui ne fait plus / le parent n'est plus* ». Ils racontent la crise de l'école avec un détachement « sociologique » et en faisant référence à une image nostalgique idéalisée de l'école, un idéal d'école qui toutefois fonctionne comme un modèle abstrait. Les causes de la crise sont attribuées au système, aux élèves, à la famille, en somme tout le monde et personne n'est responsable. Personne ne se perçoit comme un acteur de la crise, mais tous semblent se relayer comme dans un poste de contrôle et finissent par dénier le malaise alors même qu'ils tentent de s'y attaquer.

La pensée du groupe est clivée de toute sensibilité. Je perçois le manque d'un cadre qui permettrait aux mots de s'assembler, de trouver une forme nouvelle. C'est selon moi le symptôme de quelque chose d'autre, du rôle que la parole a au sein de la classe, une parole sans corps, sans désir, sans « transformation des objets du savoir en corps érotisé » (Recalcati, 2014, p. 84).

À l'opposé de l'école *acéphale* dénoncée par Recalcati (2014), je retrouve à l'intérieur de ce groupe les caractéristiques typiques d'une école *macrocéphale*, intellectualisante et centrée sur elle-même, appartenant à une tradition héritée par notre école italienne de la réforme Gentile<sup>2</sup>. Une école qui ne se pose pas la question de l'apprentissage comme processus impliquant le corps, sollicitant les émotions pour les transformer en pensées et qui n'est pas consciente du fait que si ce processus est interrompu, c'est l'adolescent qui se sentira exclu de sa propre histoire d'élève et qui devra négocier un « Faux Self » scolaire (Kohut, 1971) et devra mettre en place un profond mécanisme de clivage entre son identité d'élève et son parcours biographique individuel.

La question est posée de manière radicale à la fin de la première rencontre lorsqu'un enseignant prend la parole pour dire : « *comment peut-on enseigner Homère ou Dante à des jeunes filles qui sont de plus en plus invisibles // les cas d'anorexie sont en augmentation dans notre lycée et c'est désespérant de voir ces jeunes filles rétrécir de jour en jour comme si elles disparaissaient sous nos yeux* ». Pour la première fois, le groupe semble se faire porte parole de mots qui font mouche, qui touchent car ils rendent visible concrètement :

le mal-être existentiel et psychologique de ces lycéennes ;

le problème de la qualité nutritive de son propre savoir, avec la question « comment transformer la connaissance en une bonne nourriture ? » ;

la question de la corporéité du groupe, parce que la réflexion de l'enseignant devient le catalyseur d'un regard de tous vers le centre du groupe (le corps des jeunes filles qui jour après jour s'éclipse). En effet, autour de cette image qui provoque un silence abasourdi, le groupe commence à se construire un contour et une identité qui lui permettent de se différencier des autres contextes de groupe présents au sein de l'école.

Le champ du groupe commence, à partir de ce moment là, à se modifier progressivement et, orienté par l'animatrice, il commence alors à ressentir les mots comme « l'émergence » d'affects latents (Pichon-Rivière, 1971) et à créer un espace de confiance permettant aux émotions de nourrir les pensées.

Lors de la deuxième rencontre, une enseignante prend la parole en disant que « demander à des jeunes filles souffrantes des performances de haut niveau revient à produire chaque jour un traumatisme dans leur vie ». Je leur demande ce que leur évoque le mot traumatisme et comment ils expliquent son entrée dans le groupe. Les enseignants commencent alors à

2. La Réforme Gentile est la deuxième grande réforme du système scolaire italien. Introduite en 1923 par Giovanni Gentile Ministre de l'Éducation Nationale sous le premier gouvernement Mussolini, elle redéfinissait rigoureusement le système scolaire suivant une vision de l'école centralisée et hiérarchique.

passer d'un niveau professionnel à un niveau personnel : une enseignante raconte comment sa propre vie lycéenne a été difficile, comment elle sentait constamment que ses efforts étaient mal compris, comment elle espérait des signes de reconnaissance qui n'arrivaient jamais. Elle explique que cette rencontre manquée avec les professeurs du lycée a produit un *imprinting* sur lequel s'est construit son désir d'enseigner.

Les histoires autobiographiques se multiplient alors, les plus heureuses s'arrêtent sur des souvenirs de professeurs respectés et généreux, d'autres évoquent des situations familiales, des épisodes concernant les parents et grands-parents - instituteurs qui ont su laisser une empreinte.

Les dynamiques des relations à l'intérieur du groupe évoluent profondément au point de faire naître progressivement un « espace psychique groupal » unique et trans-personnel qui soutient le travail d'élaboration émotionnelle des membres du groupe (Neri, 2004). On assiste graduellement à l'émergence d'une fonction adulte de la pensée du groupe rendant les émotions tolérables. Le groupe commence alors à examiner sa propre pensée, ses propres modèles éducatifs implicites, ses propres modalités relationnelles et comportementales.

La pensée conformiste est progressivement délaissée au profit de l'exercice de plus en plus affirmé d'une pensée critique. Le fait de se percevoir comme une unité nouvellement acquise permet par ailleurs au groupe de faire la distinction entre ce qui lui appartient et ce qui lui est extérieur ainsi que de mieux cibler son objectif de travail propre : déterminer les zones de mal-être existant au sein de l'école pour pouvoir aussi les traiter.

