HAL
open science

Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves : étude des processus psychiques dans les groupes de soutien au soutien

Martine Lacour

To cite this version:

Martine Lacour. Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves : étude des processus psychiques dans les groupes de soutien au soutien. Education. Université de Franche-Comté, 2012. Français. NNT : 2012BESA1018 . tel-00980786

HAL Id: tel-00980786

https://theses.hal.science/tel-00980786v1

Submitted on 18 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE

ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

PSYCHOLOGIE

EMPATHIE DES ENSEIGNANTS ET SOUFFRANCE PSYCHIQUE DES ELEVES

- ETUDE DES PROCESSUS PSYCHIQUES DANS LES GROUPES DE SOUTIEN AU SOUTIEN -

Présentée et soutenue publiquement par

MARTINE LACOUR

le 24 octobre 2012

Sous la direction de M. le Professeur Denis Mellier

Membres du jury :

Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Professeur émérite en sciences de l'éducation (Rapporteur)
université Paris Ouest Nanterre La Défense
Patrice CUYNET, Professeur en psychologie clinique et psychopathologie,
université de Franche-Comté
Denis MELLIER, Professeur en psychologie clinique et psychopathologie,
université de Franche-Comté
Jeanne MOLL, Maître de conférences honoraire,
IUFM d'Alsace et université de Strasbourg
André SIROTA, Professeur émérite en psychopathologie clinique (Rapporteur)
université Paris Ouest Nanterre La Défense

UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE

ECOLE DOCTORALE « LANGAGES, ESPACES, TEMPS, SOCIETES »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

PSYCHOLOGIE

EMPATHIE DES ENSEIGNANTS ET SOUFFRANCE PSYCHIQUE DES ELEVES

- ETUDE DES PROCESSUS PSYCHIQUES DANS LES GROUPES DE SOUTIEN AU SOUTIEN -

Présentée et soutenue publiquement par

MARTINE LACOUR

le 24 octobre 2012

Sous la direction de M. le Professeur Denis Mellier

Membres du jury :

Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Professeur émérite en sciences de l'éducation (Rapporteur)
université Paris Ouest Nanterre La Défense
Patrice CUYNET, Professeur en psychologie clinique et psychopathologie,
université de Franche-Comté
Denis MELLIER, Professeur en psychologie clinique et psychopathologie,
université de Franche-Comté
Jeanne MOLL, Maître de conférences honoraire,
IUFM d'Alsace et université de Strasbourg
André SIROTA, Professeur émérite en psychopathologie clinique (Rapporteur)
université Paris Ouest Nanterre La Défense

à **Jacques Lévine,**

pour sa confiance,
dans le souvenir de ce qu'il m'a transmis.

à **Arnaud Desjardins**,

pour la sagesse de son enseignement.

Remerciements

Il m'est bien difficile de citer toutes les rencontres qui ont joué un rôle direct ou indirect dans la réalisation de cette thèse. Je tiens tout particulièrement à remercier :

Denis Mellier, mon directeur de thèse, qui a su m'accueillir et m'encourager. Sa bienveillance et son exigence m'ont aidée, au départ de l'ouvrage, là où je me sentais la plus faible, au cœur du labeur et jusqu'au bout, pour ne pas faillir.

Jeanne Moll, pour sa lecture attentive, ses recherches sur la « pédagogie psychanalytique », ses remarques d'experte sur mon travail, son regard toujours empreint d'intelligence et de générosité.

Michelle Moreau Ricaud, psychanalyste, membre du Quatrième Groupe, présente à double titre : dans les pages consacrées à Balint et dans chacune des opportunités de rencontre.

Chantal Dézafit, pour son amitié, son soutien indéfectible et sa sensibilité littéraire.

Mes chères amies, Danielle Dabin, pour le soin apporté à ses lectures et à ses paroles stimulantes.
Michèle Sillam, pour son esprit cartésien allié à une belle sensibilité humaine,
Fabienne Desjardins, pour sa lecture en fin de parcours et ses suggestions.

Alice Lamy-Maclouf et Etienne Maclouf, pour leur regard éclairé, leur attention tout au long de la recherche, leur présence et leur soutien d'universitaires rompus à l'exercice.

Marie Jallageas et Yvon Thoraval, pour leur aide si précieuse quand il s'est agi de faire tourner intellectuellement mais aussi techniquement l'aventure de l'écriture.

Véronique, Anne, Claire, Djaouida et Sabine, participantes au groupe de J. Lévine, pour la transmission de leurs savoirs d'expérience, sans qui cette thèse ne serait pas ce qu'elle est.

Tous les participants à « mes » groupes : certains se reconnaîtront peut-être, et plus particulièrement, Elisabeth Chourot qui m'a si généreusement offert un cas clinique exceptionnel.

Mes collègues de l'IUFM qui m'ont accordé leur confiance et encouragée parmi lesquels Catherine Delarue et Gérard Phelippeau.

Tous ceux, amis de l'AGSAS, plus particulièrement Maryse, Rose, Suzy et autres amis, Muriel, Jamilla, Patricia, Agnès, Brigitte, Sylvie, Yvanne, Assim et tous ceux de ma famille que j'ai parfois délaissés.

Le temps passé à la recherche et à l'écriture n'a rien enlevé à la tendresse que je porte à Fabienne et Jérôme, à mes petites filles, Morgane et Coline que j'ai vu naître et grandir avec cette thèse, et à mes parents âgés qui m'ont offert un endroit chaleureux, à la campagne, pour écrire.

Et, bien sûr, Emmanuel Desjardins, Thierry Martin pour leur empathie et Alain Bayod sans qui toute cette aventure n'aurait jamais vu le jour.

Un souvenir très ému à Annie Noël (✝), ma chère collègue et amie.
J'ai souvent pensé à notre sens commun du métier d'enseignante et à notre intérêt pour la psychanalyse en ouvrant les livres qu'elle m'a légués.

Table des matières

Introduction générale 11

1 Pertinence et mise en place de la recherche 19

1.1 Pertinence personnelle : point d'orgue d'un parcours, nouveau départ.....19
1.1.1 Une rencontre déterminante : Michaël et les divisions 20
1.1.2 Quand le symptôme fait sens.....22
1.1.2.1 Entre subjectivité et intersubjectivité 24
1.1.2.2 « Il y a toujours un métro sous le boulevard » 25
1.2 Pertinence socio-professionnelle : des enjeux en formation d'adultes 27
1.2.1 Dans le champ de la formation des Enseignants 28
1.2.1.1 Dans les autres champs du social.....30
1.2.1.2 Un dispositif singulier : Le Groupe de Soutien Au Soutien (GSAS) 34
1.3 Pertinence scientifique : un paradigme à développer 35
1.3.1 L'empathie 35
1.3.2 La contenance 37
1.3.3 L'émotion 39
1.3.4 L'attention 40
1.4 De la genèse de l'objet à sa problématisation 41
1.4.1 De l'intersubjectif au trans-subjectif.....43
1.4.2 Vers l'intrapsychique 44
1.5 Enoncé de la problématique et hypothèses 46

2 Questions de méthodologie..... 49

2.1 Méthodologie de recherche..... 50
2.1.1 L'idéateur de la recherche..... 50
2.1.2 Le concepteur de la problématique.....51
2.1.3 L'observateur 51
2.1.4 L'intervieweur.....53
2.2 Méthodologie d'analyse des données..... 54
2.2.1 De l'intuition clinique à l'analyse clinique.....55
2.2.2 Une analyse de contenu clinique et thématique des entretiens 56
2.2.3 Etude et écriture de cas 58
2.3 Méthodologie d'exposition des travaux 60
2.3.1 Le « je » de l'écriture..... 61
2.3.2 Le fil du tissage à l'oeuvre..... 62

Partie théorique - Première section -

SITUER ET COMPRENDRE LE GSAS

3 Dans le champ de l'analyse des pratiques 68

3.1 Introduction..... 68
3.2 Revue de littérature 69
3.2.1 Sur le plan universitaire 70
3.2.2 Sur le plan scientifique 72
3.3 Mise en place de l'analyse des pratiques dans les IUFM : 1990-2002.....74
3.3.1 Vers le modèle du praticien réflexif 75
3.3.2 A la jonction du psychique et du professionnel..... 77
3.4 Une période féconde : 2002-2011 79
3.5 Les AP : objet d'analyse à la croisée d'études comparatives. 82
3.5.1 La place du sujet 84
3.5.2 Le Soi professionnel 86
3.5.3 La centration choisie dans la situation 88
3.5.4 La posture de l'animateur.....90
3.5.5 La dimension groupale 92
3.6 Conclusion de ce premier parcours 96

4 Le GSAS : histoire, méthode et concepts..... 99

4.1 Filiations et repères historiques.....100
4.1.1 A la source du dialogue « pédagogie-psychanalyse »..... 102
4.1.1.1 La revue de Pédagogie Psychanalytique 103
4.1.1.2 Savoir psychanalytique et savoir pédagogique..... 104
4.1.1.3 Entre pédagogie et psychanalyse, un dialogue toujours d'actualité 106
4.1.2 A l'ancrage des Groupes-Balint.....109
4.1.2.1 Michaël Balint : Histoire d'un parcours.....109
4.1.2.2 De Budapest à Berlin (1896-1924).....110
4.1.2.3 De la Polyclinique de Budapest à Manchester (1931-1939) 111
4.1.2.4 La complicité intellectuelle d'Alice Balint (1921-1939).....113
4.1.2.5 Nouvelle entreprise intellectuelle avec Enid Flora Albu (1944-1970)....114
4.1.3 Les Groupes de recherche-formation (1947-1948).....115
4.1.3.1 La pratique des groupes-Balint 116
4.1.3.2 Les influences : le case-work et les petits groupes.....118
4.1.3.3 La dynamique conceptuelle..... 120
4.1.4 Le Mouvement Balint, aujourd'hui 121
4.2 Repères et fondement de la méthode.....122
4.2.1 Description du Soutien au Soutien..... 125
4.2.1.1 Objectifs et parti-pris..... 126
4.2.1.2 Un cadre qui structure et libère.....127
4.2.1.3 Les trois règles du contrat 129

4.2.2 La temporalité d'une séance 133
4.2.2.1 Le « Quelque chose à dire » 133
4.2.2.2 Le Suivi des cas 134
4.2.2.3 Les cas : Temps 1 (T1) - Le dire de la blessure narcissique - 135
4.2.2.4 Temps 2 (T2) - La recherche d'intelligibilité -.....137
4.2.2.5 Temps 3 (T3) - Le Modifiable - 139
4.2.2.6 Temps 4 (T4) - Le retour sur soi -..... 141
4.2.3 Résumé des temps : Schématisation..... 142
4.3 Repères conceptuels 150
4.3.1 Jacques Lévine, concepteur des GSAS.....150
4.3.2 Une référence majeure : Freud..... 152
4.3.3 Jacques Lévine, assistant d' Henri Wallon 154
4.3.4 Le triptyque « Psychologie, psychanalyse, pédagogie » 157
4.3.5 Le pédagogue Célestin Freinet comme autre maître.....161
4.3.6 Les emprunts à M. Klein, W.R. Bion, D. W. Winnicott.....163
4.3.6.1 L'identification projective dans le lien « mère-nourrisson ».....163
4.3.6.2 L'identification projective dans le lien « groupe-enseignant ».....167
4.3.6.3 L'identification projective dans le lien « enseignant-élève ».....169
4.3.7 La singularité du « langage intermédiaire » 170
4.3.7.1 Définition, fonction et caractéristiques..... 172
4.3.7.2 La métaphore pour mettre la pensée en route 173
4.3.7.3 Le « Moi-Maison » comme outil pour penser 176
4.4 Conclusion 181

Partie théorique - Deuxième section -

L'EMPATHIE, UNE EXPERIENCE SUBJECTIVE ET INTERSUBJECTIVE

5 Repères historiques et disciplinaires de l'empathie 187

5.1 De l'histoire d'une traduction et de quelques définitions 189
5.1.1 Empathie et sympathie 192
5.1.2 Empathie et émotion esthétique 194
5.2 De l'empathie en psychanalyse à « l'empathie psychanalytique ».....197
5.2.1 Le débat entre Freud et Ferenczi..... 198
5.2.2 L'apport de la psychanalyse dite « intersubjective » 199
5.2.3 L'empathie : une expérience de « co-pensée » et de « co-senti ».....202
5.2.4 L'empathie : « une construction mutuelle et dynamique ».....204
5.2.5 L'empathie psychanalytique et la fonction de l'attention.....208

6 Empathie et travail du penser 211

6.1 Le Penser : ancrage psychanalytique 212

6.1.1 Moi-plaisir ; Moi-Réalité.....212
6.1.2 Le Moi-pensant : le penser et les pensées.....215
6.1.2.1 Séquence clinique du Moi-Pensant.....217
6.1.3 Enveloppe-peau ; enveloppe-moi ; enveloppe-pensée 219
6.1.3.1 Séquence clinique : « l'emboîtement des contenances ». 220
6.1.3.2 Séquence clinique : « un sein-bol ».....222
6.1.3.3 Séquence clinique « d'enveloppe sans trou » : les chaises vides 224
6.1.4 Vers un penser personnel qui fortifie et apporte du plaisir.....224
6.1.4.1 Les huit fonctions du Moi-penser : paroles de participants 226
6.1.4.2 Le Penser et le Moi-professionnel 228
6.2 Le Penser : ancrage spirituel.....231
6.2.1 Le Soi : définitions.....234
6.2.2 Freud et « le sentiment océanique » 234
6.2.3 Bion et le point O 237
6.2.4 Swâmi Prâjňânpad et l'art de Voir 240
6.3 Le Penser et l'expérience du « moment présent » 246
6.3.1 « Le moment présent » : définition 247
6.3.2 Une dynamique micro-temporelle 249
6.3.3 Temporalité psychique, travail de l'attention et intersubjectivité.....251
6.3.4 Le cheminement à deux 253
6.3.5 Les trois niveaux de positionnement empathique : essai de schématisation. .254
6.4 Conclusion : vers une clinique du regard, de l'écoute et de la parole 260

Partie clinique - Première section -

DANS LA TEMPORALITE D' UN GSAS

7 Le processus empathique 268

7.1 Cas clinique « De l'attachement de Valérie à Mathias, l'enfant-roi ».....268
7.1.1 Dans la temporalité de la séance 269
7.1.1.1 Temps 1 (T1) : Le dire de la blessure narcissique 270
7.1.1.2 Temps 2 (T2) : la recherche d'intelligibilté 272
7.1.1.3 Temps 3 (T3) : le modifiable.....276
7.1.1.4 Temps 4 (T4) : le retour sur soi.....278
7.1.1.5 Séance suivante : un mois plus tard..... 278
7.2 Analyse du matériel clinique..... 279
7.2.1 Premier niveau d'analyse : du temps des émotions à celui du penser.....280
7.2.1.1 Le temps du sein-toilettes 280
7.2.1.2 Le temps du sein-nourricier 281
7.2.1.3 Le temps de l'action sur le terrain : paroles de fin d'année.....282
7.2.2 Deuxième niveau d'analyse : processus et mécanismes à l'oeuvre.....285

7.2.2.1 La fonction à contenir et l'emboîtement des enveloppes psychiques…..285
7.2.2.2 Le travail de l'attention dans la psyché groupale.....289
7.2.2.3 Identification projective et empathie.....291
7.2.3 Synthèse sous forme de tableau 295
7.3 Conclusion.....297
7.3.1 De la fonction gamma du groupe à la fonction alpha d'un sujet.....297
7.3.2 De la fonction alpha restaurée à la croissance de l'enfant retrouvée.....299
7.3.3 Essai de conceptualisation.....300
7.4 Aménagements et impasses au processus empathique.....302
7.4.1 Phénomènes transférentiels et empathie psychanalytique 303
7.4.2 Quand les affects prennent le pas sur l'animation.....303
7.4.2.1 Séquence (extrait) 304
7.4.2.2 Eléments d'interprétation et d'analyse.....306
7.4.3 L'écoute psychanalytique de l'animateur 308
7.4.3.1 Contexte 308
7.4.3.2 Séance 1 309
7.4.3.3 Séances 2 et 3 (Extraits) 321
7.4.3.4 Autres éléments d'interprétation et d'analyse.....327
7.4.3.5 Note clinique de conclusion.....330
7.5 Facteurs internes et facteurs externes du cadre.....332
7.5.1 L'école « interne » des participants : un creuset de malentendus.....333
7.5.1.1 Séquence « Et eux, ils me font des cadeaux ? ... ».....333
7.5.1.2 Analyse : école « interne » et expérience du GSAS.....337
7.5.2 Le cadre du Soutien au Soutien à l'épreuve des contraintes institutionnelles 339
7.5.2.1 Entre contenance et contention en IUFM 340
7.5.2.2 La fonction à contenir dans un système d'évaluation comptable.....341
7.5.2.3 La mise en question de la chaîne phorique en institution 343
7.5.2.3.1 Les liens institués 344
7.5.2.3.2 La nécessaire prise de position du leader 345

Partie clinique - Deuxième section -

DANS LA TEMPORALITE D' UN SUJET-EXPOSANT

8 Le positionnement empathique d'une enseignante.....349

8.1 Cas clinique « Elisabeth, Pauline et sa prison » 350
8.1.1 Au cœur de l'exposé du cas (T1).....350
8.1.2 De la fonction gamma (T2,T3,T4) à la fonction alpha (T4+) 356
8.1.2.1 Une parole qui fait lien.....358
8.1.2.2 Le baume d'une parole vraie 361
8.1.3 Le langage métaphorique : système ou attitude ? 363

8.1.4 Des témoignages.....365
8.2 Conclusion.....368
8.3 Obstacles au positionnement empathique 370
8.3.1 Carences, fragilités et défaillances des enveloppes 371
8.3.2 Carence de la fonction de contenance 373
8.3.3 Apprendre à gérer les effractions pulsionnelles des élèves 374
8.3.4 De la « chaise à réfléchir à...la chaise à punir ».....377
8.3.5 « Je vous ai maudit »..... 379
8.3.6 Pourquoi ? Pourquoi ? 380
8.4 Conclusion : répercussions dans les pratiques professionnelles.....381

9 Résultats 384

9.1 Résumé de la recherche 386
9.2 Retour sur les hypothèses 387
9.2.1 Hypothèse 1 « Le processus empathique » 388
9.2.2 Hypothèse 2 « Le positionnement empathique » 392

10 Conclusion et perspectives..... 396

Annexes..... 400

Liste des figures..... 505

Liste des tableaux 506

Bibliographie 507

Introduction générale

« L'essence de toute recherche créatrice
consiste moins à trouver les réponses qu'à
élaborer une grille de questionnement du réel. »

Henri Bassis *Je cherche donc j'apprends*

Le titre de cette thèse **« Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves »** pose, comme essentielles, deux questions. La première est celle du lien existant entre un enseignant et ses élèves. La seconde question, celle du positionnement psychique de l'enseignant dans sa relation à chaque élève qui est, par nature, singulière et a-symétrique. Ces deux questions ont été au coeur du travail de cette recherche clinique et traversent l'ensemble de l'exposé.

Le sous-titre de cette thèse **« étude des processus psychiques dans les Groupes de Soutien au Soutien »** contextualise le cadre du travail de ce lien et de ce positionnement psychique au travers d'un dispositif que l'on peut répertorier dans les dispositifs d'analyse de pratiques appelé Groupe de Soutien au Soutien (GSAS) et imaginé par Jacques Lévine[1].

[1] Jacques Lévine (1923-2008) a fondé en 1993, avec des collaborateurs, l'Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS) qui réunit des pédagogues et des psychanalystes. Avec le concours de Jeanne Moll, Docteur en sciences de l'éducation, il est à l'origine de la publication de la revue *Je est un Autre*. Par ailleurs, il a été le co-fondateur du collège de psychanalyse et d'anthropologie (CIPA) et l'auteur de trois ouvrages et de nombreux articles parus dans des revues professionnelles.

« Lien », « positionnement », « Groupe de Soutien au Soutien » forment ainsi trois brins qui ont servi au tissage de ce travail fabriqué avec une intention de rigueur scientifique et d'inventivité.

La première question - le premier brin - qui justifie la présence de la coordination « et » dans le titre, est au coeur des travaux en Sciences de l'éducation de Mireille Cifali ainsi que ceux de Claudine Blanchard-Laville pour ne citer que ces deux essentielles approches cliniques à orientation psychanalytique du travail enseignant. Depuis leurs travaux, nous savons que ce métier de la relation est un « métier du lien » qui concerne deux sortes de liens non indépendants : d'une part, le rapport au savoir qu'entretient l'enseignant (J. BEILLEROT, 1989) et d'autre part, le lien singulier que chaque enseignant met en place avec ses élèves (C. BLANCHARD-LAVILLE, 1996). Dans cette recherche, c'est ce dernier lien qui sera isolé et exploré dans ses ressorts psychiques, ce que j'avais commencé à repérer comme piste de réflexion au CNAM, en « Formation d'adultes : champ de recherche » dans le cadre de mon DEA (M. LACOUR, 1998).

La seconde question - le second brin - concerne la mise en lumière du fonctionnement et du positionnement psychiques nommés « empathie » qui permet à un enseignant d'accueillir les turbulences psychiques d'un élève, de les comprendre, littéralement « prendre avec soi », tout en apportant une réponse qui soit la plus humaine possible et donc éducative : « Accueil-compréhension-accompagnement ». Vaste énigme et immense tâche pour un enseignant que de parvenir à être dans ce positionnement intellectuel et cette réception psychique, à la fois écoute, regard et accompagnement ! Pour J. Lévine qui avait savamment *bricolé* l'expression d'« empathie outillée », lors d'une réunion de supervision d'animateurs de groupes, la question du regard, ce qu'il appelait « le regard tripolaire » ou « l'écoute tripolaire » était primordiale. Cette notion originale qui a traversé toute la pensée de J. Lévine, peut se définir en quelques mots, comme un regard ouvert sur les trois dimensions de la constitution d'un sujet dans un alliage entre « sa dimension accidentée » (passé), « son organisation réactionnelle » (présent) et « sa dimension intacte » qui ouvre sur un possible à venir (futur). Cette notion, qui donnera lieu à de nombreux développements dans cette thèse, en est le fil rouge.

« Ecouter quelqu'un, c'est l'écouter dans la façon dont il écoute sa propre vie »

(J. LEVINE, 2003). Edgar Morin avait qualifié cette « formule-clef » de « lumineuse », dans une lettre de remerciement à Jacques Lévine pour la publication d'un livre co-écrit avec Michel Develay (M. DEVELAY, J. LEVINE, 2003). Si cette écoute, ainsi définie, renvoie, en partie, à l'empathie, elle est loin, cependant, de cerner ce « concept voyageur » (A. BERTHOZ, 2004). L'empathie ne se laisse pas saisir facilement car elle est prise comme concept par certains et non par d'autres, tout en n'étant la propriété d'aucune discipline scientifique. Sa définition, tout comme ses caractéristiques et son processus, font débat au coeur-même des disciplines. Le récent colloque de Cerisy-La-Salle auquel j'ai participé en juin 2011, animé par des chercheurs et des cliniciens à la pointe de cette question, m'est apparu, sur le plan théorique et clinique, comme la démonstration de la complexité de la notion d'empathie. J'y ai vu aussi l'intérêt de ces recherches et de leurs applications.

La troisième question - le troisième brin - porte sur ce que Jacques Lévine, en 1973, a imaginé comme groupe de travail pour les enseignants, inspiré des travaux de Michaël Balint : des Groupes de Soutien au Soutien (GSAS) pour « soutenir les enseignants qui, s'ils veulent soutenir leurs élèves, ont besoin, eux-mêmes, d'être soutenus ». Alors que Jacques Lévine animait des groupes à Paris et en province, notamment à Besançon, depuis 1987, c'est en 1993 quelques années plus tard, qu'il a fédéré le travail de ces groupes en fondant l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS). Pour Jacques Lévine qui cherchait à mettre en acte dans ses groupes, un dialogue entre pédagogie et psychanalyse, la rencontre avec Jeanne Moll, auteur de *La pédagogie psychanalytique* (J. MOLL, 1989) a été déterminante. « La découverte étonnée » (J. LEVINE, J. MOLL, 2008) que J. Lévine fit de ce mouvement oublié de l'histoire -*la pédagogie psychanalytique* - cette histoire que J. Moll venait de retracer dans une version abrégée de sa thèse de doctorat sous la direction de M. Cifali - a été à l'origine d'une collaboration qui aura perduré jusqu'à la mort de J. Lévine en 2008.

Ces trois questions m'ont conduite dans les premières pages de la thèse à expliciter la pertinence de la recherche, d'un point de vue personnel, socio-professionnel et scientifique. Dans la genèse de cette étude, je montre l'intérêt du paradigme énoncé par Denis Mellier qui « prenait naissance autour des notions comme la contenance, l'émotion,

l'empathie ou l'attention » (D. MELLIER, 2005,11). Ce paradigme m'a permis de cerner mon cadre théorique et conceptuel pour mettre au travail les questions qui émergeaient. Les unes interrogeaient la méthode du GSAS, le travail des émotions et celui des pensées dans la succession des temps du dispositif. Les investigations portent ainsi sur le processus et les effets de ce type d'offre de contenance groupale. Les autres questions concernaient les facteurs favorisant l'appropriation subjective de cette expérience groupale et la modification du lien enseignant-élève qui s'en suivait. Ce second champ d'investigation ouvre à la recherche de compréhension des mécanismes et caractéristiques d'un positionnement empathique enseignant. **(Chapitre 1)**

Depuis l'année 2000, j'avais collecté et consigné tout un ensemble de données à la manière d'un ethnographe, dans mes « petits cahiers de groupes ». En vue de cette recherche, j'ai croisé ces données avec les séances que j'observais dans un des groupes animés par J. Lévine, des entretiens menés auprès de cinq participants de ce groupe et mes propres conduites d'animation. Force était de m'interroger sur ma posture de chercheur et les questions de méthodologie qualitative s'y afférant. De ma place de participante, puis d'observatrice-participante et d'animatrice de GSAS, la question de « l'interprétation d'un point de vue théorique, philosophique et pratique » (P. PAILLE, 2006, 101) s'est imposée dans le cœur de l'expérience de cette recherche. C'est pourquoi cette posture donne lieu, en début de thèse, à l'explicitation de ma démarche. **(Chapitre 2)**

Une fois le cadre scientifique et méthodologique posé, la thèse présente deux parties : une partie théorique et une partie clinique. La partie théorique s'organise en deux sections, l'une traitant des GSAS et l'autre de l'empathie. Les deux chapitres de la partie clinique prennent appui sur des études de cas, des transcriptions analysées de séances et les témoignages recueillis pour démontrer l'efficacité d'un GSAS, ses enjeux et ses limites.

Dans la première section de la partie théorique, j'expose, d'un point de vue historique et conceptuel, la place du GSAS dans le paysage des analyses de pratiques professionnelles et en IUFM. Je m'appuie sur différentes recherches et analyses comparatives qui ont pris explicitement comme référence celle des groupes-Balint. Comme le rappelle Jean Pierre Minary « Nul dispositif d'Analyse des Pratiques Professionnelles (APP) ne peut faire l'impasse sur sa dette à l'égard de Balint, ce médecin

psychanalyste, disciple de Ferenczi » (J.-P. MINARY, 2003). Comment Le GSAS, parfois appelé « Balint-Enseignant », s'inscrit-il dans cette filiation ? Quelles résonances mais aussi quels écarts et inventivités peut-on repérer dans le GSAS à l'aune de la « fonction à contenir » et de « la méthodologie du groupe-Balint dans les GAP » mises à jour par Denis Mellier (D. MELLIER, 2002) ? Quelles résonances et quels écarts avec d'autres dispositifs explicitement référencés à Balint ? Les travaux universitaires de C. Blanchard-Laville ainsi que les écrits de F. Imbert seront des points de référence pour mon analyse quant aux modalités de travail, aux effets sur l'accompagnement des enseignants ainsi qu' aux écueils repérés. **(Chapitre 3)**

Ces premières investigations m'ont conduite à poursuivre du côté d'autres repères historiques, méthodologiques, conceptuels ainsi que des filiations qui fondent le GSAS. Dans la mesure où le dispositif pose le principe d'un dialogue entre pédagogie et psychanalyse, il convient d'en préciser les références du point de vue pédagogique, avec C. Freinet comme maître et du point de vue psychanalytique avec S. Freud, M. Klein, D. W. Winnicott, W. R. Bion et M. Balint comme autres maîtres et inspirateurs. Dans le parcours de J. Lévine, il m'est apparu essentiel de revenir à l'apport psychologique d'Henri Wallon dont il a été l'un de ses assistants. Le dialogue entre pédagogie et psychanalyse, dans le creuset des recherches de Jeanne Moll sur « la pédagogie psychanalytique » ainsi que la question de pédagogie institutionnelle de Fernand Oury sont aussi des sésames pour entrer dans l'univers conceptuel de Jacques Lévine. Ce qu'il appelle « le langage intermédiaire », à la source duquel on rencontre un système de pensée métaphorique, « d'empathie métaphorisante », traverse la conduite de ces groupes. **(Chapitre 4)**

Pour montrer que l'expérience de ce dispositif singulier du GSAS se révèle être « un lieu privilégié de ressourcement et de reprise des capacités de rêverie, grâce à la confrontation à l'autre et à plus d'autre en même temps, dans des conditions de sécurité suffisante » (A. SIROTA, 2009), je me suis intéressée aux processus psychiques qui sont à l'oeuvre et à ce que l'empathie peut apporter comme intérêt à la compréhension des phénomènes intersubjectifs, subjectifs et intrapsychiques.

La deuxième section de la partie théorique exige de circonscrire la notion/concept d'empathie afin d'apporter à cette thèse le caractère scientifique attendu. En effet, l'empathie, comme toute chose qui semble être de mode ou galvaudée, doit être balisée d'un point de vue historique, conceptuel et disciplinaire pour ensuite devenir outil d'analyse d'un positionnement et outil clinique de fonctionnement. En reprenant l'histoire de sa traduction, les débats à l'intérieur des courants psychanalytiques ainsi que les avancées actuelles dans son ancrage psychanalytique, j'avance des arguments pour justifier le choix de ma référence à *L'empathie psychanalytique* (S. BOLOGNINI, 2006). **(Chapitre 5)**

Les travaux de Didier Anzieu sur le Moi-peau (D. ANZIEU, 1994) m'ont amenée à articuler l'empathie au travail du penser et à mobiliser la théorie de la pensée de W. R Bion. J'ai convoqué l'originalité de cette pensée dans son ancrage spirituel, en pensant à l'influence sur Bion de son éducation indienne et aux savoirs nés de la rencontre entre la psychanalyse freudienne et la sagesse orientale, appelée *l'art de Voir* (D. ROUMANOFF, 2006). Ces deux approches conceptuelles enrichissent la question du fonctionnement empathique de l'enseignant en postulant l'existence d'une fonction *alpha* assurée par l'enseignant, analogue à celle assurée par la mère dans le lien à son nourrisson.

La capacité d'un enseignant à « tenir bon » face aux attaques externes d'un de ses élèves et à « se tenir » dans une certaine tranquillité psychique face aussi à ses propres attaques internes est un exercice difficile qui nécessite en soi une zone de sécurité, un positionnement psychique tel celui qui fait tenir en équilibre le funambule sur son fil pour avancer sûrement, entre équilibre et déséquilibre, pas après pas. Cette capacité qui interroge la question du Moi dans son dialogue avec le Soi est explorée à l'aune des fonctions du moi dégagées par Didier Anzieu (D. ANZIEU, 1994) pour mieux comprendre le fonctionnement du Moi professionnel. Cette focalisation à la fois théorique et théorico-clinique aboutit à s'intéresser à l'emboîtement des enveloppes psychiques ainsi qu'aux processus et mécanismes psychiques des différents niveaux d'un positionnement empathique. Divers tableaux et figures synthétiques, dans le corps de la thèse, proposent une conceptualisation du positionnement empathique en transposant la temporalité psychique du *moment présent* (D. STERN, 2003) dans le lien mère-nourrisson au lien enseignant-élève. **(Chapitre 6)**

La partie clinique met en œuvre deux hypothèses. La première a pour contexte le temps d'une séance de GSAS et des suivis mensuels qui en découlent. Elle concerne la structure temporelle qui soutient le travail de contenance du groupe et permet une expérience singulière d'empathie. La seconde a pour contexte le cadre de la classe, qu'il est souvent convenu d'appeler « retour sur le terrain » ou « retour dans la réalité ». Elle concerne l'appropriation subjective de l'expérience empathique groupale qui contribue à une modification du lien enseignant-élève.

Tout ce qui constitue les actes des élèves affectant et déstabilisant un enseignant oblige celui-ci à trouver/retrouver un positionnement d'ouverture à l'autre et à ce qui résonne en lui. A la manière dont Winnicott mettait la question de l'être et de son identification subjective au coeur de sa théorie et de sa clinique : « After being, doing, but first being » (Après être, faire, mais d'abord être), « être dans l'option d'autrui » atteste de cette assise intérieure et de cette position psychique réceptive. « L'état d'hypersensibilité de la mère (presque une maladie), état qui permet de s'adapter aux tout premiers besoins du petit enfant avec délicatesse et sensibilité » décrits dans *La préoccupation maternelle primaire* (D. W. WINNICOTT, 1956) peut se nommer *empathie maternelle.*

Les caractéristiques de cette empathie s'apparentent à l'idéal d'ajustement relationnel entre un enseignant *suffisamment bon* et un élève perturbé et elle se transmet dans l'expérience du processus empathique vécu dans le groupe. Telle est l'hypothèse générale de cette thèse. La fonction *gamma,* le langage métaphorique, l'écoute tripolaire ainsi que le cadre interne du leader d'un GSAS sont les conditions de ce processus qui anticipe sur le positionnement empathique dans la réalité du lien. Les cas exposés et analysés dans le corps de la thèse ainsi que les témoignages placés en annexes montrent qu'il est possible de se préparer à cette expérience intérieure, intime, psychique. Nous étudierons les facteurs qui le permettent et ceux qui l'en empêchent. **(Chapitres 7 et 8)**

L'enjeu de ma recherche est de montrer qu'il y a des lieux possibles « d'expérience culturelle (D.W. Winnicott, 1971), de travail culturel et de recherche-action où les exigences de la pratique et celles de la construction de savoir ne sont pas clivées » (A. SIROTA, 2007, 118). En cela, l'enjeu serait d'apporter une contribution à une clinique du regard, une clinique de l'écoute qui pourrait à la fois servir le contexte « école », plus

particulièrement la formation des enseignants, bien malmenée depuis ces dernières années, et, en même temps, servir une clinique qui pourrait être désenclavée de ce contexte. Le travail psychique de *l'attention* et celui de *l'identification projective normale*, à l'oeuvre dans cette pratique clinique groupale, pourraient concerner d'autres métiers du lien, là où des sujets, confrontés à la souffrance d'autres sujets, ont besoin d'un étayage de leur Moi-professionnel.

1 Pertinence et mise en place de la recherche

« Je préfère me débarrasser des faux enchantements pour pouvoir m'émerveiller des vrais miracles. En sachant qu'ils sont précieux parce qu'ils sont fragiles.»

Pierre Bourdieu, *Entretien*

1.1 Pertinence personnelle : point d'orgue d'un parcours, nouveau départ

Sans doute n'aurais-je jamais été l'enseignante que j'ai été, puis la formatrice d'adultes en IUFM que je suis devenue, sans ma rencontre, en 1986, avec Michaël, un de mes élèves de 6ème de S.E.S[2], dans un collège de la banlieue parisienne. Sans doute aussi cette recherche est-elle la mise en forme d'un questionnement que cette rencontre a fait naître et l'avancée d'une praxis à propos de la responsabilité d'un adulte dans sa relation à un enfant ou un adolescent. Et plus précisément, à propos de la responsabilité d'un enseignant dans son lien à un élève qui le porte à être ce qu'il est, et à dire ce qu'il dit, avec son corps, avec ses mots, entre bruits et silence de ses maux, et toujours dans « le moment présent » d'une rencontre très singulière à la manière dont Daniel Stern nous l'enseigne (D. STERN, *Ibid*.).

C'est toute la question du regard, de l'écoute et de la parole qui est posée d'emblée

[2] Les Sections d'Enseignement Spécialisé sont créées en 1965 au bénéfice des enfants et adolescents « déficients intellectuels légers » afin de répondre à l'exigence institutionnelle de donner à tous les élèves une scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Le modèle fonctionnera jusqu'en 1989/1990 avec la finalité de préparation à un métier ou, pour la plupart, à « un poste de travail ». La réforme de 1989 organisera le passage de la SES à la SEGPA (**S**tructure d' **E**nseignements **G**énéraux **P**rofessionnels **A**daptés).

dans ce travail qui constitue pour moi, à l'heure de la rédaction de cette thèse, le point d'orgue d'une carrière à l'Education Nationale qui a pris fin plus tôt que je l'imaginais et qui ouvre sur des perspectives nouvelles de poursuite d'activités professionnelles en accompagnement d'adultes. Si, au départ de cette thèse, j'étais dans le temps de validation et de valorisation d'une expérience passée, aujourd'hui, à l'heure de l'écriture de ce travail, il s'agit d'un autre temps : le temps du saisissement d'une expérience et d'une action en surplomb qui pourraient servir à d'autres pour cheminer et apporter une pierre aux recherches en cours.

Comme tout parcours personnel, mon chemin s'est constitué de rencontres entremêlées, d'opportunités et d'inattendus. Pour l'évoquer, une remontée à l'époque de ma rencontre avec Michaël s'impose et cette brève vignette clinique permet d'entrer dans le vif de ma recherche et d' inaugurer les cas cliniques à venir.

1.1.1 Une rencontre déterminante : Michaël et les divisions

Michaël est un jeune garçon de 12 ans qui avait intégré ma classe de 6ème de S.E.S en 1986. Je m'aperçus assez vite de son refus de *compter* parmi les autres élèves de la classe qui, eux, qualifiaient cette structure de « **S**ection d'**E**nfants **S**auvages ». Je m'aperçus aussi assez vite que les deux élèves trisomiques de ma classe lui renvoyaient une image très dévalorisante de lui-même, lui, pour qui l'apparence, les tenues vestimentaires, « la sape » étaient d'importants signes de distinction. Très vite, Michaël sera réfractaire voire très opposant à ce que je propose comme apprentissages et, très vite, il aura des accès de violence incontrôlables. Six mois après la rentrée des classes, en février, j'évoquai une nouvelle fois son « cas » en Conseil des maîtres : il faut dire que sa violence allait crescendo ! Son comportement devenait réellement dangereux pour lui-même et pour les autres. J'avais remarqué que ce qui le mettait « hors de lui » par dessus-tout (à vouloir prendre sa table, la soulever et la retourner ou à bousculer sa chaise et tout ce qui était autour...), c'était lorsqu'il devait participer aux exercices de mathématique qui nécessitaient d'utiliser la division. La seule issue pour lui, pour ses camarades et pour moi-même, c'était qu'il sorte de la classe. Mes collègues me parlaient de « trou dans ses connaissances » et

croyaient me réconforter en me disant de ne pas insister car, avec lui, c'était « peine perdue ». Ce qui rajoutait à mon sentiment de déconvenue et de peine.

Alors, dans un sursaut de désespoir, j'ai eu besoin de mettre des mots avec Michaël sur ce que je voyais et sur ce que je vivais, autrement que je ne l'avais fait jusque là. De mémoire, je retranscris, ici, au plus près de l'oralité qui a été la mienne, ce que je lui ai dit :

« Michaël, j'ai remarqué depuis quelque temps qu'à chaque fois que tu es dans l'atelier mathématique et quand tu dois faire des divisions, tu exploses. Je n'arrive vraiment pas à comprendre ce qui se passe pour toi : c'est une véritable énigme pour moi. J'imagine que ça doit être insupportable ce qui se passe au fond de toi pour que tu réagisses comme ça. Mais en même temps, je me dis que rien n'est perdu : je n'ai pas encore trouvé le moyen de te faire réussir les divisions mais je suis sûre tu vas arriver un jour... à diviser ! ».

Ces propos, entre naïveté et intuition, en écho à ce que Jacques Lévine à la suite de Françoise Dolto a appelé, le « parler vrai » ont eu un effet bouleversant. Michaël m'a lancé d'un trait : « Quand j'avais 7 ans, mon père nous a divorcé, il nous a divisés : mon frère est allé avec ma mère et moi, je suis resté avec mon père ».

Je n'ai rien pu lui dire d'autre que « ça a dû être très dur, pour toi ». Mon émotion était trop vive. Maladroitement, je lui ai demandé d'aller rejoindre ses camarades en cour de récréation, accompagné d'un regard de compassion et d'une parole d'esquive : « On verra plus tard ». Bien sûr, j'ai cherché à mettre tout en place pour que ce jeune adolescent puisse être accompagné psychologiquement, car la division sur laquelle il bloquait n'était pas celle du scolaire ! C'était donc cela que voulait dire Bachelard, quand il disait que « les mots ont une âme ! ». Il y avait bel et bien un « trou dans ses connaissances », mais c'était une de ces béances qui arrive dans une vie d'enfant, une effraction qui avait eu lieu à l'âge pourtant que l'on dit de « raison », à l'âge de latence. Sans compter toutes les autres « dimensions accidentées » qui avaient dû jalonner sa vie. Quand l'entrée en adolescence réactive les manifestations anxieuses et suscite l'excitation, c'est tout un sujet qui se révolte face à une demande scolaire de division, trop en résonance avec une autre division subjective, familiale et identitaire. L'existence de sa scission interne exprimé par « il nous a divisés », dans l'écartèlement qui a été le sien, est une épreuve sérieuse pour le narcissisme.

L'enfant « porte les restes de l'objet-couple » (P. CUYNET, 2001/1 n°151, 21-27) :

> L'enfant, enveloppé par la peau « couplable », peut ainsi maintenir une cohérence, mais à quel prix ! Celui de supporter une peau de souffrance, d'être une enveloppe marquée du négatif – comme Peau d'Ane, qui se protège des désirs incestueux de son père en prenant l'aspect d'une souillon. L'enfant, porteur du couple défunt, se fait lieu de commémoration d'un rêve perdu.

1.1.2 Quand le symptôme fait sens

Ce moment très particulier dans ma vie d'enseignante spécialisée, il y a un peu moins de trente ans, a fait « événement », au sens historique du terme : je n'ai plus enseigné de la même manière car j'ai appris à observer au delà des apparences et à entendre ce qui fait symptôme.

Etymologiquement, le mot symptôme dérive du verbe grec *sumpiptein* « tomber ensemble » « rencontrer ». Composé du préfixe *sun* « avec, ensemble » et du verbe *piptein* « tomber, survenir », ce verbe se rattacherait à une racine indo-européenne *« pet »* « tomber » comme dans le latin *« petere »* « chercher à atteindre ». Un symptôme en dit long des événements malheureux, des coïncidences de signes et de l'inconscient qui se structure comme un langage. Il faudra un autre « avec, ensemble » pour qu'une autre « rencontre » aide à construire du sens là où tout n'était que signes et énigme. Un enseignant peut-il jouer ce rôle du passeur ? Passeur, n'est-ce pas, dans une autre mesure, le sens du message d'Albert Camus le 19 novembre 1957 dans la lettre[3] qu'il envoie à son instituteur suite à l'obtention de son prix Nobel de littérature ? L'infinie reconnaissance d'une rencontre. Je l'avais éprouvée pour moi-même à l'égard d'un professeur de lettres et là, à mon insu, je l'avais remise en scène. Je découvrais les conséquences heureuses d'une « parole vraie » qui avait ouvert à Michaël un espace où le Je est advenu, ce qui nous a permis, lui, puis lui et moi, lui et les autres, d'avancer autrement dans l'alchimie de nos relations.

[3] (Extrait) « Cher Monsieur Germain, j'ai laissé s'éteindre un peu le bruit qui m'a entouré tous ces jours-ci avant de venir vous parler de tout mon cœur. On vient de me faire un bien trop grand honneur, que je n'ai ni recherché ni sollicité. Mais quand j'en ai appris la nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé... »

Bien des années plus tard, dans mon rôle de conseillère pédagogique, comme tous mes collègues, j'ai été interpellée par les questions de « gestion du groupe » et de celles afférentes à tout ce qui trouble le bon déroulement d'une classe. A la périphérie de cette demande, c'était aussi d'autres interrogations et des pistes de réponses qui s'ébauchaient au travers d'échanges sur les pratiques professionnelles. Comment imaginer qu'un enfant puisse devenir un élève « concentré », « attentif » lorsque son « Moi-Maison »[4] l'encombre ? Où sont les élèves quand « ils sont ailleurs » ? Pour certains, là où leur vie d'enfant s'est un jour arrêtée quand leur mère ou leur père est décédé, là où un mot a fait effraction à la manière de mon élève Michaël pour qui le mot « diviser » s'était fondu dans l'horreur de sa division, à lui, d'ordre familial. Ce mot-là s'était enkysté dans son psychisme et la simple division comme savoir scolaire ravivait, à chaque fois, sa blessure au point qu'il hurlait avec son corps sa douleur. Pour d'autres élèves, « la dimension accidentée » de leur vie de petit garçon ou de petite fille les a laissés « en vrac ». « En vrac » comme leur table, leur case, leur cartable dont les enseignants se plaignent. On ne sait jamais comment un accident réel ou fantasmé va assiéger le psychisme, ni ce qui va suppurer de cette blessure narcissique ou conduire à se vivre différent des autres. Les affects qui auraient pu être extériorisés, symbolisés n'ont sûrement rencontré personne d'assez sensible, sensibilisé à une écoute autre, pour mettre en mots l'impensable. Comment penser que ce qui est encore là, c'est le visible de ces moments traumatisants qui se manifestent par des accès de colères, de tristesses, de peurs, de refus, d'actes répréhensibles ? Les épreuves ou pire, les traumatismes, qui n'ont pas été élaborés psychiquement, les rongent ou les débordent de manière pulsionnelle. C'est alors « le tout corps » de ces petits qui frappent, griffent, mordent ; de ceux, petits ou grands, que Francis Imbert appelle « les enfants bolides » (F. IMBERT, 2004) et que l'on retrouve dans ce que Jacques Lévine appelle « les classes-batailles » (J. LEVINE, 2001)

Mais aussi, qu'est-ce qui trouble et agite intérieurement ces enfants intelligents, à tel point qu'ils ne peuvent pas rester en place, qu'ils refusent de travailler, qu'ils perturbent le groupe, agressent leur camarades et/ou insultent les adultes? Honte, culpabilité, secret ?

[4] La métaphore du Moi-Maison fabriquée par Jacques Lévine que j'expliciterai plus loin (Première partie - chapitre 4 « Le Moi-maison ») s'inspire de la distinction freudienne : ça, moi, surmoi.

Qu'est-ce que disent ces enfants qui poussent à bout les adultes et au bout de quoi ? Par quelles inquiétudes sont-ils habités que seul leur corps en dit quelque chose et que *ça* se déplace sur la chose scolaire et dans l'école ? Et ceux dont on sait que tout va bien ? Ni rupture, ni drame familial, ni pauvreté culturelle, ni environnement défavorisé. On comprend mieux dans le récit autobiographique de Daniel Pennac *Chagrin d'école* (D. PENNAC, 2007) où peut se loger le sentiment de se sentir « déchet », « poubelle » ou comme Michaël, élève d'une **S**ection d'**E**nfant **S**auvage ! Mona Ozouf, dans *Composition française* (M. OZOUF, 2009), elle aussi, autrement, nous transmet quelque chose de ses multiples identités et fragilités avec lesquelles doit composer un enfant : la langue de sa naissance, de sa famille, la langue de l'école, les codes de la maison, ceux de l'école… pour devenir un élève.

1.1.2.1 Entre subjectivité et intersubjectivité

Pour toutes ces raisons, la rencontre d'un enfant/élève avec un enseignant est intersubjective avec, pour chacun, ses tensions, ses pulsions et son imaginaire. La subjectivité étant première, accepter de la reconnaître est la condition préalable pour s'engager à la travailler. En 1994, Mireille Cifali, alors professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, qualifiait de « psychanalytique, cette position qui permet aux praticiens, sans céder sur la complexité de leurs actes, de construire un savoir de l'intérieur » (M. CIFALI, 1994, 10) et elle montrait déjà avec force ce qu'elle appelait « la carte de nos ignorances » :

> « Subjectivité et intersubjectivité colorent ainsi ce métier où comprendre, se repérer, se distancier n'est pas une mince affaire: il y règne une incertitude constante, de la panique parfois, souvent de l'angoisse. Nous sommes dans un métier de l'humain » (M. CIFALI, *Ibid.,* 253).

Edgar Morin, dans sa position de sociologue, de philosophe et de citoyen met aussi au coeur de ses travaux ce devoir d'incertitude, notamment dans son ouvrage *La tête bien faite* (E. MORIN, 1999) : « Connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité

absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude ». Pour évoquer cette acceptation du dialogue avec l'incertitude, Jacques Lévine, dans son style personnel et son langage métaphorique bien à lui, avait forgé la notion de « L'Autrement-Que-Prévu » devenue sigle « AQP » telle que je l'évoque dans un article (M. LACOUR, 2008).

Avec des professeurs des écoles, jeunes stagiaires en formation initiale ou enseignants titulaires en formation continuée, ces questions étaient récurrentes et revenaient de manière plus ou moins imagée. J'ai retenu celle-ci car elle en dit long des phénomènes de liens : « Comment réagir en cas de « pétage de câble » ? Ce que j'avais acquis comme certitude s'est alors installé en évidence : la nécessité de s'intéresser aux effets du regard, de l'écoute et de la parole d'un enseignant. L'expression métaphorique « pétage de câble » faisait sens : lorsque le filin ou le câble d'un bateau amarré au port lâche, le bateau est emporté par les vagues, à l'abandon. Comme dans le film des frères Dardenne *Le gamin au vélo*, lorsqu'un lien casse, tout part à la dérive.

Un enseignant, bien sûr, ignore tout des liens cassés d'un de ses élèves, dans le passé-présent d'une intimité familiale et sociale et dans le passé-présent d'une intériorité psychique qui garde la trace de quelque chose qu'on pourrait qualifier de coma affectif. Néanmoins, quand l'enseignant pense l'exercice de son « métier du lien», dans le lien passé/présent pour un lien présent et à venir toujours à construire, il peut chercher à nouer un subtil accordage entre sa psyché et celle de l'élève.

1.1.2.2 « Il y a toujours un métro sous le boulevard »

Cette parole de J. Lévine extraite d'un entretien (G. TOUPIOL, 2004) donne toute sa place aux phénomènes inconscients et à la question de « l'écoute tripolaire » qui se fait aussi regard : un regard qui suppose, dans un même mouvement, voir la dimension accidentée d'un sujet, l'organisation réactionnelle qui s'en est suivie et la dimension intacte sur laquelle on peut s'appuyer.

Cette question liée aux phénomènes inconscients allait faire son chemin dans ma propre expérience professionnelle et personnelle en occupant très souvent la scène de mes cours d'adultes après avoir occupé, sans le savoir, la scène de mes classes d'élèves. Elle

m'avait amenée, entre temps, à chercher puis à trouver des réponses dans les mouvements pédagogiques, notamment le Groupe Français d'Education Nouvelle mais aussi et surtout à entamer une psychanalyse. « Le passage par une analyse personnelle modifie le regard porté sur les phénomènes de la vie psychique, la sienne et celle des autres » (C. STRAUSS-RAFFY, 2004, 33). Cette rencontre m'avait obligée à requestionner mes positions professionnelles et elle me conduisit à une première recherche universitaire au CNAM en « Formation d'adultes : champ de recherche ». Dans l'intitulé de ce DEA dirigé par Jean-Marie Barbier, tous les champs du possible étaient ouverts grâce à une multi-référentialité disciplinaire (psychologie, psychanalyse, ethnosociologie, psychosociologie, sociologie clinique, clinique de l'activité...), ce qui m'a permis, à loisir, de débroussailler puis de repérer quelques unes des questions sur le positionnement psychique qui permet à un enseignant d'aborder la réalité de son métier dans sa complexité.

En 1998, alors que je venais d'être nommée sur un poste de formatrice à l'IUFM de Créteil, j'avais avancé dans ce premier travail de recherche des « pistes pour l'action » qui permettraient à un enseignant de devenir *un praticien réflexif* (D. SCHÖN, 1983) et notamment la nécessité de temps, de lieux, d'espaces qui aident à la mise à distance et à la théorisation de ses pratiques. Ces propositions allaient croiser les besoins en formation dans ce qu'il est convenu d'appeler dans le champ social et plus particulièrement dans le champ éducatif : l'analyse des pratiques professionnelles (APP) retrouvées aussi sous le sigle G.A.P, en référence aux divers travaux de Denis Mellier[5].

C'est à cette époque que, dans une nouvelle dynamique personnelle et professionnelle, je rencontrai les propositions de Jacques Lévine et de Jeanne Moll en matière de groupes d'analyse de pratiques même si ce terme n'était pas celui revendiqué, tant le travail qui s'y déroule s'apparente davantage à « une étude de cas » comme nous le verrons dans la première partie de cette thèse (Chapitre 4). Cette approche théorique, clinique qui se réclame d'un dialogue entre pédagogie et psychanalyse m'a particulièrement « saisie » au point de faire naître le désir d'y participer puis de me former à l'animation de ce type de groupes et plus tard de m'y intéresser en tant que chercheur. Lorsque j'ai commencé mes recherches en 2004, il n'existait qu'un seul ouvrage collectif *Je est un*

[5] A ne pas confondre avec un autre G.A.P qui signe un dispositif imaginé par Gérard Wiel, formateur à Lyon : « Le groupe d'approfondissement professionnel ou personnel ».

autre, pour un dialogue pédagogie-psychanalyse (J. LEVINE, J. MOLL, 2001), la revue de l'AGSAS *Je est un autre* et de nombreux articles sur les GSAS, notamment ceux écrits par Jeanne Moll et de Jacques Lévine mais aucune thèse, ni même aucun travail universitaire. Dans ma quête d'en comprendre mieux les processus en jeu, la rencontre des publications de Denis Mellier a été, de ce point de vue, déterminante. Après quelques errements universitaires, c'est presque « naturellement » lors d'un échange à l'AGSAS que Dominique Ginet[6] m'a orientée vers ce professeur, compte tenu de sa longue expérience d'animation de groupes dans de nombreuses institutions soignantes et éducatives, de ses apports de chercheur à propos des Groupes-Balint (D. MELLIER, 2003) ainsi que de sa connaissance des travaux de Jacques Lévine auxquels il faisait référence dans une contribution à la revue de psychothérapie psychanalytique de groupe (D. MELLIER, 2002, 85-102). Si d'autres chercheurs explorent des « espaces de contenance », le travail de prévention autour de la continuité d'être dans la relation mère-bébé, tel que Denis Mellier le posait, me sont apparus intuitivement comme incontournables. La question de cette relation contenant-contenu s'est révélée tout au long de mon travail comme source féconde pour regarder de près la question d'une forme spécifique d' « espace de contenance » qu'est un GSAS, une aire intermédiaire qui faciliterait la relation enseignant-élève (l'empathie des enseignants) à interroger en miroir de la relation mère-bébé (l'empathie maternelle).

1.2 Pertinence socio-professionnelle : des enjeux en formation d'adultes

« Qu'il s'agisse des espaces de travail, de la vie quotidienne ou de la cité, on constate aujourd'hui de nouvelles formes d'intervention sociale sur la déconstruction-reconstruction du sens par les sujets humains dans et autour de leurs pratiques […]. Ces questions touchent particulièrement le domaine de l'éducation et de la formation, qui visent explicitement la transformation des systèmes de représentations, de valeurs et ipso facto des identités. » (J. M BARBIER, O. GALATANU, 2000, 1).

[6] Dominique Ginet était Maître de conférences à l'Institut de psychologie de l'Université Lumière Lyon 2, et Directeur du SIMEF - Service Interdisciplinaire pour les métiers de l'Education et de la formation- dans lequel j'ai été introduite par son collègue Denis Mellier à partir de 2005.

Ainsi, les questions que je pose à titre personnel auraient peu d'intérêt si elles n'étaient pas en résonance et en convergence avec les réflexions professionnelles du métier d'enseignant et d'autres métiers de la relation qui visent à promouvoir des temps de retour sur soi, d'analyse de ses pratiques professionnelles voire personnelles. Ma recherche a pour enjeu de mettre à jour, dans un de ces dispositifs - le GSAS - les processus qui participent d'un positionnement psychique, souple et ouvert, de manière à tendre, comme le disait Michaël Balint, vers un « changement limité bien que considérable dans la personnalité » (M. BALINT, 1957).

1.2.1 Dans le champ de la formation des Enseignants

L'intérêt porté aux propositions qui intègrent les dimensions affectives, psychologiques et relationnelles est reconnu comme nécessaire dans le champ de la formation des enseignants, ce que Jacques Nimier avait exposé en 1996 dans son ouvrage « La formation psychologique des enseignants ». Paradoxalement, la référence aux connaissances de ce registre, mises en lumière par la psychanalyse, rencontre encore nombre de résistances tant au niveau subjectif qu'au niveau institutionnel. On se souvient des paroles de Freud à Jung lorsqu'ils arrivent à New-York « Ils ne savent pas que nous leur apportons la peste ! ».

Dans les cursus de formation professionnelle des enseignants au temps des IUFM, la place accordée à la transmission de la psychanalyse, à celle de l'oeuvre de Freud mais aussi la place accordée aux cours de psychologie variait d'un plan de formation à un autre quand elle n'était pas réduite à quelques heures dispensées par des professeurs de philosophie et très rarement par des professeurs de psychologie. Dans le numéro 75 de la revue *Connexions*, l'analyse faite par les auteurs des pratiques et logiques institutionnelles existantes et la restitution d'expériences qui cherchent à ne pas réduire la professionnalisation à l'apprentissage de méthodologies opératoires, participent d'un même constat et d'un même mouvement :

> La méconnaissance systématique de l'inconscient, du groupe et de la dimension institutionnelle, l'absence de toute formation à la réalité relationnelle de la pédagogie, et le manque de soutien à l'analyse et à l'élaboration de la pratique (...) laissent les jeunes professionnels démunis face à la réalité de la groupalité scolaire et des interactions dans la classe, comme à leurs obligations statutaires de travailler en équipe et de dialoguer avec les familles. (E. DIET, D. FABLET, 2001).

Dans un même mouvement, il s'est agi pour ces auteurs de soutenir qu'il fallait « rendre à la pédagogie sa dimension clinique déniée...une tâche urgente pour donner sens et effectivité à la formation des enseignants et combattre, autant que faire se peut, le malaise dans la civilisation ». C'est pourquoi, entre autres, dans ce numéro, Jacques Nimier restituait un récit d'expérience de formation clinique du personnel de l'Education Nationale dans l'Académie de Reims (J. NIMIER, 2001, 121-139) et Jacques Lévine argumentait en faveur du cadre du Soutien au Soutien (J. LEVINE, 2001, 153-171) .

Dix années plus tard, dans la *Nouvelle Revue de Psychosociologie* parue au printemps 2011, à l'heure où la formation professionnelle a été largement remise en question, C. Blanchard-Laville y démontre la nécessité dans le contexte actuel « d'accompagner les enseignants à surmonter les vécus de reconnaissance insatisfaisante » (C. BLANCHARD-LAVILLE, 2011, 131-147), d'autant qu'aujourd'hui, encore plus qu'hier, les enseignants sont poussés sans cesse par une forme d'injonction institutionnelle et surmoïque à agir et qu'ils sont confrontés en tant que sujet à « une sorte d'*acting out* permanent plutôt qu'à prendre le temps de l'élaboration psychique et intellectuelle ». Ce que C. Blanchard-Laville nomme un « accompagnement clinique groupal » participe du résultat d'un travail mené de longue date[7] dans l'équipe de Clinique du Rapport au Savoir en Sciences de l'Education à l'Université Paris-Ouest Nanterre dans le but d'offrir « aux enseignants un espace protégé où ils peuvent mener une analyse de leur pratique dans un cadre contenant. Le travail psychique réalisé dans ce dispositif a une visée transformative de leur posture » (C. BLANCHARD-LAVILLE, *Ibid*., 131). C'est en résonance avec cette « visée transformative de leur posture » que, dans ce même numéro de la *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, j'ai soutenu l'hypothèse que, dans le dispositif du « Soutien au Soutien », la succession des temps de travail -le processus empathique- participe d'un accompagnement clinique groupal pour tendre vers un positionnement professionnel que

[7] La série d'ouvrages coordonnés par Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet aux éditions L'Harmattan depuis 1996 témoigne d'un long parcours sur cette question.

j'ai nommé « la posture empathique ». (M. LACOUR, 2011, 177-190). En choisissant la focale dans le champ de la psychologie et de la psychanalyse, qui pourraient participer, comme nous le verrons de ce qui a été appelé « la pédagogie psychanalytique » (M. CIFALI, J. MOLL, 2003), j'ai restitué, dans cet article, quelques uns des points saillants de ma recherche liée à cette question de « posture » . Cette posture concerne le « Moi-professionnel » défini par Jean-Pierre Vidit[8] et, dans une autre mesure, le « Moi-peau émotionnel », notion forgée par Jacques Lévine. Elle prend son origine dans le concept de « Moi-peau » de Didier Anzieu qu'illustre bien cette parole d'enseignante : « Il me met les nerfs à fleur de peau, cet élève ». Mais elle invite aussi à la reconnaissance et à la rencontre du Soi-Professionnel « au sens où le self d'un bébé est reconnu et créé-rencontré par sa mère pour se construire dans l'espace intermédiaire qu'elle prépare pour lui » (C. BLANCHARD-LAVILLE, *Ibid.,* 140) à l'image de ce que l'enseignant pourra élaborer et transformer de son lien à l'autre, au sein d'un appareil psychique groupal. Comme je le montrerai dans « Empathie et travail du penser » (Chapitre 6) « le penser » articulé à la notion d'empathie est partie intégrante des processus psychiques du lien et du positionnement d'un sujet dans le cadre de l'espace de contenance singulier qu'est le GSAS. Et au-delà de cet espace de contenance, les enjeux ne sont pas seulement professionnels mais aussi existentiels tout en concernant d'autres champs du social.

1.2.1.1 Dans les autres champs du social

Dans d'autres contextes, l'analyse de la pratique comme soutien à la professionnalité (régulation d'équipe, supervision, contrôle) répond à des demandes pressantes d'institutions pour aider des praticiens à développer des compétences d'écoute, de prise de décision, d'évaluation, de gestion de la complexité. Pour autant que les contextes soient très diversifiés, ceux qu'on appelle « les intervenants sociaux » soulignent la nécessité d'être accompagnés pour mieux comprendre les enjeux des situations vécues

[8] Il définit le Moi-professionnel comme « ce qui résulte de la construction de "l'identité professionnelle" faite par remaniements successifs de l'articulation entre ce qui est de l'ordre de la problématique personnelle, fondement du sujet, et ce qui résulte des apports liés aux contenus didactiques et professionnels qu'il reçoit à différents niveaux, et selon de multiples modèles qui sont autant de supports identificatoires ». (J. P VIDIT, 1999, 13-26)

pour eux-mêmes et les usagers ou partenaires avec lesquels ils sont en relation. Les situations qu'ils rencontrent exigent d'eux une grande capacité d'adaptation, une grande autonomie de pensée et d'action, notamment dans le champ des services à la personne pour faire face aux risques de violence ou de maltraitance. Nombre d'associations, d'officines privées, de formations diplômantes à l'Université ou ailleurs, font des offres de groupes d'analyse de pratiques professionnelles (ex : groupe d'analyse des pratiques des cadres en protection de l'enfance ; groupe d'analyse des pratiques de travailleurs sociaux ; groupe d'analyse des pratiques d'assistants familiaux). Toutes partent de situations concrètes, travaillent sur les écarts entre le travail prescrit et le travail réel, et cherchent à identifier les différents niveaux en jeu, tant historique, institutionnel que ceux qui relèvent des phénomènes subjectifs- inter et trans- et des processus psychiques.

Les principes fondateurs qui initient ces pratiques puisent tous au registre de la clinique, de l'interdisciplinarité et du travail social. Cependant, ce qui différencie les approches les unes des autres tient de l'étayage théorique des concepteurs des dispositifs et des cliniciens qui s'en emparent. Du côté de la formation des enseignants, si la psychanalyse n'est pas, de loin, le champ le plus représenté, elle a été le principe fondateur des Groupes-Balint et elle reste l'ossature conceptuelle des groupes qui, aujourd'hui encore, tout en s'inspirant explicitement ou implicitement de Balint, comme ceux de C. Blanchard-Laville, F. Imbert et J. Lévine, s'en éloignent et inventent à partir de ses *princeps* (Chapitre 3). Dans les approches qui s'intéressent aux responsabilités professionnelles des métiers du soin (médecin, psychologue, infirmier…) des métiers du social (assistante sociale, éducateur…) ou des métiers de communication (coach, manager…), la psychanalyse et la psychologie ont servi de soubassements à la création de nouveaux champs comme la psychologie du travail. La clinique de l'activité, avec pour chercheur Yves Clot, et la psychosociologie clinique, avec pour autre chercheur Jean-Pierre Minary, pour ne citer que ces deux domaines de recherche et d'action, en sont devenues des références majeures. Dans un article intitulé *Collectifs et cadre de travail dans les impossibles métiers de la relation à l'autre,* J.-P. Minary montre comment des institutions à finalité « psycho-socio-éducative », des équipes pluri-professionnelles et pluri-disciplinaires (éducateurs, assistantes sociales, infirmières, médecins...) peuvent bénéficier

d'une analyse du travail réel dans le cadre d'interventions psychosociologiques. Lors d'une intervention en psychosociologie clinique, l'objet de travail ne concerne pas seulement la relation présente entre un professionnel et un usager, mais aussi un sujet social pris dans des conflits avec d'autres sujets et dans des contradictions liés au contexte socio-historico-politique : « la psychosociologie clinique a, pour sa part, fait le choix de s'appuyer explicitement sur les valeurs démocratiques, de mettre en fil rouge l'idée collaborative » (J.-P. MINARY, 2006/1, 87-101)

Ainsi l'analyse du travail diffère d'un secteur à un autre, que ce soit celui de l'éducation, de l'enseignement ou ceux des autres champs du social, de par les contextes et les demandes, mais elle diffère aussi de par les objectifs et les médiations affiliées à des choix théoriques proposés par le « leader » du groupe. S'agit-il de s'intéresser aux seules questions posées par les réalités sociales ? A celles gouvernées par les réalités psychiques, inter et intra ? S'agit-il d'articuler les unes aux autres comme dans la proposition de la psychosociologie clinique ? Lorsque, centré sur l'étude de l'activité humaine en contexte, on prend, comme objet de recherche ou d'action, l'étude de la communication, celle des interactions verbales, des mécanismes d' intercompréhension interpersonnels ou intergroupes en s'appuyant sur la psychologie socio-culturelle, ou sur l'étude de la dynamique des groupes, dans une approche systémique, il s'agit toujours de tenter de comprendre les phénomènes à l'oeuvre. Sachant que, dans la recherche-action, cette compréhension s'accompagne de pistes d'action pour que s'opèrent des changements au niveau professionnel, individuel ou institutionnel.

Il m'est apparu qu'un des dénominateurs communs, voire le principal, de la compréhension des processus psychologiques en jeu dans les pratiques sociales des individus et des groupes réside dans la question de la conflictualité psychique. Je m'inscris dans l'hypothèse de D. Mellier qui « associe le fonction contenante ou « fonction à contenir » avec le repérage et le travail sur la conflictualité psychique » (D. MELLIER, 2003, 257-276). Quels que soient les liens qui se nouent entre des personnes d'un même service ou non et quelle que soit la particularité de la question des valeurs et des places dans un système de relations hiérarchique ou non. Que le choix soit fait d'aborder de manière explicite ou non, la question de ces liens, d'en faire un objet de travail ou non, la

conflictualité est toujours à l'oeuvre. Aussi, pour ce qui est du travail présenté ici, tout en reconnaissant « les enjeux d'un statut épistémologique reconnu au sujet au travail, dans les rapports qu'il entretient à son activité, dans les rapports qu'il noue aux autres partenaires impliqués dans la situation (ses collègues comme « ses clients ») et dans ses rapports à l'institution » (J.-P. MINARY, *Ibid.*), c'est d'une tentative heuristique autre qu'il s'agit : dégager en quoi, là où se mêlent subjectivité et intersubjectivité, « la fonction à contenir » est l'expérience la plus intime et personnelle mais aussi la plus partagée qui soit, et que l'on pourrait rendre partageable, pour aborder l'autre dans son altérité.

La question de l'écoute, du regard et de la parole comme constitutive de l'expérience sensible de toute relation intersubjective est alors posée comme conditions du tressage des liens par lesquels peut se tisser et détisser une relation. Il m'est apparu particulièrement fécond de m'intéresser comme l'a fait Daniel Stern « au moment présent », (D. STERN, *op.cit.*) à celui vécu et restitué dans le temps narratif de la présentation d'un cas d'élève dans le premier temps du protocole d'un GSAS. Ce cheminement à deux que le groupe va tenter de se représenter au travers des éléments narratifs rapportés par l'exposant va conduire à une forme de regard clinique qui fait place à une lecture de l'anodin, à celle d'éprouvés, de pensées, de paroles, de gestes, d'émotions qui puisent et tendent toujours à l'essence de l'être. L'expérience retracée dans *Une séance de cours ordinaire - Mélanie tiens, passe au tableau* (C. BLANCHARD-LAVILLE, 2003) est, à cet égard, formatrice, car ce qui s'est passé à la minute 41 du cours d'un enseignant de mathématique en classe de cinquième à propos de la multiplication des fractions a révélé toute la richesse que contient un regard[9] à la loupe, de ce quipeut passer inaperçu ou faire événement. Dans la partie clinique de la recherche, les restitutions des études de cas ainsi que les paroles recueillies témoigneront, à leur manière, de cette lecture de l'anodin.

Pour une meilleure compréhension de la singularité de cet espace de contenance, il convient, à cette étape de l'exposé, d'en décrire rapidement le protocole pour donner à lire quelque chose de cette expérience d'intersubjectivité dans laquelle la fonction de contenance, le cheminement des émotions et celui de la pensée s'opèrent au travers d'une modalité et d'une temporalité particulières.

[9] Dans ce cas précis, la richesse de la recherche tient dans le regard croisé de 8 chercheurs et chercheuses pour montrer la complexité d'une situation d'enseignement-apprentissage.

1.2.1.2 Un dispositif singulier : Le Groupe de Soutien Au Soutien (GSAS)

Dans les GSAS, une dizaine de participants se retrouve chaque mois, avec un psychanalyste ou un animateur « rompu aux phénomènes de l'Inconscient », selon l'expression de Jacques Lévine, pour faire alliance autour d'un contrat de confidentialité, de non-conflictualité et de non-jugement afin de parler d'un cas d'élève. L'animateur est le garant de ces contrats et fait vivre les temps de travail ainsi nommés :

Temps 1. « Le dire de la blessure narcissique » : un participant expose le cas d'un élève qui le met en difficulté ou le fait souffrir. Les autres participants, y compris l'animateur, accueillent, sans mot dire, tous ces maux et respectent le contrat de faire sien, le cas de l'exposant. Dans la temporalité de ce moment, ils deviennent des sujets « écoutants ».

Temps 2. « La recherche de l'intelligibilité » : Le groupe, dans sa fonction de contenance, n'interpelle pas et ne juge pas : ni conseil, ni interrogation sur les ressentis ou la souffrance personnelle de l'exposant à ce moment-là. Si l'on entend que le Moi-Professionnel de celui qui expose est atteint et son Moi intime touché, on ne le questionne pas sur ses phénomènes transférentiels. Le travail de la pensée est autre dans ce temps : animateur, écoutants et exposant s'essaient collégialement à des hypothèses pour s'identifier à l'enfant absent qui est « parlé » et donc, imaginairement, entrer en empathie avec l'absent dont on parle. Nous cherchons à rendre intelligible ce qu'il nous est donné à voir/entendre de son comportement au travers de ce que nous avons en mémoire du récit au temps 1 et des nouveaux éléments apportés par l'exposant au temps 2 .

Temps 3. « La recherche du modifiable » : il s'agit de penser le retour dans la réalité de l'enseignant et d'imaginer ce qu'il pourrait modifier de cette relation dans son lien à l'autre. Les trouvailles s'inventent dans le dialogue entre pédagogie et psychanalyse, « la pédagogie institutionnelle[10]» et la « pédagogie Freinet[11]», notamment.

[10] Fernand Oury (1920-1996), frère du psychanalyste Jean Oury, est l'un des fondateurs de la pédagogie institutionnelle qui s'efforce d'articuler, dans l'organisation de la classe, le désir et la loi.

[11] Jacques Lévine prenait souvent en exemple la pédagogie de Célestin Freinet (1896-1966), qualifié par Jacques Pain, en 2007, de « plus grand pédagogue français du 20ème siècle ».

Temps 4. « L'interrogation de son mode professionnel »: les trois temps précédents conduisent à un retour réflexif sur les pratiques professionnelles. Ce temps collectif est un prélude au travail de subjectivation et de perlaboration que chaque participant sera amené à faire dans les inter-séances, pour que quelque chose s'élabore de l'inter et du trans-subjectif groupal à l'intrapsychique personnel.

1.3 Pertinence scientifique : un paradigme à développer

Sur le plan scientifique, cette thèse en psychologie se focalise sur les processus psychiques qui s'inscrivent dans le paradigme énoncé par Denis Mellier dans lequel les questions d'empathie, de contenance, d'émotion et d'attention prennent tout leur sens, au cœur d'un dispositif groupal tel que le GSAS.

1.3.1 L'empathie

Le paradigme énoncé par D. Mellier en 2005 annonce les derniers travaux sur l'empathie (P. ATTIDUI, A. CUKIER, 2011) qui montrent pourquoi, « après des décennies de critique, de discrédit, voire d'ignorance, l'empathie connaît aujourd'hui un regain d'intérêt théorique en philosophie, en psychanalyse et en sciences sociales ». La théorie de l'esprit qui met au centre de l'empathie la question de la compréhension cognitive avec la découverte des neurones-miroirs comme révélation de notre sensibilité aux émotions d'autrui, s'intéresse à l'opposition entre empathie cognitive - comprendre l'autre en se représentant les éprouvés d'autrui - et empathie émotionnelle ou affective - entrer en résonance avec les émotions d'autrui. Cette théorie n'est pas celle choisie comme je le justifierai plus loin. C'est l'intérêt théorique en psychanalyse qui retiendra, plutôt, mon attention : j'explorerai le champ conceptuel de l'empathie en référence essentiellement à la théorie et à la clinique de *L'empathie psychanalytique (*S. BOLOGNINI, 2006) pour le

repérage des processus psychiques en jeu. La communication empathique dans l'argument de Stefano Bolognini n'est pas la propriété exclusive du psychanalyste mais relative, comme celle de la mère, à la capacité de mettre en mots pour son enfant (*infans*, celui qui ne parle pas) les affects, les émotions qu'il ressent. Cette aptitude à la projection, aptitude psychique entre la projection et l'identification, « l 'identification projective normale » nommée ainsi par Bion, pourrait contribuer au développement de l'empathie, ce que défend aussi Didier Houzel en donnant cette définition : « l'empathie n'est pas la sympathie, c'est un mode de perception de connaissance psychique de l'autre. C'est, en quelque sorte, un organe de perception de la réalité psychique, un moyen de l'explorer. » (D. HOUZEL, 2007). Par ailleurs, je retiendrai aussi les travaux qui appellent à une définition complexe de l'empathie articulée à un choix éthique comme celui que Serge Tisseron nomme « l'empathie extimisante » : « L'autre est d'abord pensé comme moi, c'est le moment où je me laisse affecter par ce qui le touche, puis je me pense moi-même comme l'autre, j'accepte qu'il se mette à ma place pour m'enrichir de son point de vue sur moi » (S. TISSERON, 2010, 63).

Cette éthique de la relation vise, non pas la compréhension d'autrui comme préalable à l'accueil qui serait « comprendre pour accueillir », mais « une posture d'accueil » comme premier mouvement intérieur qui serait « accueillir et comprendre ». Cependant, l'empathie n'est pas la connivence. La compréhension puis l'action, en terme d'accompagnement clinique, au travers d'une parole ou d'un geste, s'origine dans ce geste intérieur, princeps d'ouverture à l'autre. Cette éthique de la relation s'apparente à la « sensibilité relationnelle » telle que l'a nommée J. Moll, qui passe par le regard et la parole et à celle que j'ai trouvée féconde, appelée *l'art de Voir* par le philosophe indien Svâmi Prâjnâňpad[12], remarquable lecteur de Freud, dont plusieurs auteurs[13] français ont transmis la pensée et les enseignements.

[12] Pour ce philosophe et brahmane bengali (1891-1974), c'est la lecture des œuvres de Freud qui a accompagné toutes ses recherches et son enseignement spirituel.

[13] Le philosophe André Comte-Sponville, le chercheur Daniel Roumanoff et l'écrivain Arnaud Desjardins.

1.3.2 La contenance

En mettant le curseur de la réflexion sur la notion de contenance qui traverse de nombreux travaux comme ceux de D. Anzieu, R. Kaës, D. Mellier et C. Blanchard-Laville, prendre l'option du protocole du GSAS comme cheminement de référence s'inscrit dans la réflexion sur cette notion. Et ce, dans le travail du lien et du positionnement d'un sujet (un enseignant) *accordé* à un autre sujet (un élève) au travers de l'expérience d'un dispositif qui développe des fonctions d'accueil, de soutien et d'accompagnement libérateur d'énergie.

Pour les raisons qui touchent à l'accordage entre deux psychés, l'exploration de la dyade mère-nourrisson comme modèle d'empathie maternelle viendrait nourrir la réflexion sur l'empathie enseignante dans sa relation à un élève lorsque celui-ci ne se contient plus et qu'il pousse à bout, comme nous le verrons dans la vignette clinique « de l'attachement de Valérie à Mathias ou l'enfant-roi » (Chapitre 7.1). Par ailleurs, les fonctions de portage et de transformation des affects et des pensées de ce dispositif sont marquées singulièrement par l'appellation « Soutien au Soutien » qui rend compte du souci et de l'objectif commun à d'autres groupes : soutenir et contenir des professionnels d'éducation qui ne sont pas toujours en mesure, seuls, d'accueillir et de transformer les attaques des enfants ou des adolescents.

« Soutenir », étymologiquement « tenir par dessous, maintenir » s'apparente à une fonction d'adossement, ce que D. Anzieu appelle *la fonction de maintenance/consistance*, première fonction du Moi-Peau (D. ANZIEU, 1985). Dans la grille des huit fonctions du Moi-Peau et du Moi-Pensant qu'il construit, la question de la contenance est un instrument particulièrement utile pour penser le rôle de conteneur et de contenant. Les trois niveaux de contenance (le conteneur, le contenant en interaction avec le contenu, le contenir) font appel à la distinction entre « le contenant » et « le conteneur »[14] (R. KAËS, 1979).

- La contenance dans son aspect de « contenant » représente une sorte de réceptacle stable, immobile, passif quant au dépôt par le bébé des sensations-images-affects qui seront ainsi neutralisés et conservés. La fonction du contenant maternel qui

[14] Dans l'ouvrage sur *le Penser* de 1994, D. Anzieu, précise qu'il doit la distinction du contenant et du conteneur à René Kaës mais qu'il l'entend à l'inverse de lui : « pour moi, le conteneur est passif ; le contenant, actif » (D. ANZIEU, 1994, 130). J'ai fait le choix de la distinction faite par René Kaës.

permet un premier abandon va se retrouver au niveau intersubjectif, trans-subjectif et intrapsychique c'est-à-dire dans la temporalité du groupe, dans le lien groupe-exposant du cas, dans la temporalité du lien enseignant-élève sur le terrain.

– Le « conteneur » correspond à l'aspect actif, à la rêverie maternelle selon Bion, à l'aspect transformateur de l'exercice d'une fonction que Bion a nommée *fonction alpha* (W. R. BION, 1962) : une fonction qui élabore, transforme et restitue à l'intéressé quelque chose de ses sensations-images-affects pour qu'elles soient rendues représentables :

> Les expériences du bébé sont confuses, il est bombardé de données sensorielles qu'il ne peut comprendre : il est contraint d'évacuer cette expérience dans la mère qui doit être capable de la contenir, de la modifier, et de la restituer au bébé sous une forme d'ordre, d'harmonie signifiante où l'angoisse a été extraite ou diminuée. Cette fonction qu'accomplit la mère pour le bébé : c'est la fonction alpha".

Cette *fonction alpha* de l'individu se retrouve dans le travail de penser d'un groupe qui a la capacité de désintoxiquer l'esprit d'un des sujets du groupe, le sujet-exposant qui est pris par des tensions dont il ne peut, seul, se débarrasser. Claudio Neri reprend la référence donnée en 1981 par Francesco Corrao de *fonction gamma* pour désigner « la capacité de la pensée de groupe de métaboliser des éléments sensoriels, des tensions et des fragments d'émotions présents dans le champ » (C. NERI, 2011, 128).

- Le contenant en interaction avec le contenu, le *lien contenant-contenu* (D. HOUZEL, 1994) exprime tout ce qui s'articule entre les espaces psychiques, les enveloppes et les fonctions mises en œuvre.

L'utilisation par un sujet d'un GSAS comme espace pour la pensée, *une aire intermédiaire*, passe par un processus qui peut construire un pont entre ses pensées et les pensées, paroles exprimées dans le groupe. L'appellation en escalier *Soutien au Soutien* placerait le dispositif du côté de ce contenant/conteneur, une *fonction à contenir* (D. MELLIER, 2002) qui s'intéressera au travail - inter, trans-subjectif et intrapsychique-.

1.3.3 L'émotion

En ce qui concerne l'émotion, nous savons que le langage de tous les jours et le langage scientifique ne visent pas les mêmes objectifs. Le concept d'émotion est utilisé de manière différente selon qu'il est envisagé en référence à l'aspect stimulus, à l'expérience subjective, à une phase d'un processus, à une variable intermédiaire ou à une réponse. En étudiant l'émotion, comme « notion paradigmatique de l'intersubjectivité » posée par Denis Mellier en 2005, le concept d'émotion, dans sa relation avec la question des affects, enrichit ce concept d' affect tel que l'a défini Didier Houzel dans *le Dictionnaire international de la psychanalyse -notions, biographies, œuvres, événements, institutions-*. Si Freud, dans un texte écrit en français en 1895, a utilisé l'expression « état émotif » pour désigner ce qui sera traduit dans les éditions allemandes par *Affekt*, il est à observer qu'en psychanalyse, le terme émotion est peu utilisé : il n'est pas répertorié dans l'index français des concepts analysés par Laplanche et Pontalis dans *Le vocabulaire de la psychanalyse* (J. LAPLANCHE, J. -B. PONTALIS, 1967) et il apparaît seulement en trois occurrences dans l'index des notions et des concepts de *Psychanalyse* (A. MIJOLLA, S. DE MIJOLLA MELLOR, 1996). C'est avec les théories qui donnent la plus grande importance à la relation d'objet que le concept d'émotion acquiert une place centrale. Mélanie Klein, spécifiquement, a insisté sur le caractère extrême des émotions du bébé au début de son existence extra-utérine, liées aux relations d'amour et de haine pour l'objet (partiel) dans ce qu'elle a appelé la « position schizo-paranoïde ». Et à sa suite, Bion a donné au concept d'émotion une place plus essentielle encore, dans une description du monde intra-psychique comme un monde de relations entre des objets internes intériorisés. De la même façon que les liens entre les sujets et leurs objets externes sont de nature émotionnelle, les liens entre les objets internes que Jacques Lévine nommait « accompagnants internes » sont aussi des liens émotionnels.

Retenir la proximité relative des concepts d'affect et d'émotion dans la relation de l'enseignant à l'élève, c'est creuser la singularité des deux concepts : l'affect renvoyant davantage à la théorie des pulsions et l'émotion, davantage à la théorie des relations d'objet. Ainsi l'affect se référerait à des fonctions de régulation interne de l'appareil

psychique, comme une décharge pulsionnelle et un signal destiné à informer l'appareil psychique, et l'émotion se présenterait, elle, comme une « une modalité d'expression destinée à informer autrui d'une situation particulière, chargée de valeur pour le sujet ». On repérera les affects et les émotions à l'oeuvre dans *l'appareil psychique groupal*[15] (R. KAES, 1976) d'un GSAS lorsqu'un enseignant expose un cas d'élève qui l'a mis en émoi, affecté voire sidéré (Chapitre 7.1) ainsi que les garde-fous du protocole quand la contamination émotionnelle empêche le travail groupal. Le rôle joué par l'animateur-leader du groupe est alors essentiel pour que s'organise et s'opère, dans le groupe, le passage de l'accueil des émotions au travail du penser. Dans la complexité subjective et intersubjective de passage, je montrerai, dans ce même chapitre aussi, les obstacles rencontrés liés aux phénomènes contre-transférentiels de l'animateur.

1.3.4 L'attention

Toutes les questions qui précèdent s'appuient sur la reconnaissance de l'attention, littéralement « tendre son esprit vers », pris au sens dynamique de Bion (W.R. BION *Ibid.*) qui élargit la fonction de l'attention tournée vers la réalité sensorielle pour l'appliquer à la réalité psychique. Derrière cette fonction, c'est bien sûr, l'idée prise à la psychanalyse que tout sujet est « entendu » dans sa conflictualité psychique au-delà des manifestations visibles du conflit.

Nous savons que le concept d'attention, énoncé comme *attention flottante* par Freud (S. FREUD, 1912) joue un rôle technique tout à fait particulier dans la cure analytique au regard de l'attitude subjective du psychanalyste. Cette écoute que Théodor Reik, en 1948, a appelée, de manière imagée, « écouter avec la troisième oreille » ne privilégie aucun élément du discours de l'analysant. Ce qui est retenu habituellement dans l'attention est donc suspendu pour que l'analyste laisse fonctionner le plus librement

[15] La question de *l'appareil psychique groupal* fait référence au travail psychanalytique en groupe, hors la cure, ce qui n'est pas la finalité d'un GSAS. Je convoquerai « le modèle de l'appareil psychique groupal [qui] a été construit pour rendre compte des processus psychiques inconscients à l'oeuvre dans les liens de groupe » (R. KAES, 1976, 5) pour analyser certaines de mes données dans la partie clinique.

possible sa propre activité inconsciente. Ce concept sera repris par Bion, le seul psychanalyste à lui avoir accordé une place centrale et qui a fait de la relation psychique mère-bébé un prototype de la relation analyste-analysant. Dans sa recherche sur la méthodologie des Groupes-Balint, D. Mellier approfondit cette notion en référence à la conception freudienne en relation avec l'associativité : *l'attention* « devient un processus périodique de prise de contact par tâtonnement entre l'inconscient et le monde extérieur, l'autre » (D. MELLIER, 2011). Et *l'attention* prise comme travail psychique « pour être en contact, pour être en lien, avec l'autre » va rencontrer le travail de l'empathie à décliner du côté de *l'identification projective normale* (W.R. BION, 1967) et à interroger lorsque le processus de transformation est du côté de *l'identification projective pathologique*.

Ces travaux fondateurs pourraient intéresser la relation enseignant-élève telle qu'elle s'exerce dans un GSAS tant il est reconnu que les enfants sont avides de l'attention des adultes qui, par des gestes d'attention - qu'il s'agisse de regard ou de parole - (J. MOLL, 2003) peuvent faire repartir une croissance psychique perturbée, dans une forme d'attention conjointe. Le regard ou l'écoute tripolaire, défini par Jacques Lévine, puise à cette fonction de l'attention tout en s'articulant à l'empathie envisagée dans l'approche psychanalytique et spirituelle choisie.

1.4 De la genèse de l'objet à sa problématisation

La genèse de l'objet de recherche vient d'être évoquée dans les pages qui précèdent : l'objet est né de mes interrogations comme enseignante, puis successivement de celles, en miroir, voire à l'identique, que m'ont renvoyé les enseignants en formation, de celles que j'ai commencé à repérer, décrire et interpréter lorsque je participais aux groupes animés par Jacques Lévine et enfin de celles que je continue de rencontrer dans ma pratique clinique actuelle d'animatrice de GSAS.

J'ai évoqué la difficulté liée à l'exercice du métier au quotidien, tant à ses débuts qu'au cours d'une carrière : l'enseignant est exposé à un niveau relationnel si intense qu'il

peut se sentir menacé dans son identité professionnelle et son équilibre intra-psychique. La découverte du métier ne se fait pas sans un travail de deuil de l'élève idéal et de la classe idéale, ce qui s'accompagne parfois d'un remaniement identitaire très profond et, chez certains, la prise de conscience de l'écart entre l'idéal et la réalité les fait basculer du stress à la souffrance. Nancy Bresson, psychologue clinicienne, a montré que, dans le dispositif d'écoute mis en place dans l'académie de Lyon, les jeunes enseignants en formation viennent parler de leurs problèmes, de leur « nœud au ventre » et se prêtent ainsi à un travail de « nouage-dénouage ». Mais le basculement du stress à la souffrance n'est pas seulement l'apanage des jeunes enseignants. Le malaise enseignant, voire sa souffrance, à tout moment d'une carrière, peut naître du sentiment d'impuissance que génèrent les comportements de certains élèves et de la difficulté à y répondre, autrement qu'en miroir de l'infantile (M. LACOUR, 2010), violence contre violence. Devant le caractère intense et atypique de certains comportements, les enseignants ne trouvent pas toujours, seuls, les réponses adaptées en fonction de l'élève, de son âge et du contexte familial et scolaire. Il arrive même, à l'heure actuelle, que ces réponses ne s'inscrivent pas dans le respect du droit[16] et des procédures institutionnelles, comme je l'ai souvent rencontré en formation continuée. Le désarroi des enseignants s'exprime au travers de plaintes, de critiques adressées en formation aux formateurs dont « les discours ne passent pas ». Dans la définition de la professionnalité qui envisage d'accéder à des savoirs dits opérateurs et opérants, les enseignements didactiques n'apportent pas toutes les réponses souhaitées et l'aspect technique ne suffit pas. Il doit s'articuler à un aspect plus clinique du métier qui peut se traduire par une parole, un geste, un acte qui n'est pas codifié ou dans l'usage habituel. C'est dans une construction de connaissance à partir de son action que l'enseignant pourra revenir sur les difficultés rencontrées et s'engager dans une démarche de réflexion sur son agir. Ce qui a été avancé du côté de la clinique de l'enseignement et a été impulsé depuis la pratique des groupes d'analyse des pratiques professionnelles va interroger la technique et la relation, ceci, sans dénigrer la juste place de la technique et

[16] Il m'est arrivé de rappeler qu'on ne porte pas plainte au commissariat quand un enfant de 7 ans dit à son enseignant « Je vais te tuer » car d'une part, une procédure réglemente la protection judiciaire du fonctionnaire article 11 de la loi n° 83-634 du 16 juillet 1983 **et** d'autre part, les élèves ne sont pas des adultes mais des enfants donc des êtres humains éducables qui doivent apprendre le respect sans que leurs manquements soient judiciarisés !

sans nier la question des affects et celles des émotions.

L'objet de cette recherche génère des questionnements à plusieurs niveaux de compréhension. D'une part, comprendre comment s'opère le processus entre cet espace psychique groupal et l'espace psychique individuel, dans la mesure où le protocole d'un GSAS dans le temps 1, prend comme point de départ la narration autour d'un cas d'enfant d'un « dire d'une blessure narcissique » d'un enseignant. D'autre part, comprendre les conditions qui permettent au travail de la groupalité de transformer les contenus issus du terrain, dans le temps 2 de « l'intelligibilité » et d'aider au temps 3 du « modifiable » à trouver le chemin d'un positionnement psychique qui passe d'un nouage, d' un attachement à un accordage.

Ma recherche se tisse ainsi à partir de deux lignes interrogatives, deux fils de pensées que la métaphore du tissage m' a aidée à conceptualiser : de l'intersubjectif au trans-sujectif vers l'intrapsychique.

1.4.1 De l'intersubjectif au trans-subjectif

Les notions d'*appareil psychique groupal* et d'*appareil psychique intersubjectif* (R. KAËS, *op.cit.*) mises en avant par René Kaës sont nécessaires pour rendre compte de la dynamique psychique d'un GSAS et des liens d'étayage inter et transsubjectifs qui sont à l'oeuvre :

> Rappelons que l'intersubjectif réfère à l'interaction psychique qui se construit entre les différents sujets d'une relation alors que le trans-subjectif définit ce qui de la psyché réfère au contexte dans lequel se joue la relation et qui constitue cet arrière-fond silencieux qui soutient chacun des sujets au travers de la langue et de la culture. (G. GAILLARD, 2011, 7-25)

Les fils de la chaîne du tissu groupal d'un GSAS, tissu relationnel singulier, concernent *la fonction à contenir* du groupe, dans laquelle je fais l'hypothèse que l'empathie joue un rôle prépondérant, entendue au sens psychanalytique à la fois comme positionnement psychique et comme processus. Le processus fonctionne comme une chaîne de regards ré-humanisante, un maillage dans une configuration inter et trans-

subjective qui exige un travail psychique de chaque instant.

Cette première ligne interrogative sur *la fonction à contenir* amène un premier niveau de questions autour du fonctionnement groupal, du rôle de l'animateur, et en particulier de l'accueil des émotions et du travail du penser articulé à celui de *l'attention.* Nous explorerons les questions autour de la groupalité en référence au modèle du « Groupe Balint », pour restreindre le champ de la recherche (Chapitre 3). En comparaison d'autres dispositifs de GAP, quelles sont les finalités du GSAS ? Quels en sont les objets de travail privilégiés ? Quels ancrages théoriques ? Quels emprunts à la psychanalyse, à la psychologie, à la pédagogie ? Quel fonctionnement énoncé en terme de protocole, de cadre de travail ? Quelles apports notionnels ou conceptuels de Jacques Lévine comme notamment celui du « regard tripolaire » ? Quel intérêt à l'usage du langage métaphorique ?

En faisant les recherches bibliographiques nécessaires pour traiter des questions posées, j'ai eu la confirmation de mes intuitions présentes au départ de ma recherche : s'il existe de nombreux travaux concernant les dispositifs d'analyse de pratiques (Chapitre 3) les recherches qui prennent comme référence les GSAS sont en revanche peu nombreuses comme je l'expliciterai plus loin. C'est pourquoi, la mise en évidence des particularités du fonctionnement de ce type de groupe (Chapitre 4) attribuera à ce pan de la recherche une visée historique, idéographique et heuristique.

1.4.2 Vers l'intrapsychique

Mon deuxième fil de pensée, le fil de trame, rendra compte de ce qui se joue psychiquement, intrapsychiquement pour celui ou celle qui présente, dans un GSAS, un cas d'élève. La plupart du temps, l'élève dont on mène l'étude de cas dans le groupe, certes, présente des troubles du comportement, mais surtout il encombre le psychisme de l'enseignant et il apporte le trouble dans l'environnement scolaire. Et dans « le cas d'élève » exposé, à partir duquel il y aura élaboration dans le groupe, se donneront à voir et à entendre des micro-phénomènes, des liens tressés, des nouages psychiques qu'il s'agira de

déchiffrer. Si le positionnement empathique de l'enseignant passe par l'appropriation subjective de l'expérience groupale, son regard, son écoute et sa parole s'en trouveront modifiés.

Cette deuxième ligne interrogative amène un deuxième niveau de questions autour du fonctionnement psychique de l'enseignant, de l'accueil et de sa compréhension du comportement de l'élève qui le perturbe ainsi que des effets possibles du travail du groupe sur son positionnement psychique. Comment la propre fonction à contenir d'un participant est-elle convoquée ? Comment peut-elle se nourrir de la fonction à contenir du groupe ? Qu'est-ce qui peut changer psychiquement pour celui qui présente un cas ? Comment un participant peut-il passer de la sympathie (souffrir avec) à l'empathie ? Comment les phénomènes transférentiels et contre-transférentiels sont-ils pris en compte ? Comment le travail de la groupalité permet-il de transformer les contenus issus du terrain ? Par quoi passe le lien contenant-contenu ? Comment se construisent les liens intersubjectifs ? Comment cette aire d'expérience collective peut-elle devenir aire de créativité personnelle, de retour en classe ?

Ces questions exigeront de camper d'un point de vue théorique la question de l'empathie dans le GSAS comme processus et comme positionnement/posture (Chapitres 5, 6). Une fois les repères historiques et disciplinaires posés de l'empathie, il s'agira d'en prolonger la réflexion et de l'articuler au concept de Moi-peau, à celui de Moi-peau émotionnel, à celui de Moi-professionnel et à celui du Soi-professionnel. En dernier point de ce parcours théorique, je compléterai cette grille de lecture de la fonction à contenir par la connaissance spirituelle des travaux sur *l'art de Voir* de Swâmi Prâjnâňpad.

D'un point de vue clinique, en explorant cet univers des expériences du sentir, du penser et de l'empathie, au travers de ma propre expérience ainsi qu'au regard de celle extraite des témoignages recueillis (Chapitres 1, 2), je m'inscrirai dans une description phénoménologique des vécus. A cet égard, le travail mené par D. Stern autour du *moment présent* qui est l'unité de processus d'une expérience subjective lorsqu'elle se déroule, sera une des clefs de compréhension de l'expérience empathique. Si cette approche de nature phénoménologique s'est imposée à la suite de diverses lectures, elle a rendu ma démarche

exploratrice plus risquée quant à sa rigueur scientifique, donc plus exigeante mais aussi plus créative, et elle appelle des explications, des justifications et des commentaires quant à l'énoncé de ma problématique et aux questions de méthodologie que je vais expliciter dans le chapitre suivant.

1.5 Enoncé de la problématique et hypothèses

En m'interrogeant sur la genèse de mon objet de recherche et sur sa pertinence, j'ai pu en repérer les aspects objectifs et subjectifs. Les connaissances établies à propos des groupes d'analyse de pratiques ont nourri et nourrissent encore, à cette étape de la rédaction, les expériences théorisées des vécus socio-affectifs et historiques qui ont jalonné mon parcours de clinicienne et de chercheur.

Dans le premier temps de clarification de ma recherche, j'ai pris soin de décrypter dans une démarche descriptive le fonctionnement d'un GSAS puis de m'installer dans une démarche comparative et analytique du GSAS à d'autres groupes Balint pour en comprendre sa filiation. Ce travail exploratoire, entre ressources personnelles et écrits scientifiques, articulé à l'approche théorique et clinique de l'empathie, m'a permis un retour phénoménologique sur les questions de départ et de nouvelles lectures dans la perspective de construire ma problématique. Lors de cette quête à la fois exploratoire et clinique, j'ai pu tresser ensemble les deux fils de pensée (« de l'intersubjectif au trans-subjectif » « vers l'intrapsychique ») et énoncer, ainsi, ma problématique :

Comment comprendre le fonctionnement de la méthode d'un GSAS et analyser son efficacité ?

Une fois la problématique posée, les lignes de mon plan de recherche ont commencé à se dessiner et, dans un aller-retour fécond entre mes questions, mes lectures et

mon cadre théorique qui commençait à se stabiliser, j'ai pu formuler deux hypothèses qui allaient préciser les lignes directrices de ma recherche :

Hyp 1 : La structure temporelle qui soutient le travail de contenance du groupe permet une expérience singulière d'empathie.

Hyp 2 : L'appropriation subjective de cette expérience empathique en groupe contribue à une modification du lien enseignant-élève sur le terrain.

- La première hypothèse (Hyp. 1) concerne le processus du Soutien au Soutien, ce que j'ai appelé le « processus empathique ».

Cette hypothèse mobilisera, à propos de *l'appareil psychique groupal* (Kaës), la notion de *contenance* (Mellier), celle de *l'enveloppe groupale* articulée au travail du *Penser* (Anzieu), *la fonction gamma* (Corrao/Neri) et *l'empathie psychanalytique* (Bolognini) de l'animateur.

Je m'appuierai sur l'étude d'un cas « L'attachement de Valérie à Matthias, l'enfant-roi » pour montrer le processus à l'oeuvre dans l'intersubjectivité groupale (Chapitre 7.1). Suivront d'autres séquences ou notes cliniques qui permettront de dégager les aménagements ou impasses liés aux phénomènes contre-transférentiels de l'animateur et aux constantes du cadre (Chapitre 7.4).

Si les conditions sont créées, dans cette aire d'expérience groupale, pour faciliter chez l'enseignant un nouveau positionnement dans son lien à l'élève, il reste à interroger, dans le temps de l'après-groupe, le retour de l'enseignant dans la réalité du lien à son élève.

- La seconde hypothèse (Hyp. 2) concerne le positionnement intrapsychique de l'enseignant dans son travail de subjectivation du processus du Soutien au Soutien, ce que j'ai appelé « le positionnement empathique ».

Cette hypothèse mobilisera le concept de *fonction alpha* (Bion), les fonctions des *enveloppes psychiques* (Anzieu) et le modèle de la *dyade mère-nourrisson* (Klein,Winnicott, Mellier) dans la subtilité et la complexité de ce premier lien. Au travers de ce modèle, nous explorerons *la préoccupation maternelle primaire* et ce qui participe de *l'empathie métaphorisante* (Lebovici). Et ce, dans le contour temporel d'une

succession de *moments présents* (Stern), c'est-à-dire des petits événements momentanés qui constituent les mondes de l'expérience subjective et intra-psychique.

Je m'appuierai sur un cas clinique « Elisabeth, Pauline et sa prison » pour montrer les ressorts psychiques de l'accordage de la psyché d' une enseignante à celle d'une de ses élèves (Chapitre 8). Nous explorerons quelques uns des phénomènes psychiques qui font obstacle au positionnement empathique d'un enseignant.(Chapitre 8.3)

Ces deux hypothèses s'inscriront dans le paradigme *empathie, contenance, émotion, attention* et mettront en lumière le fonctionnement du *mécanisme psychique d'identification projective,* celui de *l'attention* ainsi que les principes de *l'écoute tripolaire* et ceux du *langage intermédiaire et métaphorique.* Les témoignages recueillis lors des entretiens réalisés avec des participants au GSAS (placés en annexes et commentés) ont servi ma lecture interprétative des données.

Compte tenu de la nature de cette recherche, le recueil de données et leur interprétation s'inscrivent dans une réflexion méthodologique liée à ma double position de clinicienne et de chercheur. L'explicitation de cette posture de chercheur, ancrée à l'expérience directe des vécus de GSAS, nécessite, à cette étape de l'exposé de mon travail, de répondre aux questions de méthodologie inhérentes à cette recherche de compréhension de sens, tant au niveau de la méthodologie de recherche qu'au niveau de la méthodologie d'analyse des données ainsi qu'à celui de la méthodologie d'exposition des travaux, méthodologies que le lecteur a commencées de découvrir mais dont il convient de mieux en préciser les choix.

2 Questions de méthodologie

« On peut considérer le « cerveau » du chercheur comme une « boîte noire » et faire l'impasse sur son fonctionnement. Mais ce qu'il observe, voit, entend, durant un séjour sur le terrain, comme ses propres expériences dans les rapports avec autrui, tout cela va « entrer » dans cette boîte noire, produire des effets au sein de sa machine à conceptualiser, analyser, intuiter, interpréter, et donc, pour une part, va ensuite « sortir » de la dite boite noire pour structurer en partie ses interprétations, à une étape ou l'autre du processus de recherche, que ce soit pendant le travail de terrain, lors du dépouillement des corpus ou quand vient l'heure de rédiger»

J.P Olivier de Sardan *La politique du terrain*

Pierre Paillé, professeur spécialiste des méthodologies qualitatives, dans un article intitulé *Qui suis-je pour interpréter ?* (P. PAILLE, 2006, 99-122), pose la question de l'interprétation d'un point de vue théorique, philosophique et pratique. « L'activité interprétative est au cœur de l'expérience humaine. Interpréter est une routine, au sens ethnométhodologique, mais c'est aussi un art et une source de plaisir ». Alors que l'activité interprétative peut apparaître comme une question ontologique en début de recherche, elle change de forme au moment où débute l'analyse des données pour prendre « une tournure méthodologique». Dans cette activité intellectuelle vivante, déstabilisante, complexe et galvanisante, Pierre Paillé a décrit la galerie de personnages que jouerait le chercheur dans cette grande pièce où il va être, tour à tour, concepteur, observateur, analyste, intervieweur, écrivain, parmi d'autres protagonistes que je vais présenter dans les pages qui suivent. Cette métaphore littéraire, pour une cause qui, elle, est scientifique, m'a servi de base de campement, telle celle dans laquelle s'installent les alpinistes avant une course en

montagne. La prise de risque dans cette cordée singulière qu'est une thèse, ne serait rien sans les fonctions de guide ou de passeur qu'ont pu jouer mes échanges entre collègues universitaires, le soutien de mes amis et de mes collègues de l'AGSAS, mes nombreuses lectures, mes quelques articles et communications et l'attention bienveillante et exigeante de Denis Mellier.

Je vais donc reprendre, un à un, les protagonistes de la « grande pièce » cités par Pierre Paillé pour décrire et justifier les choix de ma méthodologie de recherche, dans une tension entre théorie et terrain, ceux de ma méthodologie d'analyse des données, qui s'inspire de l'analyse de contenu de type clinique et thématique, et ceux de ma méthodologie d'exposition des travaux dans la forme d'énonciation que j'ai choisie de mise en scène du « Je ».

2.1 Méthodologie de recherche

Mes premiers pas dans cette recherche ont été marqués d'une expérience vécue par le corps et les sens, expérience traversée de l'intérêt que j'ai attribué à mes ressentis et au travail réflexif qui était le mien dans ma posture d'animatrice de GSAS (posture de clinicienne et de recherche) et de celle d'observatrice-participante des groupes qu'animait Jacques Lévine (posture de recherche).

2.1.1 L'idéateur de la recherche

J'avais accumulé beaucoup d'intuitions, d'impressions, de convictions et de savoirs liés au GSAS. Dans une articulation sans cesse vivante entre pratique et théorie, je n'avais cessé d'interroger la pratique avec la théorie et de nourrir la théorie des multiples expériences. J'avais donc commencé à écrire des articles dans la revue « Je est un Autre » de l'Association. Jacques Lévine, durant les huit années d'une collaboration rapprochée, m'avait encouragée d'une part à poursuivre les tentatives de théorisation des animations que j'observais et d'autre part, à transcrire les séances qu'il enregistrait. Toutes ces

informations et ces connaissances ont, bien sûr, influencé cette facette de chercheur. Elles ont eu aussi, à un certain moment, un effet de saturation d'autant qu'il m'a fallu quitter une position illusoire de toute-puissance selon laquelle une recherche pourrait tout dire, tout montrer ou démontrer. J'ai accepté de trier, choisir, décider des orientations investigatrices à venir et donc interpréter. C'est ce premier travail de découpage et de repérage de points saillants de la réalité vécue qui a amené l'entrée en scène d'un deuxième personnage : celui qui conçoit la problématique.

2.1.2 Le concepteur de la problématique

« A la manière du réalisateur de cinéma », comme le dit P. Paillé, « qui va sélectionner des lieux de tournage et prévoir une partie des plans de caméra » (P. PAILLE, *Ibid.,* 108), en tant que concepteur de la problématique, j'ai dû opérer de nombreux choix, tant du côté de l'observation des phénomènes que du côté des acteurs qui pourraient servir le projet naissant. L'analyse qui s'en suivrait serait restituée dans le temps de la rédaction.

J'abordais mon thème/objet de recherche avec la notion-repère des GAP et avec celle de l'empathie suite à l'expression d' « empathie outillée » fabriquée par Jacques Lévine. Je n'avais pas encore adopté de cadre théorique : la question, pour moi, n'était pas « quoi regarder » mais « où » et « comment » regarder. Quelle focale choisir ? Quels réseaux conceptuels ? Quel paradigme ? Je n'avais pas à chercher un terrain puisque j'étais déjà l'artisan du terrain dont j'avais récolté de nombreuses données. En revanche, il me fallait retrouver le terrain, avec un regard neuf, trouver un autre angle de vue pour une composition que je voulais la plus prometteuse possible.

2.1.3 L'observateur

C'est lui qui « assemble les pièces maîtresses de l'observation » (P. PAILLE, *Ibid.*). Les possibilités d'angle d'observation me semblaient infinies. Cependant, avec la focale de « l'empathie », j'ai étendu mes capacités d'observation et d'interprétation afin de sélectionner ce qui me semblait le plus significatif, le plus décisif dans les séances de

GSAS. J'avançais, certes, avec mes connaissances a priori, mais aussi, avec mes questions sur ce concept, en résonance aux questions portant sur les ressentis, les affects, les émotions et les processus de penser à l'oeuvre dans cet espace de contenance spécifique. L'idée de m'inscrire pour une année comme observatrice-participante dans un groupe de Jacques Lévine m'avait semblé, alors, participer de ce regard complexe, engagé et distancié que je souhaitais adopter. Durant toute cette année d'observation, sur ce terrain de connaissance, j'ai cherché à adopter une nouvelle posture, bien sûr, subjective, interprétative mais surtout ouverte à ce qui se présentait. Parallèlement, j'avais sollicité des entretiens auprès de quelques personnes du groupe qui me semblaient pouvoir prendre le statut d'informateurs dans une thèse dont la fonction heuristique me paraissait de plus en plus évidente.

La disparition de Jacques Lévine en novembre 2008 a mis un coup d'arrêt à cette immersion dans ce travail d'observation et un coup d'arrêt provisoire à ma recherche. La maladie et l'immense fatigue de Jacques Lévine ne lui ont pas permis de lire tout ce que j'avais enregistré, transcrit et commencé d'analyser. Suite à la mort du « père de la méthode », mon travail intellectuel s'est alors inscrit dans le contexte de deuil qui s'en est suivi. On sait combien une absence peut être l'occasion d'un travail psychique et d'une réorganisation du monde interne d'un sujet. En 1915, dans le court opuscule *Deuil et mélancolie* Freud décrit ce lent et répétitif processus élaboratif :

> L'épreuve de réalité a montré que l'objet aimé n'existe plus et édicte l'exigence de retirer toute la libido des liens qui la retiennent à cet objet. Mais la tâche qu'elle impose ne peut être aussitôt accomplie. En fait, elle est accomplie en détail, avec une grande dépense de temps et d'énergie d'investissement, et pendant ce temps, l'existence de l'objet perdu se poursuit psychiquement. Chacun des souvenirs, chacun des espoirs par lesquels la libido était liée à l'objet est mis sur le métier, surinvesti et le détachement de la libido est accompli sur lui.

De par l'absence physique de celui qui m'avait transmis, comme à bien d'autres, cette méthode d'animation de groupe, mais dans une réelle proximité intellectuelle et affective, j'assistais à la mise à distance épistémologique et théorique qui s'opérait. Si ma recherche a véritablement stagné durant plusieurs mois, elle a fini par prendre un autre élan, alternant passages « à vide » et moments d'avancées inattendues. Dans les temps de

flottement, lié au processus intrapsychique constitutif à cette perte, ce qui contribua au remaniement psychique et au rebrassage intellectuel, ce fut de revenir au paradigme choisi. Il m'apportait à chaque fois de nouvelles clefs d'investigation dans des aller-retours avec les matériaux que j'avais accumulés, riches de sens à découvrir, même si le contexte allait rendre leur exploitation différente. Le travail d'analyse et de traitement de ce matériel clinique allait s'ajouter et s'articuler à celui que je consignais depuis des années dans des petits cahiers, terreau fertile pour mes « études de cas » à venir. Les entretiens que m'avaient accordés cinq participants pendant cette année d'observatrice-participante, en début d'année scolaire et en fin d'année scolaire, allaient me guider dans mes investigations théorico-cliniques, et me placer dans le rôle d'intervieweur.

2.1.4 L'intervieweur

Dans le rôle d'intervieweur qui a été le mien, les situations d'entretien que j'ai sollicitées et installées se sont inscrites dans une démarche pour laquelle l'entretien clinique est une technique de choix, sachant que, dans cette démarche collaborative, ma recherche ne portait pas sur des personnes mais se construisait avec des personnes. La forme de l'entretien choisie a, ainsi, été bien plus, qu'une technique ou une méthode, ainsi que le définit Olivier Douville :

> L'entretien n'est pas qu'une méthode. C'est bien plus. Il s'agit d'un lien social. N'affadissons pas d'emblée cette expression « lien social » par celui de « relation » ou par cette trop lourde formule : « l'interaction ». Rajouter le terme de « social » à « lien » congédie le sentimentalisme qui s'attache aux idées de rencontre ou d'authenticité et permet la saisie logique de la dépendance qui existe entre le dispositif social au cœur de la méthode et le sort fait par le clinicien au savoir inconscient » (O. DOUVILLE, 2009, XIV).

Ce qui est décrit, ici, de la position d'un clinicien lors d'une rencontre clinique, je l'ai intégré dans ma position de clinicienne et de chercheur en centrant mon entretien avec des sujets, dans une certaine forme de non-directivité et de bienveillance (M. CATTEEUW, L. FERNANDEZ, 2005, 74). Si, historiquement, cette « orientation non directive » formulée par Carl Rogers en 1945 (A. BLANCHET, A. GOTMAN, 1992, 10) a été appliquée à des entretiens cliniques, elle est devenue, par extension, « entretien de

recherche ». Dans ma démarche clinique, elle a été la condition et la réalisation d'une réelle situation sociale de rencontre, de partage, d'échange et pas seulement un outil pour prélever des informations. En cherchant à accéder à des informations subjectives de la part de participants impliqués dans le groupe observé, dans ces entretiens cliniques que j'ai enregistrés puis re-transcrits, la parole a été le vecteur privilégié des faits explorés. Ces entretiens en profondeur sont placés en annexe. Ils m'ont servi à la fois dans la partie théorique pour questionner l'empathie et dans la partie clinique mener le travail d'analyse et d'interprétation des différents cas. Ils s'apparentent tantôt à des *entretiens d'explicitation* (P. VERMERSCH, 1995), tantôt à des *récits de vie* (A. BERTAUX, 1997), lors d'évocations personnelles ou familiales. Nous verrons comment ces discours recueillis ont enrichi la compréhension de toutes mes données d'observation et comment ils ont complété et contribué à leur construction et interprétation. Car rien n'est donné d'avance, ni la forme, ni la force de l'interprétation.

Pour « faire parler » ces données qui rendent compte de la complexité d'expériences des acteurs qui m'autorisaient à entrer dans le monde de leur vécu, de leurs ressentis, de leurs représentations et de leur imaginaire, il s'est agi, pour moi, de me plonger au cœur de la complexité des angles d'analyse.

2.2 Méthodologie d'analyse des données

L'un des rôles les plus importants, qui a traversé tout mon processus de recherche, a été celui de l'acteur « analyste » : celui pour qui l'alchimie du travail d'interprétation ne se limite pas aux opérations de « traitement » des données mais qui ressemble à un artiste pour qui les processus créateurs sont toujours à l'oeuvre. Lors des moments de doute et d'incertitude liés à ces processus, j'ai eu recours à deux ouvrages : *Le sentiment d'imposture* de l'historien Serge La Barbera (S. LA BARBERA, 2008) et *Le corps de l'oeuvre* du psychanalyste Didier Anzieu (D. ANZIEU, 1981).

Le récit auto-biographique, sincère et plein d'humour, des six années que Serge La

Barbera a consacrées à la production de sa thèse m'a servi tout à la fois d'exutoire et de miroir, notamment, quand il m'a fallu résister à la tentation d'une description simplifiée alors qu'il s'agissait d' analyser mes données pour en repérer les processus psychiques à l'oeuvre. A lire, dans le récit de ce professeur et historien, combien « la peur du ridicule, la simple idée de médiocrité [lui] donnaient des sueurs froides qui agissaient comme des freins » (S. LA BARBERA, *Ibid.,* 16), j'étais mieux à même de prendre conscience de ce qui se tramait psychiquement, dans mon propre travail de recherche. Par ailleurs, la lecture et re-lecture de la deuxième partie du *Corps de l'oeuvre* de D.Anzieu qui « interroge moins le produit fini que l'expérience et le processus d'où résulte ce produit » (D. ANZIEU, *Ibid.,* 93-211) me devenaient des sésames pour accepter les aléas de toutes les facettes de l'expérience des « cinq phases du travail créateur » : éprouver un état de saisissement ; prendre conscience d'un représentant psychique inconscient ; l'ériger en code organisateur de l'oeuvre et choisir un matériau apte à doter ce code d'un corps ; composer l'oeuvre dans ses détails ; la produire au dehors. De l'expérience de ces cinq phases, il n'est pas question ici d'en décrire les vécus ou de s'épancher mais d'en noter l'importance. De temps à autre, cette plongée littéraire, conceptuelle et psychique m'ouvrait à de nouvelles lectures très intimes de l'éventail de mon fonctionnement psychique. Elle me permettait d'accéder à des pans de ma réalité subjective et de les transformer en une réalité externe que représentait la production du travail intellectuel en cours. Et comme, parallèlement, la fréquentation de l'oeuvre de Didier Anzieu m'avait conduite à l'exploration du concept de Moi-peau, tout comme à la fréquentation d'autres concepts que j'apprenais à manipuler, j'avançais avec intérêt et curiosité dans le décryptage du sens caché de mes données. Parmi les concepts, ceux d'*empathie* dans son rapport à *l'identification projective,* à celui de la *fonction alpha* et de la *fonction gamma* ont été féconds pour analyser mes données et aller au delà de l'intuition clinique. C'est ainsi que j'ai choisi de rapporter différents niveaux et axes d'analyse dans la partie clinique.

2.2.1 De l'intuition clinique à l'analyse clinique

L'intuition clinique n'était pas suffisante pour mettre en relief les aspects saillants de tout le matériel dont j'étais en possession. Si c'est à partir de mon expérience de

clinicienne déployée sur la fréquentation des GSAS que j'ai pu tenter une première conceptualisation, au travers des cas rencontrés, c'est dans la démarche analytique des entretiens au travers d'une analyse de contenu que j'ai pu aller plus loin dans mon investigation. En recourant à une technique d'entretien semi-directif, tout en adoptant une attitude clinique dans la relation aux sujets interviewés, j'ai cherché à éprouver la pertinence de mes questions de recherche. L'analyse clinique et thématique qui s'en est suivie, s'est opérée dans un va et vient entre les données recueillies, celles extraites de séquences cliniques observées et les productions théoriques naissantes. En procédant par inférence inductive, certains énoncés significatifs des discours, certaines récurrences ont contribué à rendre possible le travail de décryptage des processus et des phénomènes.

2.2.2 Une analyse de contenu clinique et thématique des entretiens

La méthode choisie s'est déroulée en trois temps, alliant, à la fois, imprégnation du discours et mise à distance de ce discours : celui de l'écoute, de la transcription, de l'analyse. Ces trois temps ont correspondu à trois types d'opérations dont deux ont découlé de l'énonciation, l'une orale, l'autre écrite et la troisième qui a consisté en un travail d'élaboration, de construction/interprétation de sens à partir de ces énoncés.

Temps 1 : l'énonciation orale

L'écoute compréhensive mêle, forcément, une part de séduction mutuelle et une part de confiance réciproque sans laquelle l'interviewé, transformé en quelque sorte en narrateur, ne pourrait aborder des phases d'un vécu intérieur et intime, parfois difficile ou complexe à exposer. C'est pourquoi, pour chacun des entretiens, loin de passer sous silence les conditions de rencontre tout comme la question du choix des interviewés, j'en évoquerai l'importance ainsi que l'élaboration du contrat passé ensemble et l'acceptation du principe de l'enregistrement audio. C'est un mouvement perceptif, subjectif et évaluatif qui

a prévalu au choix de ces cinq personnes pour m'informer des processus à l'oeuvre qu'ils avaient pu repérer. Pour trois d'entre ces informateurs -Véronique, Anne et Claire- leur fréquentation de longue date du groupe de J. Lévine a été une véritable opportunité pour décrypter le sens de leur engagement dans le groupe et le sens attribué à la méthode du Soutien au Soutien et m'informer des processus psychiques à l'oeuvre. Leurs témoignages m'ont été précieux pour tenter une schématisation des épisodes de conscience de l'empathie et du processus temporel qui s'en révèle (Chapitre 6.3) . Pour les deux autres - Djaouida, Sabine - leur appartenance toute récente au groupe apportait à mon investigation de quoi réinterroger les pré-supposés, les évidences ainsi que les connivences qui risquaient de « biaiser » le travail de recherche. L'ensemble des témoignages a constitué un matériau fertile pour commencer à lister les obstacles liés aux phénomènes groupaux, institutionnels et psychiques.

Dans le même temps où je privilégiais ce type d'écoute compréhensive et où je cherchais à ce que mes interventions favorisent le déploiement du monde interne de « mes » informateurs en soutenant leur acte de parole, je n'en oubliais pas la visée exploratoire de ces entretiens. C'est pourquoi durant ces interviews, je prenais quelques notes, traces de significations, d'interrogations ou objets de relance à exploiter chemin faisant ou dans l'après-coup.

Temps 2 : l'énonciation écrite

Après le moment de forte intensité orale où co-existent l'intervieweur et l'interviewé, le moment solitaire du passage à l 'écrit, devient un autre moment de production de sens, lorsqu'il s'agit de passer de nombreuses heures à retranscrire. Si le temps de saisie m'est apparu à certains égards fastidieux, j'ai pu, néanmoins, en faire un temps précieux, révélateur de trouvailles signifiantes et parfois théoriques. Ainsi, seule, à réentendre ces discours oraux d'une durée d'une heure environ, j'ai apprécié le travail fructueux de la pensée que cette traduction en signes, dans l'espace de la page-écran, faisait advenir. Dans le courant même de la frappe et après chaque transcription, il s'est agi de « faire parler » les textes, d'y déceler à la fois les thématiques qui commençaient à s'organiser, d'y

mobiliser les concepts et d'y mettre au travail les hypothèses. C'est à cette étape que j'ai commencé à voir naître l'idée de la figure 12 « de la fonction *gamma* à la fonction *alpha* restaurée » (Chapitre 7.3)

Temps 3 : le travail sur les énoncés

Chaque entretien a fait l'objet de plusieurs lectures, ceci pour me dégager du simple niveau descriptif des énoncés (D. DEMAZIERE, C. DUBAR, 1997) et parvenir à un niveau de compréhension/interprétation des phénomènes et processus décrits.

De même que dans l'interaction immédiate des entretiens, j'ai cherché à prendre en compte la validité empirique des énoncés oraux et leur validité de signifiance en vérifiant le degré de compréhension qui existait entre mon informateur et moi-même, dans ce travail d'interprétation, j'ai cherché à confronter les énoncés écrits à d'autres énoncés : ceux recueillis de manière informelle ou ponctuelle et ceux regroupés dans mes cahiers que je triais pour choisir ce qui deviendrait des études de cas.

Ces entretiens, dans leur globalité, figurent en annexes (Annexes II à VI) accompagnés de commentaires analytiques ou interprétatifs dans la marge droite du texte. Dans la partie clinique, certains des propos sont insérés pour illustrer un concept ou servir une démonstration.

2.2.3 Etude et écriture de cas

Parmi mes données cliniques, j'ai sélectionné plusieurs cas :

En début de thèse, j'ai montré, à partir du cas « Michaël et les divisions», comment cette reconstruction, a posteriori, des phénomènes cliniques observés et des processus supposés à l'oeuvre, avait initié ma réflexion sur l'empathie.

En annexe VIII, j'ai choisi de mettre deux transcriptions de séances animées par J. Lévine, car elles sont inaugurales de ce travail de thèse. Ces seize pages, numérisées et insérées comme images, témoignent du temps exploratoire de la thèse et sont une trace-

mémoire d'animation par Jacques Lévine dans un écrit dont il avait accepté la diffusion. Les commentaires placés dans la marge apportent un décryptage théorico-clinique de ces deux séquences cliniques tout en enrichissant la recherche. Les participants ont autorisé la diffusion de ce document et demander à ce que les prises de paroles soient anonymées.

Dans le corps de la thèse, certains des cas présentés sous forme de vignettes ou de séquences cliniques n'auront qu'une valeur illustrative. Deux cas auront une valeur démonstrative le cas de « De l'attachement de Valérie à Mathias, l'enfant-roi » (Chapitre 7) et le cas « Elisabeth, Pauline et sa prison »(Chapitre 8). Le premier cas a fait l'objet de plusieurs communications et articles (M. LACOUR, 2009, 2010, 2011). Dans cette thèse, il prend une valeur heuristique ou propédeutique, et ceci, à plusieurs niveaux. D'une part, au niveau d'une problématique que j'inscrivais dans un nouveau paradigme : comment du côté de la clinique de l'intersubjectivité, le lien entre une jeune femme, professeur-stagiaire et un élève de 5 ans peut émerger et se transformer à l'aune d'un fonctionnement groupal singulier. D'autre part, au niveau de certains phénomènes et processus psychiques : ceux observés, les témoignages recueillis et ceux repérés dans mon propre fonctionnement.

Le cas que j'ai nommé « Elisabeth, Pauline et sa prison» est aussi un cas exemplaire et le traitement en a été d'autant plus riche qu'il s'est accompagné d'un écrit très détaillé dans l'après-coup de l'enseignante qui l'avait présenté lors d'une séance de Soutien au Soutien. Cette élaboration polyphonique (Le travail du groupe, le travail dans l'après-coup de l'enseignante et le mien) ainsi que les temporalités différentes, m'ont permis d'intégrer cette expérience théorico-clinique dans la suite de la recherche.

L'écriture monographique de ces deux cas entre dans la configuration de ce qu'André Sirota appelle « fiction clinique » :

> J'appelle fiction clinique le récit conçu et réalisé par le praticien-chercheur, dans l'après-coup de situations singulières-parfois très longtemps après- pour faire valoir une configuration groupale type ou une figure type dans un groupe. S'il s'appuie sur des réalités singulières et toujours complexes, ce récit s'en éloigne par la sélection de certaines données et dimensions pour les transformer en une situation type, à l'instar de l'idéal type de Max Weber. Ayant l'ambition d'accéder au statut de la généralisation, la construction de ce genre de récit s'appuie nécessairement sur un ensemble de situations sociales cliniques singulières présentant des traits communs. Il cherche à rendre compte d'un type d'organisation topologique dans les groupes et les organisations, résultante des heurts des scénarios individuels à l'intérieur de prescriptions sociales. Il

> ne cherche pas à rendre compte d'une situation particulière. Une fiction clinique est création de son auteur. (A. SIROTA, 2007, 118)

Par ailleurs, dans le corps de la thèse, j'ai choisi de déployer une séance animée par J. Lévine qui avait donné lieu à des échanges sur la question du cadre interne de l'animateur-psychanalyste, celui de l'exposante « Anne » et sur le fonctionnement du groupe (Chapitre 7.4). C'est grâce à cette séance que j'ai pu faire des avancées théoriques et cliniques importantes sur le processus empathique dans le groupe et le positionnement empathique de l'animateur.

Si l'écriture de ces cas a participé, ailleurs, à leur construction et à leur transmission, une nouvelle écriture, ici, a impliqué créativité et une certaine forme de rigueur. En me référant au caractère fondateur de l'écriture de cas, dans le processus créateur de la psychanalyse chez Freud, comme moyen d'élaborer du savoir en psychanalyse, j'ai pris le parti de puiser dans le temps subjectif de mon expérience et dans celui des sujets avec lesquels j'ai travaillé, pour avancer dans le sens de compréhension des phénomènes. Sur le plan épistémologique, la dimension personnelle de ces écrits ne relève pas d'un épanchement mais d'un travail d'élaboration psychique exigeant et d'une démarche que définit le psychologue clinicien et psychanalyste Jean-François Chiantaretto : « Si sa création, sa transmission et son existence même supposent l'écriture, la psychanalyse est fondée avant tout sur une expérience singulière en deçà de l'écriture ». (J. F CHIANTARETTO, 1999, 2). Il en va aussi de l'intention qui a fondé ce travail en psychologie : à partir de l'expérience, le choix d'une écriture comme support de créativité au cœur d'une recherche qui cherche à faire dialoguer psychanalyse, pédagogie et psychologie.

2.3 Méthodologie d'exposition des travaux

Le dernier pan méthodologique est celui consacré au dernier temps du travail : le temps de l'écriture. Si tout au long de ma recherche, j'ai écrit dans diverses cahiers de

terrain, tout à la fois, dans la posture de l'ethnologue et de l'ethnographe, cette temporalité autre de l'écriture est celle de la rédaction finale qui expose le processus de recherche et le résultat des travaux. Ce temps met en scène le dernier des personnages auquel nous renvoie la métaphore de P. Paillé « le rédacteur » : « Il est l'homme ou la femme de parole, dans tous les sens : narratif, axiologique, scientifique. Sa plume est son outil et sa voix, mais sa signature engage aussi tous les autres protagonistes » (P. PAILLE, *Ibid.,* 108).

J'ai choisi une présentation écrite qui retrace la genèse de la recherche et pose les jalons de la démarche, celle qui a eu lieu et s'est déroulée dans une temporalité particulière et celle qui est encore en train de se faire dans le « je » du tissu de l'écriture puisque nous le savons avec Jean Ricardou : « L'écriture est une machine à penser et le moyen d'une pensée encore à venir. » (J. RICARDOU, 1993)

2.3.1 Le « je » de l'écriture

La construction des connaissances à partir de ses propres pratiques, par trop d'implication, trop de subjectivité, peut poser question. On connaît les reproches faits à la psychanalyse qui a construit ses savoirs à partir d'histoires singulières. Mais la psychanalyse nous plonge dans le champ de la clinique, celui dans lequel et pour lequel j'œuvre comme clinicienne et comme chercheur, et plus précisément dans le champ de la clinique du sujet et de l'intersubjectivité. Le sujet est alors entendu, tantôt au niveau philosophique, tantôt au niveau psychanalytique. Comme le rappelle Carmen Strauss-Raffy :

> Pour la philosophie, le sujet est quelqu'un qui est au fondement de ses propres pensées, de ses paroles, de ses actions, de ses désirs. Il est envisagé dans sa dimension d'acteur, d'auteur de sa vie, ayant sa place au sein de sa famille et de la société. Le sujet de la psychanalyse se présente sous un autre versant.Il s'agit d'un sujet soumis aux effets de son inconscient, mû par un désir inconscient et déterminé par les signifiants qui l'ont constitués. (C. STRAUSS-RAFFY, 2004, 25-26).

Le travail d'écriture, les questions qui en découlent, les mouvements subjectifs qu'il

entraîne n'est pas sans affecter le sujet philosophique et le sujet de l'inconscient ! Ainsi, en cohérence avec cette double question du sujet, le « je » de la forme d'énonciation choisie pour cette thèse est un « je » qui s'expose au risque de l'altérité. Ce « je » de l'altérité entraînera, à certains passages, l'emploi du « nous » quand l'écriture restituera certains travaux et exigera du lecteur un autre positionnement critique. La pente de cette écriture singulière est celle d'une écriture praticienne et participe de l'attitude que M. Cifali qualifie de « curiosité bricolante » (M. CIFALI, 1996). Attitude qui suppose de se laisser brasser et altérer par les tours et détours des événements et invite à la rencontre.

J'espère avoir trouvé le juste calage entre l'expérience menée et sa mise à distance.

J'espère parvenir à ajuster la part de soi nécessaire au tissu de l'écriture.

2.3.2 Le fil du tissage à l'oeuvre

J'ai commencé la rédaction de ma thèse par l'introduction, à partir d'un plan détaillé que j'ai établi. Et puis, en cours de travail, j'y suis revenue pour en remanier quelques détails et faire quelques ajustements. Lorsque j'ai démarré l'écriture par l'introduction, ce n'était pas pour me débarrasser d'un exercice fastidieux, ni m'affranchir de tout ce qui est attendu pour présenter un objet d'étude. C'était, au contraire, comme le soutient Serge La Barbera « agir par pur plaisir, et d'écriture et intellectuel » (S. LA BARBERA, *op.cit*, 30) tout en pensant aux lecteurs de la recherche. Pour avoir longtemps accompagné des professeurs d'école stagiaires dans la rédaction de modestes mémoires professionnels, je savais le plaisir que peut procurer le soin apporté au style d'écriture, à la rhétorique et à la structuration d'une argumentation. Je savais aussi, qu'au plaisir d'écrire, allaient se mêler les fluctuations psychiques et diverses angoisses inhérentes au processus, tout comme celles liées aux échéances qu'on se fixe et que bien des aléas, ceux internes à soi-même et ceux extérieurs à soi, empêchent de respecter.

Dans l'exposé introductif dans lequel j'explicite les circonstances qui ont vu naître mon objet dans l'expérience de liens singuliers, j'ai montré ce qui, cliniquement, a interrogé ma subjectivité et ce qui, théoriquement, a étayé et fait naître des hypothèses.

Une fois les fondations de la thèse posées, tant épistémologiques que méthodologiques, j'ai pris le parti d'exposer mes travaux en deux grandes parties, une « Partie théorique » et une « Partie clinique ». Ces deux grandes unités de sens qui sont tout à la fois partie et parcours seront elles-mêmes divisées en deux sections comprenant des chapitres.

La première section de la partie théorique pose le GSAS comme support de la recherche. Cela va nécessiter de l'éclairer d'un point de vue historique, d'un point de vue méthodologique et d'un point de vue conceptuel pour en dégager les singularités.

Une fois posé, décrit, décrypté et analysé le support de la recherche, la seconde section de cette partie théorique posera le cadre conceptuel de l'objet de recherche. L'empathie sera le chantier de construction théorique pour aborder la clinique.

Partie théorique - Première section -

SITUER ET COMPRENDRE LE GSAS

Deux chapitres composent cette partie : le premier situe le GSAS dans le champ de l'analyse des pratiques et, plus particulièrement, interroge sa place à côté d'autres « Groupes-Balint ». Le second présente le GSAS dans ses filiations et ses écarts avec Balint, Wallon, Klein, Bion, entre autres, ainsi que le cadre conceptuel singulier qui permet de penser la théorie et la clinique de ce dispositif.

Chapitre 1 : S'interroger sur le GSAS, comme dispositif et comme méthode, nécessite, d'une part, de revenir à l'inscription de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants et, d'autre part, de prendre des repères dans les approches et dispositifs d'analyse de la pratique professionnelle, tant ils sont divers. Dans le but d'éclairer ce domaine en donnant un aperçu de cette diversité, je m'appuierai sur la revue de littérature effectuée au démarrage de mon travail de recherche en proposant deux périodes, à partir de la création des IUFM jusqu'à nos jours : 1990-2002 et 2002-2011.

Dans l'introduction d'un numéro récent de *la Nouvelle Revue de Psychosociologie* sur *Les groupes d'analyse des pratiques ,* Annie-Charlotte Giust-Ollivier[17] et Florence Oualid[18], disent avoir exploré cette question, mais « sans couvrir l'ensemble foisonnant des productions » (2011, 7). C'est une idée à laquelle on peut aisément se rallier car la recherche d'une quelconque exhaustivité dans ce domaine semble vaine sauf dans le cas d'un objet de recherche qui aurait pour finalité d'envisager une enquête systématique ou d'effectuer un travail théorique sur les « analyses de pratiques » et « même faire l'objet d'une thèse » (J. BEILLEROT, 2002, 104).

[17] Annie-Charlotte Giust-Ollivier, à l'Université Paris 2, est directrice du Centre Esta.
[18] Florence Oualid, à l'Université Paris 7 Diderot, est psychosociologue.

Pour ma part, le zoom que je souhaite opérer sur le GSAS, pour en approcher ses spécificités, m'a conduite à faire un retour sur deux études comparatives d'envergure différente. La première est une étude[19] menée entre 2002 et 2004 qui compare quatre dispositifs : Le GAP (groupe d'accompagnement professionnel), le GEASE (groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives), le GSAS et les Groupes d'orientation Balint. Cette étude, dans laquelle J. Lévine avait été interviewé, a donné lieu à une Université de printemps à Troyes[20] en 2005, dans laquelle trois autres «experts »[21] avaient été interviewés : Richard Etienne, Bernard Pechberty, Gérard Wiel. La seconde étude[22] comparative a donné lieu à un document de synthèse, suite à une conférence de Consensus en 2006 regroupant quatre chercheurs : Claudine Blanchard-Laville[23], Florence Giust-Desprairies, Richard Etienne et Patrick Mayen. Dans une tentative de mieux cerner les conceptions et les usages des dispositifs, le jury avait sollicité Claudine-Blanchard-Laville pour représenter le courant des « Groupes d'orientation Balint »[24].

Pour mieux approcher d'autres aspects méthodologiques du Groupe-Balint, je compléterai les données de ces recherches en puisant au travail de D.Mellier qui s'est centré sur « la question du cadre et du travail psychique afférent au groupe Balint » (D. MELLIER, 2002, 85-102) et sur la méthodologie du Groupe-Balint (D. MELLIER, *op.cit*. 2011).

A ce niveau d'analyse, je serai à même de préciser ce qui différencie le GSAS d'avec d'autres groupes d'inspiration Balint dont ceux animés par Claudine Blanchard-

[19] Le tuteur scientifique de l'étude était Marie-Laure Huet, PRAG-EPS, docteur en psychologie, (IUFM Troyes).

[20] C'est Bernard Gouze, Professeur agrégé de Sciences de la vie et de la terre, membre du Groupe de Formation à la recherche (GFR) qui a été le pilote de cette Université de Troyes après avoir participé à l'équipe de recherche de Reims dirigé par M.L Huet.

[21] Les différents experts et chercheurs des deux études comparatives seront présentés dans la partie concernée.

[22] Le jury de la conférence, présidé par Gilles Monceau (LSE-ESSI-Université Paris 8), était composé de formateurs premier et second degré de tous les centres de l'IUFM de Créteil.

[23] C. Blanchard-Laville a été empêchée au dernier moment d'y participer physiquement mais Florence Guist-Desprairies a accepté d'être porte-parole de cette approche sur la base d'un texte écrit. Il est aussi à noter que Jacques Lévine n'avait pas été sollicité lors de cette initiative « pour ne pas privilégier un courant plus qu'un autre» sachant que celui d'inspiration Balint était représenté par C. Blanchard-Laville.

[24] Au début des années 80, C. Blanchard-Laville avait adopté la formulation : Groupe d'inspiration-Balint.

Laville et F.Imbert[25]. Ces chercheurs et cliniciens qui ont inventé des pratiques originales d'orientation psychanalytique, à partir de l'héritage de Balint, nous aideront à décrypter les phénomènes psychiques propres au « Soutien au Soutien ». Pour encore affiner la compréhension des dimensions méthodologiques du GSAS, nous reviendrons à l'influence qu'ont exercé les principes de Balint sur le travail de J. Lévine.

Chapitre 2 : Dans la suite de ces premières références à Balint, nous chercherons d'une part, à mieux comprendre les filiations du GSAS aux travaux de Balint en collaboration avec les travaux d'Alice Balint puis d'Enid Balint et, d'autre part, nous dégagerons les faits importants de l'histoire du dialogue entre pédagogie et psychanalyse où le GSAS trouve ses origines.

Une fois les filiations historiques posées, la visée du travail suivant sera de détailler avec minutie les repères méthodologiques qui constituent les fondements du Soutien au Soutien, tant dans ses objectifs, ses partis-pris, son cadre, les règles du contrat que dans la temporalité d'une séance. Les figures construites, parfois commentées par et avec Jacques Lévine, lors d'entretiens ont été une première tentative d'abstraction du modèle du GSAS, dans les prémisses de ma recherche.

Pour aller plus avant dans la compréhension de ce dispositif, nous chercherons à en cartographier les repères conceptuels. C'est dans l'itinéraire conceptuel de Jacques Lévine, à travers divers témoignages qu'il a accordés sur ses choix intellectuels, éthiques et professionnels que nous pourrons saisir quelques unes des influences de ceux qu'il a nommés « ses maîtres » : Freud, Wallon, Balint et Freinet. Avec la mise en place de ce tryptique « psychologie, psychanalyse, pédagogie », on cheminera vers l'outillage conceptuel singulier de Jacques Lévine.

Si les emprunts conceptuels à M. Klein, W.R Bion, D.W. Winnicott sont clairement identifiés dans différents écrits, je me centrerai sur la notion d'identification projective dans

[25] Francis Imbert, agrégé de philosophie, docteur es Lettres et Sciences Humaines, longtemps Maître de conférences à l'IUFM de Créteil, psychanalyste a fondé le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI) en 1994. En liant les monographies des enseignants et un regard théorique, Françis Imbert a permis aux auteurs familiers des Groupes Balint et de la pédagogie Institutionnelle de repérer les effets de l'inconscient dans la relation pédagogique.

le sillage de ces trois psychanalystes. On verra dans cette notion qui décrit le lien « mère-nourrisson », tout l'intérêt qu'il promet pour le lien « groupe-enseignant » et le lien « enseignant-élève » lorsqu'il s'articulera à l'empathie et prendra corps dans la clinique.

La singularité du cadre conceptuel du GSAS est aussi du côté du décryptage de l'apport du « langage intermédiaire » avec tout particulièrement l'usage de la fonction métaphorique du langage « le langage métaphorique ». Celle-ci permet une mise en route de la pensée dans les GSAS autour de notions imagées et imageantes comme celle du « Moi-maison » et celle de « l'écoute tripolaire ». Si je n'ai pas choisi de lister le florilège des métaphores, c'est pour mieux m'attarder sur ces deux métaphores qui forment un système utile, pour penser et échanger dans un GSAS, les autres métaphores relevant davantage d'une attitude et d' une invitation pour chacun(e) à trouver son propre langage.

3 Dans le champ de l'analyse des pratiques

« Tout le secret de l'art est peut-être de savoir ordonner des émotions désordonnées, mais de les ordonner de telle façon qu'on en fasse sentir encore mieux le désordre ».

Charles Ferdinand Ramuz, *Journal*, 7 janvier 1906 Mermod

3.1 Introduction

La difficulté à faire l'état des lieux des dispositifs dans le champ de l' « Analyse de Pratiques Professionnelles » tient dans la profusion de ces dispositifs de travail, de leurs finalités, leurs visées éthiques, leurs modalités, les dimensions évaluatives et leur rapport à la recherche, leurs lieux de fonctionnement et conditions d'exercice, leurs appellations (AP ; ADP ; APP; GAP ; GAPP ; GEAPP...) ainsi que leurs usages au travers des chercheurs et formateurs qui s'en emparent ! Compte tenu qu'une telle quête de l'exhaustivité ne pouvait que décevoir, j'ai pris appui sur les travaux existants qui se rapportaient aux « sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles » (C. BLANCHARD-LAVILLE, D. FABLET, 2001) et sur l'entretien de Jacky Beillerot (2002, 103-107), considéré comme l'un des grands témoins, acteurs et spécialistes de l'évolution de ce qu'on nomme les analyses de pratiques. Deux autres types de travaux, à partir de 2002, ont mis à jour les questions récurrentes que pose « l'analyse des pratiques » : le Séminaire[26] sur « l'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans

[26] C'est Suzanne Nadot, Maîtres de conférences à L'IUFM de Versailles qui a animé cette journée de séminaire ainsi que l'université d'octobre 2002 qui y fait suite.

le métier » (2002) et l'Université d'automne sur « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants » (2002). Ils complètent ma première « enquête » articulée aux connaissances apportées par l'étude comparative de Reims et la Conférence de Consensus de l'IUFM de Créteil.

Dans une recherche plus récente[27], le constat établi par Jean-Pierre Levain et Jean-Pierre Minary concernant l'absence de référence à la dimension groupale dans les dispositifs qu'ils ont analysés, a retenu aussi mon attention. Je partage l'idée avec les auteurs de cette recherche que cette dimension groupale a besoin d'être appréciée comme élément d'étayage pour les dispositifs d'analyse de pratiques afin de ne pas en rester à des formes de « réunions-discussions » ou de groupes de paroles. : « Sauf à tout confondre et amalgamer, ni la simple réunion-discussion à propos des pratiques professionnelles, ni même le groupe de parole ne coïncident fondamentalement avec ce qu'on désigne sous le terme d'analyse de pratiques. » (J.-P. LEVAIN, J.-P. MINARY, 2010, 133). Cette dernière assertion méritera qu'on s'arrête sur l'appellation « analyse de pratiques » et qu'on interroge la dimension groupale d'un dispositif, notamment du côté de la qualification par D. Mellier d'un « cadre à double détente » qui renvoie aux deux espaces différents que sont celui du terrain et celui du groupe d'élaboration. (D. MELLIER, *op.cit,* 2011).

Dans un premier temps, au travers de la restitution de la revue de littérature qui va suivre, je vais montrer, d'un point de vue historique, la place du GSAS dans le paysage des analyses de pratiques professionnelles.

3.2 Revue de littérature

Lors des premières recherches bibliographiques que j'avais effectuées en 2004 alors que je formalisais mon projet de thèse, j'avais eu la confirmation qu'aucun travail universitaire, sous forme de thèse, n'existait sur le dispositif du « Soutien au Soutien ou Balint-enseignant », que ce soit en psychologie, en psychanalyse, en sciences de

[27] Cette recherche conduite par Jean-Pierre Levain (Université Franche-Comté) et Jean-Pierre Minary (Université Franche-Comté) concerne « les effets des pratiques de formation sur les pratiques professionnelles » pour les deux années 2008 et 2009 en rendant compte de la diversité des contextes institutionnels. L'étude comparative a concerné six IUFM : Amiens, Bourgogne, Champagne-Ardenne, Lorraine, Franche-Comté et Pas de Calais.

l'éducation ou dans un autre domaine des Sciences Humaines. Les mémoires de master de certains étudiants de Claudine-Blanchard Laville comme, par exemple, celui de Claudine Cicolella[28] ou d'autres étudiants présents aux formations de Jacques Lévine, n'étaient encore qu'à l'état d'ébauche. Par ailleurs, Bernard Gouze, membre de l'AGSAS, qui participait aux travaux de l'équipe de Reims, dont il va être question plus loin, avait, certes, interviewé J. Lévine, mais le rapport final n'allait être rendu public qu'en 2005.

Les écrits existants étaient essentiellement ceux des deux spécialistes de « la méthode » : J. Lévine et J. Moll qui avaient une clinique d'animation de groupes. D'autres écrits et d'autres pratiques faisaient aussi référence comme celui d'A. Ramirez-Lévine[29] (2000, 61-69) et celui G. Jeanvion[30] (2001, 54) dans l'ouvrage collectif[31] de 2001. Je pouvais aussi me documenter dans les quatre numéros parus de la revue *Je est un autre* (2000-2004) - sur les dix numéros existants à l'heure où j'écris - puisque régulièrement des articles traitaient des thématiques rencontrées dans les groupes de Soutien au Soutien. D'autre part, mes expériences cliniques, mes stages de formation et ceux de supervision d'animateurs de groupes mis en place depuis 2002, divers compte-rendus et bilans de séances, mes échanges nombreux avec Jacques Lévine ainsi que l'écriture d'un premier article en 2002 dans le revue de l'**A**ssociation des **G**roupes de **S**outien **A**u **S**outien « Je est un Autre » favorisaient des questionnements et des élaborations.

3.2.1 Sur le plan universitaire

En 2001, Marguerite Altet[32] et Isabelle Vinatier[33] interviewent Jacques Lévine à propos de son parcours professionnel et personnel (chapitre 4.3). Par ailleurs, à Lyon, Dominique Ginet[34] apporte sa contribution, comme universitaire et praticien, à l'émergence

[28] Claudine Cicolella, conseillère d'orientation-psychologue, a participé aux réunions de supervision de l'AGSAS, et à celle du Master professionnel DCFA option FIAP de l'Université de Nanterre avec Claudine Blanchard-Laville et Bernard Pechberty.

[29] Annie Ramirez-Lévine, psychanalyste, y traitait des concepts analytiques en héritage.

[30] Gilbert Jeanvion, psychologue scolaire, y décrit l'aide reçue et l'apport de la méthode du Soutien au Soutien dans le groupe qu'animait Jacques Lévine à Besançon.

[31] Les articles parus entre 1994 et 1997 ont été rassemblés et structurés dans l'ouvrage collectif paru en 2000, « Je est un autre -Pour un dialogue pédagogie psychanalyse » coordonné par J.Lévine et J.Moll

[32] Marguerite Altet était, alors, directrice du Centre de Recherches de l'Education Nationale à Nantes.

[33] Isabelle Vinatier était, alors, maître de conférences en sciences de l'éducation.

[34] Les enseignants de l'école St Didier sous Riverie disent que la formalisation de leur expérience est

d'une psychologie clinique du scolaire et à la formalisation d'une psychologie clinique de la formation « en se référant aux travaux de Winnicott, Wallon, Dolto, Lacan et Lévine » comme le rappelle le numéro des Cahiers pédagogiques de novembre 2009. J. Lévine et D. Ginet lors de différentes initiatives de l'AGSAS insistent, tous deux, sur la nécessité de réhabiliter « la place du sujet à l'école qui n'était considéré ni du côté du sujet du savoir, ni du côté du sujet du désir ».

Dans le cadre de la formation des enseignants, J. Moll, à l'IUFM de Strasbourg, dès 1991 propose d'ouvrir un atelier d'analyse de pratiques aux professeurs stagiaires des lycées et collège, dans le cadre de modules optionnels dit de « formation individualisée », en marge de la formation didactique et avec un caractère facultatif. Elle restitue cette expérience de Soutien au Soutien qu'elle décrit comme « un espace de ressourcement permanent où l'on construit, dans une sorte d'inachèvement permanent, son identité professionnelle » dans l'ouvrage coordonnée par D. Fablet et C. Blanchard-Laville (J. MOLL, 1996, 268). J. Lévine, outre le fait qu'il est invité à faire des conférences dans le cadre de la formation continue, accepte d'animer quelques séances de Groupe de Soutien au Soutien auprès des Inspecteurs de l'Education Nationale (2000-2001). Personnellement, durant l'année scolaire 2005-2006, j'inscris une action de formation continuée dans le département de Seine St Denis et de 2007 à 2010, je vais proposer des GSAS dans le cadre de la formation Initiale à l'IUFM de Livry-Gargan (M. LACOUR, 2007).

Plus récemment, en 2009, lors du troisième colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation (CLIOPSY) dont l'un des enjeux était de spécifier les dispositifs d'analyse et d'en interroger la pertinence, Carmen Strauss-Raffy[35] évoque le Soutien au Soutien parmi les dispositifs de type Balint :

> Parmi les différents psychanalystes et/ou enseignants et formateurs qui ont imaginé des dispositifs de type Balint adaptés à un public d'enseignants : Jacques Lévine qui a initié les groupes de *Soutien au Soutien* (Lévine, Moll, 2000, 2009), F. Imbert qui travaille dans le cadre de la pédagogie Institutionnelle (Imbert, 1992,1996), Claudine Blanchard-Laville, Dominique Fablet et divers auteurs qui témoignent

redevable à P. Meirieu, J. Levine et D. Ginet. Lors de l'hommage qui lui a été rendu le samedi 8 janvier 2011à Lyon, de nombreux témoignages ont affirmé la place importante qu'a tenue Dominique Ginet pour articuler clinique du scolaire et clinique de la formation.