Le groupe envisage, lors de la troisième rencontre, la question du savoir en tant que bonne nourriture, à travers un lien métaphorique avec la souffrance anorexique, à la suite d'un événement qui permet à la matérialité de la vie scolaire d'entrer au sein du groupe. Il s'agit d'un épisode durant lequel un groupe de lycéens a commis des gestes flagrants de transgression dans la classe, visant à délégitimer un professeur. Le groupe s'interroge sur l'intentionnalité profonde de ces gestes et se demande s'ils peuvent être des réponses au contexte et il émet alors l'hypothèse qu'il s'agit d'une réponse de « contre-transfert » (Fabbri, 2012) d'un vécu d'expropriation de leur désir par rapport à un enseignant concentré uniquement sur les résultats, les contrôles et les notes.

Face à cet épisode, le groupe partage l'idée qu'il faut s'occuper des questions qui couvent sous les comportements des élèves et les traiter comme les indices d'espaces de relation pas encore habités.

Entre temps les enseignants commencent à parler de leur affection pour notre espace de supervision, pour cet entre-deux, où « *même si on travaille dur on se repose car le climat y est propice chaleureux et on s'y sent nourri* ». Les angoisses de séparation commencent à poindre en raison de la fin imminente de cette phase de travail et le groupe ose se demander « *comment continuer / qu'est-ce qu'il y aura après nous* ».

La question est pleine d'ambivalences, d'appréhensions, d'attentes : dehors il faudra se battre car « *nous on nous a aidé à changer* », mais pas les collègues à l'extérieur. Le besoin émerge de penser un moyen pour diffuser la pratique de ce travail, pour faire en sorte qu'il se stabilise et puisse appartenir à part entière à la culture de l'école. Le groupe réfléchit actuellement à une hypothèse à mettre en place l'année suivante : superviser un conseil de classe, à l'aide d'un consultant, afin d'agir là où les désaccords et les conflits sont plus durs, enracinés, profonds.

## Conclusion

Ce projet m'a permis de réaliser encore une fois à quel point l'école contemporaine a besoin d'effectuer une maintenance de sa vie affective immergée. Il faut en effet, face au morcellement de l'expérience scolaire actuelle, travailler à la construction d'un corps enseignant capable de penser sa propre mission, de la questionner et de la transformer. Lorsqu'un tel dispositif est absent, les groupes régressent à des niveaux de pensées plus rudimentaires et mettent en place des mécanismes de défense massifs contre des angoisses primitives, en se fossilisant dans la répétition de ce qui est connu et dans un accomplissement bureaucratique des tâches.

Apprendre à se trouver dans l'incertitude, soutenir la *capacité négative* (Bion, 1970, p. 169) des enseignants, étayer le processus de création d'un espace psychique du groupe, constituent un acte de résistance contre les dérives d'un savoir standardisé et d'une technicité qui est en train de transformer l'école en machine à examen, soutenu par de dangereuses logiques de marché.

## Références bibliographiques

- Bion, W.R. (1970). *Attention and interpretation*. London: Tavistock. [trad.it.: *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1973].
- Bollas, C. (1987). *The shadow of the object*. London: Free Association Book. [trad. it.: *L'ombra dell'oggetto*, Borla, Roma, 2014].
- Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*. Borla, Roma.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. FrancoAngeli, Milano.
- Hinshelwood, R. (2013), *Research on the Couch: Single-Case Studies, Subjectivity and Psychoanalytic Knowledge*. Routledge, OxoN.
- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 13-40.
- Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. Int. Univ. Press, New York. [trad. it.: *Narcisismo e analisi del Sé*. Boringhieri, Torino, 1976].
- Massa, R., a cura di (1992). *La clinica della formazione*. FrancoAngeli, Milano.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Laterza, Bari.
- Neri, C. (2004). *Gruppo*. Borla, Roma.

- Orsenigo, J. (ed.) (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. FrancoAngeli, Milano.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal*. Nueva Visión, Buenos Aires. [trad.it.: *Il processo gruppale. Dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*. Libreria Editrice Lauretana, Loreto, 1985].
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio*. Cortina, Milano.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini Scientifica, Milano.
- Sparti, D. (2003). *L'importanza di essere umani*. Feltrinelli, Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Sándor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*. FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Il counseling formativo. Individui gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi*. FrancoAngeli, Milano.
- Varvin, S. et Volkan, V.D. (2003). *Violence or dialogue? Insights on Terror and Terrorism*. London: IPA limited. [*Violenza o dialogo? Insight psicoanalitico su terrore e terrorismo*, «Rivista di Psicoanalisi-Monografie», Borla, Roma 2006, p. 132-145].
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock. [trad. it : *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali*. In *Gioco e realtà*, Armando, Roma,1974].

**Stefania Ulivieri Stiozzi**  
Università degli Studi Milano - Bicocca

Pour citer ce texte :

Ulivieri Stiozzi, S. (2016). Du corps au savoir. Le corps enseignant et le défi des affects. *Cliopsy*, 16, 95-102.