[35] Carmen Strauss-Raffy est Maître de conférences en Sciences de l'éducation à Université de Strasbourg et psychopédagogue au CMPP de Strasbourg.

tous de pratiques originales (Blanchard-Laville, Fablet,1996,2003). (C. STRAUSS-RAFFY, 2009, 7-17) .

Dans ce même colloque, je restituai dans une communication des pans de ma recherche *Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves. Etude des processus et des mécanismes psychiques dans le dispositif des « Groupes de Soutien au Soutien »* (M. LACOUR, 2009) .

Dès la naissance, somme toute récente, de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien en 1993, la méthode du « Soutien au Soutien », portée par Jacques Lévine dans les années 70-80, puis avec Jeanne Moll à partir de 1993, a suscité des demandes d'interventions, de conférences, de colloques en France et à l'étranger : à Aoste auprès de nombreux enseignants (2000) ; au Congrès national des cadres infirmiers (2003) et à Lisbonne (2005) sans compter les articles publiés par J.Moll en allemand ((2005) et en italien (2000-2003). En 2004, s'il commençait à exister quelques occurrences sur internet au travers du site de Patrick Robo[36] et celui de Jacques Nimier[37], le GSAS ne faisait pas encore l'objet de recherche.

3.2.2 Sur le plan scientifique

Jusqu'au début des années 2000, la connaissance et reconnaissance scientifique d'un type de travail groupal en direction des enseignants et à orientation psychanalytique, en référence aux travaux de Balint, allaient aux universitaires dont l'expérience, déjà ancienne, se réclamaient de cette filiation : Francis Imbert et Claudine-Blanchard Laville. Ces deux universitaires, chercheurs et cliniciens, présentaient l'intérêt de donner à voir leur clinique, au travers de nombreuses publications, leurs références théoriques et de contribuer, par leurs apports, à la formation des enseignants et à la recherche. Francis

[36] En 2004, Patrick Robo était conseiller en formation continue et formateur chargé de mission à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier.

[37] Le site, très consulté par les enseignants, de Jacques Nimier, professeur de psychologie à Reims, « les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes » accordait déjà une large place à l'analyse des pratiques.

Imbert avait produit pas moins de huit ouvrages (1976, 1985,1992, 1994, 1996, 1997, 2001, 2004) ainsi que deux publications de l'Université Paris VIII (1992) et Claudine Blanchard-Laville en avait écrit cinq (1996, 1998, 200, 2001a, 2001b, 2003) sans compter les colloques, congrès où l'un et l'autre étaient intervenus. Leurs publications respectives, prenant appui sur les pratiques de formation des enseignants, ont irrigué, d'une manière ou d'une autre, les pratiques dans l'Institution « Education Nationale » et, de fait, ont été repérables, même si elles faisaient craindre à nombre de formateurs que les enseignants « entrent en analyse ». Cette parole rapportée par un formateur lors de la conférence de Consensus à l'IUFM de Créteil (2006, 3) sur « l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants » illustre, d'une certaine manière, combien la référence à la psychanalyse peut rendre suspect un dispositif dans lequel des enseignants sont amenés à soulever les questions liées à « l'inconscient dans la classe », pour reprendre le titre d'un des ouvrages de F. Imbert (1996).

Aujourd'hui, alors que la réforme de 2010 concernant la « mastérisation » de la formation des enseignants a eu lieu, une question reste plus que jamais d'actualité. Jacky Beillerot, il y a dix ans ne disait-il pas « Comment tenir compte du psychisme, de l'inconscient, sans que cela ne relève de la psychanalyse ? Il faudrait trouver des formes de clinique plurielle. » (J. BEILLEROT, 2002, 104). Parmi d'autres réponses plus anciennes et à partir desquelles des théorisations ont vu le jour, la réponse d'une clinique groupale tel que le GSAS qui fait dialoguer pédagogie et psychanalyse reste un espace psychique à continuer d'explorer et de conceptualiser.

En refaisant le chemin des années 90, date de création des IUFM à l'année 2002, date de l'institutionnalisation et du renforcement de l'orientation des « Analyses des Pratiques Professionnelles » dans les plans de formation des IUFM au travers du B.O du 11 avril 2002, nous allons comprendre l'essor de l'analyse de pratiques professionnelles dans le champ de la formation des enseignants et y puiser les éléments d'analyse et d'interprétation utiles à l'objet de cette thèse.

3.3 Mise en place de l'analyse des pratiques dans les IUFM : 1990-2002

Le choix de 1990 comme date-repère de l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants trouve sa justification dans la professionnalisation du métier d'enseignant qui se définit au cœur d'un processus institutionnel et d'un processus individuel. En effet, le développement de l'universitarisation de la formation a donné lieu à la création des IUFM au début des années 1990 et par ailleurs, les savoirs universitaires articulés à la pratique professionnelle ont attribué à l'analyse réflexive une place essentielle. Celle-ci étant appréhendée comme une garantie de l'adaptabilité des enseignants à la multiplicité des situations éducatives rencontrées. C'est pourquoi, suite à la loi d'orientation de 1989, le référentiel des compétences du professeur a inscrit comme incontournable la nécessité d'analyser sa pratique professionnelle :

> C'est un enjeu fondamental de la formation initiale que de s'attacher à développer chez tous les futurs enseignants à la fois les capacités à analyser et à évaluer sa pratique professionnelle et le goût de poursuivre sa propre formation. Ceci implique que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon des modalités qui permettent au stagiaire de prendre le recul nécessaire à l'analyse de son activité (analyse de son action, analyse du public destinataire, analyse du contexte dans lequel se situe l'action). (…) Il doit avoir été mis en situation d'analyser sa pratique individuellement et collectivement.[38]

Les deux textes officiels relatifs aux compétences professionnelles des écoles (1994) et aux professeurs exerçant en collège et lycée (1997) font une large place à l'enjeu, pour tous les enseignants, d'apprendre à développer leurs capacités d'analyse et d'évaluation de leurs pratiques professionnelles. Mais il faudra du temps pour que les acteurs dans le système éducatif puissent s'approprier et faire exister dans les IUFM des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles même si, comme à l'IUFM de Grenoble, à celui de Reims, à celui de Bretagne, des équipes pionnières innovent. Suite à la circulaire[39] de 2001 qui concerne l'entrée dans le métier des enseignants et suite au B.O du

[38] Extrait de la note de service n° 94271 du 16-11-1994.

[39] Circulaire N°2001-150 du 27-7-2001 : " L'accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation".

11 avril 2002 qui renforcent les orientations des analyses de pratiques, la Desco sera à l'initiative du séminaire national consacré à « l'analyse des pratiques professionnelles et à l'entrée dans le métier » en janvier 2002, séminaire suivi d'une Université d'Automne, avec l'appui de l'IUFM de l'académie de Versailles. C'est à cette occasion que dans l'ouverture des travaux, Martine Le Guen, sous directrice des actions éducatives et de la formation des enseignants à la direction de l'enseignement scolaire, revient sur « la démarche de recul réflexif » et « la posture réflexive ».

3.3.1 Vers le modèle du praticien réflexif

Deux concepts vont avoir des conséquences sur le travail des chercheurs et des formateurs d'enseignants : celui que C. Castoriadis (1975) avait nommé « la praxis » et celui de « praticien réflexif » de D. Schön (1983).

C. Castoriadis définit la praxis comme « un faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme être autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (C. CASTORIADIS, 1975, 103). Cette démarche s'oppose à l'application d'un savoir préalable et devient un processus créatif dans lequel « l'objet même de la praxis, c'est le nouveau » et « son sujet lui-même est constamment transformé à partir de cette expérience où il est engagé et qu'il fait mais qui le fait aussi » (C. CASTORIADIS, *Ibid.*). La richesse de la pensée politique de Castoriadis a alimenté de nombreuses réflexions sur l'autonomie intellectuelle et, on peut aussi avancer[40], sur l'autonomie psychique, dans l'aller-retour entre théorie et pratique, pour que la pensée et l'action s'enrichissent mutuellement. Même si les questions de la praxis ont davantage touché d'autres pratiques sociales que celles des enseignants, quels que soient les dispositifs d'analyse de pratiques, tous s'adressent à des êtres reconnus dans leur autonomie de penser, invités à restituer quelque chose de leurs vécus au travers de récit de situations, de « cas », issus de leurs pratiques professionnelles pour y réfléchir avec d'autres :

[40] C. Castoriadis (1922-1997) était à la fois « un penseur touche à tout, philosophe, psychanalyste, économiste à l'OCDE, érudit en histoire, en musique, en épistémologie, en mathématiques... » *in* Gérard David, *Cornelius Castoriadis, le projet d'autonomie*, éd . Michalon, 2000, 166.

> L'analyse des pratiques peut être, à juste titre, entendue comme une praxis en ce sens. Les praticiens qui participent à un groupe d'analyse de pratiques sont visés comme des êtres autonomes, puisque c'est eux-mêmes qui vont analyser leurs propres pratiques, avec l'aide de l'animateur/trice et de l'ensemble du groupe mais personne qu'eux-mêmes ne peut faire le récit de leurs pratiques et dire comment il ou elle les a vécues ou comprises. (N. MOSCONI, 2001,15).

Bien que ce concept de *praxis* dans le champ des sciences sociales soit essentiel, et que Francis Imbert lui ait consacré un ouvrage[41] en 1985, ce concept n'a pas eu cependant, dans le monde de l'enseignement, l'ampleur du destin de la notion de « praticien réflexif » à laquelle l'INRP a consacré une étude en 2001, *Le praticien réflexif, la diffusion d' un modèle de formation*[42].

La question du « praticien réflexif » est une sorte de révolution que va opérer ce « tournant réflexif » et inaugure une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel : « A la question « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? » Ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans l'agir professionnel » (D. SCHÖN, 1996, 23-24). Nul doute que l'ouvrage de Schön *The Reflective practionner* est devenu incontestablement un best-seller dans le domaine de l'éducation et de la formation :

> L'impact considérable de cet ouvrage tient sans doute au fait qu'il semble avoir ouvert une brèche épistémologique dans la façon de concevoir le fonctionnement des professionnels et leur formation... Les professionnels sont en fait considérés comme des « praticiens réflexifs », c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. (L. PAGUAY & R. SIROTA, 2001, 5).

Cependant, l'expérience, au travers de la pratique qui s'y rattache, ne crée pas d'emblée l'expertise et les questionnements générés par ce modèle de pratique réflexive vont ouvrir la voie à nombre de dispositifs. On passera de la question des « analyses de pratiques » à celle de « dispositifs », à celles de « groupes d'analyse de pratiques » noté GAP par Denis Mellier dans de nombreux écrits.

Dans la même année, la publication de Philippe Perrenoud *Développer la pratique*

---

41 F. Imbert, *Pour une praxis pédagogique* (Préface de jacques Ardoino), Matrice, 1985.

42 D'autres numéros suivront pour traiter de la question de l'analyse des pratiques : en 2002 le n°39 *Analyse des pratiques : approches psychosociologiques et clinique* , en 2003 le n°42 *L'action située*.

réflexive dans le métier d'enseignant contribuera en France au grand mouvement général de reconceptualisation de l'action enseignante et de la formation. Il y démontrera l'importance de la posture réflexive dans l'analyse des pratiques avec des références multiples à la psychanalyse, à la sociologie, aux sciences de l'Education. On peut donc dire que 2001 est le point de départ d'une généralisation dans les IUFM de « séminaires d'analyse de pratiques », qualifiée par les auteurs de la revue de l'INRP de « nébuleuse » :

> Des diverses approches allant du modèle de formation « pratique-théorie-pratique » (M. Altet, 1994), à la technique des entretiens d' explicitation (Vermersch, Faingold) aux approches d'ergonomie cognitive (Durant, Pastré, Jobert...) ou aux « analyses des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives (Blanchard-Laville, Fablet) ». (2002, *op.cit,* 8).

De fait, cette « nébuleuse » caractérisait le vaste champ dans lequel des praticiens, des formateurs et des chercheurs avaient cherché à innover et continuaient d'essaimer pour une nouvelle épistémologie de la pratique enseignante.

L' extrait de la circulaire de 2001 relative à « l'Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1er et 2nd degrés et des personnels d'éducation et d'orientation » prescrit cette démarche à privilégier :

> Les ateliers d'analyse de pratiques qui permettent d'identifier et d'analyser des expériences professionnelles, avec des collègues et des experts, doivent être privilégiés : études de cas, mise en relation des résultats obtenus et des démarches utilisées, analyse des incidents critiques et des réussites, etc. Ils nécessitent une organisation particulière : étalement dans le temps, groupes restreints et travail de proximité. Ce travail d'élucidation des pratiques pédagogiques doit, dans un premier temps, prendre appui sur la polyvalence et/ou les disciplines enseignées pour développer des problématiques qui interrogent plus particulièrement le nouvel enseignant, notamment la gestion de la classe et la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves. Une démarche d'analyse de pratiques bien comprise fait appel à de fortes compétences et ne doit pas être confondue avec de simples échanges de pratiques. (Circulaire 2001, *Ibid.,* 61)

3.3.2 A la jonction du psychique et du professionnel

Toutes les avancées de la recherche et celles institutionnelles doivent beaucoup aux équipes pionnières qui ont puisé au dispositif imaginé par Balint, à la fin des années 50,

pour la formation des médecins. Plus particulièrement, pour ce qui concerne les approches psychosociologiques et cliniques, c'est tout le travail de recherche conduit par D. Fablet et C. Blanchard-Laville, doublé de leur souci de projet éditorial qui s'est imposé...depuis le premier ouvrage collectif écrit en 1996 jusqu'aux questions brassées par C. Blanchard-Laville dans le dernier numéro de la Nouvelle Revue de Psychosociologie en 2011.

En 2002, ces deux chercheurs qui coordonnent le numéro 39 de la revue « Recherche et Formation » font le choix de s'intéresser uniquement aux expériences menées en direction des professionnels de l'Education Nationale, relatifs aux enseignants et aux formateurs d'enseignants ; ils restituent leur travail dans le contexte de la mise en place en 1990 du DESS[43] « cadres pédagogiques de la formation d'adultes » au département des Sciences de l'Education de l'Université Paris X Nanterre sous l'impulsion de Jacky Beillerot. Dans leur entretien avec Jacky Beillerot, celui-ci soutient que l'expression « analyse de pratiques » «...recouvrait une réalité plus mouvante et plus complexe que nous l'avions imaginée » (J. BEILLEROT, 2002, 104). Pour lui, qui avait une vingtaine d'années d'expérience d'animation de Groupe d'inspiration Balint, en 1990, au moment de la création du DESS « ce qui serait peut-être à faire, ce serait de dégager les grands concepts à l'oeuvre, quelles que soient les nuances pratiques des uns et des autres. C'est vraiment la jonction du psychique et du professionnel qui est en jeu » (*Ibid.*). Que l'animateur traite ou non des effets de l'inconscient, il doit être à même de pouvoir les repérer grâce à la formation personnelle qui aura été la sienne : « une formation psychanalytique ou psychosociologique paraît nécessaire pour l'animateur ou le moniteur de groupes d'analyse de pratiques » (*Ibid.*).

Lorsque Jacky Beillerot revient sur la diversité des expériences en rappelant celle conduite par J.Nimiers dans l'Académie de Reims, les GAP de De Peretti, les séminaires d'analyse à l'IUFM de Grenoble développés par M.C Baïetto et L.Gadeau, il questionne la dénomination qu'il faudrait peut-être changer tout en prévenant du risque qu'il y aurait à « caporaliser » la pratique ou les pratiques : « il faudrait sans doute expliciter davantage les usages respectifs du singulier et du pluriel et réfléchir à une possible conceptualisation que la notion d'analyse des pratiques évoque. » (*Ibid.*)

[43] En 2000, le DESS sera modifié et proposé par le département des Sciences de l'Education de Paris X Nanterre et la Chaire de formation des adultes au CNAM.

A partir de 2002, la réflexion autour des analyses de pratiques va s'intensifier et le GSAS va se frayer une place dans la diversité de ce champ avec la question du rôle de l'animateur et de la dimension groupale comme facteurs déterminants «...dans un groupe d'analyse de pratiques, il n'y a pas seulement les pratiques des praticiens, participants du groupe, il y a aussi la pratique dans le groupe de ou des animateurs/trice/s du groupe » (N. MOSCONI, *op.cit.,*17).

3.4 Une période féconde : 2002-2011

Formateurs et chercheurs ont de tout temps analysé leurs pratiques mais la notion même d' « analyse de pratiques » divise, tant elle est banale et habituelle en formation d'enseignants, lorsqu'il s'agit de parler de sa pratique et donc de recourir à l'analyse. Derrière les deux mots ordinaires de cette expression qui « se place probablement dans cette double injonction : transformer les pratiques des enseignants en changeant les pratiques de formation » (S. NADOT, 2002, 9), fourmille un ensemble de définitions, techniques, procédures, dispositifs dans lequel il importe de se repérer. Formateurs d'enseignants et chercheurs vont ainsi se confronter à cette notion et aux divers modèles de dispositifs et théories sous-jacentes :

> Analyser les pratiques professionnelles, c'est tenter dans un premier temps d'en identifier les diverses composantes, de repérer leurs intrications et de dégager l'implicite qui sous-tend les actes et les conduites dans la situation particulière exposée comme objet d'étude. (J. MOLL, *op.cit.,* 260) .

Autour de l'expression « analyse de pratiques » (AP)

Dans la mesure où « l'analyse des pratiques » relève d'une réflexion sur l'expérience personnelle, la question de sa définition ainsi que celle des cadres et des outils conceptuels avec lesquels la pratique va être analysée vont devenir, tout au long de cette décennie, plus systématiquement des objets de recherche et de conceptualisation. Face à une élasticité référentielle, les études comparatives comme celle transmise à l'Université de Troyes en

2005, celle travaillée lors de la conférence de Consensus en 2006 et celle plus récente de l'Université de Franche-Comté[44] vont donner à lire des données intéressantes.

Si l'on reconnaît que la définition peut être discutée, c'est parce qu'elle se rattache à des modèles théoriques différents (la psychanalyse, la psychosociologie en référence à l'orientation Balint ou à l'approche réflexive développée par Schön, l'ergonomie...) et que l'analyse des pratiques diffère en fonction des contextes, des publics et des animateurs :

> « Analyse des pratiques » ce groupe de mots apparaît dans des domaines fort différents, si bien qu'en fonction du contexte, de l'interlocuteur, il peut s'agir de psychologie clinique, de pédagogie, ou bien d'ergonomie, d'ethnographie, de sociologie, et cette liste n'est pas exhaustive. (M. GUIGUE, 2002, 107).

D'autres universitaires articulent leur définition à leurs travaux qui s'appuient sur leurs pratiques en formation d'enseignants comme le fait, depuis 1993, Marguerite Altet, à Nantes :

> L'analyse de pratiques est une notion polysémique et non un effet de mode. Il existe différents types d'analyse de pratique. D'ailleurs, le terme n'est pas unifié. Certains parlent d'analyse des pratiques, d'autres d'analyse de pratiques et d'autre encore d'analyse de pratique. Je parle d'analyse de pratiques, car il s'agit pour moi de travailler sur les pratiques particulières des stagiaires. Ces pratiques sont liées à une situation vécue par des personnes singulières. (M. ALTET, 2002, 21).

Ces tentatives de définition, de clarification se heurtent à une difficulté qui tient au phénomène qu'on cherche à décrire. D. Fablet nous rappelle que dans les premiers temps des travaux avec C. Blanchard-Laville, en 1993, ils ont commencé à chercher à rassembler divers dispositifs d'analyse de pratique ; faute de pouvoir donner une typologie des articles, ils avaient fait le choix de les ordonner par ordre alphabétique (D. FABLET, 2002, 16). C'est néanmoins dans ce premier ouvrage que leur balisage précis de l'espace de l'analyse des pratiques allait faire référence :

> On entend par analyse des pratiques professionnelles : les activités qui, sous cette appellation ou une appellation similaire, sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue, concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines...) ou des

[44] La recherche a été soutenue par le pôle nord-est des IUFM en réponse à un appel à propositions concernant : « les effets des pratiques de formation sur les pratiques professionnelles » pour les deux années 2008-2009.

> fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...)
> D'autres dimensions nous paraissent caractériser l'analyse des pratiques professionnelles : les sujets participant à un dispositif de ce type sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est à dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées. (C. BLANCHARD-LAVILLE et D. FABLET, 1996, 262-263-édition revue et corrigée 2000, 285-286).

Parmi d'autres initiatives de formateurs et universitaires, nous en retiendrons deux : celle de Patrick Robo et celle de Bernard Gouze. Sur le site créé par Patrick Robo entièrement consacré à l'APP et dans l'article rédigé pour Wikipedia par Bernard Gouze, on trouve des tentatives de catégorisation et des synthèses pour se repérer dans le foisonnement des dispositifs et les méthodologies utilisées. S'ils contribuent, eux aussi, à baliser l'espace de l'analyse de pratiques du point de vue de la visée des dispositifs, de leurs modalités, des manières de faire, des notions de posture, de cadre, de groupalité, de modèle de sujet, comme d'autres chercheurs, ils tentent d' adopter une démarche théoricienne et abstraite qui, cependant, apparaît comme un puits sans fonds ! Tous deux font référence au GSAS à l'aune de leurs lectures et à celle de leurs participations aux séminaires de formation de Jacques Lévine mis en place durant l'année 2002.

En 2004, Jacques Nimier, de sa place de chercheur, dans un même souci de clarification et de transmission tout public, refonde son site de plus de 1400 pages et, de liens en liens, l'internaute n'est pas surpris de rencontrer des officines privées qui se sont emparé de l'appellation analyse de pratique « pour des raisons d'opportunisme au regard du marché, en désignant tout et son contraire ». (J.-P. MINARY, *op.cit.*). C'est en 2008, que Jacques Nimier écrit un article dans lequel il rappelle l'influence de Freud et celle de Balint dans la création des groupes d'analyse de pratique : après les Groupes-Balint pour les médecins, on transpose les Groupes-Balint pour les enseignants (J. NIMIER, 2008).

Freud, en affirmant que la psychanalyse ne pouvait s'enseigner à l'Université et qu'elle exigeait d'avoir vécu soi-même une analyse, apporte « une véritable coupure épistémologique dans la façon d'appréhender l'enseignement d'une discipline ou la

transmission d'un savoir ». Pour résoudre ce problème, il propose « une psychanalyse de contrôle » qui s'institutionnalisera en 1922, en suscitant bien des controverses et dont le terme sera abandonné au profit de celui de « supervision » vers les années 1968. C'est à cette époque que l'on introduit la « supervision collective » inspirée en partie de l'expérience des groupes Balint. Jacques Nimier rappelle que Balint, avant d'initier son travail avec des groupes de médecins, s'était soucié des « case-workers »[45] qu'il fallait former pour qu'ils puissent venir en aide aux couples après la guerre et ce, « en tenant compte des recherches faites sur la dynamique inconsciente des couples ». Dans la suite de son article, Jacques Nimier situe « le passage dans le milieu enseignant » de la méthode Balint en 1973-75 par Jacques Lévine et de « l' adaptation de l'influence de Balint dans le milieu enseignant » en 1982 grâce aux travaux de C. Blanchard-Laville.

3.5 Les AP : objet d'analyse à la croisée d'études comparatives.

Explorer, classifier, structurer, positionner les dispositifs d'analyse de pratiques, tel a été l'objectif poursuivi par certaines équipes de chercheurs. Parmi ces travaux, les deux recherches qui ont retenu mon attention seront notées respectivement dans le texte « GFR » pour celle menée par le groupe de formation à la recherche de Reims entre 2002 et 2004 et « CC » pour la Conférence de Consensus du 26 janvier 2006, à Bonneuil.

Les chercheurs de l'étude comparative de Reims visaient à distinguer et à différencier quatre courants choisis en prenant appui sur l'interview d'« experts » appelés aussi « partenaires » ainsi que sur des observations de leurs ateliers d'analyse de pratique et un dispositif d'enquête des questionnaires adressés aux animateurs des groupes et aux participants. Les conclusions de l'analyse des entretiens, au démarrage de ma recherche, me sont apparues comme l'un des objets scientifiques porteurs de résultats susceptibles d'alimenter mes questionnements concernant les invariants et spécificités des Groupes

[45] Nous verrons dans le chapitre suivant l'influence qu'a exercée le travail de la seconde épouse de Balint, Enid Balint, dans la création de la pratique de groupes.

Balint. La comparaison du GSAS (appelé souvent le « Soutien au Soutien ») aux trois autres dispositifs, portés par les entretiens menés avec Richard Etienne[46], Bernard Pechberty,[47] Gérard Wiel[48], m'a enclin à une forme d'objectivation tout en nourrissant par ailleurs ma propre subjectivité. Cette recherche, dont l'objet était propre à une équipe de chercheurs, a permis de poser les conceptions du GSAS et certains de ses usages, du point de vue de l'interviewé, concepteur du dispositif et au travers du filtre de cette équipe de chercheurs. J'ai complété cette approche des résultats en participant à la Conférence de Consensus et en consultant le rapport de jury présidé par Gilles Monceau, suite à cette journée scientifique qui avait donné la parole aux quatre chercheurs ayant accepté d'exposer leurs conceptions et leurs usages de l'analyse de pratique : Claudine Blanchard-Laville, Florence Guist-Desprairies[49], Richard Etienne et Patrick Mayen[50].

Pour conduire ces études comparatives, les chercheurs se sont inspirés de la note de synthèse intitulée *Les Pratiques comme objet d'analyse* (J. F MARCEL, P. ORLY, E. ROTHIER et M. SONNTA, 138, 2002) qui proposait quatre axes principaux d'analyse : les finalités, les paradigmes de référence, les objets et les méthodologies. Chaque équipe s'est donc dotée d'une grille d'analyse spécifique. Le GFR a choisi les six axes suivants : 1.Visée ou finalité de la démarche 2. Ancrage théorique principal 3. Les objets privilégiés 4. Les paramètres concernant la méthodologie 5. Les paramètres concernant le cadre pratique 6. L'évaluation des effets. L'équipe de la CC a préféré, quant à elle, cinq entrées pour préparer la conférence : 1. le dispositif de travail lui-même, 2. les finalités 3. les visées éthiques, 4. les dimensions évaluatives 5. le rapport à la recherche.

---

[46] Richard Etienne était alors, Maître de Conférence en Sciences de l'Education à l'Université Paul Valéry, Montpellier III, Responsable du module de formation à l'Analyse de Pratiques Professionnelles du DESS Conseil et formation en éducation et se référait au Groupe d'entraînement à l'analyse de situation éducative (GEASE).

[47] Bernard Pechberty était alors, Maître de Conférence en Sciences de l'Education à l' Université René Descartes Paris V. Membre de l'équipe d'accueil « Education et apprentissages » (Paris V), membre associé au CREF, équipe « savoirs et rapport au savoirs » (Paris X). Ils intervenaient dans des dispositifs cliniques d'analyse des pratiques enseignantes d'orientation Balint.

[48] Gérard Wiel était alors, Formateur à l'I.U.F.M. de LYON. Il intervenait dans les établissements scolaires pour accompagner des équipes pédagogiques, des équipes de direction et animait des dispositifs d'accompagnement professionnel (analyse des pratiques et accompagnement des personnes) appelé GAP (groupe d'accompagnement professionnel)

[49] Florence Giust-Desprairies était alors, Psychosociologue, intervenante-chercheur clinicienne et professeur en Sciences de l'Education, ESCOL-ESSI- Université Paris VIII.

[50] Patrick Mayen était alors, Professeur d'Université directeur scientifique de l'équipe « didactique professionnelle », UR Développement professionnel et formation-ENESAD de Dijon.

En croisant les données obtenues, les conclusions de ces recherches et mes diverses lectures, j'ai choisi de rendre visibles les facteurs qui varient d'un dispositif à un autre en prenant comme axes ceux des différentes recherches et en les exprimant en termes de « place du sujet », « centration choisie dans la situation », « posture de l'animateur » et « dimension groupale ». Par ailleurs, je suis partie de la classification en deux grands ensembles de dispositifs groupaux : ceux qui nécessitent un observateur extérieur, un outillage pour recueillir des données (enregistrement video, audio...) et se présentent sous des modalités diverses et ceux qui font état de dispositifs de travail précis et stable et prennent appui sur les discours des professionnels. Je centrerai mes réflexions sur ce deuxième groupe des dispositifs d'analyse de pratiques qui relève du cadre théorique d'une psychanalyse tournée du côté de la psychosociologie et qui concerne les Groupes-Balint dans lesquels la dimension « clinique » est affirmée et le champ psychique exploré.

3.5.1 La place du sujet

La conception du « sujet » à l'oeuvre apparaît comme un des objets saillants mis à jour par ces recherches, sinon le premier. La question de la place accordée à celui ou à celle qui expose et s'expose et du travail d 'élaboration qui en découle est fondatrice de toutes les autres variables : « La priorité accordée à la personne qui ressent et agit, selon la tradition Balint, n'élimine ni la prise en compte de la situation, ni celle du savoir, elle les hiérarchise ». (M. GUIGUE, *Ibid.,* 67)

Dans les dispositifs dont la référence est explicite à la psychanalyse (C. Blanchard-Laville, J. Lévine, F. Imbert, M. Cifali...), ce que Bernard Gouze nomme une « psychanalyse adaptée », une psychanalyse qui ne se veut pas coupée du social et de l'institutionnel, mais se situe « au croisement des tensions du personnel et du social » (CC), c'est donc le sujet « porteur » d'affects, agi par l'inconscient qui est au centre du dispositif. Le sujet est présent par le récit initial d'une situation vécue avec difficulté qu'il dépose dans le groupe et il l'est aussi, dans le tissage de la parole au sein du groupe conduit par l'animateur.

Il est clair que si le but ultime des différents dispositifs est de chercher « à

améliorer l'efficience des professionnels » (CC), lorsqu'on oriente la focale sur « le sujet », la disparité se repère au niveau du travail d'analyse qui s'opère chez le sujet. Dans les Groupes-Balint « on ne préjuge pas du point de l'arrivée : l'amélioration, si elle se produit, arrivera, peut-on dire par surcroît... » (CC). « Le geste professionnel » et « les processus qui sous-tendent l'action » n'en sont pas la priorité. En effet, si « le geste professionnel » dont l'observation permet de développer une meilleure connaissance du métier et si « les processus qui sous-tendent l'action » pour mieux mesurer le décalage entre le travail prescrit et le travail réel, le dire et le faire, sont des dimensions incontournables du métier, c'est à un troisième niveau auquel on travaille dans les Groupes-Balint : le niveau du « travail sur l'être », concerné dans l'agir professionnel et correspondant au « travail sur soi » ou « travail de soi » nécessaire pour rencontrer professionnellement l'autre. C'est pourquoi, dans ce type de groupes, il ne s'agit pas de rechercher des solutions en terme d'adaptation sociale ou professionnelle mais de considérer les choses dans une dynamique d'aménagement psychique évolutif, ce que C. Blanchard-Laville avait précisé par ailleurs : « Ma préoccupation est plutôt de déceler les parties enkystées du soi, du soi-élève ou du soi-professeur que l'on pourrait dégeler, les parties paralysées que l'on pourrait rendre à une certaine vie. » (C. BLANCHARD-LAVILLE, 2001, 61)

Mireille Cifali confirme, dans un entretien accordée en 2005, que les Groupes-Balint questionne ce niveau d'être et en affirme la nécessité :

> Lorsqu'on est professionnel, on a la nécessité d'entendre, non pas de manière coupable, ni tous les jours, lorsqu'on est pris dans une relation destructive, ce qui se passe en nous. Et lorsqu'on a pesé cela, on constate que l'autre se déplace. Pour moi, cette part suggestive est une part qu'il faut travailler et (notamment dans les groupes Balint) on s'aperçoit de la souffrance des professionnels qui sont laissés dans la solitude de leurs sentiments. Lorsqu'ils arrivent à nommer en présence d'autres personnes ils s'aperçoivent qu'ils ne sont pas seuls à éprouver ces sentiments, ce qui dédramatise la situation. Lorsqu'on dédramatise, cela allège la situation. Parler, nommer, nous permet souvent de nous déplacer. (M.CIFALI, 2005, 19-21)

Cette question de « la place du sujet » et de son « déplacement » s'inscrit dans les finalités et les visées éthiques que la psychanalyse, dans le champ de l'éducation, a développé : une éthique de la singularité et de l'altérité. « Par sa clinique, elle dégage nombre de professionnels d'une dichotomie entre théorie et pratique, dessine une théorie

qui n'a pas à s'appliquer et un vivant qui toujours l'excède » (M. CIFALI, J. MOLL, *op.cit.*). Dans une expérience où l'on exige que l'implication subjective ne soit pas tue mais élaborée, le Soi professionnel repéré comme variable par les chercheurs du GFR permet d'insister sur une certaine appréhension du sujet dans l'exercice de sa profession.

3.5.2 Le Soi professionnel

Le Soi professionnel peut se décliner au niveau des représentations (par rapport à l'institution, à l'école, aux relations...), au niveau de la posture réflexive (savoir analyser, savoir questionner, savoir écouter), au niveau des relations professionnelles (avec les élèves, les collègues, l'administration...) au niveau des pratiques professionnelles (d'un point de vue didactique, pédagogique...) et au niveau de la perception de soi, de celle des autres dans l'objectif de développer une attitude d'écoute et de prise de la parole pour aller à la rencontre de l'autre. « Développer une capacité d'écouter et de donner à écouter est une compétence rare dans un système éducatif fondé sur le primat de la parole frontale » (CC).

Si on ne relève pas de différence dans les fondements théoriques entre le travail dans le dispositif d'orientation Balint (F. Imbert, B. Pechberty, C. Blanchard-Laville) et dans celui du Soutien au Soutien d'inspiration Balint (J. Lévine), la clinique choisie, en revanche, est orientée différemment pour travailler le Soi enseignant.

Dans les groupes d'orientation Balint, « on s'appuie sur le pari que la personne sait des choses sur ce dont elle souffre »... « Il faut aussi dire dans le groupe que tous les participants (quand on a un groupe de longue durée en tout cas), auront à s'impliquer à travers un récit » (GFR). B. Pechberty fait explicitement référence au transfert en évoquant le cas d'une participante :

> Il semblerait bien, d'après ce qu'elle disait, qu'elle reproduisait un isolement profond qu'elle avait vécu, elle, « petite fille » en train de réussir par rapport à ses parents, elle se retrouvait en collège : elle revivait une contre-situation familiale et puis elle reproduisait, dans le groupe lui-même, quelque chose d'une distance, d'une distance à mieux gérer » « [cette] question du transfert […] me semble importante. […] C'est pourquoi, je suis assez d'accord avec C.Blanchard-Laville, que, à certains moments, [on doit], pas de façon plaquée évidemment, dans ce style de groupe, au moins poser des questions à minima pour demander aux participants [s'il s'agit de] la répétition

éventuelle de points de leur vie personnelle ou de leur vie familiale ou de ce qu'ils étaient en tant qu'élève par rapport à la situation d'aujourd'hui. C'est le minimum exigible … ». Pour B. Pechberty, ces questions sont nécessaires dans la mesure où elles peuvent amener le participant à prendre conscience qu'il était en train de répéter de façon automatique et inconsciente des éléments de son organisation subjective. (GFR)

Ces propos corroborent le point de vue de C. Blanchard-Laville quant aux visées affichées dans le dispositif présenté lors de la Conférence de Consensus : « cerner les contenus du lien effectif du sujet à l'autre pris dans la situation », « dégager le premier des liens imaginaires où il risque de se perdre » ainsi que repérer « les enjeux libidinaux à l'oeuvre » chez le sujet exposant. Le Soi professionnel n'est pas seulement reconnu, il est l'objet du travail psychique. En 2011, C. Blanchard-Laville précise :

> Dans ces espaces, le *soi professionnel est reconnu et rencontré*, au sens où le self d'un bébé est reconnu et créé-rencontré par sa mère pour se construire dans l'espace intermédiaire qu'elle prépare pour lui, il est aussi possiblement transformé au sein de cet espace de parole dans une ambiance à même de tempérer les attaques à la fonction de liaison. (C. BLANCHARD-LAVILLE, 2011, 140-141)

Dans **le Soutien au Soutien,** le GFR constate que J. Lévine, tout en ayant des références psychanalytiques en commun avec B. Pechberty, propose une autre approche. Lors d'une question sur le sujet exposant, J. Lévine répond : « Pour moi, il faut savoir si c'est utile … je le traite plutôt en psychothérapie … l'implication du sujet exposant n'est qu'un élément, et ce qui importe c'est la modification du sujet dont on parle [l'enfant] » :

> J. Lévine a rappelé qu'il y avait eu un moment où, dans les groupes Balint, on avait eu tendance à ne voir que la problématique du médecin et à oublier le malade. Balint avait remis les choses au point. J. Lévine rappelle le postulat de Lacan : « il faut travailler l'illusion de l'autre ». Il suggère donc de travailler en quelque sorte le contre-transfert en travaillant l'image que l'on a de l'enfant : « le problème essentiel est : comment combiner l'intérêt pour la place de celui qui parle, en l'occurrence un enseignant, [..] et la place de celui dont on parle ? Je crois, par la lecture, les échanges ou les confrontations nombreuses avec des personnes qui pratiquent différentes formes d'analyse de la pratique, [qu'à] chaque fois la question est : qui est-il ? Qui est celui dont on parle ? […] Pour nous c'est très clair, dans le soutien au soutien, c'est l'enfant. […] Ce n'est pas l'élève en tant qu'élève, c'est l'élève-enfant, mais cela n'exclut pas l'enseignant. (GFR)

Je montrerai, dans le chapitre suivant et dans la partie clinique, la singularité liée à

cette question, d'autant que cette intention affichée de « travailler le contre-transfert, en quelque sorte, en travaillant l'image de l'enfant » enchâsse les trois autres dimensions repérées comme facteur de variation d'un dispositif à un autre : la centration choisie dans la situation et par conséquent, la posture de l'animateur ainsi que la dimension groupale.

3.5.3 La centration choisie dans la situation

Les chercheurs du GFR appelle la variable « centration » dans l'animation, la prise en compte dans la situation de ce qui va devenir l'objet privilégié de travail collégial de penser. Ils font le constat que pour le Soutien au Soutien, « l'axe le plus souvent retenu est la centration sur l'élève » :

> **Le Soutien au Soutien** cherche à « former à la relation ».
> Jacques Lévine évoque une «transformation sur le plan de la relation prise dans sa globalité, c'est-à-dire sur le plan de l'image qu'on a de l'autre, et sur l'image identitaire ». Le Soutien au Soutien cherche à « modifier, par la médiation de quelqu'un qui est là [enseignant], le comportement de quelqu'un qui n'est pas là [élève- enfant], en redonnant [à celui-ci] le sens d'un devenir possible ».
> Le Soutien au Soutien se centre sur «l'enfant, l'élève-enfant, sans exclure l'enseignant», donc « la personne confrontée à une situation ». Il s'agit de cibler sur les « symptômes en classe », révélateurs de « la dimension accidentée » et « de l'organisation réactionnelle » de cet enfant-élève, souvent un enfant en «non adhésion, déparentalisé, mal parentalisé ». Ce faisant, sont cernées les «logiques respectives » [logique de l'enfant, de l'enseignant, de l'institution etc.].
>
> **Le groupe d'orientation Balint** se centre sur le « … récit avant tout ; c'est le récit qui n'est jamais objectif en tant que tel, qui est toujours porté par quelqu'un… ». Le travail ne se fait pas « sur la personne en tant que telle, [mais sur] … la personnalité professionnelle, les effets du sujet, la subjectivité inconsciente ». La personne qui raconte, la façon dont elle le fait, lui permet de faire « le lien psychique entre l'affect, le savoir, la connaissance de soi et les autres, en situation, en institution ». C'est le sujet narrateur qui effectue ce travail avec l'aide du groupe. Il cherche à faire « évoluer et transformer les connaissances des participants » ; celles-ci concernent un « savoir inconscient ». Il s'agit de «permettre à un professionnel qui a une difficulté qu'il n'arrive pas à maîtriser, à corriger, à redresser, d'arriver à se dégager de la répétition » : en « déroulant, dépliant, déposant un savoir inconscient », il y aura « affleurement de la conscience ».

A la différence d'avec l'orientation de J. Lévine, la proposition de B. Pechberty fait

écho à celle de C. Blanchard-Laville et avec celle de F. Imbert : par le biais d'un récit suivi de questions-réponses, d'évocations, d'hypothèses, il s'agit « de faire prendre conscience intellectuellement et affectivement des processus inconscients en jeu » (C. BLANCHARD-LAVILLE, *op.cit.*) et des "processus contre-transférentiels mobilisés" (F. IMBERT, 2000) dans la relation pédagogique-éducative ou de formation analysée. Comme dans ce type de Groupe-Balint, le travail ne se fait pas sur le transfert entre un exposant et le moniteur du groupe, F. Imbert apporte des précisions. Il emploie le terme de « transferts latéraux » pour dire l' « extraordinaire champ de mobilisation et de mise en circulation d'affects et de signifiants – de « communication » et de « symbolisation » – qu'ils constituent avec leurs effets éventuels de décollement et de séparation, de (ré)articulation des limites et des différences. » (F. IMBERT, *Ibid.*). Ce qui fait écho entre les participants, dans le temps de perlaboration d'après les séances en groupe, est à interroger du côté de la posture de l'animateur dans une parole qui ouvre : « La parole ne se boucle pas sous le poids de "réponses" et d'un savoir obturant, mais demeure travaillée par des effets de vérité » (F. IMBERT, *Ibid.*).

A cette étape des variations qui se dégagent des différentes analyses comparatives et autres travaux, nous pouvons soutenir que :

– **Le Groupe d'orientation Balint est centré sur l'enseignant et son propre savoir alors que le Soutien au Soutien est centré sur le cas d'un enfant/élève présenté par un enseignant et les logiques à l'oeuvre.**

En prenant en compte l'importance reconnue aux phénomènes transférentiels et à leur différence de traitement dans chacun des dispositifs, j'ajouterai que :

– **Dans le Groupe d'orientation Balint, ces phénomènes sont pris comme objets d'interrogation des sujets qui exposent, par eux et avec eux. Dans le Soutien au Soutien, ces phénomènes sont pris davantage comme objets d'interrogation par les sujets présents à propos d'un sujet absent (l'enfant/élève).**

Nous verrons dans la partie clinique ce que génère cette centration sur l'enfant-élève : quelle connaissance empathique, quelle compréhension des liens et nouages subjectifs et intersubjectifs, quelle manière d'apprendre à faire un nouveau maillage, une « alliance ». Et nous en questionnerons aussi les obstacles ou les dérives.

3.5.4 La posture de l'animateur

La posture de l'animateur et son style personnel par le truchement d'un protocole précis, sur lequel nous allons nous attarder dans le chapitre suivant pour le Soutien au Soutien, est bien sûr déterminante dans chacun des dispositifs. Le GFR a repéré des constantes : « Le cadrage rigoureux [qui] s'appuie sur un protocole de fonctionnement du groupe, constant et répétitif, et sur des règles éthiques et la succession dans un certain ordre de différentes phases (phase de récit, phase de compréhension et phase de modification) ».

L'animateur occupe une place à part dans le groupe car il est le garant de l'espace spécifique qui va s'y créer. Les règles posées pour initier le travail (confidentialité, suspension du jugement, circulation libre de la parole) organisent l'espace de la parole, tout comme l'espace physique (les chaises installées en cercle). En étant le garant du cadre, cadre qui, en lui-même, est une notion à réinterroger à partir des travaux de Bleger et de l'apport de D. Ginet (Chapitre 7.5), l'animateur soutient le travail du groupe tout en résistant lui-même aux attaques dont le cadre peut être l'objet et sans réagir par la contre-attaque : « garant de la protection des personnes, sans pour autant être trop défensif, ce qui pourrait sans doute stériliser le travail du groupe lui-même » (CC). Une des singularités du cadre GSAS sur laquelle il conviendra de revenir, dans ce chapitre, réside dans le parti-pris d'un penser collectif non-conflictuel, c'est-à-dire un penser qui se centre sur le problème à résoudre, qui fait sien le cas apporté par un autre que soi et pour lequel, collectivement, on va chercher à démêler les nœuds d'un lien qui empêchent de penser.

L'animateur ayant des connaissances assez précises sur les phénomènes psychiques en jeu se risque à une posture qui est ni celle d'un savoir transmis, ni celle d'un savoir théorique « servi à point nommé ». Ce qui amène nombre de questions posées par les

participants lors de la Conférence de Consensus :

> Se vivre comme en sachant plus sur les participants que les participants eux-mêmes - ce qui pourrait priver les formés de leur propre travail élaboratif- nous interroge sur *la part interprétative* de l'animateur... :
> – Que s'autorise-t-il à questionner ou à pointer ?
> – Ses interventions peuvent-elles être de type explicatif au sens de « interprétation-explication » ?
> – Quel est exactement le sens d'une intervention « interprétative » ?
> – Les interventions du groupe peuvent-elles être du même ordre ?
> – A partir de là, y a-t-il prévalence de la parole de l'animateur ?
> – La part de la confiance faite au groupe dans le travail ?
> – Un tel travail s'accompagne sans doute d'un transfert, entre tous, animateur compris : l'animateur doit -il donc analyser pour lui-même son contre-transfert ?
> – Des éléments transférentiels du groupe sont-ils analysés en séance ?

Au travers de toutes ces questions justifiées, on remarque combien la référence à la psychanalyse en matière de formation d'enseignants active des craintes et des résistances, comme l'ont montré aussi des témoignages-questions : « Quelles frontières entre métier et manifestation de la subjectivité ? Parfois c'est un terrain à ne pas explorer ! » (CC)

Les réponses à ces questions sont à chercher dans les principes de base de la psychanalyse : le concept central d'inconscient, les associations libres, ce qui fonde l'écoute ainsi que les interventions du psychanalyste :

> Dans le discours des participants, l'animateur repère les signifiants particuliers utilisés, les lapsus, les associations personnelles, dans les limites de sa propre écoute, avec l'espoir d'ouvrir sur de nouvelles pistes de sens. (C. BLANCHARD-LAVILLE, 2001, 96).

Par ailleurs, de sa place et dans un autre dispositif mais avec les mêmes principes, F. Imbert précise :

> Pour les membres du groupe, la règle veut que chacun s'engage dans un travail d'écoute qui lui impose de se priver de toute intervention qui ne ferait que substituer son problème ou ses solutions aux problèmes et aux approches de celui qui parle. Le développement de sa capacité d'écoute est l'un des enjeux essentiels du travail...il s'agit également, d'accepter de ne pas recevoir d'aide au sens courant du terme : en l'occurrence une aide technique, apportée par des participants ou l'animateur, dont l'effet serait d'obturer le champ de la parole. (F. IMBERT, 2004, 194).

Quant à la singularité de la position de J. Lévine, elle tient dans ce qu'il nomme

« le langage intermédiaire » et qu'il expose par ailleurs dans le livre « Je est un autre » :

> C'est une situation tout à fait particulière que celle du Soutien au Soutien, [par rapport à] celle d'une analyse de cas. On parle de quelqu'un … Ce n'est pas la même chose si ce quelqu'un est là ou s'il n'est pas là. Si dans une analyse de cas ou de pratique, on parle d'un enseignant qui est là, on parle de lui, il est là … mais si on parle d'un enfant, il n'est pas là, si on parle d'un parent ou d'un collègue, il n'est pas là, donc c'est une situation tout à fait paradoxale et très intéressante[…]. Comment peut-on modifier le comportement de quelqu'un qui n'est pas là par la médiation de quelqu'un qui est là ? Et ce qui se joue à ce moment-là, c'est le regard, c'est l'interprétation, c'est pas l'interprétation psychanalytique, c'est un autre type d'interprétation, […] : ce que j'appelle le langage intermédiaire. ». Il s'agit d'un langage qui parle de ce qui se trame inconsciemment chez l'autre et qui permet d'accéder à une compréhension psychanalytique sans en utiliser le jargon. « Il peut y avoir un deuxième temps […] jusqu'à une intelligibilité aussi claire que possible en langage intermédiaire, pas directement en termes psychanalytiques, en langage intermédiaire. […] ». Le langage intermédiaire est une sorte de « boussole » pour l'animateur et le groupe. (GFR)

Il y aurait donc, dans le Soutien au Soutien, une boussole appelé « le langage intermédiaire » indicateur de sens pour un horizon à atteindre, certes inconnu et indécidable, mais porteur d'un désir de savoir. Avec cette idée que ce n'est pas l'application d'un savoir qui rend possible la capacité à produire du sens. Cette capacité « ne naît pas dans le ciel de la théorie » mais advient dans le cheminement de la pensée du groupe, dans ce qui y est ressenti, dit et échangé. Nous prendrons toute la mesure de cette « boussole » constitutive de la pensée et de la clinique de Jacques Lévine dans les chapitres suivants.

Quel que soit le type de Groupe-Balint, l'animateur, de par le protocole qu'il fait vivre, de par son écoute clinique et ses interventions, permet à la parole de circuler et à la pensée de s 'élaborer dans le groupe. Pour ces raisons, les chercheurs soulignent l'importance de la situation groupale : « A la fois lieu d'écoute et de protection du narrateur, mais également source d'intelligibilité de la situation évoquée, (elle) est le rouage essentiel du travail qui se construit » (GFR).

3.5.5 La dimension groupale

« Puisqu'il y a groupe, le travail de l'animateur repose implicitement sur sa capacité à constituer un groupe, à le faire vivre, à le réguler. » (CC). Quel que soit le Groupe Balint,

dans ce registre de l'intersubjectif et du trans-subjectif et pour s'engager dans la compréhension des processus psychiques, la définition du groupe par D. Anzieu fait référence :

> Un groupe est une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus. Tant que cette enveloppe n'est pas constituée, il peut se trouver un agrégat humain, il n'y a pas de groupe. Quelle est la nature de cette enveloppe ? […] Réduite à sa trame, l'enveloppe groupale est un système de règles, celui qui opère par exemple en tout séminaire, religieux ou psychosociologique. De ce point de vue toute vie de groupe est prise dans une trame symbolique : c'est elle qui le fait durer. […]Par [sa] face [externe], l'enveloppe groupale édifie une barrière protectrice contre l'extérieur. S'il y a lieu, elle fonctionne aussi comme filtre des énergies à accueillir et des informations à recevoir. […] Par sa face interne, l'enveloppe groupale permet l'établissement d'un état psychique transindividuel que je propose d'appeler un Soi de groupe : le groupe a un Soi propre. Mieux encore il est Soi. Ce Soi est imaginaire. Il fonde la réalité imaginaire des groupes. Il est le contenant à l'intérieur duquel une circulation fantasmatique et identificatoire va s'activer entre les personnes. C'est lui qui rend le groupe vivant.(D. ANZIEU, 1984 1-2)

Le Soi de groupe, ce Soi imaginaire traduit par « l'illusion groupale », dans ses fonctions symboliques et imaginaires, renforce l'idée que « Le Groupe Balint est le lieu d'un travail de lien, d'associativité ou de contenance d'une conflictualité portée par des professionnels » (D. MELLIER, 2011). La structure symbolique que représente le groupe, pour tous les Groupes-Balint, est la condition du travail de contenance qui permet à des enseignants de se sentir libres de s'exprimer dans un lieu « partage d'expériences » : un espace de transitionnalité pour des expériences professionnelles « dans un partage et une métabolisation des affects attachés aux situations analysées » (CC)

Ce qui différencie les approches cliniques, concernant la dimension groupale, se situe dans le travail élaboratif qui dirige l'écoute et vectorise la pensée du groupe. Dans l'approche du « Groupe d'orientation Balint », on se donne comme finalité de travailler les liens psychiques inconscients entre la personne individuelle singulière intime et la personnalité professionnelle ainsi qu'en témoigne B. Pechberty :

> Il s'agit de permettre à un professionnel qui a une difficulté qu'il ne peut résoudre, d'arriver à se dégager de la répétition, en lui donnant l'occasion de déposer un savoir inconscient au sein d'un groupe représentant alors à la fois une enveloppe protectrice et une chambre d'écho à ce savoir, pour que ce dernier affleure la conscience du sujet concerné. A partir de son récit, le sujet narrateur effectue, grâce au groupe, ce travail d'élaboration des liens psychiques entre ses affects, sa subjectivité inconsciente et la

> connaissance de lui-même et des autres en situation professionnelle institutionnelle. L'animateur psychanalyste installe le cadre de protection et de mise en marche des processus d'associations libres des ressentis et des idées, instaurant également, de par sa position dissymétrique spécifique, une possibilité de transfert. (GFR)

C. Blanchard-Laville, dans l'objectif de l'accompagnement clinique groupal qui caractérise ces groupes, complète ces propos :

> Renarcissiser professionnellement les enseignants ne veut pas dire renforcer leurs défenses mais travailler sur la fluidité entre leurs instances psychiques, notamment entre leur idéal du moi professionnel largement mis à mal, leur surmoi professionnel souvent très cruel et leurs tensions pulsionnelles, pour arriver à construire en situation des compromis plus acceptables pour leur « survie » ainsi que pour la vie de leurs élèves. (C. BLANCHARD-LAVILLE, *op.cit*, 135)

Dans ce travail auto-réflexif et groupal, l'accompagnement sert à la fois à supporter ce qui excède les capacités personnelles d'élaboration et à construire, grâce à l'étayage et au maillage du groupe, de quoi réinstaurer le Soi professionnel malmené. Cette approche, où l'ancrage de la dimension du personnel dans la dimension du professionnel est repérée et travaillée, rejoint ce que souligne F. Imbert dans le commentaire du chapitre « Le Groupe Balint dans le champ pédagogique » dans *l'Inconscient dans la classe* :

> Cette dimension du professionnel opère- à la différence de ce qui se passe dans l'analyse- le maintien d'une *représentation-but* : en l'occurrence il s'agit de repérer dans les difficultés d'une situation pédagogique avec pour visée une amélioration de cette situation. Mais on doit aussitôt souligner que cette *représentation-but* est en quelque sorte travaillée, déplacée, sous l'effet de la prise en compte de la dimension personnelle. La réponse à la demande d'amélioration n'en passera pas par l'apport immédiat et en quelque sorte parachuté, de solutions qui ont fait leurs preuves ailleurs, chez d'autres, mais bien par le travail de repérage des implications de chacun, des motifs largement inconscients qui nourrissent sa « manière personnelle » d'intervenir. Dès lors, si des conseils peuvent être éventuellement avancés, ce ne sera qu'à la condition de reconnaître chacun là où il dit se trouver, avec ses propres difficultés et ses propres questions, et non là où d'autres se sont trouvés. (F. IMBERT, *op.cit.,*193)

Lorsque mes recherches m'ont conduite à reprendre les écrits de F. Imbert, cette notion de *représentation-but* m'est apparu éclairante pour dégager une des singularités du Soutien au Soutien. En effet, le terme de *représentation-but* forgé par Freud (S. FREUD, 1900) est à mettre en rapport avec ce qui oriente le cours des pensées aussi bien

conscientes que pré-conscientes et inconscientes. A chacun de ces niveaux, il y a un enchaînement de représentations et des associations. Si certaines d'entre ces associations sont manifestes, c'est-à-dire orientées par la pensée et tendues vers un but, d'autres sont latentes et découvertes par les libres associations. C'est là tout le travail d'*attention* comme fonction tournée vers l'extérieur et vers le monde intérieur, intrapsychique, « qui rend possible tout un processus psychique de réceptivité, d'association, de lien. » : « L'attention devient une discipline pour apporter « patience » et « sécurité ». (D. MELLIER, *op.cit.*)

Bien que le travail de l'attention ne soit pas évoqué dans les conclusions du GFR à propos de l'approche su Soutien au Soutien qui « vise explicitement l'élève en souffrance, au delà de l'enseignant qui évoque la situation difficile et problématique », il est à l'oeuvre, de mon point de vue, dans le temps de l'accueil du groupe, celui du travail d'associations et du penser collégial. Avec un positionnement particulier de l'animateur qui s'appuie sur « l'écoute tripolaire » et se sert d'un « langage intermédiaire » :

> L'accueil du groupe et ce qu'il représente symboliquement permet, par un phénomène de projection, la libération de la parole du narrateur. La méthode des associations libres autour de la situation évoquée permet progressivement d'entrer dans son intelligibilité, provoquant ainsi le changement de regard nécessaire de l'enseignant sur l'élève pour que se transforme sa relation à cet élève, renouant ainsi avec une dynamique d'évolution de ce dernier. L'animateur, psychanalyste ou non, permet cette activité positive et efficiente du groupe, en invoquant un langage intermédiaire qui fait accéder à une compréhension des phénomènes sous-jacents et souvent inconscients, sans utiliser le jargon psychanalytique. Ce faisant, il aide à faire émerger la confrontation des logiques en présence dans la situation problématique, et s'appuie sur l'écoute tripolaire constitutive de la compréhension positive de l'enfant-élève dont il est question (reconnaissance d'une dimension accidentée chez cet enfant-élève, de son organisation réactionnelle et de son évolution vers un futur possible). (GFR)

Je montrerai dans le détail (Chapitre 6) comment dans le cas des pensées conscientes, des associations, le travail du penser collégial s'exerce sur la tâche à accomplir, à savoir se représenter imaginairement l'enfant-élève dont le cas a été exposé. Nous verrons comment *se fait* le travail psychique de l'attention, consciente et inconsciente, pour être en lien avec l'autre. En empathie. Une orientation qui trouve ses fondements dans le commentaire de D. Mellier, extrait d'une intervention au colloque des Groupes-Balint en 2011 :

> Le GAP a une vie imaginaire directement influencée par les cas présentés par les participants. Le bébé dont on parle, « le jeune », l'adulte handicapé, le patient, etc., prennent vie dans le groupe. Les fantasmes et la capacité de penser des membres du groupe sont directement sous l'impact de ce qui est transmis par le récit d'un participant. Ce récit parle d'une réalité psychique extérieure au groupe, que celui-ci doit arriver à contenir, à penser, à reconstruire. La véritable fonction à contenir du groupe, son véritable travail associatif, concerne *les enjeux de cette réalité psychique.* (D. MELLIER, *op.cit.*)

La dimension groupale nous a ramenés au paradigme de cette recherche, à la question de la contenance, à celle de l'attention, de l'empathie, des émotions que je tente de déployer, pas après pas.

3.6 Conclusion de ce premier parcours

Dans la focalisation requise pour cette recherche, je me suis intéressée aux travaux qui portent sur les groupes d'analyse de la pratique (GAP) qui s'inspirent du modèle du groupe Balint. Dans ce cadre analytique d'intervention, le travail de contenance s'intéresse aux liens institués hors du groupe par le participant qui expose. C'est le point de départ des travaux de M. Balint :

> A l'un des séminaires (…) la discussion a vite montré que le médicament de beaucoup le plus utilisé en médecine générale est le médecin lui-même. Autrement dit ce n'est pas uniquement la fiole de médicament ou la boite de cachets qui importent, mais la manière dont le médecin les prescrit à son malade. (M. BALINT, 1996, 9).

L'enjeu de l'analyse de pratiques au travers des discours des participants dans les groupes animés par F. Imbert, B. Pechberty, C. Blanchard-Laville et J. Lévine, est de repérer ce qui fait sens dans la restitution d'un récit où le personnel et le professionnel s'interpellent, où la sphère professionnelle et la sphère intime résonnent entre elles et où les émotions affectent les manières de penser et de dire. M. Balint indiquait :

> Dès le début nous désirions que le rapport fait par le médecin tienne le plus grand compte de ses réactions émotionnelles en face de son malade ou même de son implication possible dans les problèmes de son malade. (M. BALINT, *Ibid.,* 12).

Ce qui est énoncé et entendu dans les réactions émotionnelles qui caractérisent les liens présents dans la relation médecin/malade peut facilement être transposé aux liens enseignant/élève. Ceci, tout en sachant que ces groupes ne sont pas des groupes de thérapie où des participants trouveraient là « une analyse à bon compte sinon à bon marché » comme nous met en garde F. Imbert. Les effets thérapeutiques du groupe, quand ils existent, ne viennent pas à la place d'une analyse ! Tout comme ce qui a prévalu à l'origine du Groupe Balint, le dispositif d'analyse est sous-tendu par une mise en discours. En effet, le groupe est témoin et dépositaire de la tonalité psychique perçue, au travers d'un récit, à l'instar des principes de Balint qui insistait sur le caractère oral de l'analyse :

> Un compte-rendu fidèle de cet aspect émotionnel de la relation médecin-malade ne peut s'obtenir que dans une discussion assez libre pour que le médecin soit capable de parler avec spontanéité. Tout rapport écrit, tout manuscrit préparé entraînerait nécessairement une bonne part d'élaboration secondaire du matériel spontané, ce que précisément nous voulions éviter. (M. BALINT, *Ibid.*).

Toutes les écritures de ces pratiques seront des écritures d'après-coup, des compte-rendus qui succèdent aux séances, que ce soit les ouvrages de M. Balint, de C. Blanchard-Laville, de J. Lévine, ou bien les monographies de la pédagogie institutionnelle de F. Imbert. Les pratiques écrites restituées sont aussi conditionnées par le contexte d'énonciation et il arrive que l'écriture travaillée pour une communication puise au creuset de la littérature et de la mythologie. (Chapitre 7.1). Quand *la fiction clinique* est au service des dispositifs inspirés par la théorie psychanalytique et la praxis, le recours au langage intermédiaire et métaphorique de J.Lévine ajoute à la singularité de ce qui s'y élabore.

Dans ce parcours pour comprendre l'inscription du GSAS dans le champ des Groupes-Balint, on peut conclure que :

1) Le « Soutien au Soutien » s'inscrit historiquement comme « passage dans le milieu enseignant » de la méthode Balint en 1973-75 par J. Lévine (cf J. Nimier). Il a depuis 2004 un point d'ancrage dans les dispositifs d'analyse de pratiques.
2) Le cadre conceptuel et les tensions cliniques qu'il appelle se situent au niveau de la centration de l'objet de travail et la prise en compte des phénomènes transférentiels. Dans la singularité du Soutien au Soutien, le groupe accueille l'enseignant dans son

récit puis dirige son attention sur l'enfant ,« le cas » qui devient l'objet de l'attention du groupe. C'est la réalité psychique, supposée, de celui qui est absent. Si les phénomènes contre-transférentiels de l'enseignant qui a exposé le cas ne sont pas ignorés, ils ne sont pas directement travaillés. Ils le sont dans le cheminement de la pensée du groupe, en contrebande, pourrait-on dire, puisque l'attention du groupe est orientée sur celui dont on parle. L'image du billard français appelé « billard carambole » m'évoque cette action du « penser » collégial comme l'action du joueur de billard qui se centre sur une bille, la pousse pour entrer en contact avec une autre.

Ces premières investigations en amènent d'autres, nécessaires sur le plan historique, de la méthode et de l'appareillage conceptuel du GSAS.

4 Le GSAS : histoire, méthode et concepts

« Quand il s'agit d'écrire un livre ou de lire quelque chose,
tu ne voudras pas être maître avant d'avoir été disciple.
Et bien plus encore dans la vie.»

Marc Aurèle, *Pensées*

Pour poursuivre et affiner la réflexion sur les spécificités du Soutien au Soutien, en s'appuyant sur ces premiers repères, trois autres grandes catégories de repères sont nécessaires :

- **Des repères historiques,** d'une part, quant aux filiations du GSAS au « dialogue entre pédagogie et psychanalyse » et à ce qui a été nommé dans les années 1920 « une pédagogie psychanalytique » et, d'autre part, quant aux influences des recherches et propositions de Balint dont on a commencé à saisir l'importance.
- **Des repères méthodologiques** pour mieux comprendre le cadre, les règles comme celles, en particulier, du non-jugement et de la non-conflictualité qui demandent à être explicitées.
- **Des repères conceptuels** qui amèneront à faire un retour sur le parcours de Jacques Lévine dans ses rencontres avec ceux qu'il nomme ses maîtres « Freud, Wallon, Freinet, Balint » et sur les travaux d'autres psychanalystes, M. Klein, Winnicott et Bion dont il s'est inspiré pour inventer un univers notionnel ou conceptuel singulier.

Ce long chapitre est le sous-bassement nécessaire pour entrer dans les objectifs et les enjeux de la thèse. Le choix d'une police en gras dans « le tissu » conceptuel en confection correspond à des « points » de rencontre entre un ensemble de faits institués ou reconstruits et ce qui se noue dans le fil de la recherche qui se déroule.

Ces « points » sont comme des motifs dans un étoffe, des accroches pour l'oeil et la pensée.

4.1 Filiations et repères historiques

« Faire sa propre histoire n'est possible
qu'à la condition de l'héritage. »

Jacques Derrida

Ce chapitre met en lumière ce qui peut faire sens, dans les écrits et les témoignages auscultés, et ce qui peut aider à prendre la mesure des rencontres, des hasards. Comme dans toute investigation où il s'agit d'entrecroiser des sources, de cartographier le jeu des transmissions, on va de passages en impasses, de recoins en zones d'ombres. De constructions en reconstructions de souvenirs, on espère s'approcher du sens des faits. Cependant, la vérité échappe, car elle n'existe pas. Ce qui existe, c'est un jeu de mise en abyme et de mise en perspective. Le dessein, ici, n'est pas une biographie de Jacques Lévine, mais la restitution de l'histoire de la naissance des GSAS au travers de celle du parcours de son concepteur et de ses rencontres, tel que je l'ai appréhendé et compris.

L'histoire de la naissance des GSAS s'inscrit dans l'histoire d'une rencontre, celle de la psychanalyse et celle de la pédagogie. Ce second champ de réflexion, dès la naissance de la psychanalyse, les médecins du cercle de Freud ont cherché à le remettre en question, comme Jeanne Moll l'a étudié dans son livre *Pédagogie psychanalytique* : comment prévenir les effets nocifs d'une éducation coercitive, une éducation qui ignore la sexualité infantile, refoule les émotions et les pulsions ? Comment réformer la pédagogie de l'époque, « bouillon de culture des névroses les plus diverses ».

Dès 1909, « l'idée d'une pédagogie éclairée par la psychanalyse » fait son chemin ainsi que l'exprimait Freud, lors d'une rencontre avec le pasteur Pfister.[51] Les pédagogues de l'époque, gagnés à la psychanalyse, « les éducateurs psychanalytiques » de ce premier tiers du XXème siècle, reconnaissaient qu'au-delà du projet psychanalytique de prévenir ou de guérir les névroses, il était de leur responsabilité d'inventer un autre art d'enseigner et d'adopter à l'égard des enfants une écoute nouvelle, attentifs à la scène de l'inconscient. H. Zulliger[52], instituteur suisse qui fit une formation psychanalytique « une péda-analyse[53] » avec O. Pfister, définissait ainsi ce qu'on a appelé de manière officielle « la pédagogie psychanalytique », c'est-à-dire, de son point de vue, une « méthode d'éducation qui repose, expliquait-il sur la compréhension psychanalytique des enfants dans leur singularité d'individus et en tant que groupe, et sur la réaction des éducateurs ».

S'intéresser à la pédagogie psychanalytique, ce n'est pas, ici, pour mener une réflexion théorique sur l'épistémologie des rapports entre psychanalyse et éducation mais pour comprendre en quoi les textes fondateurs[54] de ce couple jugé souvent sulfureux inscrivent les GSAS dans cette filiation et pour en saisir les enjeux pour le temps présent. En effet, cinquante ans plus tard, en 1985, le titre de l'ouvrage de Jeanne Moll et Mireille Cifali, *Pédagogie et psychanalyse* (J. MOLL, M. CIFALI, *op.cit.*), puis quelques trente années plus tard, en 2001, le sous-titre de l'ouvrage collectif *Je est un Autre - Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse* (J. LEVINE, J. MOLL, *op.cit.*) donnent à penser non que la pédagogie a la primauté du dialogue mais signent l'importance de ces deux domaines du savoir, davantage complémentaires qu'antagonistes.

---

[51] Oskar Pfister (1873-1956), docteur en psychologie et en théologie, découvre les recherches de Freud en 1908, alors qu'il est devenu pasteur. Il entre en correspondance avec celui-ci de 1909 à 1939 et s'attache à appliquer la psychanalyse à l'éducation. Freud le citait à chaque fois qu'il faisait référence à ce domaine d'application de la psychanalyse.

[52] Hans Zulliger (1893-1965), instituteur en Suisse pendant quarante sept ans, fait une formation psychanalytique auprès d' Oskar Pfister. Dans le cadre de la société suisse de psychanalyse où il fait la connaissance du Dr Hermann Rorschach, il participe en 1939 à l'élaboration du « Behn-Rorschach » et formule le « Z-Test » qui peut être utilisé dans les groupes. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages et articles dont « Un manque dans la pédagogie psychanalytique » traduit par J. Moll (J. MOLL, 1985, 190-205).

[53] « Sorte de mélange de pédagogie, de cure d'âme et de psychanalyse » (M. CIFALI, J. MOLL, *Ibid.*, 192)

[54] M. Cifali et J. Moll restituent des contributions écrites entre 1926 et 1937 qui traitent de la relation éducative et de la pratique pédagogique.

4.1.1 A la source du dialogue « pédagogie-psychanalyse »

Le point d'orgue de ce couple pédagogie/psychanalyse est la création en 1926 de la « Revue de Pédagogie Psychanalytique » dont Freud salue la parution dans un contexte d'après-guerre et de révolution particulier. C'est à cette période qu'on attribue un nom officiel à la psychanalyse au service de l'éducation : *la pédagogie psychanalytique* (J. MOLL, *Ibid.*, 6). Jeanne Moll en a étudié les prémices et les enjeux dans son livre précédemment cité. Le problème d'éducation est particulièrement investi dans ces années d'après chaos mondial et de bouillonnement à la fois intellectuel et politique, ce qui se traduit notamment, en 1921 par la création d'un Mouvement International d'Education Nouvelle : La ligue Internationale de l'Education Nouvelle. Ce courant déjà ancien, fondé à Genève, en 1899 par Adolphe Ferrière[55] dénonce l'éducation traditionnelle qui ignore les tendances, besoins et intérêts des enfants. Des pédagogues, des médecins, des scientifiques, au travers de ce Mouvement, veulent promouvoir une autre philosophie de l'éducation, d'autres pratiques pédagogiques : faire naître très tôt dans l'esprit des hommes l'idée que la guerre n'est pas une fatalité, qu'on peut parvenir à résoudre les conflits autrement qu'au travers de la guerre comme solution. En France, Célestin Freinet est l'un des pédagogues majeurs qui luttera « pour une éducation, enfin non seulement neutre, mais résolument pacifiste, internationaliste, prolétarienne. » (C. FREINET, 1924). Si l'utopie anarchiste française et espagnole irrigue d'autres pays d'Europe, c'est en Allemagne dans l'école populaire d'Altona, près de Hambourg que l'on prône une pédagogie libertaire abolissant le rapport autoritaire maître-élève. Freinet ressort étonné de la visite de cette école où l'on « ne marche pas au pas », où l'on donne toute son importance au dessin libre, aux promenades scolaires hors l'école et au matériel spécialisé. C'est plus particulièrement en Allemagne, pays de la naissance de la psychanalyse et en Suisse que l'on s'ouvre davantage aux travaux de la psychanalyse et à l'approche psychanalytique de la pédagogie. A Vienne et à Berlin, on assiste même à la création d'un département de « pédagogie psychanalytique » dans les Instituts de Formation.

[55] Adolphe Ferrière (1879-1960) un pédagogue suisse, est l'un des fondateurs du mouvement de l'éducation nouvelle. En 1921, il crée la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle, dont il rédige la Charte. Les congrès de cette ligue permettront jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale à de nombreux pédagogues de se rencontrer : M. Montessori, C. Freinet, R. Cousinet...

4.1.1.1 La revue de Pédagogie Psychanalytique

Durant les onze années d'existence de la revue qualifiée par René Laforgue « d'initiative féconde » dans la Revue Française de Psychanalyse, la psychanalyse est néanmoins l'objet de résistance, de controverse car l'on craint notamment qu'elle contamine trop la pédagogie. Après une première période d'embellie de la Revue, période qualifiée d'« héroïque » de 1926 à 1932, ce sont des années de crise qui suivent jusqu'au Symposium de Berlin en 1937 consacré à une « révision de la pédagogie psychanalytique ». L'arrivée d'Hitler au pouvoir en 1934 avait déjà fait fuir nombre de psychanalystes, les cahiers de la revue s'étaient espacés, puis en 1937, ils finissent par diminuer avant de disparaître définitivement.

Sur quoi portaient les dissensions entre les porteurs de cette initiative scientifique, quels étaient les manques, les risques repérés de la pédagogie psychanalytique ? C'est Alice Balint[56] qui l'exprime le mieux dans une conférence-bilan en 1932 (M. CIFALI, J. MOLL, *Ibid.,* 8). Les années héroïques sont l'expression d'articles, de récits-témoignages du processus dynamique qui existe dans la relation éducateur-enfant dans les nombreux lieux où elle s'exerce - famille, jardin d'enfants, écoles - et ce, tant au niveau des succès obtenus que des échecs. L'essoufflement des années de la seconde et dernière période, pour Alice Balint, tient aux déductions parfois hâtives qu'on faisait au niveau des principes de l'éducation, des expériences des analystes thérapeutiques. Il ne pouvait être question ni d'une éducation laxiste ou d'un laisser-faire généralisé, ni d'une méthode d'éducation du « juste milieu » préconisée par Anna Freud. Pour Alice Balint, l'éducateur ne doit pas perdre de vue la double exigence qui est de « garantir l'aptitude pratique à être performant (savoir se débrouiller dans la vie) et l'aptitude au bonheur et à la puissance de l'être humain ». Ce qui nécessite, ainsi que le revendique le pédagogue Zulliger, dans son travail en classe, certes, de considérer l'enfant dans sa singularité mais aussi de ne pas seulement privilégier la relation duelle car l'enfant fait partie d'une petite communauté formatrice que forme le groupe-classe. Là, s'y apprend la vie sociale, les

[56] Alice Balint (1898-1939), psychanalyste d'enfants, s'intéresse aux problèmes anthropologiques et psychanalytiques de l'éducation enfantine. Elle contribuera, avec son mari Michaël Balint, à une œuvre psychanalytique, en Hongrie et en Angleterre, reconnue comme majeure.

règles de respect de soi et de l'autre ; la réflexion de la pédagogie psychanalytique ne pouvait pas ignorer cette dimension du groupe que théorise Freud au travers de « la psychologie des foules ». C'est tout le sens aussi de la pédagogie de Freinet qui n'est ni médecin, ni psychologue, simplement instituteur comme il aimait à le revendiquer : sa logique est celle d'une éducation mutuelle pour amener les enfants à être des élèves solidaires, autonomes dans le groupe-classe qu'ils constituent telle que nous l'avons décrit dans un ouvrage sur les pratiques pédagogiques (Y. BEAL, M. LACOUR, F. MAÏAUX, *op.cit.*).

4.1.1.2 Savoir psychanalytique et savoir pédagogique

Que ce soit les articles de psychanalystes de renom qui s'intéressent au champ éducatif comme Alice Balint, Wilhem Reich[57], Siegfried Bernfeld[58], ceux d'enseignants qui devinrent psychanalystes comme Erik Erikson[59], Fritz Redl[60], collaborateur de Bettelheim, ou les écrits des éducateurs restés dans leur vocation première comme le pasteur Pfister, Hans Zulliger, tous interrogent le sens et l'éthique de l'acte d'éduquer en prise avec la structure complexe du psychisme de l'être humain et plus précisément, celui de l'enfant. Les uns étudient la compulsion à éduquer et ses cruautés (Reich), le problème de l'obéissance (Hermann[61]), la question transférentielle de la relation éducateur/ enfant.

[57] Wilhelm Reich (1897-1957), médecin, devint premier assistant auprès de Freud de la société psychanalytique de Vienne entre 1922 et 1928 avant son départ pour Berlin puis pour les Etats-Unis. Il étudie particulièrement la compulsion à éduquer et ses cruautés.

[58] Siegfried Bernfeld (1892-1953), théoricien et praticien de l'éducation psychanalytique, est disciple et collaborateur de Freud à Vienne puis à Berlin. Il est l'auteur d'un pamphlet très remarqué paru en allemand « Sisyphe ou les limites de l'éducation », Paris, Payot, 1975.

[59] Erik Homburger (Erikson) (1902-1994) étudie la psychanalyse avec Freud. Il suit aussi les enseignements d'Anne Freud à l'Institut de Psychanalyse et s'initie à la méthode de Maria Montessori. Il publie des articles sur les relations entre la psychanalyse et la pédagogie.

[60] Fritz Redl (1902-1988), professeur, conseiller pédagogique et psychanalyste à Vienne, ami de Bruno Bettelheim, s'intéresse aux enfants perturbés et délinquants. Son travail thérapeutique auprès de ce public lui a valu une renommée internationale.

[61] Imre Hermann (1899-1984), médecin et psychanalyste hongrois, s'intéresse aux relations mères-enfants et a décrit en particulier ce qu'il appelle « le syndrome d'agrippement ». L'oeuvre qu'il a conduite avec sa femme Alice a permis à la psychanalyse en Hongrie de se maintenir, avant, pendant et après la seconde guerre mondiale.

(Frieda Fromm-Reichman[62]). Tous perçoivent la nécessité de réfléchir à l'éducation des éducateurs et, pour ce qui nous intéresse plus précisément, au lien existant entre le cognitif et l'affectif qui oblige l'enseignant à prendre en considération l'inconscient dans l'acte d'enseigner et d'apprendre. Quand Paul Federn[63] étudie dans le détail les facettes du concept d'inhibition sexuelle, quand Fritz Redl décrit la complexité de l'acte d'enseigner alors que les troubles psychiques des élèves prennent corps sur le savoir scolaire, pour ne citer que ces deux exemples, les expériences de l'époque au travers de la praxis d'une pédagogie psychanalytique enseigne aux éducateurs la nécessité d'adopter une attitude réceptive, bienveillante en s'inspirant du savoir psychanalytique. Toute la question est de rester enseignant dans le contexte classe ! C'est Editha Sterba[64] qui, le mieux, dans un remarquable article, explicite la posture juste adoptée par une enseignante qu'elle a observée : tout d'abord, une attitude bienveillante face à une petite fille renfermée, isolée, qui crée une relation de confiance et permet à cette petite fille de livrer sa haine des parents. Puis, c'est le choix d'une médiation pédagogique au travers de l'écriture d'une héroïne qui raconte sa vie. Cette petite élève révèle ses désirs secrets dans les chapitres qui composent son histoire et l'enseignante observe que son comportement commence à changer. On dirait, aujourd'hui, que c'est au travers d'un « projet d'écriture », d'une médiation culturelle proposée par l'enseignant (Y. BEAL, M. LACOUR, F. MAIAUX, *op. cit.*) que cette élève a pu mettre en scène ce qui lui était *obscène*, en créant un scénario qui lui permette de se remettre à penser. Le recours à des médiations culturelles pour métaphoriser des angoisses ou fabriquer des scénarios à partir de pulsions destructrices, c'est ce que Serge Boimare, directeur du Centre Claude Bernard à Paris, a mis en pratique dans une démarche psychopédagogique auprès d'enfants et d'adolescents dont le point commun est de refuser avec force les apprentissages scolaires. (S. BOIMARE, 1999) .

---

[62] Frieda Fromm-Reichman (1889-1957), collaboratrice à l'institut de Francfort puis psychothérapeute à partir de 1934 aux Etats-Unis, s'intéresse à la théorie psychanalytique des pulsions. Elle cherchera avec son mari « la meilleure méthode psychanalytique » pour traiter les malades schizophrènes.

[63] Paul Federn (1871-1950), spécialiste de médecine interne à Vienne, est l'un des premiers disciples de Freud. Il a cherché à appliquer la psychanalyse à la médecine, à la psychiatrie, aux sciences sociales et à l'éducation.

[64] Editha Sterba est musicologue puis psychanalyste d'enfants à Vienne ; c'est elle qui fit le premier rapport détaillé sur le traitement d'une schizophrénie chez un petit garçon de 5 ans. Dans son article « problèmes éducatifs et difficultés d'apprentissage », elle montre que « c'est avant tout l'attitude réceptive, neutre, tolérante, amicale de la maîtresse qui permit à l'enfant d'abandonner ses défenses et de laisser libre cours à ses désirs secrets » (J. MOLL, *op.cit,*)

La compréhension de la symptomatologie passagère d'une enfant qui refusait de travailler, inspirée du savoir psychanalytique et intégrée dans une médiation pédagogique, avec intervention du symbolique et libération de l'imaginaire, fait partie intégrante du travail mené dans les GSAS, dans le temps appelé « le modifiable ».

4.1.1.3 Entre pédagogie et psychanalyse, un dialogue toujours d'actualité

Les années 1920-1930 sont donc celles d'une grande effervescence qui rend Freud optimiste quant à l'application de la psychanalyse à la pratique de l'éducation. Dans la préface du livre de Aichorn[65] *Jeunesse à l'abandon* en 1925, il écrit : « De toutes les utilisations de la psychanalyse, aucune n'a rencontré autant d'intérêt, éveillé autant d'espoirs, et partant, attiré autant de collaborateurs sérieux que son application à la théorie et à la pratique de l'éducation des enfants ».

Puis les années suivantes, qui voient les montées de totalitarismes, ramènent Freud à davantage de réalisme, voire de pessimisme, quant aux obstacles qui sont inhérents à toute forme de culture et qui résisteront à tout essai de réforme. En 1929, il écrit « Malaise dans la culture » un texte que Stefan Zweig juge comme « le meilleur de ses essais philosophiques ». Car, dans ces années d'après chaos mondial et de révolution, dans ce temps de grand bouillonnement à la fois intellectuel et politique, le problème de l'éducation avait été particulièrement investi. Cependant si, dès 1909, « l'idée d'une pédagogie éclairée par la psychanalyse » avait fait son chemin comme l'avait dit Freud au pasteur Pfister, à partir des années 30, c'est un sombre tableau que ce « Malaise » qu'il décrit dans la couleur d'un temps où les pulsions agressives, la haine, l'agression, l'auto-anéantissement donnent le ton psychanalytique.

Dans le même temps, les controverses au douzième congrès international de psychanalyse en 1932 renvoient à la question du pouvoir qu'exercent les psychanalystes sur les pédagogues et à la difficulté des pédagogues, parfois trop inféodés à la psychanalyse, à penser mieux la complexité de leurs actes éducatifs. Entre éducation libertaire et éducation répressive, Freud plaide pour une éducation qui pourrait « trouver sa

[65] Auguste Aichhorn (1878-1949) a été instituteur à Vienne avant de devenir un des pionniers de la psychanalyse au service de la rééducation des jeunes délinquants. Son seul ouvrage, préfacé par Freud, *Jeunesse à l'abandon* écrit en 1925 a été traduit en français en 1973, Editions Privat,Toulouse.

voie entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde du refuser » ce qui lui a fait qualifier de « métier impossible », les trois métiers que sont celui d'éduquer, de guérir et de gouverner. L'arrivée au pouvoir d'Hitler, l'émigration de nombreux psychanalystes, les temps féroces de la seconde guerre mondiale mettront un terme, notamment, en Allemagne au dialogue et aux controverses entre pédagogie et psychanalyse jusqu'à la fin de la guerre.

En revanche, le dialogue reste présent en Suisse, à Zurich où exerçait Carl Jung, l'un des premiers collaborateurs de Freud et où Oskar Pfister entretiendra avec Freud une correspondance qui débute en 1909 et se terminera en 1938, un an avant la mort du fondateur de la psychanalyse. C'est en Suisse où la guerre ne faisait pas rage que, depuis les années 20, une politique sociale de protection de l'enfance reconnaîtra la nécessité d'une approche de l'enfant, éclairée par les travaux des psychanalystes et ceux de l'éducation nouvelle introduite par Adolphe Ferrière ainsi que par la psychologie du développement de l'enfant inaugurée par le médecin Edouard Claparède. Le souci d'une politique protectionniste de l'Etat s'incarnera dans diverses créations d'institutions : les classes spéciales, les consultations médico-pédagogiques et instituts médico-pédagogiques qui remplaceront les institutions disciplinaires. Le regard porté sur l'enfant apporte une attention autre qui passe de l'attribution du statut de coupable à celui de victime. (M. RUCHAT, 2009).

En France, dans un même mouvement, mais dans l'après-guerre, des psychanalystes, dont Georges Mauco, vont créer un premier Centre Médico-Pédagogique (CMP), en 1946. Cet ancêtre des CMPP offre un lieu distinct des services hospitaliers pour prendre en charge de jeunes « présentant des troubles du caractère et du comportement ». Sous l'influence des travaux de médecins et psychologues dont Henri Wallon (Chapitre 4. 3), ce lieu ouvre dans les murs du lycée Claude Bernard à Paris pour bien marquer l'approche psychopédagogique et refuser l'ascendance du médico-pédagogique. L'engagement que vont y prendre des psychanalystes comme André Berge, Juliette Favez-Boutonnier, Françoise Dolto, Didier Anzieu, qui y reçoivent en consultation des collégiens et lycéens, fera de ce lieu, comme des autres créations de CMPP, un lieu institutionnel novateur. Un espace où l'on considère que le symptôme de l'enfant dit quelque chose de la structure familiale et que l'empêchement à apprendre est un langage

pour l'enfant à dire sa souffrance (S. BOIMARE, *op.cit*.). Malgré les scissions du mouvement psychanalytique en France, « les CMPP dans la psychanalyse et la psychanalyse dans les CMPP » (Y. DIENER, 2011, 21) resteront longtemps des lieux où un enfant, un adolescent peut encore parler de son symptôme. Et ceci, avant qu'ils ne soient menacés par l'entreprise d'un état qui « normalise et évalue à tout-va tandis que l'industrie pharmaceutique invente des maladies et des molécules pour les traiter » comme le déplore Yann Diener, psychanalyste, intervenant en CMPP et auteur de *On agite un enfant. L'état, les psychothérapeutes et les psychotropes* (Y. DIENER, *Ibid.,*).

Dans les années soixante-dix, dans une autre forme de lien entre éducation et psychanalyse, Maud Mannoni et Françoise Dolto s'engagent pour la cause des enfants et celle des adolescents. Le rôle de F. Dolto, dans l'histoire du dialogue entre les métiers de psychanalyste et celui de l'enseignant, marquera une étape décisive en 1973 avec, notamment, l'expérience d'un projet éducatif hors du commun que, pendant quinze ans, elle va encourager et dans lequel elle va beaucoup donner à réfléchir *L'école de la Neuville* [66]. A lire l'ouvrage *L'école avec Françoise Dolto - le rôle du désir dans l'éducation -* (F. D' ORTOLI, M. AMRAM, 1990), j'ai retrouvé combien certaines des trouvailles de Jacques Lévine, comme la notion « d'apportant », « d'interlocuteur valable » mais aussi « le parler vrai » s'inspirent de l'apport de cette grande psychanalyste qui avait raconté que, petite fille, elle voulait être « médecin de l'éducation » !

Parallèlement, dans les Sciences de l'Education et dans la formation des enseignants, la dimension psychanalytique rencontrera des professeurs et des formateurs engagés dans les Ecoles Normales puis dans les IUFM comme nous l'avons développé au chapitre précédent. Avec la place particulière qui revient à C. BLANCHARD-LAVILLE, M. CIFALI, F. IMBERT et J. MOLL.

Jeanne Moll, l'une des deux instigatrices de ce dialogue fructueux entre psychanalyse et pédagogie, continue à le faire vivre dans ses écrits, dans ses publications et

[66] Fabienne d'Ortoli, Michel Amram et Pascal Lemaître sont à l'origine d'une aventure engagée en 1973 pour réunir des enfants de toutes origines sociales et de tous niveaux, dans une école hors des sentiers battus. C'est F. Oury qui les a introduit auprès de Françoise Dolto. En les encourageant, enles accompagnant, en suscitant la réflexion critique et l'auto-évaluation dans un respect mutuel, F. Dolto « grâce à la Neuville, a vu se concrétiser son rêve d'enfant » (F. D'ORTOLI, M. AMRAM, *Ibid.*, 13) .

ses interventions. Ce dialogue, dans l'espace-tiers que représente le Soutien au Soutien, est aussi redevable aux travaux de Balint. Comme j'ai commencé à le montrer dans le chapitre précédent, le Soutien au Soutien prend appui sur les travaux de M. Balint, médecin, psychanalyste. Sa rencontre avec Alice Székely-Kovacs, passionnée des problèmes anthropologiques et psychanalytiques de l'éducation enfantine, a contribué à enrichir le dialogue psychanalyse-pédagogie.

Un retour à l'oeuvre de Michaël Balint avec Alice, sa première épouse, puis après la mort de celle-ci avec Enid, sa troisième épouse, s'impose.

4.1.2 A l'ancrage des Groupes-Balint

Il s'agit de donner quelques repères, géographique, temporel, intérieur et théorique de Michaël Balint pour saisir l'adaptation de la « méthode Balint » aux besoins spécifiques de formation des professionnels de l'enseignement dans le cadre des GSAS. Une brève reconstruction factuelle et événementielle permettra de comprendre le parcours de ce chercheur, ce clinicien, ce théoricien, un personnage hors du commun du monde médical et psychanalytique ; néanmoins les éléments biographiques relevés, ici, participent d'un choix personnel, sans prétendre l'exhaustivité, simplement afin d'éclairer l'héritage dont s'est réclamé Jacques Lévine. La passionnante biographie intellectuelle écrite par Michelle Moreau Ricaud (M. MOREAU RICAUD, 2000) ainsi que la lecture d'articles ou d'ouvrages de M. Balint m'ont permis de riches allers et retours entre les groupes de recherche-formation de M. Balint avec des médecins et ceux que l'on pourrait qualifier de recherche-formation de J. Lévine avec des professionnels de l'enseignement.

4.1.2.1 Michaël Balint : Histoire d'un parcours

Il s'agit donc, de jeter des ponts entre les apports novateurs de M. Balint, Alice Balint et Enid Balint, à la fois continuateurs de l'œuvre de Ferenczi tout en restant dans une certaine fidélité à Freud, et l'apport du cadre conceptuel de J. Lévine, enrichi de l'inventivité d'un « langage intermédiaire » : ce langage métaphorique apparaît comme un véritable outil du

travail relationnel, qui donne accès, aux éducateurs, à la pensée analytique tout en nourrissant leur réflexion et leurs actions. (Chapitre 4.3.7)

4.1.2.2 De Budapest à Berlin (1896-1924)

M. Moreau Ricaud décrit M. Balint, dans son enfance comme un petit garçon turbulent, éveillé. Il est élevé avec une sœur plus jeune que lui de 2 ans et grandit entre une mère généreuse qui l'aimait beaucoup et un père, médecin, autoritaire et rigide. Il est né -Mihaly Bergsmann- le 3 décembre 1896, dans le quartier juif de Pest, dans un état politique et culturel aux moyens de communication qui se modernisent avant la guerre de 1914, permettant notamment de relier facilement en chemin de fer Budapest à Vienne, Berlin, favorisant toutes sortes d' échanges, notamment intellectuels. Budapest est un grand centre culturel qui permet à Mihaly, brillant lycéen, déjà lecteur de Freud, de combler son avidité de connaissance dans les bibliothèques de la ville, intéressé par de multiples domaines : les mathématiques, la chimie, la peinture, la philosophie, la psychanalyse. Quand il reprend ses études de médecine interrompues par la guerre, il s'intéresse encore davantage et avec un sain esprit critique, à la psychanalyse. En 1919, il suit toutes les conférences de Ferenczi, à l'Université de Budapest, dans un cursus de médecine très libéral. C'est en se liant, à 21 ans, avec Alice Székely-Kovacs, qui deviendra sa première épouse, qu'il va devenir un proche de Ferenczi, l'analyste puis l'ami de la mère d'Alice, Vilma Kovacs, personnage important dans le cercle psychanalytique de Budapest.

L'une des ruptures importantes de cette période est sans doute sa décision de changer son nom allemand pour un patronyme typiquement hongrois. Il marque par là une certaine distance prise avec sa famille, peut-être une certaine forme de désaffiliation et un désir d'acculturation à la culture magyare, pour n'évoquer que quelques raisons à l'abandon de son patronyme[67].

Dans le climat fascisant des années 20, le couple décide d'émigrer à Berlin où Balint rejoindra le centre de formation analytique de la Polyclinique pour y devenir analyste stagiaire. En 1922, il est déjà en analyse didactique quand Freud vient présenter

[67] Cf M. Moreau Ricaud pour des informations et des hypothèses supplémentaires, 61-66

son travail sur « le Moi et le ça » au congrès international de Berlin de cette année-là. Durant ces années berlinoises où il passe un doctorat en sciences (chimie, physique, biologie), il choisit d'appliquer sa connaissance de l'inconscient aux phénomènes organiques. Pionnier en la matière sur le chemin qui l'ouvre à une médecine psychosomatique, il est amené à traiter des patients qui souffraient d'asthme, d'ulcères gastriques et d'obésité.

4.1.2.3 De la Polyclinique de Budapest à Manchester (1931-1939)

Avec le retour à Budapest en 1924 du couple Balint, la naissance de leur fils en 1925, et une reprise d'analyse avec Ferenczi jusqu'au départ de celui-ci aux Etats-Unis, c'est toujours la même soif de travail, d'échanges et de bonheur. En 1931, après de nombreuses démarches administratives, Ferenczi ouvre la Polyclinique de Budapest qui deviendra sous l'insistance de Balint non seulement un institut de formation comme à Berlin mais un lieu dont l'objectif est aussi de s'ouvrir au champ thérapeutique. Une fois par semaine, les élèves et analystes s'y réunissent tandis, qu'à d'autres moments, la Polyclinique fonctionne comme dispensaire thérapeutique. Balint y propose un séminaire à l'adresse des médecins pour les intéresser à la psychanalyse, prémisses de l'idée des futurs groupes. Il en deviendra le directeur, après la mort de Ferenczi en 1933. Mais la montée du totalitarisme oblige Balint à suspendre toutes les réunions, ne tolérant plus qu'un policier assiste aux séminaires et y prenne des notes. La famille Balint décide de s'exiler en Angleterre en 1939 tandis que la Polyclinique fermera ses portes officiellement en 1942.

A la différence de l'école de Berlin où la formation était bien organisée et la pensée structurée, l'école de Budapest s'est caractérisée par un style plus ouvert dans lequel la liberté d'expérimenter, de se tromper, d'analyser ses erreurs et d'en tirer des leçons y est cultivée :

> Ferenczi, disciple sérieux de Freud, intelligent, érudit, rompu à toutes les thérapies médicales, ouvert sur la culture de son temps, montrait l'exemple d'une sensibilité, d'une façon de s'interroger rien moins que dogmatique. Mais il était aussi capable de s'appuyer sur la méthode expérimentale scientifique. Cette double compétence, thérapeutique et scientifique, est un des traits caractéristiques de cette école. (M. MOREAU RICAUD, *Ibid.*,19)

Ce qui caractérise Ferenzci pourrait être attribué à Balint d'autant que celui-ci va se donner le projet de continuer l'œuvre de Ferenczi et d'éclaircir les malentendus qui se sont installés entre Freud et lui, notamment en mettant à l'abri des bombes la correspondance de 25 années de ces « deux grands hommes ».

Durant toutes ces années à Budapest, on peut penser que M. Balint construit le cadre théorique des groupes qui verront le jour quelques vingtaines d'années plus tard, à la clinique Tavistock à Londres, si l'on en juge par la publication d'un article en 1926 *De la psychothérapie à l'intention du médecin généraliste* , annonciateur de l'hypothèse de travail clinique et de formation développée dans *Le médecin, son malade et la maladie* en 1957. M. Balint suggère que la pratique médicale des années 30, parce qu'elle ne s'occupe pas de la totalité de l'homme, doit être repensée. Il plaide pour ne plus ignorer la relation médecin-malade et œuvre pour « …la voie de l'apprentissage du plus grand art de la profession médicale : le maniement tolérant du transfert ». Le Mouvement Balint de ce début de XXIème siècle dénonce toujours le même écueil :

> Les études médicales sont essentiellement orientées en France sur l'acquisition des connaissances scientifiques. Elles n'assurent que partiellement un enseignement des aptitudes pratiques et encore moins des aptitudes relationnelles. Le médecin a rarement l'occasion d'exprimer les difficultés qu'il a rencontrées dans la relation avec le patient Au même titre que les éléments sémiologiques, les facteurs relationnels interviennent largement dans la décision. Ils sont peu enseignés, car cette approche ne se prête pas à une pédagogie magistrale : les groupes-Balint représentent donc une possibilité de formation qui permet d'intégrer la dimension relationnelle dans le processus de soins en étant un espace de parole pour les soignants.

Etudes et témoignages sur la relation enseignant-élève amènent à un constat assez semblable quant à la formation des enseignants jugée souvent insatisfaisante à cet égard. L'analyse des pratiques, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, a cherché à répondre en partie à ces critiques.
Nous avons commencé à appréhender de quelle manière le GSAS intègre la dimension relationnelle dans le processus d'enseignement et nous verrons, plus en détail, comment, dans cet espace de parole dit « hors-menace », une parole libre circule et comment un autre mode de relation à l'autre et une sensibilité relationnelle s'y co-construisent (Chapitre 7)

4.1.2.4 La complicité intellectuelle d'Alice Balint (1921-1939)

Dans la préface de la première édition en 1952 de *Primary Love and Psycho-analytic* (Amour Primaire et technique psychanalytique), M. Balint dit « avoir l'impression d'avoir à peu près achevé la mise au point de sa théorie » au moment où il décide de réunir ses articles écrits entre 1930 et 1952 pour former cet ouvrage. Les trois sujets qu'il a particulièrement explorés - ceux de la sexualité humaine, des relations d'objet et la technique psychanalytique - l'ont été dans une complicité sans faille avec son épouse, Alice, décédée brutalement en 1939, l'année de leur exil à Manchester :

> Depuis notre enthousiasme partagé pour Totem et Tabou jusqu'à la mort d'Alice en 1939, nous avons lu, étudié, vécu et travaillé ensemble. Toutes nos idées, qu'elles aient germé dans l'esprit d'Alice ou dans le mien, firent l'objet de discussions interminables, pour le plaisir d'abord, puis pour être mises à l'épreuve, expérimentées et critiquées. Très souvent le choix de celui de nous deux qui allait publier telle ou telle idée était laissé au hasard. Outre la psychanalyse, Alice s'intéressait surtout à l'anthropologie et à l'éducation et moi à la biologie et à la médecine ; c'est ce facteur, généralement qui décidait de celui qui se chargerait de la rédaction. Nous n'avons publié qu'un seul article en commun, mais presque tous pourraient porter nos deux signatures. (M. BALINT, 1972, 8)

Comme je l'ai évoqué, Alice Balint, psychanalyste de renom, prit une part importante dans la réflexion sur les questions du champ pédagogique. Ses orientations ethnologique et anthropologique lui ont fait affectionner un terrain de recherche encore peu exploré dans ce premier tiers du XX ème siècle : celui de l'enfance. A Berlin, elle fut la voisine et l'amie de Mélanie Klein, mais elle a aussi correspondu avec Anna Freud. Sa disparition prématurée ne lui a pas laissé le temps de se situer dans les oppositions doctrinales entre M. Klein et A. Freud mais dans son article « Amour pour la mère et amour de la mère », elle démontre l'importance théorique et pratique du lien archaïque qui unit la mère et l'enfant dans la phase pré-oedipienne et rejoint ainsi les thèses kleiniennes en faveur de la priorité et intériorité de l'autre et du lien.

Comme nous le verrons sur le plan théorique et dans la partie clinique, le concept de relation d'objet archaïque et primaire est inscrit dans notre grille de lecture de la compréhension de certains comportements d'enfants qui s'accrochent à leur mère dans une forme d'amour, d'égoïsme naïf , dépourvu du sens de la réalité qui les entrave dans

le développement de leur vie affective.
Cet *amour primaire* (M. BALINT, *Ibid.*,) caractérise les relations du petit à son environnement tout en rejetant le concept freudien de narcissisme primaire selon lequel le petit, dans les premiers mois de sa vie, investirait toute sa libido sur lui-même. C'est cette conception qui présidera à l'articulation du processus d'identification projective et de l'empathie. (Chapitre 6)

4.1.2.5 Nouvelle entreprise intellectuelle avec Enid Flora Albu (1944-1970)

Ce travail sur le développement du tout petit et les relations d'objet, Balint le poursuivra en entreprenant des travaux universitaires sur les nourrissons, empruntant une piste ouverte par « les Trois essais sur la théorie de la sexualité » de Freud, renouant ainsi avec la recherche après ses difficiles années de deuil. C'est l'époque où Balint décide de se marier en 1944 avec une de ses analysantes, un an et demi après sa cure, mais très vite il réalise l'échec de cette union et c'est grâce à son installation à Londres, seul, qu'il va retrouver son équilibre et sa force de travail.

Son œuvre sur la question de la formation analytique va gagner en audience auprès de la société britannique psychanalytique. De plus, il participe aux controverses anglaises entre M. Klein et A. Freud en cherchant à faire exister le dialogue et en participant activement au « Middle Group ou groupe des Indépendants». En 1949, il entre à la clinique Tavisctok, dans laquelle il va rencontrer une nouvelle complice qui deviendra son épouse, Enid Flora Albu, avec qui il travaillera jusqu'à la fin de sa vie et à qui il dédiera son ouvrage « le Défaut fondamental », en 1968 :

> Comme pour chacun de mes livres, je tiens à exprimer ici toute ma gratitude à ma femme : sans son aide, la compilation de ce livre aurait pris encore plus de temps ; plus d'une fois, lorsque j'étais irrémédiablement enlisé dans mes idées, c'est en discutant avec elle que j'ai pu me sortir du bourbier et poursuivre mon travail (M. BALINT, 1968)

C'est dans cette clinique Tavistock, prestigieuse institution de Londres, que Balint ouvre son premier séminaire traitant des problèmes psychologiques rencontrés par les médecins dans leur pratique : le premier « groupe Balint » qui va associer formation et recherche est né !

L'œuvre et l'homme se confondent aisément car le parcours intellectuel de Balint, homme brillant, novateur est un parcours balisé de ses propres recherches, nourries tout à la fois des recherches psychanalytiques de ses maîtres, Freud et Ferenczy, et de celles de ses compagnes de vie et de travail, Alice et Enid, pour n'évoquer que ces influences très intimes. Jusqu'en 1970, année de son décès, Balint aura été passionné par toutes les sciences qui favorisent la connaissance du fonctionnement de l'humain et des relations humaines : l'anthropologie, la pédagogie, les questions de transmission, la formation psychanalytique. Son ouverture d'esprit, sa grande capacité de travail et sa créativité ont irrigué et irriguent encore de nombreux travaux tant en médecine qu'en psychanalyse et en pédagogie.

4.1.3 Les Groupes de recherche-formation (1947-1948)

Les groupes de recherche-formation que Balint formera à la clinique Tavistock de Londres prennent naissance dans un contexte d'après-guerre au cœur de cet établissement spécialisé dans l'étude des relations humaines. Si ces groupes démarrent comme des séminaires de discussion autour des problèmes psychologiques que rencontrent les médecins dans leur pratique médicale, ils vont très vite devenir un espace de travail pour comprendre que la maladie du patient s'inscrit dans l'histoire globale de celui-ci et que le symptôme offert par le patient au médecin est un langage qu'il va devoir décrypter. Ainsi le remède ne se trouve-t-il pas seulement dans la prescription de médicaments mais dans la relation établie avec son patient. La notion de « pharmacon » inventée à cette occasion par Balint représente le médecin en tant que tel et à son insu : « Le médecin-médicament, c'est une qualité d'accueil, une ambiance dans laquelle le patient se trouve immergé ». (A. RAMIREZ-LEVINE, *op.cit.*, 65)

En 1963, lors de la seconde édition de l'ouvrage qui retrace la recherche en pleine expansion de Balint les trois aspects de la tâche qui incombent au médecin sont rappelés dès la préface : l'écoute, la compréhension et l'utilisation de la compréhension en vue d'un effet thérapeutique.

S'il existe une analogie entre la relation médecin-patient et la relation enseignant-enseigné, nous expliciterons comment, dans la méthode des GSAS, la relation maître-élève, par essence a-symétrique est à la fois, apprentissage d'une écoute particulière, compréhension et utilisation de la compréhension en vue d'une transformation de son regard. Sachant que dans cette relation intersubjective, l'empathie a toute sa place.

4.1.3.1 La pratique des groupes-Balint

Chaque groupe est composé de huit à dix médecins omnipraticiens, volontaires et d'un ou de deux psychiatres. Ils se réunissent une fois par semaine pour une durée totale de deux à trois ans, exception faite de quelques groupes qui prolongèrent leur temps de formation-recherche. La description de la méthode dans les appendices I « la formation » et II « la sélection » de l'ouvrage « Le médecin, son malade et la maladie », (M. BALINT, *Ibid.,* 315-341) est très précise quant au public de ces groupes, aux objectifs de la formation à la psychothérapie, au « changement limité mais considérable » des participants, aux crises inévitables liées à l'utilisation des méthodes de groupe, à l'aménagement du temps, à l'attitude du leader du groupe et au matériel défini comme le plus important de cette méthode de formation : le contre-transfert. (M. BALINT, *Ibid.,* 325-330).

Pour Balint, le public d'omnipraticiens qui compose ces groupes doit avoir une assez longue expérience de la pratique médicale mais aussi de la vie pour être à même de comprendre les problèmes complexes des relations, conflits familiaux et conjugaux des patients dont la maladie « offerte » à leur médecin est une expression. Dans ces groupes constitués par « auto-sélection » de praticiens qui ont pris conscience de l'insuffisance de leur formation psychothérapeutique, l'objectif est de favoriser l'aptitude thérapeutique. En effet, si cette aptitude ne peut s'enseigner dans les cours traditionnels, elle s'acquiert, en revanche, par une réflexion basée sur l'expérience directe :

> L'acquisition de l'aptitude psychothérapeutique ne consiste pas seulement à apprendre quelque chose de nouveau, mais implique aussi inévitablement un changement limité, bien que considérable, de la personnalité du médecin » (M. BALINT, *Ibid.*, 317).

Balint s'appuie sur le système hongrois de contrôle pour élaborer sa méthode de

formation qu'il ne veut assimiler ni à une thérapie, ni à une analyse personnelle et qui sera appelée plus tard, « psychologie médicale ». La formation à Berlin séparait en trois parties distinctes la question de l'analyse personnelle, les cours théoriques et le travail de pratique sous contrôle : c'est dans son analyse personnelle que le futur psychanalyste travaille la question du contre-transfert sur le patient alors que la question du transfert est un matériel de ce qu'on appellerait aujourd'hui, le travail de supervision. Ce qui intéresse Balint, dans le système hongrois, à la différence de l'école de Berlin, c'est le jeu de ces deux transferts :

> Ce qu'on étudie, c'est l'interaction de ces deux transferts, à savoir, comment ils s'influencent et se modifient l'un l'autre…l'examen des phénomènes de transfert conduit inévitablement à un examen des patterns de réactions habitudes du candidat, c'est à dire de ses conflits et difficultés personnelles, de ses problèmes irrésolus et souvent inconscients. Par conséquent, ce type de contrôle comprend toujours certains éléments d'analyse personnelle, son but étant que le candidat prenne tout au moins conscience des patterns automatiques et des angoisses qui les motivent, bien qu'ils puissent rester temporairement irrésolus. (M. BALINT, *Ibid.,* 317-318)

Si « le contre-transfert du médecin est tri-dimensionnel » (A. RAMIREZ-LEVINE, *Ibid.,* 67), médecin-patient, médecin-leader du groupe, médecin-groupe, seul le contre-transfert médecin-patient est utilisé comme matériel de réflexion par le leader et le groupe :

> Nous utilisons la relation médecin-leader du groupe très parcimonieusement, car nous essayons d'éviter dans la situation de groupe toute discussion des émotions de nature personnelle et intime ; autrement dit, nous évitons que le groupe ne se transforme en une entreprise ouvertement thérapeutique. (M. BALINT, *Ibid.,* 325).

Néanmoins, pour créer les conditions du travail de l'interaction de ces transferts, dans ses groupes de recherche-formation avec les médecins et plus particulièrement du contre-transfert du médecin, « c'est à dire la manière dont il fait usage de sa personnalité, ses convictions scientifiques, ses patterns de réactions automatiques, etc… » (*Ibid.,* 319), Balint demande aux participants de rapporter librement leurs expériences, sans l'aide de dossier, ni notes, de manière à rappeler « l'association libre ». Le récit s'apparente au contenu manifeste du rêve sachant que « les pensées secondaires du rapporteur et les critiques et commentaires du groupe qui l'écoutaient étaient évalués en quelque sorte comme des associations libres » (*Ibid.,* 318).

Nous verrons, dans les GSAS comment se travaille la question du récit par l'exposant et sa réception psychique par le groupe dans le temps 1 de la méthode, celle des associations, des projections et des identifications dans le temps 2 et le temps 3, ainsi que la question de la subjectivation et de la perlaboration qui débute au temps 4 et se poursuit sur le terrain .

Le psychiatre ou psychanalyste du groupe, appelé leader « représente les standards que le système de formation vise à réaliser. Chaque fois qu'il interroge un malade, le médecin a, constamment présent à l'esprit, le leader du groupe » (*Ibid.,* 326). C'est dire la position délicate de ce dernier : en même temps qu il doit « se fondre dans le reste du groupe », il doit être celui qui va aider à prendre conscience des systèmes de relation des médecins, de l'influence que leurs *patterns* exercent sur les patients, des erreurs commises et des réajustements envisagés dans la discussion avec les autres membres du groupe. Quand d'inévitables crises interviennent, il revient au leader de créer l'atmosphère émotionnelle et amicale de manière à ce que chacun puisse gérer les tensions désagréables. On mesure donc que, pour le leader, les connaissances didactiques en psychanalyse sont nécessaires mais pas suffisantes puisque celui-ci doit aussi être aussi capable de comprendre et maîtriser les dynamiques de groupe.

4.1.3.2 Les influences : le case-work et les petits groupes

Outre l'influence de l'école de Budapest concernant la question analytique du transfert et du contre-transfert, les Groupes-Balint héritent aussi du travail psychosocial mené par Enid sur la question du *case-work* et du travail psychanalytique concernant les groupes thérapeutiques de Bion.

Dans les années 30, l'idée du groupe artificiel comme espace de formation et de thérapie commence à faire son chemin notamment dans des lieux comme la Clinique Tavistock à la pointe de la réflexion où de nombreux chercheurs travaillent, notamment Bowlby sur la relation mère-enfant, et Bion sur la question des groupes. On cherche à soigner le plus grand nombre de cas de névrosés sur un mode de formation qui ressemble davantage à un savoir-faire qu'à une théorie : *le case-work,* traduit littéralement par

« travail de cas ». C'est Enid, en 1947, qui lance une formation pour les assistants sociaux en charge d'intervenir auprès des couples et familles disloquées dans les années d'après-guerre et propose de travailler en groupe à partir d'exposés de cas.

> Les assistants sociaux exposent tour à tour, à partir d'un dossier constitué et de compte-rendus écrits, des cas de leur relation d'assistance. Les participants du séminaire vont intervenir, donner leur point de vue, demander un supplément d'informations, formuler des possibilités d'amélioration du lien, aider l'assistance à imaginer d'autres solutions.(M. MOREAU RICAUD, *Ibid.,* 171)

Balint en tant que collaborateur du projet apportera des modifications dans la méthodologie de ce séminaire de cas, en référence aux méthodes de contrôle analytique en usage à l'Ecole de Budapest.

Outre *le case-work*, Balint a été influencé par la réflexion sur le travail de groupe en vogue de l'époque. Dans une entrevue en 1968 à la revue Problèmes de « l'Association des étudiants en médecine français » (M. MOREAU RICAUD, *Ibid.,* 174), il précise que la méthode de groupe a un enjeu économique, psychique et financier : l'économie porte sur l'aspect financier dans la mesure où cette méthode est moins coûteuse qu'une analyse personnelle et qu'elle évite le phénomène de régression présent dans toute analyse. Ces arguments plaideraient en faveur d'un objectif thérapeutique des groupes alors que Balint a toujours affiché l'aspect recherche et formation avec le protocole et les modalités de travail choisis. Mais, il est vrai que dans la mesure où toute formation vise à une transformation des pratiques installées au travers d'un travail de conscientisation, on peut dire, avec J. B Pontalis, que le bénéfice secondaire d'une formation procède bien d'un effet thérapeutique liée à cette forme de connaissances :

> Comment soutenir qu'il convient de différencier les objectifs de formation (…) et une intention psychothérapeutique, alors que toute formation suivie, dès l'instant où elle vise plus que la transmission d'un savoir-faire et prétend s'exercer en profondeur, est, d'une façon plus ou moins explicite, une psychothérapie. (J.-B. PONTALIS, 1968)

Une autre influence très prégnante quant au travail de groupe est à rechercher dans l'intérêt de Balint pour les travaux de Wilfried Bion sur les méthodes de groupes durant son temps passé à la clinique Tavistock de 1933 à 1948, avant son émigration aux Etats-

Unis. La découverte par Bion des modifications d'attitudes et de rôles des participants à ses petits groupes thérapeutiques peut être énoncée aussi simplement, que le fait D. Anzieu : « Tout groupe institutionnel peut être traité par une compréhension psychanalytique » (D. ANZIEU, 1968).

Ajouté à l'héritage de Balint, l'héritage considérable de Bion dans les GSAS et, plus particulièrement, l'intérêt du concept « d'identification projective » (Chapitre 4) et celui du « Moi-peau » d'Anzieu (Chapitre 6) articulé à l'empathie, nous engagera à préciser le travail d'un GSAS, de manière plus pointue et plus détaillée, pour en montrer les implications dans la partie clinique.

4.1.3.3 La dynamique conceptuelle

La dynamique conceptuelle des groupes-Balint peut ainsi se décrire : le séminaire de discussion de groupe porte sur les problèmes liés à l'exercice de la pratique médicale au travers d'une méthode innovante. En s'inspirant notamment de la méthode analytique de la libre association, il s'agit de donner la parole aux médecins sur leur travail professionnel. Dans la technique d'exposé des situations, la parole spontanée est préférée, afin que chaque médecin puisse faire un compte-rendu le plus fidèle possible de l'aspect émotionnel de la relation médecin-malade et puisse analyser les implications affectives et émotionnelles de cette relation. C'est la notion de « remède-médecin » qui apparaît : le *pharmacon.*

Le patient étant considéré dans la globalité de sa personne, « le diagnostic global » qui inclut des éléments de l'histoire du malade, de sa famille, d'implicites, de non-dits est préféré au « diagnostic focal » uniquement centré sur le symptôme, la plainte du malade. C'est ainsi que le médecin va s'adapter à son patient et se méfier de *la fonction apostolique* (image empruntée au domaine religieux) qui cherche à convertir le malade à sa « foi » :

> Tout se passe comme si tout médecin possédait la connaissance révélée de ce que les patients sont en droit ou non d'espérer : de ce qu'ils doivent pouvoir supporter et, en outre, comme s'il avait le devoir sacré de convertir à sa foi tous les ignorants et les incroyants parmi ses patients. (M. BALINT, *Ibid.,* 228)

Le travail du groupe-Balint amène ainsi un « changement limité bien que considérable de la personnalité du médecin » puisque la connaissance de ses propres particularités de fonctionnement, la prise de conscience de ses convictions contribuent à une nouvelle posture du médecin, une meilleure ouverture aux problèmes de ses patients.

4.1.4 Le Mouvement Balint, aujourd'hui

C'est en France que la méthode a été perçue comme révolutionnaire et qu'elle a donné lieu à une institutionnalisation, encore de nos jours, très active. Dans le contexte des années 50, on cherche à humaniser la science médicale pour une pratique médicale moins radicale, plus individualisée. L'histoire française particulière de la psychanalyse et de ses scissions successives (1953, 1964, 1969) (M. MOREAU RICAUD, *Ibid.*, 194) mais aussi celle des controverses entre Anna Freud et Mélanie Klein ne laissent pas indifférent Balint qui veut susciter des échanges scientifiques avec le continent, ce dont témoignent quelques correspondances avec Lagache, Laforgue et Lacan. En France, on apprécie beaucoup le pragmatisme de Balint et le dialogue fructueux qu'il est parvenu à installer entre la psychanalyse et la médecine. J. P Valabrega, élève de Lagache et chercheur au CNRS va traduire le premier *La Relation thérapeutique.* Certains chefs de service d'hôpitaux progressistes suscitent le démarrage de groupes Balint et un étudiant en psychiatrie, François Sacco, soutient une thèse en référence à Balint sur l'information et la formation des étudiants en médecine, en 1966. Mais le malaise institutionnel dans lequel se déroule la soutenance de thèse est important, et plus tard, en juin 1967, la création de la Société Médicale des Groupes Balint (SMGB) dont le secrétaire sera F. Sacco, le sera en réaction contre les formateurs, dans un fort climat de tensions entre médecins en formation, leaders, analystes : les médecins reprochent aux analystes d'être négligés, les formateurs de craindre d'être exclus par les médecins :

> Le colloque singulier devait se libérer des attitudes paternalistes et rituelles des médecins. Et la recherche médicale devait se faire aussi au niveau du médecin généraliste, donc « à la base », avant toute chronicisation. La maladie devait être envisagée non seulement comme un « mal à extirper » mais aussi comme l'occasion d'un changement. Constituer la Société médicale des groupes Balint (c'était) se donner les moyens de cette « politique » selon la méthode Balint. (Lettre de Sacco du 17 novembre 1997, *in* M. MOREAU RICAUD, *Ibid.*, 202-203)

Les pionniers français vont entreprendre la traduction des ouvrages de Balint et dans le même temps, la Balint Society est fondée à Londres en 1969. Des Sociétés Balint se créent dans de nombreux pays et à l'heure actuelle la Fédération Internationale Balint, reconnue en 1986 comme ONG par le Conseil de l'Europe, regroupe près de 40 pays.

« Le Balint », comme il est courant de nommer cette méthode de travail, va intéresser d'autres domaines que la médecine et s'étendre à plusieurs catégories de professionnels de la santé : des psychologues, des kinésithérapeutes, des infirmiers, des dentistes… mais aussi aux professionnels de l'éducation préoccupés par la pédagogie. Comme nous l'avons restitué dans le chapitre précédent, F. Imbert et C. Blanchard-Laville se sont inspirés du modèle Balint pour transposer cette méthodologie auprès des enseignants.

De même, les groupes proposés par Jacques Lévine, qui n'était pas médecin mais docteur en psychologie et psychanalyste, s'adressent à des professionnels de l'éducation intéressés par les questions de pédagogie et de psychanalyse, ce qu'on pourrait qualifier de « pédagogie psychanalytique » en référence aux travaux de Jeanne Moll.

Tout ceci nous engage à faire une analyse méthodologique précise et minutieuse de la méthode du « Soutien au Soutien ».

4.2 Repères et fondement de la méthode

« La méthode c'est le chemin une fois qu'on l'a parcouru »

Marcel Granet

La méthode du « Soutien au Soutien » ou Balint-enseignant est le fruit du travail d'un homme, Jacques Lévine dont l'itinéraire de psychologue, ancien assistant d'Henri Wallon et celui de psychanalyste, membre fondateur du CIPPA, a rencontré celui d'autres professionnels de l'éducation, Jeanne Moll, Cécile Delannoy, Michel Develay et d'autres, moins connus, psychologues, enseignants, orthophonistes, chefs d'établissements, conseillers d'orientation psychologues.

Comme nous l'avons montré dans la première partie de ce chapitre, ce travail s'inscrit dans l'histoire du dialogue pédagogie-psychanalyse, née dans le premier tiers du vingtième siècle pour contribuer de manière singulière à aider les pédagogues à comprendre les processus psychiques en jeu dans toutes relations, particulièrement les rapports enseignant/élève. L'initiative d'articuler pédagogie et psychanalyse doit beaucoup à la hardiesse de la pensée de Jacques Lévine, à ses propres recherches tout comme à ses rencontres intellectuelles.

Dans un article écrit à deux mains, Cécile Delannoy et Jeanne Moll (J. LEVINE, J. MOLL, *op. cit.* 27) montrent que la naissance de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien en 1993, en France est l'œuvre de Jacques Lévine à partir de ce qui s'était esquissé, en 1973, comme méthode de travail de groupe à la suite de l'interpellation d'une institutrice, Romaine Landier. Alors que l'objectif d'une réunion était la préparation d'articles pour « la Revue de pédiatrie », cette institutrice arrive en disant : « Vos considérations intellectuelles ne m'intéressent pas pour l'instant. Je suis préoccupée par le

cas d'un enfant ». On perçoit, dès lors, la pointe d'humour du nom de la méthode « le Soutien au Soutien », parfois de son sigle S.au.S, quand, à l'origine, il s'est agi, pour répondre à une demande pressante, de transformer une séance de comité de rédaction en séance…de soutien au soutien : celui qui doit soutenir a besoin d'être soutenu !

La dénomination d'une méthode ne procède jamais du hasard et la fluctuation d'une terminologie ainsi que le reconnaissait Balint au sujet de ses propres groupes dans *Le médecin, son malade, la maladie,* a été le reflet d'une recherche-formation qui s'est élaborée chemin faisant. Quand Balint explique que ses groupes se sont appelés tantôt « groupe de discussion », « conférence de cas », « séminaire de recherche », « séminaire de discussion », il insiste sur la nature complexe de l'entreprise qui produit des incertitudes qui se reflètent aussi dans la terminologie mouvante selon les contextes : « groupes de soutien au soutien », « Soutien au Soutien », « groupes Balint-enseignant », « groupes d'inspiration Balint ». Dans l'article 2 des statuts de l'Association des groupes de Soutien au Soutien, « la méthode mise en œuvre est celle dite du « Soutien au Soutien » : elle procède d'une adaptation de la méthode Balint en fonction des besoins spécifiques de formation des personnes travaillant dans les domaines de l'enseignement, du social et du para-médical ». Lorsqu'il s'agit d'une présentation informelle moins institutionnelle, l'usage peut être celui de « groupes de paroles » et dans le cadre de l'Education nationale de « groupes d'analyse de pratiques » ou « d'ateliers psycho-pédagogiques ».

La présentation des groupes par J. Lévine consultable sur le site de l'AGSAS[68] qui sera le fil conducteur des paragraphes suivants reprend, en la précisant, celle fondatrice du démarrage de ces groupes qui se résumait à ce texte :

> Les groupes sont formés de dix à douze personnes, en général de la même discipline, acceptant un contrat de solidarité (chacun fait sien le cas du collègue qui expose et s'expose), le principe de la non-conflictualité (il ne s'agit pas de dynamique de groupe ou de psychothérapie de groupe, c'est le problème à résoudre qui est prioritaire) ; le respect absolu des quatre temps de la méthode; l'élève restitué comme personne dans ses espaces, son histoire et son intériorité . De ce fait, le Soutien au Soutien correspond à un appareil groupal ayant valeur de lieu de ressourcement, de décentration et de contre-espace, permettant un changement de perception. C'est un lieu de parole où peuvent se dire les blessures narcissiques du praticien et de l'élève ; c'est un lieu d'intelligibilité de ce qui alimente les conduites qui font problème ; c'est un lieu de recherche du modifiable sur le plan pédagogique et relationnel ; c'est un lieu où

[68] http : // agsas.free.fr

chacun peut opérer une conscientisation de son mode de fonctionnement professionnel. (J. LEVINE)

Les idées énoncées, dans ce texte fondateur, brassées par la clinique des animateurs ont donné lieu à de nombreux échanges, des développements, des précisions, notamment dans les week-ends de formation organisés depuis 2002 à l'intention des futurs animateurs de groupes, dans une des rubriques de la revue annuelle « Je est un autre » et bien entendu, dans le premier et second ouvrages de J. Lévine et de J. Moll.

La recherche de J. Lévine qui a conduit à la création de cette méthode est l'expression d'un dialogue permanent, toujours renouvelé entre la psychologie, la pédagogie, la psychanalyse et l'anthropologie, jamais dans un repli sur soi, mais toujours en quête de rendre ces dialogues fructueux pour les actions dans le présent et celles à venir. Il est intéressant d'en présenter son balisage tout en ayant bien conscience du décalage entre une théorisation et tout ce qui s'en dérobera dans la clinique.

4.2.1 Description du Soutien au Soutien

Dans l'ouvrage écrit avec M.Develay *Pour une anthropologie des savoirs scolaires - de la désappartenance à la réappartenance* Jacques Lévine interroge les raisons qui font de l'école une école « coupée de ce qui devrait constituer sa mission… trop éloignée de ce qu'on est en droit d'attendre d'un lien à valeur anthropologique » (J. LEVINE, M. DEVELAY, 2003, 9). La pédagogie à développer serait celle d'une conscience sociale élargie qui devrait « résulter d'une analyse de fond des dysfonctionnements familiaux et scolaires et déboucher sur une triple alliance identitaire, cognitive, institutionnelle, regroupant adultes et jeunes en vue de la co-construction de relations nouvelles » (J. LEVINE, M. DEVELAY, *Ibid.,* 84). Une école inscrite dans une perspective anthropologique met au centre de sa réflexion les conditions nécessaires pour instituer tout enfant comme humain relié à la chaîne de l'humanité, concerné au plus haut point par le cheminement de l'espèce. Cet « art de bien faire grandir l'enfant en se gardant de séparer

le faire grandir de l'enfant du faire grandir de l'espèce » (J. LEVINE, *Ibid.,* 11) doit se frotter aux enfants tels qu'ils sont sans nostalgie de l'école d'hier ou d'avant hier. Les enseignants sont bel et bien confrontés à un « nouveau public scolaire » dont trois types de profils d'enfants repérables : ceux marqués par des débuts de vie traumatisants qui les installent dans une « sous-construction identitaire et cognitive », ceux en réaction aux agressions familiales, sociales qui sont dans la toute-puissance, la non-pactisation avec le monde des adultes et ceux avec une « attitude intermédiaire », ni véritablement adhérents à la loi, ni rejetant, simplement dans le rang. L'école inadaptée quant à sa mission ne sait pas faire face à l'hétérogénéité de son public d'enfants souvent malmenés par les circonstances de leur vie « une vie familiale et intérieure faite de trop de vécus de cassures ».

4.2.1.1 Objectifs et parti-pris

Le constat de cette école qui se préoccupe peu de ces liens fragilisés ou ne trouve pas de réponses appropriées, participe d'un processus de désappartenance, de déliaison, de désolidarisation. Il faut donc chercher à penser autrement la nouvelle professionnalité enseignante, réfléchir à un nouveau Moi groupal des enseignants. Cette triple alliance- cognitive, identitaire, institutionnelle- la méthode du Soutien au Soutien la met en œuvre grâce à une conception de la formation à la relation, ainsi que nous l'exposerons, qui se co-réfléchit, se co-élabore dans le cadre d'une groupalité particulière. Et ce, à partir d'échanges vivants qui se tissent autour d'un objet de pensée- le cas problématique d'un élève-sujet- apporté par un des membres du groupe. « Pour que l'image que le sujet se fait de lui-même puisse se modifier, il faut que le regard du groupe sur ce qu'a vécu le sujet et sur ce que pourrait vivre le sujet, se modifie » (J. LEVINE). Dans un concert de subjectivités échangées à partir de l'objet-tiers apporté par le sujet-enseignant, chacun va devoir accepter sa propre subjectivité, celle de l'autre et contribuer à ce que le groupe constitue une sorte de famille idéale, d'«'illusion groupale », une véritable école digne d'un compagnonnage intellectuel et affectif. A la manière de ce que Balint appelait « une compagnie d'investissement mutuel ».

Le discours institutionnel ne facilite pas forcément le travail sur le « Moi-Peau

professionnel » car la banalisation des difficultés rencontrées ou le fameux handicap socio-culturel bien ancré dans les mentalités sont des facteurs qui renforcent le sentiment de déstabilisation et de découragement. Les problèmes d'apprentissage et ceux de socialisation imposent un cadre théorique, pour penser l'action, bien plus large, plus ambitieux et audacieux que celui stricto-sensu de la didactique ou de la pédagogie. Face à cette déstabilisation, à ce découragement ou ce qui est vécu souvent comme des défaites narcissiques, le GSAS est un lieu-espace de travail où l'on tente de retrouver un « plus de valeur quand on a le sentiment d'être dans une distribution de moins-value ». Ce que propose le travail du « Soutien au Soutien » est un questionnement des problèmes rencontrés au travers d'une grille d'analyse psychanalytique qui ouvre à la pensée complexe, à une nouvelle « éthique de la réflexion ». Les objectifs affichés sont ainsi de deux ordres :

- être un outil immédiatement efficace
- être un outil de formation, le moment d'une élaboration d'un nouveau style de concertation, de co-réflexion et de communication. C'est à la généralisation de ce nouveau type de co-réflexion que je pense lorsque je le présente comme une propédeutique à une nouvelle éthique de la relation (J. LEVINE, 2005).

Comment le cadre, les contrats et la chronologie des quatre temps de la méthode installent-ils les conditions du fonctionnement de cet outil et comment cette nouvelle éthique de la relation avec le rôle particulier de l'animateur-psychanalyste, celui du groupe prennent-ils forme au travers d'un processus de changements de représentations ?

4.2.1.2 Un cadre qui structure et libère.

Dans la situation psychanalytique étudiée par José Bleger, le cadre « correspond aux *constantes* d'un phénomène, d'une méthode ou d'une technique, et le processus à l'ensemble des *variables* » (J. BLEGER, 1979, 255). Le cadre est donc un « non-processus » dans lequel le rôle du psychanalyste mais aussi tous les paramètres énoncés en terme de « contrat psychanalytique » affecteront le climat et l'espace de travail (les

horaires, le paiement, les interruptions...). J'énonce ici « le cadre idéalement normal » du GSAS en reprenant l'idée théorique de Bleger selon laquelle « étudier les implications du cadre idéalement normal » se révèle d'une « grande utilité pratique » comme nous le verrons dans la partie clinique. (Chapitre 7.5)

Le GSAS comporte des constantes spatio-temporelles et des constantes éthiques, psychologiques et méthodologiques portées par l'animateur. L'existence d'un cadre temporel et spatial qui réunit un groupe d'une dizaine de personnes, et ce, de manière régulière, une fois par mois, avec un calendrier décidé en commun, est nécessaire à la rigueur de la méthode et à celle de la conduite de chacune des séances d'une durée de trois heures. Dominique Ginet note que l'on peut formuler cette dimension du cadre comme le rapport interne de celui qui est garant du cadre à son propre cadre « d'où la nécessité, pour le cadre, de ne pas rester implicite, mais au contraire de s'expliciter clairement, sans contradiction, avec rigueur mais sans rigidité, comme à se maintenir sans défaillance, en dépit des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des éduqués ou des formés. » (D. GINET, 2002).

Ces éléments du cadre que l'on peut situer du côté de l'instance paternelle assignent au psychanalyste la place qui lui revient : celui qui borne le temps, crée les conditions d'un espace clos, hors-menace, dans lequel se présentent et se représentent les difficultés à être, à dire, à faire mais aussi les réalités sociales, les voies possibles pour insuffler réalisme, courage et confiance pour affronter l'avenir. Mais l'instance maternelle n'est pas non plus absente des éléments du cadre ; elle est à rechercher vers le modèle idéal de l'instance protectrice que représente le groupe à valeur matricielle dans lequel le malaise lié à la solitude professionnelle est partagé avec d'autres, comprise par les autres, ses pairs ; c'est en quelque sorte une famille idéale, une « famille de deuxième type » comme la qualifie J. Lévine avec comme un des leviers de ce cadre, *l'illusion groupale* qui cimente l'unité d'un groupe.

Le respect du contrat énoncé permet au groupe de fonctionner comme un groupe de formation à la relation et non comme un groupe psychothérapeutique, rejoignant, sur ce point, un des principes théoriques avancés par Balint : « éviter que le groupe ne se transforme en véritable entreprise thérapeutique ».

Pour comprendre la valeur structurante et libératrice des éléments du contrat et avant de décrire, le plus précisément possible, les temps de la méthode et leur fonctionnement, nous allons nous attarder sur chacune de ces trois règles, si l'on considère que la question du volontariat des participants sur la base de laquelle se constitue un GSAS est un postulat de départ[69] : la confidentialité, le non-jugement de la parole d'autrui, la solidarité et son principe de non-conflictualité.

4.2.1.3 Les trois règles du contrat

La confidentialité : c'est sans doute la part du contrat la plus aisée à faire respecter. Rien de ce qui est décrit, nommé, dans le travail des cas exposés, dans les échanges qui s'en suivent ne doit donner lieu à l'extérieur du groupe à des commentaires. Quand un participant donne, avec le prénom, le nom de l'enfant, des renseignements intimes d'un dossier médical l'exemplarité du cas peut donner lieu à une étude rédigée pour la revue *Je est un Autre*. L'animateur-psychanalyste cherchera, au maximum, à sauvegarder l'anonymat des personnes dont il a été question. Ce qui, d'ailleurs, parfois, oblige à quelques inventions pour que les changements de circonstance, de lieux, de noms ne déguisent pas trop la réalité ou altèrent trop la situation originale pour aboutir à une falsification des événements factuels. Il n'est pas rare d'étudier le cas d'enfant qui porte des prénoms de héros télévisés ou de joueur de foot. Or, on sait le poids de la rêverie parentale quand les futurs parents cherchent le prénom de leur bébé à naître. Le prénom est la marque de ce qu'inconsciemment, consciemment parfois, ils cherchent à inscrire avant la naissance de l'enfant pour l'enfant. Le prénom renseigne sur l'imaginaire, les fantasmes à l'œuvre tout comme sur le respect des traditions familiales, culturelles ou l'inscription dans une religion. Encore de nos jours, quand un bébé, chez les Bambara, naît le jour de la date anniversaire de la mort de son grand'père ou d'un oncle, il n'est pas rare qu'on lui donne le prénom de celui qui revient habiter ce corps… sans se préoccuper du sexe du

[69] La question n'est pas anodine lorsqu'il s'est agi d'envisager ce dispositif de travail dans le cadre d'une formation institutionnelle telle celle des enseignants de l'Education Nationale. Le problème des résistances, des relations transférentielles, de l'espace « hors-menace » a nécessité d'être pensé, travaillé sur les plans théorique et clinique d'autant que la conduite d'animation requerrait d'autres compétences. (M. LACOUR, 2007)

bébé. Comme le cas d'une petite fille présentée dans un groupe et qui se nommait Kader.

> **Quand on étudie le cas d'un enfant, comme nous le verrons, dans la partie clinique, l'animateur-psychanalyste aide à élaborer des hypothèses quant à la logique d'une attitude, d'un comportement qui apparaît comme illogique.**

Dans le cas d'enfants que l'on a nommés « Batman » ou « Zidane », il est important de se représenter les images, les souvenirs, les idées qui ont pu prévaloir aux choix de ces parents dans la dénomination de leur enfant, quelque part vécu comme le prolongement d'eux-mêmes. Certains enfants, devant ces demandes inconscientes de s'inscrire dans une filiation, ne peuvent pas assumer ce prénom chargé d'histoire familiale, sociale. Ils se sentent enfermés dans un rôle à tenir, une impossible icône à laquelle s'identifier et c'est leurs pulsions de toute puissance ou de destruction qui s'expriment !

Le non-jugement de la parole d'autrui : la parole et l'écoute ont chacune un statut particulier qu'il est nécessaire de préciser et de qualifier dans ce chapitre et sur lesquels nous reviendrons longuement. La parole, c'est bien sûr celle du leader du groupe, de l'animateur-psychanalyste puisque c'est lui qui ouvre, qui ferme, qui pose, qui crée les conditions de sa circulation de manière équitable entre les participants, sans imposer toutefois à qui que ce soit de parler ou de donner son avis.

Nous verrons, dans chacun des temps de la méthode comment cette parole encadre, anticipe, nomme, rassure, stimule, éclaire, rassemble et dans la clinique, les problèmes que cette parole peut poser. C'est une parole qui laisse aussi s'installer le silence quand les émotions sont là et qu'il faut les accueillir, pour pouvoir ensuite s'en défaire :

> Je me souviens personnellement d'une séance animée par J. Lévine auprès d'un groupe : une participante avait présenté un cas et sa souffrance du moment était telle qu'elle pleurait beaucoup et que ses sanglots étaient poignants. Quand, enfin un silence s'est installé, J. Lévine, volontairement, a laissé un autre silence monter, un silence lourd de toutes les émotions dont le groupe s'était rempli ; beaucoup avait les larmes aux yeux. Les secondes ont paru à tous des minutes interminables ! Puis, de manière tout à la fois grave et légère, J. Lévine a repris la parole en disant « Ce que vous vivez est très difficile, nous aussi, on a eu besoin comme vous de nous « désengager ».

La parole du psychanalyste était attendue, contenante, interprétative voire explicative, une « parole vraie », une parole de pontage entre le silence et les émotions des uns et des autres : chacun a pu se remettre à penser et choisir ou non de prendre la parole. Car, dans ces groupes, rien dans le dispositif n'oblige à dire, à prendre la parole contre son gré, excepté et ce, de manière attendue et naturelle, lors des présentations personnelles des participants au démarrage d'un groupe.

Celui ou celle qui s'engage à l'année dans un groupe sait, par le contrat qui est posé de manière très explicite, que celui qui s'expose à l'écoute des autres et à leur regard, ne sera ni critiqué dans ses choix, ni dans ses actes, ni dans ses paroles. Son angoisse peut nous envahir, sa colère peut nous déranger, celle rapportée ou celle présente de la séance, mais la suspension du jugement est l'une des conditions pour entrer dans le scénario de celui qui expose et pour se représenter ce qu'il a pu subir. S'efforcer de suspendre tout jugement d'attribution est aussi une des clefs de l'appropriation subjective C'est une posture à trouver et il revient au psychanalyste, notamment, de décrypter la présence ou l'absence de ce jugement au travers des mots utilisés et des formes d'énonciation choisies. C'est à ce prix que la dynamique de ces groupes se construit.

Cette culture du « non-jugement », une des composantes de l'empathie, sera l'objet de toute la réflexion conceptuelle de la deuxième section de ce parcours théorique.

La solidarité et le pacte de non-conflictualité qui la fonde : C'est là, sans doute une autre des originalités de ce travail en groupe car ces principes sont posés comme contrats à respecter et comme conditions indispensables au fonctionnement de la méthode et du groupe. Cela mérite qu'on examine de près les fondements théoriques avant de voir comment dans la clinique, on s'y attelle, d'autant que ces principes sont au cœur du dispositif, dans chacun des temps bien différenciés de la méthode. La solidarité s'exerce dans le temps 1 du travail lorsque celui qui expose est écouté sans aucune interruption, aucun questionnement de la part de ses pairs et de l'animateur-psychanalyste. Chacun fait sien le cas exposé pour ensuite dans le temps 2, non pas entrer en conflit, être critique, porté un jugement de valeur, avoir une attitude réprobatrice ou réparatrice vis à vis de celui (celle) qui a exposé ou bien lui donner des conseils mais faire une priorité du problème à

résoudre et chercher à défaire les nœuds relationnels entrevus au cours de l'exposé. Ce qui est objet d'intérêt et de travail, c'est le lien enseignant-enseigné.

La référence à l'idée des frères de la horde primitive et donc à l'instance totémique est au cœur de cette question. Dans les GSAS, on cherche à dépasser le stade familial primitif dans l'intention de créer une communauté appelée par J. Lévine une « famille de deuxième type » dans laquelle se nouent des relations transférentielles positives. Cet idéal à atteindre sert d'horizon mais sans y parvenir totalement même si le GSAS s'apparente au « groupe de travail (GT) » au sens bionien du terme (groupe fondé sur sa capacité d'organisation et de coopération). L'animateur-psychanalyste ne s'installe pas en « père de la horde primitive qui avait accaparé en despote absolu toutes les femmes et tué ou chassé les fils, rivaux dangereux » (S. FREUD, 1972, 106-107). Il s'installe dans une position de maître, admise par tous, dans un jeu d'aliénation non péjoratif[70]. Il y a acceptation, reconnaissance réciproque entre l'animateur-psychanalyste et les participants. Celui-ci est accepté, reconnu comme un passeur, garant des contrats, du chemin sur lequel il conduit le groupe, avec bienveillance, dans une attitude constructive et compréhensive. S'il existe des phénomènes d'identification projective négative qu'il s'agira de discerner dans ce dispositif, il y a, néanmoins, quelque chose à lire de l'instance totémique qui augure d'une culture de la « bientraitance ». Les règles de la vie communautaire d'une « Maison à habiter » sont posées sur soi et sur les autres, pour naître à un regard neuf, vivifiant, « futurisant ».

Ce qui « ruisselle d'optimisme » ainsi que l'avait dit un participant, dans un des groupes que j'animais, correspond bien à une volonté, à un niveau fantasmatique, d'appartenir à une famille idéale où l'on prend des forces, où l'on puise de « la plus-value ». Mais tout ne serait qu'affaire d'illusion si les valeurs et principes affichés ne prenaient pas corps dans les 4 temps de la méthode :

> L'un des leviers du cadre est l'illusion groupale : l'idée qu'ensemble on va, sinon changer l'école et le monde, du moins accoucher d'un autre type de relation. Ce lieu a

[70] On rencontre le terme « aliénation » dans le domaine de la philosophie politique mais dans *Psychanalyse de foules et analyse du moi*, Freud montre qu'on ne peut opposer la psychologie sociale de la psychologie individuelle. C'est surtout vers Piera Aulagnier qu'il faut se tourner pour comprendre que l'état d'aliénation dont il s'agit ici, c'est la tension vers un état a-conflictuel : « espérer l'abolition de tout conflit entre le Je, ses désirs et les désirs du Je de ces autres par lui investis » (P. AULAGNIER, 1979, 37)

valeur matricielle, il correspond au niveau fantasmatique à une sorte de famille idéale, une source de force phallique dont on va s'augmenter et où l'on va se ressourcer pour rompre la solitude professionnelle. Mais ces deux illusions tomberaient vite à plat si n'était donnée la preuve aux participants que les choses sont conduites avec rigueur. (J. LEVINE)

4.2.2 La temporalité d'une séance

Lors de la première séance, l'énonciation du cadre, le respect rigoureux des contrats et de la scansion en quatre temps de la séance vont créer les conditions du démarrage d'un GSAS. Une fois l'espace de travail potentiel défini, une fois achevée la présentation de chacune des personnes assises en cercle, les participants, animés du désir de changement et des angoisses qui l'accompagnent vont, s'ils le souhaitent, dans un premier temps s'inscrire pour un **« Quelque chose à dire ».**

4.2.2.1 Le « Quelque chose à dire »

C'est une transposition du « Quoi de neuf » de la Pédagogie Institutionnelle ; c'est une manière de faire transition entre le dehors et le dedans du groupe dans un temps où sont évoquées les préoccupations professionnelles du moment. On pourrait comparer ce moment qui ouvre chaque séance mensuelle à un rituel de passage : d'une rive à une autre, d'une activité personnelle à une activité groupale. Ou bien, pour prendre une autre métaphore, on pourrait imaginer un sas dans lequel chaque participant se fraye un chemin pour passer de son intériorité à l'intention d'une pensée collective, entre subjectivité et intersubjectivité.

Puis, comme **la gestion du temps** de la séance n'est pas une question toute simple de protocole, Jacques Lévine suggèrait que cette responsabilité soit prise par un *«* chronographe *»*. Celui-ci avait la lourde tâche de rappeler le temps qui passe et aider à la régulation des différents temps de travail. Dans cette gestion qui se veut coopérative du groupe, en référence aux principes de la pédagogie coopérative de C. Freinet et à la pédagogie institutionnelle de F. Oury, l'animateur-psychanalyste fait aussi appel à un autre

responsable volontaire, en quelque sorte un secrétaire de séance qui gère la prise de parole, note la manière dont va se planifier la séance en fonction du nombre de personnes qui décident de présenter des cas ou revenir sur un cas pour en évoquer le suivi. Car, à partir de la seconde séance, après le **« Quelque chose à dire »,** un temps sera réservé au **« Suivi » des cas présentés.**

Dans un groupe constitué, le nombre d'inscription de demandes de paroles pour l'un des trois moments-clefs varie d'une séance à une autre. L'ordre du jour est négocié avec les futurs exposants et une forme de régulation s'opère. Car il s'agit d'être à la recherche d'une circulation libre mais équitable de la parole pour que personne ne se sente frustré, ce qui peut amener des échanges, des négociations (on peut décider de laisser un suivi de côté, d'aller plus vite sur un cas, de donner la priorité à une personne ou de lui demander si elle peut différer jusqu'à la fois suivante…).

4.2.2.2 Le Suivi des cas

Il crée du lien dans le continuum des séances et inscrit chaque participant dans une temporalité : il y a un « avant » la présentation d'un cas et un « après ». La curiosité est grande de connaître les changements qui sont intervenus, dans le réel de la situation d'après le temps du groupe. Un mois a passé et le groupe est en demande : Comment le modifiable imaginé par le groupe a-t-il pris corps dans la pratique professionnelle de l'enseignant ? Quels sont les effets des idées évoquées dans le groupe ? Qu'est-ce qui a suivi le travail groupal ? L'enfant dont on a étudié le cas a-t-il modifié quelque chose de son comportement ? Autant d'informations précieuses nécessaires pour prendre la mesure du processus enclenché et de l'impact du travail de co-réflexion.

Ainsi, les conditions du travail d'étude de cas sont installées dès l'initialisation d'un groupe. Tout ce qui est l'expression de régressions que l'on rencontre dans les petits groupes comme le bavardage, les commérages, les plaintes, les fuites qui fonctionnent comme des empêchements à penser et à échanger de manière constructive est contenu par ces balises posées.

Après le **Quelque chose à dire**, le **Suivi,** le temps arrive de **la Méthode du Soutien proprement dite** avec sa division protocolaire en quatre temps dont chacun a sa spécificité et ne peut se substituer au précédent ou au suivant.

4.2.2.3 Les cas : Temps 1 (T1) - Le dire de la blessure narcissique -

« Une fois que le programme de la séance est fixé, les choses peuvent commencer. Mais on se trompe si l'on pense que le groupe va s'occuper, d'entrée de jeu de l'élève. Il s'occupe d'abord de l'enseignant. » (J. LEVINE, *op. cit*)

Les propos rapportés ici campent bien l'objet de travail au cœur du premier temps du dispositif. Celui qui apporte en séance un problème rencontré avec un élève[71] et qui choisit de l'exposer est plus ou moins pris dans des affects, il en est encore *touché*. L'expression de son émotion est à la fois celle ressentie face au problème vécu dans une situation professionnelle précise et celle du moment présent réactivé par le souvenir de son impuissance, de son exaspération, de ce qu'il convient d'appeler *une blessure narcissique* entendu comme mode de relation au monde dans lequel le moi et l'objet se confondent dans la notion de self.

Le discours de celui qui expose n'est ni interrompu, ni limité dans le temps. En effet, quand un enseignant a vécu un problème dans une situation relationnelle et qu'il estime avoir réagi de manière peu appropriée, quand il s'est senti envahi par les émotions de son élève, happé par lui, quand son Moi s'est encombré de ses comportements négatifs, le Soutien au Soutien est conçu comme un lieu, un temps, un espace possible où déposer sa plainte. La plainte ne va pas se dérouler à l'infini et elle n'est ni quantifiable, ni évaluable. La difficulté à prendre de la distance et à se libérer des idées qui parasitent la capacité à penser de celui qui expose a besoin d'être déposée et accueillie.

Ainsi, dans ce premier temps de la méthode, cette insatisfaction, voire ce malaise, est déposé à la manière du bébé qui dépose dans le corps de la mère les « mauvais objets internes » qui l'encombrent. Cette insatisfaction est accueillie par le groupe, à la

[71] Dans certains groupes, les problèmes exposés évoquent des situations conflictuelles avec les adultes.

manière d'une « mère suffisamment bonne » qui comprend, littéralement prend avec elle, la souffrance de son bébé, avec une certaine confiance. C'est la manifestation de « l'utilisation du groupe comme sein-toilettes » en référence au courant kleinien de la psychanalyse et que Jacques Lévine avait renommé « sein-poubelle. ». Cette idée annonce le concept « d'identification projective ».

Ce temps du « dire de la plainte » dans cette adresse au groupe pour « désencombrer », « désamalgamer » son Moi du Moi de l'enfant, en quelque sorte se « déconfusionner », pour reprendre un néologisme inventé par un participant, passe par un exposé libre de toute contrainte. Cette étape du « dire de l'insatisfaction » participe d'une forme de discours spontané et donne à entendre des exposés parfois peu structurés, parfois confus ou au contraire très organisés avec des notes ou dossiers d'élèves comme support d'illustration, d'argument ou de questionnement. Le mode de présentation choisi par l'exposant est déjà signe de la mise à distance effectuée, de l'empêchement à penser ou du travail d'élaboration déjà engagé. Cette prise de parole fait sens pour l'animateur-psychanalyste comme, par exemple, passer sous silence le nom, l'âge ou le sexe d'un enfant, s'exprimer de manière associative, mêler faits, qualifications des faits, jugements de l'entourage. Ainsi que l'évoquait Balint (M. BALINT, *op.cit.*) la liberté avec laquelle l'exposant rapporte un expérience relationnelle insatisfaisante dans une forme qui rappelle celle de l'association libre avec toutes sortes de distorsions subjectives, d'omissions va donner à entendre des détails significatifs quant au processus du contre-transfert.

Ce premier temps est proche, dans la forme de récit, au texte du rêve manifeste ; il fonctionne pour ceux qui écoutent comme un tableau qui se révélerait dans les creux de ce qui est dit et de ce qui ne l'est pas, dans ce qui fait signe, attire l'attention et précisément ce qui échappe. On est du côté de la technique de la peinture en creux, la peinture en réserve, car peu à peu le récit dévoile des pans de la vie, du comportement, des relations qu'entretient l'enfant.

A l'issue de ce récit dont la durée est très variable (entre dix et cinquante minutes), les participants ont été acteurs de deux manières : celui qui s'est exposé a cherché à se défaire d'émotions, à détacher de lui les idées, les affects, les représentations qui l'obstruaient, et ce, entouré, porté, contenu par les autres membres du groupe silencieux. Pour ces participants, la posture est bien particulière : faire sien le cas exposé, se vivre

auditeur-acteur du problème, « écoutants » afin que, du point de blocage de l'exposant chacun, s'en empare intellectuellement et psychiquement. Il s'agit d'entrer en résonance par des moments de co-pensée et co-ressenti avec celui qui expose.

Nous sommes là en prise directe avec la question de l'empathie.

Ainsi, à cette première étape du travail, dans le respect le plus total de celui qui parlait, chacun s'est autorisé à effleurer des questions d'intériorité. Chacun a commencé à explorer les données d'un problème, de son point de vue singulier, dans sa propre dynamique psychique, au travers de deux MOI : celui de l'enseignant et celui de l'élève absent, un MOI encombré d'un autre MOI :

> Ce travail de dé-confusion entre le Moi et un problème est une première réponse à sa défaite narcissique. La séance pourrait-elle s'arrêter après ce premier temps ? Pourquoi pas ? La décentration qui a lieu à l'issue d'un discours de plainte où la scène scolaire de problèmes a été transportée sur la scène du S au S est déjà un gain substantiel. Mais le SauS propose d'aller plus loin. Le deuxième temps, celui de l'intelligibilité, est le contraire du précédent. Au lieu de ne penser qu'au seul désir normatif de l'enseignant, le groupe passe de l'autre côté de la barrière : qui est cet enfant (…) qui pose problème ? Que se passe-t-il dans sa tête ? De quel vécu est-il porteur ? (J. LEVINE, *Ibid.,* 4)

4.2.2.4 Temps 2 (T2) - La recherche d'intelligibilité -

Ne pas rester à la surface des choses observables et déplacer son regard en choisissant une focale particulière. Ainsi le zoom de l'appareil groupal réflexif va se fixer sur un Moi-absent (celui de l'enfant/élève) au travers d'un Moi-présent (celui de l'enseignant qui présente le cas). Mais comment se représenter celui dont on parle, dont l'énigme est encore entière, celui dont on va étudier le cas ? Comment accéder à « l'au-delà des apparences » pour aller chercher « le métro sous le boulevard »?

Le principe fondamental énoncé par J. Lévine, « à savoir qu'il y a toujours une logique à la base du comportement qui paraît le plus illogique » s'inspire évidemment de toutes les découvertes de Freud sur l'inconscient. Les comportements fantaisistes, inquiétants, irrationnels de ses patients devenus des cas célèbres ont montré que le psychisme n'est pas réductible au conscient, que la vie psychique était emplie de pensées efficientes d'où émanent les symptômes. Ce que le sujet ressent comme étrange, inintelligible s'impose à lui dans ses modes de penser et d'agir. Ce qui semble faire

effraction dans une personnalité et conduit souvent à des difficultés relationnelles avait amené M. Balint à se souvenir de ce que lui avait enseigné l'un de ses superviseurs : considérer chacun de ses patients comme un E.T (extra-terrestre) :

> Il faut traiter chaque nouveau patient comme s'il arrivait directement de la planète Mars ; et comme personne n'a jamais rencontré de Martien, il convient de considérer tout ce qui concerne chaque patient comme quelque chose d'intégralement nouveau. (M. BALINT, 1975, 165)

Entrer dans la logique de l'autre, tel est le défi de ce nouveau temps de réflexion : pour penser cet enfant dans son intériorité, pour le penser dans son environnement familial, social, scolaire, on utilise « la technique du picorage », « la pensée posturale », « l'écoute tripolaire » pour entrer en empathie avec celui dont on parle : l'enfant-bolide, l'enfant-roi, l'enfant endeuillé...

Le picorage consiste à inviter les participants à émettre des hypothèses sans se priver des plus improbables ou fantaisistes puisqu'on s'essaie à rejoindre cet autre dans une logique aux comportements si étranges ! Dans cet enchaînement d'idées, d'associations libres, aucune règle n'intervient pour censurer les pensées, exceptée la bienséance implicite de ne pas s'interrompre. Cette forme d'auto-socio régulation très mature de la parole est parfois acquise au démarrage d'un groupe, parfois en construction. Pour rendre intelligible une situation, se la re-présenter, le groupe pose des questions à l'exposant ; il met en relation, il imagine ce qui s'est passé et cherche à entrer dans la vie psychique de l'enfant. Ce travail complexe de nidification du cas, toujours incertain, incomplet, introduit par le psychanalyste donne néanmoins, vie et corps à l'enfant.

Ce « donné corps à l'enfant » participe de ce que J. Lévine appelle la **« pensée posturale » ,** à savoir une pensée qui a besoin d'une mise en scène, d'un bref jeu scénique dans lequel l'exposant prête corps et voix à l'enfant en même temps que d'autres participants prennent le rôle, par exemple, d'un père décrit comme tyrannique, d'un oncle violent, d'une mère hyper-protectrice : « Cette mère, elle me fait peur, on dirait une sorcière » dit une participante ; « On dirait un p'tit vieux » dit un autre en parlant de son élève. Si cette forme de représentation est acte de connaissance, c'est qu'à partir d'une description, précise ou non, et quoiqu'il en soit, abstraite, le groupe peut s'acheminer vers une mise en voix, une autre mise en forme de la manière dont l'enfant peut se vivre

intérieurement. La représentation peut, cependant, être absente dans sa version scénique. Néanmoins, même si la représentation sous cette forme de jeux de rôle n'est pas forcément présente dans toutes les situations, elle est l'objectif poursuivi, toujours chemin de l'abstrait au concret, toujours image ou concept qui figure pour la pensée ce qui a été vécu ou ressenti.

4.2.2.5 Temps 3 (T3) - Le Modifiable -

Le sujet dont on a évoqué le cas et supposé son intériorité est devenu moins énigmatique : des vécus de cassure, de désaffiliation au statut d'hypothèses plausibles ou vérifiées, ont éclairé la compréhension des participants. Le travail orienté vers le passé et celui, orienté maintenant vers l'avenir va engager une co-réflexion à laquelle tous participent - exposant, écoutants et analyste -. Personne ne détient la clef du problème mais s'engager sur la voie du modifiable, c'est entrer dans une attitude positive inconditionnelle avec celui qui a exposé, l'aider à reprendre confiance, pour qu'il se sente « accompagné de l'intérieur » afin qu'il puisse transmettre à l'enfant quelque chose du sens de sa difficulté passée, de la perturbation présente dans laquelle il se trouve et d'un possible avenir à inventer, d'une « futurisation » possible.

Quand le groupe s'engage sur la voie du modifiable, il élabore comment peut se réfléchir le désir de l'enseignant de collaborer avec l'enfant et comment celui-ci va adhérer à un type de discours qui lui ouvrira la perspective d'une expérience psychique d'un type nouveau dans laquelle les aspects émotionnels, imaginaires, symboliques trouveront leur place. On s'adresse à la partie « saine » du sujet en installant une parole vraie. C'est pourquoi, dans ce travail de co-réflexion, il est important de donner toute sa place à la fonction de père symbolique que l'enseignant doit incarner. Les trois aspects du père symbolique tels que les nomment J. Lévine représentent les trois composantes de la loi humaine « la loi de la croissance », « la loi de la séparation », « la loi de la solidarité » :

> On a à juste titre mis l'accent sur la fonction séparatrice du père par rapport à la fixation de l'enfant à la mère. En réalité, le père a deux autres fonctions qu'on ne peut banaliser : une fonction de message sur la réalité et la façon de s'y conduire et une fonction de représentant de l'avenir qui invite l'enfant à se vivre dans une perspective de construction. (J. LEVINE, 2002, 72)

La trouvaille imageante du *père-missive*, du *père-cutant* et du *père-spective* est l'une des inventions langagières fabriquées par Jacques Lévine lors de formation, réinvesties dans les animations de groupes et transmis dans des articles.

Le père-missive est celui qui envoie des messages, des missives positives, qui aide à inscrire l'enfant dans une acceptation de ce qui est, de ce qui ouvre sur des possibles, pour tout de suite et pour plus tard. Il est celui qui contient, sécurise, stimule : « Essaie de le faire tout seul, vas-y. Regarde comment tu t'y prends. Si tu n'y arrives pas, je vais t'aider. Tu verras quand tu vas y arriver, tu seras fier de toi ».

Le père-cutant est celui qui incarne la nécessité de passer d'une sphère d'appartenance à une autre, d'une rive à l'autre, du cocon où l'on se trouve dans sa famille, du même que l'on forme avec l'autre de son monde maternel à celui différent, qui se sépare, qui ordonne de quitter la vie endogamique (le mariage d'avec le monde maternel) pour entrer dans la vie exogamique (la vie sociale) : « Tu es triste, tu boudes parce que, tu vois, aujourd'hui tu aimerais rester avec maman à la maison, mais elle doit aller travailler et toi, tu dois aller à l'école. Vous vous quittez et quand vous vous retrouverez, vous aurez plein de choses à vous raconter… ». Le « père-cutant » n'est pas forcément « père-sévère » il est "père-formant" en faisant exister par le langage ce qui est angoissant à se représenter: l'individuation, la séparation, le sentiment d'abandon.

Le père-spective a la fonction de tiers : il est celui qui accompagne dans la vie pour faire face aux difficultés, surmonter les obstacles, prendre distance avec les événements, aider à vivre « l'ici et le maintenant » tout en apportant de la force pour affronter des conditions de vie parfois très éprouvantes. Autrement dit, il fait alliance cognitive et identitaire avec l'enfant, en lui apprenant à vivre la vie comme une aventure, à comprendre que le quotidien de chaque jour l'inscrit dans un devenir qui n'est pas écrit même si, jusqu'à présent, les perturbations du passé ont obscurci gravement l'horizon : « C'est très difficile ce que tu as vécu pour un petit garçon, je sais qu'à ta place j'aurais eu une grande honte et que ce grand malheur m'aurait rendu sûrement agressif. On va voir ce qu'on peut faire à partir de maintenant, ensemble, pour que les choses à venir t'apportent du bonheur, au moins de venir en classe »

Ce changement de regard peut contribuer à une modification des rapports humains, à la transformation d'une relation à l'intérieur d'une classe, d'une école. La créativité du groupe repose aussi sur sa capacité à faire des propositions sur le plan psycho-pédagogique ainsi que nous le verrons dans la partie clinique. Le Soutien au Soutien, loin de négliger cet aspect, donne toute son importance dans la lutte contre le négatif, à la recherche de « plates-formes de réussite ». Et puis, le « modifiable » interroge le rapport que chacun entretient au savoir, à la question de l'autorité et à celle du désir d'une classe idéale. Il induit une auto-analyse, un retour sur soi de ce qui peut changer dans la pratique professionnelle de chacun, ce qui amorce le dernier temps de la méthode.

4.2.2.6 Temps 4 (T4) - Le retour sur soi -

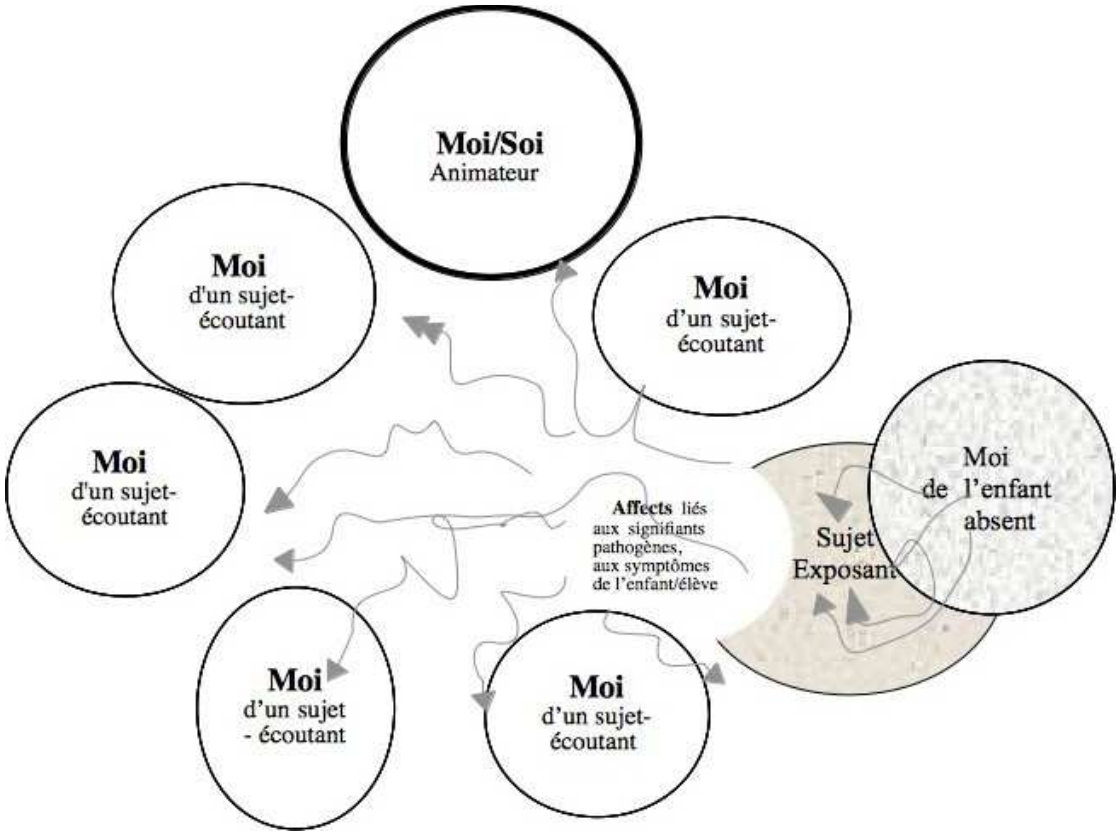
Il s'agit, ici, pour l'exposant de revenir sur les pratiques qui ont été les siennes dans la situation rapportée et pour les autres participants d'analyser en quoi le cas a fait écho à une expérience personnelle. Dans la succession des séances sur une année et avec l'évocation des suivis, cette question peut être abordée en surface ou plus en profondeur. Mais elle requiert de la part de l'animateur-psychanalyste beaucoup de « tact médical » car il n'est pas question dans un groupe qui n'a pas vocation à être un groupe thérapeutique de révéler tout des mouvements transférentiels que l'étude de cas a pu mettre à jour. Les phénomènes de transfert et contre-transfert peuvent devenir des objets de pensée en référence à deux types d'expérience : celle de la réalité des situations vécues et celle de la réalité du fonctionnement du groupe. Mais l'éclairage peut être progressif pour aider à prendre distance face aux affres du métier et aux mouvements pulsionnels anarchiques qui le traversent. Quand on sait que toute relation pédagogique ou éducative est un accélérateur d'inconscient, le transfert de l'enfant sur l'enseignant et le contre-transfert de ce dernier vont, de séance en séance ou parfois de manière plus soudaine, être mieux compris. Ce qui était vécu comme un champ de mines devient un peu plus habitable. Quant au transfert de l'enseignant dans la situation groupale sur l'animateur-psychanalyste, c'est un transfert implicitement positif. L'enseignant a demandé à intégrer un groupe, il a en quelque sorte choisi la personne de l'animateur. Les contrats de non-conflictualité, de solidarité n'annulent en aucun cas les phénomènes transférentiels mais ces contrats -

garde-fous - protègent des problèmes de rivalité et suscitent la transmission du savoir « écouter comment l'autre écoute sa vie ». Tout ce qui a circulé de l'interpsychique à l'intrapsychique et dans l'intersubjectivité groupale peut être incorporé, assimilé et faire fonction d'accompagnants internes, de manière singulière pour chacun.

Dans ce temps 4, on prépare le retour à l'espace du réel. Avec l'idée, en référence à Bion, que le *sein-poubelle* formé par le groupe a accueilli les *éléments Bêta* du lien enseignant-élève. En devenant *sein nourricier* par l'exercice de la pensée collégiale, il a ouvert à l'exercice de la *fonction alpha* de l'exposant. Grâce à cet étayage construit avec et dans le groupe, ce *soutien* va pouvoir, dans un autre lieu, un autre temps, étayer l'enfant qui a besoin d'être *soutenu.*

4.2.3 Résumé des temps : Schématisation

Figure 1. Le dire de la blessure narcissique (T 1)



Commentaire : le Moi / Soi[72] de l'animateur

La méthode nécessite pour l'animateur du groupe d'être suffisamment « établi en soi-même » de manière à être capable de repérer et gérer ses propres émotions ainsi que celles des participants qui sont :

- d'une part, celles du sujet (enseignant ou rééducateur) qui expose une situation dans laquelle son MOI est encombré du MOI de l'enfant/élève qui manifeste des comportements qui posent problème. L'énigme est entière : l'exposant cherche à déposer (notion de « sein-toilettes ; sein-poubelle ») ce qui le fait souffrir, le rend impuissant, et donc, le laisse souvent démuni de toute réponse adaptative pertinente.

- et d'autre part, les émotions des sujets-écoutants contaminés par celles de l'exposant, sachant qu'en tant qu'écoutants, ils se gardent dans ce temps 1 de questionner, et d'interrompre la présentation du cas.

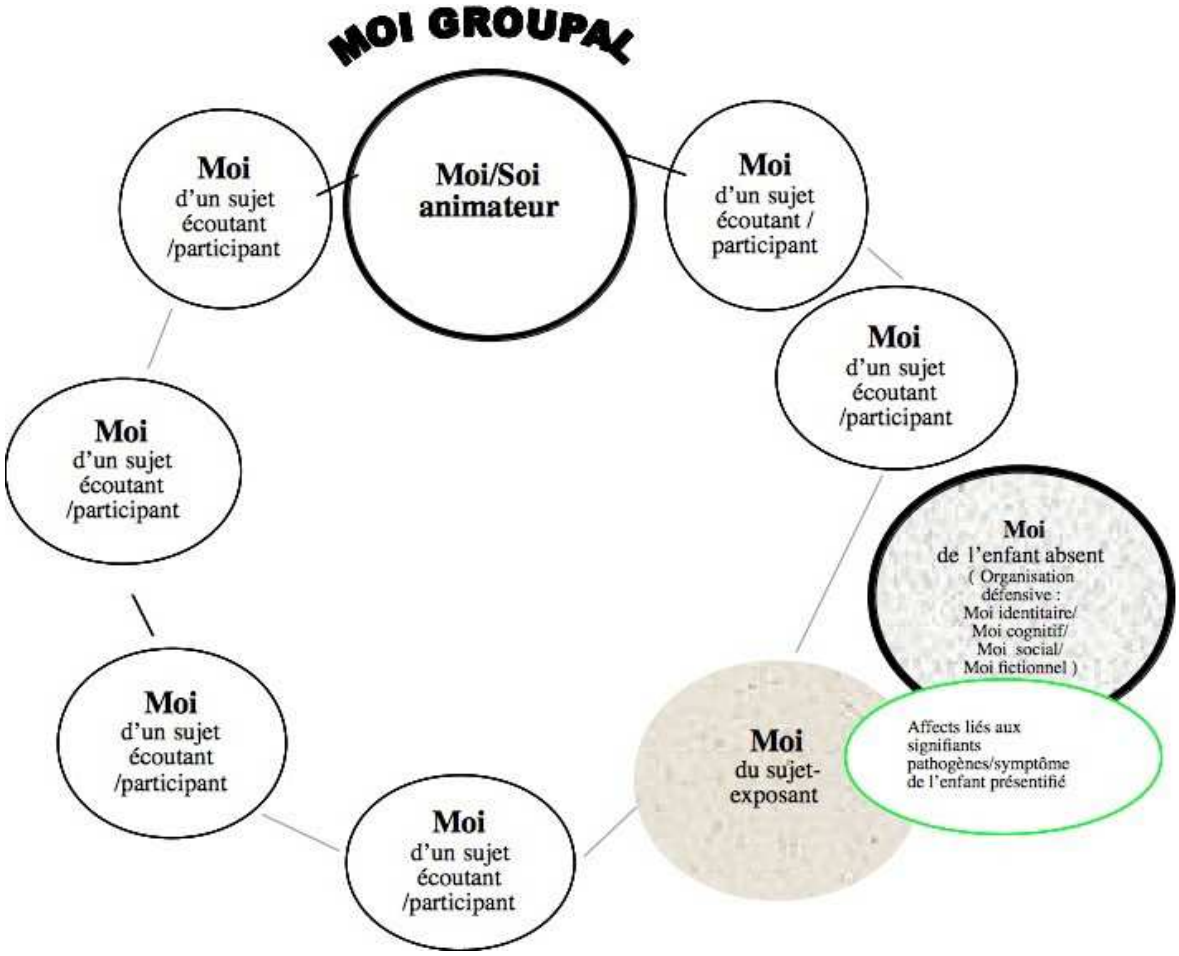
Le MOI/SOI de l'animateur, s'il était un MOI idéal, pourrait être qualifié de « vaste, ouvert, établi, complet » (D. ROUMANOFF, 2006). On pourrait aussi évoquer le concept de « Conscience- Témoin », de « Moi-cosmique » tout ce qui s'apparente à l'idée de l'instance-Monde (J. LEVINE, *op.cit.).* Puiser dans les enseignements de Swâmi Prâjňânpad et les textes des Upanisad rendrait compte de cette « hospitalité intérieure ». Idéalement, le Moi de l'animateur est du côté d'une « empathie outillée » pour reprendre l'expression de J. Lévine lors d'une séance de supervision : un MOI étayé sur le plan psychique et théorique en référence au champ de la psychanalyse (Freud, Klein, Bion, Winnicott)- celui de la psychologie (Wallon, en particulier) et ce, dans un dialogue fécond avec la pédagogie (Oury, Freinet). « L'attention flottante » décrite par Freud dans *la Technique psychanalytique*, cette « troisième oreille » permet de ne rien privilégier du matériel clinique présenté car, de même que dans la méthode analytique, la signification des choses entendues peut se révéler plus tard.

Le travail du temps (T1) a cherché à lever un empêchement à penser dû à la culpabilité ou l'insatisfaction de l'exposant de ne pas avoir été à la hauteur de ce que la situation difficile exigeait. La posture consistait en une approche de la blessure narcissique

[72] Le Moi/Soi de l'animateur s'inscrit dans la référence à l'empathie de S. Bolognini et sera largement commenté dans la partie théorique (Partie Théorique - Deuxième section)

de l'exposant, en une découverte de ce que l'enseignant avait pu ressentir en miroir de ce que l'élève avait exprimé. Le second schéma, sur le travail du groupe lié au temps 2, fait suite à la clarification de Jacques Lévine, le 28 mai 2005

Figure 2 . Le temps de l'intelligibité (T 2)



Commentaire : Le Moi Groupal au service du **Moi du sujet (l'enfant *ob-scène*)**

Les participants du groupe, aidés de l'analyste forment autour du sujet-exposant (le narrateur) une « enveloppe groupale » qui, dans le temps 1, a facilité le désencombrement des éléments *bêta* de son MOI fragilisé, de sa propre histoire singulière, en prise avec des

éléments du MOI de l'enfant absent.

Les sujets-écoutants du temps 1 deviennent des sujets-questionnants (pensées et paroles associatives) pour tenter de comprendre la logique qui peut être à l'œuvre chez l'enfant. L'objet des questions n'est pas la recherche du fonctionnement du Moi du sujet exposant mais le fonctionnement qu'on imagine à propos du cas présenté. On cherche à se représenter, à faire un travail de figurabilité de cet enfant *ob-scène*. Les questions posées de manière associative (sans aucun ordre comme lors d'une anamnèse) portent sur l'élève pris comme sujet dans toutes ses dimensions : biologique (Que sait-on du parcours de sa santé ?) affective (Comment réagit-il à une remarque, comment communique-t-il ? Son moi identitaire ?) social/familial (Le milieu dans lequel il vit, la fratrie...Son moi social ?) cognitive (Que réussit-il comme apprentissage ? quels sont ses difficultés ? Son moi cognitif ?), langagière (Comment s'exprime-il ? a-t-il des problèmes phonatoires ?…). C'est là tout l'apport possible autour de la métaphore du Moi-maison (Chapitre 4.3.7.3) .

Le groupe aidé de l'analyste émet des hypothèses quant à l'organisation défensive de l'enfant, aux mécanismes de défense supposés à l'œuvre au travers du regard ou de l'écoute c'est-à-dire « l'idée que tout individu est porteur d'une dimension accidentée, d'une organisation réactionnelle et d'une dimension potentiellement ouverte sur l'avenir » (J. LEVINE, 3). Derrière cette définition, c'est du sujet dont il est question : bien sûr celui qui a exposé, avec lequel, dans le temps précédent, le groupe a commencé à différencier le Moi de son problème mais, surtout à cette étape du travail, le sujet dont il est question, c'est l'enfant/élève dans sa relation à l'enseignant.

Les commentaires qui suivent à propos de ce schéma présenté à Jacques Lévine, résultent de la transcription de mes notes prises durant l'entretien :

> **Le groupe** fonctionne comme une parentalité symbolique, qui a un réel pouvoir de parent, capable de fixer des règles, transformer quelque chose : le regard, la relation. C'est du côté de l'« illusion groupale » de Didier Anzieu. Le groupe fait fonction à la fois de sein-poubelle qui accueille les éléments *bêta* et de sein nourricier en ouvrant à l'exercice de la fonction alpha. Il renvoie au fonctionnement d'une famille de 2ème type, dans laquelle on ne s'entre-déchire pas, une famille qui se concerte, qui co-réfléchit, co-construit, qui pourvoit aux problèmes en tenant compte des pouvoirs de transmission. (les notions de contrats, non-conflictualité…)

L'objet de travail porte sur le lien, ce qui dé-parentalise, désaffilie. La dimension accidentée est inscrite dans une histoire de cassure de liens (scolaire, familiale). On va chercher à envisager de surmonter la désaffiliation en étant à la fois optimiste et réaliste...

Le processus s'entend comme une *revisitation* de ce qui a été désaffilié. C'est une revisitation dans laquelle prend place un désir d'identification. On est dans *l'empathie outillée* : le Moi, l'intériorité d'un sujet…on interroge les attributs du Moi, la question des rapports endogamie/exogamie. L'axe du questionnement est toujours tourné vers le passé et donc il s'agit de rassembler des éléments épars (rang dans la fratrie, conditions de la naissance, relation entre les parents, problèmes familiaux…) pour opérer une centration sur le vécu de la dimension accidentée. Dans ce temps 2 de la méthode, on cherche le « chaînon manquant » ; il s'agit d'écouter comment l'autre écoute sa vie, en revisitant la façon dont l'autre a monté une identité négative, dont il s'est organisé face à une défaite, le trajet de la régrédience. C'est le passage d'une dimension accidentée subie puis ressentie à une inscription dans l'histoire du sujet et de la construction de son image de soi.
Le processus va conduire à passer d'un vécu émotionnel à une dé-confusion : quand on fait l'hypothèse de la manière dont a pu se monter cette identité négative, dont quelque chose a joué de manière prépondérante dans l'histoire de ce sujet, le groupe va avoir valeur de résilience…de la résilience par groupe interposé, une parentalité qui va pouvoir diminuer les effets négatifs.

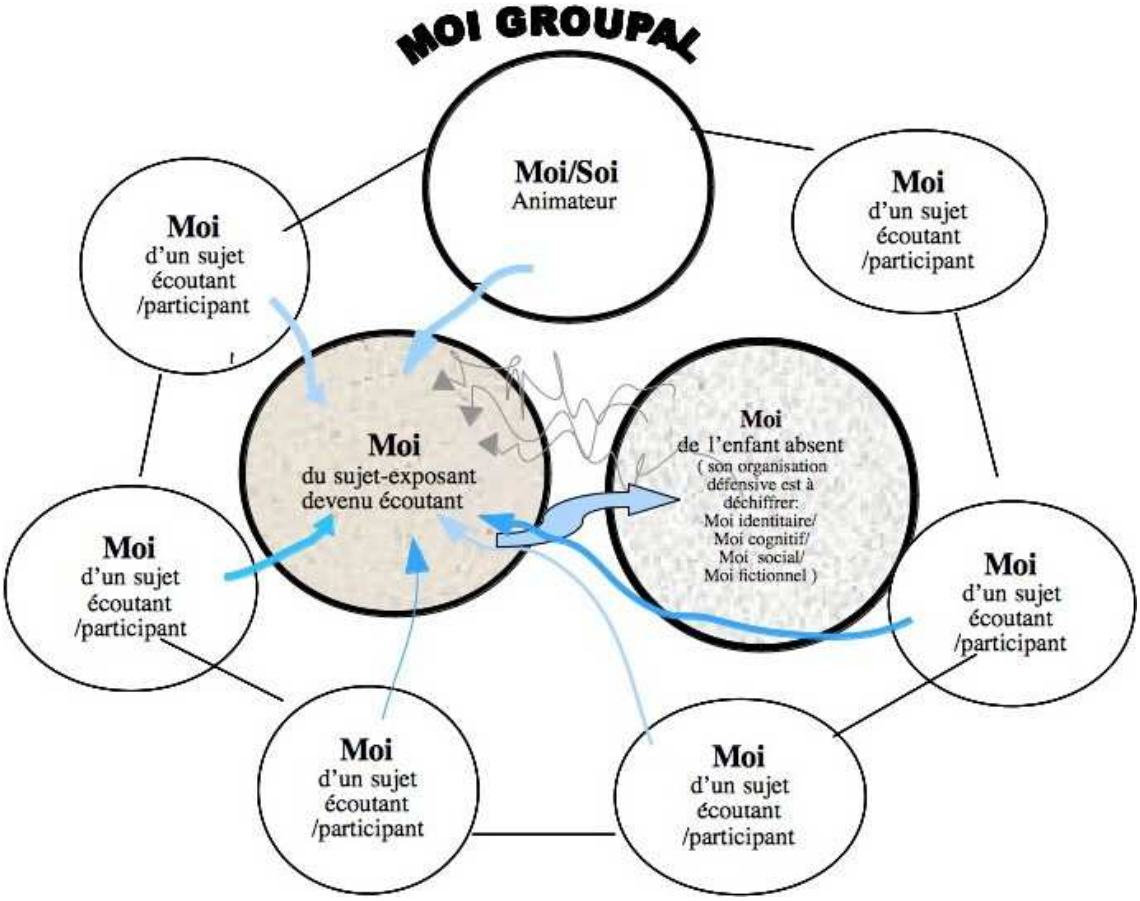
Lors du temps (T2), dans l' étape de l'intelligibilité, c'est d'une autre exploration dont il s'agit : essayer d'approcher ce que l'enfant a mis en place pour faire face à une situation vécue dans le passé comme insupportable. Atteindre, au travers d'un jeu d'hypothèses, d'un « n'importe quoi délibéré » la dimension accidentée de ce petit d'homme. Chaque membre du groupe s'exprime avec l'expérience de sa propre réalité psychique, mais aussi avec ses savoirs sur le développement psychique d'un enfant. Quant à l'animateur-psychanalyste, il cherche à « transmettre quelque chose de sa façon d'écouter les corps et les histoires de vie ». Cette écoute, ce regard appelé « tripolaire » recourt à une forme d' « empathie outillée », c'est-à-dire une posture intérieure nourrie d'un savoir théorique et clinique sur la manière dont un sujet fonctionne, posture qui pourra donner lieu, dans le groupe, à des commentaires, des essais d'explication. Pour que ce soit moins ésotérique, ainsi que le qualifie J. Lévine, ces commentaires doivent parler à l'intelligence, à la sensibilité des enseignants dans un langage intermédiaire qui n'est ni celui de la métapsychologie, ni celui de la pédagogie. Pour exemple de ce langage intermédiaire souvent riche de métaphores, le regard tripolaire signifie que pour accueillir un enfant dans ce qu'il offre de dysfonctionnements relationnels manifestes, il faut apprendre à passer

du « regard photo » au « regard cinéma » :

> Ce qui différencie le regard-photo du regard-cinéma, c'est la place faite à l'instant. Le regard photo l'isole, le découpe, il risque de faire du temps de l'instant le tout de la vie, de l'arbre qui cache la forêt. Le regard cinéma contraint l'instant à s'insérer dans la chaîne passé-présent-futur. Il vise à la réouverture du champ du possible. (J. LEVINE, *op.cit.* 111)

L'album des photos tristes qu'a ouvert l'enseignant au moment du dire de son insatisfaction face à un enfant rend compte de la dimension accidentée de ce dernier. Puis l'échange dans le temps suivant aide à y voir plus clair, à imaginer les raisons supposées de l'insupportable qui s'exprime aujourd'hui (un épisode dépressif grave d'une maman alors que l'enfant avait 3 ans, un grand-père substitut d'un père qui meurt brutalement…). Quelque chose se détache de l'image dérangeante, abîmée, quelque chose d'indicible.

Figure 3. La recherche du modifiable (T3)

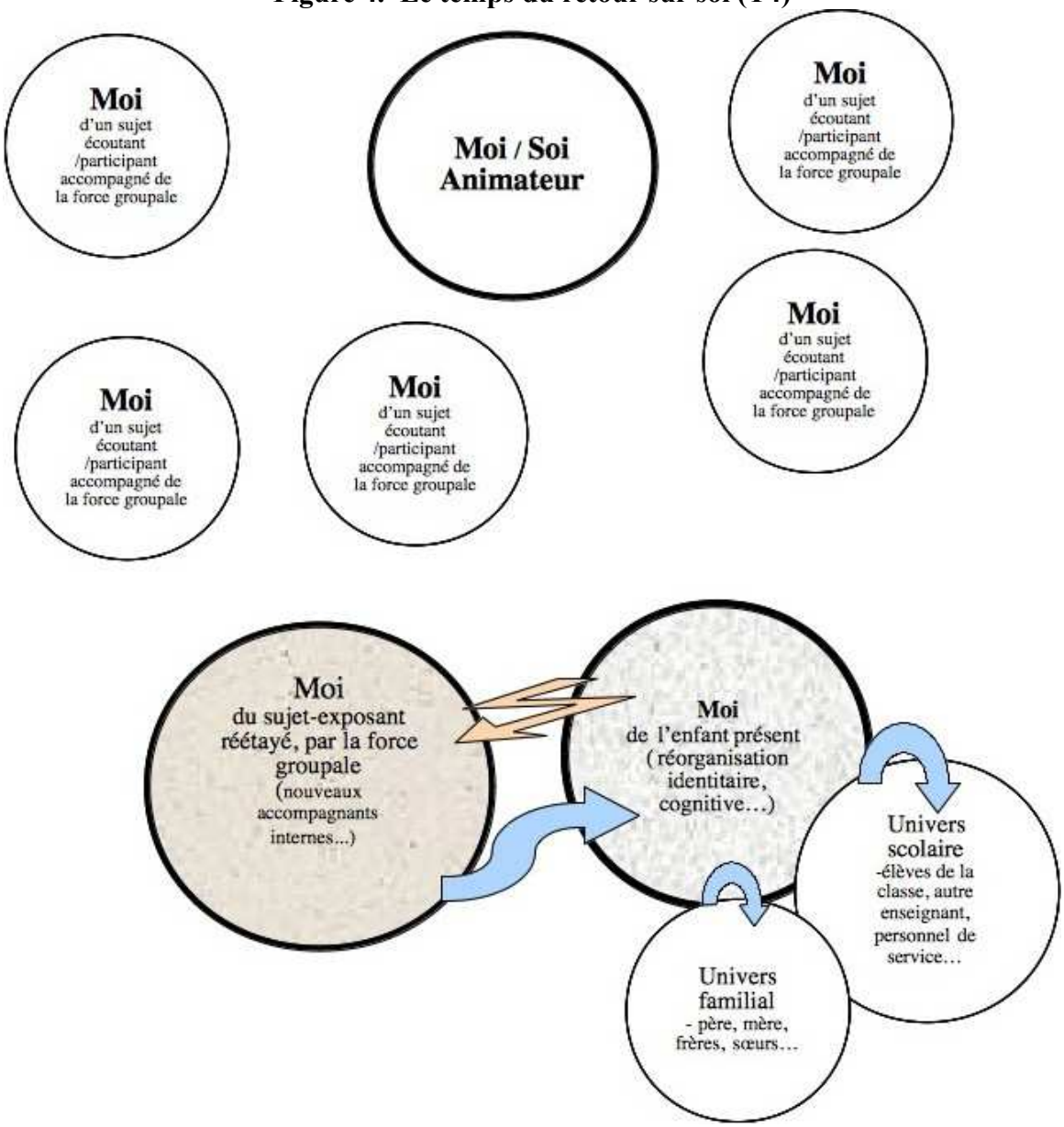


Commentaire de Jacques Lévine (extrait de ma prise de notes) :

> Le temps 3 rassemble ce qu'il y a dans le temps 2 : la dimension accidentée et la formation réactionnelle. La perception en est modifiée. On donne un nom à la relation dans le moment qui a posé problème et on échange sur ce qui pourrait être dépassé. La formulation synthétique remplace les énoncés de départ. C'est l'expérience de la vie psychique du psychanalyste au travers de la *revisitation* et de l'anticipation (expérience de l'expression du Moi, vécu de la faille dans son passage d'image de soi à une autre…), c'est l'expérience de la vie, de l'humain qui va permettre de caractériser la genèse de l'identité négative et les leviers de la reconstruction.
> **Ce temps du modifiable** est la tentative de mettre des mots dynamisants en face de mots a-dynamiques, inhibiteurs afin que circulent des éléments alpha dans le groupe, le groupe qui devient alors *sein nourricier*. On prend une intuition mais c'est d'un surgissement, d'un saut qualitatif dont il s'agit et qui vient de deux types d'expérience : celle de l'enseignant et de sa propre expérience. On apporte du modifiable, on ouvre à une recherche des leviers de ce modifiable. Dans ce temps d'intervention, la question qui se pose pour le psychanalyste est celle de son intervention, de la manière dont il intervient. On prépare le retour dans l'espace du réel par la retransmission des séparations de vie et en même temps, c'est chacun qui va devoir mobiliser sa capacité à faire face à un autre, se préparer à se confronter à une personne qui ne pense pas comme soi, envisager une possibilité d'hostilité. Il faut dépasser sa peur du conflit pour qu'il n'y ait pas de conflit. (J. LEVINE)

Au temps (T3) le regard collectif se fait plus dynamique, quelque chose s'ouvre à un avenir pas encore écrit, puisque la vie n'est pas toute inscrite, fixée dans une photo et qu'un futur est à venir. Ainsi va pouvoir s'envisager, à partir de ce changement de regards, d'une plus grande ouverture de la focale, de quoi nommer la possibilité de quelque chose à modifier.

Figure 4. Le temps du retour sur soi (T4)



Le temps (T4) de retour sur soi et de préparation au retour dans le réel de la situation (T4+) se poursuit dans l'inter-séance. Un temps personnel de subjectivation, de perlaboration et de créativité.

La genèse et la pratique de la méthode passent, avant tout, par le travail de la pensée et la clinique de son fondateur, ses rencontres, ses cultures de référence. Une singularité conceptuelle qu'il convient maintenant d'approfondir.

4.3 Repères conceptuels

« C'est dans ce que je fais
que je trouve ce que je cherche »

Pierre Soulages

4.3.1 Jacques Lévine, concepteur des GSAS

Dans de nombreux écrits, Jacques Lévine évoque les filiations conceptuelles qui ont été les siennes et dans plusieurs entretiens, il revient sur des événements très personnels de son enfance, de sa vie de jeune chercheur comme assistant d'Henri Wallon, ainsi que sur les rencontres qui ont marqué son parcours[73] et influencé sa pensée. En 2001, dans un entretien vidéo intitulé « Jacques Lévine- *Itinéraire conceptuel* » réalisé par Marguerite Altet et Isabelle Vinatier et en 2003, dans celui accordé par René Guth - *Good Morning M. Lévine* - il évoque l'apport de la psychologie génétique de Wallon ainsi que celle de ses autres maîtres : « J 'ai eu quatre maîtres : je citerais Freud, Wallon, Freinet et Balint » (R. GUTH, 2003)

Ce qui a été le fil conducteur de toute sa recherche rend compte d'un phénomène très complexe : « Comment on entre dans l'enfance et comment on sort de l'enfance » (2001). Il ramène la genèse de ses questionnements personnels à ses propres origines, à ses

[73] Dans le sens de la note précédente, j'avance avec l'idée que « Notre mémoire et notre cœur ne sont pas assez grands pour pouvoir être fidèles » (M. Proust, *in Le côté de Guermantes,* 1921-1922) et que la question de la fidélité peut se résumer à ce qu'en dit J. Anouilh : « On est fidèle à soi-même et c'est tout » (J. Anouilh, *in L'invitation au château*, 1947).

souvenirs d'enfance et notamment à ceux de « l'enfant heureux, l'enfant comblé, l'enfant qui circulait avec sa grand-mère à l'âge de 4 ans et demi, 5 ans, le long d'un quai au Tréport. On regardait ensemble les bateaux... » (2003). A côté de ces souvenirs heureux, d'autres l'ont relié à des moments d'effondrement. « J'ai eu une famille de *l'appartenance* et en même temps, je savais qu'en arrière plan, il y avait également le contraire de l'appartenance. Il y avait toutes les menaces. ». Un événement majeur traduira cette « idée d'écroulement possible, d'effondrement possible » : l'évacuation de sa maison incendiée lors des premiers bombardements de la seconde guerre mondiale. Peut-être, d'ailleurs, que sa métaphore du Moi-maison, tout en se référant à l'expression bien connue de Freud selon laquelle le Moi n'est pas maître dans sa maison, n'est pas sans rapport avec ce terrible souvenir. En mettant l'accent sur le monde « hors menace » dans lequel il vivait dans sa famille et sur la menace venant du monde du dehors, il insiste sur la nécessité pour l'enfant de trouver à l'école un monde « hors menace »: « J'ai insisté sur l'idée d'une école de relations qui devait former un monde « hors menace ». Ce qui vaut comme discours pour l'enfant, le vaudra aussi pour les adultes enseignants qui se retrouveront dans les GSAS, espace qu'il qualifiera de « hors menace ».

J. Lévine a donc forgé cette question de l'appartenance et ce besoin, ce sentiment de se sentir en sécurité, dans la première appartenance familiale heureuse, malgré l'adversité de sa famille qui a connu les pogromes. Ce qu'enfant, il observait des humiliations de ses parents pour être naturalisés, de la « férocité » des enfants des pêcheurs, s'accompagnait de la part de ses parents d'une demande à être dans une « lucidité totale » pour ne pas « se laisser intimider ». Il est reconnaissant à cette éducation qui l'a incité à se mettre « dans la perspective d'être le représentant de sa propre vie, mais également le représentant d'une société en amélioration et le représentant de l'avenir de l'espèce » (2003).

Cette option éducative l'installera dans ce qu'il a appelé « la pensée Gamma » qui qualifie une énergie ou le rayonnement d' « une pensée qui pense à autre chose qu'à soi-même et qui ne se laisse enfermer ni dans l'actuel, ni dans le passé ». On peut voir dans cette « pensée Gamma » les prémices de « l'écoute tripolaire » qui malgré l'adversité transmet « une conception de la vie très positive ». L'importance qu'il donnera au travail du

penser[74] pour se représenter le monde de l'autre dans les GSAS et au penser collégial dans le groupe n'est pas sans lien aussi avec la *fonction gamma* que mobilise Claudio Neri dans ses travaux sur les groupes. Cette question de l'appartenance et de l'effondrement des appartenances qui se sont produits dans sa vie le conduira à faire des « rencontres qui vont dans le sens d'une recherche de réappartenance : Freud, Wallon, Freinet, Balint. »

4.3.2 Une référence majeure : Freud

Trois textes ont servi plus particulièrement de point d'ancrage pour la théorie de Jacques Lévine : *Le Petit Hans* , *Totem et Tabou* , *Malaise dans la civilisation*, (J. LEVINE , *Ibid.,* 69-76). Je développerai la référence au cas du petit Hans qui concerne l'élaboration d'un conflit majeur « le complexe d'Oedipe » et je l'articulerai aux idées des deux autres textes.

Lorsque Jacques Lévine dit qu'il n'a pas été qu'un enfant « j'ai été plusieurs enfants à la fois, au moins deux. » il fait référence à ce qui fonde la psychanalyse : l'inconscient, la conflictualité psychique et « la double structure de l'être humain » :

> C'est que sous toutes les rues d'une ville, sous tous les boulevards de la ville, il y a un métro qui circule. C'est à dire qu'il y a quelque chose d'invisible, qui est tout ce cheminement qu'on peut appeler inconscient, préconscient, toute cette déambulation de la pensée qui se fait souterrainement (2001).
>
> Qu'est ce que j'ai tiré de Freud ? Beaucoup de choses, évidemment, que je ne peux pas résumer comme ça, mais l'idée de la dualité, de la dualité de la nature humaine, la présence permanente de l'inhumain dans l'humain, de la violence, de la bestialité dans la civilisation (2003).

Pour la psychanalyse, le conflit est au cœur des processus psychiques et occupe une place centrale dans l'oeuvre de Freud depuis son premier ouvrage *les Etudes sur l'hystérie.* Ce qui intéresse tout particulièrement Jacques Lévine dans l'existence des divers conflits qui traversent le fonctionnement psychique, c'est le développement de l'enfant comme source de conflits. A chaque conflit de développement, de l'oralité à l'analité, du stade

[74] Ce travail du penser se retrouvera surtout dans la théorie qu'il mettra en avant dans les ateliers de philosophie pour enfant que les colloques à l'Unesco dédiés à cette question explorent chaque année depuis 2002.

phallique à la période oedipienne, l'enfant doit renoncer à des positions établies, et notamment, renoncer à « la loi de l'expansion dans la toute puissance où prédomine le principe de plaisir » (J. LEVINE, *Ibid.*, 69). En prenant appui sur le cas du « Petit Hans », il réaffirme que la première loi fondamentale est la résolution de l'Oedipe qui s'articule autour de la fonction symbolique du père qui « fait loi » pour priver l'enfant de la fusion avec la mère. Si effectivement « le conflit oedipien voit s'affronter le désir fusionnel maternel et le devoir séparateur paternel » (N. CATHELINE, D. MARCELLI, 51, 2011). « La fonction de message sur la réalité et la façon de s'y conduire et une fonction de représentant de l'avenir qui invite l'enfant à se vivre dans une perspective de construction » (J. LEVINE, *op.cit*, 72) installent la fonction paternelle du côté du regard tripolaire et d'une « exhortation à la lucidité prenant en compte la complexité des diverses conditions nécessaires à l'instauration de la loi chez l'enfant ».

Quels que soient les conflits qui entravent la croissance, les enfants peuvent « déplacer sur l'espace scolaire les luttes et rancunes contre l'espace familial » et arriver en classe avec une « idée de non-présentabilité », « une identité négative » : un Moi divisé qui a du mal à faire cohabiter son Moi présentable et la dimension accidentée de son Moi. Jacques Lévine rapporte que pour forger l'idée de « fidélité à l'identité négative » il s'est inspiré de la fidélité au traumatisme de Freud, à propos des névroses de guerre.

Si dans *Totem et Tabou*, Freud veut nous montrer que « l'Oedipe fonctionne à tous les niveaux, y compris dans les sociétés archaïques », Jacques Lévine dit « s' autoriser une extrapolation en direction de l'école » : « Les élèves, tels les fils de la horde, souhaitent-ils la mort du père, de l'enseignant en l'occurrence ? » quand ils rencontrent la volonté de tout contrôler d'un chef. Pour que la classe ne soit pas à l'image d'une tribu archaïque dans laquelle les sujets sont niés et qu'elle ne se transforme pas en classe-bataille et en classe-tribunal, les questions de pédagogie doivent puiser à celle des premiers « éducateurs psychanalytiques » et des pédagogues. Tel Freinet, à sa manière et Fernand Oury, à la sienne, qui auront su éclairer des enseignants. J. Lévine sera un des fervents défenseurs de ces pédagogies qui font de la classe une petite communauté de vie.

Ces pédagogies ont, en commun, le projet de créer les conditions d'une école où la classe est conçue comme un lieu de vie et d'apprentissage et où le problème de la Loi et

des pulsions destructrices trouvent des « petites institutions » comme disait F. Oury pour les réguler (« le conseil », « le quoi de neuf »). Ce que *Malaise dans la civilisation* nous donne à lire, Jacques Lévine, en citant Freud, le transpose à la pédagogie : « Le souhait d'Eros est que les individus isolés, les familles, les tribus, les peuples et les nations se réunissent en une vaste unité, l'humanité même. Mais la pulsion agressive naturelle aux hommes s'oppose à ce programme de civilisation ».

Quelque chose de ce programme utopique sera aussi repris dans les GSAS où l'on cherchera à poser comme non-conflictuel le travail de penser du groupe.

4.3.3 Jacques Lévine, assistant d' Henri Wallon

La rencontre avec Wallon a été, pour Jacques Lévine, déterminante :

> J'ai rencontré Wallon tout de suite après la résistance, et pas du tout sur le plan politique[75]. Ma rencontre avec Wallon s'est faite de la façon suivante : à l'époque, il n'existait pas de formation psychologique tellement distincte. Il existait bien un institut de psychologie mais rien d'autre. A l'université, il fallait passer par la philosophie. J'ai fait un diplôme de philosophie sur Piaget. Ce diplôme m'avait,...c'est assez curieux d'ailleurs ! Ca, ça peut être dit : Guillaume, le professeur Guillaume m'avait dit : « Ecoutez , essayez de faire quelque chose pour voir si Piaget ne nous a pas bluffés ! C'est-à-dire que j'ai l'impression qu'il a gauchi ses résultats ». On sait très bien que tout chercheur a tendance à renforcer ce qui va dans son sens et il m'a forcé à refaire un certain nombre d'expériences de Piaget sur les quantités continues. Et j'ai fait mon mémoire là-dessus. Bon il a trouvé ce mémoire intéressant et il m'a dit : « Vous devriez peut-être continuer, et peut-être vous avez une place à la recherche, à la recherche scientifique. Et il m'a envoyé chez Wallon, voilà, c'est comme ça. Et je suis devenu assistant de Wallon pendant quinze ans dans le cadre du CNRS. Mais le côté politique n'a absolument pas joué. (2003)

C'est ainsi qu'après la seconde guerre mondiale, Jacques Lévine, alors étudiant en psychologie, est incité par Henri Wallon à s'installer dans une école pour observer et comprendre comment les enfants se développent dans le cadre particulier de l'environnement scolaire. Il s'agit pour lui de débuter une expérience[76] de psychologie scolaire, qui va se révéler tout à fait enrichissante ; une expérience dont il reconnaissait

[75] Dans la question précédente de l'interviewer, Jacques Lévine venait de parler de son engagement au parti communiste où il aurait pu faire la rencontre d'Henri Wallon...

[76] Dans les premières années de sa rencontre avec Wallon, Jacques Lévine, avant de préparer une thèse sous sa direction était de ceux qui « préparaient sa consultation »

qu'elle était bien éloignée de celle d'un psychologue scolaire du temps présent ! En 1965, il soutiendra une thèse de psychologie « Contribution à l'étude de la conscience de soi chez l'enfant de 6 à 12 ans », sous la direction de H. Wallon. Pour H. Bendahman[77], cette thèse « préfigurait déjà son œuvre ultérieure, œuvre qui allie rigueur expérimentale, dispositifs didactiques et projet philosophique, le tout adossé à des questions éthiques » (H. BENDHAMAN, 2009, 55).

« Wallon m'a appris que la psychologie ne devait pas rester emmurée dans la psychologie » (2003). Les interrogations de J. Lévine sur l'enfant, dans son développement, ont trouvé des réponses chez H. Wallon qui a cherché à étudier l'enfant, non pas en référence à la psychologie expérimentale mais en référence à une psychologie de la première enfance relevant, à peu près, exclusivement de l'observation. Sachant qu'il n'y pas d'observation sans choix, sans projeter quelque chose de soi et qu'observer c'est adopter un point de vue de départ, la démarche scientifique suivie est celle d'un dépassement de la seule référence égocentrique avec, en toile de fond, la tension objectivité/subjectivité intrinsèque à toute observation. Les méthodes d'investigation d'Henri Wallon et, dans sa proximité, celles de Jacques Lévine, sont en cohérence avec une conception de la psychologie et une conception de l'enfant qui privilégient dans les démarches, une clinique qui « ne sépare pas arbitrairement les comportements et les conditions d'existence propres à chaque étape du développement. Chaque phase est, entre les moyens de l'enfant et le milieu, un système de relations qui les fait se spécifier réciproquement. » (H. WALLON, 54-55)

Si l'étude de l'évolution psychologique de l'enfant, tant sur le plan intellectuel, cognitif que sur le plan affectif, vise l'étude du psychisme dans ses rapports aux milieux, Wallon souhaitait rendre compte des processus, des conflits, des contradictions liés au psychisme dans sa formation et dans ses transformations, en prônant une psychologie de l'efficience. Dans la préface de son ouvrage publié en 1941, il précise que la psychologie des trente dernières années « a dû, pour atteindre « l'âme de l'enfant » délaisser les cadres abstraits entre lesquels l'introspection de l'adulte et son matériel verbal avaient divisé les

[77] En décembre 2009, le dossier que lui consacre la revue du Coq-Héron dans un numéro intitulé *Psychanalyse et expériences - De l'utopie aux expériences* - témoigne de l'apport d'une œuvre qui a contribué au dialogue entre pédagogie et psychanalyse.

activités psychiques de l'homme » (H. WALLON, 2002, 35). Il s'intéresse à une nouvelle posture intellectuelle, théorique dans laquelle on ne fragmente pas l'enfant, où le sujet n'est pas considéré comme une mosaïque de fonctions. Le point de vue est original, opposé à celui qui lit le développement de l'enfant au travers de son seul fonctionnement cognitif ou celui qui pense de manière puérocentriste à l'épanouissement de l'enfant indépendant des apprentissages. De plus, à l'éclairage de la psychanalyse, la théorie relative à la psychologie infantile wallonnienne pose comme postulat l'existence précoce d'un « objet » en soi, ce que Wallon désigne par « le fantôme d'autrui qu'on porte en soi » ce que Mélanie Klein appellera une « présence », et Jacques Lévine « les accompagnants internes ».

Alors que pour Piaget, l'univers premier du nourrisson est un monde sans objet, constitué en « tableaux mouvants et inconsistants qui apparaissent puis se résorbent totalement, soit sans retour, soit en réapparaissant sous une forme modifiée ou analogue » (J. PIAGET, 1966, 15), nous sommes ici, avec Wallon et Lévine, du côté de la théorie kleinienne et winnicottienne qui établit, dès la naissance, une certaine relation d'objet. Ceci, à la différence de Freud qui postule pour un état de « narcissisme primaire », c'est-à-dire un état qui serait anobjectal dans lequel le moi est pris en tant que totalité comme objet d'amour. Wallon met l'accent sur l'activité du bébé notamment lorsqu'il constate que le bébé cherche à imiter les mouvements faciaux de la mère ou qu'il jubile face à son image spéculaire ce que les spécialistes de l'observation des bébés comme D. Mellier mettent en avant dans leurs travaux. Cette relation objectale qui s'inscrit dans un processus d'introjection et de projection, même si elle n'est pas énoncée comme telle, rencontre la théorie de la conception la plus archaïque des émotions : la relation à la mère.

Cette question de l'objet interne introjecté, très présente dans le travail de Jacques Lévine s'origine, entre autres, dans une autre scène d'enfance qui l'a marqué très profondément et par laquelle il explique avoir eu très tôt le sentiment d'avoir « à l'intérieur de moi (lui) mes (ses) parents… ». Alors qu'il fréquentait une classe d'enfants de pêcheurs du Tréport, il se souvient du spectacle d'un de ses camarades que l'on avait puni pour sa violence : le maître l'avait contraint de se mettre à genou sur l'estrade pour lui taper sur les doigts avec une règle. « J'ai eu besoin de comprendre ce qui se passait en moi…Quelle

était sa différence entre lui et moi ? Lui, on lui faisait abandonner son système de référence…et moi on était toujours très affectueux avec moi ». Son expérience d'élève classé premier en orthographe « sans savoir pourquoi », celle de son écriture malhabile et de ses bâtons toujours malformés, tout était source de questionnements « j'avais besoin de comprendre…pourquoi on fait mal, pourquoi on sait avec moi ? » Bien des années plus tard la découverte de ce que Wallon nommera ce « fantôme d'autrui qu'on porte en soi » et la théorie du « socius » feront écho à ce souvenir d'enfance. Dans l'analyse des processus qui construisent le moi, Jacques Lévine va enrichir sa propre théorie de l'idée que l'individu, être avant tout social, instaure un partenariat intérieur qui prend la forme d'une auto-substitution, d'une dualité dans lesquelles émotions, pensées et expressions personnelles s'originent et s'associent à celles de l'autre en soi. La dénomination « accompagnants internes » désigne ainsi la présence de l'autre en soi, du rapport intime de chacun avec l'autre qu'il porte en soi et qui peut être à la fois « moi allié » et « moi persécuteur ».

4.3.4 Le triptyque « Psychologie, psychanalyse, pédagogie »

H. Wallon, en France, l'un des deux pionniers de la recherche en psychologie de l'enfant à côté de Piaget, en Suisse, s'est attaché dans les débuts de sa carrière à la question des enfants difficiles, des anormaux dans le cadre de ses consultations de pédopsychiatre. Dans sa thèse sur *L'enfant turbulent* en 1925, au travers d'un travail de comparaison entre développement pathologique et développement normal -dans lequel il identifie plusieurs catégories d'arriérés mentaux- il dégage une théorie des stades de développement psychomoteur. Puis, dans *Les origines du caractère* (H. WALLON, 1934), il s'intéresse aux conduites affectives et en dégagera les stades à dominante affective. Alors qu'il poursuit son travail de recherche et d'écriture, il occupera plus tard (1937-1949) une chaire au Collège de France de « psychologie et d'éducation de l'enfance » et participera de 1944 à 1947 à l'une des plus grandes réformes de l'enseignement projetée, connue sous le nom de « Plan Langevin-Wallon ». C'est à ce moment-là que Jacques Lévine est arrivé dans son

laboratoire :

> Je suis arrivé dans son laboratoire après que le plan Langevin-Wallon a été élaboré, j'ai assisté à des réunions avec Joliot-Curie, Langevin et lui-même, où moi tout jeune chercheur et qui était complètement incompétent sur ce plan-là, j'ai eu l'idée que l'école et la psychanalyse, ce qui se passe à l'école, les relations scolaires et la psychanalyse n'étaient pas du tout des mondes différents. Et que l'éclairage de l'un par l'autre était utile, pas seulement l'éclairage de l'école par la psychanalyse, mais également l'autre côté. Donc, ça a été une de mes motivations et Wallon m'a invité, m'a incité plutôt à monter un laboratoire de psychologie scolaire où j'aurai toute liberté de faire ce qu'il est nécessaire pour un psychologue de faire pour que des enfants qui sont en difficulté puissent ré-émerger, et pour aider également les enseignants, et pour qu'il y ait également, pour le psychanalyste, un enrichissement par la fréquentation de l'école. (2003)

Cette invitation montre l'ouverture de Wallon dont le travail s'est nourri de la lecture de pédagogues et de celle de Freud. Sa psychologie s'est inspirée non seulement des travaux de Freud mais elle s'est étayée sur sa grande culture philosophique, sa formation de médecin et son éthique. La fondation de son laboratoire de psychobiologie de l'enfant en 1922 a nourri des projets qui l'ont conduit dans le deuxième temps de sa vie à des activités d'enseignement. A la Sorbonne, puis au Collège de France, il cherchera à transmettre dans ses écrits comme dans ses cours, la nécessaire connaissance des conséquences que les travaux en psychologie peuvent avoir sur les questions pédagogiques. Jacques Lévine, en suivant ses cours au collège de France en restitue quelques souvenirs :

> Qu'est-ce que j'ai tiré de Wallon ? De ses cours au Collège de France, j'ai tiré deux choses : l'idée de l'accompagnement interne, de l'importance de l'accompagnement interne (…) et je pense que cet accompagnement interne, l'enfant doit le trouver à l'école sous une forme ou sous une autre, et c'est ce qu'il cherche. Mais j'ai trouvé également une conception de la psycho-génétique, de la croissance de l'enfant, des conditions de croissance. (2003)

D'une part, Wallon fait référence à la psychologie et à la psychanalyse et d'autre part, il montre un réel intérêt puis un engagement dans la pédagogie. Son œuvre qui construit une psychologie du développement de la personnalité dans laquelle affectivité et intelligence s'articulent avec force, cohérence, complexité et beaucoup d'érudition, dialogue en permanence avec Freud. Parfois, c'est de manière explicite, très souvent en filigrane, comme d'ailleurs lorsqu'il se réfère à Piaget. On peut dire que Wallon épouse les thèses freudiennes, notamment lorsqu'il évoque la question des conflits qui se manifestent

dans la succession des stades de développement et des difficiles passages. La transition entre les stades se fait par « alternances fonctionnelles », certaines à dominante affective, davantage centripètes comme la vie embryonnaire, le stade fœtal, tournées vers l'édification de l'être et d'autres, à dominante intellectuelle davantage centrifuges, tournées vers les relations avec l'extérieur comme le moment de l'apprentissage de la lecture :

> Le passage de l'un à l'autre n'est pas une simple amplification, mais un remaniement : des activités prépondérantes dans le premier sont réduites et parfois supprimées en apparence dans le suivant. Entre les deux, il semble souvent que s'ouvre une crise dont la conduite de l'enfant peut être visiblement affectée » (H. WALLON, *Ibid.,* 42-43).

Un peu plus loin, dans le texte, Wallon se réfère de manière très explicite au mécanisme du refoulement :

> (Pour d'autres conflits) Freud les ramène essentiellement à un conflit entre l'instinct de l'espèce qui se traduit en chacun par le désir sexuel ou libido et les exigences de la vie en société. Refoulement d'une part, subterfuges de l'autre pour tromper la vigilance de la censure, feront de la vie psychique un drame continu. (H. WALLON, *Ibid.,* 43).

Et il reconnaît le caractère intemporel de l'inconscient ainsi que l'expression de cette idée, si souvent citée, en témoigne:

> En dépit du choix, rien n'est détruit de ce qui est abandonné, rien même n'est sans action de ce qui est dépassé. A chaque étape franchie, l'enfant laisse derrière lui des possibilités qui ne sont pas mortes. La réalisation par l'enfant de l'adulte qu'il doit devenir ne suit donc pas un tracé sans traverses, bifurcations, ni détours. (H. WALLON, *Ibid.,* 43-44)

En ce qui concerne la pédagogie, dans la préface de son œuvre majeure, il rappelle les liens qui existent entre psychologie et pédagogie, au travers du travail de Dewey qualifié d' « éducateur philosophe » qui a cherché à comprendre les besoins d'activité chez l'enfant et l'influence qu'exercent les milieux sur son développement. Il fait aussi référence à Decroly, aux recherches pour une « éducation sur mesure » à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève où se trouvaient Piaget et Claparède, notamment. Quant aux divergences qui l'opposeront à Freinet[78], elles montrent que l'école, comme lieu

[78] En 1935, Freinet avait fondé, avec les autres mouvements pédagogiques et spécifiquement le Groupe

d'expérience et de développement pour les enfants, est à interroger dans ses pratiques pédagogiques même lorsque l'éthique est commune : est-ce un lieu où il faut introduire le travail comme le proposait Freinet ou un lieu d'instruction, de transmission de connaissances et de la science comme l'a soutenu Wallon en 1953 dans le débat qui les a opposés ?

Le propos, ici, n'est pas de développer ses thèses pour l'enseignement mais de rappeler que sa théorie s'inscrit dans une richesse interdisciplinaire à l'encontre d'un certain courant de la psychologie causale, objective qui visait à expliquer ou prédire les comportements en prenant appui sur les modèles des sciences de la nature. Elle est contre l'étude fragmentaire de l'enfant affirmant que le sujet est génétiquement social. C'est ce qui conduit Wallon à pratiquer l'ouverture aux autres disciplines, à ne jamais considérer son activité scientifique coupée des activités sociales et à avoir été un scientifique dont les engagements divers mais cohérents[79] témoignent d'un homme, d'une œuvre, d'un parcours de vie qui intéressent, à divers titres, les sciences de l'éducation, la psychanalyse, la psychologie et la philosophie.

Pour Henri Wallon, comme pour Jacques Lévine, l'expérience de leurs différents engagements les ont rendus vigilants et attentifs à toutes les questions de liberté, d'éthique, de respect de l'autre et d'aspiration à l'universalité. Comme ces questions traversent la conception de l'éducation et celles de l'école, à diverses reprises, Jacques Lévine a pu exprimer son regret d'une école qui a fait l'impasse sur les apports de Wallon :

> Je suis désolé de voir que l'école n'a pas su s'approprier son enseignement, car le courant wallonnien comporte des questions fondamentales : qu'est-ce que grandir ? Par quels étapes incontournables passe-t-on ? Par quels conflits ? Sans cette alliance entre pédagogie et psychologie génétique, la pédagogie ne marche que sur une jambe, celle d'une pratique empirique bricolante. (J.-P. GABRIELLI, 2003)

Français d'éducation Nouvelle dont H.Wallon était le Président, le Front de l'enfance.

[79] Outre la conception d'un projet appelé « le plan Langevin-Wallon » alors qu'il était Président du Groupe français d'Education Nouvelle, H. Wallon a aussi mené une action au sein des activités du cercle de la Russie animé par George Politzer et s'est engagé pour la défense de la république espagnole...pour ne citer quelques unes de ses actions politiques et militantes.

4.3.5 Le pédagogue Célestin Freinet comme autre maître

Je n'ai pas eu assez tôt la curiosité de demander à J. Lévine si c'est particulièrement la lecture de l'un des ouvrages de Freinet *Les dits de Mathieu* (C. FREINET, 1959) qui l'a inspiré dans son propre goût pour les métaphores[80]. Il dit néanmoins son admiration pour le sens de la formule de Freinet et j'imagine aujourd'hui que « la pédagogie des aigles qui ne montent pas par l'escalier » (C. FREINET, *Ibid.,*) a été, pour lui, l'horizon pédagogique d'une école où l'on prendrait soin de tous les enfants et de toutes les formes d' intelligence :

> Chez Freinet, c'est l'idée qu'on ne peut pas séparer les savoirs et le Moi de l'enfant, un Moi conquérant, un Moi qui n'a pas seulement besoin d'apprendre, mais a besoin de manifester sa valeur au travers de l'apprentissage. D'où la notion de diversification, la notion de brevets multiples, la notion de la méthode naturelle de lecture, etc. Tout cela m'a beaucoup frappé, de même qu'un autre aspect : l'expression libre. Freinet avait une expression extraordinaire, enfin avait une formule extraordinaire pour dire ce qu'était l'expression libre. Il disait : c'est ce que fait le chien lorsqu'il lèche sa blessure. C'est-à-dire que les enfants arrivent en classe, viennent avec des blessures, ils viennent avec des déchirures...ces clivages, cette division interne...Et bien pour cela une expression libre est nécessaire. L'enfant a besoin de parler. Alors finalement, il avait réinventé de son côté ce qu'on dit du « ça parle », de la nécessité d'ouvrir la parole à ce qui fait division à l'intérieur du sujet. (2003)

Freinet est reconnu comme l'un des plus grands, si ce n'est le plus grand pédagogue du XXè siècle, et son aura est internationale. Il inscrit son œuvre dans un contexte historique où la pédagogie prend une grande importance avec l'hypothèse que c'est par la voie de l'éducation que l'on contribuera à une société différente. Lui qui a connu la grande guerre et qui en est revenu handicapé veut inventer une pédagogie novatrice en accord avec ses valeurs de pacifiste militant. La communauté de pensée et d'action qu'il forme avec son épouse Elise Freinet sera une aventure exceptionnelle et unique, pour la mise en place de la classe coopérative, celle de l'expression libre et tout ce que poursuivra, avec lui et après lui, le Mouvement Freinet pour « une école réparatrice de destins » (P. LE BOHEC, 2007).

Si Jacques Lévine dit avoir connu « assez tardivement » Freinet, nombre de ses

[80] « On ne fait pas boire le cheval qui n'a pas soif » ; « C'est en forgeant que l'on devient forgeron » ; « Ne plus faire de travail de soldat » et d'autres moins connues comme « la pédagogie à queue de morue ». (Y. BEAL, M. LACOUR, F. MAIAUX, *op.cit.)*

propositions en matière d'éducation comme « L'école des quatre langages », « La maison des petits dans l'école », « La classe de deuxième type » et bien d'autres propositions, dans les deux ouvrages qu'il a co-écrits, font écho à l'éthique et aux pratiques pédagogiques que C. Freinet cherchait à promouvoir. Avec, en permanence, présente, l'idée chevillée à cette pédagogie active, selon laquelle « pour apprendre, il faut autre chose que le maître, il faut « en plus » l'encyclopédie de la vie » (J. PAIN, 2007) .

Pour ce qui est du « Soutien au Soutien » et ce que j' ai observé dans les groupes où certains des participants pratiquaient la pédagogie Freinet, c'est l'esprit de la classe coopérative comme « matrice démocratique d'apprentissage de haut niveau » (J. PAIN, *Ibid.*) qui a inspiré, à J. Lévine, l'idée de la gestion de la parole et celle du temps par un des participants. Ce qui ne va pas sans questionner l'écoute analytique de l'animateur, parfois même gêner le travail de penser ou/et faire d'une prise de pouvoir par l'animateur, malgré la volonté démocratique affichée, un vrai coup de force ! (Chapitre 7).

C'est aussi, au cœur de la pédagogie Freinet, que Fernand Oury[81] posera les bases de ce qu'il nommera « La Pédagogie Institutionnelle » et tout ce qui peut faire « institution » pour créer du lien et du sens au sein d'un groupe en classe, du « Quoi de neuf ? » à la mise en place du « conseil ». Dans le GSAS, J. Lévine y transposera le « Quelque chose à dire » et accueillera toutes les propositions psycho-pédagogiques des enseignants lors du temps du « Modifiable ».

J. Lévine pensait que l'école peut solliciter ces plaisirs de maturation pour les enfants et il incitait les adultes à trouver, eux aussi, des espaces où élaborer. Le GSAS a été sa proposition en précisant que cet espace fonctionne comme « un espace d'identification projective ». Ce concept majeur en psychanalyse que l'on articulera avec celui d'empathie ouvre aux théories du mouvement psychanalytique anglais.

[81] Dans les échanges avec son frère Jean Oury qui décide de faire de l'hôpital une coopérative de soins, une « psychothérapie institutionnelle », Fernand Oury pensera faire de la classe, de l'école une coopérative d'éducation et d'apprentissages au travers de la « pédagogie institutionnelle ».

4.3.6 Les emprunts à M. Klein, W. R. Bion, D. W. Winnicott

Dire que le GSAS « face aux éléments *bêta* à la fois de l'enfant et de l'enseignant fonctionne comme un espace d'identification projective » (J. LEVINE, 2001, 94) renvoie à la théorie de la relation d'objet des premiers psychanalystes anglo-saxons : M. Klein, W.R. Bion et D. W. Winnicott. A l'instar de M. Balint, ceux-ci supposent pour le bébé, l'existence de relations précoces avec son environnement et celle d'une expérience du monde interne. L'identification projective est un concept majeur pour comprendre les mécanismes et les processus à l'oeuvre : celle originaire du lien « mère-nourrisson », celle de la relation « psychanalyste-patient », celle du lien « groupe-enseignant » et celle du lien « enseignant-élève ».

4.3.6.1 L'identification projective dans le lien « mère-nourrisson »

Mélanie Klein, pour qui, d'emblée, l'enfant est en relation avec sa mère, va décrire en 1946 le processus intrapsychique qui suppose le mécanisme d'identification projective. Le nourrisson projette fantasmatiquement ses pulsions agressives à l'intérieur du corps de sa mère qui devient, en quelque sorte, une extension de sa personne. Il tente de maintenir séparés, le bon et le mauvais, en lui, tout comme dans l'objet (le *bon sein* et le *mauvais sein*), et ce, grâce au mécanisme de clivage :

> Une grande proportion de la haine contre les parties de la personne propre est dirigée contre la mère. Cela conduit à une forme particulière d'identification qui établit le prototype d'une relation d'objet agressive. Je propose pour ce processus le nom d' « identification projective ». (M. KLEIN, 1952, 282-283).

Dans cette note sur quelques mécanismes schizoides où M. Klein décrit la problématique de ce qu'elle appellera la position schizoparanoïde - qui peut être réactivée au temps adulte, selon les aléas de la vie - elle rend compte dans la relation mère-nourrisson, d'un phénomène intra-psychique qui articule dans un même mouvement l'identification (se reconnaître comme dans un miroir) et la projection (expulser les parties mauvaises de soi).

Ce concept a ouvert bien des chantiers tant sur le plan théorique et clinique dont les travaux de Bion et Winnicott. Avec le concept d'empathie, il est au cœur de l'appareillage conceptuel de cette recherche.

En reprenant cette notion, Bion développe l'idée que l'identification projective est un mécanisme structurant autorisant la capacité de penser (W. R. BION, 1962) et apporte la distinction entre l'identification projective normale et l'identification projective pathologique. Cette conception fait de l'identification projective non seulement un processus intra-psychique mais aussi un processus inter-psychique puisque l'identification projective de l'un (le bébé) convoque l'identification introjective de l'autre (la mère). Le sujet qui reçoit peut agir comme un contenant psychique dans lequel il est possible à l'autre d'expulser des contenus ressentis comme trop destructeurs ou angoissants. Dans la relation mère-nourrisson, ces « vivances émotionnelles » (sensations, émotions), telles que les appelle Bion, n'ont ni mots ni représentations pour être formalisées puisque *l'infans* ne dispose pas encore du langage. La mère, en s'identifiant aux objets angoissants, impensables, appelés les éléments *bêta* par Bion, va pouvoir modifier le contenu projeté grâce à sa « capacité de rêverie » :

> Le terme de rêverie peut s'appliquer à n'importe quel contenu. J'entends le limiter à un contenu empreint d'amour ou de haine. Dans ce sens restreint, la rêverie est un état d'esprit réceptif à tout objet provenant de l'objet aimé, un état d'esprit capable autrement dit, d'accueillir les identifications projectives du nourrisson qu'elles soient ressenties par lui comme bonnes ou mauvaises » (W. R. BION, 1979, 54).

Lorsque ce processus est réussi entre la mère et le nourrisson, celui-ci peut reprendre en lui la partie projetée hors de lui. En s'identifiant à sa mère, à ses objets détoxiqués, pensés et parlés, l'expérience devient une source de croissance psychique : à la fois pour la construction de l'objet interne et le développement de sa propre capacité à penser, son propre « appareil à penser » :

> La mère détoxique le monde, elle le rend compréhensible à son bébé et lui, intériorisant la fonction *alpha* maternelle, va pouvoir à son tour et de manière de plus en plus autonome fonctionner en autarcie. Il fabrique alors des significations et de la vérité. Il possède à présent son propre appareil à penser les pensées ; encore faut-il le lier au monde qui l'entoure. Le terme de lien ne fait pas tant appel à la notion d'enchaînement, de fermeture ou de contrainte, qu'à celle mise en relation. (W. R. BION, *Ibid.,*)

Pour D. W. Winnicott, dans la réalité vécue du bébé à ce premier lien, la mère ou son substitut répond à cette situation de dépendance absolue par « la préoccupation primaire maternelle » : elle entre en résonance avec les besoins de son bébé en s'identifiant à lui pour le comprendre. Dans la dyade que forme la mère et son nourrisson, le processus de maturation psychique est rendu possible grâce aux trois fonctions qu'exercent « la mère suffisamment bonne » : l'objet presenting (la présentation de l'objet), le holding (le fait de tenir, contenir) et le handling (la manipulation physique du bébé). Ces fonctions (que je vais illustrer par quelques séquences de vie quotidienne) vont permettre au bébé de se construire son espace psychique interne au fil des expériences qu'il va vivre, accompagnées du sens que la mère va attribuer à ces éprouvés corporels. Un peu comme chez les petits oiseaux pour qui la mère mâchouille déjà la nourriture avant d'en faire la becquée. Pour le petit d'homme, devant une expérience de faim et les sensations douloureuses qui l'accompagnent, la mère va venir tempérer cette explosion de sensations par son regard, son portage et son adresse : « Oh, mais tu pleures beaucoup, tu dois avoir beaucoup faim, allez viens, je vais te prendre et te donner à manger ». Dans une autre séquence de la vie quotidienne, quand la mère est en train de donner le bain à son bébé, si celui-ci semble affolé, elle va observer qu'il se raidit, qu'il crie ou qu' il s'agite. Tout en le soutenant bien, et en lui parlant tranquillement, elle le met tout doucement dans l'eau : « Regarde mon bébé, n'aie pas peur, l'eau est comme tu l'aimes, ni trop chaude, ni trop froide. Allez mon joli, ne t'inquiète pas, je te tiens bien ». En faisant cela, la mère apporte à son enfant tous les éléments qui vont construire son appareil psychique. Elle voit, elle entend le vécu de son bébé et elle reçoit ces mauvais objets sans s'irriter ni s'affoler. Elle pense qu'il a peur, c'est pourquoi elle met des mots sur cette peur. Elle donne une forme psychique et un nom à ce qui était pour le bébé un vécu innommable. Quelque part, elle limite les angoisses grâce à une fonction de contenance et de pare-excitation qui apporte confiance et réassurance au bébé. Physiquement, en le portant, elle lui montre qu'elle est là à le maintenir : il peut avoir confiance qu'il ne se noiera pas et elle lui parle. C'est là l'importance majeure du concept de Moi-peau mis à jour par Anzieu (D. ANZIEU, *op.cit.*) et de ses différentes fonctions dont celles premières et essentielles de maintenance, de contenance et de pare-excitation. Et puis, semaine après semaine, au fil de ce genre

d'échanges, le petit va se sentir de plus en plus sécurisé en s'appuyant sur l'espace psychique de la mère. Il va se construire progressivement son espace psychique interne pour traiter tout seul ce qui lui arrive comme vécus corporels et émotionnels, après avoir intégré l'expérience d'une sorte de sac psychique, d'un contenant psychique, de l' appareil qui pense à sa place que lui offre la mère. L'intériorisation du mécanisme qui consiste à contenir des vécus trop excessifs sur le plan émotionnel est rendue possible grâce aux mots, aux images, au travail de symbolisation, à la capacité de penser.

Pour préciser ce mouvement psychique, Winnicott construit la notion d '« espace potentiel », transitionnel, ni intérieur, ni extérieur mais situé entre le bébé et sa mère, une aire de créativité, véritable aire de jeu qui, finalement, signe l'humanité de l'humain. Ce phénomène transitionnel désigne « l'aire d'expérience qui est intermédiaire entre le pouce et l'ours, entre l'érotisme oral et la relation objectale vraie, entre l'activité créatrice primaire et la projection de ce qui a déjà été introjecté, entre l'ignorance primaire de la dette et la reconnaissance de celle-ci » (D. W. WINNICOTT, *ibid.,* 170).

Nombre de psychanalystes, parmi lesquels Bion, ont montré que cette conception de l'identification projective est aussi transposable à la relation thérapeutique « psychanalyste-patient ». Dans le lien qui se crée, entre les deux sujets, l'activité psychique de la mère comme celle du psychanalyste est une activité interprétante. Si de la part de la mère, il y a verbalisation à l'*infans*, de la part du psychanalyste, l'interprétation peut être dite ou non au patient. Non pas qu'il faille renoncer à l'interprétation mais en fonction de ce que le psychanalyste *intuit*[82], le positionnement juste peut conduire à une interrogation quant à la manière dont l'interprétation se manifeste et celle avec laquelle elle peut s'inscrire dans le travail thérapeutique.

[82] Pour Bion « la capacité intuitive de l'analyste devrait lui permettre de démontrer l'existence d'une émotion avant même qu'elle ne devienne douloureusement évidente » (W. R. BION, 1979, 73). Pour préserver cette intuition, il précise qu'il il ne faut pas « la remplacer par ce qu'il a appris des théories et l'expérience de son propre analyste » (W. R. BION, 1992, 172)

4.3.6.2 L'identification projective dans le lien « groupe-enseignant »

En reconnaissant l'identification projective comme « concept fondamental » (J. LEVINE, *Ibid.,* 92), Jacques Lévine assigne au travail du GSAS un double objectif : d'une part, que le groupe puisse être le réceptacle, ce qu'il appelle le *sein-poubelle* (en référence au *sein-toilettes* de Meltzer) de toutes sortes d'objets encombrants et permettre, ainsi, à l'exposant de projeter la mauvaise partie de lui-même qui a été affectée, voire blessée dans sa relation à l'élève dont il parle. Ceci, dans le temps 1 du travail groupal. Et d'autre part, dans le temps 2 suivi du temps 3, le mode de penser collégial cherche idéalement à transformer le groupe en *sein nourricier* pour modifier le regard péjoré : si l'enfant absent dont on parle a utilisé l'identification projective, c'est parce qu'il a eu besoin que ces éléments projetés résident chez l'enseignant qui aurait pour immense devoir de les supporter et les détoxiquer. Le groupe agit alors comme fonction contenante et aire intermédiaire pour qu'un sujet puisse intérioriser et dans ce cas l'identification projective peut être regardée comme un « champ intériorisé» :

> « Le champ intériorisé » est structuré par des situations inachevées, sous forme de « micro-champs introjectés » (ou M.I) qui ne sont pas conscients mais activés lors de l'expérience, et qui colorent les représentations de soi et de l'autre. Les expériences satisfaisantes (« achevées ») contribuent également à la construction de ces représentations, car elles ont été assimilées dans la fonction personnalité : elles fonctionnent alors comme des repères souples qui permettent de créer le sens de l'expérience du moment. (C. BOLGERT, 2003/1, 148)

L'aire d'expérience entre le groupe et l'enseignant serait en homothétie ou analogie de l'aire transitionnelle créée entre la mère et son bébé. Les audacieuses passerelles que Freud puis Bion ont tentées entre le sujet et le groupe en forment les appuis théoriques :

> Même si nous envisageons les rapports entre le processus de civilisation de l'humanité et le processus de développement de l'individu, nous n'hésiterons pas à déclarer que tous deux sont de nature très semblable, même s'ils ne sont pas des identiques, s'appliquant à des objets différents » (S. FREUD, *op.cit.* 100)

Bion, dans la théorie qu'il échafaude sur les groupes (W. R. Bion, 1961) insiste sur l'intérêt de former des *groupes de travail* (groupe T) qui auraient comme finalité de

s'organiser et de se structurer avec, pour effet, celui d'exiger la coopération entre les individus :

> J'attribue beaucoup de puissance et d'influence au groupe de travail qui, par suite de son intérêt pour le réel, est amené à user de méthodes scientifiques, aussi rudimentaires soient-elles. Il me semble qu'en dépit de l'influence des hypothèses de base, c'est le groupe T qui finit par triompher. » (W. R. BION, 1987, 90)

Dans la tâche commune du groupe et compte tenu des deux niveaux, conscient et inconscient, qui sont mobilisés, le mouvement des affects, des émotions, des réactions peut entraver le fruit de la coopération. Pour éviter que le GSAS ne bascule dans un des trois modes d'influence des hypothèses de base[83] - celle de « dépendance », celle de « couplage », celle d'« attaque-fuite » - les règles de non-jugement, de solidarité et de non-conflictualité sont posées comme principes d'organisation et de structuration. Si chacun fait sien le cas de celui qui expose et si chacun accepte d'être là pour l'autre, alors ce qui est prioritaire, c'est le problème à résoudre : dans le temps 2 du travail, on se centre collectivement sur la recherche d'une identification à celui dont on parle, à l'absent du groupe (l'enfant/élève) que l'on rend présent.

Par ailleurs, comme ces groupes ne sont pas des groupes de psychothérapie psychanalytique, on peut tendre vers ce groupe idéal dont parle Bion, en quelque sorte scientifique. Son mode de communication est essentiellement verbal et « reconnaît la nécessité de comprendre et de se développer » (W. R. BION, *Ibid.,* 109). L'animateur/leader reconnaît que « chacun de ses membres est important pour ce qu'il apporte au groupe et il peut s'y mouvoir à son gré. La seule limite à sa liberté de mouvement est constituée par les conditions choisies et imposées par le groupe. » (W. R. BION, *Ibid.,*14).

On peut voir dans le protocole du GSAS, une application des principes énoncés par Bion, pour en faire un Groupe de Travail qui permettrait à chaque sujet et notamment au sujet-exposant de découvrir en lui des aptitudes qui jusque là étaient demeurées latentes : celle d'un nouveau positionnement psychique favorisé par le maillage de *l'appareil psychique groupal* et le travail de *la fonction contenante*. Dans cette

[83] Bion définit trois cas de figures différentes : *la dépendance* qui voit le groupe se mettre sous la protection d'une puissance bénéfique, le meneur, la bonne mère...ce que Bion appelle le leader, comme Balint ; *le couplage* qui voit la constitution de sous-groupe ; *l'attaque-fuite* qui apparaît lorsque le groupe se sent menacé par des risques de décomposition interne. (W. R. BION, *Ibid.,*)

configuration inter et trans-subjective, *l'expérience* de l'identification projective normale, vécue dans le groupe et par le groupe, préfigure, pour l'exposant, un positionnement psychique exprimé en terme d'*empathie* pour restaurer le lien à un élève.

4.3.6.3 L'identification projective dans le lien « enseignant-élève »

Si l'identification projective normale telle que la décrit Bion en 1962 caractérise la première relation contenant/contenu (la mère et son nourrisson) elle dépasse le stade de la prime enfance : dans la relation entre le psychanalyste et son patient et dans toute relation où une personne a besoin de trouver un objet contenant externe pour recevoir et transformer tout ce qui n'est pas immédiatement psychiquement assimilable. Ainsi un enseignant peut aider un élève dans son développement grâce à la fonction contenante qu'il saura exercer pour donner forme et sens à ce qu'il a projeté.

Dans cette relation pédagogique « enseignant-élève » ou plutôt, dans ce lien « enseignant-élève » où se maillent aussi des identifications projectives, C. Blanchard-Laville a forgé la notion de « holding didactique » qui tient, pour une bonne part, à la capacité psychique de l'enseignant de savoir « tenir sa classe » et pour chaque élève de se savoir accueilli, contenu, compris :

> **Holding didactique** : réalisé pour le groupe d'élèves sinon pour chaque élève en particulier, ce holding psychique est bien entendu sans contact physique effectif et concourt à la création d'un espace transitionnel dans la classe. La capacité au holding tient pour une bonne part essentielle aux qualités du psychisme de l'enseignant/e, mises en œuvre à travers les modes de liens installés avec les élèves, lesquels se manifestent à la fois par les paroles prononcées et par les éléments non verbaux émanant du corps et de la voix de l'enseignant/e. (C. BLANCHARD-LAVILLE, P. GEFFARD, 2009, 178)

C'est dans l'exposé du lien constitué entre l'enseignant et l'élève dans un GSAS que pourra se travailler la question du regard, de l'écoute et du « parler vrai » à l'enfant : parler aux enfants, de sa place de pédagogue, à l'instar de la psychanalyste Annie Anzieu qui préconise, dans les interprétations aux enfants, de s'adresser non pas à la deuxième personne « tu peux, tu devrais » mais de choisir une adresse comme « je vois une petite fille qui... » qui déplacera l'agressivité de l'objet original auquel elle est destinée sur l'objet

du transfert (A. ANZIEU, 2000, 103-121) . Comment se risquer à une parole qui ouvre et libère, de sa place d'enseignant ? Quelques exemples cliniques en montreront certaines trouvailles signifiantes et des tentatives impossibles ou maladroites dans la Partie clinique.

Ce processus de réception psychique et de transformation - processus intra-psychique - peut s'expérimenter pour ne pas dire *s'expériencer* dans un groupe - processus inter et trans-subjectif - comme l'a posé J. Lévine en s'inspirant de l'apport de Bion :

> L'apport de Bion correspond donc, pour les groupes, à une importante stimulation de la réflexion. La notion d'éléments bêta - les multiples sortes de défaites avec lesquelles les enfants arrivent en classe – devient de plus en plus familière à mesure que le groupe voit défiler les cas. De même, devient moins étrange l'idée qu'un changement de représentation de l'intériorité de l'enfant peut, via le maître, produire chez l'enfant un changement de sa représentation de lui-même. (J. LEVINE, *Ibid.,* 94)

Cette stimulation de la réflexion sont au cœur de la fonction contenante des GSAS, avec l'identification projective et l'empathie comme mécanismes au service d'une clinique scolaire (D. GINET) que faciliterait l'utilisation d'un « langage intermédiaire », médian entre psychanalyse et pédagogie.

4.3.7 La singularité du « langage intermédiaire »

Pour expliquer la différence fondamentale qui existe entre la conception du développement que propose la pédagogie et celle qu'initie la psychanalyse, Jacques Lévine qualifie la première, de « marche avant » et la seconde de « marche arrière ». (J. LEVINE, *op.cit,* 60). D'où l'intérêt d'un « langage intermédiaire » qui use de métaphores et qui s'origine dans la nécessité de rendre fructueux le dialogue entre pédagogie et psychanalyse. La palette de cette forme de langage est infinie : des métaphores qui instituent un outil conceptuel utilisable en GSAS comme *Le Moi-maison* (J. LEVINE) à celle de l'écoute tripolaire imagée comme « un tryptique - œuvre peinte ou sculptée » (M. METRA, 2011) en passant par « le phénomène thalasso » décrit par une exposante dans un GSAS pour exprimer ce qu'elle a ressenti lorsque le groupe l'a « portée » dans le temps 2.

Rien d'hermétique, ni d'ésotérique, simplement l'idée d'une pensée qui se fait en marchant et d'une parole qui s'invente en se disant. Chacun ayant son propre établi et ses propres outils pour s'adresser aux autres dans une langue qui met en partage des

expériences, des doutes, des exigences pour oeuvrer le mieux possible à la croissance des enfants.

« La pédagogie pratique relève de la marche avant » (J. LEVINE, *Ibid.*) c'est-à-dire qu'elle pense l'enfant/élève dans le devenir de son développement psycho-affectif, psycho-moteur et intellectuel dans un parcours formel, conçu d'avance. Les points d'arrêts que peuvent représenter les soi-disants nécessaires « redoublements » de classe n'ont pas toujours les effets réparateurs escomptés :

> Lorsque quelque chose se coince, on renvoie aux Réseaux d'aide ou au CMPP. C'est normal mais ce qui l'est moins, c'est que le travail avec ces structures n'est pas accompagné d'une élaboration de lignes de conduite, destinées aux enseignants, afin qu'ils se sentent moins démunis au cours des six heures par jour où ils doivent affronter seuls de lourds problèmes de souffrance ou de conduites difficiles. C'est à cet accompagnement que nous visons dans le cadre du soutien au soutien. (J. LEVINE, *Ibid .,* 60)

« La psychanalyse est fondée sur l'idée de la marche arrière-réparatrice » (J. LEVINE, *Ibid.*), c'est-à-dire une nécessaire prise de conscience et une élaboration autour de ce qui empêche l'enfant de s'inscrire, comme élève, dans les attendus scolaires :

> La marche avant -la progrédience- implique inévitablement un travail sur les régrédiences, c'est-à-dire des moments de crise où l'image de soi de l'enfant, devenue trop négative, bloque ou fait dysfonctionner la dynamique naturelle de la croissance. (J. LEVINE, *Ibid.*)

Comme le temps de l'école et celui des apprentissages, n'est pas celui de la psychanalyse et de ses soins réparateurs, la réponse trouvée par J. Lévine a été celle d'un « langage intermédiaire » qui « n'utilise pas le langage psychanalytique, mais se sert, au travers du psychanalyste qui participe au travail du groupe, de l'expérience psychanalytique » (J. LEVINE, *Ibid.,* 61). Le postulat de départ est bien de s'adresser à des professionnels de l'éducation non pas en vulgarisant les concepts de la psychanalyse mais en créant un espace commun de réflexion qui les engagera à porter un autre regard sur les enfants/élèves et à créer les conditions d'une réponse adulte, c'est-à-dire éducative et non punitive. Qu'apporte une représentation métaphorique comme celle qui fait système dans la pensée de Jacques Lévine comme le Moi-maison par rapport au fonctionnement du Moi élaboré par Freud en termes de « ça/moi/surmoi » ? L'impact sur les pratiques relationnelles et pédagogiques des enseignants s'en trouvent-elles changées ?

4.3.7.1 Définition, fonction et caractéristiques

Pour définir le langage intermédiaire[84], on peut s'interroger sur le terme « intermédiaire » pris comme adjectif et « intermédiaire », pris comme substantif. Comme adjectif, il qualifie « ce qui, étant entre deux termes, se trouve placé dans une situation moyenne, forme une transition ou assure une communication » (Le Robert). Pris dans cette acception, ce langage se situe entre deux types de langage : le langage courant et le langage spécialisé de la psychanalyse. Comme substantif, « intermédiaire » définit l'« action de s'entremettre, de servir de lien », et d'une « personne qui met en relation deux personnes ou deux groupes » ; « une personne qui intervient entre deux autres pour leur servir de lien, pour les mettre en rapport » (Le Larousse). De ce point de vue, le langage intermédiaire sert à véhiculer une pensée analytique auprès de professionnels de l'éducation et à les mettre en rapport avec une pensée qui ne leur est pas familière. Il sert à créer un espace commun de pensée entre les psychanalystes/animateurs d'un GSAS et les enseignants : l'animateur-psychanalyste est le premier intermédiaire à faire vivre ce langage dans ses interventions pour aider à porter un nouveau regard sur la complexité des sujets et à se donner comme objectif de construire un monde « d'interlocuteurs valables », d'égale dignité. (N. BEAUME, 2008, 92)

Le langage intermédiaire est né d'une diversité d'*entre-deux* : entre le langage commun et la théorie psychanalytique, entre la dimension affective et celle cognitive, entre la zone du conscient et celle de l'inconscient, entre la pédagogie et la psychanalyse. Ce n'est pas un espace de compromis mais davantage un espace langagier de créativité, une forme de contenant/contenu qui participe de l'un et de l'autre des deux pôles. De la même manière que pour Winnicott, le travail de la pensée se déploie dans une *aire d'expérience*, à la fois espace de jeu et de créativité, pour J. Lévine, le travail de la pensée dans un GSAS est vivifié par un langage qui parle à l'intelligence et à la sensibilité relationnelle des participants :

[84] Cette partie sur le langage intermédiaire doit beaucoup à deux membres actifs de l'AGSAS : Rose-Join Lambert qui avait écrit un article intitulé « L... comme langage intermédiaire » dans la Lettre de l'AGSAS n°31 en 2007 et à Claudine Cicolella dans une communication interne sur cette question lors d'un week-end de formation en 2010.

> Le psychanalyste du groupe transmet quelque chose de sa façon d'écouter les corps et les histoires de vie. La non-conflictualité fait que les enseignants peuvent faire cet apport un outil supplémentaire d'intelligibilité. Ex : « je fais l'hypothèse que cet enfant arrogant est en réalité honteux et angoissé parce que son père, dont il n'a pas le droit de parler, a quitté la maison, il a peur que ses camarades lui posent des questions... ». Les « suivis », ces moments où, dans des séances ultérieures, le groupe reprend des cas précédemment évoqués, montrent que ce genre d'explication est intégré, non pas en tant que recettes mais en tant que « langage intermédiaire » qui n'est ni celui de la métapsychologie des psychanalystes, ni celui de la pédagogie. Est-il utilisable si l'on n'a pas fait soi-même une expérience analytique ? Ce point est discutable. Ce qui apparaît clairement dans les séances est que le langage intermédiaire « parle» à l'intelligence et à la sensibilité relationnelle des participants du groupe. Ils sont parfaitement capables d'imaginer que sous les routes visibles du psychisme circulent des routes invisibles mais que l'on peut quand même leur donner des noms. Le langage intermédiaire est une façon de rendre intégrables des langues qui paraissent divergentes ». (J. LEVINE)

Si le langage intermédiaire est une invitation à transporter les participants hors des sentiers de la langue des spécialistes et hors des abstractions qui peuvent enfermer la pensée ou gêner l'aventure des élaborations, il est surtout un langage qui cherche à décoller, déplacer et décaler les explications trop rationnelles. Le cadre de la communication trouve sa référence dans l'espace d'une autre réalité : celle des images et des métaphores. La voie en était tracée depuis Freud et Winnicott.

4.3.7.2 La métaphore pour mettre la pensée en route

L'histoire du concept de métaphore renvoie plus particulièrement à la philosophie, à la linguistique et à la psychanalyse. La métaphore est définie comme « un procédé de langage qui consiste à employer un terme concret dans un contexte abstrait par substitution analogique (fondé sur la ressemblance), sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison » (Le Robert). L'étymologie de ce mot qui vient du grec *métaphora* signifiant transposition, implique la notion de changement et de transport. Il y a donc un transfert de sens d'un mot à l'autre qui renvoie au symbole, pour la parenté avec ce qu'il symbolise, davantage au signe qui est arbitraire. La métaphore a la particularité d'offrir, sinon une pluralité d'interprétations, du moins d'ouvrir à des possibilités de sens via des images : « Philosopher à coups de marteau » qui est le sous-titre du « Crépuscule des idoles » de Nietszche renvoie à la fois à une image de la force, un outil de destruction,

un instrument d'évaluation tel celui du médecin et une image de la création tel un des outils du sculpteur.

La fonction métaphorique est aussi la source-même du langage poétique tout comme elle l'est pour la langue et la geste de la psychanalyse. Pour Freud et Winnicott, et plus près de nous, Serge Lebovici, « la métaphore constitue la pierre angulaire de l'ontogenèse psychique de l'action thérapeutique » (S. LEBOVICI, 2002). Elle s'impose comme voie d'accès au monde dans lequel l'inconscient existe, comme entrée dans le monde des contes et dans celui des rêves. Elle vient donc en contre-point de l'activité de pensée chez un sujet trop accroché à la vision de la réalité, empêché de faire sonner les choses du côté de l'activité imaginaire. En se décalant du langage ordinaire, l'usage de la métaphore ouvre, ainsi, des possibilités d'un autre rapport au sens :

> La pensée par l'image, le déplacement métaphorique, qui permet de dire une chose par l'énoncé d'une autre, représente une voie pour délier la discursivité causaliste, mais aussi pour se soustraire à l'emprise d'une parole par laquelle le sujet adhère aux représentations qui le tiennent enfermé dans son malaise. (…) L'efficacité métaphorique (...) tient à cette parole qui, parce qu'elle nomme un rapport par le détour, produit une rencontre surprenante conduisant au renouvellement des significations ». (F. GUIST-DESPRAIRIES, 2004, 138)

Freud utilise, tout au long de son œuvre, des métaphores, des comparaisons, des analogies, des allégories pour décrire et interpréter les processus psychiques inconscients. Pour s'aventurer sur ces chemins inconnus, un langage d'emprunt lui a été nécessaire : « Si les comparaisons ne décident de rien, elles peuvent faire que l'on se sente plus chez-soi » (S. FREUD, 1932). Les métaphores qu'il utilise sont nombreuses : les métaphores archéologique, photographique, théâtrale, du bloc magique...La primauté revient sans doute à celle qui a illustré le dispositif analytique et la conduite de la cure, en rapport avec le train et à laquelle J.-J. Barreau a consacré un ouvrage entier *Freud et la métaphore ferrovière* :

> L'expérience analytique est présentée, à travers la métaphore du paysage, comme l'objet d'un regard voire comme un spectacle. Si le train est véhicule du désir, le paysage indique la place qu'occupe dans l'économie libidinale le désir de voir, et il y a très tôt chez Freud un investissement sexuel du regard, une gourmandise du regard qu'il ne tardera pas à mettre en relation avec sa phobie des chemins de fer. (J.-J. BARREAU, 2007, 17)

Le premier voyage en train en 1859, à 3 ans et demi, que Freud qualifie de « première catastrophe », lui a servi à présenter de manière métaphorique la méthode et le processus analytique. C'est dire combien un événement personnel traumatique peut porter un être humain à l'invention, dans ses choix intellectuels, et à trouver dans la langue d'image et le discours métaphorique, un chemin de traverse qui le mène à la rencontre de soi, de l'autre, de l'autre en soi.

C'est en lisant le livre de J. J. Barreau, tout en travaillant sur l'itinéraire de J. Lévine, que m'est revenu un des épisodes traumatiques de sa vie, lié à la destruction de sa maison, pendant la seconde guerre mondiale. Cela a pu compter dans l'invention de sa métaphore du Moi-Maison qui illustre les conceptions métapsychologiques sur lesquelles reposent les différentes instances du moi. D'autres métaphores nombreuses qui constituent sa « boîte à outils » (N. BEAUME, *Ibid*.) renvoient à des notions anthropologiques (l'affiliation, le totem, l'exogamie et l'endogamie...), d'autres à des termes courants (la pyramide des appartenances, les racines totémiques de l'école, le métro qui circule sous le boulevard...). Certaines de ces métaphores forment à elles seules un système comme le *Moi-maison, le regard ou l'écoute tripolaire*, d'autres participent d'une position qui s'origine dans une forme de spontanéité d'être et dans le refus d'une position professorale : « Ce qui est métaphorique, c'est notre attitude » (Je est un autre, n°17, 12). Cet échange entre Dominique Ginet et Jacques Lévine, lors du colloque de l'AGSAS sur « la transmission » suggère ce qui fait la force et la nécessité de la métaphore dans des moments de vie personnels ou professionnels. Les détours, dans ce qui est dit ou fait, le sont par décalage, par mise à distance et contribuent à faire naître des situations métaphoriques. Tel Winnicott dont le langage métaphorique est une des caractéristiques de sa théorie et qui mettait à disposition de ses patients un verre d'eau et une couverture au cas où ils auraient froid : le froid signifiant la douleur d'être exposé aux agressions extérieures et la couverture prenant la valeur symbolique de chaleur et protection. Tel, aussi, S. Levovici qui expose les conséquences d'un geste à valeur métaphorisante, lors d'une consultation thérapeutique avec une mère et son bébé (S. LEBOVICI, *Ibid.*). Cette « empathie métaphorisante » lui suggère l'idée de « métaphore vivante » que peut

représenter une personne, une situation dans l'entourage « d'un bébé en détresse » (D. MELLIER, *op.cit.*) à partir des observations des professionnels, des jeux de regards, des ressentis accueillis ou suscités et des paroles vraies et vivifiantes.

Langage métaphorique, attitude métaphorique, situation métaphorique s'articuleront avec la posture empathique dans le chapitre suivant et la clinique qui s'y réfère. C'est une observation et une sensibilité à laquelle nous nous formons, sans que jamais cet apprentissage ne cesse. On décèle alors une attitude ou une situation métaphorique comme celles qui me reviennent en mémoire : cette séance où Jacques Lévine s'était installé dans le cercle où nous travaillions mais un peu à l'écart « à cause de la place encombrante que prenait son fauteuil roulant » ; cet échange autour d'une chaise vide (On la laisse ou on l'enlève ?), dans le cadre d'une séance de GSAS que j'animais. Une manière pour chacun dans le groupe de *voir* l'enveloppe groupale se reformer et redevenir le contenant attendu.

4.3.7.3 Le « Moi-Maison » comme outil pour penser

Puisque le langage intermédiaire est déjà une parole, la métaphore du Moi-maison, « parle » d'emblée aux adultes comme aux enfants qui représentent, souvent, une maison dans leurs dessins. Tout le monde a une représentation de maison : des murs, un toit, des fenêtres, parfois une cheminée, une porte. Et tout le monde attribue une valeur symbolique à ce qui la compose : le toit protecteur, les portes et fenêtres comme symboles d'ouverture, les volets comme fermeture etc. Enfin, tout le monde a en mémoire, quelques maisons des contes de son enfance : les maisons des trois petits cochons et leurs solidités ou fragilités, celle des nains où Blanche-Neige a trouvé refuge, celle de l'ogre que le Petit Poucet, avec ses frères, cherchent à fuir, celles des trois ours où Boucle d'Or s'est endormie etc. Bien souvent pour des enseignants, ce Moi-Maison est évocateur et la charge symbolique de ses attributs comme celle des besoins de sécurité, des errements et des fuites n'est pas à expliquer. C'est donc une pépite, cette métaphore du Moi-Maison car elle permet tout de suite à la pensée de se mettre en marche.

Pour décrire ce que recouvre cette construction, Jacques Lévine en a fait une longue

commentaire dans les deux ouvrages qu'il a co-écrits (*op.cit.*) et Maryse Metra l'a exploitée dans l'espace réservé à la lettre de l'AGSAS intitulé « Glossaire » : M...comme Moi-maison (M. METRA, n° 32, 2008). Il ne s'agit donc pas, ici, de faire un plagiat de ces écrits mais plutôt de reprendre les deux schémas[85] dont Jacques Lévine se servait en formation, au temps où le rétroprojecteur était le seul outil à disposition des conférenciers. Leur commentaire permettra une entrée dans la métaphore comme système et un retour sur les « outils conceptuels » que l'animateur du S au S peut « faire à sa main » dans le dispositif des Groupes de Soutien au Soutien.

Jacques Lévine, en choisissant cette expression de Moi-Maison, retourne aux constructions freudiennes. C'est un retour, moins au modèle de l'appareil psychique décrit dans *l'interprétation des rêves* qu'au remaniement opéré par Freud, en 1920, lorsqu'il propose, dans la deuxième topique, les trois instances que sont le Ça, le Moi, le Surmoi.

« La formation du Moi » procède de l'attention portée au problème du Moi et notamment de la théorie des pulsions avec l'idée d'une vie pulsionnelle, métaphorisée en « Moi de la Cave » :

> Cette architecture s'inspire de la distinction freudienne : Ça, Moi, Surmoi. Mais en pensant à la réalité scolaire, sans en exclure le Surmoi, nous avons préféré mettre l'accent sur trois niveaux : le Moi pulsionnel, le Moi social, le Moi fictionnel. (J. LEVINE, *Ibid.,* 93)

Cette « formation du Moi » montre aussi la préoccupation qu'a été la sienne d'élaborer en constructions métaphoriques, les hypothèses issues de sa pratique clinique, comme observateur des enfants dans l'école, comme observateur de ceux qui forment l'environnement adulte et aussi comme psychanalyste. Les GSAS ont été, pour lui, entre autres, de passionnantes chambres d'écho aux malaises de l'école et aux pratiques défaillantes des adultes, ce qui l'a conduit à qualifier les enfants de « nouveau peuple scolaire » (M. DEVELAY, J. LEVINE, *op.cit.*)

[85] Il s'agit des originaux photocopiés qui n'ont pas encore été publiés sous cette forme.

Figure 5. Le Moi-maison - J. Lévine -

.

Dans ce schéma, « La diversité des messages concernant la construction du Moi-Maison » pose, comme principes, que l'enfant est avant tout un « être social » (Wallon) et que sa construction psychique est fonction des multiples expériences de vie qu'il a rencontrées depuis sa conception, jusque dans sa vie d'enfant à l'école. Chacun a la même architecture de Moi-Maison c'est-à-dire une maison à trois niveaux : la cave et ses fondations (Le Moi de la cave) ; les pièces habitées (Le Moi social) ; le grenier (Le Moi Mythique et ludique). Cependant, le Moi-Maison n'est pas pour tous, ni toujours, le lieu de protection, d'ouverture et de stimulation, nécessaire à la croissance psychique, affective, intellectuelle et motrice. Aussi, dans les singularités des constructions et dans celle du choix personnel des matériaux qui fondent chaque Moi-maison, on peut saisir les raisons des fonctionnements heureux et appréhender dans quelles pièces de la maison on soupçonne des fragilités ou des cassures malheureuses. Le regard/l'écoute tripolaire constitue le filtre de pensée et le philtre d'amour au travers desquels cette rencontre est possible.

– **« Le Moi de la Cave »** renvoie à la qualité des fondations et à leur solidité : « Le moi-de-la cave, c'est le moi originaire, le moi de nature, « le sauvage », « le barbare ». Il comporte d'abord les pulsions de la toute petite enfance. » (J. LEVINE, *op. cit,* 114).

C'est le niveau le plus ancien de la maison qui s'organise en trois passages. Lieu des pulsions, dans le premier sous-sol de la cave, la première de toutes les pulsions est la « pulsion symbiotique » dont l'expérience d'un « former-couple » avec la mère caractérise la dyade mère-nourrisson. Puis, vient le passage qualifié par J. Lévine de « mégalomaniaque » quand cette pulsion, qui se développe au moment de la marche, entraîne l'enfant du côté de la toute puissance et de la tyrannie sur le monde extérieur ; on reconnaît là, dans les excès de ce passage, ceux qu'on qualifie « d'enfant-roi », « d'enfant qui pousse à bout » « d'enfant-bataille » qui sont envahis par leur vie pulsionnelle. Le passage du troisième sous-sol au second puis au premier conduit l'enfant à vouloir transgresser les interdits (La pulsion oedipienne) et à percer les secrets originaires. L'entrée dans le « groupal » laisse toute sa place à la pulsion de découvrir l'autre et le monde. Place est faite désir de commencer à pouvoir habiter les pièces du Moi social.

– **« Le Moi social »** est celui des **pièces habitées** : « Au rez de chaussée, le Moi social est la référence centrale du moi, parce qu'il est en contact direct avec le monde extérieur et avec ses exigences, c'est celui qui plaît ou cherche à plaire, qui est en quête de pouvoir et de valeur et qui entre dans le monde de la culture. » (J. LEVINE, *op. cit,* 115)

C'est le lieu de toutes les identités à assumer (sexuelle, familiale, scolaires), des appartenances à afficher ou à rejeter (le groupe des copains, la classe, la fratrie) et des normes à intégrer (les règles de vie en communauté, les lois de la lecture, de l'écriture et tous les autres apprentissages). « C'est dans ce lieu que se jouerait le rapport entre le principe de plaisir et le principe de réalité (…) c'est aussi là que se joue la castration symbolique : la limitation, le rapport entre les pulsions de vie et les pulsions de mort » (M. METRA, *Ibid.,*). On ouvre des fenêtres et des portes sur la vie, sur ce qui est inconnu et sur le monde des autres.

– **« Le Moi ludique »** et **« le Moi mythique »** forment **le grenier :** « Leur fonction est de constituer des pare-excitations, des sas pour récupérer ce qui déborde...Le grenier

sert à élaborer les problèmes du quotidien et à constituer une zone de protection permanente. » (J. LEVINE, *op. cit,* 116) Il est appelé aussi « le Moi fictionnel » parce qu'il fait appel à l'imaginaire, à toute la culture qui permet à l'enfant de se constituer des personnages dont il fera ses héros et sera le héros. Ce « Moi Mythique » met en scène des personnages puissants à qui il s'identifiera, qui le rassurent et le transportent. Le « Moi ludique » comme autre recours, plus proche de la réalité sert à prendre distance, à jouer avec ses ressentis, ses pulsions et à avancer en cherchant à s'adapter : imaginer des scénarios pour se mettre en scène et inventer des réponses à des questions existentielles. « Le Moi Ludique » constitue le moteur de l'art, du cognitif et des inventions de la science » (J. LEVINE, *Ibid.,*).

Une fois la visite terminée de ce Moi-Maison, il faut bien admettre que la circulation d'un étage à un autre n'est jamais simple car « Entrer dans le moi, c'est entrer immédiatement dans une complexité conflictuelle » (J. LEVINE, *Ibid.,*). Si l'on regarde les commentaires du « Moi-Maison » et la diversité des messages qui entravent sa construction, on comprend que les pulsions mal résolues dans l'enfance vont chercher à faire irruption dans le Moi-social : un enfant mal individué, qui ne porte pas en lui de bons objets va être incapable de dialoguer avec lui-même et ainsi « Le Moi-maison à Cave dominante et Moi social mal individué, (est) envahi par la vie pulsionnelle ». Lorsque l'environnement est carencé ou si les exigences parentales sont trop fortes, le Moi social comme instance de négociations avec le monde extérieur et le monde des pulsions ne trouvera pas de recours dans les messages trop conformistes pour s'adapter aux situations. Et il ne saura pas aller les chercher seul dans le « Moi mythique » ou le « Moi ludique » : « Le Moi-maison à messages trop conformistes (appauvrissement du Moi-ludique, Mythique et Social) ». Et puis, lorsque les premières pulsions n'ont pas rencontré immédiatement un environnement pour les structurer et que le monde des parents envahit le monde interne de l'enfant, le Moi-maison est « dépossédé, envahi par les problèmes des parents ».

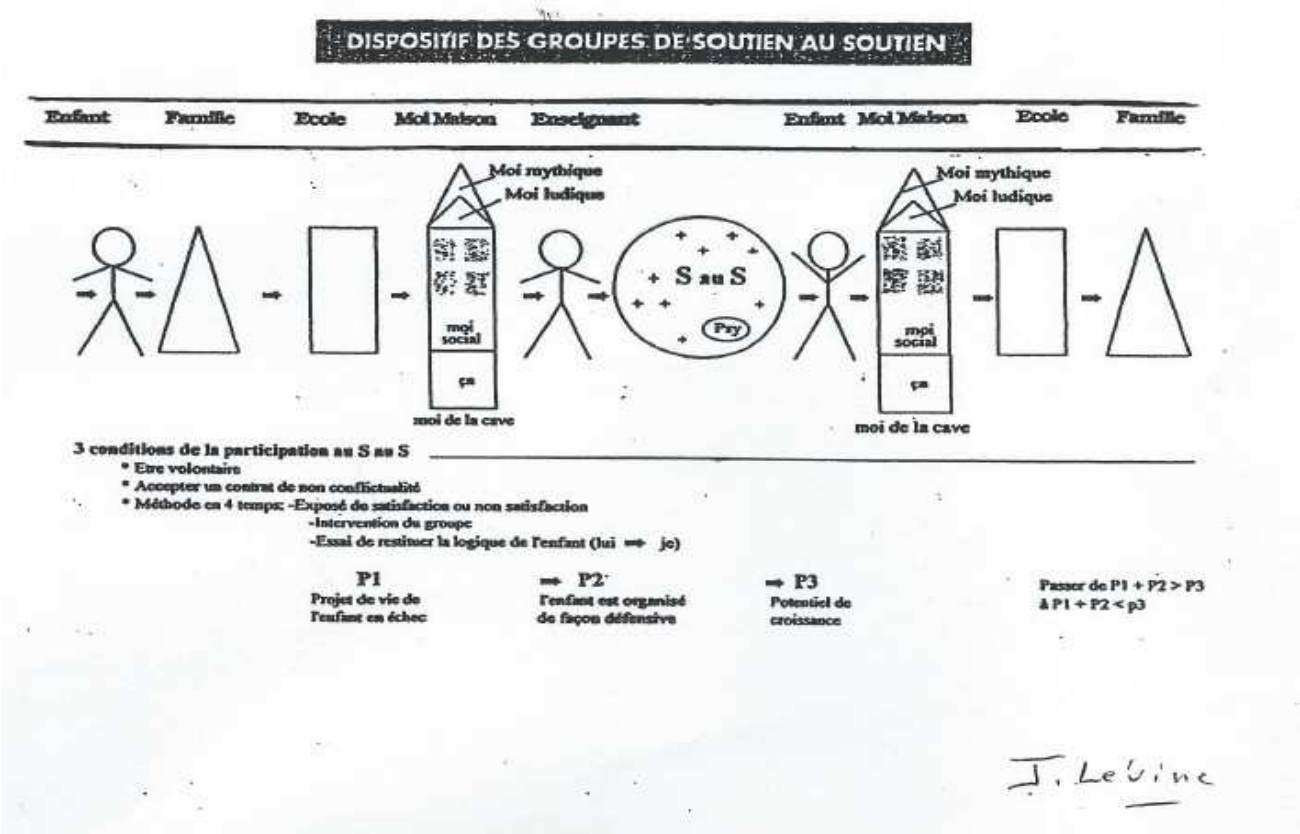
Ce que Jacques Lévine appelle : « Le Moi-maison pluri-directionnellement riche, bien structuré, à la fois unifié et diversifié, où les « mauvais objets de la cave ou du Moi-social n'entravent pas la circulation », c'est un Moi qui est psychiquement accompagné, qui

a appris à le faire, qui n'est ni dominé par ses pulsions, ni complètement adapté au réel au prix de faire taire toutes ses pulsions. C'est un Moi dont « le moi identitaire » marque son inscription dans une histoire familiale et transgénérationnelle et le « moi cognitif » dans le monde des apprentissages et la confrontation possible à ce qui en constitue psychiquement les nécessaires doutes, la bonne image de soi, un Surmoi ni trop inquisiteur, ni trop persécuteur. « Les membranes qui protègent le Moi-social du Moi de la cave sans pour autant en gêner les apports » nous entraînent dans la théorie des enveloppes et des fonctions de maintenance, de contenance, de pare-excitation que remplit le Moi-peau. C'est tout l'objet d'une partie du chapitre suivant.

4.4 Conclusion

Pour clore ce chapitre, je propose d'insérer ce schéma de Jacques Lévine appelé « Le dispositif des groupes de Soutien au Soutien ».

Figure 6. Dispositif des groupes de soutien au soutien - J. Lévine -



L'intérêt de ce schéma est la prise en compte du « Moi-Maison » de l'enseignant qui participe au groupe et du « Moi-Maison » de l'enfant dont on présente le cas. La légende qui l'accompagne est une introduction à l'écoute tripolaire qui tente de « restituer la logique de l'enfant » et implique de s'identifier aux dimensions supposées P1, P2 et P3 de son existence. Le commentaire ci-après de Michèle Sillam[86] précise la codification qui n'est pas sans rappeler l'univers de Bion :

« Ici la lettre P signifie projet de vie, de croissance, identitaire. P1, P2 et P3 correspondent à 3 directions de ce projet identitaire :

– P1 correspond à la ***dimension accidentée*** portée par le moi de l'enfant dont il est question dans la séance.

– P2 représente le projet ***d'organisation réactionnelle*** à la défaite, à la perte de valeur, provoquées par la dimension accidentée.

– P3 correspond à la vitalité du sujet qui ne peut être réduit aux dimensions P1 et P2. Il existe chez lui, des ***dimensions intactes*** du moi.

La séance de soutien au soutien fonctionne comme le lieu où l'exposant peut devenir un parent idéal à qui sera prêté le pouvoir fantasmatique de faire repartir la vie de l'enfant à zéro, de le ré-accoucher en tant qu'être inconditionnellement valeureux, faisant basculer sa problématique de l'ordre de P1+P2 > P3 en P3 >P1+P2. »

[86] Michèle Sillam est co-auteur avec J.Lévine, G. Chambard et D. Gostain de *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*

Partie théorique - Deuxième section -

L'EMPATHIE, EXPERIENCE SUBJECTIVE ET INTERSUBJECTIVE

« Dans un grain de sable voir un monde
et dans chaque fleur des champs le Paradis,
faire tenir l'infini dans la paume de la main
et l'éternité dans une heure »

William Blake *Chants d'innocence*

Deux chapitres composent cette partie.

Le premier chapitre a pour objectif de donner les repères historiques et conceptuels de l'empathie nécessaires aux références de *L'empathie psychanalytique* (S. BOLOGNINI, 2006) concernée par cette recherche. Dans un but de reconstruction historique de l'empathie mais sans prétendre à l'exhaustivité, je me servirai du fil rouge de « la dialectique entre sentir et comprendre » et je camperai mon raisonnement dans une perspective contemporaine de l'empathie psychanalytique.

Le second chapitre a pour objectif d'articuler « l'empathie et le penser » dans lequel le travail avec le Moi et avec le Soi se distinguent et se complètent. Le travail avec le Moi est observation du monde intérieur et du monde extérieur, un travail pour mieux comprendre ces deux mondes, au travers des phénomènes des représentations et des pensées, tandis que le travail avec le Soi invite à vivre une expérience partagée, une expérience participative où la question du sentir et des affects joue un rôle majeur. Cette option théorique appuyée à quelques échantillons cliniques renverra d'une part au geste intérieur proche de *l'art de Voir* de Swâmi Prâjňânpad et, d'autre part, à la temporalité

psychique et au travail de subjectivation dans laquelle s'inscrit l'empathie : l'expérience subjective et intersubjective du « moment présent » (D. STERN, *op.cit*.).

En conclusion de ce parcours, je proposerai une schématisation du travail de *l'attention* dans la temporalité psychique propre à l'empathie, ce qui nous reportera au paradigme « Empathie, contenance, émotion, attention » pour aborder la partie clinique de la recherche.

Chapitre 1 « Repères historiques et disciplinaires » : L'observation de l'empathie, du côté de la composition du mot puis du côté d'un concept en psychologie défini par Théodore Lipps[87], a suscité de l'intérêt et des controverses dans différents champs du social et notamment dans la littérature psychanalytique et philosophique, pour ne citer que ces deux champs. La recension des écrits à propos de l'empathie, définie comme concept par certains et non par d'autres, montre qu'elle n'appartient à aucune discipline, qu'aucune école ne peut prétendre à être seule dépositaire de sa définition, de ses caractéristiques et de son processus. De plus, en fonction du continent où l'empathie est étudiée, l'évolution même de son sens fait débat. En France, le colloque de Cerisy en juin 2011 dont les actes ne sont pas encore édités, à l'heure de l'écriture de cette thèse, ainsi que l'ouvrage le plus récent[88] sur la question des *paradoxes de l'empathie* (P. ATTIGUI, A. CUKIER, 2011) montrent la tendance actuelle des nouveaux programmes de recherches interdisciplinaires : mieux comprendre les paradoxes théoriques, cliniques, moraux pour

[87] Théodore Lipps (1851-1914) a été en son temps un des professeurs d'université les plus influents en Allemagne. Dans son *Esthétique*, il décrit l'expérience de *l'einfühlung c*omme un sentiment esthétique c'est-à-dire « le contact avec le monde extérieur par lequel le sujet accède à la chose et fait l'expérience de lui-même sur le mode de « se sentir dans la chose ». Dans sa psychologie , « il fait de l'empathie un troisième mode de connaissance, à côté de la perception des objets extérieurs et de la perception interne, c'est à dire la saisie immédiate, ou rétrospectivement dans le souvenir, du moi avec ses croyances, ses intentions, ses activités, ses actes et ses sentiments, avec également ses rapports aux objets ».

[88] A l'heure où j'écris, un autre ouvrage plus récent tente de faire le tour de la question sur l'empathie *Une histoire de l'empathie* (J. HOCHMAN, 2012) que je n'ai pu consulter qu'en fin de parcours. Jacques Hochman en faisant une reconstitution intellectuelle de cette notion, du point de vue du primatologue Frans de Waal, de celui de l'essayiste Jérémy Rifkin et de son utilisation en psychanalyse de Freud aux psychanalystes américains jusqu'aux développements récents dans les neurosciences, s'interroge sur « le déferlement contemporain » de cette notion dans le domaine des sciences humaines. S'il cherche à cerner les multiples définitions de l'empathie et à remettre en question les fausses évidences et les réductions simplificatrices de la notion, le choix même du titre « **une** histoire de l'empathie » montre l'impossible défi à relever que serait d'écrire « L'histoire de l'empathie » et donc la nécessité pour celui qui l'utilise cette notion d'en délimiter ses contours.

renouveler l'approche de l'empathie.

En psychanalyse, depuis les questions que se sont posé Freud et Ferenczi à propos du tact, la question de l'empathie a donné lieu à des approches qualifiées d' « empathie maternelle » pour évoquer les relations mère-bébé selon Winnicott, au phénomène appelé « co-pensée » par D.Widlöcher, au co-senti et à l'« empathie métaphorisante » de S. Lebovici ainsi qu'à celle plus récente qui élargit le phénomène à « l' empathie extimisante » de S. Tisseron. Ces approches psychanalytiques sont aussi supposées dire quelque chose du lien enseignant-élève, comme je le montrerai. L'intérêt de ces approches psychanalytiques et, plus particulièrement, celle de *l'empathie psychanalytique* élaborée par S. Bolognini, depuis vingt ans, servira aussi à décrypter les mécanismes ou/et processus de l'attitude psychique d'un animateur de GSAS au travail.

Comment ce concept s'inscrit-il d'un point de vue théorique et clinique dans une méthode d'analyse de cas, telle que celle du GSAS, qui donne sa place aux affects, aux émotions et tente un accès au ressenti émotionnel d'autrui, à la capacité à adopter la perspective d'autrui, ceci toujours dans la distinction soi d'autrui ?

Chapitre 2 : « L'empathie et le penser au travail » traitera du « penser au travail » dans les GSAS et, dans une moindre mesure, des pensées, dans un pan de la recherche qui doit beaucoup aux écrits de D. Anzieu sur le Penser. En montrant comment les fonctions du moi se développent par étayage sur les fonctions de la peau, D. Anzieu a étudié avec une grande précision la constitution du psychisme, depuis son premier ouvrage *Le Moi-peau* (D. ANZIEU, 1985) jusqu'à celui intitulé *Le Penser- Du Moi-peau au Moi-pensant* (D. ANZIEU, 1994) dans lequel il propose un commentaire en 45 propositions des acquis psychanalytiques sur l'activité du penser : concevoir, juger, raisonner, ordonner et huit fonctions du penser dérivées du moi-peau.

La question du penser et de la pensée dans le modèle de Didier Anzieu, m'est apparue, en cours de recherche et à la suite d'un entretien avec Denis Mellier, comme une des clefs de voûte de toutes les interrogations qui ont irrigué mon travail dès ses débuts : comment les pensées viennent-elles à l'animateur, aux participants au groupe, entre les

participants, pendant les séances, entre les séances ? Quelles places occupent-elles dans le processus empathique, à chacun des temps de la méthode ainsi que dans la posture empathique en lien ou/et en dépit des affects, des émotions ? Comment qualifier les pensées, les caractériser ? Quelles entraves à la capacité de penser dans le travail du groupe, dans la posture enseignante, dans celle de l'animateur/psychanalyste ?

Deux ancrages théoriques étayent cette partie pour explorer la place singulière du Moi-peau et du Moi-pensant dans le processus empathique : l'ancrage psychanalytique du penser qui intéresse le Moi-professionnel en communication avec le Soi professionnel et l'ancrage des enseignements spirituels de la tradition orientale. Si la référence à Freud, Bion et Anzieu aidera à décrire différents moments d'expérience empathique, le recours à l'approche philosophique de Swâmi Prâjňânpad, commentateur des analyses freudiennes, articulera la question du penser et des pensées à celle des affects, des ressentis et des émotions.

Ces moments d'expérience subjective poseront comme incontournable la question de la temporalité psychique du « moment présent » tel que le décrit D. Stern, moment qui ne dure que quelques secondes mais qui structure et compose l'expérience lorsqu'elle se déroule. En adoptant cette perspective, il sera possible d'explorer la compréhension du processus de l'empathie, d'en schématiser les séquences d' « épisode de conscience » et de montrer l'intérêt du travail de l'attention définie par Denis Mellier comme « une activité périodique, active et réceptive, entre le dedans et le dehors de la psyché » (D. MELLIER, 2003)

Pour donner du corps à ces développements théoriques et ouvrir sur la partie clinique, je me servirai de quelques séquences cliniques, éclairant la description de cette expérience subjective et intersubjective de l'empathie.

5 Repères historiques et disciplinaires de l'empathie

« L'empathie a à voir avec le contact, avec l'ouverture intérieure, avec l'échange préconscient de contenus sensoriels et de représentations, avec le sentir et avec le voir (source d'expérience et de connaissance) plus ou moins intensément co-expérimentés et partagés. »

Stefano Bolognini *L'empathie psychanalytique*

Le rôle de l'enseignant a été de tout temps et est, encore de nos jours, celui de créer les meilleures conditions pour que ses élèves apprennent. Nous l'avons exploré : les questions des éducateurs d'hier restent celles d'aujourd'hui, même si les conditions de l'exercice diffèrent. De nos jours, les élèves auraient davantage de difficultés à accepter l'alternance de contraintes et de libertés qu'exigent les situations d'apprentissage (S. BOIMARE, *op.cit.*). En effet, pour apprendre, nous savons que tout sujet à l'école doit, d'une part, se plier aux nécessaires moments de guidance qui peuvent se révéler parfois contraignants et être vécus comme une soumission aliénante à l'adulte-enseignant. Et nous savons aussi que, d'autre part, se risquer à l'exercice de l'apprentissage exige autonomie et liberté pour « voler de ses propres ailes », ce qui peut générer un sentiment de déstabilisation, d'insécurité et des passages à l'acte. Dans son ouvrage sur *La peur d'apprendre*, S. Boimare insiste sur les qualités psychiques nécessaires à tout sujet pour supporter les apprentissages : accepter de ne pas savoir, de rencontrer le doute, de pouvoir supporter l'absence de réponses immédiates, de surseoir, de différer, être frustré et se situer dans une temporalité qui exige le goût de l'effort, le renoncement à la facilité et à

l'immédiateté : le dur labeur des essais, erreurs, recommencements. (S. BOIMARE, *op.cit.*). C'est donc peu dire, qu'aujourd'hui, tout enseignant doit s'autoriser à être dans une attitude clinique qui ne se laisse pas enfermer dans des « savoirs constitués » mais qui accorde une place aux « savoirs d'expérience » et aux « savoirs d'altérité » ainsi que l'illustre M. Cifali :

> Avoir comme point de mire un métier de l'humain implique qu'on réserve une place au porteur de l'action et à sa relation avec les autres vivants. Lorsqu'on reconnaît être porteur de sa pratique en tant que sujet - sujet déterminé par des lois et une culture mais aussi capable de création -, on accepte la part qu'on prend dans toute action, cette part pouvant être travaillée avec d'autres. On comprend aussi qu'il ne revient pas forcément à l'autre de se transformer, mais à soi de se déplacer en lui laissant un espace pour évoluer ; que l'on se défend de lui dans un premier temps parce qu'il fait peur ; qu'il ne s'agit pas d'être à sa disposition mais être attentif aux signes qu'il donne. Nous acceptons alors d'apprendre de la difficulté - la nôtre et celle de l'enfant - en ayant éprouvé le statut de l'erreur dans toute démarche de connaissance.
> (M. CIFALI, *op.cit.*)

Dans l'exigence de cet esprit clinique, qui n'est pas une formation psychologique à proprement parler, on vise à développer une sensibilité relationnelle, celle d'une « hospitalité intérieure » qui suppose de s'impliquer dans une éthique de l'action et de se situer à la juste distance. Ce savoir d'expérience et d'altérité rencontre la question de l'empathie.

Au-delà du sens commun « être en empathie avec ses élèves », l'empathie mérite d'être définie pour lever la confusion sémantique d'avec la sympathie. Pour ce qui serait de l'empathie d'un enseignant, il est question ni d'affinité morale avec « les enfants bolides » ou « les élèves batailles », ni d'être dans une similitude de sentiments qui renverrait du côté de l'identification et des réponses en terme d'action/réaction. Il s'agit d'appréhender l'empathie comme qualité relationnelle intrinsèque à tout métier du lien et dont le processus peut être « disséqué » (D. WIDLÖCHER, 2004, 981-992). Prise comme positionnement, l'empathie ne s'enseigne pas mais elle peut se transmettre en tant que disposition psychique à être dans une réceptivité empathique. Prise comme expérience subjective et intersubjective, on peut tenter d'en décrire le processus psychique, une dialectique entre le sentir et le comprendre, avec *l'identification projective normale* comme mécanisme de production de cette expérience, *l'attention* comme travail psychique de mise

en lien avec l'autre et *le penser* dans la voie d'accès au sentir et au comprendre.

5.1 De l'histoire d'une traduction et de quelques définitions

Il n'est jamais simple de revenir à l'origine d'un mot, ni à celle d'un concept et d'en tracer son histoire, surtout, quand celui-ci touche un champ d'expérience présent dans toutes les relations humaines, voire même, lorsqu'il est au fondement de tous les comportements sociaux. Comme le dit Gérard Jorland, « nous pratiquons tous l'empathie comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir » (G. JORLAND, 2004, 19). Très couramment, nous sommes auteurs ou objets d'injonction du type « mets-toi à ma place » « mets-toi à sa place » et donc, cette disposition psychique à se mettre à la place de l'autre, nous en avons une certaine expérience, une certaine connaissance ainsi que l'intuition de ce qu'elle implique. On peut même dire que c'est une aptitude tout à fait naturelle, banale, constamment présente dans les relations. En décrire et tenter d'expliquer les mécanismes ou processus psychiques commence par la recherche de sa définition et des particularismes prometteurs pour la pensée et l'action, pour la théorie et la clinique.

L' empathie*,* dans le sens commun, encore aujourd'hui, est confondue avec la notion de *sympathie,* comme celle définie en 1759 par Adam Smith[89] dans sa *Théorie des sentiments moraux* . Elle se rapproche, aussi, de celle de *la pitié* dans l'acception qu'en donne Rousseau en 1755 dans *Le discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes :* une affinité avec le chagrin d'autrui. Les recherches actuelles cherchent à lever certaines de ces ambiguïtés pour ne plus enfermer le sens de l'empathie dans celui de la pitié et la différencier de la sympathie. La consultation de différents dictionnaires, tout comme la lecture de différents articles et ouvrages, apporte des précisions utiles quant au terme allemand d'*Einfühlung.* Son nomadisme en Angleterre, en Suisse et en France, nous offre, en quelque sorte, l' illustration du langage qui influence la pensée qui influence l'action et qui, en retour, influence la pensée et le langage !

[89] Adam Smith a grandement participé, dans ce traité, à introduire la réflexion sur le phénomène de l'*empathi*e même si le terme était inconnu sachant que la signification de la *sympathie* au XVIII ème siècle est différente de celle actuelle.

Un mot voyageur : D'après Alain Rey, dans le dictionnaire historique de la langue française, ce mot attesté au début du XXème siècle, a été composé d'après *sympathie* de *em- (en-)* « dedans » et *–pathie,* du grec, *pathos* « ce qu'on éprouve ». La formation du mot semble s'être construite en appui du mot anglais *empathy*, introduit par E. B Titchener entre 1904 et 1910, pour traduire le mot allemand *Einfühlung,* forgé par R. Vischeren en 1873 et que Lipps utilise dans ses propos sur l'esthétique.

Dans la langue allemande, le mot était associé à quelque chose d'agréable, pas forcément à quelque chose de douloureux. *Einfühlen*, c'est se mettre au diapason de quelqu'un, voire se mettre dans la peau de quelqu'un avec comme conséquence, pour *einfühlung,* la signification d'une propriété : une intuition. Mais de l'allemand, nous sommes passés à l'anglais puis de l'anglais au français et le suffixe « *thie* » avec le grec « *patheos* », en renvoyant à maladie et souffrance, a mis ce mot du côté de l'affect. Il est vrai que, ajouté à une certaine similitude de sentiments, l'affect tient une place très particulière dans la connaissance d'autrui. Les premiers essais de traduction de l'allemand au français avaient même proposé : *pénétration sympathique* en même temps qu'*affection*. Mais le mot et l'idée vont frayer leur chemin pour être employés par Théodore Lipps au début du XXème siècle et créer un concept en psychologie. Alain Rey note aussi que l'*empathie* est un terme utilisé en didactique de la philosophie et de la psychologie pour désigner « la capacité de s'identifier à autrui, de ressentir ce qu'il ressent ». Comme la question de l'identification peut être source d'ambiguïté, les définitions proposées en psychologie permettent d'y voir un peu plus clair.

En psychologie : Dans son *Dictionnaire de psychologie* , R. Doiron précise qu'il s'agit d'une identification particulière qui n'est pas simplement intuition de ce qui se passe dans l'autre en oubliant qu'on est soi, en référence au psychologue américain Carl Rogers[90]. C'est, en effet, ce psychologue qui apparaît être le premier à décrire le processus en question : « L'empathie consiste à saisir, avec autant d'exactitude que possible, les

[90] Carl Rogers (1902-1987) compte parmi les plus grands noms de la psychologie du XXème siècle, d'autant que son influence s'est étendue bien au-delà des Etats-Unis. Docteur en psychologie et longtemps professeur à l'Université de Chicago, il a participé en 1964 à la fondation d'un institut des sciences du comportement. Son approche centrée sur la personne inscrit sa pratique thérapeutique dans une conception novatrice de la relation d'aide au cœur de laquelle la question de l'empathie est associée à deux concepts : la congruence et le regard positif inconditionnel.

références internes et les composantes émotionnelles d'une autre personne et à les comprendre comme si l'on était cette autre personne ». Le « comme si » fait toute la différence d'une part, avec le processus que manipule la psychanalyse comme celui de « l'identification primaire » - étape de la fusion, de l'indifférenciation dans la relation mère-enfant - et d'autre part, le processus de « l'identification à l'agresseur » utilisé en psychologie sociale.

Dans l'éducation et la formation : Dans *Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,* A. de Peretti reprend la définition du psychologue français Henri Piéron qui, à partir de la traduction suisse de Flournoy de *Einfühlung* par *intropathie*, renforce la définition de Lipps, en 1903 : « Une sorte de communion affective par laquelle on s'identifierait avec un autre être dont on réussirait à éprouver les sentiments ». Pour A. de Peretti, comme pour de nombreux chercheurs, « l'empathie exclut ou suspend le jugement moral mais permet l'évaluation de la situation affective où se trouve autrui et par suite, autorise à en prévoir les réponses et les potentialités avec quelque objectivité ». Dans ce long article, A. De Peretti donne aussi la définition philosophique de Paul Fouquié pour qui l'empathie « est la connaissance d'autrui obtenue par l'examen réfléchi des interactions du moi et du toi. ». Il termine sur l'apport essentiel de Rogers et les deux concepts-repères associés à l'empathie - la congruence et le regard positif inconditionnel - pour assurer des changements positifs chez les personnes et les conséquences quant à leur transposition dans l'enseignement.

En psychanalyse : Dans ce domaine le débat existe, même si l'on constate que l'empathie n'est pas répertorié comme concept dans le dictionnaire *Psychanalyse* dirigé par A. De Mijolla et S. De Mijolla Mellor :

> L'empathie n'est pas un concept psychanalytique : aucun dictionnaire de psychanalyse ne comporte le terme si ce n'est sous la forme de quelques occurrences en évoquant entre guillemets « l'empathie » de Kohut, forme la plus primitive de l'identification à l'autre (576)

Cependant, dans le tome LXVIII de la revue sur *L'empathie* de la Société

Psychanalytique de Paris (n° 3, juillet 2004) J. M Porte et F. Coblence, en remontant à l'origine de la notion, notent que c'est R.Vischer[91], en 1873, qui a choisi le mot d'*Einfühlung* pour évoquer « une forme de sensibilité esthétique liée à la projection de nos états affectifs dans les objets ». Ils rappellent que c'est Lipps qui a élargi l'acception de la forme d'expérience esthétique définie par Vischer à la question de la compréhension de l'expérience subjective d'autrui et donc au domaine des relations interpersonnelles. C'est donc en explorant les théories esthétiques de Théodore Lipps auxquelles Freud s'est référées pour introduire le concept d'*Einfühlung* dans la psychanalyse que nous aborderons ce qui différencie l'empathie de la sympathie et que nous explorerons les différents processus à l'oeuvre. Il est aussi intéressant de relever que Lipps à Munich, avec d'autres professeurs de psychologie en Hongrie, en Autriche et en Allemagne, cherchent à « colporter le nouvel état d'esprit des adultes à l'égard de l'enfance » (J. MOLL, 1989, 15) suite aux méthodes et aux résultats de la psychologie du début du Xxème siècle qui alimentent les réflexions pédagogiques. Il est de ceux, avec Ernst Meumann et Aloys Fischer, qui « insistent sur l'intérêt comme ferment de l'énergie et sur la nécessaire empathie pédagogique du maître » (J. MOLL, *Ibid.*) :

> Fischer s'insurge contre l'identification de la pédagogie scientifique avec la science de l'enfant, mais aussi contre les « prétentions souvent dévorantes de la psychologie de l'enfant » et son goût immodéré des concepts empruntés aux sciences de la nature ». Il plaide « pour une observation concrète et empathique de l'enfant vivant et compris dans sa totalité », pour une compréhension intuitive de la complexité des processus psychique ». Il répète avec force que « la pratique de l'enseignement et de l'éducation est autre chose que « l'étude théorique de l'enfant » et que « l'art d'enseigner » ne peut pas être déduit de la psychologie scientifique en tant que telle. (J. MOLL, *Ibid.*, 18)

5.1.1 Empathie et sympathie

Si dans le cas de l'empathie et celui de la sympathie, la différenciation soi/autrui est maintenue, ce qui distingue l'une de l'autre, c'est l'écart qui existe entre le partage de

[91] Gérard Jorland, in *L'empathie, histoire d'un concept* (2004, 35), rapporte que c'est Robert Vischer qui a introduit en 1872 le terme *Einfühlung* et ses modes Zufülmhung, Nachfühlung, Anfühlung, Zusammenfühlung et Ausfühlung, dans un débat entre formalistes et idéalistes en théorie de l'art. C'est ainsi que, de l'étude d'un phénomène esthétique, on est passé à la psychologie.

l'expérience affective et le rôle de l'imagination. Dans la sympathie, comme l'étymologie nous l'indique, *sympatheia* « participation à la souffrance d'autrui », *sympathês* « qui éprouve de la compassion », nous sommes pris par les émotions d'autrui : nous les partageons. La sympathie a une finalité altruiste dans le sens où ce qui est premier dans la relation à autrui, réside dans l'intérêt qu'on lui porte et un certain lien affectif éprouvé, en miroir de son chagrin. A contrario, l'empathie ne met pas forcément en scène des fins altruistes et ne crée pas de liens d'affection. L'empathie est davantage compréhension d'autrui donc instrument de connaissance : l'un met en jeu ses facultés d'imagination pour se représenter, éprouver ce que l'autre se représente ou/et ce qu'il éprouve, tout en restant soi. L' empathie n'entraîne pas, de facto, la sympathie : la violence intentionnelle, la guerre en sont les exemples les plus significatifs. L'empathie peut même être utilisée pour nuire et devenir arme de guerre puisque le rappelle Gérard Jorland, elle est intrinsèque à la relation proie-prédateur :

> Sans empathie le prédateur n'attraperait jamais sa proie que de manière aléatoire ; réciproquement, sans empathie la proie n'échapperait jamais à son prédateur que de manière aléatoire. Seule l'empathie permet à l'un d'anticiper le comportement de l'autre et donc de l'atteindre ou de l'esquiver. (G. JORLAND, *Ibid.,* 48)

De même, quoique dans un but moins belliqueux, l'empathie peut servir à gagner une compétition et devenir une stratégie de jeu à la manière dont les champions de tennis disent savoir à l'avance là où une balle bien frappée va atterrir ou à la façon dont les joueurs d'échecs parviennent à entrer dans la logique de l'adversaire. Ceci imposera d' articuler la notion d'empathie au choix moral qui la fonde.

La sympathie a pour objet le bien-être de l'autre, l'allègement de sa souffrance ; elle peut nourrir l'empathie mais, auquel cas, l'empathie ne serait plus seulement un mode de connaissance ; si on l'associe à un mode de rencontre de type altruiste sans doute faudrait-il la qualifier d' empathie bienveillante ou d'empathie bientraitante, proche de « l'hypothèse de l'empathie altruiste » (S. TISSERON, 2010), ce que les entretiens réalisés avec les participants au groupe de Soutien au Soutien m'ont aidée à comprendre (Partie Clinique)

5.1.2 Empathie et émotion esthétique

Lipps, dans son modèle, postule que l'empathie résulte d'un instinct d'imitation des gestes, des mimiques, des postures et des ressentis exprimés et qu'à partir de là, il convient d'isoler chacun des trois aspects du phénomène. Le premier de ces aspects concerne la conscience de la tristesse d'autrui (ou de toute autre émotion comme la colère notamment) qui pose la question du « mode de donation des émotions d'autrui ». Le second aspect du phénomène interroge le « mode de donation des intentions d'autrui » comme dans le cas d'un acrobate dont on observe les mouvements. Le troisième aspect renvoie au phénomène de résonance que peut susciter l'observation d'une œuvre d'art comme l'effet qu'a produit sur Lipps le plus simple des trois ordres de l'architecture grecque qu'est la colonne dorique.

Lorsque nous prenons conscience des émotions d'autrui, la première question à laquelle nous sommes confrontés, si l'on cherche à comprendre le processus de l'empathie, est celle liée à notre perception : sommes-nous tristes de la manifestation de sa tristesse ou bien de la représentation de ce que nous nous faisons de sa tristesse ? Dans la théorie de la représentation, l'émotion d'autrui est vécue comme la re-présentation de l'image d'une émotion passée que nous avons vécue personnellement. L'émotion d'autrui avec laquelle on entre en relation s'exprime par des gestes, des mimiques qui nous remplissent : « l'empathie est un remplissement, l'Einfühlung est une Einfüllung, elle remplit d'une âme les gestes d'autrui, qu'ils soient perçus ou imités. » (G. JORLAND, *Ibid.,* 40).

Comme Lipps en rend compte, avoir conscience des émotions d'autrui est une chose et avoir conscience de ses intentions en est une autre. Etre en empathie avec l'acrobate que nous observons, c'est laisser de côté nos propres émotions sinon la peur d'une chute éventuelle nous ferait détourner les yeux et la posture serait alors une posture de sympathie. Nous ne sommes pas non plus en quête des émotions de l'acrobate car un acrobate n'est pas ému : s'il l'était, il ne pourrait conduire à bien, du début jusqu'à la fin, son numéro d'équilibriste. Sa concentration est maximale, toute dans l'action, dans « l'ici et le maintenant » de l'enchaînement des mouvements à exécuter. En suivant le funambule dans ses évolutions périlleuses, on mime intérieurement ses mouvements avec les muscles

de notre corps, ce qui nous donne accès à ses intentions. La partie de son corps en équilibre, les muscles tendus de ses bras, de ses jambes nous renseignent sur la nature et le degré des difficultés des actions qu'il exécute à tel point que nous allons même jusqu'à pouvoir les anticiper.

Quant au dernier aspect du phénomène, il faut se représenter la manière dont un objet animé ou non, humain ou non humain entre en résonance avec notre âme ou avec notre activité psychique. M. Moreau Ricaud rapporte combien pour Freud, sa collection de statuettes n'était pas seulement « hobby, marotte, amusement » mais aussi « énorme délassement » :

> Sans aucun doute un soutien pour supporter les deuils (celui de son père, puis de sa fille et de son petit-fils), endurer les douleurs de la vie et de la maladie, et sublimer enfin ses désirs ? Une collection contre la mort ? Un barrage momentané contre la mort, par le retour au sensible ? Cette collection lui permet de pratiquer dans la seconde partie de sa vie, un certain « art d'être heureux ».
> (M. MOREAU RICAUD, 2011, 158)

La fonction des objets mythologiques et leur portée dans la vie de Freud s'apparentent au phénomène décrit par Lipps, pour qui la forme des colonnes doriques, caractérisées par un renflement de leur fût, entre en résonance avec la capacité de l'être humain à ne « pas être toujours droit dans ses bottes » mais capable de se courber, quelque part ployer sous la charge et avoir la force de pouvoir se redresser. On trouve là, l'idée de l'empathie comme projection de la sensibilité humaine sur les objets de la nature.

Cette relation entre émotion esthétique et empathie, en référence à l'art, est définie par J.P Changeux[92] comme une « communication symbolique intersubjective avec des contenus émotionnels variables et multiples » dans laquelle l'empathie intervient comme « dialogue intersubjectif entre les figures, empathie du spectateur avec les figures et entre l'artiste et le spectateur, mettant en œuvre capacité d'attribution, théorie de l'esprit… ». La notion d'empathie esthétique de la théorie esthétique de Lipps résulte ainsi de la capacité du spectateur de projeter sa personnalité sur l'objet de contemplation « Les courbes

[92] L'un des titres du cours de l'année 2004 « Empathie, sympathie et création artistique » de J.P Changeux membre de l'Académie des Sciences, portait sur la « neuro-esthétique », un terme récent (2002) qui interroge à partir d'un travail déjà ancien de l'auteur la question de la contemplation de l'œuvre d'art, de sa création et des bases neuronales qui y correspondent et de l'empathie.

vigoureuses et jaillissantes d'une colonne dorique m'apportent de la joie en me rappelant ces qualités en moi-même et du plaisir que je les vois chez les autres. ». L'objet observé qui prend place dans la conscience de l'observateur sur la base de ce que Lipps nomme « l'imitation intérieure », qu'il soit œuvre d'art dans l'expérience de se sentir dans la chose, ou relation à autrui dans l'expérience de ressentir ce que l'autre ressent, procède d'une même approche : imiter les émotions d'autrui et relier le vécu affectif actuel aux traces mnésiques laissées par des expériences passées d'émotion personnelle analogues.

Est-ce à dire que le spectateur qui vit l'horreur à laquelle nous invite Géricault, en regardant le Radeau de la Méduse, lorsqu'il entre dans ce monde intérieur de révolte et de contestation d'une terrible réalité, est-ce à dire que ce spectateur se trouve dans la même disposition psychique qu'un sujet qui entend le récit d'un événement où la violence et la souffrance des acteurs apparaissent comme moralement inacceptables ?

Si « les têtes qui pleurent » de Picasso nous renvoient aux émotions médiatisées de l'artiste, à nos propres émotions, au lien entre lui et nous, vis à vis d'épreuves passées qu'on imagine analogues aux nôtres, est-ce à dire que, de la même manière, un élève en larmes renverra l'enseignant à un ressenti d'émotions dans *l'ici et le maintenant* de la situation ou en résonance à des faits passés de sa propre enfance ? Le cas clinique « De l'attachement de Valérie à Mathias, l'enfant-roi » démontrera le processus à l'oeuvre. (Chapitre 7)

Ce premier modèle a permis de caractériser l'empathie dans certaines de ses composantes reconnues, aujourd'hui, tant par les psychologues que par les philosophes : la conscience de l'émotion d'autrui ainsi que la capacité subjective à comprendre le fonctionnement mental d'autrui. Il oblige à aller plus avant sur les questions relatives à l'empathie et à adopter le prisme de la psychanalyse. Les angles choisis par divers psychanalystes pour questionner le mécanisme de résonance avec les affects inconscients rendent compte des caractéristiques de l'expérience subjective et intersubjective.

5.2 De l'empathie en psychanalyse à « l'empathie psychanalytique »

Freud utilise la référence à *l'Einfühlung*[93], héritée de l'esthétique allemande, dans le *Mot d'esprit* en s'appuyant sur les travaux de Lipps qu'il admirait beaucoup :

> Si maintenant, je perçois chez une autre personne un geste similaire (…) le moyen le plus sûr d'accéder à sa compréhension – à son aperception- va être pour moi de l'accomplir en l'imitant (…) Une telle poussée à l'imitation apparaît à coup sûr lorsqu'on perçoit des gestes. Mais en réalité, je n'effectue pas l'imitation (…) A l'imitation du geste par mes muscles, je substitue l'acte de me le représenter par le moyen des traces mnésiques que j'ai des dépenses faites lors de gestes similaires. (S. FREUD, 1905)

Dans cette première approche de l'*Einfühlung*, Freud évoque la question de l'imitation comme constitutive du processus mais ne l'y réduit pas et il met l'accent sur l'existence d'un ancrage corporel et sensoriel. On peut dire qu'il reprend, ainsi, implicitement l'idée de Lipps du spectateur qui observe l'acrobate. Lorsqu'en 1921, dans *Psychanalyse des masses et analyse du Moi,* il revient sur le concept d'empathie, il écrit :

> Partant de l'identification, une voie mène, par l'imitation, à l'empathie, c'est-à-dire à la compréhension du mécanisme qui nous rend possible toute prise de position à l'égard d'une autre vie d'âme. Même dans les manifestations d'une identification existante, il y a encore beaucoup à élucider. Elle a entre autres comme conséquence, qu'on restreint l'agression contre la personne avec laquelle on s'est identifiée, qu'on la ménage et qu'on lui apporte son aide. (S. FREUD, 1921)

Si le subtil processus psychologique de l'empathie, dans lequel identification, imitation et compréhension s'articulent, est à repérer dans toute relation intersubjective, c'est pour le psychanalyste, dans sa clinique, un outil pour la compréhension contre-transférentielle. Ce processus est aussi une clef pour ouvrir à la compréhension de la relation éducative et transposer le questionnement de la « technique psychanalytique » à celui de « la technique éducative », en ce qui concerne la place reconnue aux affects et aux émotions, comme les collègues allemands l'avaient déjà noté.

[93] Le terme d'*Einfühlung*, dans les œuvres de Freud traduites en français a connu des fluctuations, ce qui empêche d'en repérer systématiquement les occurrences. On peut rencontrer dans *l'homme aux loups* la locution « se mettre à la place de », dans *La technique psychanalytique* la traduction « sympathie compréhensive ». Cependant toutes les traductions récentes ont adopté « empathie » que ce soit celles publiées par J. Lapalanche ou celles de J.-B. Pontalis.

5.2.1 Le débat entre Freud et Ferenczi

La notion d'empathie va susciter un important débat entre Freud et Ferenczi quant à « la technique psychanalytique ». Alors que Freud évoque le piège, voire le danger pour un analyste d'une implication émotionnelle excessive face à la séduction, par exemple, d'une patiente vis à vis de son analyste masculin, Ferenczi, dans sa conférence en 1928 sur *L'élasticité de la technique* pense que « le tact » et l'empathie de l'analyste ne doivent pas être négligés. Là où Freud préconise neutralité et abstinence, Ferenczi remarque et regrette que dans ses articles techniques, il attache trop peu d'importance aux aspects relationnels. Il insiste sur cette idée de « tact », d'intuition, utiles au psychanalyste pour deviner à partir de ses propres associations ce que le patient est incapable de percevoir tant il est pris dans ses propres résistances et pour livrer au patient, le moment choisi, une interprétation qu'il est à même d'entendre. Ce qui amène Ferenczi à préciser les qualités que doit posséder un analyste :

> La psychanalyse exige du médecin une infatigable réceptivité à toutes les liaisons entre les idées, sentiments et processus inconscients dans le for intérieur du patient. Pour satisfaire à cette exigence, lui-même doit posséder un psychisme souple et flexible, ce qui ne peut être atteint que s'il est lui-même analysé. (S. FERENCZI, 1982, 123)

Pour Ferenczi, l'efficacité du psychanalyste réside dans une posture de pensée et dans une disposition affective très particulière. Si le processus de compréhension qui amène ensuite à la formulation d'une interprétation est une question centrale, il renvoie au terme d'empathie, compris comme « sentir avec » ce qui correspond à une forme d'identification dans sa forme la plus primitive. Mais il renvoie aussi à une auto-observation, ce qui relève de l'analyse du contre-transfert tout autant que d'une activité de jugement, étayée par une connaissance acquise grâce à sa propre analyse, à la pratique de la clinique et à la connaissance théorique.

J. Hochman, à partir d'une comparaison entre les dissensions de Freud et de Ferenczi sur la question de l'empathie amène l'idée « d'empathie sèche » et d' « empathie humide » pour caractériser le processus :

> Pour Lipps, comme pour Freud, l'empathie est un processus cognitif secondaire, maîtrisé intellectuellement, une sorte « d'empathie sèche ». Ferenczi, au contraire, et surtout ses successeurs nord-américains développent ce qu'on pourrait appeler « une empathie humide », une communication affective totale, une immersion quasi mystique, « océanique », dans le vécu d'autrui, un partage émotionnel, voire une expérience fusionnelle, dans laquelle le patient et le thérapeute s'abîment de concert, allant jusqu'à échanger leurs rôles. (J. HOCHMAN, 2000)

Ce modèle de l'empathie prend sa source dans la dyade mère-nourrisson et il convient de voir que l'empathie en psychanalyse a intéressé ceux pour qui, dans cette dyade, l'identification projective normale produit l'expérience empathique. Les apports de Klein, Winnicott et Bion sont à cet égard importants comme je l'ai exposé dans le chapitre précédent. Il faut y ajouter les travaux du courant de l'intersubjectivisme américain, ceux, en France, de Serge Lebovici sur « l'empathie métaphorisante », ceux de Widlöcher sur « la co-pensée » et ceux plus récents de Serge Tisseron sur « l'empathie extimisante ». En intégrant ces différents apports, la conception de « l'empathie psychanalytique » définie par S. Bolognini nous conduira à la distinction entre le Moi et le Soi.

5.2.2 L'apport de la psychanalyse dite « intersubjective »

Dans le mouvement kleinien et post-kleinien, la place accordée à la théorie de la relation d'objet et notamment à celle du concept d'identification projective, redevable à Mélanie Klein, annonce la conception psychanalytique de l'empathie. La position première qu'occupe la mère dans la relation à son nouveau-né, cette « préoccupation maternelle primaire » décrite par Winnicott, suggère que l'expérience de l'échange dépend à la fois de la mère - par son identification avec son bébé – et du bébé qui fait l'expérience de se sentir compris. Cette communication archaïque se rapproche de « la capacité de rêverie » de la mère pour reprendre le concept de Bion :

> Le terme de rêverie peut s'appliquer à n'importe quel contenu. J'entends le limiter à un contenu empreint d'amour ou de haine. Dans ce sens restreint, la rêverie est un état d'esprit réceptif à tout objet provenant de l'objet aimé, un état d'esprit capable autrement dit, d'accueillir les identifications projectives du nourrisson qu'elles soient ressenties par lui comme bonnes ou mauvaises. (W. R. BION, 1979, 54)

Si chez Winnicott, le mot empathie n'apparaît qu'en quatre occurrences[94] dans « la théorie de la relation parent-nourrisson » et si « empathie » n'est pas dans l'index du dictionnaire explicatif des termes winnicottiens, certains psychanalystes contemporains dont J. F. Rabain pensent que le modèle et les racines de l'empathie se trouvent dans la compréhension par la mère des besoins de son enfant et ce, grâce à sa capacité à s'y adapter (J.F RABAIN, 2004, 811-829). Cette première expérience partagée, cette « mutualité de l'expérience » est pour Winnicott « le début de l'empathie entre les individus » écrivent Madeleine Davis et David Wallbridge » (J.F RABAIN, *Ibid.* p 819). L'analyste hérite du rôle de l'empathie maternelle et de cette première « expérience d'être » que le bébé va vivre avec sa mère et qui va initier l'organisation du moi. Pour le psychanalyste, l'empathie est un modèle d'écoute sensible et de compréhension d'une vie psychique autre que la sienne.

Cette empathie n'installe pas le psychanalyste en mère du patient, bien sûr, mais la comparaison se justifie si on considère le positionnement intérieur mobilisé par le psychanalyste et l'environnement extérieur qu'il crée avec le divan et le confort comme symbole de l'amour maternel. Elle concerne, dans une autre mesure, le lien entre un enseignant et un élève et notamment tout l'impact que peut avoir un regard, un geste, une parole. Nous le verrons plus loin sur le plan théorique avec la notion de « moment présent » et dans la partie clinique avec les deux cas présentés à l'aune des témoignages recueillis.

A partir des années 50, ce sont les psychanalystes nord-américains, parmi lesquels Christine Olden, Roy Schafer, Ralph Greenson, Ping-Nie Pao et Heinz Kohut, les premiers pionniers qui explorent et renouvellent le thème de l'empathie. Leurs travaux ne parlent pas tous d'une même voix et le sujet de leurs controverses est assez vif. Si, pour les besoins de cette thèse, il n'est pas forcément utile de les passer en revue de manière très détaillée, les contributions qu'ils apportent peuvent former un réseau conceptuel utile à la clinique. L'empathie maternelle est définie comme le résultat du dépassement ou du renoncement

[94] La théorie de la relation parent-nourrisson, De la pédiatrie à la psychanalyse « La mère qui s'identifie à son bébé, par son empathie, perçoit tout ce qui concerne le nourrisson » 244 ; L'environnement fiable implique l'empathie de la mère » 249 ; « La mère comprend exactement les besoins de son enfant » 251 ; « La compréhension maternelle des besoins de l'enfant est basée sur l'empathie, 252 (D. W. WINNICOTT, 1961)

progressif de la mère à la fusion première et sensuelle avec son bébé (C. Olden). L'empathie dans la relation analytique est envisagée comme un processus introjectif qui permet d'héberger l'image interne d'un patient et de s'y référer ; cette expérience intérieure de la compréhension de l'autre est qualifiée de « générative » au sens où elle favorise la croissance (R. Schafer). L'empathie est traitée comme un phénomène à localiser psychiquement dans le pré-conscient et à distinguer autant de l'imitation que de l'identification qui seraient des processus inconscients (R. Greenson). L'empathie est fondamentale dans la clinique avec les patients difficiles et il faut en comprendre le long travail de constitution du réseau de communication pour rendre possible l'échange (P. Pao). Enfin pour Kohut, l'empathie peut se résumer à « l'élargissement d'horizons...sur les fonctions de l'objet-Soi et sur la *mare magnum* des vicissitudes narcissiques » (S. BOLOGNINI, *Ibid.*, 52). Cette dernière et complexe référence revêt une importance toute particulière car Kohut a été l'initiateur du mouvement qui s'est élevé contre la psychanalyse du moi qui régnait aux Etats-Unis « l'Ego-Psychology ». En proposant un nouveau paradigme « celui d'un échange subjectif entre deux participants », Kohut soutient que l'introspection et l'empathie sont les seuls moyens de connaître la réalité psychique. Cependant, la question du rapport à l'inconscient, qui n'est pas posée, signe en quoi la construction théorique de l'empathie kohutienne s'éloigne de la psychologie du moi et de la pensée freudienne. Cette psychologie du soi qui implique une métapsychologie singulière a été l'objet de nombreuses critiques, d'autant que l'introduction de la théorie de la relation d'objet chez Kohut a pris le pas sur les références à la théorie de la pulsion :

> L'empathie qui se réfère à la compréhension plus ou moins aisée de l'autre, renvoie à l'effort de saisir le monde d'autrui en tant qu'il nous est étranger. Elle se rapproche de l'identification mais ne s'y réduit pas puisqu'il s'agit de se mettre à la place de l'autre tel qu'il est et non comme on le perçoit. L'empathie qui n'est pas un concept serait une condition de toute approche psychologique de l'autre ; si elle n'est pas davantage élaborée c'est probablement parce qu'elle apparaît comme une donnée psychologique et non proprement psychanalytique. La considérer comme méthode psychanalytique comme le préconise Kohut pose la question de son rapport à l'inconscient et du statut de la compréhension dans l'analyse. » (A. OPPENHEIMER, 1996, 253)

En France, l'empathie a soulevé peu d'intérêt parmi les psychanalystes attachés à la théorie de la pulsion. Ceux qui ont accueilli la relation d'objet et du self ont aidé à sa compréhension et à son expansion comme Daniel Widlöcher, avec la notion de « co-

pensée », et Serge Lebovici, avec celle de « co-senti ». De mon point de vue, les singularités de leur travail fécondent l'expérience de « co-pensée » et de « co-senti » dans le processus d'un GSAS et le positionnement inter et intrapsychique des participants.

5.2.3 L'empathie : une expérience de « co-pensée » et de « co-senti »

Pour D. Widlöcher, l'empathie n'est pas un mécanisme en soi mais un processus dont il s'agit de préciser les mécanismes (D. WIDLÖCHER, 2004, 981-992). Tel qu'il le décrit dans la cure analytique, le mouvement empathique fait intervenir à la fois des événements de pensée et des liens associatifs guidés par de multiples inférences liées aux souvenirs, à l'imagination du psychanalyste et aux connaissances du monde culturel du patient et du sien propre. L'empathie porterait sur un détail significatif inscrit dans un réseau de connexions dans lequel l'affect et la représentation prennent sens grâce au travail du penser du psychanalyste :

> Entendre en soi des affects et des représentations issues d'affects et de représentations venant d'autrui crée ce mouvement de co-pensée dont l'empathie, comme représentation de l'autre est l'un des aspects. Mais tout cela se déroule dans la réciprocité de l'écoute. A quoi sert cette écoute ? A mieux entendre les carences narcissiques certes, mais aussi les conflits et les défenses. Le travail interprétatif est ainsi rendu possible. (D. WIDLÖCHER, *Ibid.,* 986)

Le terme de « co-pensée » ainsi forgé cherche à exprimer que la psyché du psychanalyste et celle de son patient s'inscrivent dans une dynamique associative qui utilise chez le premier sa capacité à s'identifier et à mettre en sens les signes et messages qui sont ressentis et observés :

> Sont évidemment indissociables les opérations mentales et les forces pulsionnelles qui les animent. Les mouvements de rapprochement et d'éloignement empathique en sont l'expression. Introjection et projection jouent ici leur rôle dans les processus identificatoires qui résultent de ce travail de la pensée. (D. WIDLÖCHER, 2004, 990)

Si, dans les cures d'adultes, Widlöcher conçoit et met en scène l'empathie dans un acte de parole, à travers son identification à l'analysant et grâce à ses inférences, Serge Lebovici ajoute la dimension de l'identification primaire et du langage d'action dans ce qu'il appelle « l'énaction » (S. Missonnier, 2004, 943) durant les consultations

thérapeutiques mère-bébé.

S. Lebovici, en mettant en avant l'idée d'une « empathie métaphorisante » et celle d' « énaction », traduit le jeu psychique et émotionnel qui est à l'oeuvre dans les interactions d'une telle rencontre. (S. LEBOVICI, 1994, 1551-1561). Il définit « l'empathie métaphorisante » comme la capacité de l'analyste à mettre en mots, auprès des nourrissons et des bébés, les affects véhiculés par cette rencontre. Quant au terme « énaction », il désigne le moment créateur qui saisit le psychanalyste pour parler de ses ressentis à un patient et vivre avec lui une expérience de « co-senti ». A partir de l'anglais « enactement » qui signifie « jouer un rôle » au théâtre, « représenter », Lebovici traduit ainsi la mise en jeu de son contre-transfert et exprime quelque chose de la mobilisation du corps vers la psyché dans ses consultations mères-bébé. Cette émotion éprouvée dans son corps, le psychanalyste l'utilise pour organiser sa créativité empathique. Un des exemples, rapportés par Françoise Coblence de la clinique de S. Lebovici, illustre de manière très convaincante et précise le processus :

> Lors d'une consultation Serge Lebovici est frappé par la manière dont une mère donne le biberon à sa petite fille. Celle-ci est assise sur ses genoux, elle a le dos tourné à sa mère et ne peut donc la regarder. Elle tient son biberon et Lebovici dit alors : « C'est elle qui tient le volant ». Le jeu de la posture de la mère, sa distance vis-à-vis de sa fille, induit cette métaphore. La mère tient en effet, le bébé comme un volant ou c'est le bébé qui tient son biberon comme un volant. L'image déclenche alors chez la mère toute une série associative qui la conduit à évoquer l'histoire tragique d'un premier enfant, un garçon, gravement accidenté, après avoir été au volant d'une voiture.
>
> S. Lebovici, cependant, n'a pas été un devin. Il n'a pas « deviné » l'histoire de cet aîné, ni l'histoire de ce « volant » qui a été à l'origine de l'accident. Il n'est pas astrologue. Sa formulation métaphorique a permis la remise en route du travail de deuil de la mère, avec la nouvelle narration de son histoire. Par identification profonde à la mère, Serge Lebovici a sans doute (inconsciemment) perçu la figure de l'enfant mort qui est incluse dans le jeu des postures et l'évitement par la mère du regard de son enfant. En même temps, il y a, dans cette formulation, quelque chose qui tient du « Witz » freudien, du trait d'esprit. (Le « Witz », ce n'est pas seulement le trait d'esprit, pour Freud, c'est aussi la capacité d'en faire).
>
> La mère tient l'enfant comme un volant, comme une auto. Serge perçoit la scène avec toute sa charge « autoérotique. « C'est elle qui tient le volant » renvoie à l'autoérotisme de la mère. La mère tient son enfant de façon particulière parce qu'un enfant mort la hante, son aîné qui était un garçon. Elle tient son bébé/fille comme le phallus de ce garçon qui n'est plus là et qui s'inscrit sur son corps en négatif, en quelque sorte. (F. COBLENCE, 1996)

L'empathie qui réunit à la fois l'affect et la représentation peut aussi se rencontrer chez un enseignant quelque peu désarçonné par l'attitude d'un de ses élèves mais tout en même temps capable d'utiliser le pouvoir métaphorisant de l'empathie. C'est le traitement des phénomènes psychiques en jeu qui fait la différence entre un enseignant ignorant de ces phénomènes et un enseignant d'un GSAS : nous illustrerons cette créativité métaphorique en restituant les effets d'une séance de Soutien au Soutien sur une enseignante qui réussit à faire sortir de son mutisme une petite fille polyhandicapée. (Chapitre 8).

L'importance accordée au vécu émotionnel et au vécu corporel présents dans le rôle du contre-transfert du processus thérapeutique peut aussi se rencontrer dans les interactions entre un animateur et un groupe, sans que la visée soit thérapeutique. Je montrerai le chemin de ce type de vécus dans des situations réussies tout comme je montrerai comment, dans une situation exceptionnelle de violence faite à un enfant déposée par une participante dans un groupe, j'ai vécu un moment intense de régression psychique qui m'a rendu, un laps de temps dans la séance, inopérante pour la conduite d'animation. Le relais pris sans le savoir par quelques personnes du groupe grâce à la pensée collégiale, a contre-balancé une conduite d'animation vouée, dans ce cas, à l'échec. (Chapitre 7.4.2)

5.2.4 L'empathie : « une construction mutuelle et dynamique »

Les travaux du psychanalyste Serge Tisseron ont la particularité de définir et, d'une certaine manière, de « disséquer » l'empathie pour la favoriser dans la cure, mais aussi pour l'utiliser dans l'éducation. Il propose, qu'en famille et à l'école, on aide les jeunes enfants à explorer des postures identificatoires au travers, notamment, ce qu'il appelle « Le jeu des Trois Figures »[95].

[95] « Le jeu des Trois Figures » a pour objectif de rompre la loi du silence qui couvre la majeure partie des situations de violence et ce dès la maternelle, c'est-à-dire à un moment où les mauvaises habitudes ne sont pas encore installées...N'oublions pas que le but n'est pas que les enfants changent d'identification privilégié – pas question de vouloir transformer un « meneur » en « sauveteur » ou le contraire !-, il est de permettre à chaque enfant de *se mettre à la place de l'autre*, c'est-à-dire de développer sa capacité d'empathie. » (S. TISSERON, *Ibid.*, 178-179)

Cette orientation théorico-clinique rencontre le travail de la « pensée posturale » qui s'expérimente dans le temps 2 d'un GSAS tel que je l'ai décrit (Chapitre 4.2.2) et tel qu'il peut se vivre dans la clinique groupale avec souvent des effets probants. (Chapitre 7)

Pour Serge Tisseron, l'aptitude de l'être humain à être dans une empathie « complexe » ne s'explique pas par la théorie de l'esprit qui met au premier plan la compréhension cognitive et verrait, avec la découverte des neurones-miroirs, le secret de notre sensibilité aux émotions d'autrui. Il précise l'importance à intégrer la composante émotionnelle à la compréhension cognitive. Dans certains cas, comme dans l'exemple des médecins urgentistes qui doivent trouver l'efficacité nécessaire pour soigner les accidentés, la composante émotionnelle est telle qu'il s'agit même d'être capable d'en « inhiber la résonance émotionnelle ». Cette qualité indispensable, qui nécessite des séances de *débriefing* pour se reconstituer, interroge toute relation professionnelle dans laquelle le « souffrir avec » expose psychiquement un sujet dans sa relation à l'autre.

S. Tisseron attribue à l'empathie quatre dimensions - la capacité de ressentir les émotions d'autrui ; celle de se représenter les contenus mentaux d'autrui ; celle de se transposer en imagination dans des personnages réels ou fictifs ; la préoccupation de l'autre qui mobilise des comportements d'entraide - (S. TISSERON, *Ibid.*, 54). L'énoncé de cette dernière dimension traduit la marque véritable de l'empathie qualifiée de « relation dynamique et réciproque » :

> On la (l'empathie) réduit souvent à l'ouverture et à la réception, alors que la réciprocité et l'échange y sont tout aussi essentiels. Nous allons même voir que ces deux dimensions – la perception de l'état psychique de l'autre et le partage des représentations – sont indispensables pour comprendre la complexité de l'empathie dans sa forme complète. Celle-ci comporte en effet une part de fusion, mais pas seulement, elle consiste autant à « penser avec » qu'à « sentir avec ». L'empathie ne se réduit pas à éprouver ce que l'autre ressent, encore faut-il le lui manifester. Ce que l'on éprouve est inséparable de ce qu'on montre. Toute émotion tend naturellement à se traduire dans une action parce qu'elle implique le corps. Dans « émouvoir », il y a « mouvoir » (S. TISSERON, 2010, 58-59)

L'empathie est une « construction mutuelle et dynamique » qui si, elle ne s'apprend pas, peut, du moins, être favorisée. Elle peut, ainsi, développer la plasticité psychique que l'on rencontre au coeur du processus empathique. Ce processus qui rend compte de l'empathie cognitive et celui de l'empathie affective passe par des phases différentes dont

les bases sont posées dès la petite enfance. Le tableau qui suit résumerait ce processus :

Tableau 1. L'empathie selon S. Tisseron

Phases	Empathie cognitive	Empathie affective
Indistinction entre soi et l'autre (fusion/sympathie) *Intersubjectivité primaire*	Mêmes éprouvés que l'autre (neurones-miroirs)	Expérience de l'illusion de créer le monde.
Distinction entre soi et l'autre (séparation/différenciation) *Intersubjectivité secondaire*	Perception de ses propres émotions et de celles de l'autre. Partage des représentations	Renoncement nécessaire aux fantasmes d'omnipotence
Capacité d'identification à l'autre	Compréhension de l'autre au service de la compassion ou de la domination.	Acceptation de vivre des expériences fugitives de fusion et de régression qui accompagnent les moments empathiques.

L'aptitude d'un être humain réside dans le double aspect cognitif et affectif (relationnel) de l'empathie et dans l'obstacle qui l'oblige à s'affranchir de tout assujettissement ou de toute tentation de manipulation d'autrui. « La compréhension de l'autre au service de la compassion ou de la domination » renvoie bien sûr à la question des valeurs ou des qualités morales d'un sujet. Ce que S. Tisseron entend par l'acception d'« expériences fugitives de fusion et de régression » rend compte des relations dans lesquelles un sujet ne ressent pas l'autre comme intrusif lorsqu'il « entre » en lui tandis que cet autre comprend ses émotions ou ses besoins, mieux que lui-même. L'empathie est alors la capacité à ne pas vivre comme intrusion menaçante ce qui peut constituer une ouverture à ce qu'un sujet ne connaît pas de lui-même et à la possibilité de modifier la propre perception qu'il a de lui-même.

L'apport de S. Tisseron est sans doute dans cette « empathie complète » qu'il nomme « empathie extimisante » moment où « je reconnais à l'autre la possibilité de m'accompagner dans la découverte de moi-même » (S. TISSERON, *Ibid.*, 93) :

> L'empathie affective complète ne comporte pas un seul étage ni même deux, mais trois. Le premier est la capacité de tout être humain à ressentir ce que l'autre éprouve, en se mettant à sa place. Le second est l'empathie réciproque qui suppose de renoncer à contrôler autrui et d'accepter qu'il puisse se mettre à ma place. Enfin, le troisième est l'empathie extimisante : j'accepte que l'autre me révèle à moi-même. (S. TISSERON, *Ibid.,* 210)

De nombreuses monographies réalisées à la suite de Fernand Oury et à l'initiative de Francis Imbert ou de Claudine Blanchard-Laville montrent que les effets d'une rencontre entre un enseignant et un élève aboutissent à cette empathie extimisante. Dans *Margot, une élève ordinaire,* Anne Bastin[96] introduit sa monographie « Je me doutais que l'enfant que j'ai appelée Margot me transformerait puisque j'acceptais par avance de me laisser « déranger » par son altérité. Je n'imaginais pas cependant qu'elle m'accompagnerait bien au-delà du temps de l'expérience vécue ».

Ce modèle théorique qui prend sa source dans la dyade mère-bébé, c'est-à-dire dans le mécanisme d'identification primaire, s'exprime en phases processuelles inscrites dans le développement des âges de la vie. On retrouve « le mécanisme de l'identification primitive (qui) permet de traiter les émotions primitives et contribue par là au développement des pensées » (W. R. BION, 1979, 41). Ces phases forment un socle d'expériences cognitives et émotionnelles qui se rejouera dans différentes interactions relationnelles à l' âge adulte. C'est pourquoi, compte tenu de ce socle qu'il s'agit de développer, S. Tisseron propose d'agir par l'éducation. Le « jeu partagé » appelé « le jeu des Trois Figures » à l'intention des jeunes enfants permet d' apprendre à « fusionner avec un personnage, se défusionner d'avec lui et s'imaginer à la place de l'autre tout en restant soi-même » . On peut dire que, de cette manière, le jeu des projections auquel vont se livrer les enfants renoue avec la fonction contenante qu'exerce idéalement la mère dans le temps de la dyade mère-nourrisson. Nous verrons comment l'hypothèse théorique de cette aire d'expérience s'apparente à des pans de la clinique d'un GSAS.

Pour aller plus avant dans le processus empathique, cherchons à comprendre l'apport du concept d' « empathie psychanalytique ».

[96] Professeure des écoles, chargée de cours à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, doctorante en Sciences de l'Education en 2009.

5.2.5 L'empathie psychanalytique et la fonction de l'attention

La dialectique entre *le sentir* et *le comprendre* qui fonde « l'empathie psychanalytique » développée par Stefano Bolognini renvoie à des questions que peut se poser tout psychanalyste mais aussi tout animateur qui exerce son écoute dans un GSAS. Ce modèle de communication empathique interroge dans un GSAS, moins les participants du groupe que l'animateur qui, de par sa fonction, cherche à être dans une situation de réceptivité psychique « efficace dans le Moi et riche dans le Soi » (S. BOLOGNINI, 2006, 91). L'harmonie recherchée, rarement trouvée, constitue un terrain de questionnement fertile et un chemin d'interrogation pour le lien enseignant-élève.

Le titre choisi par Bolognini « L'empathie psychanalytique » pose d'emblée l'empathie comme appartenant au champ de la recherche psychanalytique. Dans cet ouvrage, d'abord publié en 2002 en italien, puis traduit en français par François Sacco en 2006, Bolognini cherche à explorer le concept au travers d' une reconstruction historique très fouillée, précise et en appui de son long parcours personnel théorico-clinique. Il explique, en 2004, dans un article de *la Revue Française de Psychanalyse*, ce qui l'a conduit à privilégier l'approche de la psychanalyse à partir de ce concept :

> Jeune candidat en formation, aux prises avec les traditionnelles difficultés des premières cures analytiques et avec le soutien des supervisions collectives, j'ai été maintes fois frappé par un type d'expérience assez rare en séance, pour moi absolument imprévisible mais remarquable, que je caractérisais par un contact émotionnel efficace et une heureuse clarté des représentations ; dans ces moments-là, l'analyste fait l'expérience du vécu conscient du patient et le partage sans que, pour autant, une sensation de séparation et d'individuation efficace soit empêchée, ni chez lui-même ni chez le patient.
>
> Mais il arrivait en même temps que non seulement le « regard » analytique (la compréhension intellectuelle, la capacité d'expliquer, l'*erklären* de Jaspers), mais aussi l'expérience totale du comprendre et du sentir (sous la forme bien intégrés du comprendre/*verstehen*) aillent un peu plus en profondeur, jusqu'à atteindre des zones moins en syntonie avec le moi conscient, comme si les mailles du moi défensif s'étaient occasionnellement élargies et comme si, dans ces circonstances, le « tirant » de nos capteurs sensoriels internes jouissait d'un accès plus large à notre préconscient et à celui d'autrui. (S. BOLOGNINI, *op.cit,* 877)

« Le regard » analytique ainsi que « l'expérience totale du comprendre et du sentir »

introduisent la distinction entre le moi et le soi, avec le rôle essentiel que joue la projection dans le processus de différenciation entre le dedans et le dehors, l'intérieur et l'extérieur. C'est là toute l'importance du mécanisme d'identification projective à visée communicative dont se servent « nos capteurs sensoriels ». Pour le psychanalyste, ce « regard » oblige à repérer ce qui est de l'ordre des représentations et des vécus sensoriels et dans son contact avec son patient, oblige à prendre en compte l'expérience de son contre-transfert : reconnaître l'état émotionnel vécu au contact, non pas de son patient comme sujet, mais vécu au contact de l'objet du monde interne du sujet. En ce sens, l'empathie diffère du contre-transfert et nécessite de décrypter les moments où le travail se situe tantôt seulement au niveau du moi, tantôt dans l'échange qui se produit entre le moi et le soi. Le moi des psychanalystes que décrit Bolognini est « un Moi de travail structuré et sensible, les rendant aptes à se mettre à la place des patients » et le Soi correspond à « cette réalité interne (incluant les représentations objectales) qui se révèle *durable, caractéristique et constitutive* du monde interne de la personne, et qui peut être l'objet de sa propre expérience subjective.» (S. BOLOGNINI, 2006, 87).

Dans cette perspective contemporaine de l'empathie, Bolognini montre sa proximité avec la conception du soi winnicottien (l'identité profonde équivalente au « vrai self » de Winnicott, 1965) et avec l'idée d'une rencontre possible entre deux aires intermédiaires d'expérience. Les quatre cas de figures qu'il distingue « le contact Moi analyste-Moi-patient » ; « Moi analyste-Moi/Soi patient » ; « Moi/Soi analyste-Moi patient » ; « Moi/Soi analyste-Moi/Soi patient » décrivent des modalités caractéristiques de contact psychanalytique utiles dans l'interprétation clinique du couple analyste/patient et, de mon point de vue, dans celle du positionnement d'un animateur de GSAS. Nous verrons, dans la partie clinique, une manifestation de cette communication entre le Moi et le Soi, notamment lorsque J.Lévine a bouleversé le protocole d'une séance de groupe. (Chapitre 7.4.1)

Ces configurations de contact montrent à quel niveau de contact interne travaille le psychanalyste et comment ces aires intermédiaires d'expérience se rencontrent. Dans ce modèle théorico-clinique, sans qu'il soit fait référence à la fonction de *l'attention* élargie à la réalité psychique (W. R. BION, *op.cit.,* 170), on peut soutenir que le niveau de contact

« conscient et préconscient » avec son propre Soi dans le dialogue avec son Moi et dans celui avec le Moi et le Soi du patient est fonction de *l'attention* du psychanalyste. Cette fonction draine et reçoit les messages conscients et inconscients, les projections que le psychanalyste a pour tâche de transformer, grâce à sa *capacité de rêverie.* Ainsi, par *l'attention*, inscrite dans cette relation contenante, le psychanalyste peut repérer, interpréter les mécanismes de défense et élaborer des fantasmes inconscients du patient. Pour ces raisons, dans *Attention et interprétation*, Bion recommande d'être sans souvenir et sans désir :

> Il faut en premier lieu que l'analyste s'impose une discipline positive consistant à renoncer à tout souvenir et à tout désir. Cela ne signifie pas qu'oublier est suffisant : ce qui est nécessaire, c'est de réfréner souvenir et désir par un acte positif (W. R. BION, 1974, 69)
>
> Pendant que nous pensons au passé et au futur, nous sommes donc aveugles et sourds à ce qui se passe dans le présent. Je crois que Freud songeait à quelque chose de ce genre lorsqu'il parlait d' « attention flottante ». Si vous êtes fatigué et que vous essayez de faire attention à ce que dit le patient, vous n'entendez pas ce qu'il dit – les choses prennent une certaine opacité ». (W. R. BION, 1980, 68)

Cette attitude psychique définie par l 'attention flottante tournée vers le monde intrapsychique, à laquelle Bion accorde une place de choix dans sa théorisation, pose aussi comme essentielle ce qu'il nomme « l'activité de pensée » c'est-à-dire les processus par lesquels des pensées sont produites et ensuite traitées : « L'activité de pensée est appelée à se développer comme méthode ou appareil à traiter les pensées » (W. R. BION, 1979,102).

Le champ d'investigation pour la psychanalyse qu'a ouvert Bion quant au domaine du penser et des pensées ainsi que les travaux de D. Anzieu prolongent le questionnement de l'empathie. Les développements théorico-cliniques qui vont suivre vont apporter d'autres éclairages à la définition de *l'empathie psychanalytique* donnée par son auteur :

> La véritable empathie est une condition de contact conscient et préconscient caractérisé par la séparation, la complexité et la structuration ; un spectre perceptif large dans lequel sont comprises toutes les réalités émotionnelles, des plus claires aux plus obscures ; et surtout le contact progressif, partagé et profond avec la complémentarité objectale, avec le moi défensif et avec les parties clivées de l'autre, tout autant qu'avec sa subjectivité ego-syntonique. (S. BOLOGNINI, *Ibid.,* 175)

6 Empathie et travail du penser

« Le penser est ce qui nous résiste et ce qui nous porte,
ce qui nous protège du vide et qui nous surcharge,
ce qui nous fait respirer : souffle, voix et texte »

Didier Anzieu, *Le Penser : du Moi-peau au Moi-pensant*

La clef de voûte qu'apporte la question du penser et de la pensée dans le modèle de Didier Anzieu s'inscrit dans la lignée des travaux de Freud et ceux de Bion. Si le vœu de tout disséquer des activités de penser s'avère très vite irréalisable et si mes connaissances actuelles ne me permettent pas de traiter, de manière approfondie, les questions du rapport du penser avec le cerveau, explorées dans le vaste domaine des neurosciences, tout comme elles ne me permettent pas de traiter celles du rapport du penser avec la société, explorée par la psychologie sociale, je vais croiser différentes lectures et différentes expériences pour retranscrire ce que j'ai pu saisir de l'activité du penser. Cette leçon d'humilité puise à l'aune des réflexions de D. Anzieu dans l'introduction de son ouvrage :

> A travers l'expérience psychanalytique, je m'efforcerai de saisir l'activité du penser en tant que telle, sachant ma saisie incomplète et approximative. Ainsi aurai-je l'espoir d'échapper au leurre d'un penser pur, analogue à l'illusion, dénoncée par Kant (1781-1787), de la colombe qui s'imagine qu'elle volerait plus vite si elle ne rencontrait pas la résistance de l'air qui justement la soutient. (D. ANZIEU, *Ibid.,* 3)

6.1 Le Penser : ancrage psychanalytique

Pour introduire le travail du Penser du point de vue de la psychanalyse, nous ferons appel à une première distinction à partir de la focale du penser qui opère un clivage entre le Moi-plaisir - celui des productions des pensées fantaisistes et des pensées diurnes - et le Moi-réalité ou le Moi-pensant - celui des productions de concepts, de jugements et de raisonnement-. « Penser c'est subordonner le principe de plaisir au principe de réalité » nous dit Anzieu. Puis, la seconde distinction utile qu'il introduit, celle entre le penser et les pensées, sera articulée à « l'appareil à penser les pensées » de Bion et aux proto-pensées dits éléments *béta* qui, eux, ne sont pas des pensées.

6.1.1 Moi-plaisir ; Moi-Réalité

La découverte de Freud a représenté une mutation voire un changement radical de perspective en posant l' affirmation que : « le Moi n'est pas maître dans sa propre demeure » et qu'il ne le sera jamais ! La mise à jour des phénomènes inconscients par Freud que la science des idées et la clinique retiennent comme l'essence même de la psychanalyse réfute l'existence d'un moi cohérent et unifié. On en connaît la blessure ressentie par les hommes, au cours de l'histoire, dont l'orgueil avait déjà été, par deux fois, mis à mal, la première avec la découverte par Copernic que la terre n'était pas le centre du monde et la deuxième avec la démonstration faite par Darwin que l'homme est un produit de l'évolution :

> Dans le cours des siècles, la science a infligé à l'égoïsme naïf de l'humanité deux graves démentis. La première fois, ce fut lorsqu'elle a montré que la terre, loin d'être le centre de l'univers, ne forme qu'une parcelle insignifiante du système cosmique dont nous pouvons à peine nous représenter la grandeur. Cette première démonstration se rattache pour nous au nom de Copernic, bien que la science alexandrine ait déjà annoncé quelque chose de semblable. Le second démenti fut infligé à l'humanité par la recherche biologique, lorsqu'elle a réduit à rien les prétentions de l'homme à une place privilégiée dans l'ordre de la création, en établissant sa descendance du règne animal et en montrant l'indestructibilité de sa nature animale. Cette dernière révolution s'est accomplie de nos jours, à la suite des travaux de Ch. Darwin, de Wallace et de leurs prédécesseurs, travaux qui ont provoqué la résistance la plus acharnée des

> contemporains. Un troisième démenti sera infligé à la mégalomanie humaine par la recherche psychologique de nos jours qui se propose de montrer au moi qu'il n'est seulement pas maître dans sa propre maison, qu'il en est réduit à se contenter de renseignements rares et fragmentaires sur ce qui se passe, en dehors de sa conscience, dans sa vie psychique.
> Les psychanalystes ne sont ni les premiers ni les seuls qui aient lancé cet appel à la modestie et au recueillement, mais c'est à eux que semble échoir la mission d'étendre cette manière de voir avec le plus d'ardeur et de produire à son appui des matériaux empruntés à l'expérience et accessibles à tous. D'où la levée générale de boucliers contre notre science, l'oubli de toutes les règles de politesse académique, le déchaînement d'une opposition qui secoue toutes les entraves d'une logique impartiale ». (S. FREUD, 1922, 296-297)

Freud, en découvrant que l'inconscient est le siège d'un complexe de désirs refoulés essentiellement sexuels et, en mettant en valeur la sexualité infantile, a heurté la bourgeoisie viennoise conservatrice de l'époque. Tout au long de son histoire, la psychanalyse a été et, est encore, le lieu et l'objet de nombreuses résistances et d'oppositions virulentes. Un siècle après Freud, en 1999, A.Green, dans un entretien accordé au psychanalyste anglais Gregorio Kohon en évoquant longuement la situation de la psychanalyse dans son rapport avec l'Ego-psychologie et avec les tentatives d'une « psychologie générale », avance ce point de vue : « Vous séparez le Moi du ça et le tour est joué...vous avez de quoi bâtir votre psychologie générale. En ce qui me concerne, ce n'est plus de la psychanalyse. Le Moi n'émerge pas d'une différenciation d'avec le ça ; il a sa propre origine » (G. KOHON, 2009, 64) et un peu plus loin: « Si vous affirmez que le Moi autonome existe, vous acceptez la possibilité que le Moi échappe à l'influence de l'inconscient, des pulsions et de dieu sait quoi » (*Ibid.,* 65). Plus de dix ans plus tard, dans ce XXIème siècle où l'illusion du risque zéro et du tout sécuritaire est largement partagé, en Occident comme dans la plupart des pays développés économiquement, la reconnaissance de l'existence de l'inconscient rencontre nombre de résistances. Et, quand il y a reconnaissance de l'inconscient, il y a souvent espoir de pouvoir le contrôler !

Freud n'a pas « découvert » le psychisme inconscient nommé « l'inconscient », mais c'est lui qui en a donné une élaboration et en a fait une théorie structurée et plusieurs fois remaniée jusqu'à l'écriture de son dernier ouvrage resté inachevé « L'abrégé de la psychanalyse » (S. FREUD, 1938). De tous temps, les hommes se sont trouvé face à des phénomènes incompréhensibles, pourtant insérés dans une relation de cause à effet donc

explicables, mais impossibles à expliquer. Et de tout temps, ils se sont essayé à en découvrir l'énigme. Le cheminement des découvertes de Freud a, comme moteurs privilégiés, sa formation intellectuelle, ses cultures de références et la philosophie, ses premières rencontres avec Charcot, Breuer, Bernheim et son amitié passionnée avec W. Fliess. Mais tout autant que cette relation amicale et ses correspondances, ce sont ses patients qui vont contribuer à l 'élaboration de la théorie et de la pratique psychanalytique. Parce qu'il est très attentif à la parole de chacun(e), qu'il a appris à laisser parler les hystériques et surtout à les écouter, il va découvrir que les pensées agissent à leur insu. Il suppose que cette division de la pensée dans le fonctionnement psychique n'est pas dévolu aux seuls malades névrosés mais qu'elle est le propre de tout être humain et témoigne de l'existence d'une dimension inconsciente. Freud va prendre acte de l'influence du thérapeute, quand une de ses patientes, Emmy von N., le 1er mai 1889, lui demande de ne pas l'interrompre: « Ne bougez pas ! Ne dites rien ! Ne me touchez pas ! » et il va décider de ne plus orienter le cours de la pensée de ses patients. En systématisant l'association-libre pour que le patient dise tout ce qui lui vient à l'esprit, Freud attribue au récit, que celui-ci fait de sa propre histoire, toute l'importance que l'on connaît. Cette position clinique le mènera sur la voie de la « psychanalyse » (terme qu'il utilise pour la première fois en 1896 dans un texte paru en français). Lorsqu'il publie *L'interprétation des rêves* en 1900, Freud fera de la découverte des rêves et de leur interprétation, l'expression de « la voie royale » pour la connaissance de l'inconscient, voie de l'expression déguisée et inavouable de nos désirs inconscients.

L'inconscient, en cherchant à satisfaire ses désirs immédiatement, entre en conflit avec la réalité extérieure. Intemporalité, indifférence à la contradiction, soumission au principe de plaisir, telles sont les caractéristiques dominantes de l'inconscient. Dans la mesure où le but de nos actions est l'accomplissement de nos désirs et l'obtention du plaisir, cette quête incessante va nécessiter de penser et d'agir. Or, très tôt, l'être humain va prendre conscience que le monde extérieur représente un empêchement à son insatiable désir de jouissance. Il aimerait que « le » Monde soit « son » Monde. Le Moi, en quête d'objet de satisfaction, d'après Freud, clivé en Moi-Plaisir qui imagine la satisfaction et en Moi-Réalité qui va tenter d'y parvenir, va « déployer son activité dans deux directions » :

> Le « Moi » déploie son activité dans deux directions. D'une part, il observe, grâce aux organes des sens, du système de la conscience, le monde extérieur, afin de saisir l'occasion propice à une satisfaction exempte de périls; d'autre part, il agit sur le « ça », tient en bride les passions de celui-ci, incite les instincts à ajourner leur satisfaction; même quand cela est nécessaire, il leur fait modifier les buts auxquels ils tendent ou les abandonner contre des dédommagements. En imposant ce joug aux élans du « ça », le « Moi » remplace le principe de plaisir, primitivement seul en vigueur, par le « principe » dit « de réalité » qui certes poursuit le même but final, mais en tenant compte des conditions imposées par le monde extérieur. Plus tard, le « Moi » s'aperçoit qu'il existe, pour s'assurer la satisfaction, un autre moyen que l'adaptation dont nous avons parlé, au monde extérieur. On peut en effet agir sur le monde extérieur afin de le modifier, et y créer exprès les conditions qui rendront la satisfaction possible. Cette sorte d'activité devient alors le suprême accomplissement du « Moi », l'esprit de décision qui permet de choisir quand il convient de dominer les passions et de s'incliner devant la réalité, ou bien quand il convient de prendre le parti des passions et de se dresser contre le monde extérieur. Cet esprit de décision est tout l'art de vivre (S. FREUD, 151-152)

S'appuyant sur l'activité ainsi décrite du Moi, Anzieu va introduire un clivage supplémentaire dans le Moi-réalité : la division du Moi-réalité en un moi-Réalité externe, objectif (« le » monde) et un Moi-réalité interne, subjectif (« mon » monde). Ce Moi-réalité, Anzieu le nomme « le Moi-Pensant » en apportant la différenciation entre le penser et les pensées.

6.1.2 Le Moi-pensant : le penser et les pensées

La subordination du Moi-Plaisir au Moi-réalité passe par la pensée et le passage par la pensée demande du temps : du temps pour élaborer sa réponse aux questions. Un temps juste, avant l'action. Surseoir, pour ne pas entrer dans le cycle action/réaction. Penser c'est donc suspendre, différer sa réponse. Ce temps d'attente, de pause, cette *différance*[97] est nécessaire pour que l'action ne se confonde pas avec la réaction. Or les pensées, qui naissent, ça et là, s'attirent, se bousculent, errent, s'échappent, se morcellent, se regroupent ou s'équilibrent et « le penser les contient, les transforme, leur donne formes ou mots » (D. ANZIEU, *Ibid.,* 3). Il s'agit donc d'opérer une première distinction : celle du penser et

[97] Par *différance,* Derrida entend à la fois ce qui est différent, donc l'altérité, et ce qui est différé, donc l'advenir.

des pensées, d'un Moi-pensant qui structure les pensées. A la manière dont la peau enveloppe le corps, le Moi-pensant agit aussi comme une enveloppe, ainsi que nous le verrons un peu plus loin de manière plus détaillée : une enveloppe, contenant des contenus psychiques à élaborer et à transformer. Ce, grâce à la *fonction alpha* (fonction de transformation des éléments *bêta*), très utile au Moi-Pensant ou Moi-réalité. Le Penser conscient soumet « les pensées qui se présentent à l'esprit à une double épreuve, de réalité et de cohérence » car il peut être leurré par des productions imaginaires, soit conscientes, soit infiltrées de fantasmes inconscients et quoiqu'il en soit, envahi par le Moi-Plaisir/le Moi-imaginaire. Ainsi, la logique de la raison qui comprend les quatre opérations mentales (concevoir, juger, raisonner et ordonner) va s'opposer à la logique de l'imaginaire consciente et à celle de l'imaginaire des fantasmes inconscients.

Le Moi-pensant contient ainsi trois mondes : celui des choses, celui des mots, celui des fantasmes et il tente de réfléchir à chacune de ces trois logiques, chacune ayant son système : la logique des choses régie par les règles du monde extérieur, la logique des mots qui obéit aux règles de la langue et la logique des fantasmes qui recourt à des scénarios, résultats de productions imaginaires inconscientes. C'est la distinction entre *le penser* « l'appareil à penser les pensées » et *les pensées* qui nous permet de comprendre ces logiques et de comprendre la nature et l'origine des pensées : conscientes, pré-conscientes, inconscientes. « Au penser incombe la tâche de démonter les illusions, les paradoxes, les confusions des pensées » (D. ANZIEU, *Ibid.,* 7). Identifier, qualifier, discriminer, différencier, catégoriser, classer, tels sont les actes du penser qui se situent dans le conscient. Nous verrons que cette forme du Penser s'apparente à *l'art de Voir* de Swâmi Prâjňânpad.

Si l'on associe cette distinction du travail du Moi-pensant aux concepts de *l'attention* au sens bionien du terme et à celui de *la vigilance*[98] au sens des enseignements de Swâmi Prâjňânpad, on avancera dans la connaissance du processus de l'empathie qui s'opère dans les groupes au niveau subjectif et intersubjectif. Dans la mesure où tout processus mental peut être étudié de trois points de vue (topique, économique et

[98] *La vigilance*, c'est être présent, attentif, savoir à chaque instant ce qui se passe en nous et autour de nous, être conscient du geste, de la respiration et de la sensation. *La vigilance* permet de ne plus se laisser emporter par les émotions.

dynamique), nous pouvons revenir à l'un des pans de l'empathie défini par Bolognini « la vraie empathie est un état de contact conscient ». Ce premier pan du processus a lieu dans la conscience dans le but de discriminer ce qui arrive comme pensées et de les traiter soit en apportant une réponse dans l'instant si la situation le justifie, soit en les différant. A ce niveau du contact empathique, du point de vue dynamique, l'intention est de vivre l'expérience de ce Moi-pensant/Moi-réalité en suspendant jugement et qualification. Ce court extrait d'une reprise théorique que j'ai rédigée suite à une séance de formation/supervision, nous éclairera sur le fonctionnement de cette étape du processus.

6.1.2.1 Séquence clinique du Moi-Pensant

Il s'agit d'une séance de supervision avec un groupe d'animateurs de Soutien au Soutien. Nous sommes au début du travail de co-réflexion : l'animatrice de ce groupe, après avoir posé le cadre, comme à chaque séance de travail, demande qui, parmi nous, souhaiterait évoquer un cas. Trois personnes se sont brièvement proposées et un échange a lieu dans le groupe pour décider du cas qui deviendra notre objet de travail. Dans l'après-coup du travail, voici ce que j'avais noté :

> Extrait « ...C'est ce samedi 13 juin que V. a exposé le cas de celle que nous appellerons Mme K. Plusieurs animateurs ont proposé des cas, ce qui a demandé à notre groupe de formation, un long temps d'échange pour choisir celui qui retiendrait notre attention pour cette demi-journée de travail. Je ne me suis pas sentie vraiment concernée par la question du choix de l'un ou l'autre des cas énoncés. En revanche, une interrogation a pointé à ce moment-là : tiens, pourquoi, ce problème de choix ne se pose-t-il pas de cette manière dans mes groupes ? Il faudra que nous échangions, un jour, sur cette question et ce sera d'autant plus intéressant...
>
> Evidemment, le temps de cette résonance/divagation, mon *attention* s'était détournée de la question du choix mais, peu m'importait. Comme je savais que la pensée et le psychisme allaient être mis en travail et que la méthode serait notre partition, je suis repartie dans mes pensées personnelles... et j'ai repensé aux dernières métaphores qui nous avaient occupés lors d'une séance précédente pour qualifier le rôle de l'animateur. L'animateur est à la fois, celui qui anime, c'est-à-dire qui « redonne du souffle de vie, de l'âme », il est aussi tel un chef d'orchestre qui donne la direction « dirige » et il est « le modérateur », celui qui « donne la mesure ». En tout cas, lui et nous, nous sommes dans une relation a-symétrique: 10+1, comme J. l'avait rappelé, il y a peu...donc la différence entre celui qui anime et moi, c'est justement que c'est un autre que moi qui anime ! Donc, là, détente ! Surtout que

j'ai une confiance illimitée en M., l'animatrice de cet après-midi là. Alors, de ma place d'écoutante, je m'en remets à M. volontiers, pour ce qui est du cadre, des temps, des contrats, des concepts et de tout ce qui va nous aider à penser en collégialité.
La résonance/divagation est allé bon train dans cette chaîne des pensées ! »

Commentaire

Pour les besoins de la démonstration, à cette étape de la recherche, mon commentaire portera essentiellement sur le penser et moins sur les pensées.

« Personnellement, je ne me suis pas sentie concernée par la question du choix de l'un ou l'autre des cas énoncés. » Le Moi-pensant, du point de vue du Moi-réalité externe, à ce moment-là, se positionne. Il a attribué une qualité aux idées/pensées qui viennent de l'extérieur : si je ne me suis « pas sentie concernée », c'est sans doute que je jugeais la question du choix sans grand intérêt et que ma disposition intérieure était telle que l' objet de travail importait peu.

«En revanche, une interrogation a pointé à ce moment-là ». Peut-être « l'interrogation » est-elle arrivée très vite, a-t-elle chevauché ou chassé d'autres idées, d'autres qualifications qui auraient pu être : « ce cas ne m'intéresse pas du tout »; « ce temps du choix est trop court, trop long », « ça va être long comme la dernière fois » etc... Toujours est-il qu'à cet instant T1, qui se situerait entre le préconscient et le conscient, le penser qui est au travail prend les pensées d'autrui (celles du Moi-réalité externe) mais ne les intériorise pas. Au temps T2, au niveau conscient, « le temps de cette résonance/divagation, mon *attention* s'était détournée de la question du choix mais, peu m'importait. Comme je savais que... », le penser met de côté ces pensées d'autrui pour reconnaître les pensées qui viennent de l'intérieur -le Moi-réalité interne- (les pensées sont liées à des souvenirs, des jugements passés ou présents « ce qui ne me paraît plus... » « quoi de plus normal... » etc). Puis, au temps T3, le Moi-pensant s'intéresse aux pensées du Moi-interne « je suis repartie dans mes pensées personnelles ». Peut-on dire que le Moi-penser soit, ici, dans une position serrée, lâche, ou dans une position d'ouverture ou d'accueil ? Dans ce temps T3, le Moi-réalité n'a pas été pris par des mouvements et des états qui affectent le corps (sensations, perceptions, imagination...), comme nous le verrons

dans la présentation du cas clinique de Blaise-Gnato (Chapitre 7.4.2), lorsque le Moi-réalité pris dans des affects non symbolisés a été mis en péril par les phénomènes inconscients transférentiels. Ici, la chaîne de raisonnements et les associations d'idées qui s'énoncent, au niveau conscient, montrent que le Moi-pensant/le Moi-réalité - appareil à penser les pensées- joue son rôle de régulateur « je repars -volontairement- dans mes pensées personnelles » tout en ayant une fonction critique « Alors, de ma place d'écoutante, je m'en remets à M. volontiers » et une fonction créatrice « la méthode serait notre partition ».

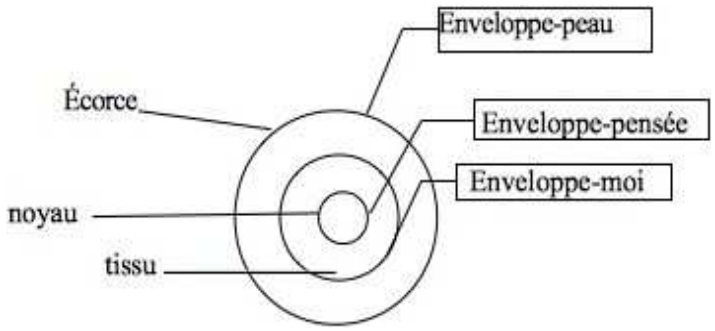
La question de la « confiance illimitée » de cette courte séquence pose comme essentielle une réflexion sur les fonctions du Moi-pensant et de « l'enveloppe-pensée ».

6.1.3 Enveloppe-peau ; enveloppe-moi ; enveloppe-pensée

J'emprunte ce titre à celui de la proposition 10 de Didier Anzieu : « enveloppe-peau ; enveloppe-moi ; enveloppe-pensée » qui résume le processus à l'oeuvre du *Moi-peau au Moi-pensant* (D. ANZIEU, *Ibid.*, 24). C'est un développement nécessaire qui permettra d'évoquer les huit fonctions qui caractérisent chacune des étapes du processus dont je vais rendre compte par quelques illustrations cliniques.

La figure qui suit tend à montrer que l'enveloppe-pensée s'étaie sur l'enveloppe-moi qui s'étaie sur l'enveloppe-peau.

Figure 7. Le Moi-peau



Dans une configuration non psychopathologique, le noyau (le Moi-pensant) est à l'intérieur et l'écorce (le Moi-peau) à l'extérieur. Le tissu intermédiaire (l'enveloppe-moi) établit une barrière, appelée aussi « barrières de contact » (S. FREUD, 1895), une sorte de protection pour maintenir les débordements des excitations endogènes et exogènes. Cette première fonction notée F1[99] a une action de *maintenance/consistance*. Elle cherche à établir, à un niveau constant, la quantité d'affects qui se présentent. Les deux autres enveloppes ont une fonction différente puisque l'enveloppe-moi et l'enveloppe-pensée, elles, cherchent à contenir. Dans cette fonction de *contenance* (F2), le Moi contient/retient les produits et processus psychiques, parmi lesquels les sensations et les affects, tandis que le Penser, qui est l'opérateur logique, lui, conceptualise et discerne, pour n'évoquer que certaines des fonctions liées au raisonnement. La rigidité ou au contraire le trop grand relâchement de chacune de ces deux enveloppes sont autant de conditions qui vont amener les affects soit, à être étouffés, ce qui pourra déclencher une crise d'asthme ou une éruption d'eczéma par exemple (débordement exogène), soit à être libérés de manière anarchique ce qui provoquera une « angoisse de panique », par exemple (débordement endogène). C'est la fonction de *pare-excitation* (F3) de l'Enveloppe-moi. Or, l'idéal de toute enveloppe est d'être tout à la fois en fermeté et en souplesse.

En reprenant la séquence clinique précédente, je vais montrer l'impact de la fonction de maintenance, de contenance et de pare-excitation (F1,F2,F3) de l'animateur dans l'enveloppe groupale d'un GSAS en analogon de celles de l'Enveloppe-Moi d'un sujet, puis j'évoquerai d'autre séquences pour illustrer les défaillances et « la menace » liées à l'existence de ces fonctions que représentent les trous dans une enveloppe groupale.

6.1.3.1 Séquence clinique : « l'emboîtement des contenances ».

Comme nous l'avons déjà vu, le rôle de l'animateur d'un GSAS, quand il exerce la fonction symbolique de « la mère suffisamment bonne » est de favoriser la pensée collégiale pour, en quelque sorte, désaffecter et signifier-interpréter. L'épisode commenté page précédente dans lequel M. est l'animatrice fait suite à de nombreux moments de

[99] Les fonctions seront codées ainsi que l'a pratiqué Anzieu, dans son ouvrage: F1, F2....F8

travail qui ont permis de l'installer, au regard de nombreux participants, dans la position d' « animatrice suffisamment bonne » :

> Extrait : « ... c'est un autre que moi qui anime! Donc, là, détente ! Surtout que j'ai une confiance illimitée en M., l'animatrice de cet après-midi là. Alors, de ma place d'écoutante, je m'en remets à M. volontiers, pour ce qui est du cadre, des temps, des contrats, des concepts et de tout ce qui va nous aider à penser en collégialité. »

De même que la mère contient les sensations/émotions de son nourrisson, l'animatrice, ici, est perçue comme, premièrement, un appui auxiliaire, ferme et souple, dans mon imaginaire et dans mon souvenir, et donc, un appui contre lequel je peux m'adosser *(*F1 *fonction de maintenance)* « je m'en remets volontiers... » et, deuxièmement, capable d'une contenance à toute épreuve que je lui attribue « j'ai une confiance illimitée » (F2 *fonction de contenance)* . « Enveloppe-moi ». C'est que je ressens, ce que je perçois et ce que je me dis. Cette « Enveloppe-moi », je la sais et la ressens comme capable de renvoyer sous une forme élaborée des éléments *alpha* au cas où il y ait dépôt d'angoisses dans le groupe ou au cas où d'autres affects se présenteraient: « je m'en remets... au cadre, temps, contrats, concepts et tout... » *(*F3 *fonction de pare-excitation)*. Des pensées liées à des souvenirs convoquent ainsi ces trois premiers rôles (d'appui-auxiliaire, de conteneur d'angoisses et de pare-excitation), déjà expérimentés dans d'autres situations avec cette animatrice. La fonction du contenant maternel qui permet « ce premier « abandon »... », est de ce fait, déplacée au niveau subjectif comme à celui du groupe. Les trois enveloppes forment bien « trois contenances emboîtées » (D. ANZIEU, 74): « une enveloppe globale de paix- les qualités et compétences reconnues et attribuées à M.; une enveloppe groupale- facteur d'assurance; une enveloppe de pensées pour « penser en collégialité ». La question des enveloppes dans un groupe forme à elle seule telle « l'enveloppe familiale » (D. HOUZEL, 2005) une enveloppe groupale.

Le premier extrait de la reprise théorique qui va suivre est l'introduction d'un texte, en tant qu'exposante d'un cas que j'avais envoyé à tous les participants d'un groupe de formation d'animateurs[100]. Cette reprise fait suite à une séance de supervision

[100] Ce type d'envoi se pratique dans cette association, au gré des séances et de l'investissement des uns et des autres.

particulièrement chargée d'affects personnels et d'émotions qui avaient contaminé le groupe (Chapitre 7.4.2). Le second extrait concerne cette même question « d'enveloppe groupale » alors que j'étais l'animatrice du groupe.

6.1.3.2 Séquence clinique : « un sein-bol »

L'impact d'une enveloppe souple et ferme à la fois constitue les conditions de la barrière nécessaire pour « l'enveloppe-moi » de chaque sujet. Il est à noter que, dans le contexte de ce grand groupe de formation/supervision (plus de 20 personnes), il arrive que certaines chaises, au premier rang, ne soient pas occupées et que le déplacement des uns et des autres ne soit ni spontané, ni exigé par l'animateur de la séance :

> Extrait : « Je souhaite revenir sur notre séquence de travail où j'ai laissé venir à « fleur de peau » des émotions. Si j'ai pu déposer des affects au sein d'un groupe que j'ai ressenti « suffisamment bon », c'est parce que j'y ai été aidée par *l'enveloppe sans trou* que G., l'animateur de cette matinée-là, nous a demandé de former. La concentration en cercle de chaises que nous avons accepté d'occuper sans plus aucune chaise vide au premier rang a fait corps et masse ! G. a accompagné sa demande d'animateur de paroles en résonance avec ce qui nous anime dans la conduite de tout groupe : penser l'enveloppe sensible tant au niveau sonore « on s'entend bien » qu'au niveau visuel « on peut se voir » ce qui permet la formation du « sein-bol » (P. Leroy[101]). En référence à Bion, il s'est bien agi pour nous de constituer un appareil collectif à penser les pensées et cette enveloppe sensorielle, chaîne ré-humanisante, a contribué à ce que je puisse exposer ce cas chargé d'affects ! Vos interventions et vos silences, je les ai apparentés ce que J. Lévine appelle « l'apportance ».

Commentaire

Dans cet extrait clinique, on retrouve les trois fonctions (*maintenance, contenance, pare-excitation*) mises à jour lors du développement théorique précédent. Les paroles de l'animateur (le monde des pensées et celui des mots) nous acheminent vers la fonction de *signifiance* (F4) et *de concordance* (F5).

[101] L'expression avait été employée par Pierre Leroy, psychanalyste, présent lors du week-end de travail.

Le monde des choses, celui du monde des mots et du monde des pensées dans l' extrait révèle l'activité sensorielle traduite par « à fleur de peau ». Que nous révèle l'expression « à fleur de peau », dans le langage commun, si ce n'est une activité sensorielle dedans/dehors donc une sensibilité à la fois à ce qui vient de l'intérieur et à ce qui est excitant à l'extérieur ?

> Le Moi-peau enregistre sur la peau psychique et associe entre elles les représentations de choses et de mots et produit les premières formations symboliques. Le penser procède sur la surface d'inscription à l'encodage des signes qui articulent des signifiants à des signifiés, et renvoie aux qualités distinctives des choses, des mots, des pensées. » (D. ANZIEU, *Ibid.,* 137).

Parmi les sensations qui enveloppent la psyché, celles visuelles et auditives participent du « bain sensoriel qui met en branle le fonctionnement mental » (D. ANZIEU, *Ibid.,* 140). Aussi, l'exigence parlée de l'animateur et son utilisation des expressions d' « enveloppe sonore » et d' « enveloppe visuelle » contribuent à la *fonction de contenance* (F2) tout comme à celle de *pare-excitation* (F3) de l'appareil psychique groupal. Mais surtout, ces signifiants linguistiques, ajoutés à l'idée exprimée ainsi de « faire corps et masse » *(*F4 *Fonction de signifiance)*, introduisent les conditions d'une disposition spatiale nécessaire à la formation de l'enveloppe groupale. Sa composition de parties éparses (les participants du groupe) va former un tout harmonique, *concordant*, consensuel *(*F5 *fonction de concordance)*. En quelque sorte, la niche ronde, enveloppante de cette configuration topographique « sans vide », « sans trou », formera le « sein-bol » dans lequel pourra être déposée la plainte, l'insatisfaction ou la blessure (T1) par le « sujet-exposant », autrement dit, l'une des parties de ce tout concordant, avant d'être introjectée par et dans le groupe (T2). Ainsi, à partir de l'accordage de ces autres sujets-écoutants, une base stable de sécurité aura été établie pour le temps 3 (T3), forte de la mise en oeuvre du principe de différenciation et du décollement aux deux autres temps précédents. Les multiples échanges signifiants substitueront à l'espace psychique encombré, un espace prêt à concevoir des schèmes de transformation. La séquence suivante en est une illustration et ramène à la question du Soi de groupe qui fonde l'imaginaire du groupe. (D. ANZIEU, *op.cit*.)

6.1.3.3 Séquence clinique « d'enveloppe sans trou » : les chaises vides

Cette question de « l'enveloppe sans trou » s'était posée, à la troisième séance, dans un groupe que j'animais, nouvellement constitué et composé de douze enseignants. « Tant que cette enveloppe n'est pas constituée, il peut se trouver un agrégat humain, il n'y a pas de groupe » (D. ANZIEU, *op.cit*). Suite au choix d'une participante à la fin de la première séance de ne pas s'engager à l'année puis à l'absence d'une autre à la séance suivante qui « avait mal noté, dans son agenda, la date » ainsi qu'un retard important de deux personnes, dû à des problèmes de transport, le groupe avait eu besoin de ces trois premières séances pour se stabiliser et former « la peau du groupe ». Lors du temps du QAD, une participante avait fait part de « la gêne de voir des chaises vides ». Une autre avait associé cette gêne à « l'angoisse qu'elle ressent face au vide » et à sa peur d'enfant de tomber dans un trou qui lui revenait dans certaines circonstances. L'opportunité m'en avait été donnée d'évoquer la relation contenant/contenu, des résurgences du Moi de la cave et donc de l'importance symbolique de l'enveloppe formée par les chaises qui, au fur et à mesure dans la salle de travail, se remplissaient à l'arrivée de chacune et chacun. Il fut décidé, cette année-là, dans ce groupe, qu'on ne laisserait pas la chaise vide de celui qui serait absent. Entre la présence/absence de l'absent symbolisée par la chaise vide qui aurait pu être une option et la chaise qu'on met de côté obligeant le déplacement par chacun de sa chaise pour former un nouveau cercle fermé, la décision n'avait pas exigé de nombreux échanges ! Sans doute le respect de « l'angoisse » évoquée, la peur d'une contamination et le besoin personnel de sécurité psychique avaient-ils participé à la transaction de cette enveloppe visible sans trou, vécue comme arrimage et accordage nécessaire pour le travail du penser.

6.1.4 Vers un penser personnel qui fortifie et apporte du plaisir

En se référant au projet d'écriture lors des reprises théoriques liées à la formation des animateurs et, en l'occurrence, à ceux cités que j'ai rédigés, nous pouvons dire que cette action se situe du côté de la fonction que D. Anzieu nomme : *fonction d'individuation*

(F6). Dans les premières relations mère-enfant, le Moi prend de l'indépendance par rapport au fonctionnement psychique de la mère et que ce soit, le sentiment d'existence comme moi-corps, celui d'identité, de reconnaissance de sa propre réalité interne et celui de cohérence du penser, ce travail de structuration psychique nécessite des temps de fusion, d'identification, de séparation et de mise à distance. De même, dans le travail psychique et intellectuel d'un groupe, s'il est d'abord collégial avec des phénomènes d'identification à l'animateur et avec les phénomènes d'illusion groupale, le Moi-peau personnel, individuel va se singulariser.

A l'image du Moi du tout-petit qui doit se décoller, se détacher de la peau maternelle, pour être « bien dans sa peau », le Moi des participants, une fois le groupe défait, lorsqu'il n'est plus pris dans le système de penser groupal, acquiert la possibilité d'introjecter ce système comme « accompagnant interne ». Et pour chacun, penser est affaire d'individuation et de création : « Rien de plus général que les pensées, rien de plus individuel que le penser » (D. ANZIEU, *Ibid.,* 152). Le penser personnel se nourrit, certes, des pensées des autres mais il produit aussi des pensées originales qui tranchent avec des pensées toutes faites ou des collages. Le penser, s'il travaille par rapprochements, copiage, co-pillage, est porté par une énergie libidinale qui donne au psychisme de la force même s'il est coûteux énergétiquement. C'est la *fonction d'énergisation* (F7) et là où il y a le penser, il y a plaisirs narcissiques et plaisirs intellectuels dans la continuité des plaisirs auto-érotiques de la peau. Cette dernière fonction appelée *fonction de sexualisation* (F8), est particulièrement activée dans les GSAS quand le dépôt du cas présenté par l'exposant donne lieu à beaucoup d'émotions et que le groupe est parvenu à panser quelque chose d'une blessure narcissique. Le travail du groupe aide à accepter ce qui a été tout en montrant qu'il est possible de se regarder penser et d'y prendre plaisir (Chapitre 7)

Pour étayer ce propos, les paroles extraites d'une évaluation faite avec un groupe pour les besoins d'une Institution illustrent les fonctions du penser qui sont à l'oeuvre[102]. Ces premiers témoignages en 2003 ont généré mon questionnement de début de thèse et ils annoncent la partie clinique.

[102] Les paroles ont été codées au regard de ces huit fonctions dans un article paru dans la revue de l'AGSAS « Je est un autre » (M. Lacour, 2007)

6.1.4.1 Les huit fonctions du Moi-penser : paroles de participants

Le constat est toujours le même : les participants arrivent au groupe parfois encombrés d'émotions, d'inquiétudes, ou pour le moins insatisfaits, mais bien décidés à exposer les cas d'élèves qui les préoccupent. Ils font part, dans ce qui suit, de l'intérêt de l'outil GSAS : « C'est une aide efficace lorsqu'on est coincé avec un enfant » (F5) « C'est bien ce retour sur soi…c'est se faire du bien, c'est paradoxal. » (F8). Le travail proposé les aide à accepter la réalité et à prendre distance : « Moi…ce chemin m'intéresse et je mesure mon ignorance. La prise de conscience d'un manque de connaissance, c'est pas toujours facile à accepter » (F6) ; « Moi, ça m'a fait du bien, on est libéré de ce qu'on dit ; ça donne à partager des expériences » (F7) ; « Je prends de la distance, j'angoisse moins de pas y voir clair. Ici, on émet des hypothèses. » (F7). C'est un sentiment de bien-traitance qui est ressenti : « Quand j'étais tendue, je sortais toujours de ces groupes, apaisée » (F7, F8). Ce ressenti passe par l'apprentissage d'un mode de fonctionnement psycho-cognitif qui donne la primauté à l'action plutôt qu'à la réaction : « Avant, je vivais sur mes réactions, maintenant, je vis en repensant les choses, ça aide de ne pas être dans le réactif personnel » (F6). De nouvelles qualités s'installent comme la patience : « Je suis plus patiente avec moi-même. Je me gère de mieux en mieux dans mon travail ».(F6, F7) Il est aussi question d'ouverture aux autres, de davantage de sérénité, une façon de se rallier aux « principes d'incomplétude et d'incertitude » tels que les énonce Edgar Morin : « Dans le quotidien, je cherche des solutions, ça ne me gêne pas d'être dans l'incertitude, le flou ne m'angoisse plus » (F7, F8) ; « Ça me permet aussi d'avoir moins d'affects, de relativiser…nous, dans notre école, ça pleure, ça crie, ça revient, c'est terrible ! » (F3) ; « Je ne me verrais plus ne pas venir, ça m'a apporté tellement chaque année. (F7, F1) Je me sens plus patiente pour parler, plus distante. (F7) ; Cette façon de se poser les questions, ça ouvre l'esprit à tous les indices (F5) ».

D'autres paroles nous amènent à évoquer, le protocole des temps de la méthode : « J'ai apprécié le pragmatique de la méthode, c'est pas grandiloquent et on vise l'efficacité » (F8). « Comme c'est très structuré, ce cheminement ça aide et on peut le garder ce cheminement »(F8). « La régularité c'est important, la rigueur des horaires aussi. » (F2). Le cadre assure et réassure : « Moi, je suis venue pour dire une chose, c'était

précisément une chose, il m'a fallu deux ans…et une fois que je l'ai dit, je l'ai dit ! » (F1, F2, F3). On apprécie la régularité des rencontres et leur fréquence : « Moi les séances, je les attends. Je suis contente d'en avoir une ».« La périodicité est bonne parce qu'il se passe des choses entre les séances. » (F8).

L'idée que l'espace du « sein-poubelle/sein-toilettes » vécu au temps 1 (T1) devienne, au temps 3 (T3), l'espace d'un « sein-nourricier » s'illustre au travers de quelques témoignages dont celui-ci : « Le cas d'un enfant, c'est, des fois, à n'y rien comprendre : il nous habite tellement qu'on veut s'en débarrasser alors, on le dépose, on s'en débarrasse ici et on en ressort plus léger et plus fort aussi ». Le travail d'élaboration collégial se résume, en quelque sorte, à l'apprentissage d'une pensée qui s'échafaude et s'élabore, comme la technique en creux de la peinture : une situation est confuse (T1); on n'y voit pas clair, c'est brouillon, des nœuds sont à dénouer (T2) et ce, grâce à la pensée posturale et au travail d'imagination pour se représenter la logique de l'autre, puis un détail, une parole, quelque chose comme *l'insight* en analyse, advient et le travail de co-pensée qui « futurise », remet de la vie, de la légèreté, de l'espoir dans une situation qui semblait bloquée (T3).

Les enseignants des GSAS qui ont livré ces paroles font état d'un Moi-professionnel qui s'étaie et se renforce pour faire face à des situations relationnelles variées (relations avec les enfants, entretiens avec les parents, prises de paroles en conseil des maîtres). Ainsi, le travail du Soutien Au Soutien s'apparente-t-il à un processus d'auto-socio réassurance : « Son objet, ce à quoi le S au S se confronte, ce sont des défaites de l'image de soi, des défaites du narcissisme, des achoppements douloureux qui mettent à mal le Moi, sa recherche de valeur et de pouvoir» (J. LEVINE, *op.cit.*).

Si les huit fonctions du penser sont constitutives du Moi mis au travail dans les GSAS, l'articulation du Penser au Moi-professionnel et au Soi creuse la question du positionnement et du processus empathique et nous achemine vers la temporalité psychique, inter et intra. Voyons de quelle manière.

6.1.4.2 Le Penser et le Moi-professionnel

Le travail en GSAS décrit comme « un outil de formation et d'efficacité pour la pratique » suppose que l'objectif et l'enjeu soient utiles à la formation théorique et utiles dans (et pour) la rencontre clinique avec les élèves en souffrance psychique. En tant qu'outil de formation, cette formation à la relation clinique, à « la sensibilité relationnelle », renforce l'empathie. Tout en sachant que l'empathie n'est pas seulement entendue comme un équipement théorique et intellectuel mais aussi comme connaissance qui vient d'une expérience. « Faire l'expérience de », c'est littéralement, « savourer (sapere) » c'est-à-dire « recueillir la saveur, le goût des choses en faisant l'expérience délibérée des choses ». (D. ROUMANOFF, 2006, 22). L'expérience des choses relationnelles, pourrions-nous dire, se loge dans le quotidien de la vie personnelle (familiale, sociale), le quotidien de la vie professionnelle et celui d'une autre temporalité, ici, qui est le temps de l'expérience d'un travail groupal. Nous rapprocherons l'expérience groupale du terme sanscrit de celui de *bhoga* qui signifie jouissance, dans la mesure où cette forme d'expérience rencontre les fonctions d'*énergisation* (F7) et de *sexualisation* (F8). La méthode libère de l'énergie pour un plus de réalisation professionnelle et personnelle en favorisant le passage d'un sentiment de « moins-value » à celui de « plus-value » ainsi qu'avait l'habitude de le dire J. Lévine. Il y a transmission d'un autre mode d'être, à Soi, à l'Autre, au Monde ainsi que l'avait exprimé une participante dans un groupe: « J'incorpore une façon d'être ».

Le travail dans les GSAS prend comme point de départ l'expérience professionnelle des participants ou plus précisément ce qu'il en est restitué et entendu dans le temps T1, c'est-à -dire ce qui est du côté de la sensorialité, du côté de l'enveloppe sensorielle du Moi-peau avec le monde des mots et celui des fantasmes qui s'y réfèrent: « Je ne peux plus le supporter »; « Il me sort par les narines »; « Il me met les nerfs à fleur de peau » « Rien que de le voir arriver le matin, ça me glace le sang et j'ai envie de rentrer sous-terre ». Les expériences ainsi nommées témoignent d'une confrontation quotidienne, professionnelle à la réalité de la souffrance psychique de leurs élèves mais aussi aux échos intempestifs qu'elle provoque en eux et à leur propre souffrance. Ainsi, l'identité professionnelle réelle dont un enseignant fait part au groupe est pour, certains, malmenée et pour d'autres, elle ne

cesse d'osciller entre représentation d'une identité imaginaire et illusoire maîtrise du Moi.

Cette construction de l'identité professionnelle rencontre toutes les interrogations liées à la question de l'apport des connaissances didactiques dans le domaine du psychisme humain, donc à la formation et à l'enseignement. Nous l'avons déjà évoqué : les lieux de formation des enseignants, y compris dans certains dispositifs d'A.P font peu de cas des vécus émotionnels. De plus, les savoirs didactiques transmis créent souvent l'illusion d'une maîtrise des processus psychiques et tendent à laisser croire qu'on ne se situe qu'au niveau strictement conscient du Moi-professionnel alors que celui-ci est le jeu de pulsions, par le biais de phénomènes d'identifications, de projections, de transferts. En paraphrasant Freud, disons que le Moi-Professionnel n'est pas maître dans sa classe ! Le conflit cognitif qui se révèle, lorsque se confronte la représentation imaginaire d'une identité professionnelle à la réalité dite « du terrain », amène déception, malaise et souffrance. Dominique Ginet propose le concept d' « école interne » pour désigner la formation psychique inconsciente qui, chez tout adulte ayant été scolarisé, résulte de l'effet de la scolarisation sur la construction de l'identité d'un sujet :

> Ce concept me paraît recouvrir d'une part une composante narcissique (la manière dont l'expérience scolaire va remanier le socle narcissique du sujet, mais aussi avoir un impact sur l'idéalité), d'autre part, l'ensemble des dynamiques identificatoires et contre-identificatoires inévitablement mobilisés par la scolarité, mais aussi les choix d'objets.

Ce sont les raisons pour lesquelles des enseignants font le choix d'investir les GSAS comme « lieu de l'humain » lieu de dépôt et de réassurance: « le cas d'un enfant, on veut s'en débarrasser alors, on le dépose, on s'en débarrasse ici et on en ressort plus léger et plus fort aussi ». La légèreté et la force acquises sont dûes à l'acte de dépôt (sein-toilettes) et à la transformation des éléments *bêta* par et dans une autre expérience de nature professionnelle qu'est celle du groupe (le sein-nourricier). Mais comme nous le verrons dans la partie clinique, l'expérience subjective de la scolarité, autrement dit l'école « interne », peut avoir une telle empreinte sur un participant que ce lieu de l'humain n'est pas suffisant pour modifier le Moi-professionnel. (Chapitre 7.5.1)

Pour J. Lévine, nous serions porteur d'une double peau : la première enveloppe appelée « le Moi-peau émotionnel » qui fait courir soit le risque d'une

écoute réductrice de l'autre, « une écoute monopolaire », soit le risque du sentiment de toute-puissance et la seconde appelée le « Moi-peau professionnel » qui joue une « fonction de tiers ». Dans le texte qui suit, adressé aux rééducateurs, on notera comment J. Lévine inscrit le « Moi-peau professionnel » dans la théorie des GSAS, associé à la notion d'écoute tripolaire à laquelle il est fait implicitement référence, notamment dans le dernier paragraphe :

> Se mettre en état d'écoute, c'est d'abord vérifier qu'on est porteur de deux épaisseurs de peau, et non d'une seule. Notre peau naturelle n'est pas celle du professionnel. C'est celle de tout un chacun. Elle dépend de notre sensibilité, de la façon dont les émotions nous atteignent. Il est inévitable que les problèmes de l'autre résonnent fortement en nous et que, dans un premier temps, nous recevions de plein fouet ses attitudes et ses angoisses sans trouver le recul nécessaire.
> Le moi-peau émotionnel peut nous pousser à deux erreurs : verser dans l'écoute monopolaire et dans une conception mégalomaniaque de la parenté de recours.
> L'écoute monopolaire consiste à ne pas prendre d'un seul tenant les trois aspects du moi qui entrent dans la conception tripolaire. Je risque alors de me faire complice par apitoiement, de la tendance du sujet à faire du moi accidenté le tout de son moi. Ou l'irritation me gagne lorsque je considère son organisation réactionnelle dérangeante, au point que mon appareil à penser l'autre bloque sur cette irritation. Ou je crois naïvement qu'il suffit de valoriser la partie intacte du moi pour que la partie accidentée s'efface miraculeusement. Le fait de prendre trop au sérieux la parenté de recours conduit, également à des inconvénients. Ou bien mon narcissisme est tellement flatté par la perspective de la toute-puissance que je m'y précipite sans mesurer les dangers. Car, m'engageant implicitement auprès des parents et des enseignants, à être le sauveur qui va faire obtenir des succès, je deviens, en cas d'insuccès, leur otage et leur cible. Ou bien j'ai si peur de verser dans ce piège que je me cantonne dans une technicité distanciée et froide. Je coupe par là même, à la racine, une motivation qui a sa raison d'être.
> Il faut donc ajouter au moi-peau émotionnel, le moi-peau professionnel qui correspond à la fonction de tiers. Cette fonction s'alimente au fait fondamental que nous appartenons à un corps de métier. Nous ne sommes pas des écoutants amateurs et isolés. Si nous pouvons trouver la distance nécessaire, c'est parce que nous travaillons dans un cadre qui nous confirme dans notre appartenance, nous rappelle que nous avons reçu une formation, que nous pouvons nous référer à des livres, à des maîtres, à une expérience collective. Cela nous aide à neutraliser le fait que l'autre a un corps qui nous émeut, qu'en tant qu'étranger il provoque en nous des sentiments ambivalents d'intérêt ou de rejet et que nous le vivons aussi comme un parent potentiel car il est fréquent que nous nous surprenions en train de jouer le rôle d'un grand-père qui a envie de faire la leçon aux parents ou comme une soeur qui a de la compassion pour leur situation...

> C'est la combinaison dans l'écoute de ces divers éléments contre-transférentiels qui est à la base du travail à la fois émotionnel et intellectuel que je dois faire pour m'interroger sur ce qui a généré la partie accidentée, pour m'interroger sur la façon dont le sujet vit sa situation, pour m'interroger sur les moyens de favoriser un basculement du rapport passé-avenir au profit de l'avenir. (J. LEVINE)

Cette notion de « Moi-peau professionnel » articulée à celle de « Moi-peau émotionnel » peut être affiliée au modèle d' Anzieu pour qui le Moi n'est pas seulement composé d'un double feuillet extérieur/intérieur, mais d'un triple feuillet (noyau/tissu intermédiaire/ écorce) dans lequel les huit fonctions s'étaient du Moi-peau au Moi-pensant. Les rôles de l'enseignant « pour ne pas verser dans l'écoute monopolaire et dans une conception mégalomaniaque de la parenté de recours » seront ainsi décryptés par rapport à ces fonctions de la peau, du moi et du penser dans la partie clinique. Ce modèle de « fonction tiers » entre le Moi-peau professionnel et le Moi-peau émotionnel tout comme celui des aires intermédiaires d'expériences décrites par Bolognini entre le Moi et le Soi, discernent une fonction qui favorise « le vrai soi ».

Pour poursuivre dans la compréhension des sentiments des états du moi et de leurs fluctuations ainsi que le clivage du moi-réalité externe/interne qu'opère le Penser, il m'apparaît fructueux, à cette étape de l'exposé, de réinterroger le Soi qui avait été juste abordé dans l'exposé comparatif des dispositifs d'orientation Balint. La philosophie indienne dans sa rencontre avec la psychanalyse freudienne peut éclairer et compléter, d'un point de vue théorique et clinique, le processus empathique dans lequel le Soi de l'enseignant est là pour tempérer les attaques à la fonction de liaison (C. Blanchard-Laville, *op.cit.*) et le Soi de groupe est là pour permettre l'établissement d'un état psychique transindividuel (D. ANZIEU, *op.cit.*).

6.2 Le Penser : ancrage spirituel

L'intérêt de la rencontre entre la psychanalyse et la spiritualité indienne n'est pas nouveau puisqu'il a amené Freud, en 1927, à répondre à la lettre que lui avait adressée Romain Rolland sur le « *sentiment océanique* ». Freud avoue que ce courrier ne lui « a

laissé aucun repos » et que c'est à partir de cette incitation qu'il se mettra à écrire *Malaise dans la culture* [103].

De nombreux lecteurs de Freud dont F. Dolto ont admis que la psychanalyse pouvait recouvrir, en partie, le champ de la spiritualité, que ce soit celui de la direction de conscience dans le Christianisme ou celui des relations entre maître et disciple dans les traditions orientales (D. ROUMANOFF, *op.cit.*). Le rapprochement entre psychanalyse et philosophie indienne en est un exemple :

> La psychanalyse montre que la cause véritable de toute action individuelle se trouve dans les processus inconscients et que nous pouvons contrôler ces émotions et ces pulsions et avoir un meilleur équilibre et la paix dans notre vie mentale. D'où la relation évidente entre les philosophies indiennes et la psychanalyse.(D. ROUMANOFF, *Ibid.,* 43)

Parmi ces lecteurs, Bion tient une place à part : « Il y a un avant et un après Bion dans l'exploration psychanalytique de la psyché » (D. HOUZEL, 2001). On le qualifie de « psychanalyste inclassable », tant sa pensée et sa théorie, précises, originales et complexes puisent non seulement au corpus psychanalytique existant mais aussi à d'autres domaines de l'esprit humain tels que la psychologie, la sociologie, les beaux arts, l'anthropologie et la théologie... Nicolas Geissman dans l'ouvrage qu'il a consacré à cet « explorateur de la pensée » relève que le nom de Bion signifierait en grec « être en possession de la vie ». Son intérêt pour les mystiques[104] (Maître Eckhart, Saint Jean de La Croix, Saint Augustin...) auxquels il fait référence dans *Transformations* et dans l'*Attention et l'interprétation* tout comme son intérêt pour la Bhagavad-Gītā[105] doit sans doute beaucoup à son enfance passée dans la province du Penjab au Nord de l'Inde et à l'éducation qu'il a reçue de sa gouvernante hindoue, jusqu'à son départ en Angleterre à 8 ans. (N. GEISSMAN, 2001). C'est en rapport avec le Soi que je convoquerai plus particulièrement,

[103] C'est le titre définitif qui a été traduit par « Malaise dans la civilisation » en 1943 ; un écrit que Freud avait choisi, tout d'abord, d'appeler « Le bonheur et la culture » puis « Le malheur dans la culture » pour finalement décider *Das Unberhagen in der Kultur*.

[104] Un ouvrage récent du professeur allemand de théologie Wolfgang Wiedemann, dont il n'existe pas encore de traduction française, traite de la pensée de Bion dans le dialogue entre psychanalyse et religion. cf Wilfred Bion, Biografie, *Theorie und Klinische Praxis des « Mystikers der Psychoanalyse »,* Bibliothek der Psychoanalyse, Psychosozial-Verlag, 2007

[105] C'est un des écrits fondamentaux de l'hindouisme, traduit littéralement par « chant du Bienheureux » et écrit entre le V ème et II ème siècle av. J-C.

dans l'approche mystique de Bion, la question du point O, ce moment d'intersection, entre le Moi et un au-delà d'une expérience sensorielle, un moment qualifié d' « act of faith ».

Un autre rapprochement des plus féconds, entre psychanalyse et sagesse indienne, a été effectué par un indien du nom de Yogeshvar Chatterjee, connu plus tard sous le nom de Swâmi Prâjnânpad. Ce brillant intellectuel issu de la tradition védantique découvre les écrits de Freud (traduits en anglais) vers 1921/22, alors qu'il est un jeune professeur de physique de l'université de Bhagalpur, en Inde. Ce physicien considérait la psychanalyse comme une science, au même titre, pour lui, que les Upanisad[106]. Dans son cheminement personnel, sa lecture de Freud a été fondamentale pour comprendre ce que la psychanalyse pouvait apporter à un être humain en quête de l'idéal de la métaphysique indienne :

> Le chaînon manquant entre l'état où il se trouve et celui auquel il aspire, c'est la science des émotions que Freud a découverte et qui permet ce passage. La psychanalyse lui semble être un moyen efficace de passer de la conscience ordinaire de l'homme asservi à la supra-conscience de l'homme libéré décrite dans les textes de la tradition hindoue et plus particulièrement des Upanisad. (D. ROUMANOFF, *Ibid*., 25)

Swâmi Prâjňânpad a mis en lien ces écrits freudiens avec la thèse *Spiritualité et psychanalyse* de Venkateshvar, un des ses élèves, et la correspondance qu'il a entretenue avec un autre de ses élèves[107], que Freud avait pris en analyse. La transmission de son enseignement se condense dans ce qui est appelé *l'Art de Voir* [108] c'est-à-dire « voir les choses telles qu'elles sont ». Ce processus pris dans les entrelacs psychiques des ressentis, des émotions, et des

[106] Les Upanisad constituent une des parties philosophiques et métaphysiques de la tradition religieuse indienne.

[107] « Un disciple indien de Swâmi Prâjňânpad, Satyanarain Simha, jeune révolutionnaire indien a dû s'enfuir de l'Inde comme passager clandestin vers 1930 sur un paquebot italien. Débarqué à Naples, il a été recueilli par Gorki à Capri, qui l'a envoyé à Berlin avec une lettre de recommandation à Einstein. Celui-ci l'a envoyé chez Freud à Vienne, auprès duquel il est resté pendant un certain temps. Satyanarain aurait échangé, avec Swâmi Prâjňânpad plus de mille lettres couvrant la période de 1920 à 1974. Nul doute que lorsque cette correspondance sera accessible, il sera possiblie de faire un rapprochement plus précis entre la crue psychanalytique et les lyings. » (D. ROUMANOFF, *Ibid.,* 26)

[108] C'est aussi le titre de l'ouvrage de Daniel Roumanoff, paru en 1988, qui regroupe une partie de la correspondance de Swâmi Prâjňânpad dont les lettres avec Arnaud et Denise Desjardins et Frédérik Leboyer.

pensées a été d'un grand intérêt dans le développement de mon travail, tant sur le plan théorique que clinique. Le Soi y tient une place particulière.

6.2.1 Le Soi : définitions

Comme le disait Bion qui ne voulait pas « transformer l'édifice psychanalytique en tour de Babel », certains termes employés se dotent d'une « pénombre d'associations », au point que le mot accumule plusieurs significations et qu'il faut en débusquer le sens à chaque lecture. Cette remarque se justifie pleinement lorsqu'on parle du Soi.

Lily Jattiot, psychothérapeute et psychanalyste, apporte un éclairage théorique très fécond quant aux différentes acceptions du mot « soi » qui lui font adopter le choix de trois graphies différentes : soi, Soi, SOI. (L. JATTIOT, 2008). Les malentendus qu'elle lève à propos de trois sens différents du soi nous permettent de mieux comprendre le « devenir O » de Bion :

- Le **soi** de soi-même, intériorité de la personne qui correspond dans la psychanalyse freudienne au narcissisme. C'est ce que Winnicott nomme *Self.*
- Le **Soi** de la pensée jungienne qui est constitutif de notre psyché naturelle. Ce que l'on nomme âme ou psyché.
- Le **SOI** dans la pensée indienne, nommé *atman :* « l'être ou la nature de Bouddha, ou Yahvé-elohim ou la Sainte Trinité ou le plérome (chez les gnostiques), qui est l'arrière-plan sans forme, métaphysique, le vide, le rien ou le néant (selon les diverses métaphysiques) d'où tout émane » (L. JATTIOT, *Ibid.*, 194-195).

Ces trois niveaux radicalement différents sont néanmoins reliés entre eux, les deux premiers correspondant à ce qui constitue la trame de l'existence, le troisième, celui de l'arrière-plan, de l'innommable, d'où tout émane, concerne l'essence, du « sentiment océanique » exprimé par Romain Rolland et celui du « devenir O » de Bion.

6.2.2 Freud et « le sentiment océanique »

Lorsque R. Rolland choisit ce terme d'« océanique », il reprend à son compte une

métaphore de la philosophie védantique identifiant le couple conscience personnelle (atman)/conscience supra-personnelle (brahman) au couple vague/océan. « L'âme individuelle est à l'âme universelle ce que la vague est à l'océan ». La vague se croit indépendante des autres, mais chaque vague s'enfle et s'écoule de toutes les autres, tout comme peuvent s'abolir les frontières entre soi-même et l'Autre. Cette aptitude à exprimer une certaine dilatation et expansion des frontières du moi renvoie à un sentiment d'étrangeté, celui d'être une partie incluse dans le tout, ce que Freud exprime ainsi :

> La sensation de l'éternité, le sentiment de quelque chose de sans frontière, sans borne, pour ainsi dire océanique » renvoie au « narcissisme illimité du tout jeune enfant- être-un avec le Tout-, à abolir le temps (« éternité ») comme l'espace (« sans borne ») » (S. FREUD, *op.cit,* 100)

Dans cet ouvrage, Freud s'interroge, notamment, sur la manière dont le moi se détache du monde extérieur avec l'idée, qu'à l'origine, le moi contient tout, et que c'est ultérieurement, qu' il sépare de lui le monde extérieur :

> S'il nous est permis de faire l'hypothèse que ce sentiment du moi primaire s'est conservé - dans une plus ou moins grande mesure - dans la vie d'âme de nombreux hommes, il se juxtaposerait, comme une sorte de pendant, au sentiment du moi qui est celui de la maturité, dont les frontières sont plus resserrées et plus tranchées, et les contenus de représentation qui lui conviennent seraient précisément, ceux d'une absence de frontières et ceux d'un lien avec le Tout, ceux-là mêmes par lesquels mon ami explicite le sentiment « océanique ». Mais avons-nous le droit de faire l'hypothèse d'une survivance de l'originel à côté de l'ultérieur qui est né de lui ? (S. FREUD, *Ibid.*)

Freud confie alors à R. Rolland sa conviction : « Pour ma part, je ne puis découvrir ce sentiment océanique » sans pour autant contester que la nature primaire de ce sentiment puisse être possible pour d'autres. Trois ans plus tard, la dédicace à son ami, dans la deuxième édition de 1931, atteste toujours de cette même position théorique : « A son grand ami océanique, l'animal terrestre S.Fr., 18-3-1931 ». Si Freud affiche son athéisme, il n'en montre pas moins au travers de ses interrogations et au travers sa quête d'aller toujours plus avant, plus dans les profondeurs qu'il est à la recherche d'une connaissance apparentée à la recherche spirituelle. C'est parce qu'il est attaché à la vérité et à la lucidité, qu'il propose la méthode de libre-association pour laisser s'exprimer ce qui vient de soi-

même. Or, « la libre association est proche des techniques de méditation orientale : observation de ce qui vient, sans jugement de valeur » (D. ROUMANOFF, *Ibid.*, 310).

Eprouver *le sentiment océanique,* tel que le définit R. Rolland, c'est changer de perception du réel et découvrir dans un mouvement intérieur particulier, l'instant fragile où des choses basculent, où de la nouveauté surgit, où l'on s'ouvre à l'immensité. Pour avoir eu quelques échanges à ce sujet avec Jacques Lévine, ce sentiment se rapprocherait de la notion d'Instance-Monde qu'il a forgée en 2007, avec les notions de « Petit-tout », « Moyen-tout » et « Grand-tout », pour évoquer ce qui « permet un changement radical de place, passer du regard d'en bas au regard d'en haut, du hic et nunc collé à la proximalité de l'espace et à l'immédiateté du temps à un deuxième système d'interprétation de la vie » (M. LACOUR, J. LEVINE, 2007). Dans cette conception, il faut entendre « le regard d'en haut » comme un JE observateur, une conscience-témoin qui pourra dialoguer avec le SOI dans lequel se rencontre le mystère, le vide, le sans forme.

Dans son ouvrage sur *Le Penser*, D. Anzieu relate deux sortes d 'expériences dont il se demande si « elles n'étaient pas sans rapport avec ce que les mystiques relatent de leur côté » (D. ANZIEU, *Ibid.,* 90). Que ce soit ses expériences de création littéraire qui ont « quelque chose à voir avec ce que Winnicott (1958) appelle le vrai-soi caché » ou ses expériences de groupe « comme puissance fantasmatique et idéale du groupe comme origine et comme fin » (R. KAËS, 1973), un des paradoxes qui les caractérise est qu'il ne s'agit pas de « faire une expérience » et que c'est une expérience sans en être une :

> Un nouveau paradoxe est que l'expérience mystique n'en est pas une. Pour l'intéressé, il ne s'agit pas de faire une expérience ; l'enjeu en est beaucoup plus grave, et le mystique ne reste pas le sujet de ce qu'il accomplit : il se perd comme tel et découvre que le véritable sujet est l'Autre, qui est celui qui est et en qui il est. D'où ce « sentiment océanique » dont Romain Rolland parlait à Freud, sans grand succès. Winnicott présente la notion de soi caché par un paradoxe analogue : c'est un état psychique (et non un processus) qu'on ne peut ni connaître, ni même éprouver, et encore moins communiquer, mais avec lequel, quand on rêve la nuit, quand on agit de façon vivante le jour, on a un certain contact, que le plus souvent on perd, mais que l'on peut faire pressentir à d'autres. Ce soi caché est un vécu si précoce, si intense que l'appareil psychique, alors trop peu développé ou trop désorganisé, n'a pu en faire l'expérience ; il subsiste depuis, inéprouvé, silencieux, étranger au moi, enkysté à la périphérie du soi. Dieu caché, soi caché...(D. ANZIEU, *Ibid.,* 93)

Cet état psychique évoqué par Anzieu rejoint ce que décrit Bion lorsqu'il évoque « le plus le moins que peut faire une personne, c'est d'*être O* ».

6.2.3 Bion et le point O

Dans *Les entretiens psychanalytiques,* Bion soutient que l'expérience analytique est *intuitionnée* : « La capacité intuitive de l'analyste devrait lui permettre de démontrer l'existence d'une émotion avant même qu'elle ne devienne douloureusement évidente » (W. R. BION,1979, 73). Cette capacité lui est rendue possible grâce à son analyse personnelle et à une forme d'ascèse de la pensée. Pour Bion, il s'agit de tendre vers un idéal qui exige de ne rien se remémorer, ne rien désirer et ne pas chercher à comprendre :

> Mes tentatives pour exclure l'exercice de la mémoire et du désir m'ont persuadé de la valeur de cette expérience. La difficulté même de parvenir à cette exclusion fait qu'il est malaisé de définir rigoureusement la mémoire et le désir, ou d'évaluer la nature de l'accroissement d'intuition qui l'accompagnera. (W. R. BION, 1983, 182)

Bion dit préférer ce terme d'intuition, dans lequel le psychanalyste « devient infini », « il intuit » (Intuited), à celui qui impliquerait l'action de voir ou d'entendre : « Je préfère ce terme à ceux de « vu », « entendu », ou « observé » parce qu'il n'est porteur d'aucune pénombre d'associations sensorielles » (W. R. BION, 1992, 152). Ce terme d'intuition, à différencier de celle perceptive du voir et de l'entendre, s'apparente à la distinction qu'a souhaité opérer Swâmi Prajňânpad entre Voir et Penser et qui s'exprime au travers de l'expression *l'art de Voir,* comme je vais l'expliciter un peu plus loin.

Pour l'analyste, le niveau de l'expérience analytique dans lequel il y a suspension de ses savoirs et de ses convictions a priori « sans désir, sans souvenir, sans besoin de comprendre », n'a rien d'ésotérique mais se traduit par une disponibilité psychique pour accueillir l'inattendu et ce qui advient à son insu. « Cet état d'attente correspond à une variable dans la logique mathématique ou à une inconnue dans les mathématiques. Il possède la qualité que Kant attribue à la « pensée vide » : elle peut être pensée mais ne peut pas être connue. » (W. R. BION, 1979, 111-112). L'origine manifeste de cet état pourrait être l'attente du sein où se trouve le nourrisson qui a une *préconception innée du*

sein. Si le nourrisson ne pense pas encore, sa préconception de l'existence d'un sein va lui fournir une expérience émotionnelle de satisfaction. Cela sous-tend l'idée que les impressions des sens (avoir faim) et les expériences émotionnelles (les pleurs) sont traduites par *la fonction alpha* de la mère qui les transforme (arrivée du sein ou satisfaction des besoins et des désirs et mise en mots de ce qui est « impensable »). Pour Bion, si la *fonction alpha* du bébé se construit sur ces éléments *alpha* introjectés, alors cela sous-tend que la pensée précède le penseur. Nous retrouvons ainsi la question des pensées, celle de leur nature et de leur chemin :

> Si une pensée sans penseur se présente, il peut s'agir d'une pensée vagabonde, ou d'une pensée dépourvue du nom et de l'adresse de son maître, ou d'une « pensée sauvage ». Le tout est de savoir qu'en faire. Si elle est sauvage, vous pouvez, bien entendu tenter de la domestiquer. Je verrai dans un moment comment y parvenir. Si elle porte un nom et l'adresse de son maître, vous pourriez la lui restituer ou bien vous pourriez le prévenir que vous l'avez trouvée et il n'aurait qu'à passer la prendre quand cela lui conviendrait. Ou bien sûr, vous pourrez la dérober dans l'espoir soit que le maître l'oublie, soit qu'il ne s'aperçoive pas de sa disparition et qu'alors vous puissiez la garder pour vous. Si le maître est prêt à vous la laisser ou s'il est entendu que vous avez le droit de la garder, vous allez peut-être alors essayer de la dresser conformément aux mœurs de vos autres pensées en résidence et des pensées de la communauté à laquelle vous appartenez. Au bout de ce processus d'assimilation, cette pensée ferait partie intégrante du groupe ou de la personne chez qui elle va maintenant poursuivre son existence. (W. R. BION, 1998, 45)

Les pensées traitées comme des objets que l'on peut observer, discriminer, « domestiquer », renvoie d'une part aux pensées comme éléments de l'inconscient « ça pense en nous » et d'autre part aux signifiants verbaux et non verbaux qui déterminent la vie consciente ; « ça parle » dans la singularité de chaque sujet comme celle du mot *division* pour mon élève Michaël (Chapitre 1). Dans les liens psychiques qui relient une mère et son nourrisson, un psychanalyste et son patient, un enseignant et un de ses élèves, *la capacité de rêverie* ouvre à l'accueil de n'importe quel contenu empreint de haine ou d'amour et la fonction de l'*attention* donne sens à ce qui est perçu comme insupportable. Bion caractérise ces liens qui existent dans toute relation interpersonnelle en liens A (être lié par l'amour), H (être lié par la Haine) et en liens C (être lié par la connaissance). Dans le mécanisme de l'identification projective qui est à l'oeuvre, il importe donc de s'intéresser au jeu des pensées, des sensations et des émotions qui compose ces liens. Et, dans le

premier mouvement psychique « être accueil », cela impose au sujet accueillant de les repérer, les reconnaître avant de pouvoir les connaître. D'autant que cette connaissance notée K (Knowledge) ou C (connaissance) par Bion, n'est pas l'acte de « posséder » une connaissance mais la recherche de « la réalité ultime inconnaissable » (W. R. BION, *Ibid.,*159) ce qu'il nomme le O, « la chose en soi » de Kant : « En me servant de O pour désigner la réalité […], je pensais à ce que Kant définit comme la chose-en-soi inconnaissable » (W. R. BION, *Ibid.*, 40).

Le lien C revêt « une importance particulière pour l'analyste : il a en effet directement trait à l'apprentissage par l'expérience » (W. R. BION, 1991*,* 64). Le savoir que l'on tire de l'expérience sensorielle donne lieu à des interprétations qui vont déclencher chez le patient ce que Bion appelle une transformation, *un changement catastrophique,* au sens du mot grec *katastrophé* qui signifie « bouleversement, fin, dénouement » : « Les interprétations font partie de C car elles donnent, comme le sein, de la vérité » (W. R. BION, 1982*,* 180) et elles sont possibles quand l'analyste est capable d'exprimer verbalement ce que disent ses sens et ses intuitions. Ces interprétations n'entrent pas dans le domaine de O dont personne ne peut rien savoir mais duquel on peut avoir une forme d'expérience dans la posture intérieure qui est absence de jugement, absence d'interprétation et acceptation inconditionnelle de *ce qui est.* A défaut d'accéder au domaine du O, l'expérience du sensible nous en rapproche. Aussi, considérant cette expérience du sensible potentiellement présente dans chaque relation interpersonnelle, ce qui se différencie d'un lien à un autre, c'est moins la nature de ce qui s'y produit que l'intensité, le degré du geste intérieur de celui qui reçoit pour être dans l'accueil de ce qui *est*. La réalité de O, bien qu'inconnaissable, est celle d'où tout émane, l'essence de l'*être* :

> Son existence intérieure (indwelling) n'a aucune signification ; que O soit supposé séjourner (dwell) dans une personne individuelle, en Dieu ou dans le diable, il n'est ni le bien ni le mal ; il ne peut être ni connu, ni aimé, ni haï. O peut être représenté par des termes tels que réalité ou vérité ultime. Le plus, et le moins, qu'une personne puisse faire c'est d'*être* O. L'identification à O est un moyen de le tenir à distance. La beauté d'une rose est un phénomène qui dévoile la laideur de O, tout comme la laideur dévoile ou ou révèle l'existence de O. A, H, C sont des liens et à ce titre, ils sont des substituts d'une relation ultime à O, qui n'est ni relation, ni identification, ni communion (atonement), ni réunion. Les qualités attribuées à O , les liens avec O, sont autant de transformations de O et d'*être* O. La rose *est* tout ce que l'on peut dire qu'elle est. (W. R. BION, *Ibid.,* 158-159)

Bion précise que l'attention du psychanalyste doit se tourner vers ce qui a été perdu (-C) et vers ce qui attend d'être découvert (C), ce qu'il nomme « la vue extraordinaire » (W. R. BION, *Ibid.,* 90). Ce qui sollicite une attitude de doute philosophique, d'attente et de vacuité : s'ouvrir à un point de vue qui élargit les frontières du moi. Quelque chose du SOI peut alors communiquer dans le Soi. Les techniques pour s'approcher de cette réalité s'expérimentent dans l'instant présent et dans l'intimité du cœur (L. JATTIOT, *Ibid.*, 90) et on peut tirer profit des enseignements de Swâmi Prâjňânpad pour décrire la nature de ces expérimentations et comprendre le jeu des pensées et des émotions.

Le processus à l'oeuvre fournira des clefs complémentaires pour ensuite décrire le phénomène de l'empathie dans la temporalité psychique du « moment présent ».

6.2.4 Swâmi Prâjňânpad et *l'art de Voir*

Si Swâmi Prâjňânpad s'est servi des enseignements de Freud comme « marche-pied » pour approfondir les vérités de la philosophie indienne, (D. ROUMANOFF, *op. cit.*) son esprit scientifique et l'intégration des savoirs traditionnels de la philosophie hindoue l'ont amené à découvrir que l'Advaita Vedanta « le chemin vers Soi » passe par la distinction entre *Voir* et *Penser*. Des disciples français, parmi lesquels l'écrivain Arnaud Desjardins[109], le célèbre obstétricien Frédéric Leboyer et le chercheur Daniel Roumanoff, ont contribué à éclairer l'essentiel de cet enseignement autour de cette distinction. Pour saisir ce qui est à l'oeuvre dans cette distinction dans le but d'enrichir la recherche qui est la mienne, je vais tenter de montrer quel geste intérieur permet de repérer le jeu des sensations, celui des pensées et des émotions.

Ce geste intérieur ouvre à une pratique de *l'attention* et à un positionnement empathique ; la description détaillée du processus qui va suivre traduit le « travail réel de discrimination de la réalité et ce qui est pure projection de (notre) monde

[109] En 1968, 1970 et 1972, Arnaud Desjardins publie l'enseignement de Swâmi Prâjňânpad, sans le nommer car c'est de son vivant, la trilogie *Les chemins de la sagesse*.

intérieur sur cette réalité » (A. DESJARDINS). Bien sûr, la restitution de la pratique de cet *art de Voir* ne peut que résulter de ma compréhension actuelle de ces enseignements dans les liens que j'ai pu faire avec mes lectures de Freud, de Bion, d'Anzieu et de Bolognini ainsi qu'avec ma clinique groupale.

Je partirai donc de la distinction qu'opérait Swâmi Prâjňânpad entre *Voir* et *Penser* « to see » et « to think ». *Voir,* c'est voir la réalité telle qu'elle est, sans jugement, sans qualification comme dans l'exemple de Bion « La rose *est* tout ce que l'on peut dire qu'elle est ». Voir la multiplicité de *ce qui est* implique de voir avec son intellect et avec la totalité de ses perceptions, à la manière dont on dit en français « Ah oui, je vois ! ». Dans la distinction avec cette vision, *penser* n'est pas entendu dans le sens prestigieux qu'on lui connaît en français ou dans le sens profond utilisé par Anzieu. *Penser* c'est déformer la réalité par le jeu des émotions, celui des illusions, des qualifications, des préjugés et se fixer à des détails qui vont occulter la vision. Ici, le *Penser* à qui l'on attribue le nom de *Mental* coupe de la réalité car il n'est que pure projection de notre monde intérieur sur la réalité.

Dans la Science du Vedanta, c'est *la buddhi*, l'Intelligence supérieure qui conduit vers la Conscience ultime, le SOI, cette connaissance notée O par Bion, celle qui se confond avec l'*être* : « Les hindous distinguent ce qu'ils appellent *lower buddhi* et *higher buddhi*. *La buddhi* supérieure dépasse tout à fait le niveau humain habituel, *la buddhi inférieure* correspond à *vijnana,* l'intelligence réelle objective. » (A. DESJARDINS, 1979, 60). Or le chemin d'accès qui va du Penser (L'action du Mental) au Voir, du flot de pensées à la vision, consiste à utiliser la discrimination appelée *viveka* pour percevoir la réalité objectivement « être dans *le* monde et non plus dans *notre* monde ». La connaissance de cette réalité relative du monde phénoménal passe par « l'acceptation de ce qui est » pour être un avec la réalité de chaque instant :

> Je parle là, non pas de la Réalité absolue, mais de la réalité relative du monde que nos cinq sens et notre mental nous font découvrir. L'enseignement de Swâmiji à cet égard tenait en deux formules très brèves : « *Not what should be but what is* » et *« no denial »*. Pas ce qui devrait être mais ce qui est ». […] No *denial.* Ne jamais nier, dénier, renier, refuser, désavouer ce qui est. (A. DESJARDINS, *Ibid*., 133)

Le processus intéresse le domaine du lien C de Bion et sert la description du geste intérieur tel qu'on pourrait le décrire dans l'idéal d'un positionnement - à la fois intellectuel et affectif – du premier niveau de l'empathie : être dans une posture d'accueil, ou plutôt « *Etre accueil ».*

Niveau 1 : Etre ouvert à ce qui *est,* dans le monde intérieur et dans le monde extérieur. Je vois ce qui est présent, là en moi, à l'intérieur et à l'extérieur de moi, ce qui signifie ni qualification, ni jugement : « Oui, à la réalité telle qu'elle est, ici et maintenant ». Cette pratique d'ouverture va initier le réel travail de discrimination du niveau 2.

Niveau 2 : Reconnaître l'existence des ressentis, des pensées, des émotions qui se sont présentés. Les discriminer pour savoir qu'en faire. Par exemple, dans le moment présent d'une relation, je repère un affect de colère : Qu'est-il en train de me dire ? Le ressenti est une voie d'accès pour entendre ce qui est là, dans la profondeur, et prendre conscience de la pensée d'origine qui a induit le cycle « pensée-émotion ». On retrouve là, le besoin « d'apprivoiser » le flot des pensées, celui de les « domestiquer » comme l'a exposé Bion : *Voir* les pensées qui ont induit l'émotion, celles qui recouvrent le domaine des sensations, des images mentales, des interprétations comme exposées dans le modèle d'Anzieu. Cette pratique exige une attitude comprise comme *état de vigilance, veille intérieure, attention* quant à toutes les pensées qui se présentent :

> Il faut se voir penser, il faut objectiver les pensées, c'est-à-dire en faire des objets dont le sujet prend conscience. Si les maîtres de la grande tradition n'ont pas tous parlé de travail direct sur l'inconscient, tous ont insisté par contre sur la maîtrise ou le contrôle des pensées. Qu'est-ce qui peut faire contrepoids aux pensées ? *La buddhi,* la conscience lucide. (A. DESJARDINS, 1989)

Cette étape de reconnaissance est celle du contact avec son propre ressenti et celle de la perception de ses pensées, sans aucun refus. Prendre l'émotion, faire corps avec elle, l'espace du temps qu'elle se présente, s'identifier à elle mais ne pas se laisser emporter par elle.

Niveau 3 : Apporter une réponse. Agir intérieurement et extérieurement. La colère qui est là, puis-je l'exprimer dans ce lieu, et dans ces circonstances ? Si je n'ai pas su/pu repérer la pensée d'origine, et que j'ai *vu* l'émotion qui a surgi, venue de pensées refoulées du passé ou d'une pensée présente à laquelle je me suis attachée, alors je reprends le processus d'acceptation. J'accueille l'émotion, je la prends sans me laisser porter par elle, je la contiens (« retenir ses larmes ») et la traite en fonction des circonstances (non pas nier l'émotion mais en différer l'expression) :

> Pour Swâmi Prâjňânpad une sensation pure accompagnée de représentation est extrêmement rare. Il faudrait pour cela qu'elle soit ressentie en tant que telle, sans jugement, sans qualification, sans interprétation. Or une sensation est toujours interprétée et l'interprétation correspond rarement à la réalité. (D. ROUMANOFF, *Ibid.,*112)

Avant de poursuivre sur cette expérience de la conscience qui nécessitera de l'envisager du point de vue de la temporalité objective et de la temporalité psychique, prenons un temps de suspension de la pensée théorique pour illustrer le processus par une séquence clinique. Celle-ci est liée à ma propre expérience subjective de participante à un GSAS.

Séquence clinique

Il s'agit d'un extrait du temps 1, consigné dans un de mes cahiers, d'une reprise théorique dans « l'après-coup » d'un GSAS où V., directrice d'une école, présentait un cas :

« **Dans le temps 1**, celui où l'on « entre dans le paysage de l'autre », comme nous l'a rappelé R., l'animateur du groupe, je pense m'être laissée portée par la narration de V. et je pense donc avoir été « Accueil ». C'est-à-dire que cette « attention réceptive », « sans désir, sans mémoire, sans besoin de comprendre », a bien été mienne, mais un court moment présent, seulement : j'ai bien écouté et entendu quelque chose de l'angoisse de cette mère dont V. parlait et dont on saura

vite qu'elle est algérienne. Nous saurons qu'elle tient une place importante dans la communauté Kabyle du quartier de l'école et qu'elle cherche une place, sa place, un lieu à habiter à soi et en soi. J'ai aussi entendu quelque chose de la difficulté, voire de l'impossibilité actuelle et provisoire de V. à être *le porte-parole* de l'équipe dans une relation directrice/mère d'élève où la parole a du mal à circuler, donc a fortiori, du mal à être portée. Et c'est là, dans le temps 1 de cette narration que ma mémoire intervient, que je ne vais plus suspendre mon jugement et que ma pensée jusque là, en ascèse, va se mettre à bondir et rebondir.

Voici quelques unes des pensées qui me sont venues: « V. sait pourtant être « un interlocuteur valable », (J. Lévine), un « praticien de la fonction symbolique » (J. Lacan), elle qui soigne tant l'accueil des petits, des grands, elle qui pose les mots, les limites et donne, à l'autre, accès à sa place de sujet. Et puis, dans ce GSAS, à plusieurs reprises, elle a donné à voir quelque chose de « cette présence à soi qui s'ouvre à autrui », comme l'a écrit Jeanne Moll. M'est revenu aussi le souvenir de l'intervention de V. lors d'une importante assemblée de notre association. Pourquoi cette relation avec cette mère d'élève est-elle si compliquée voire impossible ? C'est alors que je *vois* que je quitte « le paysage de l'autre » pour rapatrier des souvenirs et des idées *à propos* du paysage de l'autre. J'avais envie de comprendre !

Comme je ne suis pas en position d'animation, je laisse venir les pensées à propos des deux paysages, celui de V. et celui de Mme M. que je vois imbriqués l'un dans l'autre. Et puis des mots du récit de V. claquent à ma porte : « intrusion », « curiosité », « panique totale », « angoisse ». Tout se mêle, s'entre-mêle : les générations, les places, V., Mme K., ses enfants, Sami, Sephora, son mari absent et mon florilège de fantasmes ! A la fin de la narration de V., j'ai dit à F., l'une de mes voisines, que « j'avais mal au ventre ». Quand celle-ci me parle d'angoisse, je m'étonne quelques secondes, puis j'acquiesce et le Moi se saisit de l'affaire : « Tiens, tiens, comme c'est intéressant! ». Je sais bien reconnaître ces petits signaux physiologiques et je connais bien cet affect-signal : « Il y a toujours un métro sous le boulevard ». Ce qui m'est venu, là, c'est « oh! il y a du trop de [mɛr]

là dessous ». Je suppose que le « je suis une mauvaise mère » rapportée par V. des propos de Mme K. s'était niché dans mon corps aux dépens du Moi.

Une des questions liée aux phénomènes transférentiels concerne la réduction des tensions et des résistances propres à l'analyste par une analyse personnelle et la reconnaissance des affects personnels qui s'expriment dans une séance : «...l'affect de l'analyste a fonctionné comme un chien de chasse pointilleux qui n'obéit pas au rappel de son maître et continue à explorer un certain territoire, parce que son flair lui dit que là, il y a quelque chose d'important » (S. BOLOGNINI, *op.cit,* 116) […] l'important pour le patient, pas pour le psychanalyste ». Bien que dans la situation de ce samedi, il n'y ait eu ni divan, ni relation analyste/analysant, il a été question de cette écoute dans ce GSAS. Grâce à cette écoute et à cet acte de reconnaissance d'un affect, j'ai pu commencer à échafauder intérieurement des hypothèses autour de la question de la place de Mme M. , cette mère en exil de soi et de la question des relations mère-fille. Ce qui m'a guidée pour proposer un début d'hypothèse dans le temps 2 en demandant à V. s'il était habituel que les parents de l'école l'appellent par son prénom, comme nous l'avions entendu dans son récit.

Tous ces mouvements de pensée et cette exploration psychanalytique de la psyché, il est bien sûr très difficile de les prendre en considération lorsqu'on anime un groupe : on peut ressentir un affect, l'accueillir, le reconnaître comme reconnaître une émotion mais il y a nécessité à en différer l'analyse, s'il n'est pas *présentable*. Alors que, là, de ma place d'écoutante, j'ai pu me laisser aller à revisiter ce que je pensais être un message du côté du lien mère-fille-mère. Je sais qu'il y a toujours quelque chose à y découvrir et redécouvrir. Et comme nous avions déjà parlé ensemble avec V. de la difficulté de ce lien, et que je n'ai pas entendu quelqu'un le nommer, j'ai levé le doigt pour prendre la parole mais au dernier moment, je me suis rétractée car se présentaient à moi, des phénomènes de transfert privé qui n'avaient pas leur place dans un groupe comme celui-là. Il faut dire aussi que je percevais la qualité du travail de la pensée collégiale de ce « groupe suffisamment bon ». Beaucoup de choses s'étaient dites et à cette étape de la séance, de nombreuses questions lui avaient été posées. D'ailleurs, au cours du débriefing du lendemain, V. parlera de ses ressentis liés aux « rafales de questions

qui l'avaient entamée » et au « facteur temps qui l'a réenveloppée ». Tout ceci a fonctionné pour moi comme une « leçon », une expérience à ne pas oublier quand je me retrouverai dans la position d'animatrice ».

Ces moments de discrimination aigüe du chemin que prennent les pensées et les vécus corporels font partie de l'expérience subjective et interrogent la temporalité psychique. « Le seul temps de la réalité subjective pure, de l'expérience phénoménale, est le moment présent ». (D. STERN, 2003, 19). Je souhaite confronter cette expérience à la manière dont D. Stern observe le « moment présent » dans la relation thérapeutique. Et ce, dans l'objectif de poursuivre l'exploration et la compréhension du phénomène de l'empathie entre un enseignant et un de ses élèves.

6.3 Le Penser et l'expérience du « moment présent »

Dans un moment de rencontre, quels que soient les protagonistes de la scène, nous savons l'importance et l'effet des petits détails :

> Comment ne pas penser à *l'infans* guettant sur le visage de sa mère des signes qu'il est aimé d'elle, que par sa seule présence, il lui procure un plaisir incomparable ? Ne disposant pas du langage, un monde de signes, il est contraint de faire parler ce qui se tait. (J.-B. PONTALIS, 2000, 91).

Nous savons que c'est à la faveur d'un petit rien, un regard, une parole, un geste d'adulte qu'à tout moment de l'enfance et de l'adolescence, le cours d'une croissance peut se trouver modifié. J'en ai eu l'expérience, à plusieurs reprises, et c'est dans une forte intensité affective que l'échange singulier et exemplaire avec cet élève, Michaël, a déclenché chez moi un *changement catastrophique* (au sens bionien du terme). Pour Michäel, cette parole vraie a eu valeur d'*insight,* c'est-à-dire que ce moment de connexion de significations a été, pour lui, facteur de progrès dans la découverte de se *voir* lui-même. Pour autant, un *insight* ne peut produire d'effet à long terme, que s'il est accompagné d'une élaboration verbale et

d'une perlaboration que seul un travail thérapeutique peut aider à accomplir. Là, s'arrête le travail enseignant qui doit passer le relais aux professionnels de soin.

Pour ma part, l'oeuvre du temps objectif (Kronos) ainsi que ma temporalité psychique et intellectuelle ont contribué, à un travail d'élaboration théorico-clinique jusqu'à inscrire cet *événement* dans cet objet de recherche. Et dans les sinuosités et contours de cette recherche, « le moment de micro-Kaïros[110] » baptisé par Daniel Stern « moment présent » m'est apparu comme une approche psychologique fructueuse et utile la compréhension de l'expérience de l'empathie.

6.3.1 « Le moment présent » : définition

Dans son ouvrage *Le moment présent en psychothérapie - un monde dans un grain de sable* - Daniel Stern dit avoir eu son premier contact avec « le moment présent » en s'initiant « au monde micro-momentané des interactions naturelles entre mère et nourrisson ». (D. STERN, *Ibid*., 298). L'observation des bébés a donc été une source d'apprentissage dans la mise en valeur du vécu émotionnel de l'enfant. La définition qu'il attribue au « moment présent » donne le primat à l'expérience présente, à une expérience vécue à deux :

> Moment présent *(present moment)* : c'est le laps de temps pendant lequel des processus psychologiques regroupent de très petites unités de perception en une unité globale la plus petite possible (une gestalt) qui ait un sens ou une signification dans le contexte d'une relation. Objectivement, les moments présents durent de une à dix secondes avec une moyenne. Subjectivement, il sont ce que nous vivons comme un maintenant « ininterrompu ». Le moment

[110] Kronos, dieu du *time* est à différencier de Kaïros, dieu de l'occasion opportune, du *right time*. Kaïros est souvent représenté comme un jeune homme ayant une épaisse touffe de cheveux à l'avant d'une tête chauve à l'arrière ; il s'agissait de "saisir par les cheveux" lorsqu'il passait...toujours vite. Le *Larousse encyclopédique* le définit «comme une allégorie de l'occasion favorable souvent représenté sous forme d'un éphèbe aux talons et aux épaules ailés.». Kaïros échappe au passage du temps linéaire et sera utile pour comprendre la fenêtre qu'il ouvre dans « le moment présent » : « Le temps de l'opération technique n'est pas une réalité stable, unifiée, homogène, sur quoi la connaissance aurait prise ; c'est un temps agi, le temps de l'opportunité à saisir, du *kaïros*, ce point où l'action humaine vient rencontrer un processus naturel qui se développe au rythme de sa durée propre. L'artisan, pour intervenir avec son outil, doit apprécier et attendre le moment où la situation est mûre, savoir se soumettre entièrement à l'occasion. Jamais il ne doit quitter sa tâche, dit Platon, sous peine de laisser passer *le kaïros*, et de voir l'œuvre gâchée. » Jean-Pierre Vernant, in *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, Maspero, 1965, t. II, p. 59.»

> présent est structuré comme une micro-histoire vécue avec une intrigue minimaliste et une ligne de tension dramatique constitué d'affects de vitalité. Il est donc temporellement dynamique. C'est un phénomène conscient, mais il n'est pas nécessaire qu'il soit réflexivement conscient, ni verbalisé, ni narré. On le considère comme l'élément de base des expériences relationnelles. Des abstractions telles que des généralisations, des explications et des interprétations, voire des phénomènes d'un ordre plus élevé comme des récits, sont constitués de ces expériences psychologiques, primaires, fondamentales. Seules celles-là se passent « maintenant » et sont directement vécues. (D. STERN, *Ibid.,* 281)

Pour explorer la nature et le phénomène du moment présent, Stern s'est référé à la philosophie husserlienne et plus précisément à ce qu'Husserl propose de la durée et de la composition en trois parties du moment présent :

> *Primo,* le « présent du moment présent ». Il n'est pas si différent de l'instant présent de *Kronos,* le point éphémère du temps qui passe.
>
> *Secundo*, le « passé du moment présent » qu'il appelle « rétention ». Il s'agit d'un passé immédiat dont l'écho se fait encore entendre dans le moment présent. Husserl le décrit comme la queue d'une comète. Notons que ce passé retenu appartient encore au présent ressenti. Il n'a pas été séparé du moment présent en étant oublié ou chassé de l'esprit. A cet égard, il n'est pas comparable à une mémoire de travail que l'on peut chasser de l'esprit un court moment pour la rappeler à loisir. Il n'est pas besoin de rappel pour le passé du moment présent parce qu'il est toujours dans le moment présent.
>
> Et *tertio*, « le futur du présent » que Husserl appelle « protension ». Il s'agit du futur immédiat qui s'il n'est pas encore matérialisé, est prévisible ou implicite dans ce qui s'est déjà produit dans le passé et le présent du moment présent. Ce futur du présent fait partie de l'expérience du moment ressenti parce que son idée, même vague, agit pendant l'instant présent pour fournir une direction, et parfois un sens à ce qui va se dérouler. (D. STERN, *Ibid.,* 46)

En se familiarisant avec le domaine de la philosophie phénoménologique et en donnant le primat à l'influence du présent sur le passé, à l'inverse de la psychanalyse qui cherche à « ramener » le passé pour expliquer le présent, D. Stern cherche à montrer que c'est souvent à la faveur de petits événements que le cours d'une thérapie peut modifier les liens entre le thérapeute et son patient. Ce qu'il a observé dans les interactions entre mère et nourrisson, puis dans ce qu'il appelle les « royaumes en dehors du verbe » d'un groupe de chorégraphes à New-York, a enrichi sa connaissance du processus thérapeutique qu'est ce « cheminement à

deux » dans une dynamique micro-temporelle, à chaque fois, singulière.

6.3.2 Une dynamique micro-temporelle

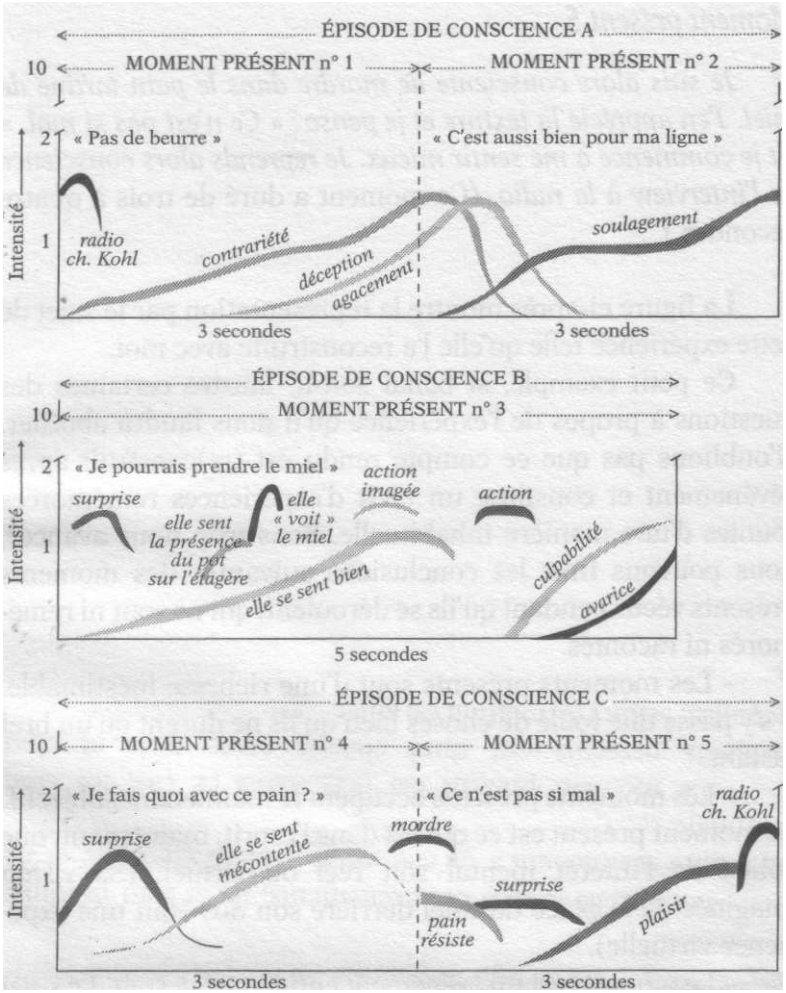
Quel que soit le lien, mère-bébé, psychanalyste-patient, enseignant-élève, la dynamique temporelle des changements à l'intérieur du « moment présent » et ce qui se joue comme phénomène conscient, consiste en une multiplicité de petites expériences subjectives que Stern appelle des « affects de vitalité ». Millième de seconde par millième de seconde, ces expériences sont composées d'affects, de pensées, de perceptions, de sensations. Ce qu'il définit comme une « micro-histoire vécue » se déploie dans un moment présent :

> Elle (la micro-histoire vécue) se compose d'une intrigue comparable à un récit et d'une ligne de tension dramatique qui monte et descend pendant le moment présent. Il s'agit d'une histoire vécue ou ressentie qui n'est pas verbalisée, ni narrée. Par la suite, on peut tirer de vrais récits de ces histoires vécues. (D. STERN, *Ibid.,* 279)

D. Stern a mis à jour ce processus subjectif en imaginant des « entretiens micro-analytiques » pour tenter de s'approcher d'une objectivation de l'expérience subjective vécue. Les descriptions de micro-analyse du comportement tournaient autour d'un sujet : ce qui a été vécu consciemment au petit déjeuner. La représentation schématique d'épisodes de conscience qu'il a transcrits révèle ce qui se trame dans le contour temporel d'un moment présent. En cours de recherche, c'est cette schématisation qui m'a servi à décrypter les moments présents à l'intérieur du processus empathique.

Tout d'abord, regardons d'un peu plus près dans le schéma de Stern, ce qui se passe dans un de ces entretiens dits « Entretien du petit déjeuner » : une des personnes interviewées rapporte son entrée dans la cuisine, évoque la radio qu'elle allume alors que le chancelier allemand Khôl est en train de parler ainsi que l'ouverture de la porte du réfrigérateur pour répondre à sa quête de beurre à mettre sur son pain.

Figure 8. Les épisodes de conscience - D. Stern -



« Représentation schématique d'épisodes de conscience et de moments présents remémorés et co-construits à l'aide d'un « entretien micro-analytique »

« L'ordonnée est l'intensité subjective de l'expérience sur une échelle de 1 à 10. L'abscisse est le temps estimé par le sujet. Le sujet détermine le début et la fin de chaque « moment présent ». Là où les courbes s'épaississent, le sujet est relativement certain d'avoir pris conscience de l'événement. Souvent, il dira : « Je sais que je ressentais ceci et cela avant (ou après), mais c'est vers ce moment-là que c'est devenu conscient (la ligne s'épaissit) ou que cela a quitté la conscience (la ligne devient plus fine). » (D. STERN, *Ibid.,* 31)

Dans cette dynamique temporelle qui vient d'être schématisée, on se situe à

un niveau phénoménologique du conscient entre un sujet, sa rencontre avec le monde externe et ce qui se joue dans son monde interne. D. Stern précise, dans son commentaire à propos des épisodes de conscience, qu' il y a « prise de conscience parce qu'ils étaient des violations de l'attendu » (D. STERN, *Ibid*., 33) comme dans l'exemple : « pas de beurre ». Les sentiments vécus de contrariété ou de plaisir vont délimiter l'expérience sur le plan temporel et être portés par ce qu'il appelle les « affects de vitalité » (déception, agacement...ou soulagement). Dans ces « histoires vécues », on peut dire que l'attention, comme travail psychique, va être essentielle pour repérer les petites « intrigues » c'est-à-dire les va-et vient entre ce qu'imposent les besoins d'une situation extérieure (pas de beurre!), les conflits du sujet qui s'en suivent, les associations, les pensées et les réponses à trouver.

Ce schéma peut se retrouver dans les moments de rencontre, non pas seulement, entre le monde d'un sujet -le monde psychique- et le monde matériel, celui des objets inanimés (la porte, le beurre, le pot de miel...) mais entre un sujet et un autre. Le moment présent est alors vécu, co-créé dans un moment de contact intersubjectif et ce, dès les premiers liens qui se mettent en place entre la mère et son nourrisson. Cette « intersubjectivité primaire », ainsi appelé par C.Trevarthen[111], puise au modèle de la préoccupation maternelle primaire de Winnicott et confère à la mère, dans son lien au nourrisson, « toutes les qualités d'une attention doublement éveillée à la présence de l'autre et au vécu interne, émotif, du sujet ». (D. MELLIER, 2007, 119). Cette forme d'attention endogène et exogène s'inscrit dans une temporalité psychique que « le moment présent » aide à concevoir dans toute forme d'intersubjectivité, primaire et secondaire.

6.3.3 Temporalité psychique, travail de l'attention et intersubjectivité

D. Mellier, dans un article intitulé *Souffrances primitives et temporalité psychique* soutient que « la temporalité psychique fait implicitement partie de notre perception clinique et ceci particulièrement avec les bébés ». (D. MELLIER,

[111] Colwyn Trevarthen est professeur en psychologie infantile et psychobiologie à L'Université d'Edimbourg

*Ibid.,*117.). Le temps psychique qui permet d'articuler un présent avec un passé et un futur différencié et qui n'est pas réductible au temps océanique d'un narcissisme sans limite s'origine dans les premières relations entre la mère et le nourrisson lorsque celui-ci n'est pas encore capable de prêter une conscience à sa mère, dans le vécu de souffrances et d'angoisses qui lui sont irreprésentables. Ce type de souffrances se retrouvera à d'autres moments et dans d'autres relations objectales :

> Nous parlerons ainsi de « souffrances primitives » pour désigner des souffrances dont le sujet peut ne pas avoir conscience alors que « ça souffre en lui ». Le processus de subjectivation passera alors par un autre, par une autre psyché, pour permettre à ce « hors psyché », à ce « hors temps », de s'inscrire dans une temporalité psychique. (D. MELLIER, *Ibid.*, 117)

Si, dans le travail de lien entre le bébé et son objet, le processus de subjectivation passe par un travail psychique de différenciation entre ce qui est perçu de l'intérieur de ce qui est perçu à l'extérieur, il implique un travail psychique lié à l'*attention* :

> La symbolisation « au présent » chez le bébé passerait par un travail d'attention où le bébé tente de penser ce qui est de lui / ce qui n'est pas de lui, ce qu'il perçoit/ce qu'il ressent. Quand les limites de la psyché sont acquises, ce travail peut ensuite s'effectuer à partir des représentations. (D. MELLIER, *Ibid.*, 119)

En prenant appui sur le jeu de la spatule[112] et en mettant « l'accent sur la valeur de l'attention qui se déroule au présent, dans ces écarts, dans des phénomènes denses à la limite du sujet et de l'autre, du conscient et de l'inconscient », D. Mellier renvoie à l'idée d'un conflit qui existerait pour le bébé « dans le va et vient de son attention entre perception externe de l'objet et vécu interne ».

Ce conflit se retrouvera dans toutes les expériences relationnelles lorsqu'un sujet est à la recherche d'une communication empathique. La perception par un

[112] L'expérience rapportée par D. W. Winnicott en 1969 du « jeu de la spatule » montre trois phases durant laquelle « l'attention du bébé semble assurer des va-et-vient entre la spatule et ce qu'il ressent au fond de lui, comme des va-et-vient entre sa mère et Winnicott.» (D. MELLIER, 2007, *Ibid.)*

sujet de son propre monde psychique, sa capacité à *voir* ce qui lui appartient, ce qui est de l'ordre des projections et sa capacité à discriminer ses pensées de ses émotions ainsi que sa sensibilité aux états de soi, le porte au-delà de l'intersubjectivité primaire. C'est grâce au travail de son Moi-pensant qu'un sujet peut diriger son *attention*, à la fois consciente et inconsciente, vers le monde interne et vers le monde externe.

Stern a poursuivi l'exploration de l'expérience subjective du « moment présent » dans le contexte de l'interaction impliquant deux personnes, ce qu'il nomme « le cheminement à deux », en donnant au temps présent de « l'épaisseur temporelle » .

6.3.4 Le cheminement à deux

Dans « le cheminement à deux » entre un thérapeute et un patient, le moment présent s'imagine dans une sorte d'équilibre dialogique avec le passé et le futur. Dans un autre contexte interactif comme le lien constitué entre un enseignant et un élève, l'aspect temporel du moment présent s'inscrit dans l'expérience au présent d'une attitude réceptive, d'écoute ou de regard « tripolaire » au sens de J. Lévine. La notion de conscience intersubjective, entre un thérapeute et son patient, « une forme de réflexivité qui naît quand nous devenons conscients du contenu de notre esprit parce que l'esprit d'un autre nous en renvoie le reflet » (D. STERN, *Ibid.*, 13) peut tout aussi bien se rencontrer dans le lien qui se noue entre un enseignant et un élève ; le travail psychique de l'attention peut devenir une discipline en dehors de la pratique professionnelle avec des patients ou d'autres personnes à soigner. Les expressions « prendre soin » d'un élève, lui « accorder son attention », retrouveraient ainsi toute leur dimension éthique et pédagogique.

D. Houzel, dans un article intitulé *Empathie, identification projective, intersubjectivité primaire, communication primaire,* (D. HOUZEL, 2007) plaide pour redonner toute sa place à l'empathie dans le processus thérapeutique qui exige qu'il y ait « pénétration de l'autre et compréhension de sa vie psychique » pour être

en mesure de « vibrer avec son patient, ressentir ce qu'il peut ressentir, se laisser pénétrer par ce qu'il projette en nous de son monde psychique ». Cependant D. Houzel va au-delà de la relation psychanalyste-patient : dans le modèle qu'il décrit, l'empathie ne concerne pas seulement le processus thérapeutique dans la mesure où les phénomènes qui se passent entre un thérapeute et un patient s'observent dans toute communication humaine :

> Bien au delà de la prime enfance, tout un chacun nous avons besoin de retrouver un objet contenant externe dans les situations de crise ou de traumatisme. Nous avons besoin d'un objet (c'est-à-dire au sens psychanalytique d'une personne) qui soit capable de recevoir nos projections, donc qui soit doué de cette empathie dont j'ai parlé plus haut. Serge Tisseron a parfaitement raison d'insister sur la fonction de transformation de la relation contenu/contenant. La fonction contenante est une fonction de réception psychique, mais aussi une fonction de transformation : il s'agit de modifier les projections reçues de façon qu'elles puissent se lier entre elles et, ainsi, prendre sens. (D. HOUZEL, *Ibid.*)

La fonction contenante qui existe dans « l' intersubjectivité primaire » comme dans « l'intersubjectivité secondaire » serait ainsi la condition première du positionnement empathique, concerné par les fonctions du Moi-peau. Et c'est à la lumière de la temporalité du *moment présent* schématisé par Stern que le positionnement empathique peut être exploré. Rendu compréhensible d'un point de vue conceptuel, il peut servir la clinique du lien entre un enseignant et un élève. Il interroge en quoi le travail de l'attention, dans l'appareil psychique d'un GSAS, peut aider au processus de subjectivation et préfigurer le positionnement empathique.

6.3.5 Les trois niveaux de positionnement empathique : essai de schématisation

J'ai pris appui sur la schématisation de D. Stern pour la transposer au travail de l'attention chez un enseignant. Concernant la psyché de l'enseignant, dans une interaction avec un élève, l'expérience subjective et intersubjective suit ainsi la temporalité suivante (tableau 2) :

– Chaque temps (T1 ; T2 ; T3) correspond à différents moments présents (respectivement M1et M2 ; M3 et M4 ; M5)

– A chaque temps correspondent un niveau de positionnement empathique (N1 ; N2 ; N3) et une action de la conscience :

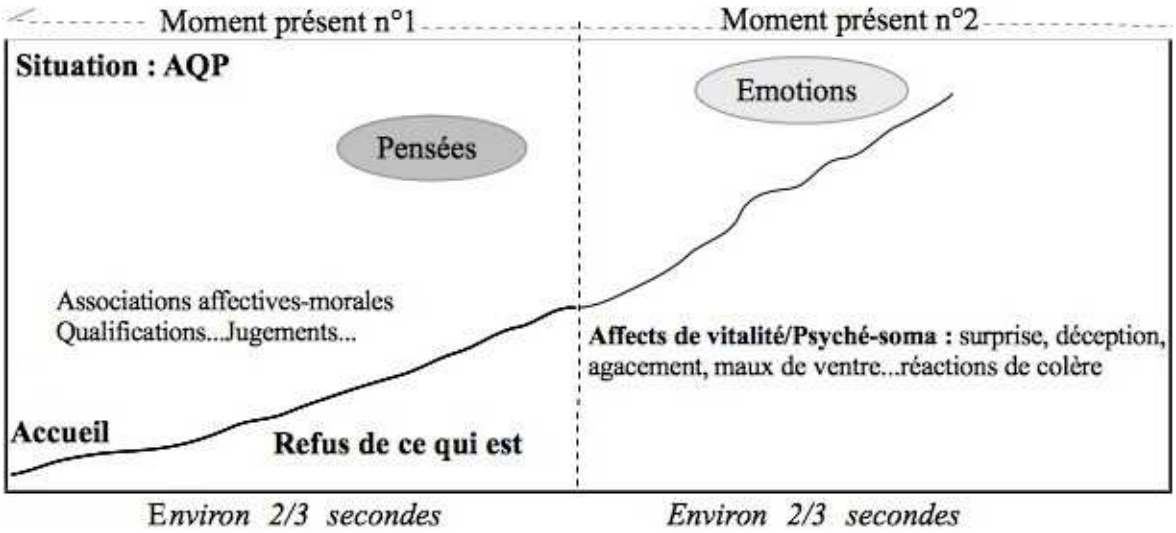
Tableau 2. La temporalité des niveaux de positionnement empathique

Temps	Moments Présents	Niveaux de positionnement empathique
T1	M1; M2	N 1 : **Accueillir** la succession de micro-histoires vécues dans « un moment présent » pour recevoir psychiquement tout ce qui se présente (affects, pensées)
T 2	M3 ; M4	N 2 : **Comprendre**, littéralement « prendre avec soi », tous les contenus psychiques en différenciant ce qui appartient au monde interne et au monde externe.
T 3	M5	N 3 : **Agir** pour terminer le processus en dirigeant son attention sur l'autre pour « s'accorder » à lui (l'oeuvre de la fonction *alpha* de l'enseignant).

Si l'on schématise du point de vue de la réception psychique de l'enseignant, imaginons une séquence dans laquelle la situation n'est pas celle attendue (**A**utrement **Q**ue **P**révu). Par exemple, l'élève fait une remarque déplacée ou bien il a un comportement inattendu, c'est-à-dire inapproprié aux attentes de l'enseignant. Que se passe-t-il dans les deux moments M1 et M2 du positionnement empathique au T1/ N1 ?

La figure qui suit représente le micro-monde tel qu'il entre dans la « conscience première » et tel qu'il peut être vécu. Les durées en seconde de ces deux premiers moments présents ne sont qu'indicatifs.

Figure 9. Niveau 1 du positionnement empathique « accueillir »



Le temps 1 « accueillir »[113] est la succession de micro-histoires vécues dans « un moment présent » pour recevoir psychiquement tout ce qui se présente (affects, pensées).

Idéalement, ce moment présent (M1), où le sujet *est* accueil, s'accompagne d'une « absence de jugement ». C'est aussi le « sans désir, sans mémoire, sans compréhension » de Bion. Plus l'enveloppe du Moi est souple, tout à la fois, ferme et malléable (Anzieu), plus on se trouve dans un Moi de travail structuré et sensible à faire dialoguer le Moi et le Soi (Bolognini), plus le sujet « ouvre son coeur » (Desjardins), plus l'on tend à *être O* (Bion), plus ce temps de l'accueil sera celui d'une réceptivité psychique à toute épreuve. C'est l'idéal qui devrait guider toute action qui nous relie aux autres et bien sûr l'enseignant dans son lien à l'élève.

Dans les vécus les plus quotidiens et la plupart du temps, le premier geste intérieur, dans ce temps de rencontre avec le réel, est celui du refus de ce qui *est*.

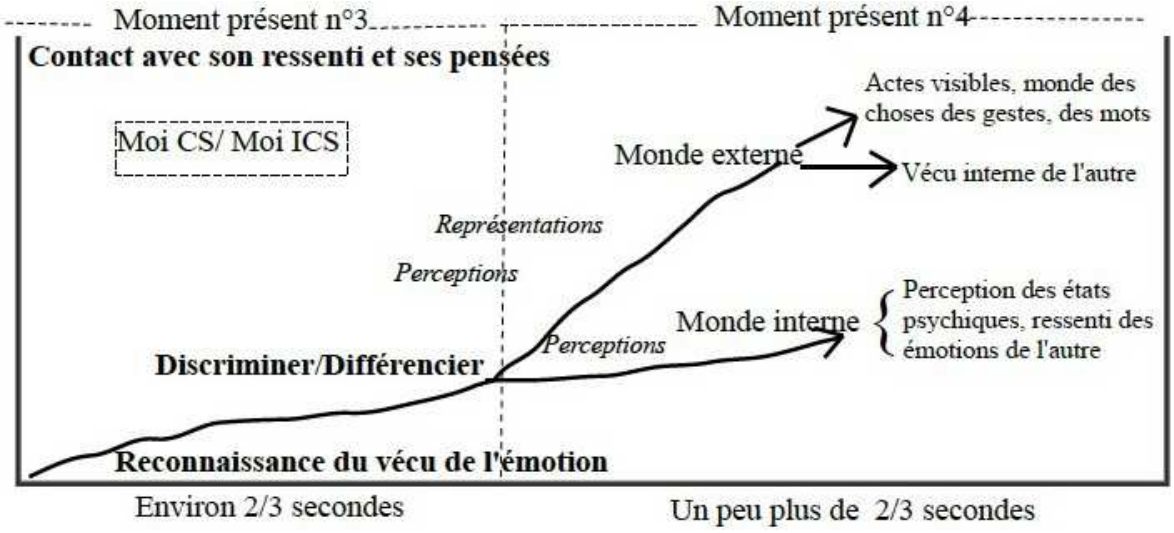
Dans l'exemple schématisé ici, l'enseignant n'a pas la conscience immédiate

[113] C'est celui nommé « ouverture » par S.Tisseron.

des pensées qualifiantes qui vont l'assaillir : « ah, non, ça ne va pas recommencer comme hier », « je n'y crois pas, il exagère ! » « qu'est-ce qu'il m'agace » « il me met les nerfs à fleur de peau, celui-là »...ou toute autre pensée qui établit des parallèles entre ce qui devrait être et ce qui ne l'est pas, bien/mal ; agréable/désagréable ainsi qu'entre le passé et le présent : hier/aujourd'hui...Ces constatations de tout ordre et ces pensées galopantes, associatives, ces « pensées sauvages » (Bion), instant après instant, dans le moment M2, vont le submerger d''émotions. *Les affects de vitalité* qui délimitent l'expérience peuvent aller d'une petite contrariété à la manifestation d'une colère.

C'est seulement au cours de la séquence suivante, au T2/N2 du positionnement empathique qu'il y a entrée dans la « conscience réflexive » et que le Moi-Pensant peut se mettre au travail.

Figure 10. Niveau 2 du positionnement empathique « comprendre »



Le temps 2 « Comprendre » est un temps de conscience réflexive.

Dans le moment présent 3 (M3), grâce au travail psychique de l'attention, à *la veille intérieure,* l'enseignant développe un autre contact possible avec son

ressenti et ses pensées.

Dans la philosophie indienne, c'est l'oeuvre de la *buddhi inférieure « vijnana »* qui permet de faire un travail d' intelligence réelle objective. C'est *voir* au sens de Swâmi Prâjňânpad, discriminer, différencier. C'est l'activité psychique du Moi-pensant (Anzieu) qui cherche à repérer d'où viennent les pensées et à les domestiquer (Bion), à différencier l'autre de soi dans différentes configurations du Moi/Soi (Bolognini), à prendre avec soi ce qui, par les capteurs sensoriels internes, les perceptions, les représentations devient intelligible. Autrement dit, ce qui peut être senti et compris (au sens littéral : pris avec soi).

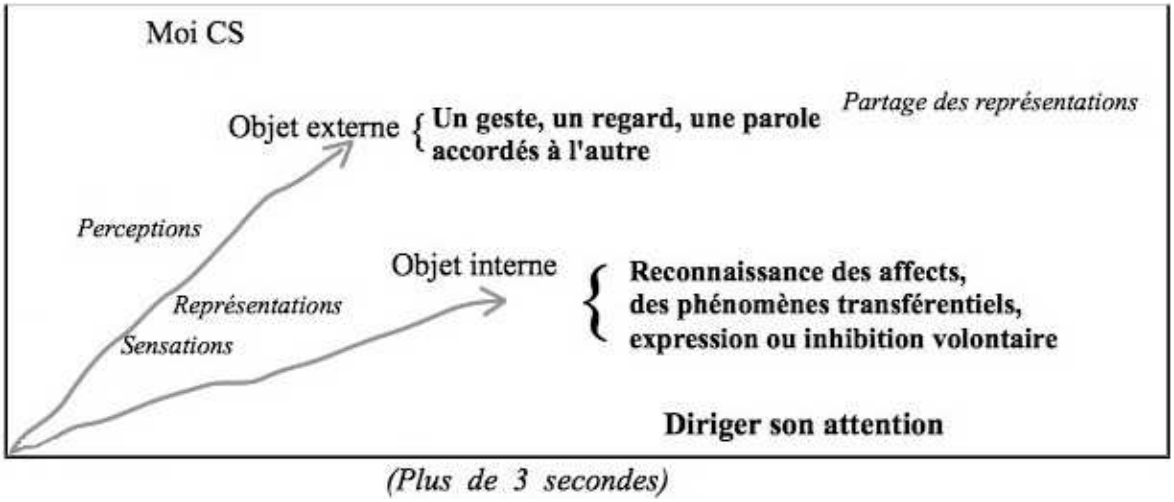
Au moment présent 4 (M4), je suppose que c'est grâce à l'identification projective normale, tel que décrit dans la première partie de ce travail, qu'un enseignant opère un clivage entre le ressenti de son propre monde (le monde interne) et celui du monde de l'autre (le monde externe).

Le dialogue interne qui s'instaure fait émerger un certain monde intersubjectif :

> Les frontières entre soi et les autres restent claires mais deviennent plus perméables. En fait un soi différencié est une condition de l'intersubjectivité. Sans lui, il n'y aurait que fusion […]. Nous vivons entourés des intentions, sentiments, pensées qui interagissent avec les nôtres. Ainsi la limite entre ce qui est à nous et ce qui est aux autres commence à s'estomper. Nos intentions se modifient ou naissent dans un dialogue changeant avec les intentions ressenties des autres. Nos sentiments sont façonnées par les intentions, les pensées et les sentiments d'autrui. Et nos pensées sont co-créées par le biais d'un dialogue […]. En bref notre vie mentale est co-créée. Ce dialogue continue de co-création avec d'autres esprits est ce que j'appelle la matrice intersubjective ». (D. STERN, Ibid., 99-100)

Cette manière d'être avec autrui correspond au niveau de « l 'empathie extimisante » décrit par Tisseron, moment où « je reconnais à l'autre la possibilité de m'accompagner dans la découverte de moi-même » ; elle déclenche un cinquième moment présent, celui d'une action en direction de l'autre, au niveau 3 du positionnement empathique.

Figure 11. Niveau 3 du positionnement empathique « agir »



Le temps 3 « Agir » est fonction du traitement des pensées émotions, affects, des moments présents qui ont démarré le processus. Rien n'est prévisible, ni prévu mais c'est dans cette temporalité que se crée un *espace potentiel* qu'on pourrait dire *d'accordage.*

Dans ces conditions de séparation consciente, l'enseignant se met à la place de l'élève et dirige son attention vers l'objet externe (le vécu interne de l'élève). Lorsqu'il le peut, il diffère le traitement de ses propres vécus internes. A ce bon niveau de contact interne, il peut exprimer avec des mots ce qui a été agi par l'élève et tenter un accordage affectif au travers d'une parole qui fera lien. Ce regard, ce geste et cette parole sont « une forme particulière de comportement en réponse au comportement affectif communicatif d'un autre » (D. STERN, *Ibid.,* 277). Il ne s'agit pas d'une réponse en miroir de l'action de l'autre car, dans ce cas ce serait pure imitation, il s'agit d'une « traduction fidèle de ce que l'autre a ressenti en s'exprimant par ses actions ». C'est ce que nous allons voir dans la partie clinique qui installera une enseignante en « porte-parole » du symptôme d'une de ses élèves (Chapitre 8) et ce qui nous introduit aux pans de ce qui s'inscrirait dans une clinique de l'écoute, du regard et de la parole et qui réintroduit

la notion d'enveloppe psychique comme zone de démarcation entre monde intérieur et monde extérieur.

6.4 Conclusion : vers une clinique du regard, de l'écoute et de la parole

Arrivée au terme de ce parcours théorique, il convient de revenir sur la spécificité de la contenance, sur celle du lien contenant/contenu et la fonction des enveloppes psychiques dans un GSAS. La fonction à contenir s'instaure dans l'intersubjectivité groupale et dans l'intersubjectivité entre un enseignant et un élève, le travail psychique (inter et intra) de contenance -travail de subjectivation. Elle passe par plusieurs expériences d'enveloppement qui apportent des soins à ce qui est vu, à ce qui est entendu et à ce qui est dit. Dans la partie clinique, nous verrons l'importance de l'emboîtement des enveloppes psychiques, au niveau du groupe et au niveau du sujet. Le positionnement empathique s'inscrit dans le modèle des enveloppes psychiques.

Dans un GSAS, chacun perçoit la situation exposée du cas d'un élève dans son lien perturbé à l'enseignant selon ses propres identifications à la fois à celui qui expose et au cas qui est parlé. L'association des points de vue, quand il s'agit d'entrer dans l'intelligibilité de la configuration familiale et dans la logique interne qu'on imagine être celle de l'élève, va devenir l'expérience d'un « *regard en creux*[114] pour accueillir l'autre et sa souffrance » (D. MELLIER, 2003, 176). Ce regard en creux est, en fait, une position psychique de réception, d'accueil qui aide à penser. L'objectif de l'appareil psychique groupal est essentiellement d'entretenir ou de restaurer les trois premières fonctions essentielles de maintenance, de contenance et de consistance de celui qui expose. L'enveloppe visuelle, sonore et sans trou, fait offre, ainsi, de contenant groupal et de conteneur actif.

L'expérience du regard participe au travail de l'attention dans l'intersubjectivité groupale. C'est une expérience qui ne se rabat pas à la question

[114] L'expression utilisée par Denis Mellier est celle d'Annick Comby pour exprimer la position psychique réceptive, vivante pour penser la place de l'observateur en lien avec le bébé.

de la sensorialité du « voir » et donc à la problématique de la spécularité mais qui est contingente d'une certaine sensibilité relationnelle, d'un tact qui fait lien et accordage. Tout comme « le bébé qui se voit être vu dans les yeux de sa mère et inversement (S. LEBOVICI), l'exposant se voit être vu dans les yeux du groupe « suffisamment bon ». Et, dans l'après-temps d'une séance de GSAS, un élève peut « se voir être vu dans le regard » de son enseignant lorsque ce dernier a été l'exposant de son cas. Ainsi que le rappelle Jeanne Moll dans un de ses articles *Les effets du regard et de la parole*, le verbe « regarder » retrouve « la profondeur du sens » qu'il avait au Moyen-Âge, « quand l'activité sensorielle incluait le geste de « veiller à », de « prendre garde à celui que les yeux rencontraient » (J. MOLL, 2003, 55). Cette attention, telle une discipline qui se travaille dans le groupe, va initier ou réinitier une disposition d'esprit, un nouveau regard capable d'être mis à l'épreuve par l'enseignant lors de son retour en classe. Dans la rencontre qui va s 'instaurer avec l'élève dont il a évoqué le cas en groupe, il pourra s'installer dans « un positionnement empathique ».

Tous ceux qui ont observé les relations mère-bébé savent que le regard est aussi écoute : écoute du corps parlant, du corps souffrant et désirant de l'*infans*. Le lien ne passe pas seulement par le toucher (les caresses et tous les gestes des soins maternants), mais par le regard qui fait exister et, par la parole qui soutient et stimule : bain de paroles, de sonorités, voix qui berce, enveloppe d'histoires et de chansons. J. Moll fait l'hypothèse que ce lien a quelque analogie avec la situation d'un enseignant qui aborde sa classe pour la première fois :

> Certes, une classe n'est aucunement comparable à un nouveau-né, mais la manière dont le jeune professeur va l'aborder et accueillir les émois transférentiels que les corps lui transmettent, la manière dont il va se présenter influenceront en grande partie l'attitude des élèves envers lui et envers les apprentissages ? La qualité des *regards* et des *paroles* échangés lors de cette première fois va augurer d'une histoire relationnelle qui, si elle n'est pas déterminée pour autant une fois pour toutes -ce serait sans compter sans l'imprévisibilité et les ressources de toutes les rencontres humaines à venir- n'en est pas moins porteuse de promesses, de risques et en tous cas, de graves difficultés. Car il s'agit bien- au travers du dialogue qui s'inaugure et qu'il faudra poursuivre- de *faire naître,* d'éveiller des élèves à la culture et à plus d'humanité, en les regardant, c'est-à-dire en les respectant comme des corps désirants et non comme des objets de pouvoir du maître. (J. MOLL, *Ibid.,*)

Cette situation est aussi analogue à celle qui se crée, après chaque coupure que le temps scolaire installe, en fin d'une journée de classe et en début d'une autre, lorsqu'un enseignant parvient à ne pas se figer dans le « regard-photo » d'un comportement qui a mis à l'épreuve sa *fonction alpha :* tel élève s'est opposé à lui et l'a troublé (refus d'exécuter quelque chose, perturbation de ses camarades...). Lorsqu'un enseignant parvient à adopter un « regard-cinéma », il peut re-faire lien avec son élève sans s'accrocher au souvenir de l'image péjorée qu'il a de lui avec tout le trop plein de troubles qu'il a apporté. Ce « regard tripolaire » de l'enseignant ainsi posé sur son élève rejoint celui décrit par Wallon : « Un regard qui scrute pour trouver la marque du manque impose à l'enfant un statut péjoré. Un regard qui ne cherche en l'enfant qu'un devenir instaure une dynamique de rencontre ».

Les trois niveaux de distinction de contenance de la fonction à contenir d'un enseignant « accueillir/contenir/transformer » sont aux fondements de l'altérité de la rencontre. Dans une séance de Soutien au Soutien, la situation interdiscursive du groupe instaure quelque chose de neuf dans le regard, l'écoute et la parole et agit, à un premier niveau comme une fonction de portage ou de portance. Ce que René Kaës nomme la *fonction phorique* :

> Je désigne par le terme générique de *fonctions phoriques,* ces fonctions qui qualifient la portance *(phoria)* et la métaphore. Elles sont capitales dans tout agencement du lien intersubjectif et sont structurées selon la double détermination intrapsychique et interpsychique. (R. KAËS, 1994, 22).

Comme me l'avait dit une enseignante : « Le lendemain d'un groupe, j'arrive le matin dans ma classe, j'ai lavé mon regard et je ne vois plus le gamin pareil, et comme par miracle, c'est lui qui vient me parler » ou cette autre de m'interpeller et de plaisanter : « C'est pas croyable, on dirait que vous avez eu le numéro de téléphone de mes élèves ! Le mardi d'après la séance, ce n'était plus les mêmes ». Outre le plaisir de ce type de paroles reçues qui fortifie le petit « narcisson » (J.-B. PONTALIS) de n'importe quel animateur de groupe, la compréhension par laquelle passe ces effets ces « petits miracles », comme le disait J. Lévine, a été l'un des moteurs de la théorisation de ma pratique clinique.

Si, dans le groupe, la *fonction gamma* a été activée au point de pouvoir effectuer des opérations et des transformations au niveau sensoriel et émotionnel ainsi qu'au niveau du penser, du monde des pensées et des mots, la *fonction alpha* d'un participant peut s'en trouver régénérer. Le rapport permanent qu'entretient un enseignant participant à un GSAS l'amène, alors, à considérer le groupe « comme un objet-soi...essentiel pour son bien-être » (C. NERI, *Ibid.,* 174) et il peut se risquer à devenir « le porte-parole » (P. AULAGNIER, 1975, 130) d'un de ses élèves quand la situation relationnelle le lui réclame :

> Ce terme définit la fonction dévolue au discours de la mère dans la structuration de la psyché : porte-parole au sens littéral du terme, puisque c'est à sa voix que *l'infans* doit, dès sa venue au monde, d'être porté par un discours qui, tour à tour, commente, prédit, berce l'ensemble de ses manifestations, mais porte-parole aussi au sens de délégué, de représentant d'un ordre extérieur dont ce discours énonce à *l'infans* les lois et les exigences. (P. AULAGNIER, *Ibid.,*)

Cette fonction de « porte-parole » par la mère dans l'élaboration métapsychologique originale de Piera Aulagnier qui médiatise les échanges entre *l'infans* et le monde, est aussi pour René Kaës « un concept pour traiter la question de la parole dans le lien » (R. KAËS, 1999, 751-773). Lorsque ce concept s'inscrit dans le lien enseignant-élève, il peut décrire comment la parole est apportée au sujet, « comment il la reçoit et en est saisi, comment il la transmet, la délègue ou s'en décharge » (R. KAËS, I*bid.,*). Mais il peut s'inscrire aussi dans le baume du « parler vrai » de F. Dolto pour qui l'acte de parler à un enfant le constitue dans sa chair de l'humain. Pour J. Lévine, le choix du « parler vrai » est contingent du langage intermédiaire et métaphorique. « L'écoute tripolaire » est ainsi promesse pour accepter les mouvements d'oscillation de l'être dans les passages de vie accidentés, les réactions qui s'en suivent, les passages plus tranquilles qui font espérer qu'un destin se transforme en histoire (J. MOLL). Rien n'est plus incertain, plus subtile que le moment, les circonstances et les conditions de cette parole tant l'on sait que « la parole émue peut modifier le vivant dans certaines circonstances » (P. MILLER, 2001, 42) :

Un jour, un professeur qui ne peut se résigner à voir des enfants, des adolescents esseulés, captifs d'eux-mêmes, dans un silence qu'il entend comme un appel, *prenne le temps* de s'asseoir à côté d'eux, de les écouter, en tout cas de s'adresser à leur *personne*, leur faisant don de présence et de parole. En leur exprimant sa compréhension, mais aussi sa confiance, et en les invitant à réfléchir avec lui sur les moyens de sortir des impasses où ils s'enferment, il leur attribue un nouveau corps, il leur restitue une dignité. L'enseignant pourra également leur proposer une activité où ils seront susceptibles de révéler un talent caché, il pourra leur donner, voire leur imposer une responsabilité au sein d'un groupe de travail dans le cadre d'un projet, leur montrant ainsi qu'il croit en leur développement. Il ne s'agit pas d'un « truc » à appliquer en toutes circonstances pour que ça marche ; il s'agit bien plus d'une *attitude intérieure* chez l'adulte, d'une disponibilité, d'un souci authentique du devenir de l'autre, qui conduit à ne pas arrêter le regard sur ce qui paraît momentanément barré, mais à le reconnaître comme allant-devenant malgré les apparences. C'est s'exercer à ce que J. Lévine appelle le regard tripolaire. (J. MOLL, 2003, 53)

Partie Clinique - Introduction générale -

« Le savoir clinique invite le lecteur à devenir un interlocuteur.
Il ne lui impose ni loi, ni principe.
Il ouvre des horizons de sens à explorer.
La validité de ce savoir tient dans sa force interlocutrice »

Recherche et formation, n°39

Pour avancer dans la partie clinique je vais repartir des deux hypothèses :

Hypothèse 1 : La structure temporelle qui soutient le travail de contenance du groupe permet une expérience singulière d'empathie.

Hypothèse 2 : L'appropriation subjective de cette expérience empathique en groupe contribue à une modification du lien enseignant-élève sur le terrain.

D'un point de vue conceptuel

Un matériel clinique peut se prêter à diverses lectures ainsi qu'à des analyses et interprétations variées. Il met à l'épreuve l'hypothèse du « processus empathique » (Hypothèse 1) qui se déroule dans le groupe, dans la première section de ce parcours clinique, et l'hypothèse du « positionnement empathique » (Hypothèse 2) dans la seconde. Même si les deux cas pouvaient être traités avec les deux hypothèses, j'ai focalisé sur ces deux temporalités différentes : le premier cas donnera à lire et à interpréter l'intersubjectivité groupale et le second portera sur la subjectivation et l'intrapsychique d'un sujet-exposant, dans le temps de l'après-groupe. Nous rendrons palpable le feuilletage de deux types d'enveloppes : l'enveloppe groupale (le Soi groupal) et l'enveloppe psychique d'un sujet (Le Moi/Soi professionnel).

Les deux chapitres sont présentés à partir du même parti-pris qui s'inspirent de celui de Piera Aulagnier à propos du comportement d'une mère « normale » et que nous

transposerons au comportement d'un enseignant « normal » :

> Il nous paraît impossible de dire quoi que ce soit sur le rôle pathogène que peut jouer la relation de la mère à l'enfant, si on ne réfléchit pas avant sur le vécu de cette relation hors du champ de la pathologie, si on ne va pas aussi loin que possible dans l'analyse telle qu'elle devrait s'exercer, quels que soit par ailleurs les mécanismes de projection que l'enfant lui imposera. (P. AULAGNIER, 1975, 2010, 135)

Dans cette option, chaque cas présenté montrera une relation « normale » pour ensuite chercher les aménagements et impasses au processus empathique dans l'intersubjectivité groupale (Chapitre 7. 4) et les obstacles au positionnement empathique subjectif au regard des fragilités et défaillances des enveloppes psychiques (Chapitre 8. 3).

D'un point de vue méthodologique

Outre les cas présentés, comme observatrice-participante ou animatrice, j'ai utilisé et croisé deux autres types de données. D'une part, les témoignages recueillis auprès de cinq informateurs, choisis pour l'expérience vivante qu'ils avaient d'un GSAS, animé par J. Lévine, et pour leur capacité à entrer dans la conscience de leur propre fonctionnement intellectuel et psychique. L'intégralité de leurs témoignages accompagnés dans la marge de catégories interprétatives ou explicatives se situe en annexe, alors que des extraits seront dans le corps du texte ou sous forme de tableaux pour rendre la lecture plus aisée. D'autre part, j'ai eu la chance de recevoir de la part d'une rééducatrice, Elisabeth Chourot, dont j'analyse le positionnement, une monographie qu'elle a rédigée dans l'après-coup de la séance. Elle a servi ma démonstration de l'appropriation subjective de l'expérience empathique du groupe, dans le corps du texte et elle se trouve dans son intégralité dans les annexes.(Annexe VI)

D'emblée, je pose les deux limites, à mes yeux, les plus évidentes de cette partie clinique. C'est tout d'abord, un parcours, donc, comme tout choix, il laissera dans l'ombre des balises qui sembleraient incontournables et passera, peut-être, à côté de questions importantes ou à côté de phénomènes psychiques non repérés. Ensuite, ce n'est qu'un parcours : il montre un horizon à atteindre, ouvre des champs, les défrichent mais le terrain reste à explorer.

Première section – DANS LA TEMPORALITE D'UN GSAS –

Deux chapitres composent cette première section pour mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle la structure temporelle qui soutient le travail de contenance du groupe permet une expérience singulière d'empathie.

Chapitre 1 : Cette première étude de cas « L'attachement de Valérie à Matthias, l'enfant-roi » est extraite d'un GSAS qui a fonctionné, durant une année scolaire, sous l'appellation « Groupe d'Analyse de Pratique- AP Lévine » sur le site d'un IUFM de la banlieue parisienne où j'étais formatrice. Le caractère exemplaire du fonctionnement du groupe, celui du respect des contrats, du protocole, des scansions du penser collégial et mon rôle d'animatrice ont permis une succession de changements de regards à l'intérieur du groupe et après le groupe. Nous découvrirons comment a fonctionné la chaîne de regards ré-humanisante dans le processus groupal et comment, en réinscrivant la souffrance de l'enfant dans son histoire singulière, une jeune professeure des écoles stagiaire est parvenue à amorcer une pacification de l'enfant en trouvant le positionnement juste de l'accordage à son élève. L'exemplarité de ce cas montrera comment se sont mis en acte le « regard tripolaire » et la métaphore du passage du « regard-photo » au « regard-cinéma ».

Chapitre 2 : J'évoquerai les phénomènes qui interviennent dans la complexité de la chaîne phorique et qui peuvent amener des aménagements ou des impasses dans la structure temporelle groupale. Pour l'explicitation de cette hypothèse, je m'appuierai sur des séquences d'animation dont une animée par J. Lévine. Je montrerai comment elle est à comprendre en regard, d'une part, des phénomènes transférentiels qui touchent l'animateur et d'autre part en regard des facteurs qui peuvent infléchir le cadre. J'ai conscience que, dans chacune des séquences présentées, la complexité des nœuds de projections et de défenses ainsi que d'autres mécanismes psychiques pourraient donner lieu à d'autres démonstrations. Je n'ai visé ni l'exhaustivité, ni la saturation des cas. J'ai choisi un déploiement qui rende compte des processus en jeu et des impasses.

7 Le processus empathique

« Naturellement, un cas isolé ne nous apprend pas tout ce que nous voudrions savoir. Ou, plus justement, il pourrait tout nous apprendre si nous étions à même de tout comprendre, et si l'inexpérience de notre perception ne nous obligeait pas à nous contenter de peu. »

S. Freud *L'homme aux loups*

Contexte : Nous sommes à la deuxième séance d'un groupe composé de jeunes enseignants (9 femmes et 2 hommes), tous en formation initiale dans un **I**nstitut **U**niversitaire de **F**ormation des **M**aîtres de la région parisienne. Ils ont fait le choix de participer au projet de ces séances mensuelles d'une durée de deux heures, appelées « AP Lévine » dans le cadre d'un module d' « Analyse de Pratiques ». Ils sont donc ouverts aux parti-pris de la psychanalyse et à la méthode de travail d'étude de cas, énoncés lors de ma présentation. Ils sont donc prêts à se risquer au dialogue pédagogie-psychanalyse qui fonde cette pratique pour présenter des cas d'élèves, ceux qu'ils rencontrent dans ce qu'il est convenu d'appeler leur « stage filé », c'est-à-dire une journée de classe par semaine en responsabilité tout au long de leur année en IUFM.

7.1 Cas clinique « De l'attachement de Valérie à Mathias, l'enfant-roi »

C'est en reprenant mes notes prises durant la séance et dans son après-coup que j'ai rédigé ce cas mettant en scène une jeune femme, professeure d'école stagiaire -renommée

Valérie - dans sa relation difficile à l'un de ses petits élèves. Je l'ai appelé Mathias en référence au héros d'une fiction[115] *Le roi Mathias 1er* écrite par le médecin et pédagogue polonais Janusz Korczak (J. KORCZAK, 1922). Si l'enfant-roi de J. Korczak cherchait à expliquer la démocratie aux adultes, le petit élève de 5 ans de Valérie cherche, quant à lui, à expliquer aux adultes son besoin de limites et celui de trouver des objets qui résistent à sa destructivité.

Résumé du cas : L'identification à Mathias de Valérie, en stage dans une école maternelle, est telle, qu'elle se dit *attachée* à lui et souffre avec lui. Selon la différence apportée dans les pages précédentes, je dirais qu'elle est davantage en sympathie avec lui qu'en empathie. Mathias qui a vécu une succession d'épreuves traumatisantes, en perdant tragiquement sa mère et sa petite sœur à 2 ans et demi, puis son père, 1 an plus tard, est un enfant-roi ou « un enfant qui pousse à bout » selon l'expression d'Albert Ciccone (A. CICCONE, 2003) : un enfant qui ne présente pas de structure désorganisée, ni de carence sociale mais qui s'inscrit dans un *lien tyrannique* aux adultes.

Dans ce GSAS, le travail dans le temps 1 (T1) du « dire de la blessure narcissique » par Valérie et de l'accueil de ses émotions par le groupe, puis celui, dans le temps 2 de « l'intelligibilité » (T2), où l'on tente des hypothèses sur le comportement de Mathias troublé/troublant, conduira le groupe dans le temps du « modifiable » (T3) à proposer des pistes à Valérie pour passer de son *attachement* à Mathias à un *accordage*. Dans le temps (T4) de son retour en classe, le regard neuf de Valérie va lui permettre de trouver un positionnement juste pour elle et pour Mathias : un positionnement empathique. Ce qui aura un effet de pacification.

7.1.1 Dans la temporalité de la séance

Dans la salle de cours que j'ai aménagée pour la rendre accueillante durant les deux heures de la séance de ce GSAS, j'ai « fabriqué » l'enveloppe visuelle et l'enveloppe

[115] **Résumé** : à la mort du roi Stephan, son fils, Mathias, est appelé à lui succéder. Pourtant, il n'a que dix ans, et il est bien seul face aux ministres et aux adultes qui n'entendent pas se laisser dicter conduite par un petit garçon. Et puis il y a toutes ses règles compliquées qu'il est tenu d'observer comme tout monarque. Un monarque qui n'est vraiment pas comme les autres... Car Mathias, l'enfant roi, rêve par-dessus tout de devenir le roi de tous les enfants !

sonore : j'ai pris soin de choisir des chaises non dépareillées (au niveau des couleurs et des tailles), j'ai relevé les volets des fenêtres quand cela était nécessaire, j'ai fait un peu de ménage (papier, matériel oublié) et j'ai formé un cercle avec les chaises, dans la partie de la salle où il y avait ni tableau, ni autre matériel de cours. L'enveloppe sans trou est ainsi symbolisée par les chaises installées en rond sur lesquelles vont pouvoir s'asseoir les dix participants et l'animatrice que je suis. C'est aussi une enveloppe sonore faite pour qu'on *s'entende* bien.

Entrons dans la peau du groupe.

Lorsque tout le monde est installé, je rappelle le contrat qui semble clair pour tous, au vu du hochement de certaines têtes : suspendre son jugement pour faire sien le cas que l'un(e) d'entre eux va déposer au sein du groupe : dans le premier temps de ce travail pour les écoutants « des entendants », il s'agit d' *être accueil*. Dans le temps du « Quelque chose à dire », seulement deux personnes s'expriment et évoquent leur fatigue du moment et l'intérêt de se poser dans ce groupe. Personne n'évoque de « suivi » de cas, nous allons directement à la présentation par Valérie du cas de Mathias qui l'affecte.

7.1.1.1 Temps 1 (T1) : Le dire de la blessure narcissique

Quand Valérie expose le cas de Mathias, le groupe est collé à son émotion, suspendu aux larmes qu'elle retient, puis contaminé par elles, au fur et à mesure du récit. Larmes contre maux. Ces larmes, l'accent du midi et la volubilité de Valérie apportent de la dramatisation au récit de la succession des épreuves traumatiques vécues par Mathias : à 2 ans et demi, « il perd » sa mère et sa sœur de 18 mois dans un accident de voiture où il se trouvait. Puis, un an plus tard, il « perd » son père qui « se tue en moto » en se rendant au cimetière. Trop c'est trop ! Valérie pleure, certains des autres participants retiennent leurs larmes. Quant à moi, je ne suis pas indemne, non plus, de ce récit : je me centre sur ma respiration, j'essaie d'entrer dans une écoute plus flottante. A son intention et aux membres du groupe, je sors de mon sac un paquet de mouchoirs en papier que je lui donne.

Durant ce premier temps d'accueil des émotions, ce paquet y circulera pudiquement et silencieusement.

Nous apprenons que Mathias est élevé par ses grands-parents qui sont d'origine tzigane et qu'il les appelle « papa » et « maman ». Ces derniers le trouvent tellement insupportable qu'ils l'enferment à clef dans sa chambre quand il les « pousse trop à bout ». L'école, quant à elle, a fait le choix de laisser Mathias pendant deux ans avec la même maîtresse, Caroline, « pour pouvoir le gérer ». Dans le cadre de sa formation, Valérie a la responsabilité de cette classe un jour par semaine et c'est ainsi qu'elle « appréhende », chaque jeudi, l'idée de retrouver Mathias.

Néanmoins, Valérie se dit *attachée* à ce petit garçon et elle avoue « souffrir avec lui » bien qu'il lui « fasse des crises » : « il faut courir après lui dans la classe », « le ramasser quand il se jette par terre ». Comme à 5 ans, il n'a pas encore investi les savoirs, qu'il ne connait pas ses couleurs, qu'il ne sait pas compter jusqu'à dix, qu'il n'écrit pas son prénom, l'équipe doute qu'il puisse aller au Cours Préparatoire, l'année suivante. Cependant, ce qui préoccupe essentiellement Valérie, c'est qu'il « lui met sa classe en l'air » : elle se dit dans l'obligation de poursuivre Mathias dans la classe, de l'empêcher de donner des coups de pieds dans la porte. Tantôt elle essaie de lui parler gentiment, mais, en réponse, dit-elle : « il me regarde de haut » « il me nargue ». Bref, elle conclut cette série de faits par « il me met les nerfs à fleur de peau ».

Lors d'un « n-ième bras de fer », Valérie, dans son statut d'enseignante-stagiaire, décide d'aller chercher Caroline restée dans l'école (l'enseignante titulaire qui, elle aussi, n'en peut plus !) pour venir à bout de Mathias. Caroline, elle, choisit d'avertir le chef du camp pour venir chercher Mathias. Le chef de camp, grand'père/père de Mathias, est absent. C'est pas moins de 6 adultes qui viennent à l'école ! Mathias, lui, ne veut pas quitter l'école. Alors…on le laisse en classe et il se calme !

A ce moment-là du récit, le débit de parole de Valérie se ralentit ; elle poursuit son exposé en nous disant, avoir compris, après cet « incident » qu'il ne fallait pas qu'elle entre en conflit avec lui car elle « n'en ressortirait pas gagnante ». A partir de là, elle « accepte tout » de lui : « Il ne voulait pas travailler, il prenait un jeu. Il ne voulait pas faire le temps calme, je restais à côté de lui. Pour le temps du regroupement, je l'autorisais à se mettre sur

mes genoux. Et tout cela devant les autres élèves à qui je refusais qu'ils fassent la même chose ! ». Et puis, on la sent offusquée et désorientée quand elle raconte qu'il lui a touché les seins : « Quand je lui ai tenu la main pour écrire le prénom de Caroline, il m'a dit : tu es ma maman ». Valérie termine son récit, encore tout émue par les paroles qu'elle rapporte : « Si je ne lui donne pas ce qu'il veut, moi, je vais mal et je ne sais pas quoi faire ; et puis, c'est terrible quand il passe de son regard de haine à un regard d'amour ». Elle répète : « malgré tout, je suis *attachée* à lui ».

L'exposé a duré à peu près une vingtaine de minutes. Je laisse s'installer un court silence. Je sais qu'il va falloir que s'organise le passage du temps de l'émotion à celui du penser. Je me demande intérieurement si nous allons parvenir à aider Valérie à passer de cet *attachement* dont elle parle à un *accordage, une attention accordée à l'autre* (D. MELLIER, 2004). Je me saisis des expressions imagées qu'elle a choisies pour lancer le travail du penser collégial.

7.1.1.2 Temps 2 (T2) : la recherche d'intelligibilté

Je prends donc la parole après un silence qui m'est apparu encore très chargé d'émotions :

« Ce que vous vivez, Valérie, est vraiment très difficile et vous nous dites combien vous êtes *attachée* à Mathias. Nous sommes là avec vous pour vous soutenir. Nous allons chercher à voir comment on peut vous aider à vous *détacher* de Mathias, comment défaire des liens pour en aménager d'autres et pour que vous puissiez faire votre travail de maîtresse ».

Puis, j'invite alors, le groupe à se rendre disponible pour se représenter ce qui peut animer intérieurement Mathias :

« Chacun s'exprime avec les idées telles qu'elles lui viennent ; cela peut prendre la forme de questions, d'images sans jugement sur ce qui est dit...c'est un échange par associations. Ensuite on échafaudera des hypothèses sur la dynamique psychique supposée de Mathias ».

Voici quelques extraits des échanges que j'avais retranscrits dans l'après-coup de la séance :

Participant - As-tu remarqué à quel moment de la classe, il se jette par terre ?

Valérie - Non pas vraiment... Enfin, si, c'est quand je lui demande quelque chose et qu'il ne veut pas...

Participant - Il est capricieux.

Participant - Il a peur de quelque chose ?

Valérie - Il résiste plutôt.

Participant - Quand ses parents sont morts, il n'a pas été suivi par un psy ?

Valérie - Non, je ne crois pas mais j'en sais rien.

Participant - Sa mère a dû lui manquer, il a dû s'arrêter de grandir.

Participant - Sa sœur aussi d'ailleurs a dû lui manquer...c'était des naissances vraiment rapprochées.

Participant - Il avait quel âge quand elle est née ? ...

On se met à faire des calculs...S'il avait deux ans et demi au moment de l'accident, la petite sœur était un bébé. Elle n'avait pas plus de vingt mois.

Participant - Quand il s'est caché sous la table, es-tu allé tout de suite le chercher ?

Valérie - Des fois j'y vais, ça dépend aussi si l'Atsem est dans ma classe ou pas.

Participant - La fois où tu l'as pris sur tes genoux et qu'il t'a touché les seins, il s'est calmé, après ? …

Les projections et les prises de paroles sont nombreuses. Chacune et chacun y va de ses pensées liées à l'incroyable vie dramatique de ce petit garçon :

Participant - Ca doit être terrible de perdre ses deux parents si petit.

Participant - Moi je comprends qu'on pète les plombs.

Je perçois que chaque participant est capable de se représenter le vide, le trou, la perte que le drame du premier accident puis du second a pu représenter pour Mathias.

Certains s'identifient aussi à Valérie qui commence à se détendre si j'en juge par sa tenue assise, moins « défaite », moins agitée.

Participant - Oui, mais moi, je comprends aussi que tu ne puisses plus le supporter.
Participant - Il doit être lourd à ramasser quand il est parterre, c'est pas un corps de bébé.
Valérie - Oui, il fait le bébé.
Participant - C'est un bébé qui fait des caprices pour que sa maman revienne.
Participant - Oui, mais quand même, malgré tous ses malheurs, sa vie n'est pas finie …
Participant - Il a ses grands-parents qui l'aiment beaucoup et il est pris en charge par toute la communauté....
Participant - Sauf qu'ils ne savent pas lui mettre des limites...
Participant - Et il en joue de tout ça !...Comme avec toi d'ailleurs.

Je pense alors à la jouissance, à la sadisation du comportement de ce petit garçon. Cependant, si pour ces jeunes enseignants, sans formation psychologique, au fil des questions, des suppositions, j'ai employé la référence à la « tendance anti-sociale » de Winnicott, pour dire l'espoir de Mathias de trouver un objet résistant à la destructivité, je n'ai pas évoqué ce qui résonnait en moi et s'élaborait en termes psychologiques ou métapsychologiques : l'attachement objectal à la mère, la rivalité/culpabilité à sa sœur, la répétition de ses actes de sadisation, une quête de l'objet sans cesse renouvelée ainsi que les débordements pulsionnels de Mathias dans son transfert positif à Valérie.

C'est en jouant avec l'expression de « l'enfant qui pousse à bout » et avec les références métaphoriques du Moi-Maison que quelque chose d'intelligible de la problématique de cet enfant s'est dit.

Je prends la parole à ce moment-là :

- On s'imagine bien ce qui a pu rendre difficile la construction de la maison intérieure de ce petit garçon, de son Moi-Maison : quand sa petite sœur est née, il avait 18 mois, l'âge où un enfant est omnipotent, l'âge de la toute puissance...On ne sait pas comment il s'est arrangé intérieurement avec ses pulsions, à la naissance de sa petite sœur. Il était à l'âge des pulsions destructrices de la toute petite enfance...peut-être qu'il exerçait

déjà des tyrannies sur l'extérieur. Le sous-sol de son Moi-maison en construction devait être déjà bien encombré après la naissance de cette petite sœur. Finalement, avant l'accident, est-ce qu'il n'avait pas déjà perdu quelque chose de bon, quelque chose de positif de ses premières relations symbiotiques avec sa mère ? Et puis, à deux ans et demi, à l'âge où l'on commence à entrer dans le Moi social, celui des pièces habitées où l'on va rencontrer d'autres choses du monde, d'autres objets à convoiter que l'amour de sa maman, toutes ces choses que sont les jeux avec les copains à l'école, le monde des mots, des livres, des images...à ce moment-là pour Mathias, sont venues des pertes réelles liées au tragique du premier accident puis à celui du second. On imagine l'effet de répétition et l'effet dévastateur des éprouvés de détresse catastrophique...

A la suite de cette interprétation viennent d'autres échanges sur l 'âge de la toute puissance, la première année de l'école maternelle qui représente une nouvelle séparation et génère beaucoup de pleurs de la part de certains petits...Peu à peu, au fil de nos associations et des apports théoriques que je fais, Mathias devient un peu moins énigmatique : les hypothèses (vécus de cassure, de désaffiliation/réaffiliation, d'abandon...) ont dessiné quelques contours de compréhension.

Dans ce temps du travail, je rappelle que « personne ne peut prétendre détenir la clef du problème ». Cependant, dans ce travail collégial des pensées, orienté vers le passé et vers l'intériorité de Mathias, nous avons commencé à nous décoller des émotions de Valérie et nous l'avons vue commencer à se détendre. Physiquement, je remarque qu'elle choisit une position plus confortable sur sa chaise et sa voix est moins tremblante quand elle s'exprime.

Lorsque je regarde ma montre, plus de trente minutes ont passé et je suggère de donner un autre cours à notre travail de penser :

- Il est impossible de prétendre tout savoir, d'avoir fait le tour de la problématique de Mathias. Nous sommes en mesure maintenant, je crois, de nous remettre à penser le retour de Valérie dans sa classe jeudi prochain. On ne peut rien changer du passé de Mathias, ni des liens qu'il a créés avec Valérie. On a compris que dans la tyrannie qu'il exerce vis à vis d'elle et des autres adultes, il cherche quelque chose, un étayage, une réponse à son besoin d'amour et de limites. Qu'est-ce qu'on peut proposer, suggérer pour que quelque chose se

modifie de cette relation et que Valérie retrouve son positionnement de maîtresse, dans le groupe pour tous les enfants et pour Mathias ?

Participant - Comme une main de fer dans un gant de velours...

Participant – Ce n'est pas facile de lui dire non, mais il faudrait le faire pour qu'il comprenne que c'est pas lui qui peut dicter sa loi.

Participant - Il faut lui redonner sa place d'enfant, mais d'enfant qu'on verrait plus normalement et pas seulement un pauvre petit garçon malheureux qui a perdu ses parents.

Participant - Sa place d'élève, tu veux dire !

Je reprends la parole :

- Effectivement, comment s'appuyer sur sa dimension intacte, sur la part de lui qui peut être disponible pour devenir un élève de Grande section. Nous allons donc passer au troisième temps de notre travail collégial de penser. Essayons d'imaginer les aménagements, les modifications que Valérie pourrait apporter dans sa relation à Mathias.

7.1.1.3 Temps 3 (T3) : le modifiable

Je précise que « pour aider Valérie à « penser », à « anticiper » l'accompagnement psychique de Mathias lorsqu'elle retournera en classe, toutes les idées sont bonnes à prendre et on peut puiser à l'expérience de la pédagogie institutionnelle ». Je sais, cependant, que ces jeunes professeurs d'école ont peu de connaissances en la matière et je décide dans cette séance de Soutien au Soutien qui n'est que la deuxième, de mobiliser, pour eux, ce qui, dans des groupes d'enseignants plus « aguerris », viendra des participants : les petites institutions de la Pédagogie Institutionnelle et la notion de « parole vraie » que permet toute relation transférentielle positive comme c'est le cas pour Valérie.

J'avance aussi l'idée d'écoute tripolaire... :

- Est-ce qu'on pourrait chercher ce qui permettrait à Mathias de contenir son désespoir et de transformer son agressivité ? Quelle parole vraie Valérie pourrait-elle adresser à Mathias...quelque chose pour qu'il puisse puiser dans son agressivité, devenir acteur de sa vie et non plus destructeur ?...»

Voici quelques uns des échanges :

Participant - Moi, je pense qu'il t'aime beaucoup et qu'il te prend pour sa mère, il faut qu'il comprenne que tu es sa maîtresse et que sa maîtresse.

Participant - Est-ce qu'il aime écouter des histoires ?

Valérie - Oui, mais il veut toujours être sur mes genoux.

Participant - Tu as essayé de lui dire qu'il était trop grand, que ça ne se fait pas ?

Participant - Il a besoin de t'avoir pour lui tout seul.

Je me saisis de ces paroles pour faire une proposition d'aménagement : des moments privilégiés pour lui, à certains moments de la journée. Cependant l'idée est rejetée par Valérie : « Il me prend déjà tellement toute mon énergie et les autres, je les délaisse pendant ce temps-là ! ». J'interviens alors :

- C'est vrai, vous avez raison, nous devons réfléchir dans deux directions : celle de votre relation à Mathias et celle de votre relation à chacun des autres....Si on pense que Mathias rejoue à l'école quelque chose du lien tyrannique à sa mère qu'il a perdue, à son père lui aussi disparu ainsi qu' à d'autres personnes auxquelles il était attaché et que dès qu'on va lui dire non ou lui opposer une résistance, il va continuer à se sentir attaqué dans sa toute puissance. Vous avez dit qu'il « passe de son regard d'amour à un regard de haine » peut-être peut-on lui dire quelque chose qui l'aide à lier la haine à l'amour ? Vous êtes sa maîtresse, il manifeste que vous comptez pour lui ; ne vous a t-il pas dit que vous êtes sa maman ? Il faut qu'il vous installe dans ce rôle de maîtresse qui peut lui apprendre à lire, écrire.

J'invite alors le groupe à s'essayer à être « porte-parole » comme si Mathias était présent. Petit à petit *quelque chose* se formule du côté du regard ou de l'écoute tripolaire pour entrer dans le dire des « accidents » de sa vie passée, de ses « réactions » dans la vie présente et de ce qui peut advenir. Les uns et les autres s'essaient timidement pour arriver à cette parole co-construite : « Je sais Mathias, que tu as vécu des choses pas très faciles pour un petit garçon de ton âge, que tu as besoin qu'on t'aime beaucoup, qu'on te le montre, mais tu vois moi, je suis ta maîtresse, je ne peux pas remplacer ta maman. Elle est là, dans ton cœur. Moi, mon rôle à l'école c'est de t'aider à grandir en t'apprenant des tas de

choses… »

C’est à partir de cette parole qui sera moins interprétation qu’intervention, une parole faite d’une trouvaille signifiante de mots, de gestes que l'on fait le pari que va s’amorcer le décryptage des actes qui paraissent *insensés* et que l'on va créer du sens structurant pour l’enfant. On cherche une parole qui sert au plus près ce qui est conflictuel, non une parole manipulatrice ou intrusive.

7.1.1.4 Temps 4 (T4) : le retour sur soi

Rien n’a été dit du contre-transfert de l’enseignante. C'était chose impossible, dans la temporalité psychique de Valérie. Cependant, après que j'eus mis fin à la séance et alors que les uns et les autres se levaient,Valérie nous dit « se sentir plus légère ». Et juste avant de partir, elle esquisse quelques mots pour dire la séparation d’avec sa famille restée dans sa région d’origine, sa peur de voir son père mourir. On peut lire l'expression de son transfert privé dans ses dernières paroles avant le départ du groupe : « Il y a des choses qui ont dû compter dans ma relation difficile à Mathias ».

7.1.1.5 Séance suivante : un mois plus tard

Valérie nous apprend que personne n’aurait dit à Mathias que ses parents étaient morts. Quant à elle, elle dit avoir progressé, compris « la différence entre sympathie et empathie » et avoir parlé avec Mathias : « Je lui ai dit qu'il n'avait pas eu de chance quand il était petit mais que, maintenant, il y a beaucoup de personnes qui l'aiment et qui ont envie qu'il grandisse. Je lui ai même dit : « Tu vois, moi j'ai beau ne pas être ta maman, je peux t'aider à grandir à l'école. Tu pourrais apprendre à faire les mêmes choses que tout le monde, mais il faut que tu arrêtes tes crises de petit bébé... ».

Je pense alors, sans toutefois l'évoquer, au film de Pedro Almodovar *Parle avec elle.* Valérie avait parlé avec Mathias ! Comme dans le film d'Almodovar, à la manière dont Benigno parle avec une malade dans le coma, à la manière dont il « parle avec elle »

tandis que la médecine « parlait d'elle », Valérie avait su parler avec Mathias.

A chaque séance mensuelle, Valérie investit le « temps des suivis » pour nous parler de Mathias et de *l'accordage* qu'elle a trouvé.

2 mois plus tard : Valérie souhaite « encore nous donner des nouvelles de Mathias ». Elle m'apparaît plus détendue, plus rayonnante : « C'est incroyable ! Mathias est transformé : il sait maintenant retrouver son étiquette (celle de son prénom pour marquer sa présence en arrivant le matin en classe), écrire son prénom et je lui réserve des petits temps où on est tous les deux. Tout n'est pas miraculeux, il faut que je lui rappelle les règles mais c'est un garçon comme les autres ».

A chaque séance mensuelle, les nouvelles données de Mathias nous montrent qu'il parvient petit à petit à retrouver le chemin de sa croissance perturbée et à rencontrer de l'intérêt pour un nouvel objet : le savoir lire et écrire.

Fin de l'année : Valérie nous dira : « J'ai l'impression de parler d'un autre enfant ». La parole-action de Valérie s'est bien inscrite dans ce que Jacques Lévine a appelé « Le regard tripolaire ou l'écoute tripolaire », une parole qui a dit quelque chose sur le passé, le présent et le futur, cet à venir à inventer, une ouverture sur un demain possible... puisque le pire n'est jamais sûr ! Au travers de cette parole, Valérie a prêté sa voix à Mathias, accompagnée intérieurement de la pensée du groupe, en quelque sorte théoricien de son symptôme. Elle a été son porte-voix.

7.2 Analyse du matériel clinique

Dans le commentaire qui va suivre, je propose un premier niveau d'analyse de la réalité, pour formaliser ce qui se passe dans « la peau du groupe » lorsque le groupe est un « Groupe de travail ». Un peu plus loin, le tableau 3 récapitule les étapes du processus empathique et les effets produits sur l'exposante.

Puis, je proposerai un second niveau d'analyse pour repérer les phénomènes inter/trans/intra psychiques de ce « Groupe de travail ». Plusieurs axes conceptuels ou

notionnels seront à l'oeuvre : la fonction à contenir et l'emboîtement des enveloppes, le travail de l'attention dans la psyché groupale, le mécanisme de l'identification projective et l'empathie. Le tableau 4 généralisera les phénomènes observés.

En conclusion de cette démonstration, nous reviendrons sur le passage de la fonction gamma du groupe à la fonction alpha de l'enseignante qui, une fois restaurée, permet une modification des liens et du comportement de l'élève (Figure 12)

7.2.1 Premier niveau d'analyse : du temps des émotions à celui du penser

J'ai choisi ce premier niveau d'analyse que j'aurais pu nommer « du sein-toilettes au sein nourricier » pour rendre compte de deux démarches. D'une part, ce niveau d'analyse reflète le type d'analyse que je menais des phénomènes, énoncés et observés, au début de mon travail de recherche, lorsque je ne m'étais pas dotée de tous les instruments adaptés à la recherche de connaissance des phénomènes psychiques. D'autre part, ce qui suit est une ébauche de ce qui peut être transmissible dans des formations lorsque les participants ne sont pas familiarisés avec les concepts et le vocabulaire de la psychologie et de la psychanalyse. L'usage des métaphores est, à ce titre, bien à propos.

7.2.1.1 Le temps du sein-toilettes

T 1 : Le groupe se donne comme objet de travail d'accueillir les émotions de celui ou celle qui dépose le cas d'élève pour lui permettre de s'en désencombrer psychiquement : « désagglutiner » le Moi de l'enseignant présent du Moi de l'enfant-absent dont il parle (J. LEVINE). Le temps 1 de l'accueil des émotions, en symbolisant le « sein-toilettes » permet l'articulation des psychés à la psyché de l'exposant(e). Cependant, les larmes versées par les uns et les autres, contaminés par celles de Valérie, ont été davantage des marques de sympathie que l'expression d'une posture empathique. La tempérance que j'ai apportée en donnant le paquet de mouchoirs a sans doute aidé ceux qui étaient le moins touchés à rendre possible la forme d'identification provisoire et transitoire

qui exige de faire alliance avec l'exposant(e).

7.2.1.2 Le temps du sein-nourricier

T 2 : Ce temps d'investigation, d'associations et d 'élaboration collective amène à un travail du penser. Chacun a pu se décoller des émotions exprimées, de celles ressenties chez l'exposante, de celles éprouvées venues de son propre monde intérieur de manière à opèrer un clivage salutaire pour penser la réalité psychique supposée de l'enfant-absent dont on a parlé. Ce que nous avons cherché à déchiffrer, ce n'est pas tant le nouage de la relation Mathias-Valérie, mais l'intériorité de Mathias. Imaginairement, on a cherché à habiter son monde interne et à s'identifier à ce qui est souffrant en lui, ce qui s'est originé dans des traumatismes supposés non élaborés.

T 3 : Grâce à une autre forme de pensée collégiale, nous avons cherché une réponse en termes de parole-action pour panser, re-penser le lien enseignant/élève et aider à concevoir autrement « l'espace psychique » de la classe. Ce qui circule dans l'intersubjectivité et l'interpsychique fonctionne comme une nouvelle posture empathique ou nouveau positionnement à internaliser et à transférer, pour chacun, dans le réel de ses situations de vie professionnelle . Le sein-toilettes s'est transformé en sein-nourricier.

T 4 : Si ce temps s'amorce dans le groupe, il est surtout le temps du « hors temps » du groupe et celui du retour en classe. Dans le présent retrouvé de la relation à l'élève, l'expérience clinico-théorique vécue dans le groupe a été ingérée. Elle s'est métabolisée et une fois qu'elle s'est intégrée à la pensée, elle a porté ses fruits. Dans tout travail de subjectivation qui fait son œuvre, une parole peut s'ouvrir.

L'échange qui suit rend compte de la quête des participants de ce groupe à trouver le positionnement juste dans le lien à leurs élèves, lorsqu'en fin d'année, nous avons ensemble cherché l'intérêt de ces séances d'AP-Lévine. Les propos rapportés sont au plus près de l'oralité.

7.2.1.3 Le temps de l'action sur le terrain : paroles de fin d'année

- Ces séances, ça aide à prendre du recul par rapport à ce qu'on vit, à ne pas réagir forcément dans l'immédiateté mais à réfléchir à comment on pourrait agir.
- Oui, mais quels mots, on peut utiliser pour parler aux élèves pour qu'ils ne se sentent pas jugés ? Sur le moment, on ne trouve pas forcément les mots.
- Moi, je trouve qu'on ne s'est pas assez vu pour ce travail, c'est un travail de plusieurs années.
- C'était un peu comme *le groupe des alcooliques anonymes*. Entre nous, on s'est appelés *le groupe des enseignants anonymes*. *(Rires)*
- Sauf que nous, on n'a pas soif d'alcool, on a soif d'école.
- Surtout, d'être bien avec tous ses élèves, même ceux avec qui on a du mal à accrocher.
- Moi, après le groupe, j'essaie de ne pas être dans le jugement. J'essaie de travailler ma capacité de jugement mais quand un élève ne travaille pas comme Yanis, je le gronde et très vite, c'est du genre « Si tu ne veux pas travailler tant pis pour toi ! »... Et puis, comme je m'en veux de lui avoir dit ça, je retourne vers lui et je lui explique des choses.

  Un jour, j'ai appris que ses parents étaient séparés et comme ce jour-là, il avait été particulièrement insupportable, en remontant en classe, je ne sais pas ce qui m'a pris, je l'avais pas programmé, je me suis assise à côté de lui dans l'escalier et je lui ai dit : « Viens-là, on va s 'asseoir... Ecoute ça ne va pas, je sais que ta vie ne doit pas être celle que tu aimerais, ça ne doit pas être marrant sûrement de vivre des fois avec son père, des fois avec sa maman et son beau-père, mais voilà, l'école c'est l'école et moi, c'est mon travail de pouvoir t'aider à mieux te concentrer. A partir de ce jour-là, un regard, entre lui et moi, a suffi. C'est incroyable ! Il y a beaucoup de choses entre lui et moi qui passent par le regard et maintenant, j'arrive le voir pas seulement du côté de l'élève insupportable.

– Moi aussi, je ne sais pas comment l'expliquer mais le lendemain des séances, je me suis demandé si vous ne téléphoniez pas à mes élèves, j'avais une classe devenue toute calme.

L'illusion d'appartenir à un bon groupe (ceux qui avaient choisi de se risquer à cette forme d'A.P) a trouvé un épilogue dans la nomination de leur groupe et ils ont ri de leur trouvaille linguistique. Des détails qui pourraient n'apparaître que des détails passent par des paroles, des gestes, des regards, manifestation d'une nouvelle attitude intérieure. *Les petits miracles,* dont parlaient J. Lévine, n'ont rien à voir avec quelque chose de décidable, de l'ordre du prédictible, du prévisible, ou calculable. Néanmoins, s'il ne s'agit pas d'une psychologisation de la relation, il s'agit bien d'une intention de la part de l'enseignant à apprendre quelque chose de nouveau et implique ainsi, inévitablement « un changement limité, bien que considérable, de la personnalité ».

Dans une communication récente, j'avais eu l'idée de métaphoriser ce travail collégial en « Bel Accueil » - « Champollion » – « Orpailleur ». Ces trois personnages[116] symbolisent la position psychique réceptive des trois temps par lesquels a cheminé la pensée du groupe. Ce positionnement empathique « accueillir-comprendre-agir » qui correspond à trois temps psychiques (T1, T2, T3) et trois niveaux (N1,N2, N3), est internalisé par les participants grâce au cheminement que permet l'animateur, à la succession des différents temps du « processus empathique » ainsi que le disent certains témoignages : « Comme c'est très structuré ce cheminement, ça aide on peut le garder à l'intérieur de soi » ; « J'incorpore une façon d'être ».

Le tableau 3 « Dans la temporalité du groupe et du sujet-exposant » résume ce premier niveau de l'analyse du processus empathique. Un temps T-1 précède l'enchaînement T1, T2, T3, pour préparer l'enveloppe groupale. Ce temps, constitutif du cadre de l'animateur et de la fonction de contenance afférente, m'a conduite dans cette

[116] « Bel accueil » avec « Doux regard » est l'un des deux écuyers du Dieu Amour qui conduit l'Amant vers la rose dans le roman de la Rose. C'est donc par lui que tout arrive ! « First being » !
Champollion est, quant à lui, un déchiffreur qui a mené un travail de longue haleine. Il symbolise le travail subjectif et intersubjectif de recherche de compréhension de logique de l'autre.
L'orpailleur cherche à extraire par lavages successifs les paillettes d'or provenant du sable de certains cours d'eau ou des alluvions aurifiés. Il incarne le groupe puis l'enseignant qui une fois son regard « lavé », il cherchera à adresse à l'élève une parole vraie, pour que le sujet advienne.

partie clinique de la recherche à une exploration de la notion de « cadre ». (Chapitre 7.5.2)

Dans ce premier tableau, il s'agit de synthétiser le cadre méthodologique, les étapes du processus, la fonction de l'animateur dans le groupe et les effets produits sur l'exposant.

Tableau 3. Dans la temporalité du groupe et du sujet-exposant

Temps	**Le GSAS/AP-Lévine** **« Le processus empathique »**	**L' exposante** **« De l'attachement à l'accordage »**
T -1 avant le groupe	Préparation du cadre par l'animateur de l'enveloppe sonore et visuelle	
T 1	N 1 : **Accueillir (sein-toilette)** Rôle de l'animateur : recevoir et contenir les vécus destructeurs, différencier ce qui vient de son monde intérieur et du monde extérieur. **Bel accueil**	**« Le dire de la blessure narcissique »** Dire son exaspération, son impuissance Déposer ses affects, ses émotions « les nerfs à fleurs de peau » Expulser les contenus angoissants
T 2	N2 : **Comprendre (sein-nourricier)** Rôle de l'animateur : aider à penser la réalité psychique de l'enfant absent en utilisant un langage intermédiaire (métaphorique) Aider le groupe et participer avec lui aux échanges et associations de points de vue pour approcher la logique interne de l'autre (l'enfant dont on parle). **Champollion**	**« L'intelligibilité »** Se décoller de ses émotions Prendre des distances avec le cas,, Voit la souffrance derrière le symptôme Se détendre corporellement Comprendre la notion de regard/écoute tripolaire en écoutant toutes les paroles d'intelligibilité proposées par chacun des participants.
T 3	N3 : **Agir (sein-nourricier)** Rôle de l'animateur : aider à anticiper le retour en classe, chercher des pistes pour penser ses pratiques pédagogiques et pour « s'accorder » à l'enfant ; imaginer devenir le porte-parole de l'élève en souffrance **Orpailleur**	**« Le modifiable »** Echanger sur les trouvailles pédagogiques, les moyens de restaurer le lien. S'essayer au parler vrai Se sentir « plus légère »
T 4 dans le groupe et hors du groupe	N4 : **Le retour sur soi** Repérer les phénomènes transférentiels	Internaliser l'expérience du processus empathique et l'utiliser pour créer un nouveau lien à l'enfant. Passer de l'attachement à l'accordage

Ce qui se travaille dans le temps objectif et linéaire de la réalité (Chronos) produit des contacts entre les psychés et irradie la temporalité subjective et intersubjective (Kaïros). Dans ces conditions, le GSAS représente et fonctionne comme un espace hors-menace, comme une aire transitionnelle pour une expérience d'intersubjectivité. Le groupe est guidé par l'animateur qui exerce sa capacité de rêverie, dans une réceptivité proche de la préoccupation maternelle primaire. Le travail psychique et intellectuel dans cette temporalité singulière pour le groupe et l'exposant offre des expériences qui entrent dans la conscience et en font des moments (re)mémorables. (cf Entretien)

Ceci nous introduit à un deuxième niveau d'analyse : celui des processus et des mécanismes psychiques pour comprendre le fonctionnement de la chaîne phorique. Ce niveau d'analyse amorce la trame du chapitre suivant qui explorera les aménagements et impasses au processus empathique.

7.2.2 Deuxième niveau d'analyse : processus et mécanismes à l'oeuvre

Dans ce « Groupe de travail » où des volontaires se retrouvent chaque mois, l'appareil psychique groupal a su déployer collégialement une activité mentale tout en tenant compte des épisodes émotionnels qui l'ont traversée. La séance choisie est un épisode caractéristique des phénomènes intersubjectifs, transsubjectifs et intrapsychiques.

7.2.2.1 La fonction à contenir et l'emboîtement des enveloppes psychiques

La question de l'emboîtement des enveloppes psychiques telles qu'énoncées par D. Anzieu et notées de F1 à F8 (Chapitre 6.1) en s'inscrivant dans la chaîne des fonctions phoriques, caractérise la fonction à contenir d'un GSAS. Cette question oblige à penser au temps qui a précédé l'arrivée des participants dans le groupe : un temps T-1.

T -1 : Pour que la fonction à contenir agisse à la fois dans son aspect « contenant » et son aspect « conteneur », l'espace donné au groupe (la salle de travail) doit être, le moins

possible, un espace troué. En anticipant sur les relations qui ont besoin de se structurer et pour que la parole puisse faire lien, j'ai eu besoin, dans un temps (T-1), de constituer une enveloppe qui forme un « espace politique et poétique » (R. KAËS, 1976, 127) capable d'offrir un lieu propice pour accueillir/agir, penser et rêver. Sans cet aménagement qui nous éloigne d'un lieu institutionnel normatif, normé, évaluatif et transmissif, tel un IUFM, il n'y aurait peut-être pas eu si facilement cet épanchement et cet adossement au groupe, au cœur duquel se sont logées toutes ces émotions.

Pour que la peau psychique du groupe puisse exercer la première fonction de « maintenance/constistance » (F1) et pour qu'elle puisse offrir un contenant aux affects et aux émotions qui se présentent, la face externe de cette peau est l'enveloppe visuelle pré-formée à l'arrivée des membres du groupe. Dans sa face externe, elle s'offre comme contenance à investir, dans un premier temps, physiquement et socialement, et dans sa face interne, elle s'offrira comme contenant et conteneur, physiquement, psychiquement, intellectuellement et socialement.

T 1 : Ce premier temps de « la fonction à contenir » dans son aspect de contenant est une fonction de réception psychique et de réceptivité inconditionnelle. Souvent, le groupe entier participe de la garantie de cette fonction primordiale de maintenance/consistance (F1). Dans cette situation où Valérie ne pouvait pas se « contenir», ce qui s'entendait était tellement facteur d'angoisse et de fantasmes, sujet à projections et identifications, que j'ai senti combien, en tant qu'animatrice du groupe, l'exercice de cette fonction n'allait pouvoir reposer que sur moi. Cette fonction d'adossement est essentielle car elle cherche à établir, à un niveau constant, la quantité d'affects qui se présentent et il faut pouvoir s'en remettre à celui ou à celle qui anime. De même que la mère contient les sensations/émotions de son nourrisson, c'est l'animatrice que j'étais qui a représenté cet appui auxiliaire, ferme et souple contre lequel on peut s'adosser. Ainsi, Valérie a pu s'adosser et pleurer (F1). Elle a dû aussi se sentir aussi soutenue au sens de « tenue par dessous, maintenue » par les autres membres du groupe, certes, contaminés par les émotions mais moins débordés qu'elle. Ils se montraient présents par leur écoute et leur attention. L'enveloppe qu'ils formaient, faisait corps et masse et leur regard, quoique brillant ou embué de larmes, était enveloppant.

L'objet qui a aidé, ici, à contenir les émotions « le paquet de mouchoirs » va participer de l' objet-groupe. En circulant, il a fait lien et si chacun de sa place a eu un vécu sensoriel, émotionnel et affectif singulier, le partage de cet objet a fait exister chaque participant(e) dans son appartenance à ce groupe. On peut même dire qu'il a été à la fois « contenant » en recueillant les larmes (F1) et « conteneur » en les séchant (F2). Quand la pudeur des premiers moments a laissé sa place à une certaine gravité et que chacun a pu retrouver ses esprits, le groupe comme unité s'est réapproprié la capacité de ces deux fonctions.

Chemin faisant, j'ai pu être dans une écoute flottante du récit, dans cette « capacité de rêverie » d'ouverture à l'autre. Puis, quand il s'est agi de se remettre à penser, j'ai incarné « la fonction de pare-excitation »(F3). Pour accomplir cette fonction majeure du préconscient, j'ai pris les représentations de mots qui m'étaient disponibles et à la fin du récit, j'ai renvoyé à Valérie des paroles de réconfort et de soutien : « Ce que vous vivez, Valérie, est vraiment très difficile et vous nous dites combien vous êtes *attachée* à Mathias. Nous sommes là avec vous pour vous soutenir. ». En me donnant comme tâche celle de stimuler sa pensée concrète ainsi que celle des écoutants/entendants, le jeu de mots « attachée/détachée » a eu une « fonction de pare-excitation » (F3) et une « fonction de signifiance » (F4) salutaires : « Nous allons chercher à voir comment on peut vous aider à vous *détacher* de Mathias, comment défaire des liens pour en aménager d'autres et pour que vous puissiez faire votre travail de maîtresse ».

Cela nous conduit au deuxième niveau de « la fonction à contenir » dans son rôle actif de conteneur. La temporalité groupale est un aspect conteneur, incarné par l'animateur/rice qui s'inscrit dans une geste à tempo différents : animer (redonner du souffle de vie), diriger (donner la direction) modérer (donner la mesure).

T 2 : Une fois l'exposé terminé, j'ai laissé s'installer un moment de silence et j'ai apporté une scansion en reprenant la parole pour annoncer le passage au deuxième temps.

Le groupe, à ce niveau de contenance, ne cherche pas à interpeller sous forme de conseils ou d'interrogations sur les ressentis ou la souffrance personnelle de l'exposant à ce moment-là. Si l'on entend que le Moi-Professionnel de celui qui expose est atteint et son

Moi-peau émotionnel intime touché, nous ne le questionnons pas sur ses phénomènes transférentiels. Dans le cas de Valérie, ce qu'elle montrait ne pouvait que nous inciter à vouloir l'aider à se dégager des liens souffrants. Le penser associatif procède sur la surface d'inscription de la peau psychique du groupe et la « fonction de signifiance » (F4) de l'appareil psychique groupal se constitue en une aire d'expérience, faite de jeux de mots. Parfois les mots s'accompagnent de gestes ou laissent la place aux gestes quand le groupe mime l'élève dont on parle, dans une forme de « pensée posturale ».

Dans un GSAS, le pare-excitation et la surface d'inscription sont mises en œuvre par le contrat de départ qui pose le non-jugement comme préalable au travail du penser et invite aux associations. La fonction contenante qui était essentiellement fonction de réception psychique devient alors fonction de transformation puisqu'il s'agit de modifier les projections reçues de façon qu'elles puissent se lier entre elles et prendre sens. A la fois, co-penseur et interprète, j'ai cherché à inciter les prises de paroles et j'ai orienté les opérations de la pensée.

T 3 : Le travail d'interprétation, amorcé dans le temps précédent lorsque j'ai joué au fil des mots et utilisé des métaphores pour transmettre quelque chose de la psyché d'un « enfant qui pousse à bout », a inscrit « la fonction de concordance » (F5) au cœur du travail du penser collégial. L'évocation par l'un des participants d' « une main de fer dans un gant de velours » a montré à l'oeuvre « la fonction d'individuation » (F6) qui s'est incarnée dans le groupe tout en entrant en résonance avec d'autres paroles prononcées : « Et il en joue de tout ça !...Comme avec toi d'ailleurs » (F6). Les suggestions des uns et des autres ou les interprétations comme « Moi, je pense qu'il t 'aime beaucoup et qu'il te prend pour sa mère, il faut qu'il comprenne que tu es sa maîtresse et seulement sa maîtresse » rendent compte de « la fonction d'énergisation » (F7) qu'exerce le penser groupal. Incarner, penser pour Valérie et avec Valérie, de manière à ce que cette fonction, qui lui sera nécessaire pour supporter et gérer le transfert amoureux de Mathias, contribue à une forme d'enveloppement réassurant et dynamisant. Jacques Lévine évoquait la « plus-value » que générait un groupe « apportant » selon le néologisme qu'il avait construit.

Si l'on n'a pas interrogé de manière directe les phénomènes transférentiels, il y a eu néanmoins pour Valérie un accès à son Soi professionnel. C'est le temps 4, d'abord esquivé

puis, subrepticement évoqué, qui a initié ce qui allait être le « hors psyché groupal » et qui a signifié que le processus de subjectivation était en route.

T 4 : Pour qu'une dynamique psychique puisse se finaliser, il y a besoin que le temps s'écoule. A en croire les paroles de Valérie en sortant de l'espace de travail, de l'énergie bloquée dans son lien à Mathias a pu se libérer : Dans « Je me sens plus légère », quelque chose s'est dit de « la fonction de sexualisation » (F8) qui a joué son rôle de libération de l 'énergie liée. Une certaine élaboration était bien en train de se réaliser puisque ses dernières paroles ont montré qu'elle avait eu accès à une part de soi, celle qui l'a ramenée à sa part intime, à un transfert privé - sa séparation d'avec sa famille et la peur de voir son père mourir- : « Des choses qui ont dû compter dans ma relation à Mathias ».

Dans le temps d'avant le groupe, l'impact affectif et émotionnel du lien de Valérie à Mathias a fait subir à sa psyché une succession d'épreuves qu'elle a déversées au sein du groupe. Dans le temps du groupe, elle nous a donné à voir et à entendre l'effraction de son Moi professionnel dans son Moi-peau émotionnel. Du temps 1 au temps 4, le processus de subjectivation en passant par la psyché groupale s'est inscrit dans sa temporalité psychique. Le premier cap à franchir pour que s'opère un changement de place et de regard a eu lieu dans l'appareil psychique groupal et dans l'enveloppe groupale. Son enveloppe psychique s'est raffermie tout en gagnant en souplesse. Sa capacité de penser s'est trouvée activée dans une fonction de liaison qui a tenté et réussi le ré-accordage à Mathias. Sa parole a fait lien, dans le temps hors du groupe, et en présence de Mathias.

« La fonction à contenir » n'est pas seulement tributaire du jeu de l'emboîtement des enveloppes psychiques, de celle de la peau du groupe et celle du Moi-peau du sujet. Elle s'appuie aussi sur le travail de *l'attention* qui s'exerce dans la temporalité du groupe et en est l'assise du travail associatif et interprétatif.

7.2.2.2 Le travail de l'attention dans la psyché groupale

Il ne s'agit pas là seulement de noter le travail de *l'attention* tournée vers la réalité sensorielle qui a laissé voir comment l'expression de la sensorialité et des affects a été présente au cours de cette séance. Il s'agit de reprendre l'idée de *l'attention* prise comme

capacité de rêverie et comme fonction tournée vers le monde intérieur, intrapsychique : celui de Valérie et celui de l'enfant-absent dont on parlait.

Cette attention est tout d'abord cette forme première d'accueil, de suspension où l'on se rend disponible à ce qui va surgir d'inattendu. C'est l'idée de l'atmosphère créée par la constitution de la peau du groupe, un « état d'esprit » et un sentiment de sécurité apportés par le mode de travail et les contrats énoncés. Le tout formant « le cadre ». Et puis c'est aussi la patience dans ce temps groupal qui se déroule, se décompose, se ponctue pour que les émotions et la pensée puissent se déployer.

T 1 : L'appareil psychique groupal a constitué une réponse aux besoins du « dire de la blessure/souffrance » de Valérie en maintenant une *attention* à ce qui se déposait de régressif. L'ensemble de la psyché groupale ne s'est pas laissée envahir par une totale identification à Valérie, ce qui aurait transformé l'expérience de l'empathie en un temps de confusion et de perte de limites. Une forme de sympathie en quelque sorte. C'est grâce à une forme régressive d'accueil et de partages des émotions, par et dans le groupe, que *l'attention* a pu circuler en direction de Valérie. L'attention qui était la mienne, « une attention doublement éveillée à la présence de l'autre et au vécu interne, émotif du sujet » (D. MELLIER, 2007, 119) ainsi que le paquet de mouchoirs, comme participant de l'objet-groupe, ont agi, et ce, en rapprochement de *la préoccupation maternelle primaire*. On peut attribuer à ce temps régressif une qualité à l'image de ce qu'est une « capacité négative » : « la qualité qui contribue à former un homme accompli lorsqu'il est capable d'être dans l'incertitude, les mystères, les doutes sans courir avec irritation après le fait et la raison. » (A. PHILLIPS, 2009). C'est aussi ce qui a permis le dégagement nécessaire à diriger *l'attention,* au temps 2, vers ce que l'on supposait avoir été et être le monde intérieur de l'enfant-absent dont on parlait.

T 2 : Le travail de *l'attention* a cette particularité, dans le temps 2, de se tourner vers l'élève/enfant absent. Certes, l'attention s'est aussi portée sur le vécu psychique de Valérie mais le groupe, alors «sein-nourricier», va surtout se prêter au jeu spécifique du penser et des pensées : penser le cas de cet enfant littéralement « ob-scène » grâce à un travail associatif d'hypothèses de compréhension, une manière d' « écouter sa vie » à

plusieurs et une manière de penser la réalité psychique d'un enfant au delà des apparences, symptômes d'histoires de cassures de filiation, d'abandons, de rivalités, de tranferts....

T 3 : *L'attention* qui s'était tournée dans le temps 2 vers la réalité psychique des dimensions accidentées de l'enfant et ses formations réactionnelles, va se diriger vers sa dimension supposée intacte : la troisième facette de « l'écoute ou du regard tripolaire ». On se donne le projet d'imaginer, de se représenter ce qui pourrait créer du lien, comment faire « alliance affective, identitaire et cognitive ». Les points de vue s'associent et se confrontent pour donner à entendre et à voir les possibles d'un nouveau positionnement professionnel et les formes que pourrait prendre une adresse singulière à l'enfant.

T 4 : Je ne suis pas en mesure de pouvoir dire quelle part la « légèreté » évoquée par Valérie doit au travail de *l'attention*, à celle du travail associatif, à celle d'une disposition personnelle à écouter, entendre ce qui se disait, à se saisir de l'expérience groupale et à celle de la part professionnelle de sa personnalité. Sans doute, toute cette alchimie de dimensions. Nous sommes dans l'humain. Cependant, les faits rapportés par Valérie, dans les séances qui ont suivi, les effets sur le lien revisité à Mathias et l'incidence sur sa croissance psychique ont installé une confiance quant au travail de la contenance, à celui de l'emboîtement des temps et au travail de *l'attention :*

> La notion de travail psychique de l'intersubjectivité ne suppose pas seulement une détermination extra-individuelle dans la formation et le fonctionnement de certains contenus de l'appareil psychique : elle concerne les conditions dans lesquels le sujet de l'inconscient se constitue. Elle admet comme une hypothèse fondamentale que chaque sujet dans sa singularité acquiert à des degrés divers l'aptitude de signifier et d'interpréter, de recevoir, contenir ou rejeter, lier et délier, transformer et (se) représenter, de jouer avec - ou de détruire – des objets et des représentations, des émotions et des pensées qui appartiennent à un autre sujet, qui transitent à travers son propre appareil psychique ou en deviennent, par incorporation ou introjection, partie enkystées ou intégrantes et réutilisables. (R. KAËS, *Ibid.,* 244)

7.2.2.3 Identification projective et empathie

L'intérêt de l'identification projective, comme processus intra-psychique articulé à l'empathie, comme phénomène entre pré-conscient et conscient, n'est pas que descriptif et théorique. Il permet dans la clinique groupale de repérer ce qui fait d'un GSAS un espace

d'identification projective. Lorsque l'identification projective de l'exposant active l'identification introjective de l'animateur et celle des autres participants, l'empathie résulte du traitement le plus « juste » de ce processus.

T 1 : L'utilisation de l'identification projective par Valérie est manifeste. Elle utilise le groupe comme contenant psychique de tout ce qu'elle a besoin d'expulser comme ressentis destructeurs. Elle nous dit « souffrir » avec Mathias : « Si je ne lui donne pas ce qu'il veut, moi, je vais mal et je ne sais pas quoi faire ; et puis, c'est terrible quand il passe de son regard de haine à son regard d'amour ». Nous apprenons, tout au long de son récit, qu'il lui est difficile de jouer pour Mathias un rôle de contenant psychique. Malgré ce que nous entendons de sa capacité de penser et de son désir de réparation, elle ne parvient pas à offrir une réponse satisfaisante aux angoisses de ce petit garçon en introjectant ce qu'il dépose en elle à son insu et se trouve donc dans l'incapacité de lui renvoyer des contenus détoxiqués. C'est en miroir de son impossibilité à contenir Mathias que, dans le groupe, Valérie déborde : flot de paroles, de larmes, elle a besoin d'être contenue.

Pour ce qui est de l'utilisation de l'identification projective en tant qu'animatrice de cette séance, j'ai dû, dans les premières minutes, « me centrer sur ma respiration » et reconnaître les affects et les émotions qui se présentaient, ceux de Valérie, des participants (le monde externe) et les miens (le monde interne). Je ne suis parvenue à prendre contact avec la réalité subjective et la propre conflictualité de Valérie (son monde interne), qu'après avoir agi : sortir le paquet de mouchoirs de mon sac. L'acte et le geste ont fait lien, pour le groupe, lien et transition pour moi. Le voir circuler m'a installée dans une autre position intérieure. En opérant le clivage nécessaire, j'ai alors pu jouer avec les résonances qu'apportaient les mots/expressions que Valérie employaient : « il me met les nerfs à fleur de peau » « attachée »...Ils me sont restés en mémoire après la séance et j'ai pris plaisir à les consigner dans mon cahier du groupe. Dans l' attention flottante qui a suivi l'épisode « objet-mouchoir », je ne voyais plus Valérie : je l'entendais.

Dans cette première temporalité où l'identification projective fait interagir des représentations internes de part et d'autre de celui ou celle qui projette et de celui ou celle qui introjecte, les « écoutants/entendants » ne sont pas des spectateurs. Dans cette séance, nous n'avons pas été au spectacle. Nous avons été moins témoins qu'acteurs : acteurs

passifs certes, puisque silencieux, mais acteurs en s'identifiant à ce qui se voyait et s'entendait.

T 2 : Pour que le Moi de Valérie puisse se débarrasser d'un contenu psychique douloureux qui se révélait au travers de ses aveux d'impuissance, de ses peurs, du lien identificatoire à Mathias, le groupe s'est prêté à un travail de spéculation imaginative, de projections pour tenter de comprendre le monde interne de Mathias. A partir des pensées associatives du groupe et des interprétations que j'ai pu faire, nous avons questionné le besoin qu'a pu avoir Mathias de projeter dans sa mère des vécus destructeurs pour se soulager ou/et la faire souffrir.

Dans ce temps-là de *l'appareil psychique groupal,* pour prendre conscience des représentations de soi et de l'autre, c'est-à-dire distinguer ce qui appartient à soi et ce qui appartient à l'autre, le sujet-exposant n'est plus sur le devant de la scène. Il se met intérieurement en retrait, en surplomb, entre parenthèse, pour se laisser bercer et entendre ce qui serait de l'ordre de la conflictualité de soi, de l'autre. Rien n'est dit, prouvé de ce positionnement par Valérie si ce n'est ce que j'ai pu lire de son corps qui se détendait. Ce positionnement où l'exposant se met en attente tranquille, dans un autre groupe, une participante l'avait appelé « l'effet thalasso ». Cette trouvaille signifiante laisse à penser du bienfait de cette mise en retrait pour que le processus de dégagement puisse se mettre en place.

L'identification projective se rencontre dans plusieurs configurations de liens. Ici, il s'agit du lien Mathias/sa mère, Mathias/sa mère perdue, Mathias/sa grand-mère, Mathias/Caroline, Mathias/Valérie, pour ne parler que de ces liens aux représentants du féminin et du maternel. Dans le groupe, on s'essaie intellectuellement à comprendre quelque chose de ces liens et des phénomènes d'identification projective. On s'est approché du concept, du mécanisme mais il n'a pas été nommé. L'essentiel réside dans l'expérience psychique et cognitive d'une séparation consciente qu'on opère pour « s'occuper » du monde interne de Mathias et non celui de Valérie, dans une forme de déplacement du travail du penser et des pensées.

A ce moment-là, le concept d'*identification projective* est moins un mécanisme

d'expulsion et de contrôle de l'objet comme dans la réalité du lien enseignant-élève, ou dans la réalité du dépôt des affects de l'exposant en T1, qu'un outil de communication dans sa composante aimante. Cette expérience de l'identification projective normale est un exercice d'ouverture psychique et intellectuel qui montre le chemin de son maniement lorsque l'enseignant(e) se retrouvera dans des situations réelles de débordements.

A cette étape on peut parler d'*identification projective empathique.*

T 3 : le temps du « modifiable » confère au groupe la charge d'être au service d'une modification des relations à autrui. Valérie va retourner dans sa classe et retrouver son élève. Les interventions qui sont faites vont toutes dans le même sens : aider Valérie à être une enseignante « suffisamment bonne » en incarnant pour Mathias à la fois la fonction maternelle qui saurait l'envelopper (lui autoriser des moments à lui tout seul) et la fonction paternelle qui saurait le limiter pour l'aider à structurer son monde interne, et qui comporte les trois aspects de la fonction symbolique nommés par J. Lévine : per-missive ; per-cutant ; per-spective.

Dans l'identification projective « mère-nourisson », la mère est vécue comme toute puissante et idéalisée dans sa fonction de conteneur tout comme peut l'être le groupe, dans ce temps où l'on cherche des solutions, des pistes, où l'on anticipe. Dans l'identification projective « groupe-enseignant », le travail spéculatif, imaginatif des paroles vraies va être porteur d'espoir de changement. On puise aux ressentis concordants des deux temps (T1 ; T2) qui ont précédé et il arrive même qu'on puisse se ressentir conforme à l'objet interne du sujet qui a exposé, qu'on puisse entendre la part de soi qui résonne avec l'autre. L'accompagnement qui est proposé en terme d'actions psychopédagogiques, en terme de paroles, de gestes, continue l'œuvre de métabolisation des vécus destructeurs ou douloureux et induit la possibilité de trouver une disposition particulière qui va créer un nouveau lien.

T 4 : c'est le retour à la réalité du lien dans la classe avec l'élève qui montrera si les pensées spéculatives et réalisables sont devenues des pensées réalistes et réalisées. Lorsque l'utilisation de l'identification projective a été possible, comme dans le cas de Valérie, on peut soutenir que cet apprentissage par l'expérience dans la temporalité du groupe a résulté

d'un travail actif, psychique, inter et intra et qu'il y a eu croissance des deux protagonistes du lien.

Cette forme d'expérience a pour nom « la connaissance » au sens bionien du terme, ni connaissance théorique, ni savoir inanimé mais apprentissage par l'expérience « learning from experience »

7.2.3 Synthèse sous forme de tableau

Le processus empathique dans la psyché groupale a des effets à chaque étape du travail du penser collégial (T1, T2, T3, T4). J'ai eu besoin de noter un temps (T-1) qui est celui de la préparation de l'enveloppe visuelle et sonore nécessaire pour accueillir les participants. C'est à ce moment-là que des individualités vont pouvoir former groupe.

A chaque niveau de ce processus (N1, N2, N3, N4) - accueillir, comprendre, penser l'action, agir - nous pouvons identifier les processus et mécanismes psychiques. Le travail de l'attention, celui de l'emboîtement des enveloppes, de l'identification projective dans la psyché d'un GSAS produit des effets sur l'exposant qui peut modifier son Moi professionnel et avoir accès à son Soi professionnel. Quelques extraits de témoignages ainsi que des paroles recueillies en fin de séance ou lors des suivis des cas, dans le tableau, traduisent le du travail dans ce type de dispositif.

Dans le tableau suivant, il n'y a pas de différenciation de rôle entre les participants du groupe et l'animateur pour rendre lisible la fonction à contenir et l'emboîtement des temps et des enveloppes. Un traitement particulier du fonctionnement interne de l'animateur ainsi que son rôle déterminant dans le groupe sont examinés au chapitre suivant.

Tableau 4. Processus et mécanismes psychiques d'un GSAS

Temps	Processus empathique dans la psyché groupale -Témoignages-	Mécanismes psychiques fonctions des enveloppes	Effets produits sur l'exposant(e)
T -1	Préparation par l'animateur de « la peau psychique », face externe de l'enveloppe	Fonction de maintenance / consistance (F1)	
T 1	**N 1 : Accueillir** C'est comme si on suspendait son jugement, on accueille, un point c'est tout » « Laisser l'autre chercher au tréfonds de ce qu'il a à dire sans s'inquiéter ». « Je me laisse imprégner par sa parole, par ses gestes et je laisse venir des associations avec des situations qui me sont arrivées ». « Voir l'autre, entendre ses silences, le voir dans son attitude parce qu'elle en dit assez long sur la façon dont il vit la situation ».	*Attention tournée vers l'exposant(e)* Fonction de réception psychique Utilisation de l'identification projective Ecoute flottante Fonction de pare-excitation (F1, F2, F3)	Moi professionnel atteint, Moi-peau touché, Enveloppe effractée Epanchement dans le sein-poubelle Adossement au groupe Dépôt des émotions Expulser des ressentis destructeurs...(Identification projective)
T 2	**N 2 : Comprendre** « Entrer dans la logique de l'autre (l'enfant), ça n'est pas facile…sans le guidage du tiers, je veux dire l'animateur, je ne sais pas si j'arriverais à démêler les situations ». « Commencer par un déblayage et décoller du « ah, il y va un peu fort cet élève ! » « On est tous là avec notre spontanéité, les questions fusent de tous côtés. C'est de ce fouillis-là qu'il va sortir des choses ». Les images qui me viennent, c'est des images des élèves de ma classe ». « Là, on essaie de vivre avec son corps ce que vit l'autre et c'est important ».	*Attention tournée vers l'enfant absent* Spéculation imaginative, à partir des associations de pensées. Hypothèses sur la logique interne. Transformation des projections. Travail d'interprétation avec le langage intermédiaire, les métaphores, la pensée posturale comme outil de penser. (F4, F5, F6,)	Désymbiotisation, Dégagement des émotions, des affects dans devenu sein -nourricier Se séparer, se décentrer Se mettre en surplomb : « effet thalasso »
T 3	**N 3 Penser l'action** « On apprend une manière de parler et de faire avec les élèves mais c'est pas du copier-coller des idées qu'on entend ». « La force du groupe est indéniable dans ce qu'elle a de ramasser les petits morceaux et de construire quelque chose qui devienne au final cohérent». « On n'est pas dans des conseils, des directions de vie, c'est des propositions qui restent ce qu'elles valent, les suivis (des séances suivantes) seront là pour le dire ».	*Attention tournée vers la partie intacte de l'enfant et le lien enseignant-élève* Fonction gamma du groupe Penser le retour dans la réalité, sur le terrain Anticiper les conditions d' un nouveau lien Associations de points de vue.Utilisation du langage intermédiaire (F6, F7, F8)	Capacité de penser réactivée. Fonction maternelle et paternelle à incarner sous forme de parole vraie, propositions psycho -pédagogiques...Puiser dans les outils de la pédagogie institutionnelle Expérience du regard tripolaire à internaliser
T 4 dans le groupe et hors du groupe	**N 4 Pour agir sur le terrain** **Temps d'élaboration et de perlaboration : c'est l'objet-groupe, le groupe comme accompagnant interne qui permet de passer de la réaction à l'action** « On veut surmonter l'exaspération pour donner une réponse plus constructive et toutes ces paroles (dans le groupe) aident à ça, à sortir de l'énervement et à considérer un enfant énervant comme un enfant qui a besoin d'aide. De retour dans ma classe, je suis mieux assurée, plus disponible,je lui parle autrement parce que je le vois autrement ». « Il y a le ressenti général de la séance et les mots que je réentends les jours suivants » « C'est peut-être de faire en rapide dans ma tête, le temps 1 et le temps 2 (*rires*). Le temps 1 et le temps 2, en raccourci »		Moi professionnel plus souple et ferme. Accès possible au Soi professionnel ; autre regard, autre écoute ; Attention accordée à l'autre : la fonction alpha de l'enseignant transforme les éléments beta de l'élève.(F1, F2, F3, F4, F5, F6 , F7, F8)

7.3 Conclusion

Si la pensée du groupe a une fonction analogue à celle de *la fonction alpha* d'un sujet, l'appellation de *fonction gamma* métaphorise particulièrement bien les interactions qui existent dans un GSAS.

7.3.1 De la fonction gamma du groupe à la fonction alpha d'un sujet

Un détour par la physique nous renseigne sur le processus. Dans l'effet photoélectrique, les rayons gamma donnent une forme de rayonnement qui sont plus pénétrants que les rayons alpha et bêta : un photon gamma interagit avec la matière en transférant l'intégralité de son énergie à un électron d'orbitale qui est alors éjecté de l'atome auquel il était lié. Ainsi le groupe (le photon gamma), non pas comme masse mais comme unité, interagit avec la matière (les émotions, les pensées, les vécus) en transférant l'intégralité de son énergie (la fonction gamma) à un électron d'orbitale (le sujet exposant) qui est alors éjecté de l'atome (l'enfant) auquel il était lié.

La fonction gamma comme fonction métabolique de la pensée du groupe a permis à Valérie de métaboliser ce qui lui était devenu impossible à faire seule. Si contrairement au groupe à visée psychanalytique, le GSAS n'a pas de fonction thérapeutique, il n'en n'a pas moins des effets thérapeutiques. Il a contribué à ce que le Moi-professionnel de Valérie s'étaie sur le travail accompli par le groupe pour retrouver un fonctionnement approprié qui a permis à Mathias de retrouver le chemin de sa croissance arrêtée. La *fonction gamma* dont s'est saisie Valérie s'est nourrie des pensées entre les participants, des interprétations métaphoriques que j'ai pu faire et des idées suggérées par les uns et les autres pour imaginer comment elle pourrait se positionner dans son lien à Mathias, de retour en classe. Le travail de *l'attention* a entraîné une élaboration des phénomènes en jeu dans le temps de la psyché groupale et s'est poursuivie dans le temps de la psyché individuelle :

> La pensée du groupe offre une sorte de support spatial aux pensées de l'individu. Il s'agit en d'autres termes de la possibilité que l'individu utilise la structure multiforme du groupe comme un espace particulier offert à ses pensées. Dans ce cas, le fantasme de fusion avec le groupe n'est plus nécessaire car la pensée de l'individu va de pair avec la pensée du groupe. (C. NERI, *Ibid.*, 129)

Pour que la pensée de l'un(e) aille de pair avec la pensée du groupe, il faut revenir à « l'efficacité du récit » (C. NERI) de Valérie et à la qualité de l'écoute dans le groupe qui lui a permis de se sentir accueillie. Sans doute, aussi, que l'illusion collective de participer à une aventure dans laquelle j'incarnais une certaine idée messianique selon laquelle le dialogue pédagogie-psychanalyse apporterait des réponses aux problèmes relationnels d'un enseignant a eu son importance.

La narration de Valérie a contribué à ce que nous voyions les faits s'animer et à construire une réalité. L'intensité de ses paroles, l'accent chantant pour parler d'un contenu endeuillé, comme toute sa manière de communiquer, en relatant une impensable accumulation de faits tragiques, ont agi de telle sorte que nous avons été vite associés à ses peurs, à ses pensées, à ses émotions et ses fantasmes. La syntonie, entre Valérie qui parlait et nous qui écoutions, était sous-tendue par une « sorte de calibration affective et intellectuelle » (C. NERI, *Ibid.,* 182). En effet, le groupe n'entend pas seulement l'histoire de celle qui parle mais il s'investit dans la narration comme si quelque chose était sien. C'est une illustration réussie de ce que Jacques Lévine posait dans le protocole comme nécessité de « faire sien le cas d'un autre ». L'image du water-polo que prend Claudio Neri, pour mettre en évidence que le jeu d'équipe est aussi important que l'action de chacun des joueurs, a fonctionné à chacun des temps du groupe avec une particularité au T3. La petite communauté des co-penseurs qui s'est formée pour comprendre la situation des liens mal ficelés a agi aussi, pourrait-on dire, à l'instar d'un « conseil de village » qui se réunit pour prendre des décisions. A la différence que, dans un GSAS, il est davantage question d'envisager des pistes de réponses au cas évoqué que de prendre des décisions.

L'opération de transformation de *la fonction gamma* a permis à Valérie de vivre des expériences sensorielles, émotionnelles ainsi qu'intellectuelles dans l'intersubjectivité groupale. La récupération de s*a fonction alpha* a eu lieu en partie, dans le groupe qui a « digéré » pour elle ce qui la faisait souffrir. Le pont qui s'est construit entre ses pensées et

ce qui était dit dans le groupe a été un viatique pour retrouver la capacité de cette fonction et prendre le risque d'une parole vraie adressée à Mathias.

7.3.2 De la fonction alpha restaurée à la croissance de l'enfant retrouvée.

Lors du temps des suivis, le témoignage des enseignants rend compte des manifestations visibles de la modification de la relation et du comportement de l'élève envers qui l'enseignant a eu une adresse particulière et/ou auprès de qui il a imaginé un dispositif, un aménagement ou toute autre trouvaille pédagogique. C'est à partir de la restitution de petits détails de la vie quotidienne dans la classe ou dans la vie de l'école qu'il est possible de comprendre les paramètres qui ont compté dans une situation.

Grâce à la chaîne des fonctions phoriques qui s'exerce dans l'enveloppe groupale, *la fonction alpha* d'un enseignant se restaure et agit sur la capacité d'un enfant à se construire sa propre enveloppe psychique et à trouver le chemin pour devenir élève. L'enseignant dans la classe porte l'enfant qui, bien souvent, ne s'est pas construit une pensée concernant sa vie familiale (« personne n'aurait dit à Mathias que ses parents étaient morts »), d'où l'intérêt en T2 de la métaphore du Moi-maison pour avancer des hypothèses. Pour l'enfant, tout ce qui n'est pas « digéré » s'évacue sur les adultes qui constituent son environnement affectif (les grands-parents, les deux maîtresses d'école). Le fonctionnement psychique du groupe, au travers de *sa fonction gamma,* construit une enveloppe de pensée pour penser et panser l'aspect pathologique des liens, des processus de transferts et d'identifications divers. La construction d'une pensée groupale autour de ces phénomènes transférentiels transforme le vécu ou/et les représentations de l'enfant en donnant un sens à ses agirs (T2) et en imaginant comment contre-agir sans réagir (T3), c'est-à-dire trouver un positionnement empathique. Cette pensée pour l'enfant et pour les liens à restaurer, le sujet-exposant, hors de la psyché groupale, devra la tenir pour transformer les vécus destructeurs que lui renverra son élève.

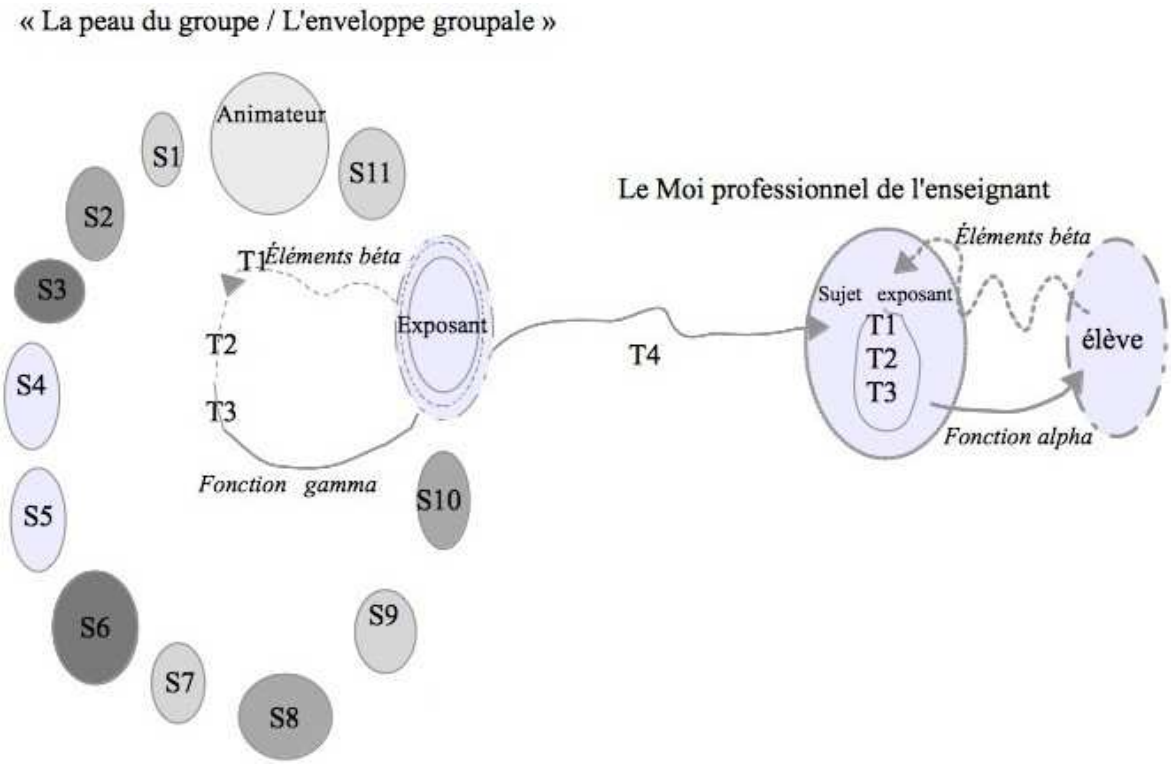
Si la mise à distance psychique que réalise le groupe, pour et avec l'enseignant, quand il sera seul à *soutenir* et *contenir* l'enfant de retour en classe, a permis de penser

l'enfant non plus comme seul acteur de ses actes mais pris dans un réseau de liens, le processus d'étayage interroge la chaîne de la fonction phorique. Pour qu'un enseignant puisse exercer cette fonction expérimentée dans le groupe à la manière dont la mère offre à son bébé ses bras qui le soutiennent en sécurité et pour qu'il l'exerce, hors temps du groupe, il lui faut pouvoir étayer, conflictualiser et instaurer un lien sans continuer à s'approprier l'enfant et sa problématique. Ces liens interrogent la question des ruptures possibles des maillons de la chaîne phorique ainsi que celle des alliances dont il sera capable – alliances identitaire, cognitive, émotionnelle – comme nous allons l'explorer dans les chapitres suivants.

7.3.3 Essai de conceptualisation

La figure 12, qui suit, schématise l'espace-temps intersubjectif, transsubjectif et intrapsychique, de la peau psychique du groupe (l'enveloppe groupale) à celle du Moi-professionnel de l'enseignant (son enveloppe psychique). L'enveloppe groupale est représentée par les sujets (S1...S11 et l'animateur) qui s'offre comme contenant et conteneur au sujet-exposant. Quand celui-ci entame son récit, sa souffrance ou l'excès de ses émotions ne sont pas toujours contenus et la continuité de son enveloppe peut être interrompue, ce que j'ai symbolisé par des traits pointillés autour du sujet exposant. Au fil des temps d'une séance de GSAS (T1,T2,T3) le sujet-exposant utilise la *fonction gamma* et se sert de l'appui psychique, affectif et intellectuel du groupe pour restaurer sa *fonction alpha*. Dans le temps d'après-groupe (T4), temps de subjectivation et de perlaboration, le Moi-professionnel se trouve raffermi, souple et ferme. Lors des moments en classe, où il s'agira de poser des limites à la pulsionnalité destructrice d'un élève, il saura grâce à *sa fonction alpha* restaurée mieux offrir un écran pare-excitations : le recours à la parole, aux apports de la pédagogie institutionnelle constitue une potentialité et un des points d'accordage de ce maillage.

Figure 12 - « De la fonction gamma à la fonction alpha restaurée»



7.4 Aménagements et impasses au processus empathique

> *« La tension est souvent intolérable entre le désir de savoir et celui de comprendre, entre se laisser aller jusqu'au bout de son intuition et tenter d'être exhaustif et de rien perdre, comme au réveil on tente quelque fois de retrouver tout son rêve. »*
>
> René Kaës *L'appareil psychique groupal*

Dans un premier temps, je vais rendre compte, d'une expérience personnelle de conduite d'animation dans laquelle j'ai été débordée par *ce* qui est arrivé en moi. Cette expérience interroge l'impasse au positionnement empathique de l'animateur lorsqu'il est pris dans les mailles des filets contre-transférentiels et, de ce fait, les incidences sur le déroulement de la séance. Elle est emblématique à double titre. Sur le plan méthodologique, les perturbations repérées et interprétées font partie du traitement des données pour faire avancer la recherche. Sur le plan conceptuel, le repérage et l'interprétation d'un *moment présent,* en T1, décrypte le scénario d'un Moi incapable d'assumer sa fonction de pare-excitation.

Ma posture empathique d'animatrice a été singulièrement remise en question, compte tenu d'un fragment de ma propre histoire infantile qui a surgi durant le récit en T1, si bien qu'une charge émotionnelle non résolue est venue faire barrage à la pensée. De ce fait, mon attention réceptive et donc ma capacité psychique à suspendre mon jugement, ont été, de manière transitoire, perturbés :

> Rien ne bouge, rien n'a plus le droit de bouger, on est comme frappé d'interdit : absence de pensées, de représentations, constriction corporelle.
> Ce que j'avais appelé être touché cette fois non au vif mais au mort. (J.-B. Pontalis,1990,85)

La séance évoquée le sera donc au travers du prisme de cette place d'animatrice que j'occupais et celui du relais pris par quelques personnes du groupe en T2 et T3.

7.4.1 Phénomènes transférentiels et empathie psychanalytique

Contexte : Le groupe, exclusivement composé d'enseignantes, a pour habitude de se retrouver dans la salle de classe de l'une d'entre elles, une fois par mois et ce, depuis trois ans. Les participantes se connaissent bien, certaines ont des liens d'amitié, d'autres des liens professionnels. Nul doute que c'est un *groupe de travail* d'autant que quelques participantes ont des connaissances théoriques et des expériences pratiques en pédagogie institutionnelle, ce qui enrichit particulièrement le travail du T3.

L'enseignante de maternelle qui expose, re-nommée Sylvie, est très présente au groupe bien qu'elle participe modérément aux échanges, sans doute par excès de timidité. Malgré les pratiques très coercitives de ses collègues, Sylvie dit « tenir » dans cette école, car sa classe est située dans les locaux d'une école primaire, ce qui la préserve des contacts avec ses collègues. Il est question, pour elle, à la demande de la directrice, d'accueillir, à temps partiel, Blaise-Gnato, petit garçon de 4 ans, que plus aucun enseignant ne peut et ne veut supporter. Le prénom composé, à l'image de celui un peu étrange que j'ai fabriqué, nous interrogera au T2 sur les origines, africaine, antillaise ou haïtienne de cet enfant.

7.4.2 Quand les affects prennent le pas sur l'animation

Ce que j’entendais de ce petit élève, en moyenne section de maternelle, de sa maltraitance familiale et institutionnelle m'est très vite devenu insoutenable et condamnable. A plusieurs niveaux : sur le plan de l’éthique professionnelle, sur le plan de

l'éthique personnelle et à un niveau plus profond et plus intime, sur le plan psychique.

7.4.2.1 Séquence (extrait)

Sylvie nous rapporte que Blaise-Gnato, 4 ans, hurle sans raison apparente, dans la classe et parfois dans les lieux communs : « lorsqu'il commence à crier rien ne peut l'arrêter ». Il est vite devenu le mauvais objet de tous les adultes de l'école, notamment les plus maltraitrants d'entre eux, qui le qualifient d' « animal sauvage à qui acheter une muselière ». Nous apprenons que ses cris sont sadiquement étouffés par sa maîtresse ! A ce moment du récit, ma pensée colle au tableau du *cri de Munch*. Je ne vois plus que la bouche ouverte de Blaise-Gnato dans laquelle une enseignante, pour le faire taire, enfonce ce qu'elle avait sous la main : un foulard de gymnastique ! Ce passage à l'acte grave d'un adulte me met, un temps, dans un chaos psychique qui me laisse dans l'impossibilité de penser. Et dans le même temps, le fait d'entendre le récit de Sylvie, presque lisse et sans émotions, *désaffecté,* ne me laisse pas sans jugement sur elle et ce qu'elle appelle « l'équipe » de l'école. Quand elle rapporte que la violence de cet acte a été soutenue par cette équipe et qu'elle est érigée en système (lorsque l'enfant commence à crier, l'enseignante fait le geste de sortir le foulard de sa poche !), ce trop plein de violence et d'actes im-pensables finissent par me sidérer à l'image du tableau.

Un court moment, celui d'un *moment présent* (Chapitre 6.3), mes propres affects ont pris le pas sur l'animation. Bien sûr, à elle seule, la violence des faits restitués représentait une attaque difficile à digérer émotionnellement et les unes et les autres des participantes se sont exprimées sur cette question en T2. Cependant, outre ces faits entendus, ce qui se tramait intérieurement, pour moi, était autre : un souvenir d'enfance - cri rentré, affects barrés, émotions refoulées - venait de surgir par effraction et se présentait sous la forme d'une image picturale : le *Cri de Munch*. Ce n'est que plus tard, en supervision, que je pourrai en percer le mystère et être en mesure de faire des interprétations. Celle que je rapporte ici concerne Blaise-Gnato : ses cris nous parlaient d'un traumatisme psychique, non pas celui positif, constitutif de la construction du sujet au gré de toutes les expériences de perte, d'abandon, de séparation, de

séduction, de castration mais constitutif d'un traumatisme négatif trop violent, trop précoce dont une partie n'avait pu être symbolisée et dont une autre avait laissé des traces dans l'organisation du travail psychique.

Dans le *moment présent* du groupe où je suis assaillie de pensées qualifiantes et de *pensées sauvages* je ressens l'augmentation de mon rythme respiratoire et un fort désir que le temps du récit se termine, voire que la séance toute entière prenne fin. Je mets quelques instants à reconnaître la forme messagère de l'affect. L'affect-passion qui avait pénétré l'intérieur du Moi me signalait qu'un fragment de vie infantile, se représentait là, sur la scène actuelle à l'aune du récit de cet enfant blessé, méprisé, violenté. Et, j'y restai collée ! Comme dans toute collusion qui vient ébranler la pensée, impossible « d'être accueil ». Cette collusion fait obstacle au premier niveau de positionnement de l'empathie. Le processus empathique qui ne peut s'enclencher, pour moi, me rend moins disponible pour ponctuer l'avancée du penser groupal. En T2, je n'invite pas au jeu d'identifications comme je le fais habituellement et le langage métaphorique ne m'est d'aucune utilité pour participer au travail d'interprétations. Certes, le cas exposé d'agir et de contre-agir était exceptionnel mais je savais aussi que c'était la part de mon contre-transfert qui m'absentait de la conduite d'animation. Comme j'étais dans une forme de retrait psychique au monde externe, le travail de penser collégial s'est fait, un temps, sans moi. Le fonctionnement de la psyché groupale a été modifié et le relais a été pris par quelques participantes. Evelyne et Brigitte, toutes deux investies dans un groupe de pédagogie institutionnelle, ont pu commencer une élaboration à partir de leur consternation et de leur impuissance devant cette situation familiale, scolaire et institutionnelle dramatiques. Si le travail associatif en T2 a été quelque peu escamoté, en T3 de longs échanges ont eu lieu sur la nécessité d'en référer aux instances de l'éducation nationale et les stratégies à imaginer pour suggérer aux professionnels concernés par la situation d'être aidés. Sylvie s'est dit prête à demander un rendez-vous à son inspecteur, en comprenant que Blaise-Gnato évacuait à l'école les souffrances non digérées de la violence pathogène familiale et qu'il était en danger. Sauf à penser que Sylvie pouvait représenter un « bon parent » ou « se transformer en Zorro », cet enfant avait besoin, quoiqu'il en soit, d'une prise en charge thérapeutique. Et ce, d'autant que les agirs des adultes de l'école, incapables de repérer les transferts en jeu et a fortiori

de les travailler, renforçaient sa souffrance.

Lors de la séance du mois suivant, dans le temps des « suivis », nous apprenons que Blaise-Gnato a trouvé une forme d'apaisement dans la classe de Sylvie tout en ajoutant que « rien dans le regard de l'équipe ne change » nous dit-elle ; l'inspecteur, prévenu de « l'incident » allait organiser une réunion pédagogique. Vers la fin de l'année scolaire, la mère qui avait la garde de l'enfant a quitté, de manière précipitée, la chambre d'hôtel où elle logeait avec ses deux fils. Blaise-Gnato a été placé dans une institution et n'a plus été scolarisé dans cette école. C'est aussi en cette fin d'année que Sylvie a pris la décision de demander une mutation pour s'investir dans une autre école.

7.4.2.2 Eléments d'interprétation et d'analyse

Dans un *groupe de travail,* tel que celui-là, *la fonction gamma* ne dépend que partiellement de la *fonction alpha* de l'animateur. Lorsque l'animateur est contaminé par des affects négatifs, le relais peut être facilement pris par des participants qui peuvent utiliser leur *fonction alpha*.

Dans les groupes naissants ou moins expérimentés, une position plus active de l'animateur est requise, comme dans le cas clinique du chapitre précédent. Si le cadre interne de l'animateur est pris dans les filets identificatoires de son enfance ou si des mauvais rapports entre ses enveloppes psychiques à l'intérieur même de sa personnalité n'ont jamais été mises au travail, le risque est grand qu'il ne puisse repérer les transferts qui agissent. Le risque est grand que l'animation laisse le groupe dans la confusion et les émotions.

Dans un document interne à l'AGSAS, Rose-Join Lambert[117] rappelle les trois conditions indispensables à la formation d'un animateur : une formation théorique / une formation au processus / une formation « de soi » : une formation théorique pour expliquer « les concepts qui décrivent un état ou qui portent sur les manières de faire, de dire » et que l'on est capable de mobiliser lors de l'étude d'un cas ;

[117] Texte non publié de Rose JOIN-LAMBERT *et al.*, , *Permanence et mutations du cadre dans la formation*, 2004

une formation au processus « généré » par la méthode qui nécessite une participation régulière à un GSAS ; une formation « de soi », c'est-à-dire le travail de son rapport interne aux situations complexes et difficiles, lors d'une cure analytique ou peut-être lors d'un autre type de travail thérapeutique. C'est cette formation « de soi » qui permet de lever des mécanismes répétitifs, associée à des temps de supervision individuelle et/ou groupale qui mettent au travail les avatars des résistances. La souplesse ainsi apportée au psychisme permet une posture moins réactionnelle et le premier niveau du positionnement de l'empathie peut s'accomplir. Cela participe de ce que Catherine Millot[118] appelle un « vide magnificateur » et ce que Jacques Lévine avait, un jour, nommée : « l'empathie outillée ». Si, pour chaque animateur, « l'outillage » est contingent de son histoire personnelle et de ses expériences psychiques, il se constitue comme capital affectif et intellectuel pour éviter toute forme de blindage ou de décharge émotionnelle.

Tout animateur peut être affecté par ce qui est dit et par ce qui est entendu car il sait que les cas exposés vont convoquer ses propres références internes. Il sait que des images sensorielles laissent des traces dans la psyché et que des résidus d'une expérience passée risquent d'altérer sa réceptivité empathique. Il lui faut un autre temps et un autre lieu que celui des groupes qu'il anime pour mettre des mots sur des représentants psychiques et interpréter des réseaux de significations. Le travail du temps et celui de la pensée élaborative en supervision individuelle ou groupale useront les émotions et les sentiments et rendront l'animateur plus disponible pour faciliter les échanges intersubjectifs, introjecter les contenus destructeurs et créer les conditions de leurs transformations.

Dans cette position d'ouverture, l'animateur est dans un positionnement empathique lui permettant d'entendre les demandes qui se présentent. Cette modalité de contact psychanalytique - Moi/Soi animateur - Moi/Soi exposant - qui prime sur la méthode peut bousculer le protocole comme le montre la séquence clinique suivante.

[118] C. Millot, *Abîmes ordinaires*, Gallimard, 2001

7.4.3 L'écoute psychanalytique de l'animateur

Je vais traiter, ici, de la question qui pourrait laisser penser que le processus empathique se réduit à une « méthode », à un fonctionnement calibré et rigide d'animation et donc davantage à une technicité protocolaire qu'à une expérience de contact profond entre l'animateur du groupe et les participants, notamment l'exposant. Deux sources de données croisées serviront la démonstration : un extrait de séance observée chez J. Lévine[119] dans laquelle Anne expose le cas de Mandiou puis, le temps des « suivis » dans les deux séances mensuelles d'après l'exposé, ainsi que les entretiens que j'ai réalisés avec elle, en début et fin d'année, commentés et reportés en annexes.

La séance est placée dans le corps du texte et propose une grille de lecture significative du positionnement empathique adopté par J. Lévine dans cette séquence. Les références aux modalités caractéristiques de contact psychanalytique énoncées par S. Bolognini serviront l'analyse du laboratoire mental et psychique de l'animateur. Pour mettre en relief le phénomène, je ne m'attarderai pas sur l'ensemble des interprétations qu'on pourrait avancer concernant les troubles et souffrances de l'enfant dont il est question.

J'expose la succession des prises de paroles durant cette séance, en police normale, mes impressions sont rapportées en italique et je propose des éléments d'interprétations dans un paragraphe décalé.

7.4.3.1 Contexte

L'effectif de ce groupe est important (plus de 15 personnes). Il est composé de participants habitués à penser ensemble et de deux nouveaux venus, inscrits à l'année, pour travailler sous la conduite de Jacques Lévine, dans son cabinet de psychanalyste. Il s'agit d'une séance de début d'année scolaire juste avant que la maladie de Jacques Lévine ne s'aggrave. Le groupe avait accepté l'enregistrement des séances et la transcription que j'en

[119] Cette séance animée par Jacques Lévine, enregistrée et retranscrite, est celle qu'il avait eue le temps de relire avant sa disparition et de m'autoriser à publier.

faisais leur était accessible. Les participants sont notés S1, S2, S3... pour préserver l'anonymat de certaines personnes qui me l'avaient demandé. Jacques Lévine est noté « J.L », le prénom de « Anne », celui de « Véronique » conservés avec leur accord, et moi-même, observatrice-participante « M. L ».

7.4.3.2 Séance 1

Trois personnes dont Anne arrivent dans le groupe une dizaine de minutes après qu'aient été établies les différentes demandes d'intervention dans les temps du « Quelque chose à dire », des « Suivis » et des « Cas » :

J. L - Bonjour Mesdames ! On était en train d'établir l'ordre du jour. Alors, « Quelque chose à dire » ? « Suivi » ? Anne, vous avez quelque chose à dire ?
(Rires... que j'ai supposés liés à l'interpellation très directe vis à vis d'Anne qui était encore debout et cherchait où s'asseoir !)
Anne - Je réfléchis.
Véronique - Regarde où il y a un fauteuil de libre... Un peu de douceur dans ce monde de brutes !
J. L - Qu'est-ce vous dites ?
Véronique - Un peu de douceur dans ce monde de brutes…D. me dit « ça veut dire que tu as quelque chose à dire »…Mais j'en ai tellement de choses à dire !
(*Nous étions dans une année particulièrement difficile sur le plan institutionnel : les attaques perçues par les enseignants donnaient lieu à de grands moments de désespoir, de colère et à des résistances coûteuses sur le plan psychique).*
S2 - Alors, profite, puisque tu es là !
J. L : Alors, qu'est-ce qu'on fait ?
S2 - Pour l'instant, on a 1 suivi et 2 situations. (*Dans ce groupe, les participants préféraient dire « situation » plutôt que « cas » qui les renvoyait à l'expression populaire et péjorative de « c'est un cas, celui-là! »)*
Anne - Je veux bien un petit quelque chose à dire.
S2 - Il est 7h20.

J. L - Bon alors, c'est jusqu'à extinction des forces. *(rires)*

S2 - Donc, Anne a la parole.

Anne - En fait, c'est un petit quelque chose à dire ; c'est que...j'ai un élève dont je voudrais parler…En fait, à chaque fois, je me dis (*soupir*) pff…euh….je me dis…euh … c'est trop. C'est un trop gros paquet ce cas-là et on n'y arrivera pas. Voilà. Je n'arrive pas à « le mettre en suivi », parce que j'en ai déjà parlé, il y a un an ou deux…c'est de Mandiou.

J. L - Alors, on essaie quand même ? Vous avez déjà dit quelque chose, c'est « je n'y arrive pas » *(silence)*...Je n'y arrive pas mais je voudrais bien y arriver…Moi, j'ai envie de vous poser la question à vous tous…On commence par ça ?

Silence

J'interprète ce silence non pas comme un silence d'approbation mais comme une marque de retrait collectif face à une décision prise par l'animateur de bousculer l'ordre du jour établi et comme une forme de respect/dépendance à sa position de psychanalyste qui fait autorité.

> Les hésitations d'Anne, ses paroles contradictoires « un petit quelque chose /un trop gros paquet ce cas-là » ont certainement fait résonner le Soi de Jacques Lévine avec des éléments du Moi défensif inconscient d'Anne : « On essaie quand même » ainsi que l'invitation à l'ensemble du groupe « on commence par ça » en sont la traduction.
> Dans l'entretien, Anne révélera qu'elle souhaitait parler de Mandiou en « Suivi » mais qu'elle avait « oublié son cahier » ; cette forme répétitive dans laquelle elle dit être - vouloir parler de lui depuis plusieurs séances et ne pas pouvoir le faire de peur de « s'enliser »- et que l'animateur a perçue, illustre ce que peut être un dialogue d'inconscient à inconscient et l'importance de l'écoute analytique de l'animateur.

J. L - Qu'est-ce qui se passerait si vous y arriviez ?

Anne - En fait, si je n'en parle pas, c'est que je me dis que je n'ai pas assez d'élément à apporter au groupe pour qu'on puisse réellement avancer. Je me sens tellement démunie que j'ai l'impression que je ne pourrais pas apporter d'élément au groupe pour qu'il puisse me réarmer.

J. L - Vous avez une idée de ce qu'il vous faudrait comme élément ? Qu'est-ce qui pourrait vous être utile ?

Long silence d'une minute

Anne - Peut-être que je me cache derrière…je n'arrive pas à savoir si ce garçon a des problèmes qu'on pourrait lier à de la dyspraxie, je ne sais pas bien ce que je sais…Je ne

sais plus…Est-ce que ça, ça me donnerait des éléments pour réfléchir ?

Long silence

Anne - Par exemple, c'est un garçon qui…en tout cas, je me suis engluée là dedans.

J. L - Qu'est-ce que c'est que ce « là-dedans ? » Vous me direz, Anne, quand vous en aurez assez que je vous bouscule ?

> Le contact qu'essaie d'installer l'animateur passe par des questions qui pourraient lever les défenses d'Anne « je me cache derrière » ou l'aider à se dégager de sa culpabilité/impuissance face aux problèmes de Mandiou. La pathologie « dyspraxie » ne la convainc pas et le fait de vouloir « se réarmer » signe qu'il y a eu défaite...défaite ou blessure narcissique. J. Lévine invite Anne à se projeter dans ce qui lui semblerait nécessaire pour repartir à l'assaut et tout d'abord se *désengluer* de la situation : « Qu'est-ce qui se passerait si vous y arriviez ? » « Qu'est-ce qui pourrait vous être utile ? ... ». L'attention qu'il accorde au vécu interne et la capacité de se le représenter sont contenues dans cette question prévenante : « Vous me direz, Anne, quand vous en aurez assez que je vous bouscule ? ». La reprise du « là-dedans », sans doute des filets identificatoires, permet à Anne d'en dire un peu plus.

Anne - Par exemple, je pense que je suis peut-être obsédée par le fait que c'est un garçon qui…Il est difficile de savoir son âge : il a 8 ans et demi, 9 ans et pour l'instant, il n'arrive pas du tout à écrire…Il ne vient qu'à mi-temps à l'école. Quand il vient, je lui dis « il faut en profiter ». Il est là et la seule chose que je lui fais faire, c'est de le faire écrire…je me dis que je me trompe et en même temps, je ne trouve pas d'autre chose à faire…parce que tous les contenus d'apprentissage !!!! J'ai commencé là-dessus, parce que je me disais que c'était ça aussi son sentiment d'échec de ne pas réussir à écrire 3 lettres d'affilé...

Silence...

Je pense, alors, que cette insistance à le faire écrire renforce peut-être les problèmes de Mandiou et qu'elle s'interroge sur ses pratiques et ses exigences qui risquent d'appuyer sur un symptôme : « Je me dis que je me trompe » !

Anne - Voilà, mais je veux bien m'arrêter là, parce que …ça me donne une petite envie de parler de lui *(rires)* surtout quand je pense qu'on va avoir une synthèse …je me suis dit que je vais voir la famille pour faire un autre point... ça me redonne l'envie d'en parler la prochaine fois.

Silence

J. L - Comment voyez-vous la possibilité d'en parler ?

S2 - Moi, ça me fait penser souvent aux fois où je me dis « tiens par rapport à un enfant, ça serait bien que je parle de lui » et je ne suis pas assez expert, je n'en sais pas assez ..et je m'empêche de le faire…je me dis « il faudrait que je mène une enquête avant de venir ici »...

J. L - Peut-être que ça pourrait vous aider…de voir que vous n'êtes pas la seule dans ce cas…Bon alors, ceci dit, qu'est-ce que vous avez éprouvé dans votre corps quand vous avez évoqué ce garçon ?

Silence

> J. Lévine se saisit d'une intervention, où le vécu passé d'un participant pourrait renvoyer au vécu présent d'Anne. Il la sollicite sur ses ressentis au moment de la présentation de ce garçon.
> *C'est à ce moment-là que je comprends que J. Lévine est dans son « habit » de psychanalyste : soigner le lien entre les choses et les mots et trouver les conditions les plus favorables pour ne pas laisser perdre toutes les météorites passées : petit quelque chose/ trop gros ce paquet-là ; me réarmer ; engluer là-dedans. Le passage à cette demande liée à l'éprouvé corporel va engager Anne à poursuivre sans répondre à la question posée.*

Anne - C'est très difficile, ça fait très mal.

J. L - Mais c'est quoi ?

Silence

Anne - Je ne l'imagine pas du tout dans un futur

J. L - Ah !

J. L - Vous pourriez me dire en gros comment il est ? On va transformer ce quelque chose à dire en situation, en cas.

Anne - Mais, je prends la place de personne ? *Rires*

> Une pensée nouvelle a surgi et s'est exprimée : « Je ne l'imagine pas du tout dans un futur ». Elle va déclencher un moment d'étonnement et une prise de décision de la part du psychanalyste pour offrir à Anne, dans cet espace psychique groupal, une aire potentielle où il lui sera possible de se *désengluer.* Une dernière résistance de la part d'Anne « Mais, je prends la place de personne ? » conduit à quelques rires, d'autant que nous percevons bien que l'invitation de J. Lévine aura raison de ses empêchements à livrer au groupe ses expériences douloureuses. En utilisant la résonance de son propre Soi avec le Moi-peau émotionnel d'Anne, J. Lévine est dans la réception et l'expérimentation de quelques unes des parties de la vie psychique d'Anne. L'emploi du « je » renforce l'idée d'un dialogue d'inconscient à inconscient et installe les participants au groupe en observateurs, écoutants qui se laissent conduire.

Le terme de *leader* employé par M. Balint,ou de *conducteur* de C. Neri est à, ce moment-là, très approprié pour qualifier le rôle de J. Lévine. De fait, Anne trouve intérieurement une voie de dégagement et elle se lance dans un récit.

Anne - C'est un garçon que je connais depuis deux ans et demi…La première année, il était à plein temps et au bout de cette année-là, on a décidé de…On a proposé aux parents qu'il ne vienne plus qu'à mi-temps, parce que c'était très difficile pour lui et pour la classe parce qu'il était en colère…totale…dans une colère permanente…Il arrivait le matin, il était en colère contre la porte de l'école, contre le banc de l'école, contre la table, contre les autres et il passait son temps à taper…et on sentait sa colère tout le temps.

Silence

Donc, en venant à mi-temps…du coup, sans avoir tous les temps de cantine, ça a permis quand même, que ce soit un temps plus pensable pour lui. C'est-à-dire que je voyais que ça lui faisait quelque chose quand je lui disais « il n'y a plus qu'une heure, bientôt tu vas pouvoir t'en aller » et ça, ça l'aidait à pouvoir accepter…parce que, d'un autre côté, c'est un petit garçon qui …En fait, je pense me rappeler que le premier trimestre, ça c'était bien passé, parce que je me rappelle la première synthèse qu'on a faite …on avait dit que ça allait pas mal, que Mandiou était bien dans la classe, qu'il s'intéressait et je me souviens que c'était lui qui se rappelait le plus des histoires. Il a une très bonne mémoire. Il est toujours intéressé par les livres. On sait que c'est le moment où il va réussir à se poser.

S*ilence*

Donc, maintenant, il est beaucoup moins violent physiquement, c'est-à-dire que, pendant un moment, il ne pouvait plus aller en récré avec les autres. Donc, pendant toute une période, il était en récré ailleurs, tout seul. Et petit à petit, on a fait des essais et là, maintenant, il arrive à être en récré…Bon, ça arrive encore qu'il frappe pendant une récré... En ce moment, ça recommence et ça change un peu, c'est un peu différent parce qu'il fait mal : il fait mal parce qu'il essaie de jouer et que sa façon de jouer, c'est de sauter, de s'étaler sur les autres *(rires)* et forcément ça fait mal. Il est beaucoup dans la fusion, dans l'autre et dans la classe, il a un copain qu'il voit beaucoup à l'extérieur de l'école aussi et c'est vraiment la fusion avec lui. Cette année, c'est pas mal parce qu'avec la musique, la gym, ils ne sont pas ensemble ; quand il est là, il regarde ce que fait l'autre, il regarde si

l'autre le regarde et euh…du coup, il peut plus s'occuper de ce qu'il doit faire à l'école.

Long silence comme si Anne avait commencé à tout jeter, tout projeter dans le groupe.

J. L - C'est pour ça que vous dites qu'il est dans la fusion ? Son futur, c'est d'être avec son copain, par exemple ?

Anne - Il me donne l'impression …en même temps, c'est pour ça que j'ai du mal à dire son âge…En même temps, il fait un tout petit bébé : il met son doigt dans sa bouche et l'autre main, il tient son nombril et le doigt, c'est tout le temps, tout le temps, tout le temps. Alors, de temps en temps, parce que, là, depuis six mois on sent qu'il essaie de faire des efforts, quand on lui dit, il arrive à enlever sa main mais ses doigts, sa main est en crochet tout le temps et il peut plus s'en servir.Il peut être mou, complètement mou et en même temps, il a un bon tonus musculaire. Il sait faire des sauts, beaucoup de choses en sport et il dit « Je suis le maître du monde, le brevet 50000, le collège » donc maintenant sa violence, elle passe davantage par les mots.

Silence.

> Si l'on en juge par les détails donnés par Anne à propos de ce geste de Mandiou - un geste de rassemblement qui doit favoriser la régulation de ses débordements pulsionnels et calmer son angoisse ou son anxiété - le silence qui a suivi laisse le temps au travail du penser, le sien et celui du groupe. Mais ce silence ouvre aussi des brèches pour poser des questions. C'est à partir de ce moment-là que nous allons entrer dans le T2 et chercher à comprendre la logique de Mandiou. Pour autant il n'y a pas eu de scansion des temps et ni d'invitation aux participants à prendre la parole.

S2 - Mais qu'est-ce qu'il fait dans la classe ?

Anne : Le lundi après-midi, il y a un moment de « texte libre » et pendant une demi-heure, il dessine.

S3 - Qu'est-ce qu'il dessine ?

Anne - C'est un personnage d'une bande dessinée asiatique « Santokou ». Ce qu'il dessine, c'est des personnages qui fusionnent, qui s'auto-dévorent, qui avalent, se gavent… C'était un fil de fer, son bonhomme mais depuis que son copain lui fait des modèles, il arrive à dessiner un beau Santokou. Moi je me suis dit que c'était ça son travail en classe. En plus, avant, il jetait tous ses dessins mais maintenant il en jette 2, 3 et il en colle dans son cahier. Il est content et on écrit que « Santokou doit un coup de poing, un coup de pied » et hier je lui ai dit « mais Santokou, il faut que tu racontes quelque chose sur lui et

ce serait une histoire pour tout le monde, j'aimerais que ce soit toi qui regarde Santokou »…En math il est un peu plus serein….on va dire…J'ai du mal à trouver des situations où il peut faire quelque chose sans être coincé. Comme il a son doigt toujours mouillé quand il est avec des cartes ou sur l'ordinateur, tout prend des proportions !

J. L - Qu'est-ce qu'il fait les autres jours ?

Anne - L'autre mi-temps pour l'instant, c'est un problème parce qu'il est suivi au CMPP : il y va une fois une demi-heure, une fois trois quart d'heures et le reste du temps, il est chez lui.

S3 - Avec qui ?

Anne : Avec sa maman et surtout avec la télé et les jeux vidéo. Sa maman dit qu'elle n'arrive pas à lui faire faire autre chose et elle avait envie qu'il aille plus à l'école.

S2 - Je n'ai pas entendu parler de ses parents. Tu les as rencontrés, plusieurs fois sans doute ?

Anne - Alors, son papa, aussi, il me touche beaucoup…Son papa travaille beaucoup : il a plusieurs boulots, donc c'est difficile de le voir...

Silence.

C'est un papa qui est en colère mais il a très envie de « faire des conseils » pour parler de son fils : « il faut qu'on se mette ensemble pour parler de mon fils » et en même temps il ne peut pas le faire car il n'a pas le temps. J'ai l'impression que chacun doit donner son avis et qu'on doit chercher quelque chose ensemble. A part ça, ce papa, le problème c'est qu'il est très…il ne supporte pas l'idée que son fils soit traité de fou et il a très peur de la folie...Dès qu'on lui parle d'hôpital pour aller faire un bilan il dit « je ne peux pas, j'ai trop peur, je veux bien en parler avec des gens que je connais mais j'ai trop peur…des fous j'en connais, je ne veux pas que mon fils soit traité de fou ». En même temps, j'ai l'impression que…enfin, il a une place dans la famille...euh...spéciale…il m'explique comment il faut que je lui apprenne à lire. Il essaie de l'emmener à l'école coranique mais je n'arrive pas à savoir si Mandiou y arrive. Il me dit : « D'abord tu fais le A et puis après tu fais ça et à la fin, on y arrive ». Alors oui, il a une place spéciale, Mandiou. Je ne sais plus de quelle origine, il est. Je crois qu'il est de « Mauritanie ». Donc, il y a le papa et la maman, la famille du papa et la famille de la maman. Et j'ai l'impression

que dans les 2 familles, Mandiou a un statut d'ancêtre. Les deux familles n'étaient pas d'accord : il y en a une qui pensait, l'année dernière, qu'il fallait que Mandiou retourne au pays pour devenir Marabout, je crois, et l'autre disait qu'il devait rester en France pour… parce que c'est en France qu'il y a de l'avenir.

S5 - Pourquoi tu parles d'ancêtre ?

> On cherche à entrer dans la logique de cet enfant en essayant de comprendre son environnement familial (son Moi identitaire) et l'idée énigmatique d'enfant-ancêtre nous conduit, certes, au Moi de la cave, à la question des filiations, des phénomènes transgénérationnels.

Anne - Parce que, par exemple, le père de Mandiou appelle Mandiou par le nom de son père et en plus...

Véronique - Pour les parents qui sont africains, c'est un enfant sacré, c'est un enfant qui savait tout, il n'a pas besoin d'apprendre puisqu'il sait tout. *(Véronique est directrice dans l'école où enseigne Anne et elle a une connaissance réelle de Mandiou et de ses parents.)*

S3 - C'est une histoire de réincarnations ?

M. L - Ce serait un enfant-ancêtre au sens où on le dit en ethnopsychiatrie ?

Véronique - A travers lui, les ancêtres parlent et il n'y a rien à lui apprendre, puisqu'il sait tout.

S6 - Comment on sait que c'est un enfant-ancêtre ?

Anne - C'est les parents qui le disent.

Véronique - A la naissance, je crois qu'il y a un Marabout qui vient dans la famille et qui dit quel nom lui donner...

J. L - Anne, est-ce que, avec ce qui a été dit, vous avez l'impression d'être au même point qu'au départ ? Ou qu'il y a des petites lueurs, comme ça ?

Silence.

> La question posée à Anne met fin à ce qui devenait dans le groupe, intrigue et objet d'interrogation, à propos de cette hypothèse « d'enfant-ancêtre » qu'ont avancée des psychologues et ethnologues dont Tobie Nathan. L'expression peut faire obstacle à la pensée imaginative, tout comme dans d'autres situations l'hyperactivité, la dyslexie constituent des mots-barrages à la pensée. De plus, s'il « n'y a rien à lui apprendre », la conséquence de ce « diagnostic » peut bloquer toute créativité psycho-pédagogique ou du moins elle risque de nous enliser dans une hypothèse qui « ferme » la créativité. Ainsi, le constat d'Anne

« Je ne l'imagine pas dans le futur » prend un autre sens si on pense à cet obstacle verbal. Un tel diagnostic accompagné de « il n'a pas besoin d'apprendre puisqu'il sait tout » devient un empêchement à voir cet enfant au travers du regard-cinéma.
Je me suis demandée, par ailleurs, si la poursuite de l'échange sur cette question n'aurait pas fait polémique pour Jacques Lévine qui était plus proche de l'option théorique de « l'illusion ethnopsychiatrique » avancée par Fethi Benslama que des théories de Tobie Nathan sur les formes de psychisme et d'affiliation.

Anne - Cette histoire de Mandiou, j'ai l'impression de la ressasser et que j'arrive pas à m'appuyer...

M. L - A t'appuyer sur quelque chose pour avancer.

J. L - Une chose parmi les très nombreuses choses que les uns et les autres ont relevées car ce que vous avez dit est très riche, évidemment... Moi, ce que j'ai remarqué, c'est qu'au lieu de dire « il fait le bébé », vous avez dit « il fait un bébé ».

Silence

L'animateur, dans son écoute psychanalytique et son activité interprétante, a relevé une confusion qui prend, pour lui, le sens d'un lapsus. Sa capacité intuitive lui dit que quelque chose est peut-être en train de se dévoiler au cours du discours...Ce que la suite de l'exposé va confirmer.

Anne - Il y a aussi le fait que c'est un papa et une maman qui aiment leur enfant et qui sont submergés et débordés…qui sont démunis devant cette souffrance qu'ils voient et ils me disent qu'il est pareil à la maison…ça fait un moment que je ne l'ai pas vue la maman...

J. L - Est-ce qu'il y a un mot qui vous vient, quelque chose à propos de sa souffrance ? Parce que jusqu'à présent on n'a pas forcément vu de souffrance...

Anne - Le fait qu'il ait toujours son doigt, qu'il touche son nombril...

J. L - Pour vous, c'est une souffrance qu'il ait toujours son doigt dans la bouche ?

Anne - Non, la souffrance que je sens, c'est toute sa colère.

J. L - La colère. *Puis en s'adressant à tout le groupe :* Alors, est-ce que quelque chose commence à émerger ?

Véronique - Cet enfant, l'impression qu'il me donne, c'est qu'on peut pas le toucher. Il ne le supporte pas du tout. Il y a des enfants, le fait de les prendre, ça va les rassurer, les retenir ou maintenir. Et là, il faut surtout pas le toucher. C'est trop !

Anne - Je pense qu'il pourrait frapper. Dès qu'un enfant s'approche, on sent que tout de suite il est en danger.

J. L - Qu'est-ce que ça veut dire être touché ? Alors qu'il est tout le temps en train de se vautrer sur les autres et vous avez employé le mot, je suis touchée : par la mère, par le père. Quand vous en aviez parlé la première fois, qu'est-ce qui s'était passé à cette époque ?

Anne - Ca m'avait aidé à contenir sa colère ; ça m'avait suffisamment apaisé, moi pour qu'il arrive aussi à se poser.

> Le lien contenant/contenu avait bien fonctionné puisqu'il avait permis à Anne d'affermir son Moi-professionnel et de pouvoir mobiliser ses fonctions de maintenance, de contenance et de pare-excitation (F1,F2,F3). Le terme « touché », que J. Lévine relève, renvoie à l'idée du Moi-peau émotionnel et à celle des enveloppes psychiques. La colère de Mandiou, observée, nommée puis restituée dans le groupe nous conduit à nous intéresser à la question des affects et des émotions, sachant que les liens constitués et les nœuds à défaire passent par ces interrogations.

S8 - Et tu arrives à savoir ce qui se passe quand il est en colère ?

S1 - Quand il était dans mon bureau, il disait, par exemple : « Je veux pas être là, je veux rentrer chez moi, je veux rentrer chez moi » C'était tout le temps ce qu'il disait : « je voudrais pas être là, je voudrais être dans ma maison ».

J. L - Est-ce qu'il y a en fonction de tout ça, une idée qui émerge de cette souffrance ? Si on pouvait la caractériser, à la fois, ce qui se passe en lui, chez son institutrice, ce qui se passe en nous maintenant.

> Cette adresse au groupe comme celle qui a précédé « alors est-ce que quelque chose commence à émerger ?» renvoie à des mondes internes différents, celui de Mandiou, celui d'Anne, celui de chacun des participants. J. Lévine, dans une réceptivité psychique a perçu la situation dynamique d'Anne. Son positionnement empathique rendu possible grâce au mécanisme d'identification introjective concordante -ressentir ce qu'Anne ressentait-, lui a permis d'entrer en résonance avec la partie la plus troublée d'Anne. Dans le même temps, on peut penser que chacun est invité à se tourner vers les phénomènes psychiques qui sont au travail : identification, projection, identification projective, phénomènes transférentiels ? Rien ne sera pas nommé, ni a fortiori partagé de la manière dont le monde interne se construit dans et par l'expérience relationnelle.

Anne - Il y a peut-être quelque chose qui est en train de se clarifier…Je pense que lui, il a fait beaucoup de chemin et que cette souffrance, il l'a un peu posée et peut-être que ce qui me fait mal, c'est que je sens qu'il aurait envie de faire des choses et que je ne sais pas quoi lui donner à faire. Je sens qu'il essaie beaucoup plus.

J. L - Vous êtes un peu dans le social ?

Anne - Dans le social, oui, c'est ça.

S3 - Et lui, il n'a pas d'envie ?

Anne - Il fait des dessins

> En posant la question « Vous êtes un peu dans le social ? », J. Lévine aide Anne dans le remaniement de son rôle d'enseignante auprès de Mandiou « Ce qui me fait mal...je ne sais pas quoi lui donner à faire », un remaniement qu'elle a commencé d'opérer. Rien n'est dit de l'opportunité de créer un espace transitionnel pour déplacer la succion sur d'autres activités qui procureraient plaisir et apaisement et revêtir une dimension plus culturelle ou plus scolaire. Cependant, cette idée était présente quand Anne avait évoqué les dessins de Santokou : « Mais Santokou, il faut que tu racontes quelque chose sur lui et ce serait une histoire pour tout le monde, j'aimerais que ce soit toi qui regarde Santokou ».
> Passer de la prise de conscience du « social » à celle d'une pratique pédagogique à revisiter va modifier quelque chose de la perception pour l'exposante de son identité professionnelle tout en modifiant le lien enseignante-élève. Son Moi-professionnel s'en trouvera raffermi.

J. L - Ecoutez, on ne peut pas y passer toute la soirée mais le mot qui me vient là, c'est la peur, la peur d'y toucher…Chez vous, la peur probablement aussi, ce qui va avec une symbiose... ça va tout à fait avec. Plus on a peur, plus on a besoin d'un rapprochement de sentir qu'on n'est pas dans le néant, dans le vide et je crois que…si vous voulez en dire plus, c'est comme si on allait soulever une pierre tombale. La peur de toucher à quelque chose qui est de l'ordre du destin de cet enfant qu'on lui a…

Véronique : ...assigné

J. L - Qu'il s'assigne lui-même et dont il ne peut pas sortir…sa colère diffuse ou bien par un ressourcement avec son corps. Il faut que ce soit mouillé…Il n'y a pas de frères et sœurs dans cette famille ?

Anne - Si, si

J. L - Et vous ne nous en avez pas parlé !

Anne - Il y a une petite sœur qui est juste après lui. Il y a un petit bébé, mais bon il

commence à vieillir maintenant *(rires),* c'était la première année, maintenant, il doit avoir deux ans. Il y a eu un garçon entre les deux, mais la maman a perdu un bébé, et il y a deux autres enfants. Et là, il est en fusion très forte avec un de ses deux grands frères et il est collé à lui.

J. L - Donc y a une insécurité absolument énorme et qui vient…une idée magique en quelque sorte, qui est son destin, sa filiation pas la vraie, mais « la plus que vraie » la filiation animiste, magique. Il est prisonnier, d'une certaine vision de sa place, de son origine et de ses liens…Ecoutez on va laisser les choses comme ça, laisser se décanter. Pour l'instant vous avez peur d'y toucher parce que c'est comme s'il y avait quelque chose qui peut jaillir, c'est plus que la boîte de Pandorre. Donc, c'est normal que vous ayez peur d'y toucher parce que il y a des tas de choses qui peuvent surgir et que vous risquez de ne pas maîtriser donc il faut encore un peu de temps pour avoir le courage d'y toucher d'une certaine façon. Et d'y toucher à l'intérieur de vous…Faut encore attendre un moment. Dans ces histoires de filiation transgénérationnelle, les vrais parents géniteurs, ne sont pas là, il faut un moment pour les faire apparaître ; il faut faire disparaître en quelque sorte ceux qui sont les surgéniteurs qui exercent une supra-parenté et qui font que les parents n'existent pas encore. Anne, êtes-vous d'accord qu'on laisse les choses comme ça ? Ne vous en faites pas, je crois que c'est normal que vous soyez dans l'empêchement à penser.

Qui était inscrit après ?

L'évocation de l'idée qui consisterait à « soulever une pierre tombale » pour se confronter à la peur de s'approcher du vide, du néant et se connecter à des angoisses archaïques ou celles liées à la disparition et à la mort va avoir un fort écho chez Anne. Cette confrontation ne figera pas l'histoire de cet enfant dans un destin « un destin... qu'il s'assigne lui-même et dont il ne peut sortir ». Parier sur la capacité de Mandiou à s'individuer sans penser qu'il est « assigné à », porter sur lui un regard qui s'extraie de l'angoisse maternelle que rejoue, à certains égards, Anne dans sa fonction d'enseignante, c'est quitter intérieurement le regard-photo pour adopter un regard-cinéma et avoir quelque chance d'aider cet élève à transformer son destin en histoire.

Le regard tripolaire mis en acte par J. Lévine, dans cette séquence, nous a rendu signifiant « l'oubli » d'Anne à propos de la fratrie de Mandiou, de ses possibles épisodes régressifs à la naissance d'*un bébé* et de l'épisode douloureux voire dépressif qu'a pu vivre sa mère à la mort d'*un bébé*. Rien de cette interprétation pourtant n'est dit. L'angoisse et la peur de « toucher » prend un autre sens avec l'interprétation avancée par J. Lévine de la métaphore de la boîte de Pandorre.

On peut penser que la décision qu'il prend d'arrêter là le travail de ce cas s'accompagne de la croyance en la capacité d'Anne de compter sur le temps de subjectivation et de perlaboration qui sera le sien. Ce temps qu'Anne nomme, dans l'entretien, le temps « d'incubation ».
En retrouvant de l'assurance grâce à sa *fonction alpha* restaurée, Anne va partir avec un conseil : avoir le courage de « toucher à l'intérieur de vous ». L'invitation à toucher ses propres failles, comme l'entretien le montre, apportera des éléments d'analyse supplémentaires. Cela donnera lieu, dans les séances des mois suivants, à de nouvelles prises de conscience et à de nouveaux rebondissements.

7.4.3.3 Séances 2 et 3 (Extraits)

Séance 2

Anne - Moi, je voulais rajouter quelque chose dans le « Quoi de neuf », c'est vous remercier d'avoir cassé le cadre, la dernière fois pour Mandiou.

J. L - Ah, donc, il y a un suivi, là…

Anne - Non, non, le suivi, ce sera bientôt mais pas à cette séance

...

Dans l'entretien, Anne reprend cette idée d'« entorse au cadre » qui n'est pas liée à un quelconque attachement scrupuleux à la méthode mais au souci de l'autre : le souci du groupe « je n'avais pas envie de plomber le groupe » et surtout le souci « de certaines personnes du groupe de façon plus individuelle ». Le groupe lui est cependant apparu « assez fort pour supporter » la situation « tellement complexe » et elle confie dans l'entretien avoir ressenti après la séance « une énergie intérieure », celle nommée fonction d'énergisation (F7) par D. Anzieu.
Malgré le désir, celui de J. Lévine et le nôtre, « d'avoir des nouvelles de Mandiou » comme l'a exprimé un participant, le choix d'Anne de différer à une autre séance le « suivi » de Mandiou est bien sûr respecté.

Séance 3

Anne - Je veux bien parler du suivi de Mandiou…je pense qu'aujourd'hui, j'arrive mieux à mettre des mots sur des choses...Mon 4ème temps a été beaucoup aidé par l'interview de Martine : j'avais gardé dans ma tête, quand j'avais parlé de Mandiou, une histoire de boite enfermée comme dans un cercueil et une autre histoire de boîte avec la boîte de Pandorre. Quel est le rapport avec Mandiou, ce cercueil et cette idée de mort ? Je ne sais pas pourquoi...Ah si ! En fait, Mandiou dans son comportement, il fait en même temps tout

petit - il revendique d'être tout petit- et très grand. Du coup, depuis un certain temps, j'avais une attitude assez maternelle envers lui. Même s'il ne supporte pas le contact, j'avais une attention plutôt maternante. Et avec cette histoire de boîte de mort, je ne sais pas pourquoi j'ai fait le lien : pour moi, mort égale mère dans ce cas-là. Alors, je me suis dit « faut que j'arrête d'être maternelle avec lui ». Il faut soulever le cercueil, en fait. Donc, je me suis décollée de lui, physiquement, je dirais presque. C'est-à-dire que Mandiou pour éviter qu'il soit trop vite dans la réaction physique, j'étais tout le temps près de lui, le plus possible. Si ce n'était pas moi, c'était l'AVS qui est dans ma classe et qui est tout le temps près de lui. Et donc, dès le lendemain du groupe, je n'ai plus senti le besoin de le sentir, de le contenir comme ça. Et ça a dégagé de la place, je pense, pour lui. C'est-à-dire que concrètement, pour la première fois, je lui ai dit : « Je te laisse écrire la date, tout seul, je m'en vais aider quelqu'un d'autre ». Et quand je suis revenue, il avait écrit la date ! Il avait écrit « lundi »…grande victoire ! Donc, voilà, il y a eu des choses comme ça. C'était le lendemain du groupe, la question de la date. Et l'autre idée, c'était la boîte de Pandorre ; ça m'a fait penser à « Qu'est-ce que j'ai peur qui sorte de lui ? » et si moi, j'ai peur de ce qui peut sortir de lui, comment lui peut-il ne pas en avoir peur ? Et du coup, j'ai essayé d'avoir moins peur. Ça se traduit concrètement comme ça : quand il commence à aller chercher le contact avec les autres - avant il y avait tout le temps un adulte qui était là, prêt, disponible à intervenir - là, je m'autorise à lui dire ce que je dis aux autres : « J'en ai assez de tes histoires, tu te les règles tout seul, tu sais comment il faut les régler, il faut que tu trouves un moyen de les régler ». L'autre jour, j'en ai envoyé deux dans le couloir régler leurs histoires et et en fait, rien ne s'est passé...ils sont revenus en trois secondes. Je ne sais pas si ça les a scotchés que je dise ça, mais c'était positif.

J. L - Alors, qu'est-ce qui s'est passé ?

Anne - Rien. Ils sont revenus dans la classe. J'ai moins peur de…je les vois moins enlisés. C'est comme pour Claire *(qui avait exposé un suivi dans cette même séance),* j'ai davantage confiance en lui et du coup, lui, il peut bouger ; je ne dis pas que c'est magnifique, mais je sens qu'il y a un petit espace possible pour lui, pour grandir.

S*ilence*

...Et maintenant, j'essaie de garder toujours ce côté, de laisser le côté maternel et d'être

plus sûre…Comment dire ? On est à l'école, « tu es là pour bosser, tu n'es pas là tout le temps », donc voilà, le remettre dans le cadre de l'école…

> La restitution par Anne de la révision de ses pratiques relationnelles et pédagogiques participe de plusieurs paramètres : l'interview qui, selon elle, lui a permis une prise de conscience, ce qui apparenterait notre échange à un entretien d'explicitation ; les deux métaphores du cercueil (le tombeau) et la boite de Pandorre qui lui ont fait faire des liens personnels et singuliers (« mort égale mère ») ; la prise de conscience d'une contenance qui serait moins contention et intrusion, ce qu'elle attribue à la fonction maternelle dans ce lien à Mandiou : « Dès le lendemain du groupe, je n'ai plus senti le besoin de le sentir, de le contenir comme ça ».
> L'idée d'espace transitionnel qu'elle va lui offrir « je me suis décollée de lui, physiquement, presque », « un espace possible pour lui, pour grandir » « ça a dégagé de la place » va conduire J. Lévine à parler « d'angoisse maternelle ».

J. L - Là, ce que vous êtes en train de nous faire, c'est le procès de l'angoisse maternelle et ce qu'on met à la place. Qu'est-ce qui suit quand on se dégage de l'angoisse maternelle. Qu'est-ce qui advient ? C'est important ça, qu'est-ce qui advient comme attitude ? Vous pourriez montrer physiquement quand vous étiez à côté de lui avec votre angoisse maternelle et comment vous seriez à côté de lui sans angoisse maternelle…Comment on touche quelqu'un ?

Anne - Oui, c'est physique.

J. L - Est-ce qu'on peut le concrétiser par des gestes ?

> Le recours au dialogue des corps, forme de mime ou de théâtralisation, donne à vivre une expérience sensible pour les protagonistes de la scène et offre aux participants une expérience visible. Tout ceci participe de ce que J. Lévine appelait « la pensée posturale ». On retrouve ici sous une autre forme, le retour à la question des éprouvés par le corps qui avait déclenché son récit dans la séance 1 de présentation du cas.

Anne - Avant, quand il bossait…si Martine, tu étais Mandiou, avant j'étais comme ça, j'étais…*(Anne se rapproche de moi, elle est debout, beaucoup plus grande que moi...Sa tête et ses épaules sont au-dessus de moi qui suis assise comme accoudée à une table).* Quand on était dans un temps d'échanges, je pouvais être comme ça. Et la personne qui travaillait avec moi faisait pareil. On avait l'impression qu'il avait besoin qu'on lui mette un contenant, en fait et en réalité, c'était un tombeau ! *(Et c'est vrai que l'espace d'un moment présent, j'ai eu le sentiment d'une force pesante, voir étouffante, au-dessus de moi)*

J. L - Et donc, vous avez tenu ce langage : « L'école, c'est l'école », C'est pas exactement ça. Bon, il est allé marquer la date, mais ce n'est pas exactement ça, il y a autre chose.

Anne - Oui, on est à l'école « Tu es là pour apprendre et essayer de t'entraîner ? T'entraîner avec ta tête ».

J. L - Oui, mais est-ce qu'il s'agit seulement de ça ?

A - Et sur son cahier...

J. L - Vous pouvez montrer avec Martine ? On va la reprendre comme cobaye…Martine, vous faites Mandiou ?

(*L'installation prend quelques secondes : Je reste assise et Anne se met à côté de moi sans me sur-plomber comme dans le premier jeu de rôle.)*

Anne - Là, je lui ai dit : « Bon, Mandiou, tu prends ton cahier, tu l'ouvres, tu commences par écrire et après tu vas prendre une feuille pour commencer à faire ton dessin et après... »

M. L - Tu le regardes ?

Anne - Oui…et je lui dis « Vas-y. »

(La distance entre nos corps n'est plus la même et, bien que ces conseils soient sur le mode injonctif, je les entends comme porteurs d'une autre dynamique, d'un désir transmis à me lancer dans la tâche et à me faire confiance...)

J. L - Est-ce que ça vous convient si je dis que vous avez la position du dompteur confiant ?

Rires...L'image est surprenante et parlante, toute à la fois. La mise en scène des corps dans ce jeu de rôle a eu un effet de saisissement.

J. L - Vous avez votre tête dans sa gueule…. Alors, qu'est-ce que ça veut dire confiant ? Parce que là, ce que vous avez dit, ce sont des injonctions gentilles, scolaires et en fait, il y a plus que ça là-dedans. C'est pourquoi, je vois la notion de confiance dans quelque chose.

Anne - Parce que dans ma position d'avant, en fait, je l'aurais suivi du regard. Par contre : tout le temps, jusqu'à ce qu'il aille chercher son cahier, qu'il soit installé, qu'il ait commencé à sortir son crayon, la confiance elle est un peu barrée. Là, j'ai fait ça et ensuite je me suis occupée des autres, en fait.

M. L - Et tu ne le regardes plus ?

Anne - oui, c'est ça

Véronique - Il pouvait prendre ça comme une intrusion de le suivre comme ça

J. L - Donc, il peut déconner, il peut dévier. Vous avez quitté cette position, parce que...

supposez un dompteur qui ait peur d'être bouffé, c'est fichu !

Anne - J'avais peur d'être mangée et qu'il mange les autres aussi. C'est difficile d'être à côté de l'autre.

J. L - Moi, je pense, enfin je vous propose de penser, la confiance dans la croissance. C'est la confiance dans la croissance de l'enfant. C'est cette transmission d'un message ; ben voilà, oui, je te fais confiance, si tu n'y arrives pas, tu n'y arriveras pas mais ça ne doit pas être une confiance absolue-absolue, enfin, pourtant elle est plus absolue que relative. C'est ça qui est bizarre dans les relations humaines, c'est la place de la confiance. Dans les ateliers philo, c'est la même chose. S'il n'y a pas de confiance on ne peut rien faire.

> Les défenses d'Anne et ses empêchements à voir ce qui était de l'ordre de l'intrusion, d'une forme d'angoisse maternelle qui lui « barrait » sa confiance, sont tombés. L'idée de la position du « dompteur confiant » renvoie à celle d'une attitude positive inconditionnelle « pas une confiance absolue-absolue, enfin, pourtant elle est plus absolue que relative » et celle du regard tripolaire.

Anne - Oui, et ça me fait penser que, par rapport à son doigt, vous vous rappelez ? Et bien, depuis un certain temps avec l'AVS, on disait à Mandiou « là, tu es à l'école, tu ne suces pas ton doigt et tu ne touches pas ton nombril, c'est pas un endroit pour le faire et nous on te le rappelle quand tu oublies ».

J. L - Oui, mais avec confiance

Anne - Donc, ça c'est ce qu'on disait avant. Après notre groupe de soutien, j'ai dit à la classe et à Mandiou j'avais prévenu aussi la personne avec qui je travaille) comment je l'ai dit exactement, je ne m'en rappelle plus mais j'ai dit quelque chose qui voulait dire ça : « Pour l'instant, dans la classe tout le monde voit que tu suces ton doigt et que tu grattes ton nombril, nous maintenant on ne va plus te le dire tout le temps sauf si à certains moments ça t'empêche vraiment de faire ton travail, parce que de toi-même, un jour, tu n'auras plus besoin de le faire. » Tu en arriveras à t'en empêcher de toi-même. Et c'est vrai que ça a eu son effet ces paroles-là.

J. L - Donc, c'est une confiance dans le « un jour » et une confiance dans « l'auto-contrôle ».

Anne - Et ce que je voulais dire, c'est que a priori, ça peut être la même loi qu'on pose « tu suces pas ton doigt et tu tripotes pas ton nombril » mais en fait c'est pas la même chose…

Sans doute que la succion du pouce et le caractère auto-érotique de « tripoter son nombril » avaient quelque chose de pathologique chez Mandiou dans la mesure où ils sont associés à d'autres symptômes et accompagnés d'un mal-être. Cette peur de perdre quelque chose de son enfance s'était inscrite d'une façon singulière dans son organisation psychique et avait colonisé le psychisme d' Anne : en quelque sorte une collusion inconsciente.

Par ailleurs, concernant l'interdit posé de la succion en classe, en faisant la différence entre ce qui est « loi » instituée (comme elle l'a appris dans la pratique de la pédagogie institutionnelle) et ce qui est manifestation symptomatique d'une souffrance, elle a porté un autre regard sur cette habitude intime. Elle a pu s'ouvrir et découvrir, avec et pour Mandiou, des activités de substitution qui lui procurent du plaisir et calment son anxiété ou ses angoisses. Comme elle le dit dans l'entretien : « Je l'avais enfermé dans sa boîte ! » Elle n'est plus dans le rôle d'une mère angoissée, intrusive et ne reproduit plus l'attachement privilégié et exclusif à sa mère. Dans l'entretien, Anne racontera comment, à la suite de cette séance, elle a su repérer le jeu des identifications projectives dans le lien qui l'attachait à Mandiou. Après la séance 1, elle apportera des réponses plus satisfaisantes pour Mandiou et pour elle-même, ce dont elle témoigne dans les séances suivantes du groupe.

J. L - Donc, la confiance dans les deux cas, celui de Claire et le vôtre, c'est la clef universelle mais ça fait partie du regard, de ce qu'il y a de plus transmissif (*silence*). Et finalement, c'est le regard que je vous transmets.

S1 - Mais c'est difficile aussi

Anne - Ah, c'est sûr, je n'aurais jamais pu dire le coup du doigt à Mandiou sans vous dans ma tête !

« Sans vous dans ma tête » : Anne reprend à son compte l'image du « dompteur confiant » et signifie aussi l'importance de l'accompagnant interne.

S6 - Oui, c'est ça, être confiant, avoir confiance en soi et après on met tout en place pour que ça puisse venir et en même temps ça vient…

J. L - Donc, il y a autre chose dans la confiance. C'est une espèce de lien, d'entente avec le corps de l'autre qui veut bien faire. C'est à dire qu'on prête le corps…pour recevoir cette confiance, il a besoin lui-même de cette confiance. On lui transmet notre confiance à évoluer mais on lui transmet une confiance inconditionnelle, sur le moment, pas à terme.

« Cette espèce de lien, d'entente avec le corps de l'autre qui veut bien faire » et « prêter son corps » traduit le processus intra-psychique et relationnel d'identification projective à l'œuvre dans cette séance entre l'animateur-psychanalyste et l'exposante. « L'échange corporel est la matrice de l'échange psychique qui s'organise à partir de l'expérience du geste cherchant et créant la limite avec le corps de l'autre » (J. Doron, 2000, 13), ce vers quoi peut tendre le lien enseignant/élève.

M. L - Je me souviens qu'Anne avait dit « je ne l'imagine pas du tout dans un futur »
J. L - Tout à l'heure avec les rééducateurs, c'était un gosse complètement bloqué par tous les regards qui sont des regards statiques, on le voit comme un malade, comme un handicapé et quand il a été question de l'imaginer à 10 ans, à 15 ans etc, il n'y avait pas d'autres solutions que scolaires. Et alors, à chaque fois, c'est de la confiance dans un futur possible, est-ce que c'est une confiance mystique, mythique ?
Anne - Je crois que j'ai encore du travail pour voir son futur. Là, ce que je me dis c'est que mon premier travail c'est de le voir et de l'accepter vivant.
J. L - C'est ça, oui tout à fait. Ce vivant lui-même nous met dans l'aventure de la vie. On a à faire à des gosses apeurés, à des familles apeurées. Ça va Anne ?
Anne : ça va...
Silence
J. L - Bien, on passe alors à une nouvelle situation...ou non, on fait une pause. Qui va chercher les boissons et les gâteaux à la cuisine ?

7.4.3.4 Autres éléments d'interprétation et d'analyse

Le positionnement et les interventions de J. Lévine ainsi que les deux idées avancées par Anne, dans l'entretien, concernant sa confiance dans le groupe et chez l'animateur, interrogent au niveau de l'identification projective « groupe-exposant », la fonction gamma du groupe, le rôle et la figure idéalisée de l'animateur : « Je suis arrivée dans le groupe à faire tellement confiance à J. Lévine ou à tout le monde ensemble que je me laisse aller ! » ; « J'ai peut-être été un peu sur la réserve par rapport au cadre, par rapport au groupe et puis j'ai profité un peu de la situation de la fenêtre qui m'était ouverte ».

L'identification projective dans le groupe : Pour que le GSAS « face aux éléments *bêta* à la fois de l'enfant et de l'enseignant fonctionne comme un espace d'identification projective » ainsi que l'écrivait J. Lévine (*op.cit.*) je pense que l'animateur

doit assumer une place singulière qui fait de lui un leader, selon l'expression de M. Balint ou un conducteur[120] selon l'expression de C. Neri. Dans la mesure où il n'est pas seulement l'opérateur d'un fonctionnement rationnel, il entre en relation avec la situation émotionnelle de l'exposant et toute autre qui se présenterait dans le groupe.

Le dialogue qu'il instaure d'inconscient à inconscient - son écoute analytique - ne peut rabattre la conduite de l'animation des GSAS au seul déroulement méthodique du protocole. Le verrouillage du cadre renverrait alors le GSAS à une forme de rigidité plus proche de la méthode du GEASE qu'aux dispositifs qui s'inspirent de la psychanalyse. Les trois conditions pour animer un groupe sont bien celles énoncées un peu plus haut : une formation théorique, une formation à la méthode et une formation de soi qui, devient expérience de l'écoute du langage de l'inconscient, un savoir de l'intérieur.

Tout ceci étant posé, peut-on dire dans notre séquence que la pensée du groupe a offert une sorte de support spatial aux pensées de l'exposante ? Il apparaît que ce n'est pas la *fonction gamma* du groupe, même si elle a été sollicitée, qui a permis de « métaboliser » ce qui était apporté comme éléments sensoriels, tensions ou fragments d'émotions. La pensée collégiale, plusieurs fois sollicitée, a très peu existé en tout cas, dans sa forme expressive et partagée entre les participants...et cette absence a peut-être créé des insatisfactions pour ceux qui n'étaient pas exposants ainsi qu'en ont témoigné Véronique et Sabine :

> Parfois, Jacques Lévine ne laisse pas assez travailler le groupe justement, peut-être lui, aussi, parce qu'il est psychanalyste, il est embarqué par la souffrance et il a envie que cette souffrance se calme un peu. (Véronique)

En effet, la fonction à contenir a d'abord transité par la psyché de l'animateur et elle a eu tendance à y rester malgré des tentatives pour passer le relais à la psyché groupale. Anne a évoqué « la force du groupe...pouvoir poser ça, même si c'est dur » et affirmé s'être sentie en confiance « je ne me sens pas stressée par le groupe, j'ai vraiment l'impression de pouvoir poser les choses comme je veux les poser ». Si elle a pris le groupe

[120] Rose Join-Lambert précise dans un document interne à l'AGSAS (p 5) que le terme de conducteur renvoie à la « référence du pasteur Oberlin qui appelaient les jeunes filles s'occupant des enfants « les conductrices de la tendre enfance » ; le conducteur ne laisse pas le groupe s'égarer, ne le laisse pas tomber ; un conducteur c'est aussi ce qui laisse passer le courant ».

essentiellement dans sa fonction de contenant et dans ce qu'il représentait à ses yeux d'illusion groupale, après quelques hésitations, elle a utilisé au maximum l'offre de transfert qui lui était faite par l'animateur-psychanalyste. Ce qui a été premier dans cet exemple ce n'est pas l'écoute du groupe qui écoute celui qui parle, mais l'écoute de celui qui parle.

De la position d'animateur à celle de leader : Au-delà de l'image paternelle d'autorité que représentait J. Lévine et compte tenu du pôle de projections et d'attentes sur la figure du psychanalyste, la position psychique de l'animateur le place dans un rôle de leader ou de conducteur. Si Bion dit qu'il se tait avec ses groupes pour obliger les groupes à à penser, Balint, lui, se pose en leader pour favoriser un climat de sécurité, d'acceptation et de confiance et faciliter le cheminement du groupe pour que tous saisissent le cas de l'exposant. Chacun a son propre style et, au delà du tact de chacun et de l'option choisie, l'identification projective entre l'animateur d'un GSAS et l'exposant va le conduire à faire des aménagements dans la temporalité groupale sans perdre de vue l'appareil psychique groupal. Pour cette raison, en partie, le terme de « leader » de GSAS serait sans doute mieux approprié que celui d' « animateur ».

Si les temps ne sont qu'une balise pour le leader, deux écueils, cependant, sont à éviter. Le premier concerne l'utilisation de ce balisage comme une protection et le risque d'être davantage dans la contention que dans la contenance. Ce balisage temporel est souvent un « garde-fou » dans les débuts de l'apprentissage de la conduite d'animation et il s'agit de ne pas s'enferrer. Le second écueil réside dans une forme de positionnement qui occulterait le déroulement des temps en se laissant prendre dans une relation duelle : dans l'interaction psychanalyste-exposant, la pensée du groupe bien que mise au travail, n'est pas partagée. On est moins du côté d'une co-réflexion qu'un auto-centrage sur l'animateur que sur le groupe.

Entre la méthode comme dogme et le groupe, simple chambre d'écho du dialogue analyste-exposant, le souci de l'équilibre est toujours l'horizon vers lequel tendre. Je qualifierai cette attitude de pure ouverture intérieure, à chaque séance, de s'en remettre à ce qui est, en nous situant du côté de l'art de Voir. Voir ce qui vient de son propre monde interne, du monde externe, cheminer patiemment dans son intériorité pour jouer des

impressions insignifiantes et des mille petits riens qui nous enveloppent, nous agrippent ou nous traversent, et en faire des « signifiants ». Et, dans ce cas, rendre explicites les liens transférentiels en jeu pour aider à la croissance psychique et cognitive du groupe, en passant par celle de l'exposant.

Chaque leader assume d'incarner un aspect idéalisé, à savoir la psychanalyse, pour orienter le groupe dans l'accomplissement de la tâche. Et comme le rappelle C. Neri, « l'idée messianique liée à la figure de l'analyste participe à l'euphorie du groupe qui le gratifie » (C. NERI, op.cit., 73), ce que relève aussi à sa manière J. Lévine dans la séquence. En étant sensible à la place des corps, en mobilisant sa capacité intuitive, le leader s'installe dans un juste positionnement entre son cadre intérieur et le cadre extérieur, avec le souci du groupe, tout en sachant que l'important pour celui qui expose est d'être dans un premier temps accueilli, puis entendu et enfin aidé. Son rôle est central mais non exclusif ainsi qu'Anne en témoigne au travers des conséquences heureuses de cette séance sur ses pratiques professionnelles : « Je me pose des questions d'apprentissage très pratiques ». Je reviendrai dans la seconde section de cette partie clinique sur le langage métaphorique et la pensée posturale qui constituent une des explicitations de l'appropriation subjective de l'expérience empathique par un sujet-exposant.

7.4.3.5 Note clinique de conclusion

Je terminerai par une note clinique prise dans ma pratique d'animation en écho à cette séquence de travail avec J. Lévine. Sans doute que la façon singulière de J. Lévine d'utiliser, cette fois-là, son cadre interne a eu une influence sur mon propre cadre. Dans tout apprentissage, nous prenons d'abord modèle sur nos formateurs et maîtres qui nous ont « cadrés » puis dans la diversité des situations ensuite rencontrées au cœur de la conduite d'animation des groupes et d'autres expériences. Chacun, avec son tact et sa personnalité mobilisera et fera évoluer son cadre interne.

Il s'agit d'une fin d'année à l'IUFM avec un groupe d' « AP-Lévine », vite devenu, par l'alchimie des personnalités et la bonne ambiance de travail dans la promotion, « un groupe de travail » dans le cadre de ces AP. Quel n'avait pas été mon étonnement, alors que

personne n'avait de cas à exposer, d'entendre Elodie faire cette proposition ! « Moi, je veux bien exposer quelque chose mais voilà, c'est particulier, parce que le cas... c'est moi ». L'effet de surprise passé, je demande au groupe s'il se sent capable de partir de ce « cas », compte-tenu du travail de pensée qui ne sera certainement pas le même que celui auquel ils étaient habitués. Au vu de ce qui s'annonçait de l'ordre de l'intime, je me demandai aussi « Mais alors, qui sera l'autre dans le T2 ? ». Et puis l'acquiescement du groupe, le désir et la confiance de l'exposante ainsi que cette invitation à un questionnement inattendu ont eu raison de mes pensées frileuses et fugitives !

Elodie expose son mal-être professionnel, exclusivement repéré par elle, et seulement, de son point de vue, lorsqu'elle avait la responsabilité d'une grande section de maternelle. Or, pour cette jeune femme, tout dans son parcours de formation suscite l'admiration de ses collègues : son travail remarqué par les formateurs, son charisme et son dynamisme. Pourtant, elle nous dit qu'elle ressent à chaque fois un malaise « quand elle est avec cette classe-là » ; elle ne comprend pas ce qui se passe d'autant qu'« en apparence tout va bien ». D'ailleurs, elle ne s'est pas ouverte de ses questions à ses formateurs puisque toutes ses évaluations sont très positives... Mais, elle insiste auprès de nous. Elle sait que « ça ne va pas : ses élèves sont gentils, ça se passe bien, mais ça ne va pas ». Beaucoup de questions lui sont posées sur la situation actuelle, son intérêt pour les enfants de cet âge, le type de travail différent de l'école primaire, le stress de l'année de formation...Puis, j'en viens à lui poser une question liée aux souvenirs qu'elle aurait de sa propre grande section quand elle était une petite fille de 5 ans. Un silence se fait...elle s'étonne et soudain, elle s'exclame « Mais c'est incroyable ! ». Très émue, elle nous rapporte un événement traumatique, avec de nombreux détails qui étaient là, à fleur de peau. La réponse « très violente » qu'elle avait eue vis à vis d'un garçon de sa classe qui l'avait « agressée » avait donné lieu à une vitre cassée dans le préau de l'école, à de grosses frayeurs de la part des adultes et à une punition à son encontre qui lui semblait encore, aujourd'hui, injuste.

Ce souvenir d'enfance est devenu, pour le groupe, la preuve que la classe est bien cet « accélérateur d'inconscient » évoqué par F. Imbert. L'arrière-plan d'une expérience enfantine n'est jamais très loin lorsqu'un enseignant éprouve un mal-être ! Et de ma place d'animatrice, j'ai eu la confirmation de l'importance que le garant du cadre doit accorder

au rapport interne de son propre cadre. L'animateur que j'appellerai désormais « leader », en se mettant à l'écoute « du métro sous le boulevard », n'est pas au service d'une technique, liée au protocole et à la méthode, qui ferait cadre. Il n'use pas de technique mais de stratégie et de tact[121]. Ce qui fait cadre, c'est le leader, dans sa fonction à contenir qui invite à accueillir et à gérer les phénomènes variables qui se présentent dans le groupe, dans un état réceptif ouvert à l'inconnu.

Véronique pose la question du cadre comme essentielle dans son rôle de directrice et elle transfert ce qu'elle a appris du Soutien dans son activité professionnelle : « Je suis directrice de cette école et en tant que directrice de cette école, je suis garante de ça : du cadre-le non-jugement, la non-conflictualité, la coopération. Je suis garante qu'on pose un regard bienveillant a priori sur les enfants et les familles et ça je tiendrai ça, pour l'équipe » (Annexe IV).

Après avoir montré l'importance du cadre interne du leader d'un GSAS, je vais reprendre les facteurs du cadre qui participent de l'expérience du processus empathique. Deux types de facteurs, internes et externes, peuvent infléchir ou altérer les effets du Soutien au Soutien : celui nommé, par D. Ginet, d 'école « interne » qui ne manque pas d'être le nœud de liens subjectifs forts et durables construits durant la propre expérience scolaire des participants à un GSAS, et celui du fonctionnement institutionnel des lieux de formation ou d'autres lieux d'exercice de la profession gérés par l'Education Nationale.

7.5 Facteurs internes et facteurs externes du cadre.

Le cadre, c'est-à-dire l'ordre des éléments stables, constants et définis du GSAS est fonction de la « formation » de l'animateur, de sa connaissance de la méthode et de « la

[121] Il a été intéressant de revenir à cette notion de tact pour en voir la portée et la justesse. Dans les différentes langues, français, anglais, allemand, hongrois, elle prend une coloration partiulière. En français, le tact désigne le sens du toucher et, au point de vue psychologique, le sens de ce qui est décent, convenable. En anglais, on retrouve ces deux significations. En allemand, « der Takt » désigne la mesure, la cadence en musique et renvoie donc au sens auditif alors qu'il a la même signification psychologique que dans les deux autres langues « avoir le sens de la mesure » renvoyant au savoir-vivre et à la discrétion. La langue hongroise met l'accent comme la langue allemande sur la musique. La résonance signifie l'accroissement de la durée et de l'intensité du son, elle est donc apparentée au « Takt » allemand. Au point de vue psychologique, elle signifie l'effet, l'écho produit dans l'esprit et dans le cœur en particulier par la poésie et la musique.

rigueur sans rigidité » de son Moi en dialogue avec le Soi. Ce cadre interne est une des conditions pour offrir un espace de transition psychique à l'exposant dans l'appareil psychique groupal. Le traitement du dépôt effectué par un sujet en prise avec des élèves oblige les participants à mettre au travail la dimension de leur école « interne » (D. GINET, 2006, 34-36). Cette école interne comprise comme « l'introjection de l'expérience scolaire propre à chacun » est réactivée par et dans l'exercice du métier d'enseignant. Le GSAS constitue une offre, en direction des enseignants, pour se mettre à l'écoute de la logique de l'autre, notamment celui qui est un élève en situation de « non-pactisation », comme le disait J. Lévine.

Cependant, cette offre de contenance ne reste qu'une « offre » et elle peut se heurter à la problématique de l'école « interne » de certains participants comme le montre le résumé de cette séance.

7.5.1 L'école « interne » des participants : un creuset de malentendus

Lorsqu' Aline expose le cas de William, le groupe composé de 10 professeurs des écoles, en formation initiale, en est à sa troisième séance de travail. J'attribue l'exposé d'une très grande brièveté, bien que détaillé, au « rodage » de la méthode. Aline annonce que son récit sera peut-être un peu brouillon, ce qui m'engage à redonner les objectifs de ce temps 1 du travail de groupe, tout en la rassurant.

7.5.1.1 Séquence « Et eux, ils me font des cadeaux ? ... »

T1 : Aline parait assurée dans ses propos et affiche peu d'émotions : elle veut savoir comment s'y prendre pour que William, dans sa classe de CM1/ CM2, « arrête de perturber son groupe de CM1 ». Elle aimerait qu'ils se rangent tous, au même moment deux par deux, dans la cour, mais « à cause de lui, c'est impossible ». Elle dit qu'elle a honte parce qu'elle est « toujours la dernière à monter (en classe) ». Elle aimerait réussir à

« maîtriser son groupe ». « En classe, quand il se lève, sans me l'avoir demandé, tout le groupe se met en mouvement et je les perds ». Elle présente William, tout d'abord, au travers de la violence de son père vis-à-vis de sa mère : « J'ai appris que son père bat sa mère que tout le monde connaît car elle travaille à la cantine de l'école ». Puis, elle évoque l'agressivité de William, voire sa violence, qui va crescendo depuis la rentrée : « il se bat souvent et mord ses camarades ». Les premières « attaques » se sont produites avec l'enseignante titulaire de la classe puis avec elle, ce qui a nécessité, pour l'élève mordue, des soins par le directeur car « elle avait une trace noire à la cuisse ». Les privations de récréation ou autres mises à l'écart ne servent à rien : « Il rigole ». Suite à l'événement, elle a décidé de « mettre un mot dans le cahier de correspondance ». Elle ne se souvient pas précisément du libellé choisi pour « convoquer » les parents...qui ne sont pas venus à son rendez-vous.

T2 : A une question « tu penses qu'il souffre ? », Aline répond sans hésitation « non ! ». Puis, au fur et à mesure des questions qui lui seront posées, du déchiffrage que collectivement le groupe cherche à faire, elle dira qu'il est sûrement dans un « mal-être ». Une des participantes l'interpelle : « Alors, il souffre, tu crois pas ? »...*Silence* puis, « Oui, c'est évident ».

Au fil du travail de co-pensée et de co-représentation de « William », nous découvrons que William, dont Aline ne sait pas s'il a des frères et sœurs, aime jouer avec Aloïs « aussi violent que lui ». On apprend aussi qu'il a été placé au fond de la classe par l'enseignante titulaire et que dès qu'Aline a le dos tourné, il « fait le lion », « d'autres bruits d'animaux, d'oiseaux, même ! ». C'est, dit-elle, ce qui « provoque le plus d' excitations et de ricanements » chez les autres élèves qui, par ailleurs, ont peur de lui : « il a mordu déjà 3 filles! » et les filles crient « maîtresse, y a William qui veut nous mordre ! » ; « il déteste Kolo, sa voisine de table qu'il a mordue » qu'elle qualifie de « très perturbante, aussi ». Néanmoins, même s'il ne fait pas ses devoirs pour le lundi (le jour où Aline travaille avec ses élèves !) William fait très bien « tous ses exercices dans toutes les disciplines sauf à l'oral, dans les exercices de grammaire au tableau » et, de plus, il est attentif durant la « lecture-plaisir » des histoires faites par Aline. Il participe très bien à la

chorale, même si le premier jour, 'il a chanté à l'écart, volontairement de tous les autres.

Lorsque nous nous prêtons au jeu d'identification à William, durant ce travail de reconstruction compréhensive, subjective et intersubjective, Aline écoute avec beaucoup d'attention. Les associations se font avec aisance, quelques rires de gêne fusent et quelques fous-rires sont même contenus.

En voici quelques extraits :

- Moi, si j'étais William ...
- J'aimerais bien être en classe, pas au fond, mais à côté d'Aloïs
- J'aimerais bien faire des exercices supplémentaires
- J'ai honte de savoir que mon père bat ma mère
- Ca me fait mal et puis je fais rien
- J'ai peur de devenir comme lui
- J'aimerais qu'on m'aide et qu'on m'aime
- Cette maîtresse-là, elle, est-ce qu'elle m'aime ?
- Ca ferait quoi, si je la mordais, elle aussi ? » *(Rires)*
- Quand ma mère est à l'école, elle n' est pas battue ?
- J'aimerais qu'elle ne soit plus dans l'école, ça me pose trop de problèmes que les autres sachent...

Lorsque un participant dit que son neveu « mord d'amour » sa mère, je lance des associations autour de mordre « mordre la vie à plein de temps...croquer une fille des yeux...». En apportant la métaphore du Moi-maison, je montre la difficile circulation de William dans les pièces d'une maison-famille peu habitable et d'une maison-école qui le met à l'écart, le jeu de ses pulsions...« Est-ce qu'à 8 ans, on pense des choses sur ce qu'on ressent ? » demande-t-elle, à un moment de l'échange. En entendant parler de l'outil du « regard tripolaire », Aline dit qu'elle ne le voit plus pareil.

T3 : Nous échangeons beaucoup sur la place de William dans l'espace-classe et sur les autres petits aménagements qu'Aline pourrait faire avec lui, le lundi, et quelques participants du groupe évoquent leurs tentatives de « pédagogie Freinet ». Je perçois dans les mimiques d'Aline une certaine incrédulité quant à ces propositions, signe que, pour elle,

il ne lui est pas encore possible de modifier ses pratiques pédagogiques. Je convoque un souvenir de ma propre expérience scolaire et me revient le titre de la revue Dialogue du GFEN auquel j'avais participé « Quand ils ne réussissent pas, qu'est-ce je change dans mes pratiques ? ». Il s'agit d'apporter encore un peu plus de lisibilité dans les propositions et de bien montrer qu'il ne s'agit pas de se culpabiliser mais d'interroger sa responsabilité d'enseignant pour que quelque chose bouge dans la relation. Puis, lors d'une proposition de médiation littéraire, l'idée de « lecture-cadeau » faite par ses collègues, Aline s'indigne : « Et eux, ils me font des cadeaux ? Pourquoi je leur ferai des cadeaux...eux, ils ne m'en font pas ! ». Je précise alors que la position de l'enseignant est a-symétrique et que nous cherchons comment ne pas avoir de réponse en miroir de l'agressivité des élèves, mais elle insiste : « D'accord, mais c'est lui qui doit me respecter, lui et tous les autres. Me respecter en premier ! Je les respecterai quand ils me respecteront... ».

T4 : Aline se renferme. Les autres participants compatissent à la classe difficile qu'elle semble avoir. Je ne dit rien des transferts négatifs entre Aline et William, ni de l'école « interne » avec laquelle elle avance, sans doute par peur de toucher à une part intime de sa personnalité et de risquer une forme de « violence de l'interprétation ». Nous étions aussi dans un lieu de formation estampillé « Education Nationale », une matrice qui a fonctionné à ce moment-là pour moi, comme une instance castratrice. Ma liberté de penser s'est trouvée empêtrée dans les allégeances à des discours du type : « dans les AP, il ne s'agit pas qu'ils « entrent en analyse », les enseignants ! »

Tout au long de l'année, Aline montre des peurs qui l'encombrent, ses interventions sont souvent réactionnelles lorsqu'elle est en cours et elle reste en retrait durant les séances d'AP-Lévine. Son parcours de formation sera jalonné de nombreuses absences et ses évaluations de fin d'année ne seront pas toutes positives. L'expérience de cet AP-Lévine s'est sûrement inscrite dans le parcours subjectif de sa formation d'enseignante mais durant l'année de cette formation, ce lieu n'a pas été, pour Aline, un espace de de sécurité et de transition psychique. Sans doute, la question de l'école « interne » qui l'habitait n'était pas sans effet sur sa capacité à vivre l'expérience d'un GSAS, effet aussi de ce que

C.Blanchard-Laville nomme « la cohabitation du soi-élève et du soi-enseignant ».

Dans le dernier chapitre de la thèse, à l'aune de cet exemple, je reprendrai le modèle des enveloppes psychiques pour tenter de comprendre le fonctionnement des états instables et de transformations qu'exige tout processus de formation et qui traverse le métier d'enseignant.

7.5.1.2 Analyse : école « interne » et expérience du GSAS

Le travail qu'il faudrait accomplir pour aider Aline à revisiter les représentations qu'elle a de son métier, à comprendre que « les exigences scolaires obligent tout enfant à sublimer son énergie pulsionnelle libidinale » (M. KLEIN, 1923, *in* D. GINET, *Ibid.*) renvoie à une nécessaire formation psychologique sur le développement de l'enfant articulée à une solide connaissance des enjeux de la pédagogie. Tous les malentendus, conflits, faux-savoirs à propos de ce métier du lien, ont empêché Aline d'entrer dans une quelconque alliance éducative. Son sentiment d'impuissance et sa volonté d'omnipotence ont été ébranlés et elle n'a pas trouvé une posture psychique satisfaisante pour elle et pour ses élèves. Quand le transfert ne peut s'établir sur la personne de l'enseignant, ni la rencontre, ni la mise au travail des apprentissages ne sont facilitées. Or, la formation des enseignants prend trop rarement cette dimension du métier comme objet de travail pourtant au cœur du métier même si dans certains lieux de formation des dispositifs d'AP font exception (Chapitre 3. 5).

Le témoignage de Djaouida fait écho à l'attente de ce type de connaissances, non pas sous forme de savoir livresque, mais comme expérience :

> ...Mes attentes…par rapport à ma venue dans ce groupe ? Moi, je pense que je suis venue là parce que la dimension de l'enfant, par rapport à quelque chose de l'ordre du psychologique, m'intéresse. J'ai envie d'apprendre là dessus, mais d'un point de vue purement scolaire. Moi ce que je recherche, c'est la psychologie dans le cadre de l'école et pas dans quelque chose de plus général ». Elle poursuit en revenant sur son parcours à l'IUFM : « S'il nous est arrivé d'aborder cette dimension au travers des apprentissages, vu le temps qu'on avait, ça a été assez rapide. A l'IUFM, on ne m'a pas spécialement aiguillé vers des lectures de cet ordre là…et puis là on est dans des choses très vécues, le palpable des situations. C'est ça qui est intéressant. (Annexe II)

La quête de Djaouida, son engagement dans un GSAS, hors temps scolaire, sur la base d'un volontariat et le paiement de ses séances diffère, bien sûr, de celui d'Aline qui, certes, a choisi de participer à une AP-Lévine mais au travers d'un choix que je qualifie de contraint. Quoiqu'il en soit, l'investissement affectif, cognitif et les prises de risque professionnelles participent, pour l'une et l'autre, de cette école « interne » qui désignerait « la formation psychique inconsciente qui, chez tout adulte ayant été scolarisé, résulte des effets de la scolarisation sur la construction de l'identité du sujet » (D. GINET, *Ibid.,*).

Dans la relation éducative, un des déterminants des disparités de point de vue et des confrontations des logiques, enseignant contre élève, est le mode d'inscription psychique de la trajectoire scolaire de chacun, au-delà d'une empreinte qui serait seulement cognitive ou intellectuelle. L'école « interne » de l'un et de l'autre s'apparente à « une instance » ou à un « groupe interne » qualifié par R. Kaës de « schémas d'organisation et de représentation actualisés par l'épigénèse, soit comme des acquisitions et des constructions obtenus par l'introjection des objets perdus » (R. KAËS, 1993, 127). Pour l'adulte-enseignant, le mouvement d'internalisation de l'expérience scolaire par lequel il est passé a un impact intrasubjectif sur son Moi-professionnel et son Surmoi de travail. L'impact est d'autant plus fort que ce mouvement s'est exercé, durant l'enfance et l'adolescence, dans ce même lieu qu'il a internalisé : « l'école ». Pour l'enfant-élève, ce même mouvement est encore en train de se nourrir des modèles identificatoires qu'il continue de rencontrer. L'enseignant, en étant un de ceux-là, exacerbe ainsi sa vie émotionnelle et pulsionnelle. La rencontre enseignant-élève peut être détonante comme dans le cas d'Aline et de William. Elle peut au contraire être ego-syntonique et dans ce cas favorise l'empathie extimisante dont parle S. Tisseron, comme dans le cas de Valérie et Mathias, Anne et Mandiou.

La trame affective de l'expérience scolaire de l'enseignant s'invite dans un GSAS, particulièrement dans le temps 2, lorsqu'il s'agit de se mettre à l'écoute de la logique de l'autre. Ce qui y est vécu ou entendu des abandons, des blessures narcissiques, du rapport à la Loi, aux conflits, de tous les éprouvés supposés des expériences familiales, sociales, scolaires de l'enfant dont il est question, réactive l'infantile en soi et ouvre des blessures non cicatrisées. Le GSAS est ainsi une offre à prendre qui peut bousculer et déstabiliser. Elle peut devenir « outil de formation et d'efficacité pour la pratique » pour certains en les

déséquilibrant. Elle peut être un tremplin ou une forme d'aire intermédiaire à des participants quand ils mesurent que l'offre ne peut servir de pansement psychique lorsque les blessures sont trop profondes. Trop profondes et trop anciennes, elles suppurent avec le risque d'utiliser l'autre comme point de cautérisation. Certains usent de mécanismes de défense telle que la projection, le déni, l'emprise et le clivage devant l'angoisse de situations tandis que d'autres tentent de comprendre ce qui les fait souffrir. Ainsi, Djaouida, à la fin d'une année de GSAS choisit de quitter le groupe pour une démarche thérapeutique ce qui a été relevé comme très positif par les participants du GSAS (Annexe VI).

Telle autre participante, dans un groupe hors institution, dont le souvenir me revient en écrivant, avait pris conscience à quel point un de ses élèves était devenu son mauvais objet. Devant un tel transfert négatif, lors de sa première année de participation au GSAS, puis l'année suivante, devant la répétition du même scénario sur la personne d'un autre élève, B. prit la décision d'entreprendre une thérapie pour se dégager de liens subjectifs construits dans ses expériences passées et qui se représentaient sur la scène du présent. De la même manière que la démarche de Djaouida a été saluée, le groupe a encouragé B. dans son choix de fin d'année de se tourner vers un travail thérapeutique.

Reconnaître que la difficulté d'enseigner réside entre la formation et le soin, de soi et des autres, implique de la part des institutions, qui forment et de celles qui emploient les enseignants, de créer des espaces d'analyse de leurs pratiques en partant des éprouvés rencontrés dans les relations maîtres-élèves, toujours singulières. Le GSAS, lieu de travail et de ressourcement, peut s'y inscrire en qualité d'espace potentiel « pour ce que chacun vient y déposer, trouver et créer (Winnicott), et garantir ainsi la capacité transformatrice du groupe... » (A. SIROTA, 2009/2, 5) mais à la condition que le cadre puisse trouver des aménagements au vu des contraintes institutionnelles. Cette question ouvre à elle seule un chantier d'investigations qui est loin de se clore en formation des enseignants.

7.5.2 Le cadre du Soutien au Soutien à l'épreuve des contraintes institutionnelles

L'expérience que je rapporte est celle vécue à l'IUFM de Créteil sur le site de Livry-

Gargan, alors que j'y étais formatrice auprès des professeurs d'école stagiaires. Elle a eu lieu dans le contexte du balbutiement et du brouillonnement de la mise en place d'un nouveau plan de formation nommé « Analyses des Pratiques Professionnelles ». J'en ai rapporté les aménagements opérés dans un article en 2008 (M. LACOUR, 2008, 63-67) et j'ai évoqué quelques séquences cliniques, supports de cette recherche. Un espace institutionnel comme celui de la formation des enseignants peut-il se prêter au cadre de la méthode du GSAS ? A quelles conditions faire de l'espace du Soutien au Soutien, un espace « hors-menace » et de transformation des pratiques ? Quels aménagements faut-il y apporter ?

7.5.2.1 Entre contenance et contention en IUFM

Tout cadre institutionnel dans ce qu'il a de contenant devrait pouvoir permettre de contourner les aspects de sa contention. La contenance d'une enveloppe institutionnelle semblable à la fonction contenante de la mère peut accueillir des initiatives, avec souplesse et fermeté. Dans le même temps, ces initiatives ne manquent pas de se heurter aux phénomènes de contention institutionnelle qui conduisent à vouloir régler les problèmes au lieu de chercher à les élaborer.

En présentant le projet de GSAS, que j'avais nommé « accompagnement à la relation enseignant-élèves », à tous les coordonnateurs d'équipe, je n'avais pas l' illusion de croire que le discours de la psychanalyse serait entendu par tous. Les attaques virulentes et répétées, dans le domaine public, contre toute grille de lecture des situations qui se nourrissent de la psychanalyse, n'agissaient pas comme des facteurs favorables. Quelques équipes, cependant, ont accepté de prendre le risque de ce dialogue pédagogie-psychanalyse, au gré des objectifs de formation et des dispositifs d'AP qui se diversifiaient, et j'ai pu fonctionner avec sept groupes entre huit et quinze participants. Cependant, pour que le dispositif existe dans l'emploi du temps de chaque équipe, il m'a fallu accepter des aménagements au cadre spatio-temporel : pas de salle fixe, pas de jour fixe et une fréquence aléatoire, non mensuelle…Je faisais, néanmoins, le pari d'installer une sécurité psychique et d'assurer la continuité dans le cadre au travers de la structure temporelle de la

méthode (le cadre méthodologique) et de la centration sur le contenu du travail du penser (le cadre conceptuel) .

Dans cet « espace de contenance », j'avais pris la décision que les participants n'émargeraient pas. Il était question d'un contrat entre eux et moi, forme d'engagement moral qui contrecarrait le sentiment souvent jugé infantilisant de la formation. C'était une manière de rendre l'enveloppe contenante et d'échapper à un aspect de contention institutionnelle qu'aurait représentée une obligation d'émargement à chaque séance. J' ai argumenté ce choix en accordant de la valeur à une inscription dans un lieu où allaient se réfléchir (dans les deux sens du terme) en toute responsabilité, des liens de confiance et en particulier le lien confiant à créer ou à restaurer avec l'élève. On peut dire que cette décision a participé des constantes éthique et psychologique du cadre. L'engagement moral a été respecté par le plus grand nombre et les absences, quand il y en a eu, ont été accueillies au moment du « Quelque Chose à Dire ». J'ai apprécié de profiter ainsi de l'opportunité de « parler l'enveloppe », symbolisée par les chaises installées en cercle et de réfléchir au poids symbolique des chaises vides (chapitre 6.1.3.3). L'occasion m'a été donnée de revenir sur toutes les constantes du cadre, spatio-temporelle, éthique et psychologique, qui occupent aussi la scène d'un groupe-classe. Cette expérience d'objet-groupe vécue par eux avait quelque chance d'être transférée dans leur pratique de groupe-classe.

7.5.2.2 La fonction à contenir dans un système d'évaluation comptable.

Pour que tous les participants aient l'expérience d'un «espace hors-menace » dans lequel ils apprennent à appliquer les contrats de non-jugement, de non-conflictualité et de confidentialité imposé par le cadre, la question de l'évaluation est vite apparue comme un obstacle à surmonter. Lors de la mise en place du projet, avec mes collègues, il a été décidé que les participants du dispositif ne me retrouveraient à aucun moment de leur parcours de formation dans une fonction d'évaluatrice. C'est, sans aucun doute, un des éléments du dispositif qui a permis à la confiance de s'installer rapidement et d'offrir une aire de travail en toute sécurité psychique. Très vite, les professeurs d'école stagiaire de ces groupes ont

pu s'autoriser à dire tout ce qui était impossible à dire ailleurs : « j'avais envie de l'envoyer par la fenêtre, celui-là » ; « je leur ai dit : maintenant, je ne veux même plus vous entendre respirer ! ».

La fonction à contenir s'est exercée dans le temps d'accueil du dire de ces paroles pulsionnelles (T1) puis dans le temps du penser qui permet de s'en dégager (T2). En tissant du sens autour des éléments issus du terrain pour passer de la colère, de la haine, des pulsions de mort aux pulsions de vie, au fil des séances, je voyais le processus empathique fonctionner. Je reviendrai sur les cas des professeurs d'école stagiaire comme Aline ou d'autres formes de résistance au processus empathique dans la partie clinique « fragilités et défaillances des enveloppes ».

Les associations de points de vue, quant à la logique interne et aux possibles cassures de liens, ont redonné vie et humanité aux élèves des cas exposés tout en s'acheminant en T3 vers des petites solutions qui « n'avaient l'air de rien ». Ces petites institutions qui font œuvre de tiers symbolique passent toutes par « le langage vrai », « le regard tripolaire », « le regard-cinéma » et par des médiations culturelles comme je vais le montrer dans la deuxième section de la partie clinique.

Dans ces « espaces hors-menace », il m'est arrivé aussi de prendre le risque, en accord avec le groupe des dix participants présents, de proposer de partir de ce qui était là du professionnel et de l'intime qui s'y trouvait imbriqué : la demande d' Elodie rapportée dans la note clinique de conclusion (Chapitre 7.4.3.5) en est un des exemples les plus intéressants.

Dans ces temps de « culture du résultat » où toute activité humaine, professionnelle est pesée, jaugée en permanence, dans ces temps où la logique quantificatrice abîme l'homme en le réduisant à une somme de compétences, là encore, il a fallu trouver des réponses satisfaisantes pour l'institution demandeuse. La question de l'évaluation, dans un contexte où l'on préfère les compteurs aux conteurs, a trouvé grâce au regard des contraintes institutionnelles en demandant aux professeurs d'école stagiaires de tenir un carnet de bord. Ce carnet de bord (à glisser dans sa poche pour pouvoir le sortir à tout moment) était strictement personnel et les notes prises ont servi chacun des enseignants en

formation pour leur entretien de fin d'année dans les commissions d'évaluation.

Ces témoignages oraux, tout comme les suivis des cas dans les séances ont été suffisamment convaincants pour reconduire l'action chaque année jusqu'à mon départ de l'IUFM. Si ces témoignages ont dit l'invisible, l'indicible de ce qui s'est joué dans le psychisme de chacun, ils ont laissé entrevoir comment toute parole, individuelle et groupale, est organisatrice de la psyché, comment un espace de contenance (ré) assure, (ré) humanise et libère de l'énergie créatrice. La fonction d'étayage et de passage qu'a joué le dispositif s'est placée du côté valorisant de l'évaluation à savoir ce qu'elle contient de « mise en valeur ». Non pas rendre des comptes et craindre une pénalisation mais s'intéresser à ce qui faisait gourmandise dans les groupes « Alors, dis-nous, ce cahier des colères, comment il a fonctionné avec tes élèves? ».

7.5.2.3 La mise en question de la chaîne phorique en institution

C'est en établissement spécialisé ainsi que dans toute autre institution où le travail des personnels consiste à « porter à bout de bras » des enfants ou adolescents en souffrance ou en situation de handicap, que toutes sortes de rapports de pouvoir et de savoir vont ébranler la chaîne phorique. L'enseignant - l'éducateur - porte l'enfant ou l'adolescent. Sa fonction phorique doit être assurée par un projet institutionnel éducatif et thérapeutique et ce, dans la collaboration avec ses autres collègues. Toutes ces équipes ont elles-mêmes besoin d'être soutenues par les chefs de service, les psychologues ou/et psychiatres de l'établissement. Le directeur de l'établissement doit être, à son tour, suivi dans son projet par les organismes dont l'établissement dépend, l'administration et les politiques qui le mandatent. Or, cette chaîne phorique est souvent rompue et le cadre attaqué par les agirs des enfants, de leurs familles et des professionnels eux-mêmes. Le dispositif du Soutien au Soutien, quand il est demandé, peut venir comme étayage et donner accès à la parole et à la pensée, mais il peut être pris aussi dans les ondes de choc de toutes sortes de conflits et faire le constat de la rupture d'un ou de plusieurs des maillons de la chaîne phorique.

Deux exemples cliniques vont montrer l'importance de « l'institutionnel » dans l'utilisation de la méthode du GSAS et de la nécessaire prise de position du leader d'un GSAS.

7.5.2.3.1 Les liens institués

C'est dans l'après-coup d'une année dans un établissement qui accueillait des enfants lourdement handicapés que j'ai trouvé une limite au travail du GSAS. Certes, le fonctionnement de ce type de dispositif comme les autres GAP repose sur « le travail de penser (qui) s'effectue sur des liens institués » (D. MELLIER, *op.cit).* Cependant, lorsque le GSAS est acté par la direction, plus ou moins en connivence avec l'animatrice que j'étais et qu'il se déroule dans l'établissement et pour l'établissement, après une situation de crise institutionnelle, le travail de contenance est rendu plus délicat voire impossible. Si la première séance était de bonne augure pour la fonction gamma du groupe, c'était sans compter sur le choix des cas présentés durant les 8 séances. A chaque séance, le cas exposé réactivait les cicatrices laissées par une enfant décédée l'année précédant le GSAS et à propos de laquelle une rumeur courait : celle de la responsabilité du médecin de l'établissement à qui l'on reprochait une grave faute professionnelle.

Comme lors de toute première séance, les participants découvrent tout : l'animateur, le cadre, le protocole, les temps, ce qui génère attentes et illusions. Dans le T1 de la présentation du cas, les ressources du jeune - sa dimension intacte- étaient tellement minces que l'impression de la chape de plomb du groupe m'avait envahie : tableau d'un élève claudiquant, agressif, qui « coulait de partout, du haut et du bas » bouche, narines... Ses déficiences d'ordre physiologique étaient diverses et ses difficultés familiales ainsi que sociales, incommensurables. Au vu de la description, d'autant qu'il avait beaucoup maigri, j'avais même cru que le pronostic vital était entamé. Et puis, dans le T2, l'enseignante qui avait présenté ce cas, bien connu de tous dans l'établissement, avait fini par dire sa révolte : « c'est injuste ; tous les malheurs lui sont tombés sur la tête à cet enfant...et maintenant sa mère dont on dit qu'elle a un cancer fulgurant, c'est pas croyable ! ». D'autres acquiescent et prennent le relais. « Peut-être, il faudrait lui dire, pour sa mère »... « Nous, on le protège, on croit que ça le protège de ne pas lui dire, mais lui, il a quand même sa vie »... « on l'a déjà vu rire, cet enfant. C'est encore possible ». Et voilà que d'autres pensées réussissent à mettre de l'avenir. Et cette fois-là, dans le T3, le terme « futuriser » a bien résonné: « Ah oui, c'est ça qu'on ne pouvait plus faire pour lui. On ne pouvait pas le voir dans le

futur...Futuriser, c'est bien comme mot, ça fait avancer ».

J'avais pensé que le regard tripolaire qui avait commencé d'opérer et l'idée d'une parole-vraie seraient des outils pour la suite des séances mensuelles. Or, les différents points de vue et les tensions des regards sur les jeunes présentés se nourrissaient des conflits institutionnels passés et présents ainsi que du drame vécu dont chacun évitait de parler. Chaque cas très douloureux replongeait les membres du groupe dans la culpabilité liée à l'événement traumatique. J'en percevais les non-dits qui se diffusaient et la pensée du groupe s'arc-boutait sur les options pédagogiques prises dans l'établissement et les relations conflictuelles avec les familles : trop laxistes, pour les uns, vis à vis des agirs familiaux et attaques contre l'institution, dans le regret des anciennes pratiques de gestion de l'établissement par l'ancienne directrice, pour les autres. A la fin de l'année, malgré le désir de poursuivre exprimé à la direction par quelques personnes du groupe, ce qui signait bien leurs divisions, le choix a été fait d'allouer un budget important à la formation sous forme de stages et de ne pas reconduire le GSAS.

La nécessité d'un pansement psychique individuel et collectif exige que le leader d'un GSAS sache reconnaître derrière une demande de GSAS, un travail de supervision d'équipe ou de groupe de contrôle. La complexité des liens institués hors du groupe et qui se remettent en scène dans le groupe exige aussi de la part du leader qu'il se positionne.

7.5.2.3.2 La nécessaire prise de position du leader

Dans les phénomènes de dépendance décrits par Bion, les membres d'un groupe se comportent comme s'ils voulaient être protégés par un leader, nourri par lui intellectuellement et affectivement. Il se trouve que dans les GSAS en institution, cette position assumée peut apporter un confort affectif et l'espace psychique groupal nécessaires au travail du penser. Cette étape par laquelle le leader doit être idéalisé dans sa fonction contenante signifie pour les participants de prendre le risque de la dépendance pour qu'advienne une véritable croissance psychique de leur Moi-professionnel.

L'investissement affectif et fantasmatique était loin d'être acquis dans cet établissement de la banlieue parisienne de jeunes handicapés où le chef de service m'avait

contactée pour un travail de Soutien au Soutien, dernier recours pour lui, après deux essais d'AP avec un psychologue, puis un psychanalyste, les deux années précédentes !

Là aussi, la lourdeur des cas présentés était un fait indéniable et de nombreux signifiants faisaient barrage à la pensée créative : « hyperactif» , « autiste », « handicap ». Il faut du temps à la pensée, lors du T2 pour parvenir à se décoller des impressions, images ou mots qui l'emprisonnent. Lors de la seconde séance, devant le jeu des pensées vagabondes et des paroles associatives qui ne suffisait pas, j'ai proposé d'avoir recours à « la pensée posturale » alors que j'étais la seule personne qui ne connaissait pas physiquement le jeune. La proposition d'adopter physiquement la posture d'un élève pour mieux le « voir », en demandant à ce que l'exposant reproduise les bruits, les gestes désordonnés, les mimiques que tout le monde supportait très mal, a enrichi le regard des participants, à leur grand étonnement : « ah, moi je ne le vois pas comme ça » ; « mais avec moi, il ne se balance jamais comme ça ». Le passage par le corps est venu en complément de la pensée, cette fois-là, quand, dans d'autres séances, la pensée posturale vient réellement au secours de la pensée. Dans ce temps de pensée relancée où le processus associatif peut redémarrer, des phénomènes transférentiels se sont mis à jour : « Il est dans la séduction avec toi ? ».

J'étais donc assez satisfaite de cette séance et des deux qui ont suivi, même si je remarquais que la parole était souvent prise par les trois représentants du personnel participant au groupe. J'interprétais comme très positif leur demande d'une séance supplémentaire, ce que l'institution, un peu étonnée, avait accordée. Lors de cette séance, un mur de silence s'est érigé à chacun des temps proposés : « le quelque chose à dire », « les suivis », « les cas ». Puis sur une sollicitation de ma part à « parler le silence lourd de maux » l'un a exprimé sa grande fatigue, une autre a renchéri - c'est bientôt les vacances - et puis un éducateur s'est lancé dans l'exposé d'un cas. Le groupe était sauvé, la face gardée mais les problèmes restaient entiers ! A la séance suivante, le même scénario s'est répété dans un silence que je laisse installer, jusqu'à ce qu'un représentant du personnel le rompe : « On est en train de reproduire la même chose que dans les réunions de synthèse ! ». Quelque chose, enfin, se disait de leurs paroles confisquées et auto-censurées.

En repérant le processus de diffraction qui met le groupe dans une scène proche de

celle vécue dans une réunion institutionnelle, je comprends alors, que ce qui est à mettre au travail réside dans les liens institués et le maillage défectueux de la fonction phorique. Si j'avais bien été informée par le chef de service des « différences de point de vues » dans l'équipe, je pressentai dès lors que les divisions dans l'équipe n'étaient pas « pensées ». Et au dire de leurs commentaires sur les réunions qu'ils vivaient, ces espaces de travail étaient loin des espaces de récits. Comme les langues se déliaient, j'ai choisi de mener avec eux un travail interprétatif pour repérer et nommer « les attaques » qu'ils subissaient : les exigences et formatages bureaucratiques, les agirs familiaux et contre-agirs institutionnels qui faisaient glisser l'administratif vers le policier, les conflits pédagogiques en fonction des sections, celle de l'internat et celle de l'externat. Mon travail a consisté à amener le groupe à discerner, différencier les fonctions et responsabilités des uns et des autres - le chef de service, la directrice et le directeur-adjoint - et à chercher où trouver des espaces d'initiatives et des stratégies d'alliance pour quitter cette position d'abattement et de révolte sourde. Le risque était que notre groupe porte atteinte aux liens institués : institution, jeunes, familles. A la fin de la première année, lors d'un bilan institutionnel, les représentants du personnel se sont battus pour obtenir le maintien de ce groupe soutenu par le chef de service alors que les personnels de direction étaient réticents. A l'heure actuelle, au gré de changements de l'équipe dirigeante, le projet se poursuit. Cependant, je sais que le fil est tendu. Il me semble que seules des références fortes aux apports de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelle, sur et pour le long terme, pourraient transformer, pour les enfants et les professionnels, les agirs de toute nature, en pensées collectives.

Deuxième section

- DANS LA TEMPORALITE D'UN SUJET-EXPOSANT -

Deux chapitres composent cette partie clinique au regard de l'hypothèse selon laquelle l'appropriation subjective de l'expérience empathique vécue dans le groupe contribue à une modification du lien enseignant-élève sur le terrain.

Chapitre 1 : Le cas intitulé « Elisabeth, Pauline et sa prison » cherche à montrer comment s'est inscrit le travail d'un GSAS dans la psyché d'une rééducatrice et comment l'exercice de sa *fonction alpha* a modifié de façon considérable le comportement d'une petite fille handicapée et devenue mutique lors de son arrivée dans l'établissement spécialisé.

L'intérêt de ce matériel clinique est double. Premièrement, il s'agit de rendre compte et d'explorer le positionnement empathique d'un sujet, entravé puis rétabli, grâce à *la fonction gamma* d'un groupe. De la psyché groupale à la psyché individuelle, le travail de subjectivation et de perlaboration d'Elisabeth a eu des conséquences heureuses sur le cas d'une petite fille mutique puisqu'elle s'est mise à parler. Deuxièmement, il s'agit de montrer cliniquement les phénomènes qui conditionnent la posture empathique avant de s'intéresser dans le chapitre 2 à ceux qui la perturbent ou y font obstacle.

Chapitre 2 : De nombreux exemples pris dans la pratique groupale permettront de décrire, de comprendre et d'interpréter les fragilités et défaillances des enveloppes qui font obstacle au positionnement empathique. Le modèle de l'enveloppe psychique et des fonctions attribuées à chaque feuilletage sera repris pour tenter de généraliser les phénomènes du positionnement empathique dans le lien enseignant-élève.

8 Le positionnement empathique d'une enseignante

« L'essentiel de la relation éducative et des médiations passe par le langage. L'être humain est avant tout un être de parole. La parole, espace de déploiement du symbolique, est donc au fondement de toute médiation éducative. Au-delà des prestations matérielles, au delà même de l'aide apportée à des personnes souffrant pour des raisons diverses, l'action éducative se fonde avant tout sur un certain nombre de paroles échangées. »

Joseph Rouzel, *Le travail d'éducateur spécialisé*

« Les enfants chancelants sont nos meilleurs appuis.
Je les regarde, et puis, je les écoute, et puis
Je suis bon, et mon cœur s'apaise en leur présence. »

Victor Hugo *L'art d'être grand-père*

La clinique convoquée, ici, porte sur l'aide apportée à une enfant dans son développement grâce à la fonction contenante d'une rééducatrice, sa fonction alpha. Bien qu'Elisabeth ait été, dès les premiers moments de la rencontre avec Pauline, dans une posture empathique, elle s'est trouvée mise en difficulté par les mécanismes de défense de cette élève. Si elle a su donner forme à cette fonction contenante grâce à son attitude empathique, elle n'a pu lui donner sens qu'à la suite du travail de co-création, co-transformation du groupe.

Trois sources de données différentes m'ont permis, d'une part, de mener des

investigations et, d'autre part, de proposer l'analyse qui suit, en référence au positionnement empathique : mes notes prises lors de la séance de présentation du cas « Pauline », puis celles, un mois plus tard, lors du « Suivi » du cas de Pauline et la monographie écrite par Elisabeth du cas de Pauline (Annexe VI). Dans la mesure où la structure temporelle a soutenu la contenance d'Elisabeth, je m'attacherai aux éléments de la situation qui donnent à lire son positionnement empathique, dans le groupe et lors de son retour en classe. Le point de vue pris pour ce matériel clinique n'étant pas celui d'une étude habituelle de cas, j'ai choisi d'y inclure des extraits de la monographie d'Elisabeth en utilisant les guillemets et de présenter l'analyse, dans un paragraphe en décalé.

8.1 Cas clinique « Elisabeth, Pauline et sa prison »

Contexte : Elisabeth est dans ce groupe de rééducateurs depuis son démarrage. Lorsqu'elle présente le cas de Pauline, le groupe a trois ans d'existence. C'est un groupe de travail dans lequel Elisabeth est une rééducatrice qui donne à voir, par ses prises de paroles et ses interventions pertinentes, les qualités personnelles indispensables et l'éthique nécessaires à la fonction qui est la sienne. Sa formation personnelle, son intérêt pour la psychanalyse, son travail personnel de supervision et, par ailleurs, sa lucidité quant à l'instance surmoïque que représente l'Institution Education Nationale sont autant de dispositions qui contribuent à la bonne dynamique du groupe de rééducateurs auquel elle appartient.

8.1.1 Au cœur de l'exposé du cas (T1)

Lorsqu'Elisabeth nous présente le cas de Pauline, l'anamnèse en est très précise. Elle a déjà opéré un travail de désaffectation par rapport au mutisme sélectif de Pauline, petite fille polyhandicapée de 6 ans. Néanmoins, à l'issue de ces 14 séances de prise en charge qui se sont étalées sur deux niveaux de classe, la grande section de maternelle et l'entrée au CP, elle nous dit se sentir démunie et soucieuse. Le fait qu'elle ait « rêvé de

Pauline » signe pour elle la nécessité de parler du cas de cette petite fille au groupe.

> De son rêve, elle n'en dit rien lors de l'exposé oral. Je pensais qu'il s'agissait peut-être d'un « healing dream », de « l'apaisement des rêves contre-transférentiels » tel que le raconte Winnicott lors de la cure d'un de ses patients psychotiques. On peut penser que si la pathologie de Pauline arrivait sur la scène onirique d'Elisabeth, c'est que sa réceptivité empathique avait été touchée, troublée. Dans un groupe psychanalytique de supervision, ce matériel contre-transférentiel aurait donné lieu à un travail qui aurait pu déceler si nous étions réellement du côté d'une empathie profonde ou d'une simple identification.Le contenu du rêve révélé dans la monographie montre une empathie et le désir de « normalité » pour Pauline.

La description du handicap de cette élève est presque aussi détaillée dans sa présentation orale qu'écrite :

« Quand je fais sa connaissance, Pauline a 5 ans, elle est la seconde d'une fratrie de 3 enfants : l'aîné, Thomas a 8 ans, et le dernier, Nicolas 2 ans. Pauline entre en grande section, en hôpital de jour, après de longs mois d'hospitalisation dans un service pédiatrique où elle a beaucoup souffert de problèmes respiratoires et gastriques suite à la pose d'une trachéotomie et d'un corset. Pauline est handicapée motrice, conséquence d'une amyotrophie spinale très sévère. Elle se déplace à l'aide d'un fauteuil électrique qu'elle dirige du bout de l'index, sa motricité se réduit à de petits mouvements des avant-bras, qui, suspendus à des attelles, lui permettent d'esquisser des gestes de la main et de tenir entre le majeur et l'index un stylo très léger ; elle peut aussi faire des signes de tête (entravés par la mentonnière du corset). Totalement dépendante, Pauline est prisonnière de son corps. Elle me fait l'effet d'être un filet de vie tant elle est frêle » :

> « Dans le temps de l'exposé oral, je n'ai eu aucune difficulté à « voir » Pauline. Les nombreux éléments de description concernant son handicap et les conditions de sa mobilité réduite m'ont permis de me fabriquer une image mentale précise et je suppose que pour les autres écoutants, il en a été de même. Peut-être même que ma capacité à rêver Pauline s'est trouvée saturée de tant de faits objectifs…De détail en détail, j'ai ressenti combien les manifestations d'auto-destruction avaient pris le dessus chez cette enfant. « Pas une plainte pendant les séances de kiné très douloureuses » ; « la maîtresse est très inquiète car Pauline est très fragile, elle semble triste, ne se plaint jamais bien qu'elle souffre souvent ; aux goûters et à table, elle ne s'alimente quasiment pas » ; « un jour, en décembre, on s'aperçoit à l'heure de la sortie qu'elle est déshydratée, elle est hospitalisée d'urgence en réanimation, elle ne s'est plainte de rien auprès de personne ».

Dans la suite du récit, nous apprenons que Pauline, depuis son entrée dans l'établissement, ne parle pas, alors qu'elle s'exprime dans sa famille bilingue (français/allemand). Cette forme de mutisme sélectif n'annule en rien son intelligence et a plutôt tendance à la magnifier dans « sa position de leader » en classe. Elisabeth évoque les « liens compassionnels » de sa maîtresse, les paroles de la mère qui rapporte le diagnostic/pronostic du médecin qui condamne Pauline. Tout ceci ajoute à la dramaturgie de la situation et participe du désir du groupe d'aider Elisabeth dans cette prise en charge très lourde.

> L'expression « liens compassionnels » est ici, à entendre du côté de la sympathie (souffrir avec). Alors que la compassion, dans ses affinités avec le positionnement empathique, est un geste pour prendre la souffrance de l'autre sur soi et lui transmettre des sentiments bénéfiques.

La première médiation que propose Elisabeth dans la classe, au moment de l'accueil, installe un début de complicité entre elles deux. De manière inattendue, c'est Pauline qui « suggérera » à Elisabeth qu'un contrat se mette en place :

« Dès la récréation de ce matin-là, elle vient me chercher en me bousculant avec son fauteuil, actionne le klaxon, fait des appels de phare, des mimiques, elle bout sur place. Je joue avec elle, on se poursuit, on tourne dans la cour, elle ne me quitte pas. J'ai bien compris qu'elle veut me parler. Mais j'attends l'après-midi pour me montrer de nouveau dans la cour et m'assurer de ce qu'elle veut. Elle ne tarde pas à recommencer ses approches du matin. Je parle donc et elle fait oui ou non de la tête. Elle veut aussi venir dans ma salle pour une aide individualisée. Je lui dis que j'ai entendu sa demande et que je vais lui fournir dans les jours qui viennent une lettre pour ses parents pour qu'ils me rencontrent et l'autorisent. Le vendredi suivant, sa mère se présente pour cet entretien. »

> Cette description illustre le fonctionnement du mécanisme d'identification projective et l'installation du transfert. La toute puissance de Pauline qui décide du cadre de travail « ce qu'elle veut, c'est un lieu pour elle toute seule » va rencontrer le désir d'Elisabeth qui est, néanmoins très lucide quant à la toute puissance de cette petite fille.

Elisabeth démarre donc une rééducation avec Pauline à raison d'une séance

hebdomadaire d'une demi-heure en raison de sa grande fatigabilité :

« Pauline rentre dans ma salle toujours de la même façon : à la vitesse maxi sur son fauteuil ! Ses jeux préférés : le jeu du docteur et les parties de pousse-ballon et de pousse-fauteuil. Elle refuse toute tentative de ma part de mise à distance : pas de marionnettes, de poupées, de figurines pour jouer au docteur. C'est elle le docteur, moi le patient, elle veut avant tout (me) faire des piqûres et des aspirations. Elle prend un plaisir évident quand son patient imaginaire lui manifeste de la douleur, du désagrément. Elle a du mal avec le faire-semblant, ce jeu produit sans doute un effet de réel saisissant. Dans le jeu de pousse-fauteuil, elle me fait comprendre que je dois m'installer sur ma chaise de bureau (à roulettes) et elle se sert de son fauteuil comme d'un bulldozer. Son agressivité peut s'exprimer et devient une médiation. Par ailleurs le médecin propose une orientation pour Pauline dans un centre pour polyhandicapés. La mère s'en effraie (elle pensait qu'on garderait sa fille à vie ici) et nous bataillons pour qu'elle fasse au moins son CP ici car elle commence à se sentir mieux, l'adaptation étant à peine terminée. Pauline veut rester dans notre institution » (Annexe VII)

> Elisabeth décrypte le langage corporel et spatial que lui propose Pauline et elle observe avec beaucoup d'attention et de minutie les jeux de « pousse-ballon » et de « pousse-fauteuil ». Elle déchiffre combien Pauline dans ces jeux « se libère de la haine et de l'agressivité comme si l'agressivité était une substance mauvaise dont on pouvait se débarrasser » (D.W. WINNICOTT, 1984, 131). Elisabeth apparaît, dès ses premières médiations, comme la rééducatrice « suffisamment bonne », au sens de « la mère suffisamment bonne » qui s'adapte aux besoins de l'enfant (D.W. WINNICOTT, 1971,19)en installant une permissivité relative du contact corporel : « C'est elle le docteur, moi le patient, elle veut avant tout (me) faire des piqûres et des aspirations ». On retrouve là, la manière dont les psychanalystes communiquent avec les enfants autistes ainsi que le décrit Geneviève HAAG[122]. La position d'Elisabeth pourrait s'y apparenter dans une moindre mesure : utiliser son corps propre comme médiation et celui de l'adulte soignant ou éducateur, notamment dans le jeu du docteur. Sans doute Pauline, en se mettant en position de demande, donne a-priori sa confiance à Elisabeth.

[122] « Nous avons découvert qu'ils sont, en fait, capables de répondre à une attention ouverte à leurs difficultés, par l'association libre, fondement de la technique psychanalytique, en utilisant au départ, non pas les jouets, qui doivent cependant être à disposition ainsi que des livres d'images, mais leur corps propre, le nôtre, les éléments architecturaux de la pièce et son mobilier, à un niveau en effet très primitif de symbolisation qu'ils nous ont aidés à préciser » G. Haag, *Comment les psychanalystes peuvent aider les enfants avec autisme et leurs familles,* in, *« Médecine et Enfance »,* Paris mai 2005, 16-20

L'angoisse qu'elle cherche à évacuer a trouvé un objet, l'objet-rééducatrice, qui va lui permettre d'expulser un contenu psychique, résultante du conflit qui l'habite et du projet d'orientation qu'elle refuse.

Elisabeth poursuit son récit : « Dans le service hospitalier de jour, en plus des soins quotidiens qu'elle reçoit, un groupe appelé «groupe-communication » est institué par une éducatrice, une orthophoniste et une ergothérapeute pour favoriser la communication entre enfants empêchés de parler par leur appareillage. Malgré mes protestations en synthèse, Pauline y est intégrée bien qu'elle n'ait aucune difficulté à parler, simplement elle ne souhaite pas parler. C'est ce qu'elle me « dit » quand je la rencontre avec sa mère lors d'un premier entretien auquel Nicolas le petit frère assiste, comme à tous les entretiens d'ailleurs. La mère de Pauline a un fort désir que nous l'aidions, que nous aidions sa fille, elle a une grande confiance en nous et collabore énormément. Mais elle ne voit pas sa fille comme une élève qui va progresser et grandir, elle la voit encore comme son enfant « *qui va mourir »*. Elle me rapporte dans un souffle et en larmes que c'est ce qu'un médecin a dit devant elle et Pauline lors de son long séjour dans le service pédiatrique précédent. Mère et fille ont un lien très fort, d'autant que pendant les trois années précédentes du fait de la pathologie sévère de sa fille, la mère n'a pas eu un quart d'heure pour elle-même. »

Devant cette enfant qui cherche à satisfaire un penchant à la domination, l'équipe soignante réagit sans pouvoir se déprendre d'une réponse en miroir ; l'équipe se sent « défiée », « manipulée » ce qui, sans nul doute, renforce le sentiment de toute-puissance de Pauline. Elisabeth manifeste son opposition à la décision du « groupe-communication » et elle reçoit les angoisses de la mère devant le pronostic d'une mort annoncée, posé par un médecin sur sa fille.
Tout comme dans le récit écrit, Elisabeth insistera dans le récit oral, sur les liens fusionnels entre Pauline et sa mère ainsi que sur la place prise par son petit frère. (De nombreux détails se trouvent dans sa monographie)

Lorsque la rééducation semble être dans une impasse pour Elisabeth, Pauline s'est mise à dos toute l'équipe médicale - médecins, kiné, soignants- qui cherchent à la faire « céder », à la faire parler d'autant qu'ils ont appris de l'ergothérapeuthe que Pauline avait parlé le premier jour de son hospitalisation. La nouvelle du centre de polyhandicapés où elle risque d'être orientée inquiète Elisabeth : « J'ai envie d'en parler en séance à Pauline qui est évidemment extrêmement intelligente, mais je ne désire pas pour autant la faire « céder » car mon empathie est profonde pour cette enfant. »

Le positionnement empathique d'Elisabeth lui permet de voir Pauline avec un regard tripolaire, ce qui l'installe dans un questionnement à propos de l'accompagnement qu'elle peut offrir à Pauline « extrêmement intelligente » sans « la faire céder ».
Le GSAS va lui apparaître comme un espace intermédiaire de dépôt des émotions, des questionnements et de transformation des vécus destructeurs apportés par Pauline en séance de rééducation : une aire d'expérience et de transition psychique pour dire, comprendre et penser la suite de l'accompagnement. La structure temporelle du GSAS en soutenant le travail de contenance groupale va lui faire vivre une expérience singulière d'empathie.

« La rééducation me semble dans une impasse (après 14 séances) car nous ne nous parlons pas, en fait. C'était une illusion… et puis un jour en séance, alors que nous jouons à tour de rôle à l'aveugle, elle transgresse la règle de ne pas faire de mal à l'autre et m'envoie cogner dans mon bureau : ça l'amuse beaucoup. Puisque ce n'est plus du jeu, j'interromps la séance pour protester d'abord, m'asseoir, puis reposer la règle et signifier que dans ces conditions, le jeu est terminé. Elle proteste à sa façon : tape la tablette de son fauteuil dans une table en avançant et reculant, klaxonne, allume les phares, tourne sur elle même, bref fait un tel tapage et de grands sourires pour me convaincre qu'elle va respecter la règle, que finalement je lui fais confiance et nous terminons la séance en rejouant sans difficulté à ce jeu. Mais cela me questionne tant, qu'en séance de soutien au soutien, je propose le « cas Pauline » pour prendre de la distance et envisager la suite » (Annexe VII)

Là encore, les détails du récit oral sont presque aussi précis que ceux du récit écrit. Ils donnent à entendre, dans le groupe, le cadre interne d'Elisabeth et la manière dont elle a mis en œuvre la fonction maternelle et la fonction paternelle pour exercer sa fonction de rééducatrice.
C'est l'agir spectaculaire qui va faire réagir Elisabeth. Suite à cette décharge de violence lors de cette quatorzième séance, le travail va prendre un cours positif grâce à cette crise destructrice, une manière pour Pauline de vérifier si Elisabeth avait la résistance nécessaire pour maîtriser et transformer cette violence. Tout le tact d'Elisabeth, à ce moment-là, a été d'en faire une lecture interprétative de manière à ramener cette crise à un sens transférentiel. Elisabeth, aux yeux de Pauline, a dû prendre une valeur relationnelle autre : elle était capable de se mettre en scène dans le drame qui s'exprimait et malgré ses attaques, Elisabeth continuait à penser. Chacune a ainsi pris le risque du rapport à l'autre. Nous sommes là dans l'empathie extimisante décrite par S. Tisseron.
Pauline a été capable de projeter sur Elisabeth une image d'objet résistant ou du moins possédant les qualités suffisantes pour risquer de se dévoiler dans la manière dont elle se sentait envahie par ses pulsions destructrices. Pour cette petite fille dans la toute-puissance, cet acte a montré quelque chose d'une vulnérabilité autre que celle physique : elle pouvait faire alliance et s'identifier à Elisabeth pour ne plus lutter seule et se servir de cet objet à la fois résistant et réparateur.

8.1.2 De la fonction gamma (T2,T3,T4) à la fonction alpha (T4+)

Dans le fonctionnement du T2 , nous restons un long temps à faire des hypothèses sur tout ce qui était était visible de la souffrance de Pauline liée au handicap. C'est lorsque que nous entrons dans les détails sur sa scolarité, sur le projet de classe verte qui suscitait chez elle des angoisses de séparation d'avec sa mère, sur ses relations avec ses parents et ses frères, que nous commençons à nous dégager de notre regard figé sur le trauma. L'exposé dans un GSAS renvoie à ce que D. Mellier constate du fonctionnement des GAP qui « a une vie imaginaire directement influencée par les cas présentés par les participants ».

Si l'exposé nous a donné à voir une enfant prisonnière de son corps, empêchée de respirer, il ne s'agissait pas seulement de s'intéresser à ces manifestations extérieures de détresse, il nous fallait supposer les conflits psychiques qui l'habitaient. La personne handicapée est avant tout un sujet qui, malgré les déficiences, est un être pensant pris dans les conflits de filiation, les rivalités et les questions oedipiennes. La fonction gamma du groupe est à la fois dans le contenant et le contenu des pensées qui s'y déploient et dans le lien contenant-contenu « groupe-exposant » avec la part qu'y prend le leader. Une fois que les pensées du groupe ne se sont plus fixées sur la défaillance de l'environnement hospitalier, sur la nouvelle du centre de polyhandicapés difficile à intégrer et l'impossible futurisation que cela générait, nous avons pu penser autrement la logique interne de Pauline. En orientant nos hypothèses vers le lien fusionnel de Pauline à sa mère comme objet d'amour, vers les fantasmes de destruction dirigés vers son petit frère et en revisitant la période oedipienne et le choix d'un nouvel objet à investir « son amoureux », un regard autre a enveloppé la représentation qu'on avait de Pauline.

Dans les T3 et T4, des idées se sont échangées pour aider Pauline à quitter sa prison intérieure et pour suggérer à Elisabeth d'utiliser le parler-vrai avec cette petite fille. Dans le transfert authentique qu'elle incarne, j'évoque ce qui est bien connu du groupe : les trois aspects du père symbolique définis par J. Lévine, de manière à ce que Pauline puisse entendre quelque chose de la loi humaine : la loi de la croissance, la loi de la séparation, la

loi de la solidarité. Il m'est revenu aussi l'exemple rapporté par F. Dolto qui recevait des parents au sujet du mutisme[123] de leur fille : un exemple de parole vraie qui a défait des nœuds et délié la langue de la petite fille de trois ans.

Mais redonnons la parole à Elisabeth qui restitue l'apport du groupe dans sa monographie après l'avoir restitué dans le groupe lors de la séance du mois suivant (T4+) :

« Cette séance de soutien au soutien me permet - à partir de nos regards croisés sur ses moi-cognitif, moi-identitaire et moi-social - de m'apercevoir que j'ai occulté la dimension de rivalité fraternelle, la problématique de refus de séparation ainsi que la dimension de futurisation, bien qu'implicitement j'en aie conscience (et que j'aie déjà parlé à Pauline de son avenir d'élève au moins). Cela me permet d'éclairer aussi comment l'alliance a bien fonctionné avec Pauline mais aussi comment je ne suis plus à ma place dans la rééducation maintenant. Le groupe me donne des pistes pour que je m'autorise à aller au bout de ce que je n'ai pas dit à la dernière séance, et m'aide à élaborer un langage intermédiaire que je vais pouvoir tenir à Pauline, reprenant des mots que j'ai utilisés en exposant son cas ».

▪

> L'adresse d'Elisabeth à Pauline s'est nourrie de l'apport du groupe. Dans l'acte de symbolisation de l'expérience subjective qui est la sienne, la matrice de subjectivation groupale est devenue matrice active de significations et de signifiants. Une parole va dénouer ce qui était pressenti de la conflictualité psychique. Elle va créer un espace de liberté et faire lien.

[123] Un simple exemple permettra d'entrevoir la façon de travailler de celle à qui on reprochait souvent d'être trop intuitive et pas assez méthodique alors qu'elle prenait au sérieux la moindre phrase, le moindre mot, le plus petit dessin en cherchant à comprendre à chaque fois ce qu'il pouvait signifier pour son jeune patient. Françoise Dolto relate cette anecdote assez saisissante "Il me revient aussi le souvenir d'un cas extraordinaire d'enfant mutique. C'était une petite fille de 3 ans ; elle s'occupait à un jeu tel que j'ai demandé à la mère si elle avait fait une fausse couche. Elle me répondit : "Oui, mais c'était avant la naissance de la petite". Elle avait alors subi un avortement sur le conseil d'un médecin. Ce n'était donc pas cela. Je dis à la mère : "Alors, ce serait quelque chose d'autre". Elle commençait à rire : "Ce serait trop drôle". Je lui dis : "Non, il ne s'agit pas d'une fausse couche que vous auriez faite avant sa naissance, mais de quelque chose qui s'est produit du vivant de l'enfant. - Oui, bien sûr, quand elle avait dix mois, j'ai été de nouveau enceinte. J'ai fait une IVG. Or cela fait maintenant 6 mois que nous voudrions avoir un autre enfant et je ne peux pas. Cela m'ennuie beaucoup, mais je me demande si ce serait raisonnable avec une enfant muette, une enfant qui sera un problème toute la vie". Je la rassure : "Je ne crois pas qu'elle sera muette toute sa vie ; votre enfant est en train de dire avec son mutisme : vous ne m'avez pas expliqué, ni papa, ni toi, pourquoi tu avais un enfant dans le ventre et pourquoi il est parti."A ce moment, la petite m'a regardée et elle a tiré son père : "Viens papa, cette dame est une emmerdeuse" alors qu'elle n'avait jamais parlé..." (F. DOLTO, 1985)

8.1.2.1 Une parole qui fait lien

Ni psychologue, ni psychanalyste, un enseignant peut, néanmoins, être dans une disposition psychique et intellectuelle qui l'aide à « entendre le métro sous le boulevard ». C'est cette écoute qui rendra possible la production d'une parole « prélude à l'action et en soi une sorte d'action », proche de ce que Bion nomme le « langage d'accomplissement ». Cette parole donne forme et vie à l'écoute tripolaire. Ecouter, voir, lire, l'histoire singulière d'un(e) élève dans ses trois aspects (passé-présent-futur) pour recréer du lien s'incarne dans le langage du regard, des gestes et des mots.

L'extrait de la monographie d'Elisabeth fait état de l'action qui a été la sienne suite au groupe. Ce qu'elle restitue dans cette forme écrite, structurée est une reconstitution voire une reconstruction, comme l'avait été sa restitution orale lors du suivi mensuel. Ce chemin fait partie du « précaire abri des mots d'une expérience personnelle » (J.-B. Pontalis, *op.cit.*,). De cette subjectivité d'une enseignante à l'objectivité de la situation, il n'en reste pas moins les événements qui ont suivi : le comportement de Pauline s'est réellement modifié.

Elisabeth rapporte comment ses paroles ont traversé la psyché de Pauline et ont touché son intelligence d'enfant blessée :

« J'ai pu lui parler dès la séance suivante, un jeudi. Ainsi le groupe de soutien au soutien m'a-t-il permis de me sentir autorisée à tenir ma place à nouveau, et, m'appuyant sur la relation suffisamment bonne que j'ai avec Pauline, d'élaborer ce discours :

Début de la séance : Pauline va vers le gros ballon, je l'arrête et lui demande de venir près de moi, je suis assise sur une chaise à sa hauteur : « Aujourd'hui Pauline, je veux te dire que la rééducation ne peut pas continuer si on ne se parle pas. Pour que ça marche, on doit se parler. Et comme je t'ai toujours dit que jamais je ne te forcerai à me parler, aujourd'hui, on ne joue pas, c'est moi qui te parle. Tu es une grande fille très intelligente, une très bonne élève, tu sais parler deux langues et tu apprends l'anglais, il y a très peu d'enfants de 6 ans ½ qui savent faire cela. » (Elle sourit, radieuse) « Tu as une maladie qui t'empêche de bouger, de faire ce que tu veux, tu es comme dans une prison à cause de ton corps, mais dans ta tête Pauline, tu es libre, si libre que tu as choisi de ne pas parler ». (Elle

sursaute) « Et tu es libre de penser. Ici , il y a plein d'enfants qui marchent, courent, sautent, tout ce que tu ne peux pas faire, mais ils sont loin d'être libres comme toi, car ça ne se voit pas, mais eux ils n'arrivent pas à penser comme toi tu penses ; toi tu vas grandir, tu peux faire des études parce que tu as cette pensée, cette intelligence, parce que tu vas pouvoir découvrir le savoir avec les livres et ton ordinateur. Mais comme tu as choisi de ne pas parler, il y a plein d'adultes qui ne le savent pas. Et tu t'enfermes dans une deuxième prison. (Elle grogne) Est-ce que ça te ferait plaisir que certains adultes prennent des décisions à ta place parce que tu ne parles pas, ou parce qu'ils ne savent pas combien tu es intelligente ? Que les médecins décident de t'envoyer dans un centre, où il n'y a pas beaucoup d'école parce que tu ne leur dis pas ce que tu veux ? (Elle fait non de la tête, comme effrayée). Moi, je pense qu'il est temps que tu parles à une ou deux personnes ici, à ton médecin et à ta maîtresse, peut-être à ta kiné aussi …je le sais parce que je suis aussi une maîtresse et que les maîtresses ont besoin que les élèves montrent en parlant qu'ils apprennent bien à lire et à compter. Et puis, est-ce que tu as parlé de ta maladie avec ton médecin ? (Elle fait non de la tête). Tu veux que je t'en parle ? (Elle fait non, mais j'ai déjà enchaîné)Pour l'instant, il n'y a pas de médicaments pour guérir ta maladie, mais avec la recherche, le téléthon (elle fait oui de la tête) on trouve des solutions pour que ça soit plus confortable, pour que les enfants puissent grandir et devenir des adultes. Et quand tu seras adulte, peut-être qu'il y aura encore plus de solutions. Tu veux grandir ? (non de la tête) A cause de ton petit frère ? (oui de la tête). Il en prend de la place ce Nicolas ?! (oui de la tête, souriante) Tu le taperais bien ? (oui de la tête). Mais, même si tu pouvais bouger, tu n'aurais pas le droit de le faire, Pauline ! (Elle lève les yeux au ciel !) Tu ne veux pas te séparer de maman ? (non de la tête) Pour ne pas laisser ta place à ton frère ? (oui de la tête). Mais tu vas en avoir marre de ta mère un jour ! Et ton petit frère aussi, il va grandir, il aura envie d'aller vivre ailleurs avec son amoureuse, pas avec ta mère ! (Elle sourit) Et toi, tu auras peut-être envie aussi de vivre ailleurs que dans ta famille, de travailler…Alors tu vois, maintenant je vais te proposer quelque chose : je peux t'aider à te séparer de ta mère, à te séparer un jour de nous parce que tu iras dans une autre école, un collège, un lycée, voilà à quoi je peux t'aider, si tu le souhaites. Mais pour que ça marche , il faut qu'on se parle parce que là, je ne suis pas à ma place : tu me demandes de deviner ce que tu voudrais alors

que mon rôle c'est d'écouter ce que tu veux, tu comprends bien ? Pas de deviner à ta place. Donc, tu vas retourner en classe, et moi je te laisse tout le temps que tu veux pour réfléchir et accepter ou non ma proposition. Et si tu choisis de parler, je peux t'aider aussi au début, si tu veux t'entraîner parce que des enfants et des adultes risquent de te demander comment ça se fait que tu parles, ou ça peut leur faire un drôle d'effet parce qu'ils ne sont pas habitués…c'est comme tu voudras. Tous les jeudis, je viendrai te chercher comme d'habitude, c'est pour toi seule ce moment là, toute l'année si tu le veux, et si tu es prête et d'accord, tu viendras avec moi, si tu n'es pas prête, ce n'est pas grave, je reviendrai chaque jeudi voir si tu es prête. Tu peux prendre tout ton temps. Ce temps est pour toi seule. Il n'y aura pas d'autre enfant à ta place à ce moment là dans la semaine. D'accord ? (elle fait oui de la tête) Je te raccompagne ? (elle fait oui de la tête) Puisque tu es d'accord, je préviendrai juste la maîtresse qu'elle ne s'inquiète pas si tu ne viens pas avec moi quand je viens te chercher. Au revoir, bonne semaine, travaille-bien ! »

Et je la raccompagne. Je préviens le lendemain, vendredi, la maîtresse de notre nouveau fonctionnement et sans dévoiler la teneur de l'échange avec Pauline, je l'informe que j'ai parlé à son élève. Le mardi suivant, j'arrive à l'école et je vois collé sur ma porte, un petit mot de la maîtresse qui me demande de passer au plus vite la voir, avant les cours si possible. Ce n'est pas possible de la rencontrer, elle a déjà des élèves qui sont arrivés dans la classe. Nous nous voyons le midi, et elle éclate de joie : « Pauline parle ! Je ne sais pas ce qui s'est passé, ça y est , elle parle ! » Puis elle me raconte comment le lundi après-midi, elle a senti, au moment de la poésie, que Pauline avait très envie de la réciter… comment elle s'est approchée d'elle, lui a proposé de dire juste la première lettre du mot, tout bas et de plus en plus fort, parce que les autres élèves disaient : « vas-y Pauline, parle ! parle ! on n'entend pas ! » Ils ont formé un cercle autour d'elle et elle a récité avec eux la poésie, ensuite elle s'est mise à parler, parler, parler, à dire qu'elle voulait aller en classe à la ferme et dormir dans la même chambre que son « amoureux » Frédéric ! Elle a rapporté l'autorisation parentale pour la classe verte le mardi, et continue à parler à sa maîtresse et ses camarades, à l'infirmière, mais sélectionne les personnes à qui elle parle. Je vis cet événement comme un cadeau, une joie immense qui me porte tous ces jours-là. J'appréhende un peu la venue du jeudi, car je ne sais si Pauline sera prête . Elle me suit

immédiatement et nous vivons deux séances successives où elle me raconte sa vie avec un délicieux petit accent allemand tout en jouant à un jeu de société avec moi ! C'est la révolution dans l'école, tout le monde est au courant, dans le service hospitalier, le bruit se répand vite mais au « groupe-communication » elle ne desserre pas les mâchoires et dans le service, elle préfère parler « à ceux qui sont gentils avec moi » me dit-elle. Elle préfère rester en classe les deux séances suivantes pour faire des maths… et si la rééducation était terminée ??? » (Annexe VII)

8.1.2.2 Le baume d'une parole vraie

L'ensemble du message d'Elisabeth à Pauline est parti d'une intention : celle d'assumer un discours sur la loi de la croissance, la loi de la séparation et la loi de la solidarité. C'est le discours d'une adulte qui s'assume comme adulte « aujourd'hui, on ne joue pas c'est moi qui te parle » et comme professionnel responsable « je vais te proposer quelque chose...voilà à quoi je peux t'aider si tu le souhaites » et surtout « il faut qu'on se parle parce que là je ne suis pas à ma place ». C'est aussi un discours à hauteur d'enfant et à sa portée, sur le plan symbolique « je me suis assise à sa hauteur », sur le plan intellectuel « Et tu es libre de penser. Ici, il y a plein d'enfants qui marchent, courent, sautent, tout ce que tu ne peux pas faire, mais ils sont loin d'être libres comme toi, car ça ne se voit pas, mais eux ils n'arrivent pas à penser comme toi tu penses » et sur le plan éthique « Donc, tu vas retourner en classe, et moi je te laisse tout le temps que tu veux pour réfléchir et accepter ou non ma proposition ».

Pour transmettre quelque chose de la loi de la croissance, Elisabeth part de la réalité, ce qui est difficile et douloureux « Tu as une maladie qui t'empêche de bouger, de faire ce que tu veux, tu es comme dans une prison à cause de ton corps, mais dans ta tête Pauline, tu es libre, si libre que tu as choisi de ne pas parler ». Tout en même temps, elle apporte une réassurance psychique face aux angoisses supposées être liées à l'avenir de tout enfant handicapé : « Pour l'instant, il n'y a pas de médicaments pour guérir ta maladie, mais avec la recherche, le téléthon (elle fait oui de la tête) on trouve des solutions pour que ça soit plus confortable, pour que les enfants puissent grandir et devenir des adultes ».

Ce faisant, Elisabeth aide Pauline à se futuriser et elle lui transmet la seconde loi, celle de la solidarité : « Si tu choisis de parler, je peux t'aider aussi au début, si tu veux t'entraîner parce que des enfants et des adultes risquent de te demander comment ça se fait que tu parles, ou ça peut leur faire un drôle d'effet parce qu'ils ne sont pas habitués…c'est comme tu voudras. ». Elle cherche à lui montrer l'importance d'un choix qui engage sa liberté présente et à venir, liberté qu'elle va conquérir dans une temporalité qui est la sienne, tout en lui assurant sa confiance et une place singulière : «Tu peux prendre tout ton temps. Ce temps est pour toi seule. Il n'y aura pas d'autre enfant à ta place à ce moment là dans la semaine ».

Ces deux lois ne peuvent exister que si l'adulte fait exister la loi de la séparation et crée les conditions de son œuvre : la loi exigeant de chaque enfant qu'il se sépare de sa mère dans une sécurité psychique suffisante pour grandir et apprendre. Elisabeth rappelle à Pauline qu'elle est « intelligente », un message positif qui touche le Moi blessé de l'enfant. L'effet narcissisant produit par ce message engage à être dans l'écoute. Cependant, cette missive n'est que le point de départ du chemin car, pour grandir, l'enfant doit passer par l'accueil de ses pulsions destructrices et la nécessité de ne pas passer à l'acte. S'il rencontre un adulte qui l'entend dans ses désirs, qui entend sa bataille entre le Moi-plaisir et le Moi-réalité, il peut trouver un sens à ses agirs et le sujet peut advenir : « Il en prend de la place ce Nicolas ?! (oui de la tête, souriante) Tu le taperais bien ? (oui de la tête). Mais, même si tu pouvais bouger, tu n'aurais pas le droit de le faire, Pauline ! (Elle lève les yeux au ciel !) Tu ne veux pas te séparer de maman ? (non de la tête) Pour ne pas laisser ta place à ton frère ? (oui de la tête) ».

A la suite de cet « échange » de paroles portées par Elisabeth à Pauline, Elisabeth a conscience que son portage, holding et handling pédagogiques, ne s'arrête pas là. La chaîne phorique doit être préservée d'éventuels malentendus ou incompréhensions de la part des autres professionnels qui ont la responsabilité de Pauline. Il s'agit d'avoir pu repérer, en amont, les alliances et les différents liens institués pour passer le relais à celui ou celle qui poursuivra la chaîne : « Et je la raccompagne. Je préviens le lendemain, vendredi, la maîtresse de notre nouveau fonctionnement et sans dévoiler la teneur de l'échange avec Pauline, je l'informe que j'ai parlé à son élève ». Me revient encore une fois, le titre du

film d'Almodovar *Parle avec elle.*

Le dénouement de la situation, appelé « petit miracle » par J. Lévine, quand il entendait le bienfait des baumes de mots dans les suivis des cas, interroge ce qui constitue le matériau d'un des maillons de cette chaîne phorique : le langage intermédiaire et l'utilisation de métaphores par lequel il transite.

8.1.3 Le langage métaphorique : système ou attitude ?

Toutes les décisions que nous prenons ne sont pas l'effet d'une volonté consciente, sachant qu'il faut présupposer une cause, voire une série de causes, à tout phénomène de la vie psychique. Néanmoins, à la manière dont Elisabeth montre la voie, c'est la fonction de tout éducateur, spécialisé ou non, de chercher à substituer à un équilibre des forces psychiques devenu intolérable, un nouvel équilibre consciemment préféré, pour celui dont il a la responsabilité et pour lui-même. Dans le lien Elisabeth/Pauline, le gradient d'intolérable n'était pas le même pour l'une et l'autre. Pour Elisabeth, c'est sa conscience professionnelle et son éthique à faire son métier de l'humain. Pour Pauline, c'est de ne plus souffrir de tant de tensions internes, ce qu'elle exprimait par son mutisme, accompagné de toute l'agressivité permise par son corps entravé. La part des médiations proposées sont à choisir par l'enseignant avec tact et sensibilité car elles ne sont pas sans conséquence sur les réorganisations psychiques.

Dans la démarche éducative de recherche de sens du symptôme, quel autre accompagnement possible que celui d'entendre ce symptôme, au lieu de chercher à le faire taire comme c'est trop souvent le cas, puis d'accompagner le sujet dans la découverte de ce qu'il cherche à dire au travers de tout ce qu'on appelle « troubles du comportement » ?

Elisabeth rend compte de ce que doit cultiver tout enseignant, tout éducateur : le sens de l'écoute et le partage du vécu, dans un langage pris alors comme souffle et sens à ce qui se vit, s'agit et se ressent. Cet accompagnement - le troisième niveau du positionnement empathique (accueillir-comprendre-accompagner) - est d'autant plus essentiel avec de jeunes enfants que ceux-ci vivent les petits événements de leur quotidien sans avoir la capacité de nommer et décrire ce qu'ils ressentent. Quand les représentations

de choses n'ont pas été liées aux représentations de mots, l'adulte, dans l'acte éducatif et pédagogique qui concerne son lien à un enfant, peut faire remarquer les agirs et aider à défaire des liens. Ainsi le langage, dans sa fonction d'autonomisation pour séparer, permet le nécessaire processus d'individuation, entre le dire et l'inter-dire et ouvre des voies de dégagement pour apprendre et grandir.

Les extraits de témoignages qui suivent traduisent l'efficacité du langage métaphorique auprès des participants au GSAS. Il permet de décoller de la situation, les mots deviennent un espace de transition psychique et ouvrent de nouvelles fenêtres de compréhension. Si la réalité du corps détenu de Pauline dans la prison de ses appareillages nous a, un temps, assignés à résidence, le groupe a pu retrouver une forme de liberté, grâce à la pensée collégiale permise par la structure temporelle et le jeu d'identifications à Pauline.

Cette liberté est celle de penser : penser l'autre dans son altérité et imaginer les conditions pour l'aider à calmer ses tensions, se défaire de liens traumatiques passés et questionner les inquiétudes liées au présent et à l'avenir. L' illusion groupale et le travail de l'attention au service de la fonction gamma d'un GSAS sont le terreau de ses conditions.

Du corps emprisonné à la pensée toujours en mouvement, libre ou à libérer, Pauline a trouvé comment s'exprimer. Elisabeth est devenue son passeur dans le groupe, puis dans dans son rêve « Je rêve de Pauline : nous jouons à cache-cache, elle n'a pas d'appareils de jambes, pas de fauteuil, elle court, nous rions beaucoup. La maîtresse rêve de Pauline qui lui parle » et enfin dans la réalité de la prise en charge rééducative,

Dans ces moments d'empathie métaphorisante où l'enseignant devient orpailleur, « praticien de la fonction symbolique », il écoute l'enfant tout en respectant la portée symbolique et réelle du symptôme. Par là-même, il respecte son inscription dans une histoire familiale, sociale, scolaire particulières. L'enseignant est là pour accueillir cette drôle de parole qu'est un symptôme, souvent sans mots, et il la porte tel un passeur pour la faire traverser d'une rive à l'autre. C'est l'enseignant *porte-parole.* Comme un fil qu'il suivrait, les mots viennent tout seuls ; les mots sont caresses, gestes, regards dans un savoir incarné qui ouvre un espace de vérité et permet au sujet d'être entendu.

8.1.4 *Des témoignages*

Les deux catégories de métaphores repérées dans le discours des témoins interviewés portent, d'une part, sur l'univers conceptuel créé par J. Lévine, entre « bricolage ludique » et « modélisation métapsychologique » ((N. BEAUME, *op.cit.*) et, d'autre part, sur la langue inventive créée au fil des paroles associatives et des échanges de point de vue. La première catégorie « les métaphores comme système » aide à comprendre le dialogue pédagogie-psychanalyse et la seconde correspond aux pépites trouvées par chaque animateur et chaque participant d'un GSAS, ce que D.Ginet et J.Lévine avaient qualifié d'« attitude métaphorique ». Le GSAS représente une voie pour se soustraire à l'emprise de trop de rationalité et en produisant une rencontre toujours surprenante de nouvelles trouvailles signifiantes.

Le langage métaphorique n'est pas un outil si ce n'est celui que l'on fait à sa main. Si J. Lévine s'était constitué une « boîte à outils », elle ne réduit pas à une question de « formule » ou de « truc » comme le qualifie Sabine, dans l'entretien. Nous ne sommes pas dans un prêt-à-penser simplificateur mais du côté d'une posture, une disponibilité à l'écoute des mots qui passent par soi et par l'autre. Même s'il y a des « mots-clefs » comme l'exprime Anne, l'important est « c'est ce que l'on fabrique dans sa tête » et ce qui transmute de l'intersubjectif groupal à l'intrapsychique individuel. Si les mots peuvent fonctionner comme saisissement, comme « flash » ainsi que l'exprime Claire, c'est en fait sous forme de rappel. L'illustration de Djaouida à propos de « futurisation » pointe ce phénomène. Les pépites langagières résultent d'un travail de subjectivation personnel, nourri de lectures, de rencontres et de présence à l'autre. C'est pourquoi Anne relie les métaphores au travail du penser « ça m'aide à mettre les pensées, à mettre en mots des pensées, à les mettre un peu en forme ». Claire insiste sur « l'efficacité des mots » qui précède mais n'est rien sans une « démarche de fond » ainsi qu'elle l'argumente. Pour Claire et Véronique, cela a des conséquences sur leurs pratiques professionnelles. Claire va se risquer à une autre pratique d'évaluation en portant un regard tripolaire sur ses élèves et Véronique évoquera ce qui fait a attitude lors d'un conseil des maîtres.

Extraits de l'entretien de Claire:

C - C'est la première année que je fais ça, à la remise des carnets avant leur départ de la classe, pour l'évaluation, je l'ai fait différemment des autres années. C'est quelque chose que je me suis permise. Je l'ai fait d'une manière totalement individuelle en laissant le groupe en autonomie et j'ai pris du temps pour leur remettre leur petite évaluation. ...

C - Je pense que je viens chercher quelque chose de l'ordre du « parler-vrai » c'est à dire un endroit où on peut parler de l'élève comme un enfant, un endroit où on peut exprimer ce qui ne va pas, sans se sentir juger en toute bienveillance et repartir avec un autre regard, je pense qu'il y a quelque chose comme ça « repartir avec un autre regard ». Un regard qui nous habite un peu avec, quelque chose, un équipement qui nous accompagne.

Extraits de l'entretien de Véronique

V - au premier conseil des maîtres de la nouvelle équipe, j'avais jamais fait ça, j'ai posé ça comme cadre préalable au travail. J'ai posé le cadre mais qui est le même cadre que le soutien au soutien « le non-jugement, la coopération, la non-conflictualité » et le cadre du regard. Et on ne pourra travailler en équipe que si on a ces deux choses-là. Donc, je l'ai nommé ».

V - (à propos du regard) J'ai dit que « ensemble, il faut que chacun ait un regard positif sur les enfants et les familles ». Voilà : a priori, on a un regard positif, c'est comme ça qu'on travaille ici : un regard positif et bienveillant envers les enfants et les familles...
V - Je fais. Je le fais. Je le nomme quand on a des conseils des maîtres, j'explique en fait la méthode. Je dis, voilà il y a un temps où l'on dit ce qu'on a à dire ce qui ne va pas. Après une fois que les choses qui ne vont pas ont été dites, ensemble, on cherchera à comprendre et seulement après on cherchera à modifier, non, je dis pas « modifier », je dis : « comment on peut faire ». Et à chaque fois, je ramène, je dis « non, là on va trop vite, faut d'abord chercher à comprendre avant de se demander comment on peut faire. »

Dans le cœur de la spécificité du GSAS, Véronique nous conduit à l'idée de « la capacité d'entendre l'autre derrière quand il parle », une écoute en référence à la psychanalyse pour accueillir puis chercher à comprendre la logique de l'autre afin de l'accompagner au mieux. Accueillir avant de comprendre, c'est bien le premier niveau du positionnement empathique. Nous verrons dans le chapitre suivant les empêchements à ce positionnement, annoncés par le témoignage de Sabine. La portée et les effets du langage métaphorique comme « système » et comme « attitude » se lisent dans les temps de suivis

des séances et dans les témoignages recueillis dont le tableau ci- dessous offre un panel.

Tableau 5. Le langage métaphorique

Témoignages	Les métaphores : un système	Les métaphores : une attitude
Djaouida	**Des répercussions dans sa vie professionnelle** « (Avec ma collègue) Nous nous sommes renvoyées des choses dans le groupe et notamment on avait parlé de « futurisation ». Je me revois dans le couloir où nous étions toutes les deux, Rudy faisait je ne sais plus quoi, sans doute un petite crise, elle m'a regardé et elle m'a dit « futurisation » ! Elle avait lancé ce mot-là et je peux pas dire l'impact que ça a eu mais il y avait eu ça. Le lendemain, c'est sûr qu'il y a des choses qui se sont passées : je me revois faire l'effort, enfin ce n'est pas faire l'effort…je me revois essayer de lui donner la main, d'aller le chercher physiquement, c'est les choses que j'ai essayées de mettre en place. « Je me revois dans le couloir où nous étions toutes les deux, Rudy faisait je ne sais plus quoi, sans doute un petite crise, elle m'a regardé et elle m'a dit « futurisation » !	
Anne	**Des répercussions dans sa vie personnelle** « Sur beaucoup de choses, oui déjà sur : le contrat qu'il y a dans le groupe et cette habitude : ce qu'on regarde, ce qu'on écoute, comment un groupe peut réfléchir ensemble, et il y a plusieurs choses qui sont dites dans le groupe et qui servent à la vie comme le regard-cinéma, l'autrement que prévu. .. ça m'aide à mettre les pensées, à mettre en mots des pensées, à les mettre un peu en forme... ça dépend comment chacun fabrique des choses dans sa tête mais il y a des mots-clefs comme le *regard-cinéma*, par exemple. et puis, *la toiture*. C'est pas un mot, c'est l'image.... »	**Un outil pour se dégager des émotions** « C'était un peu un magma dans ma tête mais oui, il y a un mot, c'est cette histoire de …la boîte et le couvercle, du cercueil, voilà, ça c'est une image forte. Réussir à ouvrir la boîte...les deux images, oui, c'est ça qui me vient d'abord, la pierre tombale et après la boite de Pandorre, toutes les angoisses qui peuvent tourbillonner de partout. »
Véronique	**Une aide à faire des liens avec la psychanalyse** « La question de la toiture, du regard photo...C'est ce que je mettais dans la théorie en fait. Je fais beaucoup de liens avec ce que je sais de la psychanalyse, de mon bagage théorique, ça me permet de faire des liens en fait. Et puis avec moi, petit à petit, j'emporte une attitude…dans les relations avec les autres, la capacité à entendre l'autre, derrière, quand il parle. »	**Une nourriture intellectuelle** « J'emporte…des choses du domaine psychanalytique que je ne connais pas...de la théorie en langage intermédiaire, des choses autour de la question Œdipienne, et beaucoup la manière dont (l'animateur) anime, sa capacité à dévoiler la dimension accidentée. Quand je parle aux enfants, les mots souvent me reviennent. Quand ils sont dans mon bureau et qu'ils ne vont pas très bien. »

Claire	**Une modification de son positionnement intérieur** Je pense que quand on est dans le feu de l'action avec des enfants, dans une classe, il faut réagir vite. Les mots-là qui sont schématiques, qui rappellent la structure finalement, ont leur efficacité et c'est-à-dire après il y a une démarche de fonds, mais ces mots-là, oui, c'est aussi ceux-là qui reviennent et vite et bien au bon moment. *Silence* quand ils sont compris. Je dis oui, j'y reviens parce qu'il m'a fallu du temps pour comprendre et il me faudra encore plein de temps pour comprendre. L'avantage des expressions imagées de J.Lévine, c'est qu'elles sont saisissantes, c'est des mots qui s'impriment : « le regard-caméra » ! Je sais, allez, qu'il y a autre chose qui peut se passer. Ça fonctionne un peu comme un garde-fou, des feux, des clignotants, quoi, quelque chose comme ça.	**« Les expressions en tant que telles »** Il peut arriver comme, par exemple, « un corps qui cherche à compléter celui de sa mère », ce n'est pas des expressions que je vais apprendre mais quand elles me marquent, je les écris, je les relis, très vite, le soir même, elles m'aident à …oui il y a des expressions qui sont là et qui vont me permettre d'y repenser, des flashs, je dirais et qui vont me permettre, des flashs, y compris dans le cœur de la situation. Il y a le ressenti général de la situation et oui, aussi, bien sûr, ce qui s'y est dit. Il y a des mots qui sont là et que je réentends les jours suivants, et tiens ça va me revenir à l'esprit trois jours après.
Sabine	**Une découverte stimulante** Moi, ce que je retiendrai c'est le mot « futurisation ». Moi, je ne l'avais jamais intégré. Je trouve cette notion très très très forte...Très importante. Je suis assez positive avec les élèves et avec ce que je peux leur dire mais je trouve que le terme « futurisation » est plus fort et il y a une idée de beaucoup plus long terme. Moi, j'ai l'impression que je futurise sur une année, quoi ! Sur l'année prochaine « tu feras un bon CP » mais pas forcément sur la vie de l'enfant adulte. Ou alors, si je le fais, c'était pour rassurer les parents. ...C'est théorique tant qu'on ne l'intègre pas mais j'aimerais l'intégrer en lui ajoutant cette dimension plus facile, plus posée, plus…Oui, ça c'était une belle découverte pour moi.	**« truc », « formule » ou attitude ?** J'ai retenu un truc qui m' a beaucoup touchée : c'est s-colaire, s avec colère, ça, je ne l'avais jamais vu. … je l'ai testé le lendemain avec mes élèves et, ils n'ont entendu que ça... Ah oui, il y a eu aussi le trou dans le toit, le toit du Moi-maison et s-colère.

8.2 Conclusion

Le travail de perlaboration qui s'effectue entre les séances est celui d'une maturation à la fois psychique et intellectuelle. Les éléments de la *fonction alpha* qui ont circulé dans le groupe de l'interpsychique à l'intrapsychique vont agir comme des « accompagnants internes ». Certains participants disent repartir du groupe avec des paroles-objets ou des objets-paroles, ce qui leur paraît accroître leur pouvoir de penser et

d’action. Même si ces affirmations et leurs formulations peuvent sembler simplistes ou aller de soi, elles soutiennent une pratique de relation à soi et aux autres qui déloge le sentiment de toute puissance et d'idéal du Moi: « Il y a des paroles que je retiens comme : on a de l’influence là où on est » ; « Faire ce qui dépend de soi » ; « Ne pas être dans la toute-puissance ». « Travailler sur l’avenir avec le regard tripolaire ». « Le modifiable, j’essaie de le trouver et je ne suis plus dans la toute puissance ».

Le positionnement empathique d'un enseignant est influencé par la portée du parler vrai inscrit dans le regard tripolaire, par l'utilisation d'un langage métaphorique, à la fois système et attitude et le questionnement sur ses pratiques professionnelles. Il s'enracine dans la *fonction gamma* d'un GSAS avec le guidage d'un tiers : le leader. Pour passer de l'accueil des émotions au penser et faire dialoguer le Moi-peau et le Soi professionnel, l'enseignant est conduit à sa fonction phorique par le mouvement de son propre désir et par la fonction phorique exercée par le groupe qui l'a porté à tenir cet emplacement. Le lien enseignant-élève, institué avant de venir dans le groupe, se dénoue de retour sur le terrain, conditionné par les enveloppes psychiques constitutives du positionnement empathique Cependant, l'entretien de Sabine apporte des éléments d'interprétation quant aux carences, fragilités et défaillances des enveloppes qui peuvent rendre difficile ce lien enseignant-élève. C'est l'objet du chapitre suivant.

8.3 Obstacles au positionnement empathique

« Clos ton œil physique afin de voir
d'abord avec l'oeil de l'esprit.
Ensuite fais monter au jour
ce que tu as vu dans la nuit. »

J. -B. Pontalis *Force d'attraction*

Dans le chapitre précédent, l'hypothèse selon laquelle la structure temporelle soutenant le travail de contenance d'un GSAS permet une expérience singulière d'empathie s'est appuyée sur des cas cliniques. Dans chaque séquence, j'ai montré que le dispositif n'est pas un simple espace de paroles mais un espace de récits, d'interrogations professionnelles, de créativité collégiale et donc de formation de soi. Accueillir l'exposant (T1), apprendre à entrer dans la logique interne de l'autre (T2), trouver des possibles pour modifier la qualité du lien (T 3) et se risquer à être porte-parole (T4), cette succession des temps et du travail des émotions et des pensées constitue le processus empathique : une expérience vécue d'empathie à un niveau groupal. Dans son témoignage, Claire différencie cette expérience de connaissance de celle de la lecture d'un livre. Elle reprend le cas d'un élève qu'elle avait exposé : « l' attention que j'ai eue à son égard, il l'a ressentie, lui qui y est si important aux yeux des siens et tellement dévalorisé dans les yeux de l'école. Tout ça, c'est en jeu. Alors lire ça dans un livre, oui, pour enraciner ce qui se dit, sûrement… mais on ne va pas dire ce qu'on souffre à un livre ! » L'expression « pratique comme expérience-racine » employée par Nathalie Depraz à propos de la pratique de la compassion bouddhiste (N. DEPRAZ, 2004, 183-199) pourrait convenir à l'expérience du

processus empathique d'un GSAS.

Dans cette dernière partie clinique, je reprends le modèle des enveloppes psychiques pour montrer le fonctionnement des états d'instabilité et de transformations qu'exige tout processus de formation. Tout acte de formation, tel celui qui se produit dans un GSAS, exige une part d'humilité pour accepter de se remettre en question, ce qui semble être pour Sabine la pierre d'achoppement : savoir « mettre son orgueil de côté » ( ) Sachant que le Moi professionnel de l'enseignant mobilise à tout moment ses enveloppes psychiques, je m'appuierai sur de brèves vignettes cliniques pour situer à quel niveau du positionnement empathique, il peut y avoir carences, fragilités ou défaillances des enveloppes.

8.3.1 Carences, fragilités et défaillances des enveloppes

L'hypothèse selon laquelle « l'appropriation subjective de l'expérience empathique vécue dans un GSAS contribue à une modification du lien enseignant-élève sur le terrain » a pour préalable « la conviction que l'inconscient de l'autre est intelligible » (D. ANZIEU, *op.cit.* 110). Le Moi-professionnel de l'enseignant est conditionné par cette conviction, condition nécessaire pour que l'enseignant « voit » la souffrance de l'élève derrière le symptôme. Il est aussi porteur du principe intangible d'éducabilité et d'un savoir psychologique acquis depuis le début du vingtième siècle : l'enfant n'est pas un adulte miniature.

Lorsque ces « préalables » éthiques sont absents, il y a carence de la première fonction des enveloppes.

Quand le mythe de Procuste contamine les consciences

Le Moi-professionnel joue son premier rôle d'appui auxiliaire, un adossement psychique de l'élève, en toute sécurité. Ce rôle exerce de façon symbolique tout ce qui s'apparente à la fonction biologique appelée par Winnicott *le holding*. L'enseignant peut

soutenir psychiquement un élève comme la mère soutient le corps du bébé qui, petit à petit, va intérioriser ce *holding maternel,* nécessaire au développement de la fonction de maintenance psychique maternelle qu'il fera sienne. Les composants de cette maintenance psychique passent par des messages sensoriels : sourire, chaleur, voix, contact...L'exemple d'une enseignante qui s'est assise dans l'escalier pour parler avec un de ses élèves (7.2.1.3) illustre bien les composants de cette maintenance psychique. Elle a tissé entre elle et lui de nouveaux liens grâce à cette proximité physique inattendue et à des paroles suffisamment touchantes pour que, dans la classe un regard suffise : « A partir de ce jour-là, un regard, entre lui et moi, a suffi ». C'est le premier niveau de l'empathie : « accueillir » sans jugement, dans une attitude bienveillante inconditionnelle, de façon à exercer la fonction de maintenance/consistance (F1). Ce niveau de réception psychique est la première strate de la posture empathique. L'empathie est d'abord un état de contact dont le mécanisme psychique est celui d'un premier mouvement intérieur d'identification passagère. Le tableau ci-dessous fait correspondre le niveau de positionnement empathique à ce premier emboîtement des enveloppes.

Tableau 6. Positionnement empathique « accueillir » (F1)

Moi professionnel et enveloppes	Niveau de positionnement empathique
F1 Fonction de maintenance/consistance	**N1 Accueillir** Etre convaincu que l'inconscient de l'autre est intelligible Savoir que les enfants ne sont pas des adultes miniatures. Etre sans jugement, sans interprétation

Chez nombre d'enseignants, ce niveau est carencé car le mythe de Procuste[124] fait son œuvre ! Il résiste bien à se nourrir des « Je ne veux voir qu'une tête » et autres messages institutionnels ou télévisuels plus subtils qui prônent une éducation où l'on cherche à enrégimenter les consciences, à emprisonner les corps et à embastiller les esprits !

Je me souviens d'une jeune enseignante qui disait d'un de ses élèves, « qu'avec lui

[124] Procuste avait pour habitude d'attirer les voyageurs dans sa demeure en obligeant les petits à se coucher dans un grand lit et les grands dans un petit. Aux premiers, il leur coupait les membres pour les mettre à la taille de sa couche et les seconds, ils les étiraient. Nul visiteur n'en a réchappé jusqu'à ce que Thésée vienne à bout de cet odieux personnage en lui infligeant le même supplice. (M. LACOUR, 2010, *op.cit.)*

elle avait tout essayé», « qu'il la mettait hors d'elle et lui sortait par les yeux». « A cause de lui, elle passait de mauvaises nuits». Elle se disait «humiliée», le qualifiait de « sauvage » comme si la relation qu'elle entretenait avec lui n'était pas une relation asymétrique, adulte/enfant, éducateur/ éducable. Nous percevions tous, dans le GSAS, sa colère et son mépris jusqu'à dire de ses parents, avec des sanglots dans la voix, mêlés à des regards de haine, « Ce n'est pas des parents responsables, ces gens-là, car ils n'auraient pas dû avoir d'enfants ! ». L'immense désarroi et le trop plein de souffrance générés par son sentiment d'impuissance, incapable d'incarner une «Super Nany» - son modèle d'enseignement - ont eu raison de son choix de métier. Trop en souffrance, elle a demandé à démissionner.

Quand cette première fonction n'est pas carencée, elle peut être défaillante ou fragilisée par un excès d'interprétations, de sur-interprétations. Sabine relève dans l'entretien sa difficulté à être d'abord accueil. Elle dit percevoir les limites de ce qui la « parasite » et l'installe dans une position d'interprète des situations et très critique des échanges.

8.3.2 Carence de la fonction de contenance

De même que la mère apporte au bébé les soins corporels appropriés à ses besoins *(le handling)* et qu'elle est un contenant/conteneur des sensations-images-affects, le Moi-professionnel de l'enseignant joue un rôle de conteneur d'angoisse et de dépositaire des affects. L'élève expulse des contenus vécus angoissants, destructeurs et l'enseignant, dans une posture empathique, reçoit ces mauvais objets internes qu'il va pouvoir renvoyer sous une forme assimilable. Ce mécanisme d'identification projective introduit deux aspects de la fonction de contenance : l'une passive « le contenant » et l'autre active « le conteneur » (R. KAËS, *op.cit.*). Rappelons que le « contenant » agit comme un réceptacle stable, immobile qui prend, conserve et neutralise les mauvais objets internes de l'autre. Le « conteneur » correspond à l'aspect actif, à *la rêverie maternelle* de Bion, à l'exercice de la fonction *alpha* qui élabore, transforme et restitue par des gestes, des mots, quelque chose de représentable de ces éléments *bêta.*

Les phénomènes psychiques qui se présentent ainsi que les nouages et dénouages correspondent à la seconde strate de l'empathie au niveau pré-conscient. *L'attention* est

accordée à l'autre, à ce qu'il exprime d'émotions, ce qu'il dit au travers de son corps et comment il le dit. Dans la posture empathique, les réponses gestuelles ou verbales ne sont jamais en miroir des manifestations pulsionnelles, ce qu'il est bien difficile de demander à certains enseignants comme le montre ce bref résumé.

Frédérique, jeune professeur d'écoles stagiaire, se plaint de Jimmy (4 ans) qui lui « met sa classe en l'air » : elle n'en dort plus la nuit. Il casse « ses » crayons, lance des objets en l'air, se roule parterre et cherche à s'enfuir de la classe. Elle le poursuit, l'attrape par ses vêtements et l'assoie de force. Dans le groupe, nous nous représentons très bien la violence des scènes, relayée par des propos qui s'accordent à un regard dur et « monopolaire » posé sur l'enfant...et sur nous ! Aucune mise à distance et a fortiori aucune élaboration n'ont été possibles de sa part, dans le temps de sa pratique scolaire. Et, dans la collégialité du groupe, nous avons été mis en échec : échec du groupe, échec de l'animateur et au bout de deux séances de GSAS, nous avons appris le congé maladie de l'enseignante.

8.3.3 Apprendre à gérer les effractions pulsionnelles des élèves

La fonction de pare-excitation auxiliaire dévolue au Moi-professionnel est particulièrement importante car elle déclenche toutes les autres fonctions à venir. Ni contention rigide, ni relâchement, en bon état de fonctionnement, elle protège des excitations que celles-ci soient endogènes ou exogènes, visuelles, sonores, tactiles...Pour l'enseignant, cette fonction est sans doute la plus délicate à exercer car les effractions pulsionnelles de certains élèves sont telles qu'il est difficile d'opérer le clivage nécessaire : les cris, les comportements parfois étranges suscitent des effets de désorganisation psychique. Ils peuvent provoquer de la part des enseignants davantage de passages à l'acte (rejet, mise à l'écart, punition, vexation) qu'ils ne convoquent des « paroles-objets » de protection.

Lors d'une séance de Soutien au Soutien, dans le temps d'un « Suivi » un échange a eu lieu à propos des gestes qui peuvent protéger des excitations des enfants. C'est une mise en lumière de cette fonction de pare-excitation et du tact nécessaire pour l'exercer.

D - Je vous avais parlé de Quentin, la fois précédente. Je le prends toujours en soutien, mais c'est dur parce sa maîtresse est en stage. J'ai dit à la jeune qui la remplace qu'il ne faut pas l'affronter directement, il faut passer par un tiers…qu'il est dans une excitation contre laquelle il peut rien.

M. L - Est-ce que cette jeune enseignante peut entendre que ce n'est pas dirigé contre elle ?

D - Je lui ai dit que s'il fait ça, c'est qu'il est comme ça mais forcément on prend ça comme un échec, de plein fouet. Mais, je lui ai dit que ce n'est pas de sa faute : « Il est comme ça avec toi comme avec n'importe quel adulte ». Alors on va réfléchir à une stratégie.

G - Moi, j'ai découvert qu'avec un élève tout excité, je pouvais faire ça intérieurement *(Elle mime avec ses mains un objet qu'elle prend et qu'elle pose loin d'elle)* : c'est ça, ce qu'il me renvoyait comme méchanceté ; je la laisse là, c'est en dehors de moi, c'est devant moi. Mais ce n'est pas tout lui, non plus.

F – Moi, j'ai un élève mais j'en parlerai la prochaine fois. Là je suis en stage. Il est insupportable avec ma remplaçante et il pique des crises incroyables : il jette tout, il se sauve de la classe. La jeune fille, je la trouve fragile et je lui ai dit qu'il fallait être ferme et ne pas crier. C'est dur parce qu'il monte sur les tables pour aller en agresser un. Moi, quand j'étais dans la classe je lui avais dit que lorsqu'il sentait ses colères, il pouvait aller se calmer dans la bibliothèque à côté de ma classe. C'est ce que j'ai essayé de dire à ma remplaçante « Il faut que tu l'entoures de tes bras, c'est, comment dire, une protection humaine, pour le rassurer… ». Hier, elle m'a dit que maintenant quand il est énervé, elle l'entoure et il va se cacher sous son bureau. Je trouve ça bien, il apprend à se gérer, il commence à avoir sa confiance…Elle m' a dit qu'elle était toute tremblante après la scène. C'est dur parce que les jeunes à l'IUFM , les élèves en difficulté, c'est comme s'ils n'existaient pas et on leur demande juste d'appliquer des cours.

G - Moi, je crois que les enfants, il y a toujours des ficelles…à tirer, à chercher…ça en devient un jeu…sauf qu'à l'IUFM les jeunes quand ils arrivent, ils apprennent des contenus et la gestion de la classe on s'en occupe pas. Dans ce métier, on est éternellement dans le doute…

Cet exemple montre comment dans la réalité du lien il n'est pas aisé d'être à la fois contenant et conteneur pour recevoir psychiquement tout ce qui se présente, de son propre monde interne et du monde externe.

Le tableau ci-dessous complète le niveau de positionnement empathique du premier emboîtement des enveloppes.

Tableau 7. Emboîtement des enveloppes « accueillir » (F1, F2, F3)

Moi professionnel et enveloppes	Niveau de positionnement empathique
F1 Fonction de maintenance/consistance	**N1 Accueillir** Etre convaincu que l'inconscient de l'autre est intelligible. Savoir que les enfants ne sont pas des adultes miniatures Etre sans jugement, sans interprétation
F2 Fonction de contenance **F3** Fonction de constance : le pare-excitation	Recevoir psychiquement tout ce qui se présente en opérant le clivage nécessaire Nécessité d'être à la fois contenant et conteneur Différencier ce qui vient de son monde interne et du monde externe

Quand la fonction de pare-excitation endigue les stimulations externes apportées par l'élève et balise les excitations internes provoquées en retour, le Moi-professionnel peut stimuler la pensée concrète et imagée de l'élève. Le recours au monde des mots et des choses permet d'affréter pour l'élève des images possibles ou des scénarios « garde-fous ». Dans de nombreux temps de suivis, les participants au GSAS font état de la créativité de leur Moi-professionnel qui passe par l'activation de la fonction de signifiance (F4) et de concordance (F5). Pour ne citer qu'un exemple, c'est la parole portée par une rééducatrice qui a aidé un élève de 8 ans à se libérer des peurs. Dans la mesure où il était pris de panique, à chaque retour en classe, elle lui a proposé de convoquer mentalement quelque chose de « doux » dans les moments où il trouverait sa vie en classe trop « dure ». L'image de son « nain-nain » créée, recréée a contribué grandement à une amélioration du comportement de ce petit garçon, sans passer de manière trop répétitive par des moments dépressifs.

A ce niveau de positionnement empathique, où l'enseignant est avec la partie clivée de l'enfant, le « nain-nain » dans la tête a agi comme un objet transitionnel en ramenant l'enfant à ses propres souvenirs. Ces fonctions de signifiance (F4) et de concordance (F5),

quand le Moi-professionnel peut s'en emparer, construisent à partir de mots, d'images, de la nourriture affective et favorisent des accès épisodiques au vrai soi (F6). Cette fonction d'individuation qui s'observe chez l'enfant est rendue possible grâce aux fonctions précédentes que l'enseignant a pu lui-même expérimenter.

Un enseignant peut prendre les trouvailles pédagogiques explorées dans un GSAS comme des « trucs » ou des « formules » ainsi que l'exprime Sabine l'année de sa découverte de l'intérêt du langage intermédiaire. En travaillant sur le cadre de son école « interne », tout enseignant serait en mesure de dépasser les maladresses, confusion ou méprise de ses premiers essais d'une parole vraie ou d'une remise en question maladroite d'une pratique pédagogique.

8.3.4 De la « chaise à réfléchir à...la chaise à punir »

Quelle serait une parole vraie telle que la concevait Françoise Dolto pour créer du sens structurant pour l'enfant, un langage que permet la relation transférentielle ? Nous l'avons déjà évoqué : il ne s'agit ni de psychologiser la relation, ni de prétendre au prédictible, au prévisible, au calculable. C'est là, la dérive principale : plaquer un discours, transformer une médiation symbolique comme « la chaise à réfléchir » imaginée par une enseignante en un truc pédagogique qui deviendra « la chaise..à punir !

Dans l'un des groupes auxquels je participais, une enseignante a transformé l'idée de « la chaise à grandir » qu'elle avait instituée dans sa classe en « chaise à réfléchir ». En effet, dans sa classe de maternelle, pour aider les enfants à prendre du recul sur des actes inadaptés au vivre ensemble, en conseil, les enfants avaient proposé une « chaise à grandir » sauf que ce qui posait problème à un petit élève, c'était justement qu'il ne voulait pas grandir ! Alors, « la chaise à réfléchir » était fort bienvenue pour ce petit garçon qui a pu réfléchir à son désir de rester petit.

Ni « chaise à punir » comme je l'ai rencontrée, plus tard dans des pratiques pour avoir confondu une trouvaille signifiante en un « truc technique », ni « chaise » qui maquillerait une quelconque exclusion dans un arsenal des pratiques coercitives, cette

« chaise à réfléchir »[125] a pu offrir un espace de transition à un enfant pour remettre de la pensée là où il y a eu dépassement des limites et passage à l'acte. La proposition de l'enseignante a induit chez l'enfant/élève la possibilité d'un espace et d'une nouvelle temporalité pour accéder au temps d'un retour sur soi, au temps d'une pensée, hors temps de l'immédiat ou de l'urgence. Ce qui n'avait pas été compris par l'instigatrice de la « chaise à punir ».

Ce niveau de positionnement empathique est conditionné par le travail psychique et intellectuel de chaque enseignant et par son intention et son désir de comprendre l'autre. Le tableau ci-après synthétise le niveau 2 du positionnement empathique.

Tableau 8. Positionnement empathique « comprendre » (F4, F5, F6)

Moi professionnel et enveloppes	Niveau de positionnement empathique
F4 : la fonction de signifiance **F5** : la fonction de concordance **F6** : la fonction d'individuation	**N 2 : Comprendre** Prendre avec soi tout ce qui se présente. Se nourrir des pensées, des émotions, des expériences passées et présentes. Trouver son chemin personnel de rencontre avec l'autre.

En prenant de l'indépendance par rapport à la psyché groupale, le Moi professionnel d'un enseignant va se nourrir des pensées groupales qui l'accompagnent, de retour dans la réalité du lien avec l'élève dont il a exposé le cas. Il est porté par une énergie libidinale - la fonction d'énergétisation (F7) - qui transformera des actes in-sensés en paroles. Le plaisir trouvé à pacifier une relation n'est pas loin de ce que dit G. un peu plus haut dans le texte : « Moi, je crois que les enfants, il y a toujours des ficelles…à tirer, à chercher…ça en devient un jeu… ». Cette fonction de sexualisation (F8) donne la primauté à l'action plutôt qu'à la réaction, au plaisir de penser et à celui d'un accompagnement par la parole pour tisser de nouveaux liens. Le tableau qui suit synthétise cette question.

[125] On peut voir aussi, dans cette pratique, la place accordée à la pensée pour surseoir à l'acte, la pensée vivante des « ateliers philo-Lévine » dans les interventions de J. Lévine à l'Unesco à partir de 2004.

Tableau 9. Positionnement empathique « accompagner » (F7, F8)

Moi professionnel et enveloppes	Niveau de positionnement empathique
F7 : Fonction d'énergétisation **F8 :** Fonction de sexualisation	**N 3 Accompagner** L'énergie libidinale nourrie par le groupe porte l'enseignant au plaisir de s'accorder à l'enfant, de lui adresser une parole qui lui donne accès à la signification de sa souffrance et modifie le lien « enseignant-élève »

Cette action passe très souvent par une adresse singulière à un enfant qui lui signifie sa souffrance et, qui à son tour, peut la saisir et à se la représenter. En cherchant à nommer ce que vit l'enfant, l'adulte tente de lui représenter ce qu'il ne se représente pas et ouvre un accès à de l'inattendu et au sujet. L'exemple qui suit montre qu'un adulte peut s'y risquer et être mal à l'aise devant une parole libérée.

8.3.5 « Je vous ai maudit »

Dans un groupe de Soutien au Soutien d'enseignants d'école élémentaire, une participante s'inscrit pour évoquer le suivi de Bryan (7ans) dont il avait été question la séance précédente. Elle nous surprend en nous adressant ces premiers mots : « Je vous ai un peu maudit ! ».

Je m'attendais, vu les propos exprimés de manière véhémente, à un exposé qui montrerait que nos hypothèses d'intelligibilité, nos propositions pour aider cet enfant à se vivre apportant au groupe, que le regard tripolaire porté sur lui, aient amené quelques drames …Or, c'est le contraire qui s'est produit : tous les éléments *alpha* élaborés dans le groupe, transmis à Bryan par l'intermédiaire de son enseignante, lui ont permis d'extérioriser ses inquiétudes, si bien… qu'il est passé du langage du corps au langage des mots ! Il a ainsi confié à son enseignante : « J'ai peur de la mort parce que quand on grandit on finit par mourir…on va à l'hôpital et on meurt ». Ainsi, nous apprenons que le comportement de Bryan n'est plus le même depuis notre séance de Soutien au Soutien, depuis aussi que cette enseignante a provoqué un entretien avec sa grand-mère et a appris la mort d'un grand frère alors que Bryan était bébé. Une parole autre a circulé entre ces

adultes et Bryan s'est, alors, confié et apaisé : il a arrêté ses bruits intempestifs avec sa bouche, il dérange moins, bouscule, il casse beaucoup moins et apporte maintenant, à son enseignante, des cadeaux !

Cependant la réaction première de l'enseignante a laissé paraître qu'il n'est pas facile d'accueillir ces « mots dits » par un enfant. Pas facile d'être pour ces élèves, en restant dans sa fonction d'enseignant, le « sein-toilettes », quand soi-même on lutte pour échapper à ces angoisses existentielles et qu'on ne peut admettre qu'un enfant vous y renvoie aussi directement.

Une partie de la séance de Soutien au Soutien a porté, avec ces adultes, sur ce qu'ils vivaient comme « insupportable » et sur ce qui leur apparaissait « impensable à aborder en classe » : passer de la représentation de la mort comme sujet tabou à celle d'un thème à aborder en atelier philo! J'ai puisé aussi chez Dolto les mots si simples qu'elle disait aux enfants « La mort, c'est quand on a fini de vivre ! ». Nous avons ainsi abordé le positionnement des adultes et par conséquent celui des enseignants qui peuvent apprendre à se vivre comme hôte intérieur des interrogations enfantines et passeurs de mots !

8.3.6 Pourquoi ? Pourquoi ?

Lorsque le Moi d'un enfant est terrassé par des sentiments de culpabilité et qu'il cherche à se faire punir pour « liquider ses culpabilités », il semble naturel à un enseignant de lui poser la question : Pourquoi t'as fait ça ? Pourquoi tu l'as frappé ? Avant même d'accueillir la blessure, quelle qu'elle soit, on cherche à savoir : Pourquoi tu pleures ? Pourquoi tu l'as-tu poussé ? Pourquoi, pourquoi ? Le positionnement empathique du Moi professionnel d'un enseignant n'est pas de comprendre avant d'accueillir, mais d' accueillir et ensuite chercher à comprendre. Bien évidemment, devant une plaie, une douleur physique, en professionnel, il faut chercher à comprendre les circonstances pour adapter les soins. Le préalable qui consiste dans le premier mouvement intérieur d'accueil signifie une présence à l'autre, la primauté à autrui, sans condition.

Par ses questions qui cherchent à comprendre pour apporter une solution dans une situation, l'enseignant peut renforcer le symptôme, sans le vouloir et sans le savoir. Il ne

sait pas que sa quête peut être suspectée dans l'inconscient d'être enquête et intrusion. Dans l'espace de la relation duelle, l'enseignant peut devenir le *porte-parole* du symptôme de l'enfant/élève s'il ne répète pas le traumatisme : ni questions qui privent l'enfant de son inconscient, ni savoir saturé d'énoncés. Il dit ce qu'il ressent, ce qu'il perçoit, ce qu'il cherche à faire pour aider l'enfant à devenir élève. Sa parole porte les mots de l'intelligence du cœur en gageant qu'ils peuvent venir tout seuls, ces mots-là, pour peu qu'on sorte de sa peur de se laisser-aller à être ce qu'on est : des humains, êtres de paroles et de liens.

Tableau 10. Positionnement empathique - synthèse de F1 à F8 -

Moi professionnel et enveloppes	Niveaux de positionnement empathique
F1 Fonction de maintenance/consistance **F2** Fonction de contenance **F3** Fonction de constance : le pare-excitation	**N 1 Accueillir** Etre convaincu que l'inconscient de l'autre est intelligible Savoir que les enfants ne sont pas des adultes miniatures Etre sans jugement, sans interprétation Recevoir psychiquement tout ce qui se présente en opérant le clivage nécessaire Nécessité d'être à la fois contenant et conteneur Différencier ce qui vient de son monde interne et du monde externe
F4 : Fonction de signifiance **F5** : Fonction de concordance **F6 :** Fonction d'individuation	**N 2 Comprendre** Prendre avec soi tout ce qui se présente. Se nourrir des pensées, des émotions, des expériences passées et présentes. Trouver son chemin personnel de rencontre avec l'autre.
F7 : Fonction d'énergétisation **F8 :** Fonction de sexualisation	**N 3 Accompagner** L'énergie libidinale nourrie par le groupe porte l'enseignant au plaisir de s'accorder à l'enfant, de lui adresser une parole qui lui donne accès à la signification de sa souffrance et modifie le lien « enseignant-élève »

8.4 Conclusion : répercussions dans les pratiques professionnelles

Si, l'appropriation subjective de l'expérience empathique vécue dans un GSAS contribue à une modification du lien enseignant-élève sur le terrain, elle n'est possible qu'auprès d'enseignants sensibilisés à une approche psychanalytique des problèmes rencontrés et prêts à s'engager dans une éthique de la relation : celle qui donne la primauté

à autrui. Le premier niveau de l'empathie ne peut exister sans la fonction de maintenance / consistance, celle qui enclenche toutes les autres : être convaincu de l'intelligibilité de l'inconscient et du savoir que l'enfant n'est pas un adulte en miniature. Des exemples montrent qu'à chaque niveau d'emboîtement des enveloppes psychiques peut correspondre un état de défaillance ou de fragilités. Dans les actions de formation et la promotion de GSAS, l'expérience qui s'y déroule peut être prise comme un temps de formation de soi, jamais clos et qui portera les fruits d'un « changement limité bien que considérable de la personnalité ».

Le Bernin ou Bernini (1618-1619)
- Sculpture en marbre - Galerie Borghèse à Rome.

Enée fuyant Troie en flammes emmène son père Anchise sur ses épaules et son fils Ascagne.

Anchise tient dans sa main une statuette de Dieu Lare de son foyer.

Ascane porte le feu du foyer.

9 Résultats

Dans cette conclusion, il s'agit maintenant de faire un retour sur ce qui a été construit, affirmé et de s'appuyer sur les figures et tableaux qui ont synthétisé les avancées du travail, au cours de la thèse. J'ai organisé cette conclusion en trois temps. En premier lieu, je présente un « tableau synthétique des savoirs construits » pour guider le lecteur dans les commentaires qui le suivent, reprennent et en complètent les idées essentielles. Dans un second temps, je ferai un retour sur la démarche dans un résumé pour récapituler ce qui a été observé, analysé, interprété et découvert. Puis, dans le dernier temps, je reprendrai chacune des deux hypothèses à l'oeuvre dans la partie clinique pour dégager les points saillants de la recherche.

Le tableau 11 « tableau synthétique des savoirs construits » est une synthèse qui demande, avant sa lecture, quelques préalables :

- Il est construit sur trois colonnes : « le processus empathique » qui se déroule dans un GSAS, celui qui est intégré par un sujet et devient « un positionnement empathique » et ce qui est au cœur de ce processus dans la psyché groupale comme dans la psyché individuelle : « le Moi-professionnel et les enveloppes psychiques ».
- Il présente « le positionnement empathique », dans la colonne du milieu, car c'est de lui que va dépendre la modification du lien, lorsque l'enseignant retourne en classe. Le « Moi-professionnel et les enveloppes psychiques » (colonne de gauche) et « le processus empathique » (colonne de droite) en constituent les conditions. Le tableau construit de cette manière ne représente pas le processus de la fonction phorique qui avait donné lieu au tableau 3 « Dans la temporalité du groupe et du sujet-exposant ». Ce tableau 11 met en avant les conséquences du travail groupal dans le jeu des enveloppes et montre comment un « positionnement empathique » est à la fois sein-toilettes et sein-nourricier.

Tableau 11. Tableau synthétique des savoirs construits

Moi-professionnel et enveloppes psychiques	Positionnement empathique	Processus empathique d'un GSAS
	Fonctions et mécanismes à l'oeuvre : *l'attention* et *l'identification projective* ***la fonction alpha (psyché individuelle) - la fonction gamma (psyché groupale)***	
F1 Fonction de maintenance/consistance	**N 1. Accueillir** **Conviction que l'ICS de l'autre est intelligible.** Postulat : les enfants ne sont pas des adultes miniatures Positionnement : être sans jugement, sans interprétation Recevoir psychiquement tout ce qui se présente en opérant le clivage nécessaire Nécessité d'être à la fois contenant et conteneur dans une attention accordée à l'autre Différencier ce qui vient de son monde interne et du monde externe	**T1** **Le temps du « dire de la blessure narcissique »** Importance de la préparation de la peau du groupe (T-1) du cadre et des contrats posés par le leader. Le groupe est vécu comme *sein-toilettes,* ce que pourra incarner l'enseignant à son tour lorsqu'il « verra » la souffrance derrière le symptôme et acceptera de recevoir les mauvais objets internes d'un élève
F2 Fonction de contenance **F3** Fonction de constance : le pare-excitation		
F4 : Fonction de signifiance **F5** : Fonction de concordance **F6** : Fonction d'individuation	**N 2. Comprendre** Prendre avec soi tout ce qui se présente en séparant ce qui est à soi et à l'autre. Se nourrir des pensées, des émotions, des expériences passées et présentes. Trouver son chemin personnel de rencontre avec l'autre.	**T2** **Le temps de l'intelligibilité** Faire l'expérience d'imaginer la logique interne d'un autre - une empathie métaphorisante - guidé par le leader Se servir de tous les « outils » qui aident à comprendre : le langage métaphorique, la pensée posturale...
F7 : Fonction d'énergétisation **F8 :** Fonction de sexualisation	**N 3. Accompagner** L'énergie libidinale nourrie par le groupe porte l'enseignant vers le plaisir de s'accorder à l'enfant, celui de lui adresser une parole qui lui donne accès à la signification de sa souffrance et modifie le lien « enseignant-élève » et de modifier ses pratiques relationnelles et pédagogiques	**T3** **Le temps du modifiable** Penser le retour dans la réalité et anticiper sur les conditions d'une nouvelle posture professionnelle Le regard tripolaire, le parler vrai et autres pépites singulières et pédagogiques...
F1, F2,F3, F4, F5, F6, F7, F8 **L'emboîtement des enveloppes participent du positionnement empathique**	**N1, N2, N3 Sur le terrain** **Le processus empathique transmis dans le groupe (T1, T2, T3) s'élabore en T4, dans et hors le groupe, comme positionnement empathique**	**T4** **Le temps de retour sur soi** **Dans la temporalité subjective, l'exposant prend conscience qu'il peut exercer sa fonction *alpha* d'enseignant.**

9.1 Résumé de la recherche

Plusieurs dispositifs répertoriés dans les AP, inspirés des groupes-Balint, offrent à des enseignants volontaires un accompagnement clinique professionnel dans lesquels ils réfléchissent aux pratiques d'altérité qu'exige toute rencontre. Le GSAS est un de ceux-là. Il travaille la question complexe du lien enseignant-élève. Ce qui était intuitif au départ de ma recherche avait donné lieu à une schématisation des quatre temps de la méthode. Les figures 1, 2, 3 et 4, construites au début de la recherche et commentées par J. Lévine, complétées par celles du Moi-Maison (figure 5) et du « dispositif du soutien au soutien » (figure 6) ont permis d'avancer l'idée que ce dispositif est un « espace-temps » de formation à la relation. Qualifié d '« espace hors-menace », il agit comme une aire de transition et de soutien aux problèmes rencontrés par les enseignants. Le titre « Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves » de la thèse porte en lui une hypothèse de réponse : le positionnement empathique d'un enseignant peut modifier considérablement un lien fragilisé à un élève et remettre de la croissance là où il y avait blocage ou perturbation.

Lors de nouvelles investigations - observations et interprétations de cas, analyse de séances, entretiens – j'ai cherché à mieux comprendre le fonctionnement et les effets de cet appareil psychique groupal. Dans cet espace de transition psychique, il fallait découvrir ce qui se transmettait du groupe au sujet et au travers de quels processus ou mécanismes. Les GSAS auxquels j'ai participé comme observatrice-participante d'un groupe animé par J. Lévine et comme animatrice m'ont permis dans un premier temps d'explorer les mécanismes et processus psychiques de ce positionnement. Cette mise à jour m'a engagée à mobiliser le concept d'empathie psychanalytique et à proposer une première schématisation du positionnement empathique. J'ai transposé le travail effectué par D. Stern, à propos des épisodes de conscience d'un « moment présent » (cf figure 8), aux moments présents du processus empathique. Les trois niveaux (N1, N2, N3) « accueillir », « comprendre », « agir » ont été schématisés dans les figures 9,10 et 11. Cette réception et transformation psychique constitutif du positionnement empathique est présentée au tableau 2 « La temporalité des niveaux de positionnement empathique ».

L' étude de ce processus en s'inscrivant dans une approche clinique groupale située au plus près de « la part énigmatique de la rencontre humaine », (O. DOUVILLE, 2006) a donné lieu au tableau 3 qui décrit les phénomènes dans la temporalité du groupe et celle du sujet-exposant. C'est à ce moment de la recherche que les fonctions des enveloppes psychiques, le mécanisme de l'attention et celui de l'identification projective normale mis en œuvre dans le fonctionnement des groupes sont aussi devenus mes outils d'analyse pour interpréter les données recueillies. Le tableau 4 « processus et mécanismes psychiques d'un GSAS » pose ainsi les conditions d'une clinique du regard, de l'écoute et de la parole transmise dans un GSAS qui produisent des effets sur les participants qui, à leur tour, produiront des effets sur les élèves. La fonction phorique qui s'institue dans ce processus transite par le regard, l'écoute et la parole, matériaux psychiques structurants toujours ouverts sur l'inconnu et l'imprévisible de la rencontre. Le tableau 5 « Le langage métaphorique » montre la valeur structurante de l'un de ces matériaux psychiques. En conclusion de la recherche, le tableau 10 récapitule l'emboîtement des enveloppes et des fonctions du Moi-professionnel (tableaux 7, 8, 9), dans leur force et souplesse à chaque niveau du positionnement empathique.

C'est donc maintenant, dans un temps de retour sur les hypothèses, que je vais préciser ce que nous avons appris du fonctionnement d'un GSAS et faire l' analyse que de son efficacité. Le terme d'efficience, à l'issu de ce parcours, me semblerait d'ailleurs mieux approprié que celui d'efficacité, tant l'efficacité renvoie du côté du quantifiable.

9.2 Retour sur les hypothèses

La clinique a montré que les participants des groupes entendent un participant exposer le cas d'un élève, porteur d'une dimension accidentée, d'une organisation réactionnelle et d'une dimension intacte. Certains sont venus avec ce regard tripolaire, d'autres le découvrent, d'autres l'expérimentent. Grâce à ce regard, le groupe ouvre des perspectives. L'animateur ne sait pas plus que les autres participants, ni mieux, ni avant, la mise en mouvement de la pensée collégiale et ce qui va permettre à la croissance

psychique d'un élève de repartir. Cependant, dans le temps 1, l'animateur sait qu'il va repérer ce qui obstrue la pensée du sujet-exposant ainsi que celle du groupe, en terme de mots-obstacles, de mots-barrages qui confinent à être dans la sympathie (souffrir avec). Il entend aussi ce qui fait stagner la pensée ou semble être dans l'énonciation des signes d'impuissance ou de collage aux troubles. Dans le temps 2, l'animateur a confiance dans la capacité du groupe à trouver des hypothèses pour traquer la dimension réactionnelle sans s'y appesantir. L'animateur et le groupe cherchent des leviers de compréhension. Chacun avance ses propres hypothèses pour entrer dans la logique interne supposée de celui dont on parle. Puis, dans le temps 3, le groupe se repositionne car, ce qui va se dire et s'inventer dans ce temps du « modifiable » est une passerelle que tous empruntent afin d' anticiper sur le lien à recréer : trouver des paroles-objets ou des plate-formes de réussite. La dimension de *père-spective* qui s'élabore dans le groupe, à ce moment-là, donne à voir, à entendre et à imaginer qu'il est possible d'affronter l'aventure de la vie et de mettre du futur là où tout semble barré. Mettre du plus, là où il n'y a que du moins, de l'espoir là où rien ne semble plus possible : faire vivre « la loi des 3P » telle que l'a schématisée J. Lévine et commentée M. Sillam. (Figure 6)

Ainsi la première hypothèse de travail porte sur le fonctionnement du processus empathique dans l'intersubjectivité groupale.

9.2.1 Hypothèse 1 « Le processus empathique »

« La structure temporelle qui soutient le travail de contenance du groupe permet une expérience singulière d'empathie. »

La mise à l'épreuve de cette hypothèse, dans la clinique, a apporté des réponses quant à la notion de structure temporelle, à celle du travail de contenance et à celle de l'expérience empathique spécifiques à un GSAS.

La structure temporelle

L'expression choisie de « structure temporelle » ne renvoie pas seulement à la succession des temps (T1,T2,T3,T4) ce qui serait réductible à une technique ou à un cadrage. Penser la structure temporelle comme cadre formel enfermerait plutôt qu'il n'aiderait à faire passer des émotions au penser, des pensées aux paroles, du parler-vrai à des actions d'éducation, celles qui modifieront le lien enseignant-élève. Plusieurs témoignages et analyses de séances ont montré qu'il s'agit d'un chemin à emprunter avec des balises conceptuelles et temporelles que l'on « garde en soi ».

« La structure » peut aussi être entendue comme dans son sens premier latin *structura* « construction, maçonnerie » et dans l'un de ses emplois plus étendus « pour parler de la manière dont sont disposés des éléments constitutifs d'un corps vivant ». La consultation du Robert, *Dictionnaire historique de la langue française p.2175* m'engage, à la fin de ce travail, à attribuer au terme de « structure » la valeur générale qui « désigne la manière dont est formé un ensemble naturel complexe et la disposition de ses parties ». Qualifiée de « temporelle », « la structure » comprend non seulement la dimension des deux temporalités agies et vécues d'une séance - Chronos et Kaïros - mais aussi les parties qui en constituent l'ensemble : l'animateur, le contexte et les participants.

L'animateur : le premier constituant de l'ensemble, c'est l'animateur dont j'ai interrogé la fonction et le rôle. Il m'apparaît, à ce jour, davantage conducteur qu'animateur, même si ces rôles sont maniés avec tact, pour être, tour à tour, celui qui guide, qui s'efface, qui interprète, qui se tait...Je lui ai attribué en cours de recherche l'appellation de « leader » en référence à Balint. Dans les GSAS, le leader, en se mettant à l'écoute « du métro sous le boulevard », n'est pas au service d'une technique, liée au protocole et à la méthode, qui ferait cadre. Il n'use pas de technique mais de stratégie et de tact (cf chapitre 7 « L'écoute psychanalytique de l'animateur »). Ce qui fait cadre, c'est le leader, dans sa fonction à contenir qui invite à accueillir et à gérer les divers phénomènes qui se présentent tant ceux de son monde interne (ses pensées et les

phénomènes contre-transférentiels) que ceux du monde externe (le sujet-exposant et les participants), et ce, dans un état réceptif ouvert à l'inconnu. Ceci nous amène à constater que le cadre, pris comme méta-comportement intégré et incarné par le leader, est fondamental.

Le cadre : Pour que le processus empathique ait lieu, il faut que le travail de contenance du groupe déploie toute son activité de réception psychique et de transformation des éléments *bêta* en fonction *gamma,* au regard des facteurs liés au cadre. Si le cadre de fonctionnement est rappelé, tenu, suffisamment souple et rigoureux quand il le faut et, quoiqu'il en soit, sans rigidité, alors le leader construit et transmet le cadre. Quelques éléments du cadre passe dans cette transmission. La préparation en T-1 de la peau du groupe offre aux participants une enveloppe dont la fonction d'accueil en T1 est la première fonction de maintenance/consistance sans laquelle rien du processus ne peut se dérouler. T-1 et T1 peuvent se confondre quand le groupe est suffisamment en sécurité affective et a acquis quelques habitudes. Nous avons vu que lorsque le GSAS est un groupe de travail, le relais de la fonction *alpha* du leader peut être pris par des participants et le processus se dérouler (Chapitre 7-Quand les affects prennent le pas sur l'animation-). Le leader facilite les échanges intersubjectifs en étant co-penseur avec les participants et il dirige l'attention à chacun des temps pour comprendre et anticiper l'action. Son rôle est aussi de faire autorité en privilégiant l'écoute de la souffrance d'un exposant plutôt que le protocole. Il repère ce qui fait d'un GSAS un espace d'identification projective. Lorsque l'identification projective de l'exposant active l'identification introjective de l'animateur et celle des autres participants, l'empathie résulte du traitement le plus « juste » de ce processus, ainsi que je l'ai écrit un peu plus haut.

Le leader est le garant du travail de contenance du groupe ce qui l'oblige, en fonction du contexte, à faire des aménagements de cadre (espace, protocole...).

Le contexte : je ne m'étendrai pas sur les aménagements nécessaires en formation compte tenu des contraintes institutionnelles (Chapitre 7). Cette question est partie intégrante du cadre interne que le leader doit pouvoir assouplir sans dénaturer le travail de contenance.

Les participants : le travail de contenance

Le travail de contenance, ainsi que le synthétise le tableau 11, commence par les contrats de départ : le non-jugement, la non-conflictualité, la solidarité comme préalables au travail du penser et invitation aux associations de points de vue. Cependant, le premier acte qui le conditionne, c'est le volontariat des participants, ce qui signifie être capable d'accepter de faire un voyage et de quitter l'idéal de la toute-puissance.

L'annonce de la règle qui accorde à chacun dans le groupe le statut « d'interlocuteur valable » ou de statut « d'équivalent » installe chaque participant à une place où il peut penser, dire, comprendre dans l'horizontalité de la réflexion. Ces contrats, sorte de postulat éthique, d'axiome de la communication, peu habituels dans la vie quotidienne, servent la fonction de surface d'inscription et de pare-excitation d'un GSAS.

L'ouvrage à remettre cent fois sur le métier s'observe, non pas dans les dires, mais dans les pensées qui surgissent. Elles ne sont pas toujours visibles tant la propension à qualifier, à juger, à interpréter perturbe *l'art de Voir* (Chapitre 6). Nous pourrions reprendre les figures transposées du travail de D. Stern et l'appliquer à de nombreux *moments présents* du flot de pensées qui assaillent le Moi pour en mesurer les effets sur la capacité à accueillir (Chapitre 6). L'interprétation est toujours prête à servir la pensée et si tel est le cas, le premier niveau du positionnement empathique est empêché. La fonction de contenance d'un GSAS a cette particularité : exiger de prendre le temps d' « être accueil ». L'expérience « Etre accueil » dans un GSAS participe du premier niveau de l'expérience empathique.

L'expérience empathique

Il ne s'agit ni d'une expérience livresque telle que serait la lecture de monographies, ni de l'écoute d'un récit, ni d'une transmission d'expérience de quelqu'un qui sait à un autre qui ne sait pas. Il s'agit d'un être avec, être dedans, être dans son corps du côté de la

sensorialité et de toute forme de langage (le langage des métaphores) et celui des gestes (la pensée posturale) et il s'agit d'en partager les moments. Pour trouver son chemin personnel de rencontre avec l'autre, le cheminement collégial dans le groupe est un moment-racine, une « expérience-racine » comme le dit N. Depraz (*op.cit.*). Le partage de l'expérience, ce que Bion nomme « la connaissance », n'est ni connaissance théorique, ni savoir inanimé mais apprentissage par l'expérience « learning from experience ».

Cette connaissance est co-naissance avec l'autre, avec les autres dans le groupe qui se prêtent au jeu des trois niveaux de positionnement - accueillir - comprendre - accompagner - . Le travail de l'attention et le mécanisme d'identification projective dans la temporalité intersubjective vont se transmettre pour devenir un geste professionnel. Peut-être pourrait-on parler d'une geste de la sensibilité relationnelle enseignante. Cette geste s'appellerait regard ou écoute tripolaire et parler-vrai. Elle constitue le positionnement empathique de retour dans la réalité du lien en classe.

9.2.2 Hypothèse 2 « Le positionnement empathique »

« L'appropriation subjective de cette expérience empathique en groupe contribue à une modification du lien enseignant-élève sur le terrain. »

Puisque c'est une expérience, l'empathie ne peut s'enseigner dans les cours traditionnels. Elle s'acquiert par une réflexion basée sur l'expérience directe d'un GSAS qui fait entrer dans la conscience des moments re-mémorables, grâce aux phénomènes de subjectivation, aux mécanismes d'introjection et de perlaboration. Cependant, le GSAS n'est qu'une offre. Certaines questions posées dans l'hypothèse selon laquelle « l'appropriation subjective de cette expérience empathique en groupe contribue à une modification du lien enseignant-élève sur le terrain » montrent les difficultés rencontrées. Toutes se résument dans l'expression de J. Moll « être dans l'option d'autrui », savoir/pouvoir être dans l'option d'autrui.

Quand ce qui fait symptôme vient effracter le Moi de l'enseignant, toute sa qualité d'être et sa possibilité d'accordage à l'autre peut se fragiliser. Nous avons vu que le gradiant est différent d'un sujet à un autre ; néanmoins les enveloppes psychiques sont touchées.

L' « empathie outillée », qu'on la nomme, « considération positive inconditionnelle » (C. ROGERS, 1966), « attitude authentiquement affective (AAA) » (S. TOMKIEVICZ, 1960), cette qualité d'être est, à la fois, position éthique, parti-pris intellectuel - les enfants ne sont pas des adultes en miniature - et positionnement psychique. Ceci oblige à revenir sur les facteurs ou dispositions de cette préparation : se préparer à la rencontre avec l'autre, « se disposer à », littéralement, « se parer pour ». L' appropriation subjective peut être empêchée.

L'appropriation subjective : une question de fonction phorique et d'enveloppes psychiques

Ce que René Kaës nomme la *fonction phorique* se lit aux trois niveaux du positionnement empathique. Les strates ou niveaux de la fonction à contenir dans la psyché groupale sont en analogie à ceux du fonctionnement d'une psyché individuelle. Le transport de l'expérience serait facilité par la structure temporelle, aux dires des témoins et par le langage métaphorique pris comme système et attitude (tableau 5). L'appropriation faite de mots, d'images, de souvenirs et d'attitudes, en passant par le transfert à l'animateur et le désir, activent toutes les fonctions et notamment celles d'énergétisation et de sexualisation.

J'ai montré, à chaque niveau de positionnement empathique, l'emboîtement des enveloppes (tableaux 6, 7, 8 et 9) qui instaure quelque chose de neuf dans le regard, l'écoute et la parole et fortifie le Moi-professionnel. Dans la temporalité subjective de chacun, l'exercice de la fonction *alpha* dépend de sa capacité à internaliser le processus de la pensée groupale qui, elle-même, dépend des fonctions (F1...F8). Comme le reprend le tableau synthétique (tableau 11), la fonction de maintenance/consistance est première et essentielle. Elle est à la fois accueil et adhésion aux savoirs du fondement de la psychanalyse, ainsi que le disait D. Anzieu : « avoir la conviction que l'inconscient de l'autre est intelligible ». Pour un enseignant, il ne s'agit pas de chercher à interpréter, bien au contraire. La

difficulté que rapporte Sabine, à propos de l'interprétation, montre qu'il n'est pas facile d'adopter cette posture intérieure où tout jugement est suspendu. Il faut aussi admettre l'hypothèse de l'inconscient pour accepter qu'une personne a toujours de bonnes raisons inconscientes de faire, ce qu'elle fait. De l'autre, on ne voit que la partie visible de l'iceberg. Ce savoir-là est le premier de l'empathie : accueillir avant de comprendre, « first being and after doing ». Il conditionne tout le processus et son absence empêcher toute forme d'appréciation qui permettrait une remise en question professionnelle et relationnelle salutaires.

Dans la mesure où la recherche de ce geste intérieur convoque la question des entrelacs psychiques entre l'une et l'autre ou de l'une à l'autre des psychés, il faut pouvoir reconnaître qu'au coeur de ces nouages, dans la rencontre des manifestations visibles et bruyantes de la souffrance psychique d'un élève, se trouve la question des affects et des émotions. Evoquer les comportements d'un élève qui troublent et « touchent » un enseignant - du refus d'apprendre au sabotage de ses capacités, de la violence verbale à la violence physique – c'est être dans une grille de lecture qui n'est pas celle des « troubles du comportement » mais ce que la psychanalyse nomme symptôme. La recherche de ce geste intérieur exige de se dégager de la nosographie privilégiée à l'heure actuelle dans les établissements scolaires (troubles, dys et hyper...) et d'accepter d'entendre quelque chose des manifestations inconscientes de la souffrance psychique des élèves. Les collusions qu'elle provoque chez l'enseignant, les manifestations de son école « interne » sont relégués dans un autre temps, un autre espace que le GSAS. Le Soutien au Soutien n'est pas un lieu thérapeutique. Il a certes des effets thérapeutiques et il suscite des prises de conscience comme Anne l'évoque et comme Djaouida l'a compris : d'autres lieux sont nécessaires pour la connaissance et la restauration de soi. L'animateur et les participants qui véhiculent dans le groupe un regard futurisant ne suffisent pas. Bien que la confiance inconditionnelle soit au cœur de la transmission de la posture empathique, elle n'est qu'un pansement psychopédagogique qui ne peut guérir des blessures trop profondes. Il en va de la responsabilité de l'animateur de pouvoir le signifier à la personne concernée.

Pour finir, je reviens sur les diverses appellations du processus et du positionnement empathique qui ont traversé l'ensemble des travaux de la thèse. J'ai

fait le choix, à cette étape, de stabiliser son appellation, pour rendre le plus compréhensible ce qu'il est et dans l'objectif de pouvoir le transmettre dans une action de formation . « Accueillir/contenir/transformer » insiste sur le travail de contenance et sur la fonction *alpha* de transformation des éléments *bêta.* Cette appellation viendrait dans un deuxième temps après un développement psychologique et psychanalytique des notions que ces termes recouvrent. Dire « accueillir/comprendre/accompagner » a l'avantage de pouvoir transmettre, de manière simple, sans être trop simpliste ou simplificateur, ce que l'empathie veut dire, en terme de principes et de posture aux fondements de la rencontre et de l'altérité. Cette formulation est celle choisie dans le tableau synthétique.

S'il fallait trouver le tranchant méthodologique qui fonde le travail clinique de ces groupes inspiré des groupes-Balint, je dirais que, s'il est « le lieu d'un travail de lien, d'associativité ou de contenance d'une conflictualité portée par des professionnels » (D. MELLIER, *op.cit.*), sa spécificité serait dans cette expérience de l'empathie. On apprend à entrer dans la logique de l'autre, dans le temps 2 de la structure temporelle. Le détour que l'on fait pour parler de l'autre ramène à soi. Cependant, on ne touche pas à la conflictualité psychique de celui qui expose, de manière explicite. La référence au transfert privé de Valérie a été entendu mais non relevé, encore moins mis au travail comme cela aurait pu s'élaborer dans les groupes psychanalytiques. Sabine relève ainsi les limites du GSAS quand « la problématique vient de l'enseignant et non de l'élève ». Reste entière, une fois de plus, la responsabilité du leader et la liberté qu'il s'autorisera à approcher cette question du transfert dans le temps 4 de la méthode.

Ce tranchant méthodologique ouvre à la discussion.

10 Conclusion et perspectives

Nous voici arrivés au terme du parcours de cette recherche. Le moment est venu de conclure et d'ouvrir le champ des possibles pour avancer des perspectives de recherche et de transposition dans la formation professionnelle des enseignants et dans celle liée aux pratiques de soin.

Dans cette conclusion, la tentation est grande de filer la métaphore du tissage qui a introduit le travail. Dans les premières lignes de la thèse, les trois brins, le fil de chaîne et le fil de trame ont servi mon propos. En toute fin d'écriture, si je reprends la métaphore, une fois la pièce de tissu achevée, quelle est la toile tissée ? Toile de lin solide et résistante à de nombreux usages ou toile de soie fragile où le moindre pli est faux pli, accroc ? L'un et l'autre ? Ni l'un ni l'autre...S'il fallait cependant tirer un fil, je choisirais celui des mots et du pouvoir singulier de la parole. Valérie, Elisabeth et bien d'autres, dans cette thèse, nous ont prouvé l'intérêt du langage métaphorique sur les adultes et sur les enfants. Mais y-a-t-il encore quelque chose à prouver sur les brins d'humanité qu'apporte la parole dans le lien, la parole et le lien ?

> « Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous ignorons d'eux » écrit René Char. Chaque parole qui se forme est comme une naissance à la relation d'inconnu ». (R. KAËS, *La parole et le lien*, *op.cit,* 269).

En filant la métaphore, nous pourrions donc apprécier la trame de fond et les motifs qui s'en dégagent. Il faudrait, aussi, tirer bien d'autres fils, là où les défauts du tissu exigeraient des reprises. Mais tout ceci ne serait que littérature.

Si écrire renvoie à l'étymologie de « tisser », lire nous renvoie à « cueillir ». Aussi, dans une dernière lecture de l'ensemble des pages, j'ai pris de nouveau le parti, autant que faire se peut, du lecteur scientifique, universitaire complètement extérieur à la recherche. En changeant de point de vue, j'ai vu une pensée se déployer, parfois dans une densité faite d'emboîtements d'idées et de mises en relation complexes. Le rythme de l'écriture et même

la nature du regard ont évolué tout au long de la thèse. Même si j'ai cherché dans certaines parties à ne pas m'éloigner de la problématique et à guider le lecteur, certains passages auraient pu être davantage condensés : la partie consacrée au parcours de M. Balint ou à celui de J. Lévine. Il est vrai, aussi, que j'avançais dans le souci d'accorder à cette thèse une fonction heuristique et historique, tout en poursuivant l'objectif d'une mise au travail d' hypothèses. J'espère que la police en caractères gras, à l'endroit du texte que j'ai appelé « motifs » (Chapitre 4) a permis au lecteur de tenir le fil du discours tout en se laissant entraîner au cœur des actes d'une vie, celle de M. Balint et celle de J. Lévine. Tous deux ont construit et inventé, dans les aléas de leurs rencontres, une œuvre. Pour Balint, nous le savions. Pour ce qui est de la pensée de J. Lévine, cette thèse se veut être une contribution à une reconnaissance de l'originalité d'une approche clinique groupale. Elle s'inscrit dans le dialogue pédagogie-psychanalyse dans la filiation de « la pédagogie psychanalytique ».

Sur le plan méthodologique, tout ce que j'ai avancé des biais, liés à la subjectivité (Chapitre 2) n'a pas été forcément exempt de dérives et de maladresses. Le caractère scientifique du travail a pu s'en trouver minoré : l'intention de rigueur affichée pourrait être critiquable dans les faits. Je pense au croisement des données, à l'équilibre entre démarche objectivante et subjectivante ainsi qu'à la représentativité des témoins. Bien que je me sois appuyée sur d'autres travaux existants d'évaluation du GSAS (Chapitre 3), la nécessité d'une population plus importante pour une généralisation des phénomènes sera sans doute utile dans un autre temps. J'assume les résultats de cette recherche comme étape d'un travail important et décisif. Il se peut que je franchisse un seuil, moins en solitaire quant à l'objet étudié, pour continuer de creuser avec d'autres chercheurs l'efficience de cette méthodologie. Ceci m'amène aussi à évoquer les perspectives envisageables au niveau des pratiques de formation et de celles du soin.

La spécificité de ce dispositif est de transmettre une posture proche de l'empathie maternelle envers les élèves, grâce au travail psychique de *l'attention* et à celui de *l'identification projective normale* à l'oeuvre dans cette pratique clinique groupale. Plus ce type d'expériences et de savoirs sera théorisé sur le plan conceptuel et promu sur le plan universitaire, plus les pratiques de formation irrigueront tout ce qui servira les propositions « d'accompagnement clinique groupal » des enseignants.

Alors que j'écris ces dernières lignes, en période de rentrée scolaire, l'angoisse et l'inquiétude font partie du paysage professionnel des enseignants débutants, souvent anxieux et démunis à l'idée d'avoir des élèves trop difficiles. Et la souffrance n'est pas seulement du côté des élèves. « Entre souffrance et plaisir », c'est le métier d'enseignant tout entier qu'il faut repenser. En cette rentrée 2012, 70 % des débutants disent n'avoir reçu aucune formation à la pédagogie ! Encore moins à la psychologie et à tous les savoirs des sciences sociales qui permettraient d'en comprendre les enjeux et objectifs. Dans ce métier dit « métier du lien », gageons que les propositions des formateurs-cliniciens, avec la pratique et le style qui seront les leurs, puissent aider les enseignants à « faire de l'école, le lieu de l'art de l'enfance » ainsi que le proposait S. Giampino au congrès des rééducateurs en juin 2012.

La pratique groupale du GSAS pourrait aussi concerner d'autres métiers du lien, là où des sujets, confrontés à la souffrance d'autres sujets, ont besoin d'un étayage de leur Moi-professionnel. Ceci nécessiterait, dans un premier temps, des recherches sur le plan théorique. L'empathie, l'une des idées directrices de cette clinique groupale, pourrait s'enrichir des travaux actuels à condition de l'ouvrir à deux autres disciplines : les neuro-sciences et la philosophie. Ce qui n'était pas possible dans le cadre de cette thèse, au croisement de la psychologie, de la psychanalyse et des sciences de l'éducation, pourrait le devenir dans des recherches futures.

Le colloque de Cerisy, en juin 2011, m'a donné l'opportunité de rencontrer des psychiatres dont Georges Jovelet, responsable d'un secteur du sujet-âgé. Nos échanges sur la question de l'empathie dans le soutien aux personnes âgées et à celles atteintes de la maladie d'Alzheimer m'ont portée à débuter des recherches sur le soutien psychologique à apporter aux malades ainsi qu'à leurs aidants familiaux et professionnels. Le hasard ou une coïncidence signifiante m'a amenée sur le site[126] de Colette Roumanoff[127] dont l 'époux Daniel Roumanoff est atteint de cette maladie. Ils cherchent ensemble à promouvoir auprès des aidants une « attitude » de traitement de la personne malade proche de l'empathie

[126] http://www.alzheimer-autrement.org/

[127] Colette Roumanoff est auteur, metteur en scène et productrice. Outre la promotion de sa fille Anne Roumanoff, elle fonde sa compagnie de théâtre en 1993, spécialisée dans les pièces de théâtre classiques et les spectacles pour enfants. En 2009, elle crée, avec sa fille Valérie, le site alzheimer-autrement.org pour sensibiliser le grand public à changer l'approche et l'image de cette maladie, en s'appuyant sur les ressources du malade et pas seulement ses manques.

développée dans ce travail. Dans l'entretien qu'ils m'ont accordé, j'ai compris la place nécessaire de médicaments appropriés mais aussi celle du soutien psychologique aux malades et à celui de l'accompagnement des malades. Leur démarche pour proposer des thérapies non médicamenteuses et permettre l'expression des affects et de la souffrance ressentie est empreinte d'humanité. Elle s'enracine dans le travail du chercheur qui s'est intéressé toute sa vie à *l'art de Voir* qu'est D. Roumanoff. Notre entretien a été d'un grand enseignement car c'est une véritable action de santé publique que de ne pas considérer ces malades comme des objets et de les traiter comme des sujets. La "méthode" au sens de chemin qu'ils développent cherche à accompagner les malades pour "accepter ce qui est" et enseigner aux aidants à se mettre en relation avec le sujet atteint de cette maladie. Leur éthique, leur travail et leurs discours sont réellement porteurs d'espoir.

Ma recherche a pris naissance au cœur de motivations professionnelles et personnelles, exposées en début de thèse. Elle prend fin, guidée par la quête de l'universel tapi dans toute forme de singularité. Elle se poursuivra dans des projets qui pourront accroître et transmettre notre part d'humanité.

Annexes

Annexe I : Témoignages.....401

Annexe II : Entretien Djaouida (1).....402

Annexe III : Entretiens Anne (1&2).....413

Annexe IV : Entretiens Véronique (1& 2).....428

Annexe V : Entretiens Claire (1&2).....445

Annexe VI : Entretiens Sabine (1&2).....463

Annexe VII : Monographie d'Elisabeth Chourot « Elisabeth, Pauline et sa prison ».....479

Annexe VIII : Transcription et commentaires de 2 séances animées par J. Lévine.....488

Annexe I – Témoignages

Le choix des témoins, le contexte de ces entretiens semi-directifs ainsi que les objectifs poursuivis de compréhension du fonctionnement d'un GSAS sont exposés dans la partie méthodologie longuement présentée en début de thèse (Chapitre 2).

Djaouida (Annexe II) et **Sabine** (Annexe VI) ont intégré en octobre le groupe auquel participent **Anne** (Annexe III), **Véronique** (Annexe IV) et **Claire** (Annexe V), depuis plusieurs années. Chacune va s'interroger sur ses attentes et les savoirs qui se construisent dans un GSAS.

Les transcriptions des enregistrements sont présentées dans l'ordre chronologique des rendez-vous pris. Chaque personne (notée dans le texte par son initiale) avait accepté le principe d'un entretien en début et en fin d'année pour évaluer le chemin parcouru tout au long des huit séances de l'année scolaire d'octobre 2007 à juin 2008.

Les vignettes placées dans la marge de droite sont des constats, des questionnements, des interprétations, des commentaires qui ont donné lieu, dans le corps de la thèse, à diverses thématiques (ex : le cadre, la fonction *gamma,* le langage métaphorique...). Les caractères gras dans le le corps du texte font ressortir ce qui induisent des commentaires ou des interprétations.

Le témoignage d'Anne a un intérêt tout à fait particulier puisqu'elle revient sur la séance où elle avait exposé le cas de Mandiou. C'est le croisement de son témoignage ainsi que la transcription de la séance au chapitre 7.4.1 qui m'ont aidée au décryptage des processus d'un GSAS.

Annexe II : Djaouida (Premier entretien)

M. L - Nous nous rencontrons aujourd'hui après la deuxième séance de Soutien au Soutien pour échanger sur les attentes que tu as par rapport à cette participation et sur le déroulement des séances...Est-ce que c'est la première année à laquelle tu y participes ?

D - C'est la première année effective dans la mesure où l'année dernière j'ai assisté à deux séances mais j'étais PE2 et j'étais dans une autre position…enfin, cette année, je suis dans une **autre démarche.**

Engagement et attentes. Démarche qui renvoie à F1

M. L - Nous allons donc échanger sur cette question : ce que tu viens vraiment y chercher, ce que tu attends de ce travail. Puis, j'aimerais qu'on revienne sur le cas de Rudy pour comprendre ce qui s'est passé au moment où tu as exposé ce cas.

D - Alors …mes attentes…par rapport à ma venue dans ce groupe. Moi, je pense que je suis venue là, parce que la dimension de l'enfant par rapport à quelque chose de l'ordre du psychologique m'intéresse. J'ai envie d'apprendre là-dessus mais d'un point de vue purement scolaire. Moi ce que je recherche, c'est dans le cadre de l'école et pas dans quelque chose de plus général ; j'ai envie **de cibler par rapport à l'école,** comprendre les choses par rapport au vécu de chaque élève, de chaque situation pour pouvoir comprendre les choses et éventuellement venir en aide à certains élèves, certains en difficulté. La dimension psychologique a toujours été quelque chose qui m'a plus ou moins attirée, j'essaie de comprendre, de lire…

Le GSAS comme outil de formation aux savoirs psychologiques pour la pratique scolaire

M. L – De lire.

D - Je n'ai pas encore fait beaucoup de lectures psychologiques à ce cadre bien défini qu'est l'école et la difficulté d'un enfant par rapport à l'école. Deuxièmement par rapport à la question des lectures, **c'est le vécu de chacun, c'est ça qui est intéressant,** c'est de voir comment les autres perçoivent chaque enfant et chaque élève et la différence et se nourrir au travers de la différence de la vision de mes collègues. Oui, ça c'est très important de réfléchir et de rebondir par rapport à ce que disent les autres.

Le GSAS à vivre comme savoir d' expérience à différencier de l'apport des lectures.

M. L - C'est quelque chose dans ton parcours de formation que tu n'as pas rencontré ?

Frustration liée à la formation. Ne mentionne pas la question des AP.

D - A l'IUFM ?

M. L – Oui, dans ta formation à l'IUFM.

D - Ah ! non pas du tout, s'il nous est arrivé d'aborder cette dimension au travers des **apprentissages mais vu le temps**

qu'on avait, ça a été assez rapide. A l'IUFM, on ne m'a pas spécialement aiguillé vers des lectures de cet ordre là…et puis là on est dans des choses très vécues, le palpable des situations. C'est ça qui est intéressant

M. L - Est-ce que la participation dans ce groupe, c'est davantage pour approcher du vécu et du palpable ou bien est-ce parce que tu ressens des insatisfactions dans le métier ?

D - Ressentir des insatisfactions, je n'en suis pas sûre…bon là c'est le cas de Rudy et ça fait du bien d'en parler mais j'ai envie de dire que c'est une **démarche plus générale** et pas seulement par rapport au métier, c'est-à-dire que j'essaie, dans la mesure du possible et de mes moyens, **j'essaie d'aborder cette entrée de la personne par rapport à son vécu psychique**…

L'intérêt de cette démarche générale se confirmera quand elle annoncera au groupe qu'elle a décidé d'entreprendre un travail thérapeutique

M. L - Y-a-t-il des enfants pour lesquels c'est plus facile d'entrer dans leur vécu psychique ?

D - C'est-à-dire ?

M. L - Pour toi, est-ce qu'il y a des enfants avec lesquels tu te sens plus en écho, plus en accord, dont tu te sens plus proche...Si l'on prend les enfants en colère par exemple, est-ce qu'ils te parlent davantage que ceux qui seraient plus timides ?

Intérêt affirmé pour le domaine psychologique des savoirs

D - C'est-à-dire qu'ils m'interpellent davantage parce que, entre guillemets, **je décèle quelque chose de l'ordre de la souffrance**. Et forcément, de ce point de vue là, je vais m'y intéresser un peu plus mais je ne néglige pas pour autant des gamins très introvertis qui eux n'expriment pas leur colère, leur angoisse comme Rudy; ils peuvent être aussi en difficulté et en quelque sorte, c'est de l'ordre de la souffrance. Rien qu'au travers de ces séances et de celles de l'année dernière, j'aborde les choses dans ma classe de manière différente. Et dans la vie comme les choses ne sont pas cloisonnées, forcément **j'aborde les choses dans ma vie privée, amicales** etc, de manière différente, oui, ça c'est sûr.

Le tact, premier niveau de l'empathie ?

Transposition de la sensibilité relationnelle en dehors du contexte scolaire

M. L - Est-ce que tu peux citer un exemple ?

D - Un exemple oui, très frais. J'étais ce week-end avec des amis et on s'est loué un gîte ; parmi cette petite assemblée d'adultes, il y avait un enfant, un petit garçon de 2 ans qui est le fils d'une très bonne amie à moi. **C'est clair que, dans la manière, à un certain moment de lui parler, essayer de comprendre des choses, des manifestations de cris de certaines peurs** etc...j'avais cette part de...comment dire, parce que moi, je n'ai jamais fait de travail personnel d'ordre psychothérapeutique, ou thérapie ou psychanalyse, etc. Dans le groupe, c'est ma première approche dans ce sens là et c'est clair que je pense que le groupe a eu une incidence, enfin incidence, ce n'est pas le mot... **Le groupe a modifié quelque chose en**

Capacité à différencier cf niveau 1 d'empathie. Empathie est-ce en comprendre ?

moi qui fait que j'aborde les choses autrement dans le cas de l'enfant de cette amie, c'est certain.

M. L - Tu le vois autrement cet enfant ? Tu le comprends mieux ?

D - Alors…Comment ça se passe ? J'essaie et je ne suis pas, en tout cas je n'ai pas cette prétention, en tout cas j'essaie de ne pas m'arrêter …euh, comment exprimer ça, j'essaie d'aller un petit peu plus loin que cette première idée qui va me venir en tête… par exemple, ce n'est pas ce qui s'est produit. Mais supposons, un enfant va pleurer, je ne vais pas lui dire, c'est pas grave ton bobo, je vais lui dire, je vais essayer de lui parler de lui demander pourquoi tu pleures autant…Voilà, j'ai une autre approche qui fait que j'essaie d'aborder les choses autrement. J'en ai complètement conscience et je pense **que c'est dû au travail de l'AGSAS et à quelque chose de l'ordre de la maturité qui est personnelle.**

Fonction gamma à explorer.
Effet du groupe et travail de subjectivation.

M. L - Par rapport à cette dernière idée, tu dirais que cette attitude, ce serait être en empathie avec les enfants que tu côtoies ?

D - Pas que de l'empathie. Il y a cette idée là mais…*Silence*

M. L - Comment est-ce que tu définis l'empathie ?

D - L'empathie, ça serait essayer, peut-être que je me trompe, essayer de se mettre dans la situation de l'autre et de comprendre ce que l'autre vit ou ressent.

Définition de l'empathie avec insistance sur le niveau 2 : comprendre

M. L - Se mettre dans la situation de l'autre et comprendre ce qu'il vit ou ressent.

D - Oui. Comment dire ? J'essaie d'élargir le champ, **j'essaie de comprendre le plus possible,** je ne sais pas bien l'exprimer … j'essaie de ne pas m'arrêter à quelque chose, d'aller plus loin, de prendre en compte plusieurs paramètres, de m'ouvrir…

Cherche à entrer dans la logique interne de l'autre

M. L - Peut-être pourrait-on voir si ça peut s'appliquer à Rudy...puisque tu as exposé le cas de Rudy. C'est la première fois que tu exposais, n'est-ce pas ?

D - Oui

M. L - Tout d'abord, est-ce que pour toi, les temps de la méthode sont bien repérables ?

D - Non, pas du tout. Pas du tout, dans la mesure où il y a un petit peu de fainéantise de ma part…Je les ai notés quelque part ; ça date de l'année dernière. Dans cette dernière séance, il n'y a pas eu de rappel...les choses étaient plus ou moins rappelées à chaque séance, l'année dernière, **pas de manière super explicite mais ça rappelait bien les quatre moments de la méthode et du coup je savais que nous étions à certains moments.**

Pas de balisage bien repéré des temps de la méthode mais conscience de l'existence de temps différents

M. L - Est-ce que tu as ressenti ou perçu que l'on était à des moments différents dans cette séance ?

D - Je dirais qu'il y avait deux temps différents. Après les deux autres non, j'ai bien ressenti les deux premiers mais les deux autres, non. En tous les cas, je ne m'en souviens pas.
M. L - Donc on va revenir au premier temps. Comment le définirais-tu, ce temps-là ?
D - C'est le temps où j'expose : l'exposé.
M. L - Est-ce qu' avant de venir au groupe, tu avais l'intention de parler de Rudy ?
D - Oui
M. L -Tu es donc **venue avec cette intention-là** et c'était cet élève-là et pas un autre.
D - Oui, ah, oui, oui.
M. L - C'était vraiment délibéré
D - Ah oui complètement.
M. L - Tu aurais été très frustrée si tu n'avais pas pu en parler ?
D - Très frustrée, non. Mais je pense que j'aurais mis ça à une prochaine séance. Je dis non parce que j'avais l'intention d'en parler. En même temps, je n'avais pas d'écrit, rien de vraiment posé. Il y avait beaucoup de choses dans ma tête mais **je n'avais rien mis, rien ordonné** et par rapport à ces quatre temps, j'aurais pu faire un travail, aller regarder. Bon qu'est-ce qu'on attend de moi ? **Mais bon, il y a un élève qui me pose problème dans la classe, je l'ai en tête, je me dis, « Bon, si j'ose, si ça se présente, je présenterai le cas de Rudy »**
M. L – Tu as donc choisi de présenter le cas de Rudy. Dans ce premier temps, de quoi te souviens-tu ?
D - Je ne vais pas commencer par ce qui était difficile. Il y avait **quelque chose de l'ordre du bien-être, de partager cette difficulté** par rapport à cet enfant. Bon, chouette, j'ai pu en parler, il va y avoir des choses qui vont se mettre en place. Après, il y a eu des difficultés à savoir n'ayant pas préparé ce que j'allais dire, dans ma tête, c'était confus à certains moments. Parce que ça n'était pas préparé, les idées se bousculaient dans ma tête, parce que …alors que je si j'avais noté des choses, ça aurait été un peu plus ordonné mais ça, c'est mon fonctionnement. Par rapport à cette difficulté, il y a eu une éventuelle frustration…Enfin ça ne me traumatise pas, mais en sortant de là je me suis dit « mince, je n'ai pas dit ça ».
M. L - Et « ça », qu'est-ce c'était ?
D - Il faudrait que je prenne le temps de chercher...non là, tout de suite, ça ne me revient plus…
M. L - Durant ce premier temps, comment as-tu perçu l'écoute ?
D - Attentive, une bonne écoute... il faudrait que je me remette là-dedans. Oui j'ai senti de l'écoute ; il y avait de l'écoute attentive.

L'intention est claire (en cohérence avec l'engagement énoncé au début) : exposer un cas

Restitution d'un cas
cf méthode Balint

Ressenti agréable, sentiment de confiance, de sécurité psychique dans le groupe
Illusion groupale

L'écoute participe de cette sécurité psychique

M. L - Ensuite le temps 2, comment le définirais-tu ?

D - La compréhension, l'investigation ? De la recherche. Le groupe va me poser des questions, essayer de comprendre des choses qui n' ont pas été claires.

Clairvoyance des objectifs du T2

M. L- Et ce temps, comment l'as-tu vécu ?

D : C'est intéressant d'en parler maintenant, parce que moi…je vais é**mettre des regrets...enfin des choses de cet ordre là...dans la mesure où j'aurais bien aimé prendre le temps** que ce soit question par question…Mais, c'est peut-être aussi le but de ce deuxième temps, c'est que ça fuse, ça va vite. On commence à ouvrir certaines portes, mais du coup moi, il y avait certaines choses qui me semblaient intéressantes et comme on allait vite et comme ça fusait, je n'ai pas pu encore une fois, dire, rebondir par rapport à tout ce qui a été dit, tout ce que j'ai dit. J'aurais bien aimé. **C'est un temps qui m'a semblé très intéressant** et j'aurais bien aimé qu'on le pousse encore plus ce temps-là parce que je pense que c'est un temps très important...

Le temps a été effectivement un temps où les questions ont fusé de toute part. Le travail des pensées associatives n'est pas celui d'un interrogatoire !

Importance du temps d'intelligibilité

M. L - Quand tu as mimé par exemple ?

D - Oui, justement, c'est ce qui me vient en tête : en repartant du groupe et en repensant à ce qui s'est passé, je me suis dit « mais non, est-ce que c'est vraiment comme ça qu'il est Rudy ? ». Du coup, j'avais des doutes, du coup, j'avais l'impression d'être complètement, ce n'est pas une histoire d'honnêteté…parce que le désir était là d'être honnête mais de ne pas être complètement dans le vrai. Je sentais qu'il y avait des choses qui interféraient et je n'arrivais pas effectivement à mimer vraiment cet enfant-là, il y eu cette insatisfaction-là parce que j'y ai repensé plusieurs fois et puis après en sortant du groupe je me disais « j'ai fait ça est-ce que c'est vraiment ça ? ». Donc, voilà, effectivement **je n'ai pas pu me mettre dans la peau de cet enfant.**

Pensée posturale pas efficiente dans ce cas ? À explorer

Notion d'enveloppe

M. L - Tu étais prise par des émotions lorsque tu as présenté...

D - Oh, oui forcément, c'est tellement fort ce qui se passe : quand j'en parle, quand j'expose, ça suscite en moi des émotions...

M. L - Le fait que les questions ne soient pas structurées et que l'on soit parfois dans un travail d'associations d'idées, est-ce ça a empêché quelque chose pour toi ?

Importance de laisser du temps à la pensée et de ne pas limiter la durée de chaque moment de travail

D - Non, parce que j'accepte la démarche mais j'avais envie qu'on s'appesantisse sur certaines choses. Quand je percevais qu'il y avait quelque chose d'intéressant dans ce que je disais ou dans ce qui a été dit, **j'aurais bien aimé qu'on prenne le temps** et que je dise, attendez là. Il faudrait mieux gérer ça.

M . L - Donc, le facteur temps pour cette séquence là est importante. Après c'est le temps 3. Est-ce que tu te souviens de

ce qui s'est passé ?
D - Ah, c'est là où moi je perds le fil, **c'est d'un point de vue personnel en tant qu'adulte avec cet enfant et en tant qu'adulte avec son propre vécu** etc, comment les difficultés de cet enfant résonnent en moi ?

Le travail de la pensée posturale gêné par des phénomènes transférentiels, des émotions ?

M. L - Alors ça, on peut dire que c'est plutôt le travail du dernier temps
D - Ah !
M. L - Le temps 3, c'est une fois qu'on a compris un peu la logique interne de l'enfant au temps 2, on se demande ce qu'on peut faire. J. Lévine dit « le modifiable ». Qu'est-ce qui t'es resté comme proposition ?

Le pouvoir d'un geste, d' une parole. On est dans une clinique de l'écoute, du geste et du regard.

D - Alors, moi, **il m'est resté deux ou trois choses. L'histoire du toucher,** qu'éventuellement, ce serait bien que j'aille vers lui un peu plus vers lui physiquement et que ça l'apaiserait peut-être. Et c'est vrai que c'était un enfant qui me perturbait tellement, vu ses difficultés, moi qui suis quelqu'un d'assez tactile, je n'allais pas vers lui. Donc effectivement, j'ai pris en compte cette suggestion et je me suis dit **« tiens je peux faire l'effort d'aller le chercher », lui tenir la main**. Il y avait ça, il y avait aussi la proposition qui a été faite d'essayer **de demander si cet enfant a eu quelque chose de l'ordre d'un problème physique, médical,** s'il a eu quelque chose de cet ordre là ; ça je l'ai fait avec Rudy, je lui ai posé la question, je me suis emparée d'un moment où il a eu un bobo...

Incidence dans la relation avec l'enfant

M. L - Oui, son bobo...
D - ...à la main…Mais je n'ai pas eu accès aux parents. Il y avait essentiellement ces deux choses-là et après les autres suggestions, on les avait plus ou moins abordé dans notre classe. Et aussi pour le rassurer lui dire : « ne t'inquiète pas, on t'attend, on est là »
M. L - Est-ce qu'il y a des paroles un peu fortes qui, ce soir-là, t'ont accompagnées ou t'accompagne encore ?
D - Il me reste des choses mais du suivi…de la première fois, le mot « peur ». Là, j'étais plus dans quelque chose de l'ordre de l'angoisse
M. L - Comment s'est passé pour toi ce moment de suivi, puisque tu as dit que le cas de Rudy, s'est aggravé.
D - Je parle d'abord de la séance ou du cas ?
M. L- De la séance peut-être, d'abord.
D - La séance, c'était particulier **parce que dans la continuité de ce qui avait été dit avant il y avait beaucoup de comparaison qui était faite.** Moi, à un moment donné, ça m'a un petit peu dérangé parce que à un moment donné, j'estimais que l'histoire de Rudy était particulièrement... particulière. Je ne

connaissais pas l'autre cas et ça me semblait difficile de comparer des cas. Donc, quand Monsieur Lévine a associé plusieurs choses à différemment moments, moi ça m'a un petit peu gêné. Du coup on passait du cas avant et je n'arrivais plus à savoir si on parlait de Rudy, du cas de cet enfant. Quel était le lien ? J'étais un petit peu dans un va et vient entre ces deux cas, ces deux enfants et moi, ça m'a perturbée un peu. **J'aurais bien aimé qu'on cloisonne les choses...**en tout cas qu'on ne compare pas. Par rapport à la séance, les choses ont basculé grâce à l'intervention de Véronique : elle a parlé de maternité, **de fonction maternelle** je crois et du coup, moi, ça m'a fait avancé dans ma tête par rapport à des choses que j'avais perçues vis à vis des difficultés de sa maman. Dans la réunion éducative qu'on a eu le lendemain, tout de suite après la séance du groupe, avec la psychologue, le maître E, le maître G, **je me suis bien positionnée avec la maman de Rudy.** J'étais contente tout ça s'est bien agencé. C'est le suivi qui m'a servi pour comprendre quelque chose à la situation.

M. L - Entre l'exposé du cas de Rudy et le suivi, cet espace d'un mois, est-ce qu'il y a des choses qui t'ont servi ?

D - Le lendemain quand je suis repartie, c'est sûr, quelque chose a bougé. Ma collègue qui était dans le groupe aussi intervenait dans la classe et elle a pris Rudy et donc, il y avait quelque chose de l'ordre de la **connivence, de la complicité entre cette collègue et moi** alors qu'on n'est pas forcément proche en dehors de ça.

Nécessité pour le leader de travailler dans la singularité des cas.

M. L - Ta collègue qui a participé au groupe ?

D - oui... du coup nous nous sommes renvoyées des choses dans le groupe et notamment on avait parlé **de « futurisation ».** Je me revois dans le couloir où nous étions toutes les deux, Rudy faisait je ne sais plus quoi, sans doute un petite crise, elle m'a regardé et elle m'a dit « futurisation » ! Elle avait lancé ce mot-là et je peux pas dire l'impact que ça a eu mais il y avait eu ça. Le lendemain, c'est sûr qu'il y a des choses qui se sont passées : je me revois faire l'effort, enfin ce n'est pas faire l'effort…je me revois essayer de lui donner la main, d'aller le chercher physiquement, c'est les choses que j'ai essayé de mettre en place. Et puis, il y a eu un mois et au fur et à mesure, **il y avait des choses par rapport à cet exposé qui se sont modifiées dans la mesure où Rudy, son comportement a changé...mais les choses se sont aggravées.** Peut-être que le groupe, les choses qui ont été dites et mon attitude à moi, qui à mon niveau reste inconscient, tout ça a modifié les choses. Peut-être que ça a contribué à ce que des choses changent.

Exercice de la fonction d'individuation(F6)

Effets sur le terrain : une complicité est née pour mobiliser un « geste intérieur » : FUTURISER.
Le terme a fonctionné comme un rappel à la conscience très utile pour éviter de le cycle agir/contre-agir
A noter l'importance de la fonction maternelle apportée par une participante.

M. L - Et tu pourrais attribuer ça au travail du groupe ?

D - En tout cas, je peux émettre l'hypothèse que ça a eu une influence
M. L - Ce serait une mauvaise influence, alors ?
D - Pourquoi ?
M. L - Le fait que ça s'aggrave ?
D - Ah, non, moi je le vois pas comme ça c'est **pas forcément quelque chose de mauvais parce qu'il y a des choses qui sortent.**

Elle est à l'écoute de l'épisode régressif que semble traverser Rudy

M. L - Au cours du « suivi », tu as dit que l'interpellation de Véronique sur la question de la fonction maternelle et paternelle a eu un écho ?
D - Ah oui, complètement, même très très fort parce que j'y ai pensé et j'en ai parlé plusieurs fois. J'en ai parlé à pratiquement toutes les personnes qui connaissent Rudy, et je me suis fait aussi des interprétations complètement personnelles qui me concernent. Suite à la deuxième séance, il y a eu des choses qui se sont mises en place, suite à l'entrevue que j'ai eue avec la maman, la psychologue scolaire. Avec le travail du groupe il y a eu un ensemble, une force. Depuis deux jours, les choses se sont complètement apaisées. Enfin, « complètement » j'exagère, mais beaucoup apaisé. Je pense là que le groupe a eu un effet, mais je n'arriverais pas à démêler quoi du travail du groupe, c'est trop complexe. Le groupe plus l'entrevue avec sa maman, le fait que je vois sa mère, qu'il sache qu'on parle de lui. Moi, lui, sa maman, **cette fonction maternelle,** je pense qu'il y a eu plein de choses qui se sont passées aussi bien à mon niveau, qu'à son niveau et qui sont de l'ordre de l'inconscient.

Prise de conscience, Changement de regard, Modification de son Moi-professionnel ?

M. L - Tu estimes que ton attitude a changé vis à vis de lui ?
D - Oui, je pense que je suis dans **quelque chose de l'ordre de la conscience des choses** : j'ai conscience, peut-être, je ne sais pas de certaines choses dont je n'avais pas conscience avant, c'est en ça que ça a modifié quelque chose je pense…

Le changement de regard a modifié la relation de Djaouida à Rudy qui a modifié son attitude, ce qui a eu des effets sur le fonctionnement de la classe. Exemple de chaîne de la fonction phorique

M. L - Tu as évoqué dans le suivi le fait que tu t'étais mise en colère vis à vis de lui et que finalement ça a eu un effet …plutôt positif sur lui. Est-ce que tu as besoin encore de te mettre en colère ?
D - Non, je n'ai eu à me mettre en colère qu'une fois ; ça fait deux jours lundi, mardi et il y a eu jeudi, vendredi mais je ne me souviens plus bien s'il y a eu des petites crises. En tout cas, depuis lundi, c'est beaucoup plus apaisé, je n'ai pas eu à me mettre en colère, je ne le menace pas non plus...j'ai dû lui dire « écoute, tu te calmes parce que je n'ai pas envie de me mettre dans la même colère que celle de la dernière fois » ; ça je suis sûre, je suis certaine, je lui ai dit plusieurs fois. **Je lui ai dit « Calme-toi avant qu'on en arrive à ce que je me mette en**

colère ». Alors effectivement ça a pu modifier les choses et le fait que je l'avertisse : attention je peux me mettre en colère,
M. L - Est-ce que sur le groupe-classe, cela a eu aussi un effet ?
D - Enorme, enfin énorme ! Oui, **un gros effet parce que tout le monde est plus apaisé :** Rudy, moi et les autres élèves. Du coup, ils sont plus apaisés, eux avec eux-mêmes, j'ai envie de dire, et eux avec Rudy : ils l'encouragent, ils l'ont applaudi l'autre jour. C'était quand ? C'était lundi ! On l'a applaudi parce que il n'a pas fait une seule crise de la journée et quand je l'ai signifié au groupe, **tout le monde s'est mis de manière spontanée dans une sorte de joie, d'euphorie,** à l'applaudir donc c'était quelque chose de très fort.

Modification du comportement de Rudy a des répercussions sur le groupe-classe

M. L - Et tu sens que c'est fragile encore ?
D - Oui, bien sûr complètement.
M. L - Est-ce qu'il y a des décisions qui ont été prises lors de la réunion éducative ?
D - Je bénéficie, depuis hier, d'une EVS...Elle vient une heure de 11 heures à midi et elle ne s'occupe que de Rudy au point de vue scolaire. Alors, pour le moment **je ne suis pas complètement d'accord avec cette démarche**…je veux bien qu'on s'occupe de Rudy mais pas scolairement parlant…parce que le but est que cette jeune femme vienne et qu'elle lui fasse faire du travail individuel, de la lecture, de l'écriture. Moi j'aurais bien aimé que cette jeune femme, **elle prenne le temps de le connaître,** de faire des choses avec lui, qu'elle prenne vraiment le temps de faire des legos avec lui parce que depuis une semaine il fait des legos…mais bon, je trouve ça bien déjà qu'on puisse dégager une personne. **La directrice a pris la mesure** enfin de ce qui se passait pour Rudy, à quel point les crises de Rudy pouvaient être importantes. Il y a eu cette décision-là et j'ai appris que Rudy va être suivi par un pédopsychiatre, voilà…plus la psychologue scolaire, donc tout ça, je pense que ça a agi.

Djaouida est soucieuse de ce que peuventt apporter à Rudy les aides, les regards sur ses difficultés.

M. L - Veux-tu ajouter quelque chose par rapport à Rudy, au suivi ?
D - Non, sauf que finalement dans la séance 2, la séance Suivi, **je suis ressortie avec beaucoup moins d'éléments** que dans la séance 1, mais peut-être parce que les choses évoluent aussi.

Frustration, déception de ne pas avoir eu suffisamment d'aide dans le suivi

M. L - Dans cette séance qui n'a pas été conforme au cadre de la méthode, est-ce que tu as appris des choses que tu penses pouvoir réinvestir ? Je pense au cas de Anne ?
D - Le petit garçon obèse ?
M. L – Non, le garçon obèse, c'est le cas de Claire. Je pense à Anne qui, au démarrage, avait un tout petit quelque chose à dire.
D - Ah oui...Moi des enfants d'origine africaine, j'en ai quelques

uns et ça m'intéresse de comprendre comment, par quelles croyances, des agissements, un enfant peut être mis dans cette situation. Bien sûr.

M. L - Ce serait des connaissances qui changeraient quelque chose dans les pratiques enseignantes.

D - Oui, ce côté informatif, dans la mesure où ça me renseigne par rapport à des pratiques qui peuvent mettre l'enfant dans une situation qui ça peut avoir des répercussions dans la classe. Donc, euh, **prendre en compte plus la dimension de la religiosité de certains enfants africains mais bon et après ?**

M. L - D'une manière générale puisque tu as fait les deux expériences : celle où tu es exposante et celle où tu es « écoutante » il y a forcément une différence dans le vécu, dans la tonalité ?

Difficulté de prendre avec soi tout ce qui se présente cf N2 empathie

D - Ça dépend des cas

M. L - Ça dépend des cas

D - Oui, ça dépend de la résonance en moi…j'apprends si j'y trouve un écho, un intérêt et puis sinon, moi, je ne dis pas que le cas de Claire, je n'ai pas appris mais bon. Autant Mandiou, j'avais envie qu'on aille plus loin, autant pour celui de Claire j'avais l'impression, ça résonnait moins, tout simplement.

M. L - Et pour revenir sur le déroulement de la séance**,** est-ce que tu as compris ou fait des hypothèses sur le fait que J. Lévine ait un peu, voire beaucoup, insisté pour que Anne parle…tout en lui demandant son autorisation pour poursuivre...

Hypothèse d'un lien entre J.Lévine et Anne. Facilitation de l'identification projective

D - Oui, moi, **je pense que Mr Lévine connaît Anne et qu'il a pressenti ou perçu cette énorme difficulté qu'elle avait à exposer…**et il l'a poussée dans ses retranchements mais je pense que si on n'avait pas pousser cette porte, elle serait restée fermée et je pense qu'il fallait la pousser...

M. L - Certaines personnes lui ont plus ou moins reproché d'avoir été « trop » psychanalyste et pas assez dans le dialogue pédagogie-psychanalyse, qu'en penses-tu ?

L'importance du cadre interne du leader

D - Oui, je comprends que ça puisse déranger, moi personnellement ça ne m'a pas dérangé…**j'ai vu toute cette difficulté d'Anne** à se lancer, même physiquement, cette difficulté était…alors du coup ça a modifié la séance et forcément ça perturbe et en même temps c'était très intéressant...Je vois ça maintenant, comme une **clairvoyance,** oui, oui, bien sûr.

M. L - Voilà, nous arrivons à la fin de cet entretien, est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?

D - Non, enfin, oui, si ce n'est que c'est toujours intéressant de parler …**avec toi, là, je fais encore des liens dans ma tête.** Je suis très contente d'être dans ce groupe-là. C'est le genre de

Travail d'élaboration se poursuit...

chose que j'ai envie de pousser, déjà commencer par ça, je suis contente.
M. L - Merci beaucoup Djaouida pour ce temps de travail ensemble

Second entretien

Le second entretien prévu avant les vacances d'été n'a pu avoir lieu, pour des raisons d'emploi du temps très chargé de sa part.
En fin d'année scolaire, l'annonce qu'elle a faite, dans le groupe, de commencer un travail thérapeutique en septembre a, sans doute, aussi compté dans cet empêchement à trouver une date de rendez-vous.

Annexe III : Anne (Premier entretien)

M. L : Anne, j'ai organisé l'entretien sous forme de thématiques, si tu en es d'accord. La première thématique concerne les attentes que tu as par rapport au groupe, ce que tu y trouves comme intérêt. Ensuite nous essaierons de voir comment fonctionne la méthode pour toi, le repérage des temps, ton expérience d'exposante, d'écoutante. Puis, nous échangerons à propos de la dernière séance où tu as parlé de Mandiou.
A - D'accord, d'accord
M. L - Quelles sont donc tes attentes ? Je crois que tu participes à ce groupe depuis plusieurs années.
A - Je suis en train de compter combien de temps ça fait que je suis dans le groupe. **Ça doit faire plus de dix ans.**
M. L - Plus de dix ans…
A - (Je vais me rapprocher parce que j'ai pas l'habitude de parler fort) Ce qui me surprend, c'est que j'ai **toujours autant envie et besoin de venir.** Peut-être aussi que quand je suis rentrée quelque part, j'aime bien **faire les choses jusqu'au bout,** donc du coup, ça ne me viendrait pas à l'idée de lâcher quelque chose qui me semble être une…**un aspect de ma vie,** en fait. C'est pas quelque chose dont j'ai besoin, un moment et dont je n'aurais plus besoin un jour. Maintenant, je ne me pose même plus la question, je me dis que c'est là et que ça fait **partie d'un élément nécessaire à mon travail.** Alors, c'est vrai que, maintenant, j'expose beaucoup moins de situations mais j'y trouve mon compte aussi en entendant les situations des autres. Ce que j'y trouve, c'est vraiment comment, à partir d'une image bloquée, on arrive **à remettre en mouvement des personnes et les personnes redeviennent vivantes**. J'ai l'impression qu'à chaque fois, c'est l'enfant qui se remet à bouger. Il y a aussi la personne qui expose : quand ce n'est pas moi qui expose, il il y a aussi moi qui « rebouge » avec **les parallèles que je fais,** même si c'est pas explicite dans ma tête les parallèles. Je trouve que c'est vraiment un piège à l'école et dans la classe que de…et ben, d'être **enlisée dans le quotidien.** Le groupe aide à **repartir à chaque fois avec cette énergie dynamique, une dynamique nouvelle**...Il y a des possibles et ce qui m'aide le plus aussi, c'est de mettre en mots.
M. L - Les lectures n'apporteraient pas la même chose ?
A - C'est difficile de lire pour moi…et puis c'est rare qu'il y ait des lectures **qui associent autant la vie concrète de la classe et le lien qui est fait avec des aspects plus théoriques qui sont le développement de des personnes l'enfant.** Je pense que ça aide après à pouvoir lire. Je pense qu'ayant été en formation

Une longue expérience qui interroge l'efficacité de l'outil pour la pratique et comme action de formation, De formation du Moi professionnel et de formation de soi.

L'effet du regard tripolaire, du regard-cinéma

Nécessité d'un temps de mise à distance pour éviter de s'enliser dans le quotidien

Fonction gamma du groupe/ fonction alpha

C'est une expérience où s'articule théorie et pratique. Pas de références aux monographies (cf F. Imbert ou C. Blanchard-Laville)

l'année dernière, je pense qu'il y a des choses que je réussis à lire maintenant que je n'aurais pas pu lire avant parce que ça ne m'aurait pas parler, quoi.
M. L - A quelle formation as-tu participé ?
A - C'était une formation pour être enseignante spécialisée, une formation, soi-disant sur un an, mais en alternance, ça a fait six mois, six mois.
M. L - Est-ce que cette formation traite des problèmes que l'on traite dans les Groupes de Soutien au Soutien ?
A - En formation D, sur Paris en tout cas, moi, j'ai trouvé pas mal de…disons que j'ai retrouvé beaucoup d'éléments dont Jacques Lévine fait référence à certains moments. Par exemple, ça m'a permis de **comprendre des choses que disait Bion.**..Je pense que sans le groupe de soutien, par exemple, tout ce qui est développement de l'enfant avec ce que dit Mélanie Klein, même si c'est pas encore clair pour moi, certaisn savoirs se mettent en place. Ça me parlent concrètement par rapport à mes élèves. Ce que je n'ai pas dit de l'intérêt du groupe de soutien au soutien, **c'est l'intérêt du groupe** et que le fait même du groupe, on se sent, je sais pas comment le dire, **on se sent accompagné**. **Avant** on se dit « je ne suis pas toute seule et je pourrais trouver de l'aide » et **en repartant aussi,** ça peut même être sous forme « j'ai des comptes à rendre » donc, ça pousse à avoir une exigence par rapport à soi-même…

Outil de sensibilisation à des concepts

Fonction *gamma*
Etayage psychique et intellectuel

M. L - L'exigence par rapport à soi-même...A quel niveau elle se situe ?
A - *silence*…Ne pas lâcher prise, **ne pas se laisser enfermer dans une situation bloquée.**
M. L - Est-ce que le travail dans le groupe sert, par exemple, pour la gestion des émotions ?
A - *silence*
M. L - Face à un enfant qui serait en colère ou qui montrerait des peurs, par exemple ?
A - J'hésite à répondre parce que j'ai l'impression que ça, c'est une chose qui commence à **être bien intégrée** en fait. Je le sens vraiment dans les situations extrêmes. Quand je repense aux années d'avant, à ce moment-là, oui, le groupe m'a beaucoup aidée...**oui, à ne pas péter les plombs** et maintenant, c'est plus, je le fais d'une façon plus…j'ai l'impression que **j'arrive mieux à contrôler mes émotions.**

Groupe aide au contrôle de ses émotions

M. L - Ce dont tu parles, c'est avec tous les enfants, quel que soit la souffrance qu'ils apportent ?
A - Oui, c'est ça qu'est étonnant parce qu'avec le groupe, je pense prendre conscience que les enfants…enfin les enfants dont j'ai besoin de parler au groupe, c'est souvent les mêmes choses,

en fait. Alors, on pourrait se dire : pourquoi avoir besoin d' en parler alors que je me confronte toujours à la même chose ? **Peut-être que c'est quelque chose qui me touche moi et j'ai toujours besoin du groupe, du même appui pour réussir à m'en sortir.** Ce travail-là, je ne peux pas encore le faire de moi-même et c'est pour ça que je me trouve ré-enfermée dans les mêmes choses

M. L - Si tu es ré-enfermée dans les mêmes choses en quoi le groupe t'est-il utile ?

Besoin d'être soutenue, d'élaborer autour de situations répétitives.
Travail de connaissance de soi

A - Peut-être que c'est justement le temps où on expose la situation. **Quand je suis toute seule et que j'essaie de mettre en mots les choses, ça n'est pas pareil.**

M. L - Est-ce que, néanmoins, il y a une avancée d'un cas présenté à un autre ? Est-ce que ce travail t'aide à trouver des stratégies?

Fonction alpha / gamma

A - Je pense que **j'augmente ma palette de stratégies**. En même temps, je me retrouve à être enlisée, c'est ce que je disais pour Mandiou, je l'avais enfermé dans sa boîte, quoi ! Et par exemple, là l'autre jour quand j'ai parlé de Mandiou, j'ai tout de suite pu dire que « **je n'arrive pas à l'imaginer grandir, à lui voir un futur** » et ça, je sais que c'est quelque chose que j'avais mis beaucoup de temps à m'apercevoir pour une situation que j'avais évoquée, il y a très longtemps ; c'était l'aboutissement, en fait. Cette fois-là, on était arrivé à dire « tu n'arrives pas à imaginer son futur » tandis que là, je suis partie de ce constat.

Effet du GSAS : augmenter sa palette de stratégies

Formulation de son cheminement intérieur. Futurisation présente dans le raisonnement.

M. L - : Bien, alors, parlons de Mandiou, si tu le veux bien.

A - *silence*

M. L - C'était dans le temps du « Quelque chose à dire ».

A - Donc en fait, j'ai fait **une entorse à la méthode.**

L'expression montre la connaissance d'une méthode !

M. L Une entorse à la méthode ?

A - Oui, c'est vrai parce que dans mon « Quelque chose à dire », c'était pourquoi je n' arrive pas à parler de cet enfant dans le temps des « Suivis ». J'avais déjà parlé de lui, ce n'était pas un nouveau cas...

Silence

M. L – Que s'est-il passé, lors de cette séance ?

A - Déjà, j'étais contente d'avoir pu le dire en « Quelque chose à dire » parce que Mandiou me pose beaucoup de souci depuis longtemps ; j'en avais parlé quand il est arrivé dans ma classe. Pas au début, parce que le premier trimestre s'était bien passé mais le deuxième trimestre, la situation était tellement complexe...enfin, c'est ce que j'ai dit l'autre jour…de ne pas avoir d'éléments à poser dans le groupe ou au contraire d'avoir un tellement gros paquet que…**je n'avais pas envie de plomber le groupe.**

Conscience de soi et conscience de l'autre et des autres.

M. L - Le plomber ?
A : Oui, j'avais peur de plomber le groupe…mais c'est quand même ce que j'ai fait l'autre jour. Mais, en fin de compte, je me suis dit après- coup, que ce n'était pas forcément plomber le groupe ou que pour lui c'est supportable.
M. L - Comment es-tu ressortie de cette séance de travail ?
A - *Silence...* Je pense que c'était pas mal qu'il y ait eu les autres situations à côté parce que ça équilibrait un peu…En même temps, quand on a fini de réfléchir à ma situation, **j'avais une énergie intérieure que je ressentais**...Quand on ressort du groupe, en ayant **l'impression d'avoir accueilli un gros paquet** donc moi, cette fois-là, j'ai senti des choses qui bougeaient. Les autres ne sont pas dans ma tête, bien sûr et ils n'ont pas forcément ressenti ces choses-là.
M. L - Et le lendemain, quand tu as revu Mandiou, le travail, le groupe, est-ce que tout cela a eu un effet ?
A - Ca m'a fait poser des questions sur…par exemple ce que je lui lui disais beaucoup depuis le début de l'année « là, tu es à l'école, il faut vraiment que tu ne suces pas ton doigt comme ça ; tu fais ça chez toi, quand tu te reposes mais pas lorsque tu es à l'école ». **Après la séance, il y a un doute qui m'a effleuré**…je me suis dit : si ça ne l'empêche pas de travailler, est-ce que ce n'est pas une étape ? Donc, je suis repartie avec ce doute. Maintenant, je ne lui dis plus « Mandiou, tu suces ton pouce, enlève-le ! ». Le fait de parler de lui, comme ça fait deux ans et demi qu'il est dans ma classe, j'ai pu voir tout ce qui avait changé. Le fait que, maintenant, **je me pose des questions d'apprentissage très pratiques,** en fait ça correspondait à petit à petit aussi à une attente de sa part, vis à vis de l'école ; et ça, vraiment, ça m'a redonné le moral de m'apercevoir que si moi je me sentais en décalage par rapport mes pratiques pour qu'il apprenne à écrire, c'est tout ça, en fait, lui, à sa façon, qu'il faisait sentir avant, du coup. J'ai un peu lâcher prise, pas sur le contenu mais sur la forme et **pour la première fois, Mandiou, l'autre jour, il a écrit la date** tout seul et comme je, voilà, j'ai osé le lâcher. Voilà, il y a un petit travail qu'on fait le lundi a-midi, un petit texte tout seul. Is me le dictent s'ils n'arrivent pas écrire ; le fait que je reprenne conscience qu'il avait des attentes, je lui ai dit « bon, écoute, je te laisse cinq minutes, tu vas t'entraîner à écrire lundi ». D'habitude je reste avec lui, on fait ensemble. Quand je suis revenue, il avait écrit ! Donc, c'est tout gros, tout bancal mais il avait écrit en attaché tout seul ! Voilà. Et je pense qu'**il y a quinze jours, je n'aurais pas fait ça….reconnaître sa petite flamme…de vouloir s'entraîner**
M. L - Tu avais parlé pour Mandiou de « problème de fusion ».

Souci du groupe,
Savoirs transférables

Moi-professionnel modifié ;
fonction *alpha* restaurée

Groupe perçu comme
suffisamment bon

T4 : temps de remise en question
de ses pratiques, d'introspection et
de perlaboration. Nouveau regard

« Se décoller » : mise à
distance psychique

Mr Lévine avait relevé ce problème de fusion.
A - oui, et là, c'est vrai que j'ai réussi à **me décoller un peu.**
Silence
M. L - Avant d'arriver au groupe, tu avais l'intention de dire ce « quelque chose à dire » ?
A - Bonne question ! J'avais pensé, je crois me souvenir de ça, **j'avais pensé parler de Mandiou** en « Suivi » et pour ça, je voulais prendre son cahier. Et comme par hasard, je n'ai pas eu le temps ; j'ai oublié de prendre son cahier donc, je me suis dit que j'allais m'enliser : je laisse tomber, on fera ça une autre fois. Mandiou, je pense que j'avais besoin d'en parler. A chaque fois que je viens, je me dis « il faudrait que j'en parle » et là, j'en étais arrivée au stade « je vais en parler, je prends son cahier » …Je suis pas sûre que si je n'étais pas arrivée comme ça au dernier moment, je me serais inscrite pour un « quelque chose à dire ».

Evocation d'un acte manqué

M. L - En tout cas, Mandiou était bien là, avec toi !
Rires
M. L - Dans l'exposé que tu as fait, il y a eu beaucoup de temps de silence. Est-ce que toi, tu les as vécus difficilement, ces temps de silence ?
A - Moi, j'aime bien…enfin, je me méfie un peu des mots et j'ai besoin de temps...ça ne me gêne pas les silences, mais je vois parfois que pour ceux qui m'écoutent, ça peut les gêner. Je trouve aussi que c'est **une des qualités du groupes : je ne me sens pas stressée par le groupe,** j'ai vraiment l'impression de **pouvoir poser les choses** comme j'arrive à vouloir les poser.

Fonction *Gamma*
enveloppe groupale (mots et silence F1)
appareil psychique groupal suffisamment bon

M. L - Et cette autorisation à poser les choses à quoi peux-tu l'attribuer?
A - C'est **une qualité d'écoute**…il n'y a pas que les mots qui comptent. Il y a toute **la façon dont c'est dit** et, si toutes les personnes sont attentives. Je pense que c'est **ce qu'on apprend dans le groupe, c'est d'apprendre à écouter** ; oui ça c'est une chose qu'on apprend dans le groupe et c'est ce qui permet après d'apprendre à regarder dans la classe…après.

GSAS : formation à l'écoute

M. L - Alors sur la question de l'écoute, ce que tu présentais n'avait pas le statut d'un cas mais Jacques Lévine t'a relancée plusieurs fois. Est-ce que c'était une relance difficile à entendre, ou bien son insistance t'a-t-elle aidée ?
A - S*ilence...*J'ai peut être eu, au début, un peu de réserve par rapport au **cadre, par rapport au groupe et puis j'ai profité un peu de la situation de la fenêtre qui m'était ouverte.**
Silence
M. L - As-tu retenu un mot fort, une expression, de sa part ou du groupe qui t'a aidée ?

A - C'était un peu un magma dans ma tête mais oui, il y a un mot, c'est cette histoire de …**la boîte et le couvercle, du cercueil,** voilà, ça c'est une image forte. Réussir à ouvrir la boîte
M. L - Tu parles de la boîte de Pandorre, de la pierre tombale ?
A - Ah, je crois qu'il y a les deux : les deux images, oui, c'est ça qui me vient d'abord, **la pierre tombale et après la boite de Pandorre,** et toutes les angoisses qui peuvent tourbillonner de partout.

Importance du langage métaphorique

M. L - Tu as dit avoir des réserves par rapport au cadre au départ. Pour toi, qu'est-ce que le cadre ?
A - En fait là, par rapport au cadre et par rapport à d'habitude, je suis arrivée dans ce groupe à faire **tellement confiance à Monsieur Lévine ou à tout le monde ensemble** je me laisse aller. **Alors que, lorsque je sens le groupe plus fragile ou dans les situations où les personnes sont, je me raccroche au cadre** pour que ça fonctionne. Mais là, je n'ai pas eu peur. Il y a des gens qui attendent qu'on dise l**es temps mais moi, c'est bien clair dans ma tête** et quand on en saute un, je pense qu'il n'est pas là et qu'on est dans l'autre, si j'en ai besoin, je demande de « revenir là » et je trouve que **cette souplesse-là, ça m'intéresse de la travailler, maintenant.** Et là, par exemple pour Mandiou…en essayant de me souvenir, c'est pour ça que ça m'intéresse d'avoir la transcription de la séance, je pense que le temps 1 en lui-même, c'était déjà un gros paquet pour moi…et que du temps 2 et 3, je ne me souviens que de cette histoire de boîtes.

Ce qui fait cadre : l'animateur, le groupe.
Permet la fonction de maintenance/consistance (F1)

Souplesse du cadre. L'animateur n'est pas au service de la méthode, c'est la méthode qui lui rend service

M. L - Le temps 1, comment est- ce que le tu le définis, toi ?
A - Le temps 1, c'est vraiment : dire. **Justement mettre en mots, tout ce qui me pèse de la situation qui existe** et là en l'occurrence entre un élève et moi. Tout ce qui me pèse et t**outes les images que j'ai de l'autre, venant de moi, tout ce que je ressens, ce qui me fait mal que je ne comprends pas**. Le temps 2, pour moi, c'est l'autre …maintenant j'aime bien toutes l**es hypothèses qu'on peut faire et le fait que ce soit vrai pou pas vrai,** en fait c'est pas forcément ça qui est important, *c'est* **tous ces possibles-là qui donnent du sens à l'autre.** C'est ça qui est vraiment le plus dur à faire et le plus fondamental, et ça il n'y a que dans ce groupe-là qu'on fait ça. Et c'est très difficile dans d'autres cadres aussi. C'est **la logique de l'autre.**

Entrer dans la logique de l'autre passe par les ressentis, le langage, les images. C'est ce T2 qui est la spécificité du GSAS

M. L - C'est-à-dire ses croyances, ses émotions, son parcours, sa dimension accidentée.
A - C'est tout ce qui le rend humain ; le fait de venir, **ça permet de le voir comme personne ;** on peut différer le temps 3 car c'est déjà beaucoup de le voir comme une personne, parce que tout seul c'est pas facile.

Transformation du regard : clinique du regard

M. L - Ce temps 3, comment est-ce que tu le qualifies ?
A - Ben le temps 3, c'est à la recherche des possibles.
Silence
A - Mandiou, je le revoyais...De le remettre en chemin, parce que dans le temps 2, on lui **redonne déjà du mouvemen**t en le faisant exister, en le **remettant dans un passé un présent un futur**…le futur est quand même à essayer d'imaginer aussi, quoi.

T2 : les possibles qui donnent sens au comportement de l'élève
T3 : les possibles à rechercher pour modifier quelque chose de la situation

M. L - Si on revient un peu sur le temps 2 : quand on est exposant, comment sont perçues les questions qui fusent parfois, le fait que ce soit pas vraiment structuré…
A - Moi, j'aime bien ; j'aime beaucoup ce temps là, parce que justement quand on expose, enfin maintenant ça me le fait moins...Mais au début, ce que je trouvais très difficile c'est d'avoir l'impression d'enfermer par nos mots, la personne dont on parle, d'en avoir une vision unique. Et puis, du fait des questions, ça remet de l'air...i**l n'y a pas qu'un seul regard,** pas qu'une seule image dont on parle ; c'est à chaque fois comme s'il y avait une petite porte qui s'ouvre en plus. Et puis, même parfois, il y a un petit truc qu'on n' avait pas vu et il y a quelqu'un qui met la lumière dessus.

Importance du regard tripolaire

M. L - Est-ce que le mime, tel qu'on l'a fait pour Rudy, ça fait partie de cette lumière ?
A - Oui. Moi, j'aime bien ; ça me fait du bien parce que je le fais dans un autre cadre de théâtre ; j'aime bien jouer mes élèves et je trouve que de montrer **comment ils se tiennent, c'est une bonne façon de parler d'eux. Même quand je regarde quelqu'un qui expose et qui le fait, c'est comme si on regardait quelqu'un et qu'on le sentait de l'intérieur.**

Importance du langage du corps au travers de a pensée posturale

Silence
M. L - Penses-tu que c'est plus difficile de rentrer dans la logique, par exemple de Mandiou que tu côtoies chaque jour ou de rentrer dans la logique d'un enfant que tu ne connais pas ?
A : A priori, je dirais oui, parce que dans ce cas, l**es personnes ne sont pas collées.**
M. L - Si on réalise bien le temps 1, c'est à dire si on désencombre bien comme le propose la méthode le Moi de l'enseignant du moi de l'enfant, le temps 2 ne permet-il pas mieux rentrer dans la logique interne ?
A - C'est vrai...J'ai souvenir de séances où le temps 2 ne peut exister que si on a vraiment bien travailler sur le temps 1...mais ça dépend aussi où en est chacun. On a beau se dire, j'expose mes difficultés, il y a des fois où c'est **pas facile de dire « je ».** Tant qu'on n'arrive pas à aller jusque là, **on ne sait pas si on parle de l'autre, si on parle de soi,** et tant que ça, ça n'est pas

démêlé, l'autre existe. Quand je compare avec les analyses de pratique dans ma formation, je n'en étais pas du tout contente et j'essayais de voir justement pourquoi…en fait dans ce groupe ce qui est important, **c'est de passer de la description des difficultés d'un enfant à : et moi, qu'est-ce que ça me fait à moi ?** Moi, je suis en jeu dans ce catalogue, enfin c'est pas qu'un catalogue de comportements. Et je trouve que **les questions des autres aident à clarifier ça** et je pense que c'est beaucoup le rôle de Monsieur Lévine.

M. L - Alors justement, son rôle comment le définirais-tu ?

A - Je trouve que c'est vraiment d'aider à ça dans le temps 1

M. L - Dans le temps 1 ? l

A – A partir du temps 1...

M. L - Tu as dit que tu les repérais les temps ?

A - Mais, je m'embrouille parce que **la magie du groupe,** c'est quand je ne vois plus l'enfant de la même façon. C'est pour ça que le temps 1, je le trouve si important, pour pouvoir sentir que mon regard a changé. *Silence…*

Importance du rôle de l'animateur, de son cadre interne, de la succession des temps, du travail du penser du groupe

M. L - Oui, tu as raison pour qu'il y ait changement de regard, il faut bien, que dans le temps 1 on pose le cas pour ensuite s'en détacher

A - C'est beaucoup **Monsieur Lévine qui sent ça** et qui peut-être nous laisse glisser dans le temps 2 et dans le temps 3 pour revenir à ça, après.

M. L - Et le temps 4 dont on n'a pas encore parlé ?

A - Je me suis longtemps demandé ce que c'était le temps 4. Maintenant j'ai résolu le problème en me disant que **c'était tout ce qui se passait, tout ce que je faisais dans ma tête avec tout ce qui s'était passé dans le groupe et après dans la situation en classe etc…donc le temps c'est chacun qui se le construisait avec tout ce qui se passait dans la suite des événements.**

Prise de conscience du cheminement qui s'opère dans le T4

M. L - Pour conclure, est-ce que tu penses que ce travail dans le groupe a aussi des répercussions dans ta vie personnelle ?

A - Je pense que oui, sur beaucoup de choses. Oui déjà sur le contrat qu'il y a dans le groupe et cette habitude : **ce qu'on regarde, ce qu'on écoute, comment un groupe peut réfléchir ensemble,** et il y a plusieurs choses qui sont dites dans le groupe et **qui servent à la vie** comme le regard cinéma, l'autrement que prévu

M. L - Le regard-cinéma, l'autrement que prévu, la boite de Pandorre…toutes ces métaphores, c'est important ?

A - Oui, moi, j'aime bien, ça m'aide à mettre les pensées, à mettre en mots des pensées, à les mettre un peu en forme.

Le langage métaphorique pas seulement comme système mais aussi comme opportunité, comme attitude

M. L - C'est là-dessus qu'est basée, en partie, la méthode

A - Et tout le travail de Mr Lévine
M. L - Et cette dimension, est-ce que tu peux la transposer avec les enfants ? Est-ce que c'est quelque chose de transmissible ?
A - Oui, c'est peut-être quelque chose que je n'exploite pas assez ; c'est une belle porte aussi ça.
M. L - Bon, merci, Anne, ton témoignage va beaucoup apporter à ma recherche.
A - Il y a eu des silences
M. L - Oui, des silences ; des silences pour donner du temps à la réflexion. Ce ne sont pas des silences lourds mais des silences qui accompagnent la pensée, qui aident à la maturation de la pensée
A : Moi, je n'arrive pas à faire autrement.
M. L - Merci beaucoup, Anne, pour cet entretien. Il va m'être très utile pour mon travail de recherche.

Entretien de fin d'année scolaire

M. L - Anne, nous sommes à la fin d'une année de séances avec un groupe AGSAS, ce serait intéressant que tu dises ce que cette année supplémentaire t'a apportée. Ensuite je poserai des questions un peu plus pointues, plus précises par rapport au déroulement des temps de la méthode.
A - On oublie peut-être au fur et à mesure mais j'ai trouvé que cette année, il y avait des situations graves, l'histoire de Djaouida. C'est des situations qui avaient **besoin de beaucoup de temps pour se remettre en mouvement, pour avancer.**

Le travail du penser a besoin de temps quand les situations sont difficiles cf article *Pensées arrêtées, pensées empêchées* (cf article M.L 2010)

Silence
M. L - Est-ce que tu as le sentiment dans ta pratique que ton observation, ton écoute ou ton attention se sont améliorées ?
Silence
M. L - C'est sans doute très difficile de répondre à cette question.
A - J'ai l'impression que j'ai moins peur...que j'ai moins peur par exemple de prendre mon temps et de permettre à tout le monde de laisser le temps revenir...je ne sais pas comment dire : ne pas avoir une réponse ou une action en directe; peut-être que c'est ça que j'ai appris. Et puis, peut-être aussi, **j'ai vu un effet, là, l'autre jour,** juste le dernier jour : on s'est « frités » avec Mandiou ; je n'avais pas été débordée comme ça depuis longtemps et donc, je **l'ai envoyé sur la chaise à réfléchir** et

Effets du GSAS :
Savoir prendre son temps, ne pas être en réaction.
Moi souple et ferme (Fonction de pare-excitation F3)
Empathie extimisante (Tisseron)

moi aussi, **je suis allée réfléchir** parce que c'était la récré ! J'en ai profité pour réfléchir. J**e pense que le groupe n'aurait pas été là, en moi, j'aurais craqué.** Et là, je me suis laissée dire « eh, regarde devant, ce n'est pas que toi et lui. Il faut remettre chaque personne à sa place ».

M. L - Que s'était-il passé ?

A - Pas grand chose en fait *(rires)*, mais je pense que c'était une accumulation, en fait. C'était le dernier jour et lui il était là. Il s'était bien bagarré avec un enfant, la veille. On venait de regarder Peter Pan, et je venais de leur demander de remettre les chaises. Lui et un autre garçon m'ont répondu très mal. Ça m'a vraiment… **et au lieu de faire comme d'habitude, rester calme, je me suis énervée.** J'ai pris Mandiou comme ça, je l'ai jeté, je lui ai dit qu'il était insupportable. *Silence*. Je pense que j'ai eu peur, **peur du lien, oui que le lien soit cassé.**

Conscience d'une petite blessure narcissique, réaction de colère, puis nouveau positionnement

M. L - Zn faisant ce que tu as fait là.

A - Le fait qu'ils m'aient parlé, là, tous les deux comme ça ! L'autre élève, ce n'est pas non plus n'importe qui. Je me suis dit « là, ça y est, ça va être les vacances et il y a quelque chose qui se casse ». Je pense que c'est ça qui m'a fait peur, en tout cas qui m'a agressé directement. **Et j'ai vraiment dû repenser au groupe pour revenir.**

C'est l'objet-groupe, le groupe comme accompagnement interne qui permet de passer de la réaction à l'action

M. L - Donc, tu as pensé au groupe pour revenir vers Mandiou et comment cela s'est-il concrétisé dans ce moment de pratique relationnelle avec lui ?

A : En fait, ça m'a permis...alors je ne sais pas si c'est ce qu'il fallait dire, mais c'est comme ça que je m'en suis sortie. C'est-à-dire, qu'au début, j'étais très en colère après lui et j'étais en colère après moi de m'être énervée comme ça. **Et, je pense que ça m'a permis de me remettre à ma place.** Au début, je voulais lui dire « je veux que tu t'excuses, je ne veux pas que tu me parles comme ça ». Et puis, et là, je me suis dit « oui mais moi, je l'ai secoué comme une vieille chaussette ! ». **Il y a quelque chose qui ne va pas aussi dans l'autre sens.** Alors, je suis revenue et je lui ai dit « je n'ai pas aimé comment tu m'as parlé parce que ça m'a atteint et je m'excuse parce que tu vois, comment, moi, ma colère m'a débordée »t. **Ça m'a permis de mettre ces mots-là**. Parce que je l'avais laissé, juste avec « je veux pas que tu me parles comme ça ». Et c'est ça qui m'a fait peur, j'avais senti que son regard était reparti.

« Le lien n'est pas cassé » puisqu'il y a conscientisation, prise de distance, analyse et accompagnement en mots

Les trois niveaux de l'empathie ont été mis en œuvre dans cet exemple

M. L - Son regard était reparti.

A : **Oui, voilà, c'est peut-être de faire en rapide dans ma tête, le temps 1 et le temps 2 (*rires)*. Le temps 1 et le temps 2, en raccourci.**

Le processus dans le groupe T1T2T3T4 est fait en « raccourci ».
Idée du *moment présent* de Stern.
Hyp 1 : le processus empathique dans le groupe prépare au positionnement empathique sur le terrain

M : Donc, « refaire en rapide le temps 1 et le temps 2 ».

A : C'est de remettre un peu au clair ma colère à moi qui **était montée et de prendre aussi… enfin l'autre : qu'est-ce que ça lui fait ?** pour essayer ensuite de passer à une situation où le regard revient, le mouvement.
Silence
M. L - Et comment a-t-il réagi quand tu lui as dit ce qui s'était passé pour toi ? Que ta colère t'avait débordée, submergée ?
Silence
A - Il n'a pas parlé mais il a réussi à revenir un peu dans l'axe…du regard. Et puis, ça se voit, il a ses poings tout serrés comme ça. Ses poings, là, n'étaient plus serrés comme ça et il a réussi à bouger sa tête et a bougé un peu sa bouche.
M. L - Il a hoché la tête ?
A - Oui.
M. L - S'est-il excusé, lui ?
A - Euh, bonne question ! *Silence*
M. L - Il a peut-être dit quelque chose ?
A - Non, il n'a rien dit. Je crois que je lui ai demandé s'il comprenait que la façon dont il m'avait parlé ça m'avait fait mal. Je pense que c'est là qu'il a fait ça.
M. L - Ah, c'est là qu'il a hoché la tête.
A : Et après, je lui ai dit que j'avais l'impression qu'on avait réfléchi un peu tous les deux et que si le problème n'est pas complètement réglé il faudrait essayer d'en reparler et on ne l'a pas fait dans la journée.
M. L - C'est le temps des vacances, vous vous êtes séparés : est-ce que tu as l'impression que la relation est assainie ?
Silence
A - Oui, je pense que ce qui a été posé, ça reste dans un petit coin. Une petite pierre qui est là.
M. L – Pour en revenir à cette attitude *« refaire le temps 1, le temps 2* », tu penses que tu l'as acquise cette année ? Tu penses qu'il y a eu une intégration particulière ?
S*ilence.*
A : Peut-être que c'est plus conscient maintenant.
M. L : C'est plus conscient ; Si tu avais à le transmettre à quelqu'un cette attitude, comment tu le décrirais ?
A : C'est vraiment difficile !
M. L : C'est très difficile parce qu'on est sur un processus, là.
Silence
A : C'est difficile parce que je pense, cette année, à une fille qui a eu du souci avec plusieurs élèves. *Silence.* **Là, pour elle, c'est le temps 3 qu'elle n'arrivait pas, elle se perdait dans le temps 2.**
M. L : Elle se perdait dans le temps 2 ?

Modification de l'attitude de Mandiou. Il entend la parole de son enseignante

L'empathie ce n'est pas la sympathie (fusion avec l'autre, souffrance). Accueillir puis comprendre en différenciant de ce qui appartient à l'autre. (N1,N2, N3 , F1...F8)

A : C'est-à-dire... ah, non, ce n'est pas dans le temps 2. C'est-à-dire que le fait de voir les enfants ou de comprendre ceux qui étaient difficiles, ça la submergeait ; leurs soucis, ça la submergeait et elle n'arrivait plus à s'en détacher. Au lieu de lui permettre de s'en décoller, ça lui collait encore plus.
M. L - C'était quelqu'un qui avait un regard positif sur les enfants ?
A - Oui, oui, qui se remettait en question et qui pensait qu'elle n'était pas à la hauteur.
M. L - Et d'après toi, qu'est-ce qui aurait été important qu'elle sache faire ? Que toi, tu sais faire, à dire vrai, dans la relation que tu viens de raconter.
Silence
A - Ca vient peut-être du premier temps : « en quoi ça me fait mal » en quoi ça m'implique moi ?
M - C'est ce qui se situerait au niveau de ses propres émotions, ressentis…
A - Qu'est-ce qui fait que le comportement d'un élève, moi ça me fait réagir comme ça, moi, ça me touche. Ça induit tout…
M - Ça induit une réaction ? Ces phénomènes-là, penses-tu qu'il faille les travailler ?
A - Moi, je pense que tant qu'on ne touche pas ça, c'est difficile de remettre la machine en route. Dans le groupe, ça dépend de la personne qui expose, de ce qu'on lui renvoie, de ce que Monsieur Lévine lui renvoie. *Silence.* Et je pense que d'une séance sur l'autre, ou pas forcément d'une séance sur l'autre… oui, je pense qu'il y a des gens qui ont beaucoup de mal. S*ilence*, peut-être juste sentir que c'est de ça dont il est question.
M. L - Comment tu l'as senti, toi ?
Silence
A : **C'est difficile de le sentir quand on expose une situation, de savoir si on a fait ce chemin-là.** Je ne sais pas si on y arrive pas une fois pour toutes. Je pense que quand on y arrive, c'est que c'est déjà lancé.
M. L - Est-ce que tu avais ressenti pour Djaouida que c'était ce chemin qu'elle avait à faire, puisqu'elle nous a dit qu'elle quittait le groupe pour faire une thérapie?
A : Oui, un peu.
M. L - Ce travail-là sur le transfert, est-ce qu'il y a un temps où il pourrait être exploré ?
A - Là, sans réfléchir, je dirais le temps 1. Mais après, il est retravaillé une fois qu'on a fait le 1 et le 2, on a besoin de le retisser dans le temps 3.
Dans le temps 1 normalement, c'est de laisser exposer ce qui lui pose problème

Nécessité de savoir reconnaître ses propres affects, entendre quand l'animateur les prend en compte cf séance analysée de Mandiou

Confirmation du choix de Djaouida : faire une thérapie. GSAS n'est pas groupe thérapeutique

Le regard tripolaire s'apprend dans l'expérience d'un GSAS et dans un temps de maturation

Mécanismes de l'empathie à décomposer

M. L - Pour celui qui écoute, cela nécessite quelle attitude ?
A - C'est de **mettre en image et en lien avec des mots de celui qui parle.** Souvent, on arrive à la fin du temps 1 et on dit « mais on ne le voit pas ».
On n'arrive pas à voir comment il est « on ne te voit pas, toi avec lui ».
M. L – Mais, le temps 2 est là justement pour…
A - Pour se le représenter. Oui.
M. L - Est-ce que cette année, les enfants dont on a parlé, tu penses avoir eu une bonne image d'eux, une représentation ? Je pense à Rudy, Mehdi
A - Oui, je voyais bien ces enfants.
A - Je pense qu'on voit bien à la fin du temps 1 sinon on n'arriverait pas à faire le temps 2. On voit l'enfant à la fin du temps 1 ce qui nous permet de l'imaginer dans le temps 2. Dans le temps 3, des fois, ça peut être des choses concrètes et ça découle du temps 2 ; surtout, ça peut ouvrir des fenêtres.
M. L - Et le temps 4 ?
A - Moi, j'ai mis longtemps à le trouver le temps 4. **C'est ce que je fais toute seule après, accompagnée avec le groupe dans la tête**. .

Trans/inter/intra subjectif
Idée d'accompagnement interne

M. L - Tu as dit tout à l'heure en parlant de ce qui s'est passé avec Mandiou, tu as dit qu' « heureusement, le groupe était là ». Est-ce que tu peux préciser puisque là aussi tu parles d'être accompagnée avec le groupe dans la tête.

Notion d'illusion groupale

A – En fait, le groupe, c'est plus l'idée qui est…En même temps, de savoir qu'il y a toujours une porte, **quelque chose qui est là, comme un idéal.** Il y a toujours quelque chose à ouvrir. Il n'y a pas de situation coincée.
M. L - Est-ce que tu dirais que : avec les temps de la méthode, chacun peut, à un moment donné, les intégrer pour s'ouvrir ?
Silence
A - C'est vrai que dans la question de ce qu'on peut transmettre à d'autres, il y a des nœuds que j'ai pas trouvés encore. Je n'ai pas trouvé la clef.
Silence.

Le regard tripolaire, le positionnement empathique sont des mouvements intérieurs. Ils nécessitent de se se mettre à l'écoute de son monde intérieur « être le plus sincère possible ».

A – Mais c'est vraiment ça que j'ai appris. **Apprendre à se défaire des nœuds.** Le décollage, parce que toutes les situations dont j'ai parlé c'était vraiment...je me rappelle des premiers cas que j'ai présentés, Kevin, là, son papa qui l'avait laissé tomber à sa naissance. **Pour moi, c'était insupportable.** C'était normal qu'il ne puisse pas grandir ! Je n'arrivais pas à me décoller de ça, en fait. C'est d'être, c'est de passer de l'autre côté. *Silence.* C'est s'imaginer, c'est ne pas rester dans le passé, dans le présent. Comment on arrive à repartir dans un futur possible.

M. L - C'est ce que tu as dit tout à l'heure « remettre en mouvement », c'est ce que tu avais dit en présentant Mandiou, tu ne le voyais pas dans un futur.
A - Oui, voilà, pour Mandiou, je savais que j'étais coincée là.
M. L - Et là, par rapport au dernier événement avec Mandiou ?
A - C'est comme s'il y a u**n temps 1, un temps 2 et on sort des 2. Voilà, c'est ce mouvement-là qui est important.**

L'idée de la « structure temporelle » et d'un mouvement

M. L - Est-ce qu'il y aurait un préalable à cette posture-là, comment se construit-elle, comment on en devient capable ?
Silence
A - Le préalable, c'est ce que dit Monsieur Lévine, c'est d'accepter d'être le plus sincère possible.
Silence. C'est plus ça que les conceptions éducatives. Si on a vraiment envie d'être sincère, c'est ça qui est important.
M. L - Dans cette attitude-là, à quoi nous sert le langage ? Est-ce qu'il est utile ? *Silence*
A - Le langage, **j'ai vraiment appris la force de vie que ça pouvait avoir.** En plus, c'est différent les mots qu'on se dit à soi et les mots qu'on sort de soi. Déjà, se dire les mots à soi, c'est un travail, de les sortir de soi pour les dire à d'autres, c'est un autre travail. C'est tout ça qui me donne du pouvoir.

La fonction phorique du langage participe de la fonction alpha d'un sujet.
Le pouvoir des mots, de la parole vraie, « le baume des mots ».

M. L - *Est-ce* que le langage dont parle Jacques Lévine, le langage imagé, le langage métaphorique te semble important ?
A - ça dépend comment chacun fabrique des choses dans sa tête, mais il y a des mots-clefs comme le *regard-cinéma*, par exemple.

Les métaphores sont des outils à se fabriquer et non des formules
cf entretien de Sabine -annexe VI

M. L - Et là, c'est le mouvement, c'est le futur.
A - Et puis, *la toiture*. Ce n'est pas le mot, c'est l'image. **Le Moi est à l'intérieur, on est porté.**
M. L - Bon, on a creusé des choses très difficiles au niveau de l'attitude intérieure, du processus psychique, intellectuel. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose par rapport à cette année ?
Silence
M. L - Tu as l'intention de poursuivre l'année prochaine, le groupe ?
A - Ah oui, oui, oui.
M. L - Chaque année, pour toi, il y a de la plus value- comme dirait J. Lévine ?
A - En fait, je ne me pose pas la question...
M. L - Pour conclure, as-tu envie de dire quelque chose?
A - ça me renvoie à la question que tu posais tout à l'heure, sur la transmission : **amener quelqu'un dans le groupe** et ensuite **il faut du temps d'incubation**

Importance du temps de maturation psychique et intellectuelle

M. L - Ce temps qui passe d'abord par une pratique de groupe ?
A - Je ne sais pas si c'est transmissible autrement ; c'est la

transmission du « regard-cinéma »
M. L - « Le regard-cinéma », la métaphore qu'emploie souvent J.Lévine
A - Oui, voilà. *Silence*
M. L - Tu as autre chose à ajouter ?
Silence
M : Bien, merci, Anne, ton regard, la manière dont tu as décrypté les choses, c'était très précieux.

Annexe IV : Véronique (Premier entretien)

M. L - Véronique, nous allons échanger sur deux grandes thématiques : la première, il s'agit de comprendre quelles sont tes attentes, à ce jour, de ce groupe de soutien au soutien. Tu y participes depuis longtemps... qu'est-ce que tu y apprends, tu y construis encore ? Et ensuite en reprenant quelques séances, nous creuserons la question de la méthode.

V - Justement, ça me fait rire, parce que l'autre jour, j'en parlais à F. qui est au groupe aussi et qui n'est pas venue à la dernière séance. Elle m' a demandé « c'était bien ? ». Je lui ai dit **« oui, c'était bien mais j'ai l'impression que je fatigue »...**mais ça fait plusieurs séances que je me dis ça donc, là et puis, ça fait quand même 13 ans, maintenant que j'y vais au Groupe du Soutien Au Soutien. On parle du présent, on ne parle pas de ce **que j'y ai appris**...mais de ce que j'y apprends maintenant. Donc, en fait, ce que j'y prends, je me sens plutôt **en retrait du groupe,** c'est-à-dire que je me sens moins une participante... enfin comment dire, **je me sens faire partie prenante du groupe**, ce n'est pas le souci, c'est que mon regard a changé...ma position dans le groupe. C'est **mon regard qui a changé**, je n'y apprends plus les mêmes choses que ce que j'y ai appris. Maintenant, je me mets davantage dans la situation, peut-être parce que je suis directrice, sûrement même, donc, je me mets davantage dans la situation où j'apprends des difficultés des adultes au travail ou les soucis des adultes au travail ; ça m'apprend plus de choses sur ce qui se passe quand on est enseignant dans une classe et du coup, ça m'aide dans mon travail de directrice de l'école. Donc, ça c'est une chose. Et la deuxième chose que j'y prends, que j'y apprends plus qu'avant, c'est vis à vis des parents. En fait, ma fonction de directrice fait que j'ai une autre place vis à vis des parents que lorsque j'étais enseignante. Voilà, je continue à y **apprendre des choses sur des adultes**. J'apprends toujours des choses sur **les enfants mais c'est passé au second plan** pour moi.

Ancienneté dans le groupe : 13 ans. Impression d'une fatigue, d'une lassitude

Déplacement du regard (et des attentes) du fait du changement de fonction

Importance de la fonction de directrice. Savoirs à construire à propos des adultes

M. L - Et depuis quand es-tu directrice ?

V - Depuis 3 ans. Non, c'est plus que ça, c'est ma cinquième année ! Et d'ailleurs, **j'ai fait le pas d'aller au groupe de formation de formateurs** puisque comme directrice, **j'anime aussi une réunion** tous les quinze jours avec les enseignants de l'école qui s'appelle « partage des doutes et des difficultés professionnelles ». Voilà, j'y anime cette réunion avec la psychologue scolaire. Donc, c'est la troisième chose que

Transposition du GSAS dans l'exercice de sa profession avec un certaine créativité (F7 ; F8)

j'apprends dans le groupe et aussi dans les week-end. J'apprends aussi dans la manière dont les uns et les autres interviennent, la place de l'animateur, mais **la place de l'animateur, pas trop parce que Jacques Lévine est tellement imposant** que pour l'instant je ne me mesure pas encore à lui. Et j'apprends comment la parole circule, comment ça se passe entre les gens dans le groupe, un groupe au travail, ce qui se passe entre les personnes etc.

M. L - C'est ce que tu y apprends

Place et idéalisation de l'animateur

V : Oui, et c'est « j'ai envie de parler, je parle ». Et quand je parle, qu'est-ce que je dis ? Et ensuite, comment la manière dont les adultes, dont ils interviennent et après, ça fait, pour moi, de ma place, de mon regard, ça fait avancer ou pas la personne qui écoute ; Par exemple, l'autre jour, pour donner des exemples concrets avec Djaouida, j'étais assez, je n'étais pas contente du travail du groupe, **je sentais Djaouida en grande détresse** pas dans ce qu'elle disait parce **qu'elle a de la défense** mais je la trouvais dans une grande solitude et j'ai trouvé que le groupe n'était pas allé assez loin, pas assez impliqué, c'est pas ça…

Effet libératoire de la parole comme outil de penser et pour penser

M. L - Tu parles de la dernière séance, du deuxième suivi ?

Capacité à ressentir la détresse de l'exposante. Empathie N1, N2...

V : Oui, du deuxième suivi et, comme on l'a raccompagné en voiture …on continue un peu le groupe dans la voiture ; et, par exemple, elle a dit qu'elle avait été arrêtée, en arrêt maladie. Pour moi, ça ne voulait pas rien dire, c'était super important. Je sentais bien que derrière sa maladie, il y avait bien le souci de cet enfant et ça m'a un peu conforté enfin c'est une façon de parler, mais **je voyais bien qu'il y avait quelque chose.** En fait, j'apprends vraiment maintenant le travail d'animateur de ce type de groupe. J'ai l'impression que j'ai vraiment appris l'empathie, *l'empathie outillée*.

Dans son fonctionnement interne : capacité à se décentrer

M. L - Alors, toi, comment définirais-tu, *l'empathie outillée* ?

V - Je la définirais avec les outils dont se sert Jacques Lévine. C'est à dire, **chaque fois parler des *trois P.*** Voilà, ça c'est un outil, le fait de sentir ou pas, de voir si la personne est bloquée sur le présent, si elle voit encore un peu **d'avenir** pour l'enfant, si elle a déjà l'idée de la dimension accidentée ou pas. Souvent, c'est l'organisation réactionnelle qui prime, ce qui est normal, parce que c'est ça qui fait souffrir. Voilà, c'est ça pour moi, *l'empathie outillée*. Mais, derrière, je sens que ce que j'ai appris, il y a derrière, les mots des gens…quand j'étais enseignante, en tout cas, dès le début des groupes...je ne peux pas vraiment situer le moment où j'ai fait le pas. Quand la personne parlait, **les images** qui me venaient étaient les images qui me renvoyaient à des **enfants** que j'avais dans la classe ; maintenant, quand la personne parle, je vois bien sûr encore des

L'empathie outillée
La Loi des 3 P
cf figure 6 de Lévine
regard tripolaire

L'empathie fonctionne avec des images mentales

enfants, d'autres enfants qui sont dans l'école. Mais **je vois aussi,** ce que je ne voyais pas du tout avant : la **personne qui parle**. Et les images qui me viennent, c'est à propos de l'enfant aussi. Il y a aussi des images qui me viennent de la situation dont la personne parle : sa souffrance, l'état dans lequel elle est.

M. L - Tu dis que tu vois ?

V - C'est des images…je sais pas comment le dire : quand une personne parle, en tout cas, moi, je suis comme ça dans le groupe. Quand elle parle, **je me laisse imprégner par sa parole** et **je laisse venir en moi, des associations, en fait, soit, j'associe avec d'autres situations,** des situations qui me sont arrivées comme enseignantes, ou même des situations personnelles, de ma vie privée, avec mes enfants. Avant, ces images-là, elles étaient surtout liées à des enfants que j'avais… dans la classe. Et maintenant, c'est comme si la personne qui parle était présente et les images qui me viennent c'est aussi à propos de la personne qui parle. Je sais pas si c'est très clair.. Donc, par exemple, il y a longtemps, lorsqu'on parlait d'un gamin, je l'associais avec un autre élève de ma classe qui était violent et je me disais « ah, oui, c'est vrai » pendant que le groupe parlait. Maintenant ce n'est pas tout à fait la même chose : quand la personne parle, je fais ça mais ça me fait venir des images de souffrance que j'ai vécues, moi en tant qu' enseignante. C'est comme si…avant, je ne me mettais pas à la place de la personne. Maintenant, je ne me mets pas à la place de la personne mais je vois davantage la personne qui parle que la situation

Idée de mouvement , de processus empathique passe par entrer dans a logique de l'autre.

M. L - Est-ce que tu dirais que c'est une identification ?

V - Non, parce que ce n'est pas collé. Et je sens bien que ce n'est pas collé.

Reformulation construite des temps

M. L – Revenons à ce que tu «vois ».

V - Oui, c'est des images mentales qui me viennent, des associations

M. L - Est-ce aussi une question de ressenti ?

V - Non, on est vraiment sur des images mentales

M. L - On va aborder cette idée que tu avances en revenant aux temps de la méthode. Est-ce que pour toi, cette question des temps est bien claire ?

V - Je crois. Le premier temps, pour moi, c'est le dire de l'insupportable, **laisser la personne parler sans l'interrompre pour poser son paquet, voilà elle nous donne sa souffrance**. Le travail a déjà commencé dans le sens où poser son paquet, ça met une petite distance dans la souffrance et par rapport à la situation ; ça permet au groupe, de s'approprier la situation et le ressenti ; peut-être qu'il y a là **du ressenti, effectivement. Pour**

Voir, se représenter, ressentir

moi, il y a aussi des images qui viennent.
M. L - Dans le temps suivant est-ce qu'on fait appel aussi à des images et du ressenti ?
V - Dans le deuxième temps, c'est le temps de l'intelligibilité. Pour moi, c'est arrivé à **faire que le groupe emmène la personne dans la logique de l'autre.**
M. L- L'autre qui est l'enfant.
V - L'enfant ou la personne dont on parle. Celui ou celle qui n'est pas là. Et donc, pour moi, c'est essayer de comprendre : qu'est-ce qu'il y a derrière cette organisation réactionnelle pour que **le groupe ensemble** aille dans la logique de l'autre.
M. L - Et là, est-ce pour toi, il s'agit du même travail intérieur ?

Utilisation d'images mentales, de souvenirs, de connaissances.

V - Alors là, je me sers d'images mentales, de **mes images mentales que je fabrique avec la personne qui a parlé. Quelquefois d'autres me viennent au cours de ce que disent les gens du groupe. Je me sers de mon expérience professionnelle et personnelle, quelquefois, aussi d'ailleurs. Mon expérience de vie, on va dire. Je me sers de mes connaissances théoriques et je me sers de mon être (rires). Je sais pas comment expliquer. De la manière dont j'ai ressenti…Tout ça, ça fait partie de ma personnalité, en fait. Dans le temps 1, je me laisse embarquer par la personne, par ce qu'elle présente, en tout cas, j'essaie de m'ouvrir au maximum de ce que dit la personne et je me laisse embarquer avec elle pour essayer de voir au maximum, les deux, celle qui n'est pas là et celle qui est là et qui parle.**

Accueillir ou mieux « être accueil » M'embarquer, m'ouvrir à...

M. L - Quelle est la différence de positonnement dans le temps 2 ?
V - Dans le temps 2, je rassemble plus mes expériences professionnelles et mes connaissances théoriques.
M. L – Si l'on poursuit sur les temps de la méthode, pour toi, que se passe-t-il ensuite ?
V - Le temps 3, c'est le temps du modifiable. On réfléchit ensemble à ce qu'on peut changer dans…Alors là, c'est très compliqué *(rires)*. Soit, je trouve qu'on a bien travaillé au temps 2 et si je trouve qu'avec la personne, on a bien travaillé au temps 2, au moment du modifiable, **je renvoie plein de choses de mon expérience professionnelle,** de ce qu'on peut faire, de quelle place, on peut regarder, ce qu'on peut faire vraiment au quotidien, rencontrer les parents, etc. Et, si je trouve qu'on n'a pas bien travaillé au temps 2, comme je ne suis pas bien satisfaite, j'ai tendance à ramener au temps 2 dans mes interventions.

Incidence du T2 sur T3

Rôle et pouvoir de l'animateur

M. L - Et qu'est-ce que ça veut dire que « le groupe ne travaille pas bien » ? Pourquoi ne travaillerait-il pas bien ?

V - Pour moi, il y a plusieurs raisons. Dans notre groupe, il y a beaucoup de raisons. Parfois, **Jacques Lévine ne laisse pas assez travailler le groupe justement, peut-être lui, aussi, parce qu'il est psychanalyste, il est embarqué par la souffrance** et il a envie que cette souffrance se calme un peu. Quelquefois aussi, je trouve, ça m'est arrivé plusieurs fois que la personne qui a parlé, elle n'a pas **tout évacué.** Je sens qu'elle ne s'est pas mis…qu'elle a présenté les choses avec trop de distance et quand la personne présente avec trop de distance, ça empêche le groupe de travailler. Je pense que le travail du groupe c'est trouver la logique de l'autre qui n'est pas là, c'est aussi…**si la souffrance de la personne qui parle n'est pas présente, le groupe n'arrive pas à bien travailler. On est trop dans l'analyse de pratiques et pas dans du soutien au soutien**

Le GSAS à différencier d'un dispositif d'AP ?

M. L - Qu'est-ce que tu fais comme différence entre les deux ?

V – Et, bien pour moi, c'est, par exemple, quand j'étais au groupe Freinet. Je disais, avec cet enfant-là, je n'y arrive pas à lui faire apprendre, je dis n'importe quoi, par exemple, **les couleurs,** des **questions vraiment pédagogiques** et c'est intéressant, dans ces groupes parce que le groupe réfléchit : comment je vais faire, pourquoi il n'apprend pas, éventuellement ; mais dans ce type de groupe, la personne de l'enseignant, elle, elle n'est pas en cause a priori. Peut-être à cause de ça, dans le soutien, quelque fois, **il y a des personnes qui parlent avec trop de distance.**

Questions pédagogiques

Moi défensif des participants? Est-ce le cas de Djaouida ? ;

M. L – Tu penses à une situation en particulier ? Ce qui s'est passé avec Djaouida ?

V - Alors, oui et non, je dirais pour Djaouida. Oui, parce que je pense qu'elle essaie de se... tenir et elle a raison de **se contenir.** Donc, elle met beaucoup de barrières. Et en même temps, en tout cas, pour moi, de ce que j'entends, ça transparaît la souffrance, ça transpire.

Forme de retenue défensive pour ne pas déposer ses émotions ?

M. L - Est-ce que tu as bien en mémoire ou suffisamment en mémoire, le cas qu'a présenté Djaouida ?

V - Oui, parce que **ça m'a beaucoup remuée,** parce qu'en plus, elle est dans une école où vraiment les gens réfléchissent. D'autant que je connais très bien la directrice. C'est vraiment quelqu'un qui..ce n'est pas une école où on peut dire qu'on travaille tout seul. Normalement, tu ne devrais pas pouvoir le dire. Donc, ça m'a remise en cause, moi aussi. Ça m'a remise en cause quand par exemple, elle a dit « la directrice a trop parlé » ; c'est à ça que ça m'a fait **réagir : mon positionnement.** Quand elle a dit, à l'équipe éducative que sa directrice avait trop parlé, ça m'a fait réfléchir.

Phénomènes de projection ?

M. L - On peut revenir à cette séance où elle a présenté le cas

V - J'ai l'impression que c'est là où **elle a « lâché » le plus de choses**. Et c'est la première fois qu'elle parlait dans ce groupe, ce n'est pas facile, quand même.

M. L - Est-ce que tu penses que cette fois-là, le groupe avait bien travaillé pour reprendre ce que tu disais tout à l'heure ?

Regret du T2

V - Non ! Mais ce n'était pas dans le sens où elle avait mis trop de distance, c'était plutôt dans la compréhension de la logique de l'autre…sur le temps 2, **on n'a pas assez travaillé sur ce petit enfant**…on a effleuré des choses, on a donné des idées, des pistes mais pas assez…

M - Quand J. Lévine a demandé de **jouer Rudy**, est-ce ça a eu un impact ? C'était important pour toi ?

V - Non, pas cette fois-là, vu que c'était la première fois pour elle de présenter, elle était **mal à l'aise de le faire**, elle n'avait jamais vu de jeux de rôles. J'aime bien quand on nous propose les jeux de rôles.

M. L – Est-ce que les jeux de rôles apporte quelque chose ?

Le jeu de rôle (la pensée psoturale) n'a pas eu l'effet escompté compte-tenu du mal-être de Djaouida

V - Oui, je trouve que ça apporte vraiment…la personne qui parle elle se met vraiment à la place de l'autre ; **elle essaie dans son corps de vivre ce que vit l'autre. C'est ça que ça apporte ! Et puis pour le coup, ça permet de voir ce que la personne présente, à part avec les mots, ce qu'elle se représente de l'autre, ce qui la met en difficulté de l'autre.**

M. L - Si on poursuit sur le cas de Rudy…d'après toi, on n'a pas bien travaillé dans le temps 2. Djaouida, dans la séance suivante a de nouveau évoqué le cas de Rudy, est-ce que tu l'as un peu en mémoire cette séance ?

Cadre interne de l'animateur reconnu comme important et cadre de la méthode à respecter

V - Pas très bien, cette séance-là. C'est là où Anne a parlé de Mandiou ? C'est là où Djaouida a parlé de la tante, de dire à la tante ce qui s'est passé tous les jours ?

M. L - Oui, c'est à cette séance.

V - Et où je lui ai proposé d'arrêter de demander à la tante tous les jours…oui, c'était un suivi normal et là. **Mais là, sa souffrance, elle transpirait et ça n'a pas été attrapé.** Par exemple, ça m'a beaucoup beaucoup frappé quand elle a dit sa souffrance à tenir cet enfant. Ça m'a **fait associer à la première fois** où elle avait dit « je ne suis pas là pour être une maman, je dis aux enfants que je suis pas leur maman ». Parce que moi, j'étais comme ça, quand **j'étais enseignante-débutante. Et c'est vraiment dans le groupe de soutien au soutien que j'ai appris** combien ça avait d'importance **la fonction paternelle.** Aussi dans le rôle d'instit', il y avait t**rop d'écart dans ce qu'elle se représentait de sa fonction et ce que lui demandait cet enfant et là, c'était vraiment une grande souffrance.** La première fois, j'avais regretté qu'on **n'ait pas relevé** « je ne

Ressenti de la souffrance de Djaouida qui n'a pas été « attrapée »

Importance de relever ce qui est de la fonction maternelle et parternelle Cf entretien de Djaouida qui le confirme

veux pas être une mère », « je ne veux pas être maternelle ». C'est tout à fait ces mots. Et moi, j'ai eu envie de lui dire « au contraire, il faut que tu le sois » à un moment quand elle a dit sa souffrance à tenir cet enfant. Après, dans la voiture, quand on est repartie ensemble, on lui a dit, « Mais qu'est-ce qui te fait souffrir ? », ça me revient maintenant. Elle a dit « je sens quand je serais prête à abuser de mon pouvoir d'adultes », elle sentait qu'elle allait dépasser une limite qu'elle ne voulait pas dépasser et elle sentait que c'était plus fort qu'elle. Et je me suis dit, ça ne va pas, ça on ne l'a pas assez travaillé, cette espèce d'impression de …et quand elle a dit à Rudy « **c'est moi qui suis la plus forte », je sentais que c'est ça qui l'a fait souffrir.**

Décalage entre l'éthique et l'action

M. L - Puisque tu as évoqué le cas de Mandiou qu'Anne a présenté, peut-on y revenir et au cadre ?

V - Le cadre qui a explosé... ?`

M. L - Pourquoi, d'après toi, le cadre a-t-il explosé ?

V - Ah ! Il a explosé parce qu'Anne a juste dit qu'elle avait « quelque chose à dire ». Et alors là, comme la souffrance d'Anne transpirait, J. Lévine a décidé. Le groupe a accepté mais je pense en même temps qu'il y avait des membres du groupe qui n'étaient pas contents. J'aime bien quand le cadre est posé et qu'on le respecte. Pour moi, c'est vraiment très important mais j'ai appris aussi qu'il y a des moments où il faut accepter que le cadre explose.

Le cadre, la structure temporelle, le leader, l'écoute du psychanalyste, autant de questions à explorer...

M. L - Et, celui qui est garant du cadre, c'est l'animateur, le psychanalyste, pour toi ?

V - Complètement

M. L - Alors, est-ce qu'il a joué son rôle ?

V - Complètement…mais le groupe, je ne me rappelle pas bien, certains ont pris position.

M. L – Tu parles de la position des personnes dans le groupe. Tout le monde n'a pas la même position dans le groupe, d'après toi ?

Relation au « maître » Dépendance ? Place du leader et des participants...

V - (Rires)…En fait, il y a les personnes qui arrivent, qui découvrent la méthode, il y a les personnes qui viennent depuis deux ou trois ans et qui sont un peu…comme si cette méthode de travail…comme si Jacques Lévine était un peu un…**maître, on va dire, quelqu'un qui a la parole, on va dire, comment dire, qui a la bonne parole**, bon c'est un peu réducteur. **J'ai dépassé la parole du maître, je crois là, maintenant.** Ça a été long et difficile. Je ne suis pas en rivalité avec le père. **Je suis pas en rivalité parce que ce n'est pas mon histoire** mais je suis vraiment, j'essaie de prendre au maximum tout ce qu'il fait et tout ce qu'il dit, mais j'ai l'impression que je garde un peu

Processus d'individuation par rapport au « maître »

mon…libre-arbitre et il y a des fois où je suis pas d'accord et où je lui dis. Je trouve qu'il y a **des situations d'enfant où il faut prendre en compte le phénomène de la migration. P**our moi est important, parce que je travaille dans une école comme ça. Et j'ai vu qu'avec les enfants de migrants il y avait cette dimension qu'il ne prend pas vraiment en compte…donc, ça ça m'a appris à me détacher. Mais je ne suis pas en rivalité dans le sens où quand il fait exploser le cadre, par exemple, ça ne me met pas en émoi. Et là, il a eu raison.

M. L - Est-ce que tu te sens toi, **garante du cadre, n**éanmoins ?

V - Non. La preuve, c'est que je refuse de prendre le rôle du garant du temps et quand il propose qui veut être garant du temps, je n'ai pas envie de le faire. Je n'ai pas envie de le faire du tout.

L'animateur garant du cadre.

M. L - Tu penses que c'est bien que ce soit quelqu'un qui se charge de ça ?

V - *Silence*. Non. Et je pense que c'est pour ça que je n'ai pas envie de le faire.

M. L - Et si tu animais un groupe ?

V - Ah, c'est moi qui serait garante du temps ! Autant, il y a des lieux, il y a des réunions où on peut se partager les rôles…autant là, parce que justement, **ça fait partie des responsabilité de l'animateur**.

Cette écoute permet un autre engagement dans le groupe, de faire des associations, des interprétations justes

M. L - Bien, nous avons vu ce qui se passe au niveau du déroulement des temps, de leur fonctionnement, est-ce que tu peux dire ce que tu emportes, après le groupe ?

V - Ça dépend des fois. Quand j'étais enseignante, mais maintenant, ça ne me fait pas comme ça, maintenant que je suis directrice,quand je revenais dans la classe le lendemain, il y avait des jours où ça se passait très bien et des jours où c'était bien pire que d'autres. **Ou je revenais apaisée, voilà ou au contraire je revenais plus en bataille** que je n'étais partie et j'ai toujours eu du mal à savoir pourquoi. Qu'est-ce qui avait bougé, qu'est-ce qui avait remué ? Bon, qu'est-ce que j'emporte ? J'emporte, je prends pas de notes, j'emporte…des choses du langage psychanalytique que je ne connais pas, voilà de la théorie, **en langage intermédiaire**. A propos de la question de l'Œdipe, l'autre jour, quand J. Lévine a parlé, du gamin qui se dévêtait...donc, j'emporte **un peu de ces savoirs-là**, oui un peu du théorique et **beaucoup la manière dont il anime et** à réussir à dévoiler la dimension accidentée.

Effet positif du groupe ou déstabilisateur. Savoirs transmis grâce au langage intermédiaire.

Emporte une attitude et des savoirs théoriques

M. L - C'est donc du langage métaphorique que tu emportes des choses ?

V - Langage métaphorique : je ne le dis pas comme ça

M. L - La question du Moi-maison, de la toiture, du regard

photo

V - C'est ce que je mettais dans la théorie en fait. Je fais beaucoup de liens avec ce que je sais de la psychanalyse, de mon bagage théorique, ça me permet de faire des liens en fait. Et puis avec moi, petit à petit, **j'emporte une attitude**…dans les relations avec les autres, au travail, en fait,

Attitude métaphorique

M. L - Comment tu la qualifierais ?

V - La capacité à entendre l'autre, derrière quand il parle.

M . L - « Le métro sous le boulevard » comme l'a écrit J. Lévine ?

V - Oui, j'aime bien cette image

La capacité de s'entendre d'ICS à ICS

M. L - Est-ce que tu penses avoir construit cette attitude dans le GSAS ?

V - Complètement. Par exemple, quand je fais les entretiens avec les parents pour les inscriptions, c'est vraiment là où je le sens. Quand je fais avec les enseignants de mon école « les réunions des partages des doutes et des difficultés professionnelles » aussi. Mais surtout, dans les entretiens d'inscriptions où vraiment je le sens, **avec tout ce que j'ai accumulé dans le groupe de théorie mais aussi de capacité à entendre l'autre dans ce qu'il dit derrière** ; ça me permet par, exemple, de relancer des questions ou de poser des questions qui ne me seraient pas du tout venues à l'esprit, il y a dix ans. **Ça me permet des associations, la mère ou l**e père dit un truc et je relance et je me trompe rarement.

M. L - Est-ce que tu dirais que c'est une sensibilité au langage inconscient ?

V - Oui, c'est vraiment ça, c'est très bien défini.

M. L - Donc, quand tu dis que tu emportes une attitude, c'est une attitude qui est faite de cette écoute particulière ?

V - C'est tout, je crois. *(Silence)*. Non, il y a aussi, j'emporte aussi et c'est plus difficile en tout cas, c'est pour ça que j'ai le plus de mal. La capacité à croire, à croire dans l'avenir de l'autre.

M. L – A quoi, c'est dû, d'après toi, cette difficulté à croire dans l'avenir ?

Abandon de sa toute puissance

V - Oh, ben ça, je crois que c'est complètement personnel à ma problématique personnelle. Par exemple, j'ai abandonné beaucoup, j'ai **fait le travail d'abandonner beaucoup de cette toute-puissance, de cette volonté de toute maîtrise que j'avais avant.** Je vois bien, c'est ça qui est bien dans ce groupe de soutien, je vois quand elle réapparait. Quand je vois que je suis dans le désir de maîtriser tout, maintenant, je le vois plus vite. Mais j'ai pas fait de travail personnel, moi, donc…

M. L - En quoi, ce que tu viens de dire a à voir avec la capacité

de croire en l'avenir ?

V - En fait, j'étais très bloquée : si j'avais un élève qui n'adhérait pas, on va dire au scolaire, j'étais très vite mise en défaut par rapport à mon **sentiment de toute puissance**, j'étais tout de suite...enfin j'abandonnais, je baissais les bras dans ma capacité à croire en l'avenir ; j'ai encore beaucoup de mal, mais ça m'a donné de la patience mais je suis encore beaucoup, beaucoup dans l'impatience. C'est l'un de mes défauts et pour moi, l'impatience, c'est le désir de toute puissance. C'est lié avec ça : tout tout de suite, sans frustration !

Pour animer des GSAS Véronique s'engage dans un travail personnel

M. L - J'aimerai qu'on revienne sur la question de l'empathie que tu as évoquée, « l'empathie outillée ». Est-ce que tu penses l'avoir construite dans ce groupe ?

V. - Oui, c'est sûr que je l'ai construit dans ce groupe là mais je vivais déjà avec ce désir-là. Avec l'incapacité à le faire mais avec le désir de le faire.

L'empathie n'a pas été construite dans le groupe mais renforcée

M. L - Et maintenant, tu parviens à le faire ?

V - Pas toujours *(rires)*. Mais le désir est toujours là et j'arrive à le faire mieux que je n'arrivais à le faire.

M. L - Est-ce que cette attitude-là tu penses qu'elle se transfère dans d'autres situations de vie ?

V - Oh, oui, même dans **la vie privée**, on va dire. Ça a des influences, bien sûr. C'est par exemple quand mes enfants me disent « arrête de faire ta psychanalyste » avec nous *(rires)*. Ils ne me loupent pas !

Positionnement qui a des répercussions dans la vie privée

M. L - Sur la question de la souffrance psychique, est-ce que tu dirais, qu'à l'heure actuelle les élèves sont davantage en souffrance?

V - Oui, j'ai l'impression que oui, mais je ne sais pas...quand j'avais 20 ans, est-ce que je ne le voyais pas ? Maintenant j'y suis plus sensible et en même temps, je vois bien mais non, je sais pas. Même pour les parents, je sais pas si j'y suis plus sensible ou si vraiment …je sais pas.

Critique de la formation qui fait l'impasse sur l'apprentissage de la relation

M. L - Une dernière question ? **Est-ce que tu penses que la formation répond aux besoins des jeunes enseignants ?**

V - Non, c'est horrible. C'est même complètement fou : on est toujours dans la situation où des gens ont le désir que j'avais. Soit, ils ont une certaine sensibilité aux enfants, soit ils ne l'ont pas et **ce n'est pas l'IUFM** qui va changer quoi que ce soit. Il n'y a pas que la formation, quand je vois les animations pédagogiques qui sont proposées dans la circonscription, c'est complètement nié, en fait. **Apprendre à entrer en relation, c'est inexistant, voire nié**. C'est dans ces groupes qu'on peut apprendre ça.

M. L - Est-ce que tu vas te projeter dans l'animation de

groupes ?
V - Oui, je crois, mais je sens que j'ai un autre pas à faire avant, c'est le travail personnel. En fait, c'est le dernier obstacle pour moi ; je sens qu'il y a des choses qui ne sont pas encore réglées. Néanmoins, avec ma petite réunion d'enseignants, je trouve que c'est bien, ce n'est pas un groupe de soutien au soutien, mais je suis assez contente de ce qui s'y dit, et je me sers du soutien au soutien.
M. L - Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ?
V - J'ai beaucoup parlé *(rires)*
M. L - Merci beaucoup, Véronique de m'avoir accordé ce temps et cet entretien.
V - Merci aussi, parce que ça me fait réfléchir, ça apporte ; ce n'est pas souvent qu'on peut s'arrêter une heure et réfléchir à ce qu'on fait.

Entretien de fin d'année scolaire

M. L - Nous sommes à la fin d'une nouvelle année entière de GSAS et dans un premier temps, ce serait intéressant que tu fasses un point sur ce que tu as appris cette année dans le GSAS. Est-ce que tu as pu repéré…
V : C'était quand la date du premier entretien, déjà ?
M : C'était au premier trimestre de l'année scolaire, en décembre.
V : Ah, oui, d'accord. Donc, où est-ce que j'en suis ? *Silence*. Je n'ai pas l'intention d'arrêter, j'avais déjà dit ça au premier entretien, je n'avais pas l'intention d'arrêter, quoiqu'il se passait, parce que j'ai envie d'en profiter jusqu'au bout. **Cette année, ça m'est arrivé de revenir au cadre** : quand ça ne me plaît pas, je redis des choses mais pas d'une place institutionnelle, je sais pas comment l'expliquer. *Silence*. Quand je le fais, je le fais toujours d'une place…je me suis aperçue que je le faisais avec humour, mais pas de manière officielle...ah, je sais pas si c'est clair, je n'arrive pas à expliquer, c'est difficile à expliquer. Je ne le fais pas comme un participant disant « voilà, le cadre n'est pas respecté donc je propose qu'il se passe ça ». Je le fais toujours à la légère, jamais officiellement, vraiment.

La question du cadre, de sa place et de celle de J. Lévine

M. L - Puisque tu parles du cadre, cette année, tu l'as fait, une fois, très officiellement, à la demande de Jacques Lévine.
V - Ah, oui, à la séance où il y a eu une nouvelle. Oui, parce que pour moi, c'était très important de re-présenter le cadre et là, je me suis dit « il faut le faire » . Et, Monsieur Lévine m'a dit « eh, bien faites-le donc ». Pour moi, c'était impensable que lorsqu'une personne arrive, on ne lui redonne pas le cadre. En fait, dans le groupe je suis à deux places à chaque fois. A la place d'un participant, essayant d'être **en empathie avec la personne qui expose, en essayant de me mettre à sa place, en essayant de faire marcher les images mentales etc…tout ce qui faut faire dans le groupe et en même temps je suis à une place qui regarde ce qui se passe**. Et maintenant quasiment tout le temps, et si je suis un peu emportée par le moment, je le suis après, je réfléchis et je prends une autre place dans le groupe et j'essaie de réfléchir quand J. Lévine, quelqu'un dit ça ou ça, j' essaie de comprendre.

Accueil des nouveaux (enveloppe psychique)

Véronique a le souci du groupe, du cadre et d'autrui...
Se réfère à l'empathie

M. L - Ce positionnement, qu'est-ce qu'il t'apporte ?
V - Il m'apporte beaucoup dans ma pratique professionnelle, dans ma compréhension de ce qui se passe dans l'école, entre les gens, avec les parents, avec les enfants. J'ai l'impression, pas tout le temps évidemment, mais que j'ai, comment dire, pas une longueur d'avance, mais un **regard plus haut dessus,** entre guillemets, plus distancié.
M. L - Ce qui est plus distancié, est-ce que ça se situe… ?
V - A l'intérieur de moi, oui, ça, c'est vraiment à l'intérieur
M. L - Et est-ce que c'est au niveau du regard, de l'observation, de l'écoute, de l'attention ?

Son regard est -il du côté du Je-observateur ? cf Instance-Monde, ancrage spirituel

V - C'est plutôt, en fait, ma capacité d'écoute. Quand les gens parlent, mais ça peut être un enfant, ça peut être une collègue, ça peut être un parent, je suis en même temps dans l'écoute de ce que la personne dit et en même temps dans la compréhension : pourquoi elle dit ça. En fin de compte, j'ai toujours cette même place d'essayer d'écouter. Au début ça m'a apporté ça, de l'écoute, mais maintenant, en plus de l'écoute, ça rentre à l'intérieur de moi, ça y fait un **espèce de chemin à l'intérieur de ce que j'y ai appris** et ça ressort sous forme de compréhension de ce qui se passe pour la personne. C'est clair ?
M. L - Oui

Processus psychique de subjectivation qui permet d'améliorer sa qualité d'écoute

Attitude transférable en toute situation relationnelle

V - Je vais donner un exemple. En entretien avec les parents, je fais des entretiens très longs : ce qui se dit a de l'importance mais surtout, je suis à l'écoute de ce qu'il y a derrière ; alors que je suis avec une grille de questions que j'ai à poser, il me vient des questions complètement inattendues qui ne me seraient jamais venues…et je me laisse le droit de les poser aux parents

Liberté intérieure, autonomisation

alors que, je sais pas, il y a cinq ou six ans, jamais je n'aurais osé faire ça. Je me suis vue demander aux parents pourquoi vous avez appelé votre enfant comme ça et l'autre jour, je me suis dit « c'est marrant que cette question soit venue » et finalement cette question ça avait vraiment du sens. Donc, ça rentre et ça ressort, j'ai l'impression de comprendre mieux ou de comprendre plus.

M. L - Cette écoute, c'est donc, ne pas rester à la surface de ce que l'autre dit.

V - Oui, vraiment

M. L - Dirais-tu que c'est être du côté d'une écoute analytique ?

V - Oui, je pense.

M. L - D'inconscient à inconscient ?

V - Oui, c'est ça.

M. L - Lors de l'entretien précédent**,** tu avais dit ne pas avoir fait de travail analytique, c'est dans ce groupe que tu as **appris cette écoute ?**

Conscience que le GSAS n'est pas un groupe thérapeutique

V - Au GSAS…et d'ailleurs l'autre jour, je me suis dit « oui, mais ça ne va pas, parce qu'en fait, c'est pas une analyse, le GSAS », j'en suis bien consciente...ça m'a fait faire un travail analytique énorme, en fait !

M. L - Sur le plan personnel, aussi ? `

V - Ah oui, oui, sur le plan personnel, et **je crois que si ce n'était pas sur le plan personnel, ça ne marcherait pas sur le plan professionnel.**

Porosité entre Moi personnel et Moi professionnel

Silence

V - C'est comme la classe. La classe, elle a des effets thérapeutiques, mais ce n'est pas un lieu thérapeutique ! Le GSAS n'a pas eu que des effets thérapeutiques, au début, plus d'analyse de ce qui se passe en moi pour comprendre par rapport à mon histoire, ce qu'il y a qui sort quelque fois.

M. L - Est-ce qu'il y a eu des effets particuliers cette année ?

V - Oui, parce qu'au début, je me suis dit « ça va, je n'ai plus rien à apprendre de ce groupe-là », ce n'est même pas que j'ai plus rien à y apprendre puisque j'y apprends encore des choses, mais c'est que je n'ai plus…il ne se passe plus la même chose pour moi dans ce groupe-là. Donc, il a fallu que je fasse un petit déplacement pour que ça puisse m'apporter des choses tout en faisant le deuil d'un profit qui est perdu, en fait, dans le groupe. Par exemple, je trouve que le groupe est beaucoup moins...mais je sais pas si c'est le groupe ou si c'est moi, du coup, que le groupe est beaucoup moins dans …je suis beaucoup moins émue. J'ai l'impression que les gens exposent et que c'est beaucoup plus distancié qu'avant et du coup, je trouve que dans le groupe, il circule beaucoup moins d'émotions qu'il a pu

Regret que le groupe ne soit plus le dépôt d'émotions comme il l'a été dans le passé

circuler et qu'il y a…c'est ça aussi qui fait que je trouve que le groupe travaille moins bien. Sauf quand Djaouida a parlé et qu'il y a de l'émotion qui a circulé...

M. L - De l'émotion…

V - Oui, l'émotion de la personne qui parle…

M. L - Il arrive que, dans le temps 1, la personne qui expose puisse avoir fait un premier travail de désencombrement.

V- C'est vrai mais c'est peut-être parce que l'histoire du groupe a été un groupe où il y a eu énormément, énormément d'émotions vécues. Là, je sens qu'elles sont moins présentes.

M. L - Alors ce travail dans le groupe, t'a-t-il apporté quelque chose ? Jusqu'ici, tu as beaucoup évoqué la question du cadre, mais est-ce que cette scansion du temps 1, du temps 2 a, pour toi, a eu un effet sur cette posture ?

Silence

V - Oui, mais en fait, j'ai tellement l'impression que **c'est intégré que je ne le vois plus**. Le temps 1, laisser parler la personne, ensuite, comprendre, ensuite chercher ensemble. Pour moi, oui c'est devenu quelque chose que je fais tout le temps pratiquement avec les gens maintenant.

Processus lié à la succession des temps intégré comme posture

M. L - Est-ce qu'on pourrait parler d'un processus que tu as intégré ?

V - Oui, un processus. Même en conseil des maîtres : laisser parler, ensuite essayer de comprendre ce qui se passe derrière et seulement après chercher ensemble à changer quelque chose.

Cf Psychanalyse et sagesse orientale

M. L - Ce processus se transformerait...

V - Al'intérieur…en attitude. Oui, je crois. Oui.

M. L - Et si tu avais à le transmettre ?

Un processus qui devient **attitude** et peut se transmettre

V- A quelqu'un ? Je le transmettrais comme ça. D'ailleurs, je le transmets aux enseignants, c'est-à-dire, toujours pour moi, aller au-delà du temps 1, essayer de comprendre derrière, derrière ce qui s'est passé. Le temps 1 à l'école c'est le gamin qui pète un plomb, il faut après se poser et réfléchir, en fait. C'est comme ça que je le transmets.

M. L - Et comment c'est accueilli par les personnes un peu ignorantes de ce fonctionnement ?

V - Alors, ça, ça dépend un peu des personnes. Mais, on va dire, maintenant que, dans l'équipe que j'ai, maintenant, que ça ne fait comme un …pas une obligation…mais ça devient normal, même pour les gens qui ne seraient pas prêts. Je vois que les deux enseignantes toutes jeunes qui s'en vont, elles disent qu'elles ont appris des choses ici qu'elles n'ont jamais appris ailleurs. Et ça, c'est pas moi, c'est vraiment la méthode su soutien au soutien.

Le concept-clef : l'écoute tripolaire (langage métaphorique)

M. L - S'il fallait la nommer, la qualifier…

V - La qualifier ? Je ne sais pas...c'est les outils qu'on a :
l'écoute tripolaire… **il faut vraiment placer les trois pieds, comme le trépied de la pédagogie institutionnelle** sinon le tabouret se casse la figure. C'est ça la P. I. Là c'est pareil, faut les trois sinon, ça ne tient pas debout.

M. L - Et si un jeune enseignant se demandait « mais ça veut dire quoi l'écoute tripolaire » ?

Référence à la pédagogie institutionnelle

V - *Rire*. Le tabouret à trois pieds ? En fait, je ne le nomme pas. Je fais.

M. L - Mais pour le transmettre ?

V - Je ne le nomme pas. Je fais. Je le fais. Je le nomme quand on a des conseils des maîtres, j'explique en fait la méthode. Je dis, voilà il y a un temps où l'on dit ce qu'on a à dire, ce qui ne va pas. Après une fois que les choses qui ne vont pas ont été dites, ensemble, on cherchera à comprendre et seulement après on cherchera à modifier, non, je dis pas « modifier », je dis : « comment on peut faire ». Et à chaque fois, je ramène, je dis « non, là on va trop vite, faut d'abord chercher à comprendre avant de se demander comment on peut faire. » Mais, je ne nomme pas bien.

Transfert de la méthode dans sa pratique professionnelle de directrice

M. L - Jacques Lévine a dit quelque part que ce que nous travaillons, c'est une éthique de la relation.

V - Oui. C'est vrai, d'ailleurs, au premier conseil des maîtres de la nouvelle équipe, je n'avais jamais fait ça avant cette année : j'ai posé ça comme **cadre préalable au travail**. J'ai posé le cadre, mais qui est le même cadre que le soutien au soutien « le non-jugement, la coopération, la non-conflictualité » et le cadre du regard. Et on ne pourra travailler en équipe que si on a ces deux choses-là. Donc, je l'ai nommé.

Le cadre et le regard tripolaire conditions de la posture intérieure

L'éthique de la relation cf E. Morin,

M. L - Sur le regard, est-ce que tu te souviens de ce que tu en as dit ?

V - J'ai dit que « ensemble, il faut que chacun ait un regard positif sur les enfants et les familles ». Voilà : a priori, on a un regard positif, c'est comme ça qu'on travaille ici : un regard positif et bienveillant envers les enfants et les familles.

Le regard positif inconditionnel

M. L - Ce que Rogers appelle « le regard positif inconditionnel ».

V - Ah, ben voilà ! Mais, je ne sais pas si cela a été entendu, je le saurais après.

M. L - C'est ce que tu as fait cette année, là ?

V - En préalable à l'année prochaine, j'ai réuni la nouvelle équipe de l'année prochaine.

Le non-jugement, la non-conflictualité et la coopération : processus GSAS et positionnement

M. L - En juin, là ?

V - Oui, cette année, fin juin pour faire la structure pédagogique de l'école et avant de faire la structure pédagogique de l'école,

je pose le cadre. Voilà, moi je dis : **« Je suis directrice de cette école et en tant que directrice de cette école, je suis garante de ça : du cadre-le non-jugement, la non-conflictualité, la coopération. Je suis garante qu'on pose un regard bienveillant a priori sur les enfants et les familles et ça je tiendrai ça pour l'équipe ».**

M. L - C'est un discours que tu n'avais pas tenu les autres années ?

V - C'est la première année, où j'arrive à le nommer en fait aussi bien. Ça fait plusieurs années, enfin depuis que je dirige cette école, où je pose le cadre de la confiance mais j'avais oublié le regard. C'est, cette année, en préparant le conseil des maîtres où je me suis dit « **De quoi tu es garante comme directrice d'école ? Qu'est-ce que tu tiendras jusqu'au bout ? »** et c'est là où je me suis dit que ça, ça n'avait pas encore émergé. Après, on verra, mais en tout cas, je l'ai dit. *Rires* . Et c'est ce que m'a dit Anne « ah, tu n'avais jamais dit ça ! Tu ne l'avais jamais dit, c'est bien ». En fait, je l'ai dit parce qu'il arrive quelqu'un en qui j'ai moyennement confiance sur le regard qu'elle pose parce que je la connais. Je m'étais demandé comment faire au départ pour ensuite avoir les moyens d'intervenir si jamais, il y a quelque chose qui ne va pas. Et une fois que je l'ai posé, je pourrais dire : « ça je suis garante de ça, donc, ça tu ne peux pas le dire, tu ne peux pas le faire ».

Incarner le cadre : faire ce qu'on dit et dire ce qu'on fait

M. L – C'est la Loi avec un grand L que tu transmets

V – Exactement, c'est comme l'interdit de violence pour les enfants. **C'est la Loi. Il y a une mère, l'autre jour qui m'a dit : il transgresse beaucoup la Loi. Je lui ai di : « non, pas la Loi, les règles ».** Elle était choquée sur le moment, et je lui ai expliqué que la Loi c'est ce qui est fondateur de l'espèce humaine. Alors, après, elle m'a dit : « oui, oui, vous avez raison », oui, « sinon, on n'est plus des êtres humains ». Pour moi, c'est très clair, ça. Sinon, on ne peut pas vivre dans une école. Sinon, la vie y est impossible.

Loi / règles cf Oury

M. L - Et pourtant il y a beaucoup d'écoles qui…

V - Oui, oui, c'est vrai. Moi, je posais ça dans ma classe comme préalable à tout. C' est comme ça que je me suis posé la question et après je me suis posé la question du droit que je prends de faire ça, en fait. Je ne sais pas si ça a vraiment à voir avec le Soutien au Soutien.

M. L - Ah ?

V - En fait, en tant que directrice d'école, je m'arroge un droit quand je pose ce cadre. Ça ne me pose pas de problème, mais je m'arroge un droit que l'Institution ne me donne pas entre guillemets.

Recherche de cohérence entre les paroles et les actes

M. L - Mais au regard de l'affiche de la déclaration des droits de l'Homme qui est sur la porte de ton bureau, je ne pense pas que c'est un droit que tu t'arroges !
V - Oui, oui, d'accord, oui, oui, c'est vrai
M. L - Il n'est pas souvent mis en œuvre mais il est inscrit comme acte fondateur finalement.
V - Oui, tu as raison, c'est vrai.
M. L - Est-ce qu'au niveau des apports théoriques dans le groupe, cette année, tu as pu en repérer qui t'ont servie ?
V - J'ai du mal à voir les apports…
M. L - Ou plus précisément les interprétations
V - Ah, oui, l'interprétation liée à la rivalité m'a beaucoup intéressée. J'ai pensé que c'était au cœur de l'acte pédagogique entre les enfants, les enseignants et les parents. Et même à l'intérieur des différentes fonctions, ça m'a beaucoup parlé, la rivalité. Après cette année, si je fais le tour…
M. L - Il n'y a pas d'événement saillant ?
V - Les apports théoriques, je les trouve plutôt au colloques, aux week-end…
M. L - C'est plutôt alors, une tonalité, une atmosphère, le langage intermédiaire ?
V - Oui, ça, oui. Par exemple, l'autre jour, lorsque Jacques Lévine a parlé de la rivalité, quand il est revenu la question de l'Oedipe, le rôle des monstres, des princesses, ça m'a beaucoup intéressé. **Il a parlé de l'Œdipe d'une autre façon** et c'était intéressant. Oui, quand je parle aux enfants, les mots souvent me reviennent, quand ils sont dans mon bureau et qu'ils ne vont pas très bien. C'est important aussi pour ça le Soutien au Soutien, ce qu'on dit aux enfants.

Les apports théoriques dans le langage intermédiaire sont appréciés.

M. L - Pour ce dernier entretien, souhaites-tu ajouter quelque chose ?
Silence
V - Non, j'ai tout dit, je crois.
M . L - Merci beaucoup Véronique, pour ce moment de travail.

Annexe V : Claire (premier entretien)

M. L - Claire, je te propose d'organiser l'entretien en deux temps. Tout d'abord, un premier temps, pour connaître ton expérience du soutien au soutien, et un deuxième temps pour échanger, temps après temps comment la méthode fonctionne pour toi…

C - Est-ce que s'il m'arrive de parler de telle ou telle expérience avec un enfant, je peux le faire ?

M. L - Oui, bien sûr, au contraire, ce sera très intéressant.

C - Alors, je suis dans ce groupe, je pense que ça doit faire la quatrième année et avant, j'étais dans un autre groupe où j'ai dû rester 2 ou 3 ans. Donc, ça signifie que je fonctionne avec l'AGSAS depuis 6 ans. J'ai entendu parler de ce groupe via ma sœur qui m'a apporté une coupure d'un magazine qui parlait des ateliers de l'AGSAS, du Soutien au Soutien et je me suis dirigée d'abord vers un groupe qui fonctionnait juste à côté de mon école. Puis, pour des convenances personnelles, je n'ai plus pu me libérer à l'heure qui était demandé donc j'ai rejoint le groupe de Jacques Lévine. C'est vrai que je travaille dans un contexte qui est un internat, une école fonctionnant en internat qui accueille des populations qui sont, pour un certain nombre, un peu écorchées vives. Je **ne sais pas comment j'aurais fonctionné sans** les Groupes de Soutien au Soutien, réguliers. Je ne sais pas si j'aurais tenu le coup...dans cette école-là en tout cas. Voilà, ça c'est certain que ça m'a aidé énormément à faire, à passer des caps, prendre de la distance.

C'est un article dans le monde de l'éducation qui lui a donné l'envie d'intégrer un groupe AGSAS

Etayage professionnel qui permet de prendre de la distance

M. L - Qu'est-ce que tu viens y chercher dans ce groupe, par rapport à cette population que tu as qualifiée « d'écorchée vive » ?

C - Je pense que je viens y chercher quelque chose de l'ordre du **« parler-vrai »,** c'est-à-dire un endroit où on peut parler de l'élève comme un enfant, un endroit où on peut exprimer ce qui ne va pas sans se sentir juger, en toute bienveillance et repartir avec un autre regard, je pense qu'il y a quelque chose comme ça **« repartir avec un autre regard ». Un regard qui nous habite un peu avec, quelque chose, un équipement qui nous accompagne.**

Importance du cadre proposé : pas de jugement, le parler vrai, un regard bienveillant

M. L - Et ça, ça a été le cas dès la première année de fonctionnement ou bien c'est arrivé progressivement?

C - C'est quelque chose qui m'a aidé rapidement avec la fréquentation du premier groupe. Lorsque je suis arrivée dans le groupe de Jacques Lévine j'ai trouvé le fonctionnement très structuré. Chacun a sa façon de fonctionner, ce n'est pas une critique mais les 4 temps de la méthode ne m'était pas du tout

apparu évident dans l'autre groupe et par contre en arrivant dans ce groupe, j'ai eu presque comme un coup de foudre ; un deuxième coup de foudre ou un premier coup de foudre par rapport à ce que je pouvais trouver à l'AGSAS et ça, je crois dès la première séance. Je me suis dit « **ça y est, j'ai vraiment trouvé, je n'irai pas ailleurs, je n'irai pas chercher ailleurs** », ça c'est quelque chose qui ne s'est jamais démenti parce que tant que durera le groupe et puis l'AGSAS, j'en ferai partie si je continue à exercer cette profession en tout cas.

M. L - Pour toi, ça s'impose comme un espace essentiel ?

C - Totalement essentiel ! Il y a quelque chose de complétant par rapport à la profession que j'exerce qui est suffisamment vital pour que…j'ai l'impression que **c'est un endroit qui me permet d'agir…plus intelligemment,** voilà, plus intelligemment que ce je ferai toute seule parmi mes collègues, en gérant le cas par cas, le coup par coup, en gérant les situations. Donc, effectivement, l'impression de trouver là, un zoom arrière qui met de la lumière sur quelque chose…sur des situations…et qui apportent autre chose parce que ce zoom arrière, je ne pourrais pas le faire toute seule, ça c'est certain.

Spécificité du GSAS : le dialogue pédagogie-psychanalyse

M. L - Est-ce que tu dirais qu'il y a comme une dépendance à ce groupe ?

Moi professionnel sollicité pour prendre du recul : faire un zoom arrière (cf la notion d'AP)

C - A ce groupe, je ne sais pas et je ne parlerais pas forcément de dépendance, je parlerais de…quand je parle d'un élément qui m'apporte suffisamment pour me faire réfléchir sur ma pratique et qui me permet d'agir, par la suite, plus intelligemment et avec plus de distance que je ne le ferais, je le trouve à l'AGSAS. Je n'ai **pas de dépendance affective,** c'est-à-dire que je ne parlerais pas de toute façon de dépendance : les groupes s'arrêteraient, j'essaierais, forte de cette expérience, déjà à m'appuyer dessus et puis quand même, certainement, j'essaierai de retrouver un autre espace, un autre lieu, pour **prendre du recul à la pédagogie,** à la vie de l'école. Je ne sais pas si c'est ce qu'on appelle de la dépendance, je ne le vis pas comme ça, au sens où ça n'est pas, l'idée que les groupes s'arrêteraient, ça ne crée pas chez moi une espèce d'angoisse ou quoi que ce soit, je ferais autre chose. Mais pour l'instant, ça m'apporte suffisamment pour que ça me donne envie de continuer.

N'est pas dans une dépendance affective mais a besoin de prendre du recul

Apprécie le cadre structuré :
La structure temporelle

M. L - Est-ce que ça signifie pour toi, qu'à l'intérieur de la fonction enseignante et de l'institution qui t'emploie, il y a des manques puisque tu te rends une fois par mois dans un lieu…

C - Qui n'est pas l'Institution ! Pour moi, oui, clairement oui, il y a des manques. Franchement **des manques d'espace d'échanges,** des manques peut-être, de regard qui compléterait le regard de l'enseignant du scolaire. ..avec ce qui, de mon point

de vue, prédomine, à l'heure actuelle dans l'éducation, pas dans l'éducation mais dans le scolaire, c'est un **regard mono, je ne sais pas comment on dirait, mono-directionnel,** où on voit les apprentissages, où on voit l'élève qui fait bien ou pas assez bien son métier mais où il y a toute une partie de l'enfant qui apporte la maison à l'école et qui n'est pas assez prise en compte de mon point de vue. Le travail en équipe est quelque chose qui n'est pas évident dans une école au quotidien. J'en fais l'expérience, en tout cas, je ne sais pas si c'est pareil pour toutes les écoles.

M. L - Est-ce que tu dirais que le GSAS t'aide à mieux faire ton métier ?

C - Je ne sais pas s'il m'aide à mieux le faire ; en tout cas, il m'aide…Comment ? Je **dirais à mieux le vivre et donc peut-être forcément à mieux le pratiquer,** il y a quelque chose comme ça. C'est d'abord de moi qu'il s'agit dans ma relation à l'enfant. Et qu'est-ce qui finalement fait qu'on revient, que je reviens régulièrement comme ça. J'ai vraiment **l'impression que je n'apprends pas en un jour.** Et puis, quand je suis dans le bain, le nez dans le guidon, comme on dit familièrement, s'il n'y a pas **de temps en temps des sorties du bain,** précisément, avec beaucoup de bonne volonté, c'est difficile de prendre distance.

Nécessité de mieux prendre en compte la globalité de la personne humaine : voir l'enfant derrière l'élève

M. L - On peut revenir sur ta population que tu décris comme « écorchée vive »…

C - Pour une partie, oui.

Mieux vivre le métier, mieux le pratiquer. Claire met l'accent sur la fonction comme relation « le métier du lien »

M. L - Est-ce que dans cette population , il y a des enfants avec qui tu sens que tu as tout de suite des réponses adaptées et d'autres avec lesquelles, c'est plus difficile ?

C - 0ui, d'une manière générale, je dirais que ce rapport-là aux enfants est très évolutifs au cours de l'année. C'est-à-dire qu'il y a des enfants ...**est-ce qu'ils ressemblent à la petite fille que j'ai été** ou est-ce qu'ils font écho à des petites…ou est-ce que des fragilités font écho à ce que les miennes ont été à leur âge me touchent, je ne sais pas. Effectivement, il y a des enfants avec qui on se sent une affinité, quelque chose de plus et …je dirai que c'est quelque chose sur lequel je ne m'appuie pas trop parce que, par expérience, je sais que c'est très changeant en fonction du regard qu'on pose sur ces enfants-là…Je ne parle pas d'ailleurs à chaque fois d'eux à l'AGSAS sans que ce soit d'ailleurs un sentiment de manque parce que je **tiens beaucoup de ce qui est dit dans les autres situations**, mais les enfants dont je vais parler, si je réfléchis bien, ce ne sont pas ceux avec qui j'accroche bien et qui me font un peu du souci parce que

ceux-là j'aurais des réponses adaptées, c'est plutôt ceux qui me posent problème, qui me dérangent, me déstabilisent qui me laissent froide, un peu démunie, c'est plutôt de ceux-là dont je vais parler. ..ceux qui m'exaspèrent, oui.

M. L - Comme Mehdi

C - Comme Mehdi

M. L - Venons-en à la position que tu as eue dans un groupe, celle d'écoutante et celle d'exposante. Mais avant, est-ce que tu peux nommer les différents temps de la méthode durant lesquels exposante et écoutantes vont travailler ?

C - Alors, comment **je les repère…après les avoir entendus** un certain nombre de fois…Je dirais le premier temps, c'est le temps du dire, l'exposé, plutôt, du dire de la blessure et du ressenti, je trouve que l'expression « la blessure narcissique » est bien parlant pour un enseignant qui se trouve mis en échec. Moi, en tout cas, c'est ce qui m'amène à exposer. Donc, ça, c'est le temps 1, le temps 2, je le nomme « l'effort d'intelligibilité ». Tout le groupe s'anime pour comprendre la situation. Essayer de dénouer, d'avancer dans la recherche, dans l'exposé du problème…avec cette, ces hypothèses de dimension accidentée chez un enfant. **Rentrer progressivement dans la logique de l'enfant** et ça, c'est quelque chose que j'aime bien réentendre, qui résonne bien. Savoir que l'enfant a sa logique, que sa façon de réagir n'est pas ce qu'on pourrait ressentir parfois comme enseignant quand on pense « il a vraiment bien envie de me pourrir la vie, celui-là ». C'est pas ça, c'est bien autre chose et quand on a été sensibilisé à ça, on ne va sûrement plus voir de la même manière cette attitude de l'enfant.Voilà, ça, c'est le deuxième temps et le troisième temps, **c'est trouver des plate-formes pour avancer dans cette situation,** réorienter, futuriser vers la suite. Et le quatrième, voilà, où on en est par rapport à ce qui s'est passé. Voilà, je sais pas si c'est fidèle par rapport à la méthode.

Importante formalisation de « la structure temporelle »

Empathie N1, N2, N3 avec incidence dans le réalité de la classe. Précisions dans la suite du texte

M.L - En tout cas, c'est bien balisé pour toi.

C - Oui, dans ma tête c'est balisé.

M. L - Alors, revenons, à des séances dans une position d'écoutante. Est-ce que tu as en mémoire des cas exposés ? Nous sommes silencieux, parfois pendant une demi-heure, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

C - Je pense que dans ce temps-là, **tous les radars sont grand ouverts,** très actifs. C'est-à-dire, **écouter l'autre d'une manière très attentive** parce qu'après ce qui a été dit au tout début,

quelque chose peut quand même être un élément très important même si c'est passé comme ça. J'ai déjà vu des séances ou l'un ou l'autre disait « oui, mais tu as dit ça ». « ah, oui, tiens, on est passé là-dessus ». Voir l'autre aussi, le voir dans son attitude, dans l'exposé de cette situation parce que son attitude en dit assez long sur la façon dont il vit la situation ; je ne suis pas dans une analyse psychologique de la personne parce que je me sens totalement incapable mais il y a une petite intention de ce côté-là. Il a l'air, elle a l'air drôlement « plombée » par cette situation ou au contraire il est en bataille. Je pense qu'il y a aussi, quand quelqu'un expose, des mises en **lien qui se font avec d'autres situations**, qu'on a pu exposer, que j'ai pu vivre de mon côté.

Alors, je pense que par rapport à mon début, j'ai évolué au sens où…je ne suis plus dans la situation où je me dis, « ah, mais moi aussi, j'avais rencontré ce problème, je ne suis pas à me dire mais voilà je vais lui raconter… » ça, ce n'est plus quelque chose qui m'habite parce que je crois que c'est une mauvaise direction que les expériences des uns et des autres. **Nos expériences aident à nourrir le travail qu'on va faire sur le cas** *silence...* mais du copier-coller et du reproduire ne me paraît pas quelque chose de constructif et d'ailleurs qui n'est pas accueilli et pour cause…enfin c'est ce qui me paraît. Bon voilà. *Silence.* Et puis, aussi entendre les silences. Laisser l'autre prendre le temps de dire et ça, je pense, effectivement qu' il y a une habitude qui se crée de pas de gêne du silence. Ne pas meubler le silence. **Voilà, il est là. Laisser l'autre chercher au tréfonds de ce qu'il à à dire sans s'inquiéter, peut-être.** *Silence*.

On ne transmet pas une expérience…on co-construit. Idée de la co-pensée

M. L - Ce n'est donc pas difficile pour toi de ne pas interrompre.
C - Pour moi, non. Peut-être que ça l'a été au démarrage, le temps de saisir le côté précieux de ce silence. Pour moi, ça ne m'est pas difficile…très souvent je vais noter un truc. Je sais qu'avec mes notes, chez moi, je me replonge complètement dans une séance. Et en fait, les choses comme **ça elles prennent un peu racine,** comme quand j'étais à la fac et que je lisais mes cours le soir pour que ça ne s'évapore pas, que ça ne s'évapore pas trop vite quoi.

Expérience-racine cf N.Depraz

M. L - Quand on arrive dans le temps 2, dans le scénario où tu es écoutante, est-ce que c'est facile d'entrer dans la logique de l'enfant, comme tu l'as dit tout à l'heure. Comment ça se passe pour toi ?

C - Pour moi, ça ne me paraît pas facile. Ça ne me paraît pas facile, c'est même une des choses qui, sans **le guidage du tiers**

tel que je nommerai Jacques Lévine ou l'animateur. En tout cas, je ne sais pas si, toute seuls, j'arriverais à démêler les situations. Bien sûr qu'il y a cet effort de comprendre ce qui se passe, essayer **de démêler un peu la pelote,** oui, ça me paraît un peu compliqué. Rôle et fonction de l'animateur qui est davantage un leader

M. L - Qu'est-ce qui est compliqué : est-ce que c'est de se mettre du point de vue de l'enfant ? Est-ce que c'est s'imaginer ses intentions, ses émotions, les manifestations qu'il présente ?

C - Pour moi, il faut commencer par un déblayage...un déblayage au sens où un exposant parle d'un enfant qui a des façons d'être tout à fait horripilantes, c'est souvent comme ça que se manifeste, il faut s'en décoller. C'est ça, il faut assez rapidement commencer par décoller du « ah, quand même il y va fort, ce gamin ! » **Donc, là, il y a bien un déplacement du regard,** c'est-à-dire « il y va fort, je n'aimerais pas être à sa place, ça ne doit être pas facile tous les jours ». Mais, voilà, pour moi, c'est le premier temps, me distancier par rapport à ce que vit l'autre, mon pair, c'est à dire l'enseignant. Pas être trop dans…après ça, il y aussi une autre étape, **c'est se distancier par rapport à la souffrance de l'enfant.** Ne pas être dans une espèce de **compassion dégoulinante** qui fait que « le pauvre, mais c'est pas vrai, d'avoir une mère pareille, mais c'est pas juste » bon, oui, ça mais voilà, d'accord. Mais ça ne fait pas avancer le schmilblic. Euh, après **rentrer, oui, dans quelque chose de plus objectif : le regard de l'enfant et qu'est-ce qu'il veut dire en étant comme ça.** Pour moi-même voilà la troisième étape, **parfois on a des intuitions et là la force du groupe est importante pour faire converger, tout doucement, qu'il y ait une émergence de quelque chose**

Rôle et fonction de l'animateur qui est davantage « leader »

L'empathie n'est pas sympathie ou « compassion dégoulinante »

M. L - Et cette émergence, elle arrive à partir de questions qui ne sont pas structurées. On passe des questions sur le rang que l'enfant a dans la fratrie à une question que son échec en mathématique…Est-ce que c'est gênant ça, là pour qu'il y ait émergence ?

C - Alors, non, là pour le coup, parce que je peux revenir sur des choses, il m'arrive même d'entendre des questions qui sont posées et puis, dire ah oui, oui, il a tel rôle dans la fratrie, tel rang dans la fratrie et au fait est-ce que ses parents, quel couple forme-t-il ? Et puis, non, ça passe sur les maths. Bon. Moi, ça ne me gêne pas. **Je dirais même que c'est de ce fouillis-là que va sortir quelque chose.** Structurer les choses à ce moment-là, ça me paraîtrait même un peu dangereux. On passerait à côté des choses. Et puis, on est tous là avec notre spontanéité, c'est peut-être aussi tout ça qui fait qu'à un moment on sort quelque chose.

De ce fouillis… cf « le corps de l'œuvre »

M. L - Il y a un autre outil qu'on utilise parfois, c'est le mime, ce que J. Lévine appelle **la pensée posturale.**

C - Cela ne se fait pas très fréquemment. Oui, je me souviens d'un mime qui avait été fait par Djaouida, qui se retournait sans cesse. Et c'est vrai que personnellement ça ne m'avait pas évoqué grand chose. En revanche, je pense que c'est un point qui avait été relevé par Jacques Lévine, une espèce de surveillance que manifestait cet enfant de tout ce qui se passait autour de lui donc la manifestation d'une peur, d'une angoisse, d'être surpris ou de faire en sorte que ce qu'il cache ne soit pas découvert. Donc oui, voilà. Pour peu que la personne se prête au jeu…et puis ça apporte aussi, ça renseigne sur l'état d'esprit de l'enseignant, de la façon dont il se représente cet enfant.

Evocation de Rudy

La pensée posturale

M. L - Dans le temps 3 où tu as dit qu'on cherche à trouver des plate-formes, comment sont prises les interventions de l'animateur. Pourrait-on dire qu'une force vient du groupe ?

C - La force du groupe me paraît très structurante et indéniable. Y compris dans ce qu'elle a eu de ramasser les petits morceaux, dans le temps 2 et de construire quelque chose qui devienne au final cohérent. *Silence.* Après ça, je dirais que chacun travaille du point de vue qui est le sien. Jacques Lévine a une position qui de toute façon n'est pas celle des autres intervenants du groupe et en ça, elle est spécifique et elle apporte quelque chose d'unique dans le groupe, Jacques Lévine ou j'imagine tout autre animateur, naturellement. Certainement, un regard, sur la globalité de l'enfant, une connaissance un peu plus développée sur l'idée de comment ça marche pour l'enfant, comment ça marche la vie. Je parlerais **d'un équilibre oui de quelque chose de complémentaire qui n'est pas de l'ordre de la sentence,** ce n'est pas ça…c**'est quelque chose qui rassemble et qui ouvre et qui propose.** Ce ne sont que des propositions qui sont faites dans un GSAS, ce ne sont pas des conseils. On n'est pas dans des conseils, des directions de vie ou je ne sais pas quoi, ce n'est pas un gourou ou je ne sais quoi. Les propositions **restent ce qu'elles valent** et l'avantage des suivis c'est de dire qu'elles ne valaient pas grand chose ou alors, en tout cas, j'ai pas su m'en s'en servir. *Silence*

Fonction *gamma avec* une place reconnue au leader fonction *alpha*
cf Enveloppes nécessaires
cf tableau 11

M. L - Est-ce qu'on peut échanger sur le fonctionnement et les incidences de la méthode quand tu es exposante ?

C - Il y a quelque chose qui diffère au sens où je suis *Silence*. Là dans le bouillon, c'est à dire que, en principe, ou alors j'y vais parce que je suis pressurisée par une situation et je me dis que de toute façon, j'y vais parce que c'est urgent que je l'expose.

M. L - C'était le cas pour Mehdi ?

C - Oui, sauf que là, je ne pense pas que je m'en rendais compte de la manière dont cet enfant me pompait de l'énergie. C'est peut-être *Silence* tout doucement que je me suis rendue compte de ça et je me suis dit « bon sang, que j'ai bien fait d'en parler !». Mais, c'est toujours un temps où comme je le disais même moi quand je suis l'écoutant, et ben celui qui expose il *Silence* sort le maximum de choses de la situation et du vécu de lui-même de la situation. Voilà, donc, c'est un moment, je dirais où **on se dénude un peu**. Voilà. *Silence*.

Epanchement dans le sein-poubelle salutaire

M. L - On se dénude un peu, dis-tu, mais qu'est-ce qui rend ça possible ?

C - Alors, je pense : **la conviction d'être accueilli, d'être écouté sans jugement** et je dirais même avec une certaine bienveillance est indispensable. Pour moi la perception de ça est indispensable pour avoir assez de confiance pour dire et la blessure et les difficultés. Ça me paraît indispensable. *Silence*.

Humilité nécessaire et confiance dans le cadre et importance de F1

M. L - Est-ce que tu apporter des précisions sur cette question ?

C - Se dénuder dans la situation rencontrée, c'est essayer de faire en sorte, de livrer le plus d'éléments possible pour que les autres aident à faire un peu lumière. *Silence*. C'est un effort aussi de revoir l'enfant depuis qu'on l'a rencontré jusqu'au moment où on expose. C'est un effort de mémoire, c'est un effort de mémorisation oui, en étant le plus sincère possible, donc c'est revivre des moments, revivre c'est un bien grand mot, mais c'est rappeler des événements qui ne sont pas toujours agréables puisqu'on est amené à parler des situations qui posent problème. **Pas les situations de suivis où on dit, ça y est, c'est gagné.** Donc, euh, apporter tous les éléments sans se dire « Est-ce que ça c'est important, j'en sais rien ». Sans faire le tri. Et en même temps sans en oublier trop.

accueil de la parole vraie de l'exposant

M. L Et dans le temps 2 quand on te pose des questions comment ressens-tu les choses ?

C - *Silence*. Assez tranquillement, parce que je suis très en confiance. Pour peu que les personnes-là soient toutes, je dirais, *Silence,*pour peu qu'elles aient admis la démarche, je sais qu'il n'y aura pas de question qui vont me faire la leçon ; des questions, des réponses, un peu ce que je disais tout à l'heure, « ben, moi tu sais, quand j'ai rencontré ça, il faut faire ça ». **Même si je suis prête à entendre, à me remettre en question,** mais ce sera fait d'une autre manière. Ce sera moi qui vais me remettre en question…il est arrivé que des personnes nouvelles

Empathie N1, N2, N3

arrivent dans le groupe et elles ne sont pas bien au courant de la démarche. Moi- même en tant qu'écoutante, j'étais dérangée par des questions qui ne vont pas dans le recherche d'un éclaircissement ; ça devient plus « pourquoi t'as agi comme ça ? ». Donc, un jugement. Là, effectivement, c'est le couperet. Là, on se referme.

M. L - Quand la séance de 3 heures est terminée, comment tu te sens ?

C - Régulièrement, il m'est arrivé de me poser la question : « non, là, je suis trop fatiguée ce soir pour rentrer après 22h30, et il faut prendre le métro. Ce n'est même pas raisonnable d'y aller. Je me suis déjà fait ce petit raisonnement et je pense que je n'ai pour ainsi dire louper aucune séance malgré ça. Même si c'est 22h30, l'heure de la fin, il faut rentrer, je pense que je suis très régulièrement, même si ce n'est pas une règle, je **suis revenue beaucoup plus forte** que je ne suis arrivée. Beaucoup plus forte avec des batteries rechargées pour attaquer la pratique du lendemain. Pour peu que j'ai exposé un cas, parce que, comme par hasard, quand on n'a pas envie d'y aller, c'est parce que parfois on a un cas un peu lourd, **qui nous tarabustine** et qui pourrait bien attendre encore un petit peu. Pour les fois d'exposé d'un cas, **le changement se fait presque du jour au lendemain, sans jeu de mots.** On ouvre, alors, je ne sais pas si c'est…oui, **le premier regard que je repose** sur l'enfant dont j'ai parlé n'est de toute façon pas le même lorsque je suis arrivée la veille au soir. Ça, c'est évident. Et il peut ne pas avoir changé énormément, il peut ne pas avoir changé pour tout le temps. Mais de toute façon, il est différent et de toute façon plus détendu.

Fonction *gamma* du groupe opère
F7, F8

Le changement passe par le regard intérieur et extérieur.
La fonction *alpha* peut s'exercer

M. L - C'est ce qui s'est passé pour Mehdi ?

C- C'est ce qui s'est passé pour Mehdi ; il a bien dû le sentir puisqu'il s'est mis à parler de son père alors que je ne l'avais pas du tout invité à ça. Il m'a parlé de l'accident de voiture de son père ! C'était juste le **lendemain de la séance !** Et c'est vrai que la séance qui s'est déroulée autour de Mehdi m'aide encore, jusqu'à ce soir où j'ai parlé avec sa grand-mère. Parce qu'effectivement Mehdi se porte bien en classe, je n'ai rien à lui dire. Mais en revanche, il est toujours ingérable à l'étude le soir, au centre de loisirs du mercredi après-midi. Vu son attitude avec moi, la directrice a dit qu'il faut me demander mon avis. La grand-mère est dans tous ses états et c'est vrai qu'il n'est pas gérable, actuellement. Il ne peut pas laisser vivre un groupe et lorsque cette grand-mère me parlait de Mehdi , *silence,* elle me disait « vous comprenez, on veut lui acheter une télévision mais

Appropriation subjective et effets sur le comportement de Mehdi.

s'il travaille mal, il n'en est pas question ». Mon premier réflexe, ça a été de me dire « encore une télévision, c'est vrai il a déjà rien ! ». Et puis, l'entendre dire « ta mère fait tout pour toi, tu te rends compte, il faut que tu travailles parce que ta mère, elle fait tout ça, pour toi. ». Je pense que là, **la séance est là qui m'accompagne** : je me dis « Comme tu as lourd à porter pour rendre ta mère contente, comme elle charge tes épaules, ta mère en te disant « Je fais tout pour toi ». Et là, je pense que dans la séance, ce qu'on avait dit d'un enfant obèse qui cherche à compléter le corps de sa mère, **ça a change complètement le regard sur l'enfant**. On ne se dit pas « petit enfant gâté », on se dit « comme tu te donnes du mal, comment on va pouvoir t'aider à trouver ta route à toi, petit garçon » ; ça, c'est quand même quelque chose que **je n'arriverais pas à déduire seule, à trouver toute seule, même si quelque part, c'est moi qui le trouve, mais moi, avec l'aide du groupe.**

Insistance sur la fonction gamma et l'intériorisation de l'objet-groupe

M. L - Quand tu dis que tu reviens plus forte, les batteries chargées, etc, cette force, tu la puises dans le groupe, dans les mots, les expressions qui sont choisis par Jacques Lévine. Qu'est-ce qui agit, en fait ?

C - *Silence.* Les expressions en tant que telles, *silence,* il peut arriver comme, par exemple, « un corps qui cherche à compléter celui de sa mère », c'est des expressions que je ne vais pas apprendre mais quand elles me marquent, je les écris, je les relis, très vite, le soir même, elles m'aident à …oui il y a des expressions qui sont là et qui vont me permettre d'y repenser, **des flashs, je** dirais et qui vont me permettre, des flashs, y compris dans le cœur de la situation. **Il y a le ressenti général de la situation et oui, aussi, bien sûr, ce qui s'y est dit**. Il y a des mots qui sont là et que je réentends les jours suivants, et, tiens, ça va me revenir à l'esprit trois jours après.

Insistance sur la fonction *gamma* et l'intériorisation de l'objet-groupe

M. L - Est-ce que le fait que ce soit un langage imagé, un langage métaphorique comme la question de la toiture, le regard-photo, le regard cinéma, est-ce que c'est important ?

Ressenti et langage métaphorique , remémoration... Maturation psychique et intellectuelle

C - Je pense que quand on est dans le feu de l'action avec des enfants, dans une classe, il faut réagir vite. Les mots-là qui sont schématiques, qui rappellent la structure finalement, **ont leur efficacité ;** c'est-à-dire après il y a une démarche de fonds, bien sûr, mais ces mots-là, oui,c'est aussi ceux-là qui reviennent et vite et bien au bon moment. *Silence*. Quand ils sont compris, je dis oui, mais il m'a fallu du temps pour comprendre et il me faudra encore plein de temps pour comprendre.

M. L - Quand tu dis « ils sont compris »…des récits d'expérience, des lectures n'auraient pas le même effet...

C - Ah, certainement pas, certainement pas. Pour moi, non. Non, parce qu' il y a quelque chose qui serait plus de l'ordre de la théorie. **Là, on est dans le vécu et dans le vécu jusqu'au bout des ongles y compris celui du vécu de l'enfant**. Y compris le vécu d'un groupe qui se mobilise pour. *Silence.* Y compris, sa démarche à soi qui se mobilise et en revenant à Mehdi, mais oui, c'est le fait d'avoir exposé son cas, j'ai pu prendre en considération suffisamment sa situation pour l'exposer à un groupe. **Cette attention que j'ai eue à son égard,** il l'a ressentie, lui qui y est si important aux yeux des siens et tellement dévalorisés dans les yeux de l'école. Tout ça, c'est en jeu. Un livre, oui, pour enraciner ce qui se dit, sûrement…**après ça on va pas dire ce qu'on souffre à un livre.** *Silence*

Notion d'expérience vécue et non livresque

M. L - On ne va pas dire ce qu'on souffre à un livre… Néanmoins, la théorie est aussi utile.

C - Ah, oui, de la théorie aussi, **je pense qu'elle soutient tout sinon ce serait du bavardage et c'est tout sauf du bavardage**. Et, je crois que même s'il se joue beaucoup de choses de l'affectif et qu'il y a cette bienveillance qui circule, je ne crois pas, enfin, pour ma part, il n'y a pas de construction d'un lien affectif avec les autres membres du groupe. A part, le plaisir de se retrouver et d'avoir échangé dans la confiance, ça, ça construit un groupe. Mais, je ne deviens pas une copine avec les autres membres du groupe…mais bon, pourquoi pas…mais c'est pas ce que je recherche ; si ça vient oui, mais ce n'est pas un groupe où on se réconforte mutuellement. **C'est peut-être un groupe où on se remet debout après être tombé,** au moins dans sa tête à soi et où on se remet debout et pour le coup on peut aider un petit enfant à marcher mieux.

L'apport de la théorie comme étayage à l'expérience

M. L - Ce sera ma dernière question : est-ce que tout ça, a aussi une influence, une incidence dans ta relation aux autres, dans ta vie privée.

C - *Silence*. Je crois qu'on parle de la relation à l'enfant, **il est question de ce qui passe forcément par la relation à soi-même** et la relation à l'enfant, elle n'est pas enfermée dans une boîte. **C'est une particularité de la relation à tous donc quand on se réconcilie avec soi-même, quand on adhère au regard-caméra plutôt qu'au regard- photo, le transfert peut s'opérer aussi dans sa vie à soi et face aux autres.** Alors, peut-être aux collègues. Personnellement, il n'y a pas de cloisonnement et comme on parle de la vie en l'occurrence, la

Le regard tripolaire

vie elle dépasse les frontières de l'école.

M. L - Pour terminer cette entrevue, veux-tu ajouter quelque chose ?

C - Non, simplement moi, je suis très contente qu'il y ait eu cet extrait de journal qu'a apporté un jour ma sœur, car effectivement ça m'a porté. J'ai dit beaucoup de choses. On peut dire, oui, que c'est un outil de prévention pour donner à chacun des chances de grandir.

M. L : Merci beaucoup, Claire.

Entretien de fin d'année scolaire

M. L - Claire, c'est le deuxième entretien et le dernier de cette année. Ce serait bien que tu fasses un bilan de cette année sachant que tu as participé à ce groupe de travail depuis plusieurs années avec Monsieur Lévine. Est-ce que tu penses avoir appris quelque chose de complémentaire, différent des autres années ?

C - Alors, cette année, la configuration du groupe a changé comme l'année précédente et il y a davantage de personnes qu'il y a deux ans. Donc, en fait, les interventions de chacun sont moins fréquentes…ce qui est un changement notoire, c'est-à-dire qu'il y a plus de personnes nouvelles qui viennent **se former.** Au démarrage, c'était un peu déstabilisant en ce qui me concerne, l'impression de peut-être avoir moins le temps de parole nécessaire et puis ça s'est stabilisé avec le temps, en ce qui me concerne. C'est-à-dire que dans le groupe, il y a eu une **régulation des propositions de cas.** On proposait une situation quand véritablement, on se sentait démuni sinon, on laissait la place à d'autres qui avaient des situations plus urgentes à traiter. Et je pense que j'en ai retiré largement tout mon compte, avec cette **plus grande capacité à faire le transfert d'une situation à une autre** et à en tirer des choses qui étaient dites dans le

Intérêt et limites de l'ouverture du groupe et de l'effectif plus important, F1 importante et F7, F8

Capacités transférables

groupe, par rapport aux situations que je rencontrais. **Voilà, une capacité à écouter, à intégrer des choses et de faire des liens, c'est ce que j'ai appris.** Et puis, moi, ça me fait toujours beaucoup plaisir quand il y a des nouvelles personnes dans le groupe qui viennent parce qu'on est dans une dynamique de poser un regard positif sur l'enfant et c'est important d'être **nombreux à rencontrer ce regard positif sur l'enfant**. Moi, j'ai eu la chance de parler d'un enfant qui me posait des soucis, Mehdi et d'avoir eu la sensation d'avoir été reçue pour parler de cet enfant. Et puis, de mon côté, c'est une année où j'ai l'impression que se sont consolidées des choses perçues, d'une manière un peu intuitive au cours de toutes ces années passées à l'AGSAS. Ce qui me fait souvent dire que je suis **bien lente à intégrer les choses** et que c'est nécessaire qu'un travail de longue haleine, de longue durée porte ses fruits pour qu'en effet, ce que j'entends là-bas et auquel j'adhère, passe de l'intellectuel au vécu et donc, ça, c'est…j'ai l'impression **d'avoir besoin de tout ce temps-là** pour que ça s'intègre de manière plus instantanée aussi.Cela m'a permis de travailler d'une manière particulièrement paisible et j'ai vécu cette fin d'année avec une distance qui me paraissait plus juste. Ça, je sais que c'est le résultat de ce travail récurrent de ces situations.

Silence

M. L - Nous pourrions peut-être revenir sur ce que tu dis avoir repéré « les choses perçues de manière intuitive qui se consolident ». De quoi s'agit-il ?

C - J'ai l'impression que ça correspond à **un regard,** à un certain regard qui voit **l'enfant comme un tout et comme une personne en route** et que moi, sur ce chemin qu'il suit, je suis une pédagogue, ça c'est certain mais aussi quelqu'un qui peut lui témoigner que la suite du chemin est **possible.** Quelque chose qui prend un peu de hauteur par rapport au métier d'enseignant, qui suppose **l'acceptation d'un petit deuil dans la...** dans l'omnipotence de la transmission du savoir. Ça veut dire que c'est un deuil au niveau pédagogique dans le sens où transmettre la technique de l'addition, enseigner la lecture, c'est certain, mais que ça ne passera pas en ignorant **d'autres paramètres qui fait qu'un enfant est ce qu'il est et qu'il n'est pas seulement un élève.** Et c'est peut-être cette acceptation de **voir plus large** que j'intègre, je le sens. De voir plus large dans ce métier, ça suppose du point de vue de l'enseignant que je suis de se retirer un peu. En tout cas de ne pas rentrer dans la toute puissance de : « je vais t'enseigner et tu vas savoir » mais voir les choses d'une manière plus large, voir un enfant mécontent et admettre qu'il est mécontent et qu'on peut passer à l'acte, en lui

Attitude en 3 tps
- Admettre intellectuellement
- Accepter dans la situation
- accompagner / futuriser dans le vécu de la situation

disant : « **tu le montres, je le vois et tu as le droit de le montrer et tu le montres assez fort pour que je le vois » mais sans s'arrêter là puisque c'est aussi dire « moi, je t'invite ailleurs » et aussi il y a de la joie parce qu'il y a de la croissance ailleurs mais sans oublier l'étape de « tu as le droit d'être là où tu es ». Et moi, en tant qu'enseignante, je l'admets.**

M. L - Ce que tu dis là, ça passe le langage ? Dans la relation à l'enfant…

C. Dans la relation à l'enfant, je dirais que ça passe par, en ce qui me concerne, **l'admettre en moi-même avant de la communiquer à l'enfant.** Admettre en moi-même cet état de fait, que l'enfant en est là et ensuite le rôle que je vais avoir c'est de l'inviter, de susciter du désir, susciter la croissance via les apprentissages. Cette reconnaissance de là où il en est, fait écho à mes angoisses, à mon impuissance de maîtresse tout ça. Mais il faut d'abord bien que je règle un peu les comptes pour moi pour qu'après les choses, si ça se prête, j'en parle à l'enfant. Mais de toute façon, **ce sera fugace, ce sera un moment, ce ne sera pas un grand discours, ce sera à un moment précis**. *(pas décidable)* Moi, je sens à quel moment je peux le dire.

Explicitation du regard tripolaire et d'une parole vraie

n parler à l'enfant : Question de tact ...Ferenczy Dolto, cf violence de l'interprétation...

M. L - Ce dont tu parles, tu l'as appris dans la méthode du soutien au soutien ?

C - Ah, ça, sans aucun doute. Oui, parce que on ré-entend de ce groupe-là, sans cesse, **la place du sujet de l'enfant**. La place de l'enfant/élève et à la fois la place de l'enfant qui ne veut pas sortir du ventre et à la fois la place de l'adulte qu'il est appelé à devenir et c'est toute cette trajectoire qu'on ne peut pas occulter. Et j'ai l'impression que les enfants qui sont dans une situation comme une sorte de prison…la reconnaissance de ce qu'ils vivent, c'est très important. Ce n'est pas faire contre la situation présente, c**'est faire avec et proposer de faire avec** et ça c'est ce que propose la démarche dans le groupe de l'AGSAS. C'est-à-dire la reconnaissance de la blessure ego-centrique de l'enseignant face à l'échec de la transmission et puis aussi **la reconnaissance** de la dimension accidentée de l'enfant sans se la prendre en pleine figure, cette dimension accidentée comme un refus de notre personne. Et puis comment donner du futur à l'autre. C'est peut-être ça ce que j'apprends. Ça ne se fait pas tout de suite.

M. L - Ce temps dont tu parles, est-ce que tu dirais que c'est le temps de ta maturation psychique, ta maturation interne personnelle. Est-ce que ça a à voir avec les temps, les scansions de la méthode ?

Silence

C - De mon point de vue, oui. C'est-à-dire, c'est ce que j'expliquais tout à l'heure. Si je n'en passe pas par : ce constat que ça me blesse ce qui arrive et que cet enfant-là, vraiment il suscite chez moi une agitation, une violence, une angoisse, tout ça. Tout ça, ça peut se dire dans le groupe de l'AGSAS.
M. L - Dans le temps1.
C - Dans le temps 1, dans le temps du ressenti, du dire de la blessure narcissique. Cet enfant-là, je ne peux plus le voir. Pour moi, c'est le temps qui va permettre d'évoluer vers autre chose et il est immédiat, nécessaire. Et puis, après avoir un peu balayé devant ma porte et exposé mes griefs comme cette petite fille qui s'appelait Amandine qui était…qui gâchait la sieste des autres systématiquement et queje trouvais insupportable. Il fallait bien que je le dise un moment qu'elle était **insupportable alors qu'elle était interne à 3 ans,** elle avait une vie…oh, non, elle avait beaucoup de choses à porter ! J**e le savais et ça n'arrangeait pas ma culpabilité de ressentir fortement de la colère, en fait**. **Le dire.** Après ça, on peut envisager de dire : « alors, où est la logique de l'enfant ? » **Je dépasse le fait que c'est seulement pour me gâcher la vie.** Il ne pas se refuser ce temps et ne pas y rester non plus. Si on en reste là, ça peut aller de mal en pis. Je pense que de cette attitude de violence, on peut s'en servir. A partir de ce moment-là, on peut se mettre dans le temps 2, le temps de comprendre la logique de l'enfant, ce temps-là, je l'ai trouvé dans le groupe de l'AGSAS, j'ai l'impression de ne l'avoir jamais trouvé ailleurs d'une manière aussi fouillée, sans que, en tant qu'enseignant, on rentre dans un rôle de psy. Mais il y a quand même **toute cette recherche du groupe** qui aide à remonter vers la source et ça, ça n'est pas quelque chose qui est plaqué, c'est quelque chose qui a à voir avec la co-réflexion. **On recherche ensemble** et puis on recherche ensemble en voyant les deux parties, en voyant ce qui fait écho chez soi pour entendre cet état de malaise

Cf expérience rapportée par Serge Boimare

Fonction F1 essentielle

Processus T 1, T2, T3 permet **attitude** grâce à capacité à entrer dans la logique de l'enfant

M. L - Tu peux situer à quel moment « ce qui fait écho, chez soi » ?
C - Disons, chez moi, c'est conjointement dans le temps 2, dans la recherche de la logique de l'enfant où là, **en entendant la logique de l'enfant, il y a l'écho de ce qui se passe chez moi** mais c'est aussi le lieu du troisième temps : comment faire avec ? Qu'est-ce qu'on peut mettre en route ensemble ? *(ecole interne ou l'infantile en soi)*
Silence
M. L - Est-ce que tu dirais que ce processus que tu viens de décrire à un moment donné devient une attitude que tu as internalisée ?

C - Oui, c'est ce que je disais au début. Ça a pris du temps et ça prend encore du temps. Je pense que je ne sais plus combien de temps ça fait que je participe au groupe de l'AGSAS, 6 ans, peut-être. **Mais pour que ces quatre temps de la méthode deviennent un peu simultanés avec le vécu, oui, il faut du temps**. Mais il y a quelque chose de ça, du temps pour intérioriser et qui m'aide au quotidien même si ce que j'ai découvert m' a semblé quelque chose de tellement novateur que ça a changé les choses de manière presque immédiate, avec plus ou moins un effort réflexif mais voilà.

Du processus empathique au positionnement :
Structure temporelle, moments présents (Stern)

M. L - Qu'est-ce qui a été aussi novateur pour que ça change de manière immédiate ?

C - Moi, je suis arrivée dans une école qui est donc un internat avec tout ce que ça peut susciter…c'est une mutation que j'avais demandé et que j'ai obtenue…dans un contexte où se mêlent à la fois, la révolte des enfants, leur accablement, ce qui n'est pas toujours le cas mais bon, et puis des adultes avec le sentiment d'une certaine injustice à voir des enfants arrivés ici à l'âge qu'ils ont. Rentrer en internat à 3 ans, on trouve ça jeune. Et puis quelque chose…on ne s'y attend pas forcément, dépassant tout ça, la façon de réagir à tout ça, ne va pas forcément attirer la pitié. Ça va plutôt être une façon d'irriguer un certain malaise, des attitudes de rejet, de malaise et là, pour le coup pour moi, c'est une certaine forme de violence et c'est à ce moment-là que j'ai eu connaissance de l'AGSAS et que justement toute cette subtilité de l'enfant qui se sent mal aimé et qui se rend mal aimable. **Et dans cet espèce de chaos, j'ai pu percevoir une logique et dès lors qu'on perçoit une logique on vit mieux les choses.** On vit mieux. Et quand je dis l'enfant qui se sent mal aimé, je dis bien l'enfant qui se sent mal aimé, je ne dis pas l'enfant qui n'est pas aimé. C'est aussi autre chose. Dans la dimension d'accueil des parents, c'est important, là aussi. Des parents qui ont du mal dans leur tâche de parents, là aussi, il y a une logique. C'est ma sœur qui m'avait apporté un article sur l'AGSAS et il m'arrive de me dire qu'aurait été ma vie professionnelle sans cette rencontre ? Est-ce que j'aurais goût encore à ce métier là ? Je ne sais pas. C'est d'ailleurs étrange parce qu'au fond, contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'AGSAS m'a renforcée dans mon goût de transmettre. Il ne m'a pas fait dire, « ben tiens, pourquoi pas, j'aimerais devenir psychologue » parce que je crois en l'école comme un outil de croissance s'il est présenté comme ça. Mais le savoir comme un outil.

Apprendre qu'il existe des raisons Ics de faire ce qu'on fait…F1, Anzieu

« Comprendre la logique permet l'acceptation »

Faut-il tout comprendre pour accepter ?

a priori ? cf Roumanoff, Despraz

M. L - Le travail dans ce groupe t'a renforcé dans le goût de transmettre aux enfants, alors aux jeunes collègues, qu'est-ce

que tu pourrais leur transmettre ?
C - Je ne sais pas si je pourrais leur transmettre mais en tout cas, échanger et communiquer. Essayer peut-être puisque justement la salle des profs est le lieu du temps 1, d'inviter à se mettre dans le temps 2. Essayer de replacer l'enfant dans ce qu'il vit ou dans ce qu'il a à vivre ; essayer de voir qu'il n'agit peut-être pas sans raison et peut-être plus que transmettre, il s'agirait de questionner et de dire « tiens… » parce que ce qu'il se passe très souvent dans l'internat où je suis, le lundi matin et le vendredi soir, le lundi toute la journée d'ailleurs et le vendredi toute la journée d'ailleurs, c'est des journées…presque invivables : la violence et les difficultés relationnelles entre les enfants et entre les enseignants, et enfant contre enseignants, elles sont augmentées. **Le lundi matin, c'est incroyable, ils sont fracassés** et puis au lieu de voir le groupe parce que il y a un enfant qui émerge parce qu'il a été bien pire que les autres… « tu lui as demandé de quoi a été fait son week-end, ce qui pourrait expliqué son état aujourd'hui ». Peut-être faire que les personnes aillent au-delà de leur ressenti propre pour entrer en communication avec l'autre. Et c'est toujours quelque chose de délicat.

Travailler le lien psychanalyse-pédagogie

Renforce sa volonté de rester pédagogue. La pédagogie psychanalytique ?

Le lundi matin :
Devoir d'empathie !

Silence
M. L - Lorsque tu as dit que tu portais un certain regard « voir l'enfant comme un tout et une personne en route », Jacques Lévine utilise un langage imagé. Est-ce c'est quelque chose dont tu t'es servi, cette année, et est-ce que ça fonctionne pour toi ?
C - Moi, le langage imagé, la métaphore qui me parle, c'est « le regard-caméra »
M. L - Est-ce que ça fait partie de ce qu'il y a à internaliser pour être dans cette posture dont tu parles ?
C - de mon point de vue, oui. Parce que c'est un tout assez complexe. Mais voir l'enfant dans une visée de regard-caméra, disons que l'avantage des expressions imagées de J. Lévine, **c'est qu'elles sont saisissantes, c'est des mots qui s'impriment** : « le regard-caméra » ! je sais, allez, qu'il y a autre chose qui peut se passer. Ça fonctionne un peu comme un garde-fou, des feux, des clignotants, quoi, quelque chose comme ça. *Silence.* Tout dernièrement avant le départ des enfants et c'est la première année que je fais ça, à la remise des carnets avant leur départ de la classe, pour l'évaluation, je l'ai fait différemment des autres années. C'est quelque chose que je me suis permise. Je l'ai fait d'une manière totalement individuelle en laissant le groupe en autonomie et j'ai pris du temps pour leur remettre leur petite évaluation. P**our moi, ça a été le lieu de l'au revoir,** beaucoup plus que le dernier jour où on a fait un

Langage métaphorique = garde-fou / clignotants

Claire et Véronique s' autorisent à innover dans leur pratique.

Dialogue Moi/soi professionnel

gâteau, on a mangé des bonbons. Déjà, parce que c'était très personnalisé, c'était pas du tout face aux autres. Il m'est arrivé de le faire face aux autres et c'était très sympa parce qu'ils s'applaudissaient à chaque fois, entre eux. Là, j'ai décidé de le faire de manière personnalisée et sans le regard des autres ; je l'ai vécu ce moment et je pense eux aussi, comme un moment assez plein, à expliquer où ils en étaient de leur évolution. Je leur ai expliqué aussi tout le chemin qu'ils avaient fait et je leur ai dit : « te souviens-tu quand tu as commencé dans cette classe ? » et pour ceux qui quittent l'école puisqu'il y en a certains qui quittent l'école et que l'idée de partir, c'est encore autre chose qui se produit dans leur vie. Je pense à un enfant, en particulier qui a pu me dire « j'ai peur » et de mon côté de lui dire : **« oui, mais regarde quand tu es arrivé à St Charles, tu n'étais pas content, tu voulais partir de l'internat, et tu nous le montrais, tu nous le montrais vraiment et regarde où tu en es maintenant. Tu as des amis ; à l'école, ça se passe bien donc tu peux te dire qu'il n'y a pas de raison pour la suite que ça se passe autrement, tu vas y arriver aussi. Ça va te poser des difficultés, mais tu vois tu es plus équipé qu'avant parce que tu vois maintenant ce qui a été possible et ce sera plus facile ; tu pourras aussi te rappeler de cette année à St Charles, de ce chemin que tu as fait, donc tu vas partir plus fort.»**. Ce n'est pas nier la difficulté, c'est dire…moi je témoigne des passages difficiles que tu as surmontés et de la force que tu as. *(perspective)*Moi, j'étais dans ce hors-temps, ce temps pas institutionnalisé véritablement…chacun a attendu son tour avec beaucoup d'impatience et le groupe s'est très très bien comporté pendant toute la durée de ce moment-là. Ça peut être intéressant, pour un enfant d'entendre quoique lui réserve la suite, y compris quitter une école…

M. L - Cette évaluation individuelle, tu estimes que ce sont des effets de ta participation au groupe de l'AGSAS. ?

C - Sans le moindre doute. Mais comment le relier, c'est ça la question. Déjà, ça n'a pas été très loin d'une séance de l'AGSAS donc, il y a **quelque chose qui m'habitait** encore à ce moment-là. Et c'est se permettre, se faire assez confiance et se dire « ce n'est peut-être pas une bonne idée ». Ce n'est pas une idée que j'ai prise dans l'AGSAS mais c'est quelque chose qui est en cohérence de tout ce qui se dit à l'AGSAS, en ce qui me concerne, de mon point de vue. C'est justement reconnaître une situation où des difficultés peuvent être envahissantes et reconnaître aussi qu'il nous montrait bien qu'il n'avait plus envie d'être là et ça c'est difficile aussi pour nous que tu nous le montres comme ça. Mais aussi, tu peux faire avec et peut-être

La fonction paternelle dans le déploiement de ses trois objectifs : permissive ; percutant, perspective (J.Lévine)
La force du travail a une action roborative.
Importance du T2
Entrer dans la logique interne : spécificité du GSAS

que tu es assez équipé pour ça. Pour moi, ce n'est pas forcément revenir sur une dimension accidentée qu'on connaît chez l'enfant, ce n'est pas forcément dire « je sais ce qui se passe à la maison » qui va aider l'enfant, même si au sein du groupe il est nécessaire d'au moins imaginer ce qui se passe à la maison mais c'est aussi d'imaginer ce qui se passe dans sa tête et là où le regard se fait : c'est reconnaître que ce qui se passe dans notre, c'est les quatre temps de la méthode.

M. L - Le quatrième temps de la méthode, pour toi, comment est-ce que tu le définis?

C - Pour moi, je dis bien pour moi, je ne sais pas si je suis très bien rigoureuse sur ce quatrième temps, je pense que je ne le suis pas. Le quatrième temps, pour moi, c'est comment s'est vécue la séance. Voilà, comment moi, j'ai tendance à me le dire. Comment s'est vécue la séance et où on en est là, maintenant. **C'est** un temps qui n'est pas toujours explicite, c'est plus informel. C'est peut-être le moment où on se dit « est-ce qu'on peut s'arrêter là, maintenant ». **C'est sûrement aussi dans l'écart, bien après la séance.** I**l se fait pendant le retour en métro, quand je reviens et puis dans les rencontres d'après avec l'enfant.** La première rencontre avec l'enfant où on a exposé une situation avec tout ce qui s'est dit. Ce qui a été important dans la séance, c'est ce qu'on a **reçu, ce qui peut nous mettre en mouvement** et c'est déjà arrivé que des personnes disent « oui, mais moi, là, il y a quelque chose qui coince ». Alors je ne sais pas si le quatrième temps par rapport aux enfants, ce serait pas « comment tu as vécu l'année ? ». Comment tu as vécu cette année au Cp, par exemple ? *Silence.* Oui, c'est quelque chose que je re-proposerai.

Notion de mouvement, d'espace, de temporalité psychique, de structure temporelle, de soutien...

Silence

M. L - Pour conclure, est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?

C - Non, je n'ai pas de chose à ajouter tout de suite..à part que pour moi, continuer dans ces groupes de l'AGSAS comme lieu de co-réflexion, je pense que ça coule de source et que si c'est avec Monsieur Lévine tant mieux et quand les choses seront amenées à changer et si c'est avec un autre animateur **je ferai avec le chemin qui est là. C'est un soutien.**

*Silence...O*n se soutient parce que nous sommes le soutien d'un enfant dans sa croissance et pas seulement des transmetteurs de savoir et en fait, c'est un tout, c'est vraiment un tout. Lorsqu'on arrive à devenir un soutien efficace, on voit que les apprentissages coulent dans la foulée. L'enfant trouve sa place d'apprenant. *(fonction phorique)*

M. L - Merci Claire pour cet échange.

Annexe VI : Sabine (Premier entretien)

M. L - Sabine, tu as participé à un groupe de Soutien ; nous allons échanger sur deux points : les raisons de ta participation, de ton engagement, tes attentes et sur les souvenirs qu'il t'en reste après ces vingt jours.

S - A la fin, il y a eu un tour de table où l'on demandait notre sentiment sur le travail de la séance, je ne savais plus quoi répondre. J'avais oublié ce que je voulais répondre et évidemment, c'est revenu sur le trottoir en sortant : vraiment ce que j'ai apprécié, c'est ce besoin que j'ai, ce besoin d'avoir, de pouvoir **porter un autre regard** sur les enfants…sur les élèves. Ça, quand on est tout seul dans une école, où on ne sent **personne « branché psy »**, en dehors de la psychologue scolaire. Ce regard-là, je me rends compte que je l'oublie et que ça m'a fait du bien d'entendre parler d'autres élèves et de pouvoir les regarder autrement. D'ailleurs le lendemain, j'allais mieux et quelque part, c'était une bonne journée *(rires)*. Lévine m'a fait du bien le jeudi plus que le mercredi soir, c'est souvent comme ça je crois ; enfin moi, je me suis dit ça : « tiens ce jeudi, c'est ma deuxième bonne journée de l'année ». Et voilà donc, c'est une vraie attente plus un besoin ; théoriquement je me dis que **cet autre regard je devrais le générer toute seule ;** mais je me suis rendue compte que j'oublie, que j'oublie d'y penser, ça fait pas partie, ce n'est pas un réflexe et de faire partie d'un groupe comme ça et ben ça, **ça vous pousse quelque part à une vigilance, à une permanence**, ça installe la vigilance ou alors ça rend permanente la vigilance, voilà il y a une espèce de permanence comme ça qui est permanente !

Importance du regard

Derrière le « branché psy », c'est la place de l'enfant à l école et pas seulement l'élève

Conscience du travail intérieur à effectuer pour « générer le regard »

M. L - Cette vigilance dont tu parles, tu en as besoin parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui sont en souffrance psychique dans ta classe ?

S - Dans ma classe, cette année, oui. Et même si je peux avoir **un regard empathique sur leurs histoires, voir l'enfant derrière l'élève quand il y en a plusieurs, quand il y en a trop dans une classe c'est difficile.** Je passe mon temps à dire que je mets **ma casquette de gendarme** et que je n'ai plus ma casquette d'enseignante et ça je le vis très mal en fait. Alors après, **c'est peut-être aussi personnel** mais je n'y arrive pas à …oui c'est peut-être ça, ça m'aide **à lutter contre le découragement,** à accepter l'impuissance qu'on a parfois devant certains enfants, à la reconnaître, à l'accepter surtout ! Je pense qu'**inconsciemment, je ne l'accepte pas forcément** et justement ces GSAS me permettent de l'accepter plus

Evocation de ses difficultés de gestion de classe.

Sentiment d'impuissance et de découragement

facilement.
M. L - Et les enfants qui souffrent, d'après toi, de quoi souffrent-ils ? Est-ce qu'il y a des manifestations particulières de leurs souffrances qui te sont plus difficiles à supporter par exemple ?
S - Je suis touchée complètement différemment en fonction de leur souffrance. En ce qui me concerne, j'essaie d'être très **vigilante pour ne pas être injuste**. Il y a des enfants qui vont m'agacer. Alors si ça m'agace, **qu'est-ce qui m'agace ?** Filles et garçons, il y a des enfants pour qui je vais avoir **une empathie presque naturelle,** les enfants qui sont en colère…par exemple. J'ai un petit garçon qui arrive dans ma classe dans un état de colère et puis c'est « putain, merde, fait chier, ta gueule » il parle comme ça ! Et il arrive dans cet état-là, le matin, et j'ai utilisé **la formule** de J. Lévine, l'autre jour et je lui ai dit « mais dis donc, t'as l'air d'avoir beaucoup de souci dans ta petite tête » et j'ai repris la phrase, je l'avais relue la veille et **j'ai repris la formule** et je lui ai dit « t'as le droit d'avoir des soucis et puis on va essayer de faire que tu en aies un petit peu moins à l'école…cet après-midi, choisis une activité ». Et surtout il m'a dit quand je lui ai dit qu'il avait des soucis dans la tête il m'a dit « oui » et il m'a regardé et vraiment il était grave, il était sérieux. Ensuite, j'ai rencontré les parents cette semaine …et je ne sais pas pourquoi il parle comme ça ; le père l'a tout à fait admis. En plus, c'est un enfant qui maigrit, qui fait des cauchemars, qui ne dort pas la nuit…alors on est parti sur une piste pour lui alléger son emploi du temps à l'école : déjà, il ne reste plus à la garderie et là, cette nuit, il a dormi. Les deux parents sont venus me voir et ils m'ont dit « il a dormi toute la nuit, il ne s'est pas réveillé une seule fois ! » Bon, on ne va pas faire des statistiques sur une fois, on ne peut pas crier victoire, mais bon.

Empathie ou sympathie ?

Le terme de « formule » interroge la compréhension de Sabine

M. L - C'est un enfant de moyenne section. Il a donc 4 ans.
S - Il a 4 ans, oui. Et c'est un enfant d'une colère, je ne sais pas pourquoi il est en colère, ça ne me regarde pas d'ailleurs mais si déjà il pouvait …Cet enfant-là me touche : je le trouve assez attachant ; je sens qu'on peut lui parler, qu'il peut entendre et pas forcément pour se corriger ou changer, parce que c'est trop dur, c'est trop profond chez lui. Au moment où il entend, il est sincère dans son écoute : **je le sens touchable** et du coup, il y a **une relation qui s'installe**. Mais il y a des enfants, cette relation-là, elle n'est jamais installée. Je pense que c'est des enfants qui ont des gros problèmes psychologiques mais euh… massifs, massifs …Il y en a même une, je me demande si elle n'a pas une débilité légère ou je ne sais quoi : elle était au CP et

Difficulté à porter un regard bienveillant sur Nour

la psychologue scolaire sachant comment je travaille, elle m'a choisie. J'ai donc Nour dans ma classe. Et Nour, j'ai **du mal à voir l'enfant derrière l'élève** : elle papillonne tout le temps elle me met un bazar dans la classe ! Elle n'a aucune autonomie : « Je vais jouer à la poupée » « D'accord, va jouer à la poupée et elle n'y reste que trois minutes » « Je vais jouer à la cuisine » « va jouer à la cuisine » et elle ne se pose jamais !

M. L - Dans ta formation, dans les lectures que tu as pu faire tu n'as pas trouvé de réponses pour faire face à ces élèves-là ?

Fragilité de l'enveloppe psychique dans sa première fonction (F1)

S - *silence* ...Je dirais que je suis beaucoup mieux informée au jour d'aujourd'hui qu'il y a dix ans, ça c'est sûr. Il y a dix ans, j'aurais été plus…plus dure avec beaucoup moins d'empathie ou des choses comme ça. Mais, je me trouve **quand même assez démunie devant des enfants comme ça**...enfin ce qui me rassure, c'est que je ne suis pas du tout la seule. Alors ce que je vois immédiatement c'est que ce genre de gamine a une vraie mais alors, une vraie capacité…là où elle est douée, c'est à se faire rejeter, ça c'est une vraie capacité ..ça ce schéma-là, elle l'a bien introjecté, donc elle a une vraie compétence dans « comment me faire rejeter »…alors je vois ça, j'essaie de ne pas rentrer là dedans et de me le redire pour justement essayer de mettre autre chose en place mais je peux dire que 90% du temps, je n'y arrive pas, parce qu'il y a les autres à gérer. Mais ce qui est bien, c'est qu'elle vient le samedi matin et le samedi, je n'ai que trois élèves et là le samedi matin, je peux travailler avec elle en individuelle

Pas d'expérience de formation aux AP
Sentiment d'impuissance

M. L - Et dans la relation individuelle, est-ce que tu parviens mieux à entrer en relation avec elle ?

S - Je travaille avec elle, je ne peux pas dire qu'elle soit mieux, ni plus attachante, ni plus performante…je ne sais pas quoi penser de cet enfant, il va y avoir une synthèse pour elle. Il y a un bilan qui a été fait pour son frère à Necker et il est débile léger. Un suivi va se mettre en place pour elle ; **pour le coup j'aimerais avoir un diagnostic pour savoir si il y a un e raison médicale ou pas.** Pour un autre enfant, sur le plan scolaire c'est à peu près pareil, je sais que c'est psychologique et familial donc je sens vraiment qu'il y a une vraie intelligence mais le sabotage contre l'école est massif. Voilà mes attentes et je ne me rappelle plus la seconde question...

Le diagnostic pourrait faire barrage à la créativité mais semble une réponse

M. L : On va revenir sur le déroulement des séances..

S - Alors, j'ai relu les notes que j'avais prises l'autre jour : c'est un petit enfant métisse qui est en refus de travail scolaire …je ne me rappelle plus trop, mais la maîtresse est en difficulté. Il est en CP et il y a une difficulté à le gérer en classe.

M. L - Oui, tout à fait donc ce cas qui a été présenté, qu'est-ce

que tu as gardé en mémoire ?
S - Je ne sais pas pourquoi, c'est le fait qu'il soit métisse …ah oui, et le fait qu'il soit …il y avait toujours une ambiguité, oui, y avait toujours …y avait une histoire d' homme de femme, de vie et mort...
M. L - Ce sont des éléments sur lesquels on s'est posé des questions. Dans la mesure où tu découvrais la méthode de travail, est-ce que tu as pu repérer le déroulement des temps ?
S - Donc exposé du cas, ensuite discussion à bâtons rompus entre nous et sans l'intervention de Mr Lévine et puis je dirai dans le troisième temps, zoom arrière dans la perspective du cas et puis on élargit ou en tout cas respiration sur ce cas là, je sais pas si c'est ça.

Repérage des temps et de la place de l'animateur

M. L - Oui, est-ce qu'on peut reprendre chacun des temps dans le détail en prenant un exemple ? Lorsque Djaouida a exposé le cas de Rudy, tous les participants ont été dans une écoute tout à fait particulière . Comment peux-tu qualifier cette écoute ?
S - *Silence*…oh, j'allais dire **compatissante**..oui, c'est le premier terme qui me vient. Active aussi, je me suis pas endormie *(rires)*, j'ai bien écouté …je n'ai jamais décroché ce soir là.
M. L - Est-ce que le cas présenté faisait écho à des situations que tu as déjà rencontrées ?
S : *Silence*...je m'en rappelle pas
M. L - Est-ce que tu as fait des associations d'idées, par exemple ?
S - J'ai l'impression que **j'étais déjà dans l'analyse. Si interprétation pas accueil** Quand elle parlait je notais des choses qui relevaient plutôt de l'analyse.

Difficulté reconnue d'être accueil

M. L - Et le fait que dans le protocole, on doive laisser l'exposant exposer sans l'interrompre, sans intervenir, est-ce que ça, ça été gênant pour toi ?
S - Non, du tout, ça ne m'a pas gêné du tout. Au contraire, c'est même mieux d'avoir le cas bien posé, pour ensuite pouvoir affiner, avoir des éléments et se dire « non, c'est pas du tout ça, je me suis plantée d'analyse et voilà »
M. L - Donc, toi, tu étais déjà dans l'analyse...
S - Enfin ce que j'appelle analyse, c'est les liens contradictoires que j'ai faits, c'est plus …j'ai dû me dire que cet enfant était écartelé entre deux mondes différents pour plein de raisons parce qu'il était métisse, parce qu' il est né au moment où son grand père est mort. Je ne me souviens plus ce qu'il y avait entre son père et sa mère.
M. L - Nous allons donc revenir sur le temps 2. Par rapport au temps 1, est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?

S - Non, j'ai trouvé que l'écoute était bienveillante, l'écoute du groupe, ça j'ai trouvé oui
M. L - A quoi tu l'attribues cette **bienveillance** ?
S - Aux règles du fonctionnement du groupe
M. L - Celles posées au départ ?
S - Oui, **pas de jugement,** c'est très important…
M. L - Dans le temps 2 que tu as défini comme…
S - Un débat à bâtons rompus
M. L - Justement que le débat soit à bâtons rompus que ça fuse d'un peu partout comment as-tu vécu ce temps ?
S - Ah ben, très intéressant. Oui justement de voir que ma propre analyse ou bien est corroborée par d'autres ou bien ne l'est pas. il y a des réflexions que j'ai trouvée pertinentes, éclairantes. Il y en a d'autres, plus **à côté de la plaque ou par rapport à ce que moi, j'en pensais**. C'est peut-être moi qui le suis, ça reste très subjectif.
M. L - Dans ce temps 2, on cherche à entrer dans la logique de l'enfant, on essaie de prendre le point de vue, de changer de point de vue . Est-ce que ça, ça te semble difficile à faire ?
S - Ça ne me semble pas difficile mais euh mais ça me semble important de **le rappeler systématiquement parce que c'est ça que j'oublie quand je suis dans ma classe avec des élèves**. En soi, ce n'est pas difficile : je peux voir l'enfant qui est derrière l'élève ; c'est cette chose là que j'ai tendance à oublier **donc le faire en pratique c'est bien**. On met du concret derrière les enfants les élèves.
M. L - Ce n'est pas difficile pour toi d'imaginer, les émotions, les intentions, tout le monde interne de l'enfant ? C'est quelque chose d'assez accessible ?
S - Oui, j'aime bien ce travail de comment dire, de dissection. Enfin, c'est de la dissection pour comprendre comment il est construit, qu'est-ce qu'il y a dans cet enfant. Mais dissection, c'est un peu brut comme terme.
M. L - On cherche à disséquer ce que ce petit est, ce qu'il fait, a fait, où est sa dimension accidentée.
S - Oui, tout à fait.
M. L - Et alors à un moment donné, je ne sais pas si tu t 'en souviens, il y a eu quelque chose d'assez particulier que J. Lévine a demandé à Djaouida de faire...
S - Oui, il lui a demandé de marcher : ça c'était génial ! Mais alors vraiment de pouvoir relier le corps à l'âme, j'allais dire « le corps à l'enfant comme ça »…moi, je ne sais pas analyser la marche d'un enfant je peux voir marcher dix enfants de façon différentes, je ne saurai pas forcément quoi en dire. Je me suis dit, tiens mes élèves, lundi, mardi, je vais regarder comment ils

Difficulté d'exercer ce qui est le postulat de départ.

Apprendre à se décentrer, ne pas être toujours dans des projections et des attentes

L'écoute, le regard à toujours remettre en chantier pour être dans l'empathie.

Importance de la pensée posturale

marchent.
M. L - Sur ce temps 2, est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? *Silence*
M. L - Sur le temps 3 que tu as qualifié de …
S - Zoom arrière, j'ai pris l'expression de quelqu'un.
M. L - Qu'est-ce qui s'est passé dans ce temps ?
S - Ca m'a clairement fait du bien, c'est-à-dire que je me sentais, moi, le nez dans le mur. Comment aider Djaouida ? Enfin vraiment d'entendre J.Lévine...Déjà quand il a donné d'autres pistes, la piste de la maladie, je crois, un secret médical, voir s'il n'avait pas été hospitalisé, enfin ça tournait autour de ça je crois…donc le fait qu'il puisse donner des pistes pour chercher un début de réponse, c'est très aidant, ça sort l'enfant de la classe ; j'ai l'impression que ça ouvre à autre chose et puis, cette histoire l'histoire du trou dans le toit, ça ça m'a marqué comme image !

Transfert positif sur le psychanalyste

M. L - « Le trou dans le toit » à propos du Moi-maison, cela t' a marqué. Y-a-t-il d'autres images, métaphores, expressions qui te sont restées ?
S - Jamais oublier l'enfant derrière l'élève, mais ça je savais déjà

La condition première de l'empathie est dans F1

M. L – Est-ce que tu te souviens des pistes proposées ?
S - Savoir s'il n'avait pas été hospitalisé et rencontrer les deux parents, pour savoir, ah oui, ça, ça m'a marqué de connaître le vécu de cet enfant ; Et j'ai pensé à ça quand j'ai pris le RDV avec…ça a motivé ma prise de RDV avec mon petit élève portugais, je me suis dit **« j'ai besoin de connaître comment ils fonctionnent dans leur tête ces deux là** ; ils sont quand même assez jeunes, bon ils n'ont pas 20 ans non plus, ils doivent avoir 30 ans. Et je me dis qu'il y a quelque chose de leur culture que je n'ai pas captée et eux, il y a quelque chose de notre culture qu'ils ne captent pas de ce qui est demandé de l'école en France et en parlant peut-être que ça va..Parce que ce ne sont pas des parents malveillants et ça, ça n'est pas venu tout seul dans ma tête. **C'est grâce à ce qu'avait dit J. Lévine à propos des parents de Rudy :** toujours rencontrer les parents pour connaître l'histoire de cet enfant dans un autre contexte.

Transposition du N2 de l'empathie dans entretien professionnel avec une famille

Transfert de savoirs dans une autre situation

M. L - On pourrait penser qu'il y a risque d'intrusion dans l'intimité des parents...
S - C'est les questions qui seraient intrusives, ce n'est pas le fait de les rencontrer. Moi, je ne demande rien, c'est eux qui parlent, moi je ne vais jamais au-delà ; je leur pose une question : « comment ça se passe à la maison, qu'est-ce que vous pouvez me dire ? » L'intrusion ah non, là je fais très attention, parce que justement je le ne supporte pas de certaines personnes...Mais il

m'est arrivé d'avoir des confidences de la part de parents mais en même temps avec derrière, une solution tellement belle ! Je n'ai jamais eu ce sentiment d'être intrusive. **Les parents, je peux les recevoir une heure, une heure et demi.** Ce n'est pas un quart d'heure entre deux portes, on se pose et j'essaie d'avoir une grande disponibilité pour avoir des infos pour que ça aille mieux, en fait.

M. L - Une des propositions dans le temps 3 t'a donc servi dans ta pratique enseignante. Mais y a t-il des choses qui t'ont servi ailleurs que dans ta pratique enseignante ?

S - Je ne l'ai pas repéré…je devrais…enfin ça reste à l'école…je suis entrain de penser à des soucis avec ma directrice et il faut **que je vois l'enfant derrière la directrice !**

M. L - Voir l'enfant

S - En même temps, je ne vois que l'enfant chez elle ! *(Rires)*

Transposition de la disposition intérieure « voir » à la relation avec un adulte.

M. L - Le temps 4, comment tu l'as perçu ?

S - Il y a un temps 4 ?

M. L Le temps 4, c'est celui où on peut faire retour sur sa pratique professionnelle ; on peut être amené à comprendre ce qui a touché la personne qui a exposé…On est sur la problématique personnelle mais c'est aussi, ce qui se passe après deux séances, à un mois d'intervalle.

S - D'accord ! Dans ce cas-là, le temps 4, je l'ai perçu le lendemain puisque j'ai téléphoné à D. et je lui ai dit « Moi, Lévine, il m'a vraiment fait du bien le jeudi ». Mercredi, c'était tout à fait agréable mais il n' y a pas eu un vécu, un émotionnel particulier, alors que le jeudi je me suis sentie mieux dans ma classe. D'ailleurs je suis ravie que ce soit le mercredi soir, le 8 novembre, parce que le 9 je suis inspectée et je me suis dit « youpi ça c'est un cadeau, parce qu'être inspectée le lendemain je serai zen ! »

Incidence du fonctionnement du groupe sur les épreuves professionnelles dans la réalité du terrain

M - Par quoi ou qui t'es tu sentie accompagnée ?

S - par l'ambiance, parce que j'ai pas pensé au groupe particulièrement, ni à Mr Lévine …par cette bienveillance, c'est un peu le sentiment que j'ai eu : ne pas être jugé.

M. L - Jacques Lévine parle *d'accompagnants internes*…

S - Oui, c'est juste

L'ambiance cf Winnicott F1, F2

M. L - Quant à son rôle de psychanalyste, comment l'as-tu perçu dans ce groupe ?

S - Pour moi, c'est très rassurant. Il n'y a pas cette peur de l'intrusion…moi, je ne suis pas psychanalyste. Mais qu'un analyste puisse mettre des mots, c'est très rassurant sur ce qu'on peut soi-même analyser. C'est vraiment …je n'aime pas dire **« garde-fou »** parce qu'on n'est pas fou mais enfin il y a un côté quelque part, c'est un garde-intrusion, ça **évite des**

débordements parfois. J'ai l'impression qu'il a apporté un vrai regard de professionnel, une vraie compétence ; ce qui m'a bluffé, c'est l'histoire de la marche et de la maladie ; c'est des pistes auxquelles je n'aurais jamais pensé et là on voit le professionnel, son regard de psychanalyste. Tout est abordable pour moi, c'est limpide.

M. L - Quand tu es sortie de la séance, as-tu un souvenir de ce qui s'est passé intérieurement.

S - On a repris le métro avec des collègues, on a dit oui, c'était bien, mais pour moi, c'est le jeudi, l'important.

Le cadre de l'emboîtement des enveloppes groupales

M. L- Etais-tu fatiguée, le soir, après la séance ?

S - Non, je n'en ai pas le souvenir, non. Mais ça ne peut pas fatiguer...enfin, je dis ça mais ça dépend ce qu'on touche. Moi, j'ai eu plutôt l'impression, sans en avoir vraiment conscience, qu'on rechargeait **les batteries quelque part.** Maintenant, si c'est moi qui expose on peut **aussi les décharger** et avoir cette fatigue-là, une fatigue beaucoup plus profonde, personnelle et intime comme après un RDV chez l'analyste ; peut-être que pour certaines personnes, ça peut faire cette chose là …j'ai retenu quelque chose qui m' a beaucoup touchée : c'est s-colaire, s avec colère, ça, je ne l'avais jamais vu. Je l'ai testé le lendemain avec mes élèves et ils ont tous dit colère quand ils l'entendent, ils n'ont entendu que ça. Ah oui, il y a eu aussi le trou dans le toit, le toit du Moi-maison et s-colère.

Incidence de la fonction gamma sur fonction alpha à activer et désir

M. L - Nous arrivons à la fin de l'entretien, **v**eux-tu ajouter quelque chose ?

S - J'y retourne avec plaisir mais je me sens encore un peu intimidée pour exposer un cas.

M. L - Qu'est-ce qui faudrait pour dépasser cette intimidation ?

S - Que je **mette un peu mon orgueil de côté**. Je crois que c'est de cet ordre là.

L'humilité d'une position qui ne soit ni dans la toute puissance, ni dans le déni et dans l'acceuil de ce qui va être dit ou entendu....

M. L - Le contrat de non jugement ne suffit pas.

S - Pas pour moi, en tout cas.

M. L - Le non-jugement et la non-conflictualité ne suffisent pas ?

S - Non, j'ai confiance dans le groupe mais comment j'accepterais, moi, des retours qui ne sont pas là où je veux qu'ils soient !!! On s'expose, c'est courageux ! Il faut que je travaille à accepter d'être remise en cause dans des certitudes, mais c'est un discours, ce n'est pas évident l'être humain, c'est sa richesse aussi …c'est peut être mon côté parano…J'avais oublié …C'est intéressant d'avoir cet échange

M : Merci beaucoup, c'était intéressant pour moi aussi.

Entretien de fin d'année scolaire

M. L - Bonjour Sabine, nous allons faire un entretien à la clôture de cette première année de Groupe de Soutien au Soutien.
Tout d'abord je te propose d'évoquer ce que tu souhaites par rapport à ce que tu as appris, vécu dans ce groupe. Ensuite je reviendrai sur des questions un peu plus précises, plus pointues pour comprendre si ce travail a ajouté quelque chose à ta posture professionnelle.
S - Alors, je ne suis pas peut-être aussi enthousiaste que je l'aurais imaginé. Mais je pense que je suis **déformée par ce que j'ai vécu au niveau psychologie et thérapie de groupe.** Je ne pouvais pas m'empêcher d'avoir un autre…d'être parasitée par des réflexions qui étaient certainement pertinentes dans un groupe de thérapie mais pas dans celui-là. Je suis très peu intervenue, enfin je n'ai pas présenté de cas d'enfant ou quoi que ce soit parce que j'ai eu un peu de mal, moi, personnellement à me situer dans le groupe. Je crois que j'avais besoin de cette année d'observation. Pour sentir comment ça se passait, mais c'est beaucoup plus un **parasitage personnel,** je l'ai senti. Ce que je sentais ou voyais n'avait pas lieu d'être nommé et en même temps je trouvais que c'était pertinent quand même *(rires)*

F7, F8 ?
Raisons invoquées : expérience précédente de thérapie de groupe

Prise de recul pour observer

M. L - Qu'est-ce qui était pertinent par exemple ?
S - Je trouvais que parfois il y avait des interactions entre l'enseignant et l'enfant qui relevaient beaucoup plus d'une thérapeutique de l'enseignant que de conseils généraux. Je me disais que si cet enseignant rencontre ce problème avec cet enfant-là, ça ne doit pas être anodin. Et, j'étais gênée de ne pas pouvoir le dire parce que ce n'était pas le lieu de pouvoir le dire. Donc, il n'y avait pas à intervenir à ce niveau-là. Jacques Lévine n'est pas vraiment intervenu à ce niveau-là mais ce n'était pas le lieu et c'est peut-être ça que je n'ai pas compris. Je ne sais pas quel est…finalement, je n'ai pas bien pu mesurer quelle était la part personnelle aussi bien du psychanalyste que…enfin, c'est clair, c'est pas de la thérapie et **les gens ne viennent pas là pour ne pas être thérapisés** *(rires)* enfin, je ne sais pas très bien comment on dit. Voilà, forcément, j'avais ce regard-là, je ne sais pas si ce qu'on apporte comme conseils c'est pertinent **si, par ailleurs, l'enseignant ne fait pas un travail sur lui- même par ailleurs.** Voilà.

Cela renvoie à la question des phénomènes d'école interne, des transferts privés et du choix de ne pas les travailler. Le GSAS n'est pas un groupe thérapeutique

M. L - Est-ce que tu as un exemple en tête ?
S - Ce qui me vient, c'est le dernier. C'est du dernier groupe, j'ai même pris des notes parce que ça m'énervait. Quand X a pris la parole, moi, j'ai vu deux choses. Il se met au-dessus des autres,

c'était flagrant dans les mots qu'il employait, dans ce qu'il interprétait et puis, il y a une deuxième chose, c'est qu'il a peur de l'autre quand il ne peut pas le contrôler. **Pour moi, c'est propre à lui-même et après, il a l'impression de faire du don de soi** mais en fait, il se met au-dessus parce qu'il a peur des autres et moi, je sentais bien que s'il n'allait pas voir là-dedans, il ne pourrait pas résoudre les problèmes qu'il a avec les autres. Evidemment, je dépasse le cadre du groupe de l'AGSAS en voyant ça. Moi, je suis très déformée.

M. L - Déformée par quoi ?

S - Par la thérapie de groupe, dix ans de thérapie de groupe. Là quelqu'un comme ça, dans un groupe de thérapie, il se serait fait allumer rien que dans les mots qu'il employait, on ressentait tellement du mépris pour les autres. Ça suintait, mais bon, voilà. **J'ai cette espèce de frustration** que de me dire que, non, c'est pas une frustration, bon, mais c'est dit, mais c'est plutôt un parasitage.

Interprétation qui renvoie au travail des groupes thérapeutiques et à sa capacité d'écoute d'ICS à ICS

M. L - Est-ce que ce que tu évoques là, ça a à voir avec la question des phénomènes transférentiels.

S - Oui, oui, tout à fait.

Expérience précédente parasite l'expérience demandée de « non-jugement »

M. L - Est-ce que pour toi, cette question liée aux phénomènes transférentiels dans le cadre même de la méthode devrait être explorée d'une manière particulière?

S - Moi, je pense que ça manque. Mais en même temps, on n'est pas là pour faire peur à des gens de très bonne volonté. A la limite, il faudrait être **volontaire pour « passer sur le gril' ».**

M. L - A quel moment cela pourrait se situer dans la méthode ?

S - Là, c'est le deuxième volet. C'est que je n'ai pas bien vu les 4 temps de la méthode. D'abord, quelqu'un expose un cas sans être interrompu. Ça, c'est le premier temps, ça j'ai bien repéré. Après, il y a des questions. Alors, à mon avis, s'il y avait des questions analytiques, ce serait plus à ce moment-là…Et puis, le troisième, enfin le quatrième temps, c'est un peu mélangé pour moi, le regard de Jacques Lévine, en tant que psychanalyste. Ce qu'on peut apporter à l'enfant et à l'enseignant et là, je dirais, vraiment ce que j'ai bien aimé, c'est cette façon **de toujours positiver l'enfant,** quel qu'il soit. Ça, ça m'a paru très intéressant, très important et ça fait partie des raisons pour lesquelles je retournerai dans ce groupe parce que pour moi, c'était bon, d'entendre une fois par mois, régulièrement **ce regard, cette bienveillance-là inconditionnelle.** Inconditionnel.

Reconnaissance de la nécessité d'être dans une démarche volontaire pour élaborer dans un groupe les effets du Soi élève sur le soi enseignant

M. L - Ce regard, cette bienveillance inconditionnelle, est-ce que ça ajoute, pour toi quelque chose dans ta pratique professionnelle ?

S - J'imagine que les choses vont faire leur chemin. Moi, ce que

je retiendrai c'est le mot « futurisation ». Moi, je ne l'avais jamais intégré. Je trouve cette notion très très très forte ? Très importante. Je suis assez positive avec les élèves et avec ce que je peux leur dire mais je trouve que le terme « futurisation » est plus fort et il y a une idée de beaucoup plus long terme. Moi, j'ai l'impression que je futurise sur une année, quoi ! Sur l'année prochaine « tu feras un bon CP » mais pas forcément sur la vie de l'enfant adulte. Ou alors, si je le fais, c'était pour rassurer les parents.

M. L - La futurisation, c'est quelque chose de théorique que tu intégrerais ou cela compléterait ta qualité d'écoute et d'observation ?

S - C'est plutôt cette deuxième solution. C'est théorique tant qu'on ne l'intègre pas mais j'aimerais l'intégrer en lui ajoutant cette dimension plus facile, plus posée, plus…Oui, **ça c'était une belle découverte pour moi.**

M. L - Est-ce que la manière de traiter les cas, cela a eu une influence sur ta capacité à observer dans la classe les enfants.

S - Au départ, oui. Je me suis servi de ce que Mr Lévine disait sur tel ou tel enfant. Je m'en suis servi avec un ou deux élèves de ma classe, entre autres, un petit garçon qui était parasité par des chagrins, des problèmes et **Mr Lévine avait dû dire « je vois bien que tu as du chagrin, des problèmes mais ici, on est à l'école ».** Il y avait une phrase que j'avais écrite, que j'avais reprise pour cet enfant et je me rappelle bien la réaction de ce gamin. Il m'avait regardé dans les yeux et il m'avait dit « d'accord », ça, ça m'avait beaucoup touchée.

Précision de ce que signifie « le regard tripolaire » dans la réalité des pratiques professionnelle

M. L - Est-ce que c'est le petit garçon dont tu avais parlé dans le premier entretien ? Dont les parents sont d'origine portugaise ?

S - Non, c'est un autre !

M. L - Est-ce que cette attitude-là, tu l'as internalisée, tu l'as intégrée ? Est-ce que tu continues à …

Incidence sur le Moi-professionnel et le comportement de l'élève

S - Non, pas vraiment cette année. J'ai eu une année, une classe, la plus dure de toute ma carrière et j'ai été, je pense… non, je ne suis pas contente de ce que j'ai été comme enseignante cette année et ça a été très lourd. Donc, j'ai eu beaucoup moins de patience et d'écoute et d'empathie que d'habitude. J'aurais dû en avoir plus mais c'est des éléments annexes à l'école qui ont fait que…voilà.

Phénomène transite par le rôle de l'animateur.

M. L - Tu étais dans un contexte scolaire très difficile ?

S - Très, très difficile.

Dans le contexte difficile qu'elle décrit, importance de la fonction *gamma* du groupe

M. L - Et ça s'est répercuté sur les enfants ?

S - Oui, je crois, l'ambiance d'école…on était en permanence tendu ! Et j'ai pu vraiment découvrir le pouvoir de nuisance d'une seule personne. Donc, tout ça, ça a pris le pas sur les

bienfaits qu'aurait pu apporter le groupe de l'AGSAS, ça, c'est clair. Mais, j'ai continué à venir quand même parce que ça me faisait du bien malgré tout. Et puis d'**entendre parler les autres avec bienveillance de leurs élèves, quand même, ça donne aussi de la bienveillance pour ses propres élèves.**

M. L - De parler de ses élèves, ça fait toujours du bien ?

S - Ah, oui, mais, ce n'est pas une salle des maîtres, parce que justement dans une salle des maîtres, on n'entend pas Jacques Lévine dire du bien du gamin, dans une salle des maîtres, on rajoute une louche sur ce qui ne va pas ! Au contraire, on se rassure par une espèce de solidarité professionnelle dans « tout va mal ».

M. L - Et donc, le groupe te permet autre chose. Même avec les aléas dont tu as parlé.

S - Ah, oui, justement, ça permettait de ne pas rajouter une louche de plus. Au contraire, ça permettait d'alléger. Ce que je n'arrivais pas à me dire spontanément ou à moins me le dire, je l'entendais là et ça me faisait **du bien.**

M. L - Est-ce que dans le premier temps de l'exposé tu es parvenue à chaque fois à te sentir connectée à la personne qui exposait .

S - Oui, la plupart du temps. Une fois peut-être ça a été plus difficile parce que c'était Anne parlait très très doucement et il fallait faire des efforts pour la suivre. Mais, c'est la seule fois.

M. L - Et ton attention à ce moment-là, comment est-ce que tu la qualifies ?

S - Ce qui me vient à l'esprit, **ce serait partage et respect**. Moi, je suis toujours touchée par des gens qui s'exposent, oui, voilà, c'est peut-être pour ça que je n'ai pas exposé, c'est parce que je suis **très orgueilleuse.** Donc, oui, voilà il y a une forme de courage à exposer au regard de l'autre, ses difficultés avec un élève. J'oserais peut-être plus parler l'année prochaine. Je me disais, si je prends la parole, pour moi, si j'ai une difficulté avec un enfant, j'ai tendance à me dire : c'est de ma faute et donc, ce que renvoie en thérapie à ce moment-là un groupe, c**'est un boulot à faire sur soi-même et ce n'est pas toujours drôle.** C'est même parfois très très douloureux et je crois que mes appréhensions sont liées à cette pratique-là. C'est clair, j'ai été pas mal parasitée alors que là, dans ce groupe il y a cette écoute, cette bienveillance, cette envie d'aider l'enseignant, qui est là.

Retour sur l'importance des contrats du départ qui se logent dans « partage et respect »

Reprend la question de l'humilité déjà évoquée dans le premier entretien, sans laquelle il n'y a pas de remise en question professionnelle possible.

M. L - L'aider, c'est aussi lui renvoyer des choses qui lui permettent de progresser, non ?

S - Oui, je sais bien. Mais l'aider gentiment. C'est la limite de ce groupe-là et en même temps, c'est ce qui permet la parole. C'est pas facile ! On est un peu, j'ai ce sentiment qu'on est peu sur un

Importance du cadre interne de l'animateur dans son rôle de leader du groupe.

border-line, très très border-line. **Mais celui qui va décider si on bascule d'un côté ou de l'autre, c'est le psychanalyste, c'est Jacques Lévine.**
M. L - Quand tu dis basculer, c'est à dire ?
S - Quand il va poser la question au laser, la question là où il faut. Il va pointer l'endroit où la difficulté est née et où il va trouver la solution aussi.
M. L - Donc, on est toujours sur la question liée aux phénomènes de transfert
S - Oui, oui.
M. L - On peut faire une hypothèse. Je ne sais pas si tu serais d'accord avec cette hypothèse. Ce serait dans le temps 4 de la démarche que ça pourrait prendre sa place. Dans le temps1…
S - Dans le temps 1, **on expose un cas et déjà dans la façon dont on l'expose, ça permet déjà de cibler très rapidement où l'enseignant est touché.**
M. L - Tu parles là d'une écoute particulière.
S - Oui, c'est vrai, c'est mon écoute …déformée *(rires)*
M. L - Déformée ?
S - Parce qu'elle est analytique mon écoute et donc, c'est complètement déformée. C'est l'écoute du psychanalyste dans le groupe mais moi, je ne suis pas psychanalyste.
M. L – Oui, mais ton écoute est là . Si on fait le tour des cas qui ont été présentés et notamment celui de Rudy, Medhi, Mandiou, est-ce qu'il y a des choses qui t'ont servi dans ta pratique ?
S - Alors, ce que j'ai appris…Rudy m'a beaucoup interpellée ; je ne sais pas si c'est Rudy ou si c'est Djaouida. J'étais d'ailleurs assez, **j'ai trouvé ça chouette qu'elle nous dise qu'elle choisisse d'aller faire un boulot personnel. Alors, là, pour le coup, bravo l'AGSAS, parce que c'est peut-être aussi le but non avoué du jeu mais ce n'est peut-être pas nécessaire non plus**. Je trouvais que pour elle, c'était pertinent. Si le travail de ce groupe a été un **élément déclencheur, je suis très contente pour elle**. Rudy, c'est tout un côté qui a été évoqué avec d'autres enfants aussi. Enfin que j'avais jamais rencontré. Je n'y avais jamais pensé, finalement, les raisons de maladie ou de pathologie ou d'histoire médicale dans les cas d'enfants. Ça m'a questionné, je me suis posé la question pour certains élèves. J'ai eu cette écoute plus…je me suis dit « tiens lui, avec la maladie, qu'est-ce qui s'est passé dans sa vie ? ». Et voilà.
M. L - Et ça modifie quelque chose quand on se dit ça ?
S - Oui, forcément, ça lui donne une carte de plus, une part de solution. Ça élargit le champ disons que après, en RDV avec les parents, on peut être amené à poser des questions, des éclaircissements qui…ça donne plus d'empathie, plus de

Capacité à entendre ce que l'autre n'entend pas de lui

Au vu de l'expérience de Djaouida, le GSAS serait un déclencheur pour entamer une thérapie

compréhension. Ça allège.
M. L - Quelle définition donnes-tu à l'empathie ?
S - C'est de **la compréhension affective**, c'est ce qui vient à l'esprit. On arrête de charger ce gamin, on le laisse respirer un peu. Mais, je crois que dans la définition de l'empathie, il n'y a pas d'affectif, justement.
M. L - Pour toi, il n'y aurait pas d'affectif dans l'empathie ?
S - Ah, je ne sais pas, j'ai l'impression que c'est une définition du dictionnaire. Compassion, ça fait trop catho. Je préfère de loin, l'empathie. La compassion, c'est trop catho, il y a une espèce de pardon obligatoire que je ne partage pas.
M. L - Pour revenir au cas présenté, est-ce que tu as un peu en mémoire le cas de Mehdi, présenté par Claire ?
S - *silence*. Oui. Mehdi, sa maman et sa grand'mère.
M. L - Est-ce que ce cas a fait écho pour ta pratique ?
S - Moins, beaucoup moins. Mais, ça a peut-être moins fait écho parce que j'ai pas d'élève qui relève de ce cas-là. Mais j'ai appris pas mal de choses sur l'obésité, sur toutes les discussions qu'il y a eu après. Mais, là, c'était presque de la culture générale et ça m'intéresse.

Attitude positive inconditionnelle.. .Je repense au poème pédagogique de Makarenko !

M. L - En démarrant l'entretien, tu as dit que l'année prochaine, tu allais poursuivre ce groupe. Qu'est-ce que tu souhaiterais pour la poursuite de ce groupe. Quelles sont tes motivations pour continuer ?
S - Alors, mes motivations, je pense que…**Ma motivation essentielle, c'est de ne pas rester enfermée dans un milieu enseignant où on rajoute une louche.** Sortir de la salle des maîtres et ça, j'ai commencé le groupe, je dirais six mois après avoir arrêté la thérapie de groupe, là où je parlais de mes élèves en thérapie de groupe. Et j'avais déjà ce regard de bienveillance-là donné par quelqu'un d'autre et pour moi, c'est nécessaire. Enfin, pour moi, ça l'est.

GSAS, aire de transition, de formation, aire d'expérience pour partager.

L'année prochaine, je n'aurai pas d'élèves fixes, j'irais de petits groupes en petits groupes. Mais je serais sûrement interpellée. Et ce groupe, ça me fait du bien, c'est comme une piqûre de rappel, p**our pas oublier d'avoir ce regard-là et pour pas me laisser enfermée. Je l'ai pas encore introjecté. J'ai pas complètement introjecté des choses de l'ordre de la bienveillance, de l'empathie, de la compassion ou je ne sais trop quoi**. Oui, une piqûre de rappel mais pas désagréable….Il y a aussi des rencontres qui se font. Bon, je connaissais bien D. qui m'a amenée dans le groupe. **C'est du bon lien.**

Le regard pose un postulat mais il est toujours mis au travail

M. L - C'est du lien dans le groupe.
S - C'est un lien de plus qui se poursuit.
M. L - Est-ce que tu veux rajouter quelque chose pour conclure

par rapport à cette année passée dans ce groupe avec Jacques Lévine comme animateur ?

S : J.Lévine est étonnant comme animateur. Il a beaucoup d'humour, en plus. Pour moi, l'humour, c'est essentiel. J'ai pu avoir de bonnes relations avec des élèves plus âgés grâce à l'humour, des relations fondées sur l'humour. On rit à chaque séance, malgré les situations des fois difficiles qu'on raconte. Et puis, ce n'est pas à chaque fois, une prise de tête. Je n'ai pas trouvé ça lourd du tout. Les cas étaient parfois très lourds, mais je n'ai pas trouvé ça plombant.

M. L - Donc, quand tu ressortais du groupe, est-ce que tu dirais que tu étais plus…légère ?

S - Oui, oui, ça m'est arrivé. Pas toujours. Il y a eu certaines séances où je me suis sentie beaucoup mieux le lendemain. Ça, c'est vrai. Mais, oui, j'en ai raté qu'une seule. J'avais vraiment envie de l'assiduité. Oui, ça m'a fait du bien. Et puis, pour moi, aussi, c'est la deuxième raison : discuter des ses pratiques avec un autre regard que la pédagogie, c'est aussi, c'est passionnant. Ça complète. J'**adore la pédagogie, je suis folle de la pédagogie, j'aime beaucoup ça, mais avoir le regard psychanalytique, c'est un plus, c'est même pas un plus, c'est essentiel**. Et c'est même fondamental, je le mettrais avant même la pédagogie. On peut faire un vrai dialogue entre les deux. C'était une bonne année, je n'y suis jamais allée en traînant les pieds.

A la recherche du dialogue pédagogie-psychanalyse

M. L - Bien, je te remercie de cet échange et je te souhaite de bonnes vacances. Bien méritées, je crois.

S - Oh, oui !

ANNEXE VI Monographie d'Elisabeth Chourot

« Elisabeth, Pauline et sa prison »

Quand je fais sa connaissance, Pauline a 5 ans ½ , elle est la seconde d'une fratrie de 3 enfants : l'aîné, Thomas a 8 ans ½, et le dernier, Nicolas 2 ans ½. Pauline entre en grande section , en hôpital de jour, après de longs mois d'hospitalisation dans un service pédiatrique où elle a beaucoup souffert de problèmes respiratoires et gastriques suite à la pose d'une trachéotomie et d'un corset. Pauline est handicapée motrice, conséquence d'une amyotrophie spinale très sévère. Elle se déplace à l'aide d'un fauteuil électrique qu'elle dirige du bout de l'index, sa motricité se réduit à de petits mouvements des avant-bras, qui, suspendus à des attelles lui permettent d' esquisser des gestes de la main et de tenir entre le majeur et l'index un stylo très léger ; elle peut aussi faire des signes de tête (entravés par la mentonnière du corset). Totalement dépendante, Pauline est prisonnière de son corps. Elle me fait l'effet d'être un filet de vie tant elle est frêle.

A la rentrée de septembre 2006/2007, elle a l'air triste, elle ne parle à personne ni à l'école ni dans le service hospitalier. Pas une plainte pendant les séances de kiné très douloureuses, elle ne demande jamais à être aspirée non plus, alors que c'est nécessaire, ce sont les adultes qui s'en aperçoivent et appellent l'infirmière pour soulager Pauline. Chez elle, elle est bilingue (français-allemand) et apprend l'anglais. A la réunion de rentrée je l'entends parler à son père et à ses frères. En classe, elle a une copine, Fanny (qui quittera l'institution définitivement à Noël) ; et un copain Léo qui a la même maladie qu'elle, et qu'elle voit en dehors de l'école. En classe, bien que mutique, elle manifeste beaucoup d'intérêt pour le scolaire et se comporte en élève. Aux récréations, Pauline apprécie cependant qu'on s'intéresse à elle, qu'on lui parle, et elle sait parfaitement « tourner les talons » si elle n'a pas envie d'écouter ce qu'on lui dit . Mais la maîtresse est très inquiète car Pauline est très fragile, elle semble triste, ne se plaint jamais bien

qu'elle souffre souvent ; aux goûters et à table elle ne s'alimente quasiment pas. Sa maîtresse fait le clown pour la faire sourire, et rire. « *Le rire est le seul son qui sorte de sa gorge* » dit-elle. Un jour, en décembre, on s'aperçoit à l'heure de la sortie qu'elle est déshydratée, elle est hospitalisée d'urgence en réanimation, elle ne s'est plainte de rien auprès de personne. La maîtresse a peur que Pauline « *n'ait plus envie de vivre* », elle redoute aussi la réaction de l'enfant face au départ de sa copine Fanny (à qui elle parle « *en secret* » dit Fanny) aux vacances de Noël. C'est pourquoi je propose à la maîtresse que nous recevions ensemble et séparément ses parents pour un entretien et proposition éventuelle d' aide rééducative à Pauline.

Dans le service hospitalier de jour, en plus des soins quotidiens qu'elle reçoit, un groupe appelé «groupe-communication » est institué par une éducatrice, une orthophoniste et une ergothérapeute pour favoriser la communication entre enfants empêchés de parler par leur appareillage. Malgré mes protestations en synthèse, Pauline y est intégrée bien qu'elle n'ait aucune difficulté à parler, simplement elle ne souhaite pas parler. C'est ce qu'elle me « dit » quand je la rencontre avec sa mère lors d'un premier entretien auquel Nicolas le petit frère assiste, comme à tous les entretiens d'ailleurs. La mère de Pauline a un fort désir que nous l'aidions, que nous aidions sa fille, elle a une grande confiance en nous et collabore énormément. Mais elle ne voit pas sa fille comme une élève qui va progresser et grandir, elle la voit encore comme son enfant « *qui va mourir »*. Elle me rapporte dans un souffle et en larmes que c'est ce qu'un médecin a dit devant elle et Pauline lors de son long séjour dans le service pédiatrique précédent. Mère et fille ont un lien très fort, d'autant que pendant les trois années précédentes du fait de la pathologie sévère de sa fille, la mère n'a pas eu un quart d'heure pour elle-même.

Nous cherchons l'aide la mieux appropriée pour Pauline, afin de ne pas la faire sortir de la classe trop souvent, car les soins prennent déjà la moitié de son temps de présence les meilleures semaines. Par ailleurs, la mère de Pauline qui nous retransmet tout ce que sa fille lui raconte à la maison, apprécie que l'aide proposée ne serve en aucun cas à faire parler sa fille, car bien qu'elle reconnaisse et déplore devant sa fille ce mutisme sélectif, elle a déjà été confrontée à la pression de l'école

maternelle quant à celui-ci, et l'a très mal vécu. Mais, comme Pauline ne vient pas tous les jours à l'école, ne pouvant l'intégrer dans aucun groupe rééducatif, je propose dans un premier temps de participer à l'accueil du matin dans la classe une fois par semaine (cela rassure la maîtresse) et à l'atelier « jeux chantés et dansés et danse-fauteuil » de la classe. Cela semble convenir à la maîtresse et à Pauline qui développe une relation très complice avec moi. Je découvre une élève modèle, très fatigable, appliquée, désireuse de montrer ce qu'elle sait, sociable. Peu à peu, il m'apparaît qu'un espace intermédiaire conviendrait sans doute à cette enfant qui ne montre qu'une facette d'elle-même ici, qui censure son agressivité et se fait violence en même temps, en mettant toute son énergie à se taire. Je rêve de Pauline : nous jouons à cache-cache, elle n'a pas d'appareils de jambes, pas de fauteuil, elle court, nous rions beaucoup. La maîtresse rêve de Pauline qui lui parle.

Au printemps, Léo, le copain de classe de Pauline me signifie qu'il voudrait une aide pour lui tout seul dans ma salle de rééducation. Il réussit à faire déplacer ses deux parents pour obtenir ce qu'il veut et la première séance commence. Pauline réagit très vite à cela. Dès la récréation de ce matin-là, elle vient me chercher en me bousculant avec son fauteuil, actionne le klaxon, fait des appels de phare, des mimiques, elle bout sur place. Je joue avec elle, on se poursuit, on tourne dans la cour, elle ne me quitte pas. J'ai bien compris qu'elle veut me parler. Mais j'attends l'après-midi pour me montrer de nouveau dans la cour et m'assurer de ce qu'elle veut. Elle ne tarde pas à recommencer ses approches du matin. Je parle donc et elle fait oui ou non de la tête. Elle veut aussi venir dans ma salle pour une aide individualisée. Je lui dis que j'ai entendu sa demande et que je vais lui fournir dans les jours qui viennent une lettre pour ses parents pour qu'ils me rencontrent et l'autorisent. Le vendredi suivant, sa mère se présente pour cet entretien.

Je propose une rééducation en groupe à Pauline. Elle refuse. Ce qu'elle veut c'est un lieu pour elle seule ! Cela me pose question d'une part parce que j'ai affaire à une petite fille dans la toute-puissance, et parce que je considère l'espace rééducatif comme un espace où la parole, la narration de l'enfant sont particulièrement favorisées et écoutées. Je sais aussi que son mutisme est un

langage. Cette rééducation, je la redoute autant que je la désire. Elle débute après les congés de Pâques 2007 : une séance d'une ½ heure hebdomadaire en raison de la fatigabilité de Pauline.

Pauline rentre dans ma salle toujours de la même façon : à la vitesse maxi sur son fauteuil ! Ses jeux préférés : le jeu du docteur et les parties de pousse-ballon et de pousse-fauteuil. Elle refuse toute tentative de ma part de mise à distance : pas de marionnettes, de poupées, de figurines pour jouer au docteur. C'est elle le docteur, moi le patient, elle veut avant tout (me) faire des piqûres et des aspirations. Elle prend un plaisir évident quand son patient imaginaire lui manifeste de la douleur, du désagrément. Elle a du mal avec le faire-semblant, ce jeu produit sans doute un effet de réel saisissant. Dans le jeu de pousse-fauteuil, elle me fait comprendre que je dois m'installer sur ma chaise de bureau (à roulettes) et elle se sert de son fauteuil comme d'un bulldozer. Son agressivité peut s'exprimer et devient une médiation. Par ailleurs le médecin propose une orientation pour Pauline dans un centre pour polyhandicapés. La mère s'en effraie (elle pensait qu'on garderait sa fille à vie ici) et nous bataillons pour qu'elle fasse au moins son CP ici car elle commence à se sentir mieux, l'adaptation étant à peine terminée. Pauline veut rester dans notre institution.

Les séances reprennent à la rentrée de CP avec l'accord de Pauline et de ses parents. Je rencontre de nouveau son père et sa mère à la réunion de parents. Ils m'apprennent que Pauline refuse de partir en classe verte à la ferme au printemps prochain, cette perspective angoisse la mère mais elle veut tout faire pour convaincre Pauline de partir, mesurant qu'il s'agit peut-être de l'unique chance pour sa fille de se séparer provisoirement de sa famille et de vivre une merveilleuse expérience. Pauline fait non de la tête avec véhémence ! Dans le service hospitalier, et à l'école, beaucoup pensaient que Pauline profiterait de la rentrée à la « grande école » pour se mettre à parler, évidemment il n'en est rien !

En synthèse, la nouvelle maîtresse constate que Pauline apprend bien à lire, qu'elle est la meilleure élève et qu'elle a une position de leader en classe. Tout le monde est à ses pieds ! Elle a un petit « fiancé » Frédéric (qui se déplace vers elle en

déambulateur) et des nouveaux camarades marchants qui la sollicitent, la touchent, la « bousculent » et lui demandent de parler. Les soignants veulent continuer le « groupe-communication » contre notre avis. Il est très sensible que médecins, kiné et soignants ont l'intention maintenant d'entrer dans un rapport de force avec elle pour qu'elle « cède », qu'elle parle. La maîtresse et moi défendons Pauline et affirmons qu'elle est plus forte que nous tous et que rien ne la fera parler si ce n'est son désir. La neuro-psychologue du service en convient et propose une rencontre avec Pauline et sa mère, notamment afin de faire comprendre à cette dernière qu'elle entretient le mutisme de sa fille en appelant le service pour régler des comptes, dès que sa fille lui raconte que quelque chose s'est mal passé. Nous apprenons d'une ergothérapeute soudain irritée que Pauline avait parlé toute la première journée de son hospitalisation (un an auparavant) et qu'elle s'est tue dès le lendemain, sans que personne ne puisse l'expliquer. L'équipe soignante se sent défiée, manipulée par cette petite fille. Ces propos m'inquiètent, j'ai envie d'en parler en séance à Pauline qui est évidemment extrêmement intelligente, mais je ne désire pas pour autant la faire « céder » car mon empathie est profonde pour cette enfant.

Je sens bien qu'elle ne sait plus trop comment s'en sortir, car il est évident qu'elle développe des relations intéressantes avec ses nouveaux camarades (Léo est passé à l'arrière-plan !), elle est très aimée d'eux et que ce jeune Frédéric est bien son « amoureux ». Ils s'échangent des lettres et des cadeaux via la maîtresse ou leurs parents. J'essaie de transmettre (transférer) le flambeau de notre alliance à la maîtresse, car cela nous semble indispensable pour aider Pauline à partir en classe à la ferme. Moi non plus, je ne sais pas trop comment m'en sortir ; elle renforce sa toute puissance d'un côté, tout en développant des relations sociales extra-familiales ; elle manifeste de l'agressivité comme tout enfant du même âge, elle voudrait bien donner des claques à son petit-frère, ce qu'elle préfère à l'école c'est la danse et le sport, elle ne veut pas se séparer de sa mère, et moi je joue aussi un rôle d'intermédiaire entre elle et l'institution…Et je la sens acculée… Peut-être le suis-je aussi ?

La rééducation me semble dans une impasse (après 14 séances) car nous ne nous parlons pas, en fait. C'était une illusion… et puis un jour en séance, alors que nous jouons à tour de rôle à l'aveugle, elle transgresse la règle de ne pas faire de mal à l'autre et m'envoie cogner dans mon bureau : ça l'amuse beaucoup. Puisque ce n'est plus du jeu, j'interromps la séance pour protester d'abord, m'asseoir, puis reposer la règle et signifier que dans ces conditions le jeu est terminé. Elle proteste à sa façon : tape la tablette de son fauteuil dans une table en avançant et reculant, klaxonne, allume les phares, tourne sur elle même, bref fait un tel tapage et de grands sourires pour me convaincre qu'elle va respecter la règle, que finalement je lui fais confiance et nous terminons la séance en rejouant sans difficulté à ce jeu. Mais cela me questionne tant, qu'en séance de soutien au soutien, je propose le « cas Pauline » pour prendre de la distance et envisager la suite.

Cette séance de soutien au soutien me permet - à partir de nos regards croisés sur ses moi-cognitif, moi-identitaire et moi-social - de m'apercevoir que j'ai occulté la dimension de rivalité fraternelle, la problématique de refus de séparation ainsi que la dimension de futurisation, bien qu'implicitement j'en aie conscience (et que j'aie déjà parlé à Pauline de son avenir d'élève au moins). Cela me permet d'éclairer aussi comment l'alliance a bien fonctionné avec Pauline mais aussi comment je ne suis plus à ma place dans la rééducation maintenant. Le groupe me donne des pistes pour que je m'autorise à aller au bout de ce que je n'ai pas dit à la dernière séance, et m'aide à élaborer un langage intermédiaire que je vais pouvoir tenir à Pauline, reprenant des mots que j'ai utilisés en exposant son cas. J'ai pu lui parler dès la séance suivante, un jeudi. Ainsi le groupe de soutien au soutien m'a-t-il permis de me sentir autorisée à tenir ma place à nouveau, et, m'appuyant sur la relation suffisamment bonne que j'ai avec Pauline, d'élaborer ce discours :

Début de la séance : Pauline va vers le gros ballon, je l'arrête et lui demande de venir près de moi, je suis assise sur une chaise à sa hauteur. *« Aujourd'hui Pauline, je veux te dire que la rééducation ne peut pas continuer si on ne se parle pas. Pour que ça marche, on doit se parler. Et comme je t'ai toujours dit que jamais je ne te forcerai à me parler, aujourd'hui, on ne joue pas, c'est moi qui te parle. Tu es une*

grande fille très intelligente, une très bonne élève, tu sais parler deux langues et tu apprends l'anglais, il y a très peu d'enfants de 6 ans ½ qui savent faire cela. » (Elle sourit, radieuse) « Tu as une maladie qui t'empêche de bouger, de faire ce que tu veux, tu es comme dans une prison à cause de ton corps, mais dans ta tête Pauline, tu es libre, si libre que tu as choisi de ne pas parler ». (Elle sursaute) « Et tu es libre de penser. Ici , il y a plein d'enfants qui marchent, courent, sautent, tout ce que tu ne peux pas faire, mais ils sont loin d'être libres comme toi, car ça ne se voit pas, mais eux ils n'arrivent pas à penser comme toi tu penses ; toi tu vas grandir, tu peux faire des études parce que tu as cette pensée, cette intelligence, parce que tu vas pouvoir découvrir le savoir avec les livres et ton ordinateur. Mais comme tu as choisi de ne pas parler, il y a plein d'adultes qui ne le savent pas. Et tu t'enfermes dans une deuxième prison. (Elle grogne) Est-ce que ça te ferait plaisir que certains adultes prennent des décisions à ta place parce que tu ne parles pas, ou parce qu'ils ne savent pas combien tu es intelligente ? Que les médecins décident de t'envoyer dans un centre, où il n'y a pas beaucoup d'école parce que tu ne leur dis pas ce que tu veux ? (Elle fait non de la tête, comme effrayée). Moi, je pense qu'il est temps que tu parles à une ou deux personnes ici, à ton médecin et à ta maîtresse, peut-être à ta kiné aussi ...je le sais parce que je suis aussi une maîtresse et que les maîtresses ont besoin que les élèves montrent en parlant qu'ils apprennent bien à lire et à compter. Et puis, est-ce que tu as parlé de ta maladie avec ton médecin ? (Elle fait non de la tête)Tu veux que je t'en parle ? (Elle fait non, mais j'ai déjà enchaîné) Pour l'instant il n'y a pas de médicaments pour guérir ta maladie, mais avec la recherche, le téléthon (elle fait oui de la tête) on trouve des solutions pour que ça soit plus confortable, pour que les enfants puissent grandir et devenir des adultes. Et quand tu seras adulte, peut-être qu'il y aura encore plus de solutions. Tu veux grandir ? (non de la tête) A cause de ton petit frère ? (oui de la tête). Il en prend de la place ce Nicolas ?! (oui de la tête, souriante) Tu le taperais bien ? (oui de la tête) Mais, même si tu pouvais bouger, tu n'aurais pas le droit de le faire, Pauline ! (Elle lève les yeux au ciel !) Tu ne veux pas te séparer de maman ? (non de la tête) Pour ne pas laisser ta place à ton

frère ? (oui de la tête). Mais tu vas en avoir marre de ta mère un jour ! Et ton petit frère aussi, il va grandir, il aura envie d'aller vivre ailleurs avec son amoureuse, pas avec ta mère ! (Elle sourit) Et toi, tu auras peut-être envie aussi de vivre ailleurs que dans ta famille, de travailler…Alors tu vois, maintenant je vais te proposer quelque chose : je peux t'aider à te séparer de ta mère, à te séparer un jour de nous parce que tu iras dans une autre école, un collège, un lycée, voilà à quoi je peux t'aider, si tu le souhaites. Mais pour que ça marche , il faut qu'on se parle parce que là, je ne suis pas à ma place : tu me demandes de deviner ce que tu voudrais alors que mon rôle c'est d'écouter ce que tu veux, tu comprends bien ? Pas de deviner à ta place. Donc, tu vas retourner en classe, et moi je te laisse tout le temps que tu veux pour réfléchir et accepter ou non ma proposition. Et si tu choisis de parler, je peux t'aider aussi au début, si tu veux t'entraîner parce que des enfants et des adultes risquent de te demander comment ça se fait que tu parles, ou ça peut leur faire un drôle d'effet parce qu'ils ne sont pas habitués… c'est comme tu voudras. Tous les jeudis, je viendrai te chercher comme d'habitude, c'est pour toi seule ce moment là, toute l'année si tu le veux, et si tu es prête et d'accord, tu viendras avec moi, si tu n'es pas prête, ce n'est pas grave, je reviendrai chaque jeudi voir si tu es prête. Tu peux prendre tout ton temps. Ce temps est pour toi seule. Il n'y aura pas d'autre enfant à ta place à ce moment là dans la semaine. D'accord ? (elle fait oui de la tête) Je te raccompagne ? (elle fait oui de la tête) Puisque tu es d'accord, je préviendrai juste la maîtresse qu'elle ne s'inquiète pas si tu ne viens pas avec moi quand je viens te chercher. Au revoir, bonne semaine, travaille-bien ! » Et je la raccompagne. Je préviens le lendemain, vendredi, la maîtresse de notre nouveau fonctionnement et sans dévoiler la teneur de l'échange avec Pauline, je l'informe que j'ai parlé à son élève. Le mardi suivant, j'arrive à l'école et je vois collé sur ma porte, un petit mot de la maîtresse qui me demande de passer au plus vite la voir, avant les cours si possible. Ce n'est pas possible de la rencontrer, elle a déjà des élèves qui sont arrivés dans la classe. Nous nous voyons le midi, et elle éclate de joie : « *Pauline parle ! Je ne sais pas ce qui s'est passé, ça y est , elle parle !* » Puis elle me raconte comment le lundi après-

midi, elle a senti, au moment de la poésie, que Pauline avait très envie de la réciter…comment elle s'est approchée d'elle, lui a proposé de dire juste la première lettre du mot, tout bas et de plus en plus fort, parce que les autres élèves disaient : « *vas-y Pauline, parle ! parle ! on n'entend pas !* » Ils ont formé un cercle autour d'elle et elle a récité avec eux la poésie, ensuite elle s'est mise à parler, parler, parler, à dire qu'elle voulait aller en classe à la ferme et dormir dans la même chambre que son « amoureux » Frédéric ! Elle a rapporté l'autorisation parentale pour la classe verte le mardi, et continue à parler à sa maîtresse et ses camarades, à l'infirmière, mais sélectionne les personnes à qui elle parle. Je vis cet événement comme un cadeau, une joie immense qui me porte tous ces jours-là. J'appréhende un peu la venue du jeudi, car je ne sais si Pauline sera prête . Elle me suit immédiatement et nous vivons deux séances successives où elle me raconte sa vie avec un délicieux petit accent allemand tout en jouant à un jeu de société avec moi ! C'est la révolution dans l'école, tout le monde est au courant, dans le service hospitalier, le bruit se répand vite mais au « groupe-communication » elle ne desserre pas les mâchoires et dans le service, elle préfère parler « *à ceux qui sont gentils avec moi* » me dit-elle. Elle préfère rester en classe les deux séances suivantes pour faire des maths… et si la rééducation était terminée ???

Annexe VIII 2 Séances animées par J. Lévine.

Les deux séances suivantes ont été enregistrées dans un groupe de rééducateurs de l'Education Nationale. Je les ai retranscrites, commentées et distribuées aux participants ainsi qu'en formation d'animateurs. Les documents ci-après ont été numérisés.

Elles ont été importantes dans le travail exploratoire de la thèse mais elles n'ont pas donné lieu à un traitement particulier dans le corps de la thèse.

Présentation d'une situation par P - Jessi -nov 2003

1. Le temps du « *dire de l'insatisfaction* »[1]

P (P) : « C'est à la fois une situation et à la fois une question à la fin qui serait de se poser la question d'une double prise en charge G ou E ou autre, enfin quelque chose du scolaire qui devrait intervenir ...

Résumé de la situation : Jessi (7 ans, redouble son CP) est accueillie en août 2002 du Portugal par son oncle et sa tante qui habitent la région parisienne. Ses parents sont d'origine capverdienne mais Jessica, elle, est née au Portugal. *Elle est arrivée suite à une histoire très douloureuse puisque le père est décédé d'un accident de chantier un an après leur arrivée au Portugal.* Dépression de la mère, hospitalisation, puis deux autres enfants avec un autre homme. Le frère de la mère de Jessica a ramené en France Jessi à la suite d'une autre hospitalisation de sa mère *« malade des nerfs »*. On note *« une très grand empathie de l'oncle et de la tante »* qui l'ont accueillie.

-Octobre 2002 : observation de cet enfant en CP qui ne parle pas le français et qui est *« très, très inhibée sur tous les plans » ; « au niveau du corps, pas de sourire, ne faisant rien, pas d'élaboration dans les activités »*

-Novembre 2002-fin avril 2003: rééducation de l'enfant *avec un autre enfant d'origine asiatique qui a aussi de grandes difficultés de langage et d'intégration.*
L'objectif est de les installer dans la langue française, la relation, et qu'ils s'expriment en classe. Cela s'est fait doucement...Pas d'aisance gestuelle au niveau du graphisme, écriture toute petite, « si on pouvait se cacher, on se cacherait » et puis l'enfant s'est mise à sourire, a commencé à s'inscrire en écrivant peu souvent son nom de famille mais quand elle le fait, elle fait toujours des fautes d'orthographe à son nom. Il y a toujours quelque chose qui manque ou des erreurs ; elle est rentrée dans des jeux fictionnels a minima , des jeux de nourrissage un peu, on jouait à la dinette, préparait à manger ...

L'autre enfant, aussi, avec qui elle était, ce n'était pas trop porteur

Ici, l'exposé de la situation ne participe pas d'un *dire de l'exaspération* ou *d'une impuissance*. Ce qui signifie que pour participer à un GSAS « il n'y a pas besoin d'aller mal pour vouloir aller bien ». Il s'agit plutôt d'une mise en partage d'une situation vécue suivie d'un questionnement : **« le dire de l'insatisfaction ».**
Dans la présentation de cette situation, le **Moi de l'exposant** n'est **pas un Moi encombré par une situation**. Ainsi, le réeit n'est pas seulement un compte-rendu de faits bruts, mais le récit d'une situation déjà objectivée, analysée, comme cela est très fréquent dans les groupes de Soutien au Soutien auxquels participent des rééducateurs.
Le temps 1 campe bien la situation : ici, non pour se défaire d'émotions (*le sein-poubelle*), mais pour donner au groupe les informations nécessaires, le solliciter dans **le temps 2** à un travail de co-intelligibilité et de co-construction et trouver des réponses à une question professionnelle, **dans le temps 3.**

Ce qui peut être, effectivement, **facteur de dynamique de croissance,** dans **la constitution de duos ou de groupes** c'est la recherche de la complémentarité et moins celle de la similitude.
« Ce qui m'enrichit, c'est l'autre différent de moi et non mon semblable » St Exupéry
Néanmoins, il s'est fait, durant toute cette période, un **travail de désencombrement d'un vécu douloureux** qui a permis à Jessi de s'inscrire dans sa relation au monde (*« sourire, jeux fictionnels a minima... »*).

[1] **Le temps 1** est appelé le plus souvent « le dire de la blessure narcissique » car l'exposant est *« souvent dans un état particulier qu'on peut appeler « l'empêchement à penser. En disant sa blessure narcissique, il apporte en séance l'émotion ressentie face au problème, l'impuissance où il s'est trouvé d'élaborer une réaction appropriée, et il y a même un troisième élément inconscient : l'enseignant ressent en miroir ce que ressent l'élève, qui est lui aussi en empêchement de penser. La difficulté à prendre de la distance se traduit, dans son mode de présentation du cas. Il décrit par le menu les comportements négatifs de l'autre, sans pouvoir s'en dégager.* » J.Lévine

-Septembre 2003: *reprise des séances en individuel après les 23*

Le **processus d'auto-guérison** a demandé plusieurs

soit heureuse, ne me parlez pas de résultats scolaires, que l'école ne nous parle pas de ça. Vu son histoire et dans quel état était cet enfant, la première chose on veut la voir vivre ». Moi, j'ai trouvé ça très vrai, très authentique de la part de la tante. Or, moi, à l'école, j'essaie aussi de voir certaines choses : je la regarde quand elle s'inscrit, je vois bien que cet enfant n'est toujours pas dans le code, sauf que maintenant les conditions sont là, proches qui lui permettraient peut-être d'accrocher à l'envie d'écrire...

Elle a eu envie de parler, de communiquer, d'échanger, elle accepte de partir dans l'imaginaire, elle se renforce narcissiquement en jouant des rôles : un qui m'a énormément marqué dans une séance, très forte où elle s'est fait, alors j'avais beaucoup aimé, *« maîtresse d'apprendre »* ; elle m'avait repris, moi j'étais l'enfant « tu veux être maîtresse d'école pour jouer le personnage » et elle me dit : *« non pas maîtresse d'école, non, maîtresse d'apprendre »* ; je l'avais noté (étonnement de l'auditoire !) et à un moment donné dans le jeu, elle m'a dit...ça l'a gêné que je sois enfant, *« oui, je viens sonner à la maison parce que t'es trop grand pour aller à l'école... »* Donc, c'est elle qui m'apprenait plein de choses...On a joué aussi à l'hôpital : moi j'étais un enfant malade, etc... et elle était une infirmière mais elle a tout fait, elle me soignait, me nourrissait, me réconfortait, elle chantait, elle jouait de la musique...Voilà, ce côté-là, ça travaille, je pense qu'il faut continuer encore, mais maintenant , j'ai envie que cet enfant apprenne à lire et à écrire et qu'elle s'inscrive vraiment à fond dans les apprentissages...

...

Là on fait une synthèse vendredi, la question va se poser soit d'une double prise en charge...

2. Temps de l'intelligibilité

J.L- Vous pouvez nous montrer ses dessins...

Qu'est-ce qu'elle fait en classe, elle montre son envie d'apprendre auprès de sa maîtresse ?

P-Oui, elle commence à montrer ça

I-Elle a fait un sacré bout de chemin cette petite fille en un an

Oui...voilà les dessins les plus anciens...

J.L -Avec la princesse...Vous lui avez posé la question directement de savoir si elle se sent en mesure d'apprendre à lire, s'il envisagerait de lire ?

P-La question que je me pose, elle est triple : est-ce que cet enfant n'a pas envie aussi que je lui apprenne, enfin que je l'aide ; c'est la maîtresse qui apprend, mais que je sois une aide sur le plan du scolaire. C'est la même salle qu'on occupe, je ne sais pas si ma collègue E la prend, comment elle va réagir dans cette salle qui est sa salle du monde du dedans. ...On a la même salle, on a mis des paravents...

J.L - il n'y a pas des éléments d'écriture de son prénom

P- Si, au dos...

I-Tu n'as pas répondu à la question si tu lui avais demandé si elle avait envie...

La préoccupation première de l'oncle et de la tante a été d'aider Jessica à se construire un « **Moi identitaire** ». Grâce à leur bon sens, à l'affection qu'il lui porte, la **dimension accidentée de son Moi** n'a pas entravé son projet de vie.
Le travail en Rééducation a aussi visiblement contribué à l'installation des différentes instances du « **Moi social** » ; le souci pour le rééducateur est d'accompagner Jessica dans la construction de son « **Moi cognitif** » maintenant qu'elle parvient à « s'accompagner elle-même », qu'elle utilise le **Moi ludique** (maîtressse, infirmière, chant au petit frère) **et le Moi mythique** (Cendrillon, princesse, reine) comme forces de recours.

« **Maîtresse d'apprendre** » est une invention langagière de Jessica qui nous dit quelque chose, d'une part, de sa **capacité à s'individuer**, et d'autre part, de son désir d' **adhésion aux apprentissages**. Son **Moi cognitif** trouve à s'étayer dans son propre désir d'apprendre et dans celui du rééducateur, vécu comme **« parent de recours »** par Jessica, celui qui cherche à continuer à « l'inscrire dans une temporalité évolutive » (cf le concept de **regard tripolaire**. J.Lévine) .
« Le rééducateur est vécu, au niveau fantasmatique et symbolique, comme un « parent de recours » J.Lévine

Puisque *« **le dessin** fonctionne comme une fenêtre qui donne à entrevoir ce qui se passe dans ce lieu particulier qu'on peut appeler **« l'intérieur du Moi »** ou « l'autre scène » ou « la réalité psychique » J.Lévine*, le psychanalyste invite, **pour la seconde fois**, à s'y reporter pour aider le groupe à progresser dans la compréhension de ce qui préoccupe intensément l'intérieur du Moi. Et ceci, avant d'envisager des solutions possibles.
Observer et décrypter des dessins, c'est s'interesser à la **figurabilité** comme mécanisme à transformer des idées en images visuelles.

I- Si…là il manque toujours des lettres

J.L- he bien, il faut lui donner le temps…Ce que je crains c'est qu'elle ait peur de perdre la face en commençant à lire , qu'elle ait peur d'un échec…Il faut prévenir ça et lui dire « *tu sais au début, ça n'ira pas forcément tout de suite très bien et c'est normal, parce que l'année dernière, tu ne parlais pas encore…* » Voilà, donc, il faut du temps dans ces cas-là. Ordinairement, c'est la peur de perdre la face qui est un empêchement…

I- C'est bizarre, il n'y a rien…Les visages sont …Non, là sur les personnages oranges…

J.L-On a exactement ce qu'on a vu tout à l'heure avec…Romain, c'est à dire beaucoup de vide au départ et là ici ce sont des indications de vécu difficile au milieu, comme si c'était de la pluie ou de l'orage et après comme tout à l'heure, c'est plus coloré, c'est elle-même princesse avec un nuage…

P-Moi, aussi j'ai eu cette réaction je lui dis, il pleut ah ben non, c'est la fête, c'est des confettis …

J.L-Oui mais sur celui-là…ce que nous risquons c'est qu'elle retrouve l'angoisse du traumatisme, l'angoisse de l'effondrement en apprenant à lire…C'est qu'elle ait peur d'apprendre à lire et lui dire : « *mais tu as le droit d'avoir peur…quand on commence quelque chose comme la lecture, on a peur…* »

I-Mais pourquoi, P , tout en étant rééducateur, vous ne vous autoriseriez pas à poursuivre cette aide avec elle et à l'accompagner même si on glisse vers une aide à dominante pédagogique ?

P-Mais, je réfléchis sur 3 solutions : Un, je partage ma séance en deux , j'explique le cadre avec elle : une première partie…soit, j'essaie de la prendre une deuxième fois dans la semaine, plus court, une demi-heure et là, ce temps-là, on sait que c'est pour apprendre à lire et on laisse la séance de rééducation et troisième solution, c'est ma collègue E qui la prend en double prise en charge. Je suis sur ces trois possibilités et là, je sais pas trop…

I-Dans la mesure où il y a un étayage par rapport à ce que toi, tu travailles dans le cadre de la rééducation, tu pourrais reprendre le problème de la confrontation à l'échec…l'intervention de ta collègue pourrait montrer quelque chose de différent…

I-Qu'est-ce qui te pose souci ?

…

J.L-Tout à l'heure et à juste titre on posait la question homme-femme. C'est vrai que cette petite peut avoir plus de plaisir de montrer à une figure paternelle qu'elle est entrain d'apprendre à lire. C'est pas forcément le même plaisir qu'elle ressentirait vis à vis d'une institutrice. Donc, je pense que un père, enfin un père symbolique peut donner le coup d'envoi, commencer à lancer et à travailler avec elle un tout petit peu sur un mode ludique, je crois ; l'écriture et la lecture et ensuite il y aurait le passage à uelque'un d'autre. Vous avez raison, homme-femme, c'est pas équivalent, Mais, je pense, ce qui me pousse à penser que avec vous un début serait intéressant. Simplement, là ce qui peut y avoir comme danger c'est ce que nous montrent ces espèces de coloriage qui vont dans tous les sens, ces espèces de chavirage, c'est qu'il y a une crainte de l'effondrement encore une crainte de l'effondrement et ça peut revenir devant quelque chose de nouveau mais alors, bon, il faut amener ça d'une façon assez gentille et transitionnelle

Le psychanalyste éclaire P et le groupe sur la question de la **fonction paternelle** : il s'agit de faire **alliance cognitive** avec l'enfant en lui *« donnant des modes d'emploi de la vie », en incarnant « le père-missive », porteur de messages, de missives dont la vie se construit » J.Lévine*

Puisque entrer dans le code du langage écrit, c'est sortir d'un territoire A pour aller vers un territoire B, *« opérer un passage décisif du monde maternel au monde paternel »* le rôle du ré éducateur doit incarner la **fonction alpha de conteneur** (Bion) qui va aider l'enfant à gérer les difficultés, de l'ordre du **cognitif** qui vont se présenter dans cet apprentissage nouveau et faire en sorte que **l'Image de soi** que Jessica porte en elle soit suffisamment valorisée pour courir le risque, au travers de la lecture, de s'exposer au regard imaginaire de l'autre.

Evoquer **le père symbolique,** c'est renvoyer à l'idée du père comme compagnon de route, un père qu'on intériorise, qui initie au penser, au nom duquel on agit. Cela renverrait-il, en partie, à la notion « **Au Nom-du-père** » de Lacan ?
Une séparation pourrait être nocive : de nombreux *éléments alpha* ont irrigué la relation construite dans le cadre de cette rééducation et d'autre part, les dessins donnent encore à voir des éléments pathogènes *(bêta)* contre lesquels il faut lutter, ce que le travail en rééducation peut continuer à faire.

I-Déjà le fait qu'elle écrive la date, des choses comme ça, elle est quand même dans une entrée dans le code, même si elle ne lit pas
I-Mais, tu n'as pas envisagé d'autres pistes qui pourraient
P-Mais , c'est en regardant mon agenda...et non, non, elle n'est pas du tout dans le code...je crois qu'elle a peur ...je le sens qu'elle a peur, donc ce que vous dites, Mr Lévine, ça résonne...
J.L-C'est le deuxième CP ?
Et ça c'était l'année dernière ? C'est en décembre dernier ça ?
I-Là, c'est quelle date, c'est encore très crispé...

Très souvent, les interprétations, les questionnements traduisent la participation de tout le groupe au **travail d'élaboration**...
A d'autres moments, les interventions du psychanalyste suffisent à donner à penser *« Mr Lévine, ça résonne »*. Ainsi, la **co-élaboration** se fait moins dans **l'interpsychique du groupe** que dans **l'intrapsychique de chaque sujet** appartenant au groupe.

3. Temps du modifiable

I-Et dans la classe, aider l'enseignant à mettre en place quelque chose, de l'ordre des apprentissages ...Pourquoi vouloir un intervenant supplémentaire, pourquoi vouloir que toi tu changes ta position ?
P-C'est pas la changer...C'est lui donner un cadre, on discuterait ensemble avec l'enfant et on déciderait si elle était d'accord pour un autre cadre différent, c'est pas pareil
J.L-Je crois pas que ce soit un autre cadre...Très souvent, ce que j'ai observé c'est que c'est l'enfant lui-même qui demande bon maintenant on va lire, on va écrire, on va faire du calcul...Et je me demande s'il n'y aurait pas une transition par quelque chose de ludique comme une lettre, une lettre à envoyer.
P-Ah, ben vous tombez bien : elle m'a dit , il y a deux séances de ça, je veux écrire à ma mère.
J.L-Donc, là on ne risque rien, on ne risque pas d'échec.
I-Ca a un sens
J.L - Absolument et à ce moment-là, ce sera à approuver par le ré éducateur et donc on verra si on peut aller plus loin, si ça peut se généraliser à toute la lecture et à toute l'écriture.
I-Moi je pensais que l'apprentissage, dans le sens, apprendre la combinatoire, apprendre les phonèmes, les graphèmes pourquoi ne pas laisser cette mission-là à l'enseignant...
I- elle essaie l'enseignante,
P- Moi, je vais te répondre
I-Oui, avec aussi l'éclairage du rééducateur qui lui, voit à ce moment, avec l'enfant, ce qu'elle pourrait être prête à et à ce moment-là aménager avec l'enseignant, ce qui te permet de continuer un travail qui reste quand même plus dans la rééducation que l'apprentissage des phonèmes, des choses comme ça. Le système de la lettre, ça c'est autre chose cela fait partie de la rééducation, de l'envie de l'enfant d'apprendre à lire et à écrire, ça reste dans le domaine de l'éducatif. Là où on bascule, c'est quand l'enfant est réellement en demande et qu'on lui dit be-a-ba-te-o-to, bato. Là , on bascule parce qu'on se met vraiment dans la transmission du savoir
J.L- Mais pour l'instant...mais on n'en est peut-être pas loin du tout...ça ça va se sentir...
I- Est-ce qu'elle demande à écrire, vraiment ?
P- Oui, oui, elle veut envoyer une lettre à sa mère...c'est surtout très affectif, mais surtout je crois qu'elle a besoin d'être rassurée pour se lancer dans le code de l'écrit, vraiment.

C'est le temps du *dévérouillage* - l'idée d'une issue possible au questionnement de départ – après que les temps 1 et 2 ont permis des changements de représentation, dans *« un travail doublement orienté, vers le passé et vers l'avenir »*.

L'idée d'une lettre (écrit qui a du sens), dans **l'intuition de ce qui est bon et nécessaire**, amenée par le psychanalyste fait écho au projet de Jessica...

La pédagogie de la lecture/écriture est **trop souvent** réduite à sa partie **techniciste** d'autant que c'est cette facette de l'apprentissage qui amène chez les enfants en difficulté le plus de résistance.
cf **1)** la cassette de l'AFL « Apprendre à lire » qui montre des enfants en situation d'interroger le code à partir du message et non d'apprendre un code pour accéder au message. **2)** les chapitres 1 et 2 de *Lire/écrire au cycle 3*, éd Bordas- dont je suis la co-auteure avec F.Moscatelli .

« ...le rééducateur transmet, sur le mode des secrets un peu initiatiques, comme dans les contes de fées, une autre façon d'analyser les sons, les mots, les structures lexicales, les orientations spatiales etc. On fait ainsi rentrer plus transitionnellement dans l'espace maternel les mots du monde non-maternel et vice-versa. » J.Lévine

I- et ça n'est pas la partie technique qui va faire sens pour elle

P- Tout à fait , je crois que c'est l'accompagnement

J.L - elle a besoin de finir de se construire, n'est-ce pas ? Ces choses ouvertes, dangereuses mais qui débouchent sur le château c'est à dire quelque chose qui est plus entouré, protégé…je pense qu'il y a encore quelques pas pour que le Moi soit suffisamment…pour qu'elle ait un moi-peau et un accompagnement interne. Ce qui manque, plus que le moi-peau, c'est l'accompagnement interne. Et cet accompagnement interne elle est entrain de le mettre et l'écrit constituera un accompagnement interne. Le fait d'avoir ce pouvoir d'écrire amènera quelque chose de plus dans les bons objets qu'elle a en elle.

La posture de l'animateur –psychanalyste est aussi fonction du travail d'élaboration de l'exposant et de la co-élaboration par le groupe…
« En restituant en clair les malvécus que je crois percevoir dans le discours symbolique de l'enfant, j'apporte un éclairage complémentaire » J. Lévine

I- la technique, c'est l'enseignant et c'est pas forcément le maître E qui va mettre en place une autre relation, un autre truc…

I- et le problème de l'objet qui va sortir de la salle de rééducation ?

I- quel objet ?

I- La lettre…c'est pour ça qu'on ose pas le faire …

I- mais c'est tellement plus important

P- L'Education Nationale, elle a pas le temps…nous ici, on dit que l'enfant a le temps, mais je suis désolé, sur le terrain, les enfants n'ont pas le temps…La loi dit n+ 1

……(échanges entre plusieurs personnes difficiles à saisir)

I- Mais la loi dit qu'il n'y a pas redoublement mais allongement du cycle

I -on les maintient à la fin du cycle

P- elle est redoublante CP, elle l'a fait

I-non elle est entrain de le faire

…(échanges entre plusieurs personnes difficiles à saisir)

J.L- la petite a encore besoin de sortir des choses, ce dessin-là montre quelque chose, une angoisse…Ca indique qu'il y a quelque chose, une histoire de famille, de filiation…Je crois qu'il faut continuer en même temps que d'utiliser la transition de la lettre peut-être d'aller plus loin…Mais écoutez vous avez fait un travail formidable.

Donne-t-on le temps de l'adaptation, de l'évolution aux enfants scolarisés en France ? Le cas de Jessi·ı, à cet égard, est exemplaire de « nos » impatiences institutionnelles : le rythme de son développement a subi beaucoup d'accidents et d'aléas de parcours . Jessica a vécu le choc de l'accident mortel de son père, une première dépression de sa mère, le nouveau couple formé par sa mère, la naissance de deux demi-frères ou sœurs, une autre hospitalisation de sa mère puis le saut dans l'inconnu d'une nouvelle famille, dans un nouveau pays dont elle ne parle pas la langue, des exigences scolaires etc…
Et pourtant quel chemin accompli , en 1an et 3 mois, depuis son arrivée en France!

P- Elle l'a fait

I- c'est dans la relation que se fait un travail

P- c'est vrai qu'il y a chez moi, je connais l'institution n +1. Il faut parce que là c'est l'école de l'élite etc…C'est pour ça qu'elle a redoublé le CP. Ils sont très durs par rapport à ça…ils vont commencer à dire, nous on peut pas la garder ici…

I- Tu l'as rencontrée, l'enseignante ?

P- oui, c'est une boule d'angoisse, je la vois encore vendredi

J.L - c'est pas une raison pour vous la communiquer, la boule d'angoisse

I- mais elle est arrivée, elle était non francophone. Pourquoi on ne lui a pas proposé d'aller en grande section ou en classe de NF ?

P- à 6 ans, on rentre au CP, c'est la loi française

I- absolument pas, mon petit neveu d'âge CP est arrivé de Colombie, il a fait GS. C'est passé en CCPE qui a tout à fait admis

JL- Bon, à l'impossible, nul n'est tenu. Quand vous avez déjà fait un chemin comme ça, exceptionnel…Est-ce qu'il a déjà été reconnu par l'enseignant ?

I- Elle m'a dit « tu sais, elle se débrouille pas mal »

P-Mais je pense qu'au niveau du grand groupe, elle a peur.

I- Quel âge a-t-elle a exactement ?

La reconnaissance, par le groupe et notamment celle évoquée par le psychanalyste, du travail mené en rééducation ainsi que **les conseils** apportés pour que le **moi-peau professionnel** neutralise toute forme d'*angoisse* perçue chez l'enfant ou chez les adultes (parents ou enseignants) vont fonctionner comme des *éléments alpha* pour le ré éducateur à transmettre dans la poursuite de sa relation à l'enfant.
Cette reconnaissance et ces conseils profitent aux autres membres du groupe qui trouvent dans le cas exposé de l'intelligibilité, des invariants, de la *sensibilité relationnelle*, à transposer dans d'autres situations.

P- elle a 7ans...mais elle est très grande

I-La maîtresse a constaté des progressions ?

P-Oui, oui, elle me dit qu'elle lui sourit, qu'elle reste ouverte, qu'elle s'intéresse...

I-Et la maîtresse, qu'est-ce qu'elle a mis en place par rapport aux apprentissages ? Moi, je travaillerais là-dessus

I-On n'est qu'en novembre...

P- *Mais même dans un premier CP, y'a déjà des gamins qui au niveau de la conceptualisation de l'écrit ...ils ont déjà*

I-On en revient au problème de l'exigence dont on parlait tout à l'heure.

J.L- Non, mais enfin, vous vous nous dites ici que vous êtes inquiet mais devant les institutrices et devant l'institution, vous dites que les choses sont ce qu'elles sont et puis zut.

Ce qui me gêne le plus, c'est le 4 (le dessin). Elle en parle de ses dessins ? Elle dit quelque chose ?

P-C'est le château avec le fantôme à côté...

I-Le fantôme à côté...

...

J.L- elle a quelque chose à dire qui montre qu'il faut poursuivre sur ce terrain-là mais qui montre que ce n'est pas du tout une contre-indication...pour passer à quelque chose qui va la remplir sur le plan cognitif. C'est par tâtonnement, par petite dose homéopathique...il n'y a pas seulement la lettre à la mère...ça peut être une lettre à elle-même, à qui elle veut...

I- et les gros nuages, Mr Lévine ?

J.L- il en faut, mais là il n'y en a pas ...là, y a du noir...Elle des frères, des demi-frères ? Ca m'apparaît plutôt comme deux familles et là aussi, mais y a des choses qu'elle va éclaircir par elle-même...Ce n'est pas un problème

P- elle fait de plus en plus de liens dans les séances, elle fait des liens entre ce qu'on vit, ce qui se passe...

...

J.L- C'est pour ça que c'est bien qu'elle commence la lecture avec vous.

...

Quand des pistes de solutions ont été envisagées, il arrive cependant qu'on ait encore envie de poursuivre la recherche de ce qui encombre le Moi de l'enfant.

Continuer à comprendre, à déchiffrer...

Persuadé d'avoir encore à trouver des *« plate-formes de réussite »* bien utiles pour communiquer à ses collègues, aux parents...

Intrigué d'être passé à côté d'un mystère encore à éclaircir...*(le château avec les fantômes)*

Pourtant, il faut se rendre à l'évidence : tout être humain gardera des parts d'ombres et de lumières, tout être est unique mais jamais unifié...

L'important, ici, comme dans toutes les séances de GSAS, est d'avoir pu *introduire la dimension du futur*. Au-delà, l'essentiel est d'outiller son regard, **un regard, une écoute tripolaire** pour *« créer de nouvelles solidarités avec nos enfants »* ainsi que le dit J.Lévine

Suivi[1] présenté par Marie -octobre 2003-

Alex: enfant de GS présenté lors d'un GSAS en mars (présenté du fait qu'il apparaissait « un petit peu trop étrange »). Il a eu des soucis médicaux (un streptocoque à la naissance, mis en couveuse, 1 mois d'hospitalisation) « Il est sous ventoline, asthmatique, allergique, avec un physique d'enfant assez bizarre et des parents qui montraient de la résistance par rapport à l'aide proposée ».

1. Rappel de la situation (année 2002-2003)

Ses dessins

« C'est un petit bonhomme quand on l'a fait cuire, il est devenu une purée, il avait aussi des bananes sur lui, il avait aussi des yaourts sur lui, il croyait que c'était une serviette, il avait une clémentine sur lui, c'est empoisonné de microbes »

« Un zombi dans une chaussette, des yeux oranges et du sang, moi on voit que la tête, j'ai un flingue, je tire partout, je suis devenu invisible et le zombi est devenu gentil »

Il parlait beaucoup d'électricité, de grenades que les gens tirent ou ont lancées.

L'annonce de la grossesse de la maman « avait réactivé très très fort des peurs d'Alex» (« il se mettait dans un tunnel que je devais tenir à la verticale et il donnait des coups de pieds, des coups de poing... »)

Dessin en fin d'année : *« Alex est assis sur un banc et il donne un coup de boite sur son père qui devient tout rouge...Il avait mis sa mère à l'envers, elle a gros ventre »*

> De manière masquée, partielle voire allusive, comme dans les rêves, « le dessin projette quelque chose qui préoccupe intensément l'intérieur du MOI ». J.Lévine

> Quand un enfant s'exprime en employant le *il* ou son prénom et non le *je*, ou bien quand il se donne à voir au travers de représentations animales, cela signifie que « son Moi se déssaisit de lui-même. »

Ses « histoires en textes »

« Un Monsieur qui a des bobos parce qu'il s'est fait manger par un requin, les vagues sont très longues sinon le requin peut pas nager. Après il boivait de l'eau, il sera malade ; c'est une pieuvre, elle voulait tuer le requin, le requin a mangé la pieuvre, il est fort, il a trois bouches, sinon après il va mourir etc... »

Histoires fantasmatiques très riches et envahissantes.

Ce qui inquiétait Marie , c'était sa relation au temps : il pouvait dire qu'il avait 10 ans 3 mois 6 jours, il lançait des chiffres n'importe comment.

« Mr Lévine avait parlé, pour cet enfant, d'un noyau psychotique mais surtout d'un enfant qui avait peur de mourir et la piste lancée avait été celle d'une rencontre avec le médecin scolaire car peu de choses étaient dites par les parents ».

> Lors de la séance de présentation de la situation, au mois de mars, le **temps 2 de l'intelligibilité** du GSAS avait permis de poser l'hypothèse de **l'angoisse de mort** et, dans **le temps 3 du modifiable,** une rencontre avec le médecin scolaire avait été suggérée.

[1] Dans la partie **1. Rappel de la situation**, j'ai résumé en conservant des bribes d'oral et le fil conducteur de la présentation.

Dans la partie **2. Commentaires des dessins**, j'ai retranscrit le « suivi » le plus littéralement possible en conservant la trame orale avec les hésitations, les répétitions, les silences de manière à faire une analyse fine des avancées, questionnements du groupe et de la position de l'animateur psychanalyste.

Poursuite en CP de l'aide (septembre 2003)

Marie est «épatée de l'évolution de cet enfant tout en retrouvant des sentiments d'étrangeté...Il est arrivé en septembre en disant : *« Marie , ça y est, j'ai 6 ans, on va se revoir le mardi »*

Au vu des activités choisies en rééducation, il ne semble plus perdu dans la chronologie, s'intéresse aux livres, écrit la suite des nombres et semble avoir tout compris.

Rien ne laissait prévoir une entrée au CP aussi positive (avec une enseignante qui semble être dans une justesse de comportement avec chaque enfant.) et ce, même si le jour de la rentrée, il avait vomi trois fois dans la journée (beaucoup évoqué dans ses dessins). Parfois, cependant, « quand la maîtresse lui pose une question, c'est comme s'il se figeait, il s'arrête, la regarde, la bouche ouverte et là il n'y a plus rien à faire ».

Au travers des paroles d'Alex on perçoit un désir de réexistence…

Visiblement, un travail de « désencombrement » a eu lieu puisque, au retour des vacances, Alex a pu s'inscrire dans le lire-écrire.
Souvent, la dimension accidentée de certains enfants se manifeste lors du passage au CP, dans ces apprentissages : l'impossibilité de lire/écrire apparaît comme une « fixation au traumatisme »

2. Commentaire des dessins

Installation des dessins de juin, septembre, octobre.

« C'est un chasseur, il a plein de gadgets, des bombes, des balles, de l'électricité, des disques coupants... » Dans cette séance, il a tiré le chariot où se trouvait un poupon et là il dit : « j'écrase le bébé »

Début octobre : *« y'a un mort, du sang et deux qui sont pas morts. Tout ce qu'il y a en rouge, c'est le sang qui gicle. »* Il a, par moment, un vocabulaire très élaboré. Tous les traits rouges, ce sont des morts et les mines, ce sont les traits bleus ; *« De toute façon, c'est la guerre »* et « c'est là où je m'inquiète un petit peu » dit M. : *« c'est la guerre et mon papa il tire avec de la peinture sur tout le monde. Mais tu sais, je dessine des choses horribles et d'ailleurs, je vais lire des choses horribles* . Dans les livres proposés, il va chercher « Spot le chien » !

« Le dessin est un médiateur particulièrement conducteur du transfert précisément parce qu'il transite par le canal du visuel, du « donné à voir », c'est à dire sans qu'il y ait savoir de ce qui est à voir » J. Lévine

M. -Moi, je suis étonnée que ça aille très bien en classe. Mais il y a beaucoup d'agressivité : dans les séances, il prend un ballon et il me vise. Il me regarde bien dans les yeux, et il me vise, mais son agressivité est facilement détournable...je lui aménage une cible, un endroit qu'on a déterminé ensemble. Mais pulsionnellement, il aurait envie de me détruire...ou ce que je représente. Il répond aux exigences de la maîtresse. Il met en place ses acquis. »

J.L – Vous le décrivez comme moins envahi que l'année dernière

M. -Je le trouve tellement envahi en séance

I[2] - La maîtresse a peut-être été suffisamment rassurante...ta salle, c'est le lieu où il peut exposer tout ce qui gêne.

I- L'arrivée du bébé peut réactiver son angoisse de mort, l'inquiétude que ça réveille chez les parents.

I-Tous ces jeux symboliques lui ont peut-être permis de dépasser son angoisse de mort ou d'être moins envahi. Il ne travaillerait en séance et pourrait ainsi mieux fonctionner en classe.

La décentration émotionnelle de l'adulte en charge de rééducation a été, pour une part, déjà effectuée. Il n'est pas toujours aisé d'accepter de représenter le mauvais objet.
Le travail dans un groupe AGSAS aide l'adulte-exposant à rechercher comment accompagner un désir de réexistence. Dans le cas d'Alex, comme tous ceux présentés pour un travail de rééducation est de « dé-mélanger le gosse », « séparer le MOI de son échec » ou traumatisme.

Le groupe est le lieu de co-réflexion qui aide au travail d'hypothèses.

[2] J.L = Jacques Lévine ; M. = Marie ; I= intervenant

I-Je me suis demandée quand il te prenait pour cible, si tu ne pouvais pas lui demander « tiens ça pourrait être qui » ou si tu lui faisais raconter…

J.L -Quels seraient les avantages et les inconvénients ?

I- Peut-être le bloquer …

M. - J'ai eu l'impression qu'il fallait le laisser expulser tout ça.

J.L -Si je le relève, c'est parce que c'est un point central. Avec des enfants qui sont entrain de s'exprimer, il n'y a pas d'autres voies à suivre que celles de ne pas gêner cette expression c'est à dire que ce qui compte, ce n'est pas qu'il défoule seulement, c'est qu'il s'engage dans un travail de la parole qui lui permette de faire remonter les choses et de faire que petit à petit ces choses vont se caser quelque part et que ça va laisser la place à d'autres mauvais objets internes qui vont pouvoir arriver. Il faut accueillir ce travail qui fait le processus d'auto-guérison, c'est à dire que ce qui compte, c'est ce que l'enfant fait lui-même, ce travail dont Freinet dit que c'est comme l'animal qui lèche sa blessure.

M. -Il ne faut pas que je sois trop pressée avec cet enfant…Je peux avoir cette attitude de questionnement avec d'autres mais je ne l'ai pas eu là.

J.L - Tant qu'un enfant se soigne lui-même, il faut surtout pas arrêter ce mouvement-là, sous prétexte de mieux comprendre…

J.L - Reprenons ce que signifient les dessins parce que c'est un cas passionnant.

M. - je crois qu'il avait dit : « il pleut, mais je ne suis pas mouillé » .C'est le requin, et là, c'était l'électricité, il y avait de l'électricité partout.

J.L - La parole pour moi, c'est tout le mode d'expression, tout ce qui peut faire parler ce qui encombre à l'intérieur, tout ce qui signifie quelque chose par rapport aux symptômes.

J.L - Ces deux-là, qu'est-ce qu'il y a d'écrit là :

I- Alex

I- Le A et puis le X en jaune

J.L - et il y a autre chose sur le côté, son nom de famille ?…et sur le dessin, il a dit quelque chose ?

M. - *« c'est le grand méchant loup …alors là, ce sont ces mots à lui, le grand méchant loup, les trois petits cochons, on les voit pas, ils sont dans la maison. Ils mangent de la soupe d'Hallowen , c'était le 26 octobre, ça et ils en ont mis sur le loup, il est pas content, après, il va se changer… »*

J.L - Qu'est-ce qu'on sait de la maison, qu'est-ce qu'on sait des parents ?

M. Ce sont ces parents qui, parce qu'il avait pas mal de difficultés articulatoires et la maîtresse l'avait demandé de faire un bilan et puis au cours d'entretien, elle m'a dit, ça y est on l' a fait mais dans une autre ville, et j'avais le sentiment qu'elle me mentait. Ce sont des parents qui s'effarouchent vite…

J.L - Ils sont de quels milieux ?

- Moyens…Madame est auxiliaire de vie, Monsieur fait les trois 8, il fait très jeune dans son allure,juvénile.

Le psychanalyste, dans sa position d'animateur, suscite des questionnements pour **donner un cadre théorique qui permette de penser la situation**. Il le fait à l'aide d'outils conceptuels empruntés à la psychanalyse.
Il s'agit pour les participants de se doter d'une grille de lecture pour comprendre ce « cas » et transposer ce qui aura été appris dans d'autres à venir…

Le psychanalyste complète autour du cadre à penser mais aussi…

…apporte ses questionnements tout au long de ce travail d'intelligibilité en transmettant au groupe sa curiosité quant à des éléments contenus dans les dessins sans oublier les autres informations connues à propos de l'environnement familial…

J.L – c'était le seul enfant avant cette grossesse. Bon, revenons aux dessins…Là,-bas, c'est quoi ?

M. -25 février…ce dessin, il m'avait dit : *« tu n'écris rien sur ce que je raconte »*, il n'avait pas voulu que j'écrive, il est question de Tom et Jerry, sur ce dessin, c'est ce que j'ai mis de mémoire et la grosse masse qu'il avait dessiné se transformait en requin. Oui, c'est ça …

J.L – et là, c'était quoi, le requin parce que j'ai pris ça pour le requin, moi

M. – *« C'est un Monsieur qui a des bobos parce qu'il s'est fait manger par un requin. Les vagues sont très longues parce que sinon le requin peut pas nager »*

JL Vous êtes sûre que ça marche avec ce dessin-là ?

M. 19/11… Non, c'est celui-là, le requin, voilà ça marche comme ça *« Et ça, c'est un hélicoptère, les cordes, le bonhomme il s'est fait touché. Les autres étaient en bas, des grenades que les gentils ont lancées »*.

J.L Alors si on prend les dessins de l'année dernière, qu'est-ce qui nous vient à l'esprit, qu'est-ce qui peut alimenter ces dessins ? Est-ce qu'il y a une préoccupation qui peut expliquer la nature de ces dessins ?

…(silence assez long)

Il y a deux sortes de dessins, là dedans. Les premiers dessins, je laisse de côté les deux premiers avec les bonshommes, le soleil au-dessus, on verra après ce qu'il en a dit…Mais là, il y a le thème de la pluie et à droite rien et ici pas grand chose, c'est à dire qu'il y a des blancs. La pluie, la neige qui tombe comme ça, c'est vraiment lié à l'abandonisme. C'est lié à un sentiment de non protection.

I…est-ce qu'on a décidé qui allait noter…

J.L -oui parce que c'est bien, parce que c'est exemplaire…on va le demander à Martine…dans un ouvrage, ce serait intéressant d'y mettre ces dessins.

Donc, nous avons deux dessins au moins qui montrent de l'abandon. Le premier, pouvez-vous nous dire ce qu'il a dit…

M. – Le premier, en fait, il a commencé par dessiner le soleil à droite et ensuite, il a dessiné le bonhomme et il a dit *« c'est mon père »*. Et à gauche il a dessiné un autre bonhomme, il a dit *« c'est moi et j'ai les cheveux comme une glace »*

J.L Comme une glace…une glace au chocolat ou quoi ?

M. - Peut-être, parce qu'il a fait une forme de cône

J.L – Donc, il fait deux fois le père dans son dessin, sous la forme du soleil et en le nommant sous la forme du personnage. Alors pourquoi éprouve-t-il le besoin de dessiner le père ?

I. On peut penser qu'il a besoin de protection

M. - Il a dessiné le soleil en premier, c'est étonnant, c'est pas souvent. Il l'a mis à droite.

J.L Est-ce que vous avez observé quelque chose dans ses rapports avec le père ?

M. c'est le papa qui l'accompagne et …

JL Vous ce qui vous a frappé c'est qu'il était jeune

M. -Un aspect très juvénile…

Le travail d'intelligibilité, en s'élaborant, nécessite d'observer non seulement des dessins isolés mais de chercher à les relier, les uns aux autres.
Trouver une cohérence, une logique qui va apporter du discernement, cela nécessite de réinterroger un dessin à l'aune d'une hypothèse pressentie…

C'est le travail d'associations libres qui est suggéré ici « une démarche dont le n'importe quoi apparent n'est pas exclu…chacun va chercher à faire émerger sans impatience une cohérence dont on sait qu'elle échappe longtemps » J. Lévine

Une personne exprime ainsi ce que chacun ressent : ce qui nous échappe pour l'instant, qui va forcément s'éclairer et dont on perçoit l'importance et la richesse…

En se nommant et en se dessinant, Alex commence à s'autoriser à se présenter, à ré- exister.

J.L – Oui, mais à part ça

M. - Et puis je disais souvent que Alex, son père, lui, le grand père, tout était confondu, les générations sont confondues

J.L– oui, ça, on verra après …Mais du point de vue, des rapports objectifs, enfin ce qu'on peut savoir

M. - Monsieur, dans son discours, dit qu'il est sévère que, il est pas question que son fils, ceci, cela mais quand je les vois ensemble, j'ai le sentiment d'un papa très compréhensif qui prend la main de son fils et son fils se jette dans ses bras…

On est à la recherche d'éléments objectifs, d'observables avant d' interpréter et de rendre intelligible ce qui échappe encore…

J.L – Voilà …et les rapports, le couple ?

M. – Je sais pas trop ; je sais pas, ce sont des gens qu'on peut approcher difficilement parce qu' il y a quelque chose qui transpire de la douleur et entre Monsieur et Madame, je n'ai pas vu de tendresse…

J.L – pas de tendresse, mais un père qui dit qu'il est sévère et en même temps qui est proche de l'enfant.

Alors, ça c'est le premier dessin avec quelque chose où la mère ne figure pas. Alors est-ce que c'est un besoin d'être protégé, d'un besoin par rapport à vous, est-ce que c'est un besoin de dire quelque chose et de l'importance du père…

Laissons ; ce qui compte c'est la pluie et après on passe, à une espèce de vague, avec des bonshommes…

Qu'est-ce qu'il dit de celui-là ?

M. - *« alors, ça c'est un hélicoptère, les cordes,…Les secours, ils étaient explosés par les ailes et après, les autres, ils sont planqués ».*

Ce n'est pas seulement des dessins isolés mais des séquences de dessins qui pourront aider le professionnel à construire du Savoir autour de la réalité psychique d'un enfant qui donne ainsi forme à l'invivable.
En recherchant la chronologie, on cherche à reconstituer ce qu'Alex veut exprimer de sa dimension accidentée, de la forme réactionnelle qui y a fait suite.

JL- Combien de temps sépare le troisième dessin d'avant ?

M. - Ca, c'était le 5 novembre et ça les deux premiers ça date de début octobre.

J.L – Donc, il a deux thématiques : une thématique d'abandon et une thématique de conflit qui va s'accentuer avec l'électricité là bas, n'est-ce pas ?

M. - Ça, c'est le 15/10, j'ai tout mélangé…

« Et moi j'étais avec un casque pour pas que je me brûle parce que moi, je suis dans l'espace, j'essaie de dé brancher l'électricité »

I- Donc, il était acteur

J.L – Mais là ,vous voyez le côté positif, il est entrain de nous dire si on suit les trois dessins…eh ben j'en ai bavé et y compris par l'électricité mais je m'en tire …Après, il y a l'hélicoptère, on ne sait pas si c'est quelque chose pour le sauver ou l'enfoncer , y'a le requin , y'a le loup, à nouveau le requin

I- Qui se transforme…

J.L– Après une thématique d'abandon qui se diversifie avec l'électricité, on a une thématique de l'agression de quelque chose qui vient d'ailleurs, d'en haut, du requin, ou du loup y'a donc là vraiment un danger, un danger plus précisé qu' auparavant…et nous arrivons…

Nouveau temps conceptuel.

Avant la banane, là qu'est-ce que c'est ?

M. - Ca, c'est le zombi dans une chaussette …Et ce qui est étonnant, c'est qu'il prend son dossier, la fois d'après, il regarde et il me dit *« ah oui, là c'est quand j'ai dessiné un zombi dans une chaussette… »* Donc, c'est pas un mot comme ça qu'il a lancé…la

fois d'après ou une semaine après, il le redit : *« un zombi dans une chaussette des yeux oranges, du sang… »*

J.L - Attendez, où ils seraient les yeux… ?

M. - Après il dit *« moi, j'ai un flingue, je tire partout, je suis devenu invisible »*

J.L- C'est ça, il tire partout sur la chaussette en devenant invisible

I- Est-ce que c'était un dessin après le tunnel ?

J.L -Le dessin d'après est peut-être celui qui nous donne les clefs de ce qui précède

M. recherche des dessins

J.L - Vous l'avez lu tout à l'heure…

M.C - je ne le retrouve pas.

J.L -Il y a tout : les boules de neige, la banane pas encore mangée, le petit garçon portait une grosse boule… ou alors, je me suis trompé

M. - je le cherche, oui, celui qui est plein de microbes !

M. poursuit sa recherche

J.L -Ca m'a frappé et ça me semble tout rassembler mais rassembler cette fois d'une façon plus organisée…De même que le zombi dans la chaussette.

Quelle serait l'hypothèse qui permettrait d'expliquer ce sentiment d'abandon, qui permettrait d'expliquer ce sentiment d'agression et qui permettrait d'expliquer ce sentiment de mauvais objets, la chaussette, la banane…je suis sûr qu'il était question de microbes ?

M. -Oui, oui, je l'ai dit au début

I - ça peut pas venir de tout ce qui s'est passé à la naissance…la réaction de la maman ?

I- Moi, j'ai pensé qu'il était branché comme dans la couveuse…

I- L'abandon pendant l'hospitalisation d'un mois

JL- et alors, la banane ou je sais pas quoi, les mauvais fruits ?

M. - J'ai retrouvé le texte mais pas le dessin

I - en couveuse, les enfants, ils sont perfusés, y' a des agressions sonores, aussi…

JL - les enfants ne gardent pas des impressions aussi précises…ça c'est dans le corps et ça se traduit pas tellement dans le dessin . ce qui se traduit dans le dessin, c'est ce qui concerne le MOI.

M. voilà, c'est ce dessin qui arrive après celui-là où il dit « un petit bonhomme… »

JL- donc, il y a eu une contamination des deux dessins, c'est le cas de le dire ; donc celui-ci le dessin de la banane, serait quelque chose qui lui permet de sortir…Bon, mon hypothèse, c'est le streptocoque c'est à dire j'ai été menacé de mort ; ce que j'ai appelé abandon, c'est la mort. Alors, ce qui m'a menacé, à quoi ça ressemble ? Ca ressemble au requin, au loup et il en arrive au streptocoque : le zombi dans la chaussette sur laquelle on tire, c'est le streptocoque, de même que le bonhomme…on le voit même pas… comme s'il avait pu mourir. Je crois que ce gosse a été persécuté par le streptocoque, par l'idée qu'il aurait pu mourir. Il a été victime d'une agression et je pense que, ensuite, le père l'a protégé probablement mais en même temps, il n'est pas exclu du tout que l'Œdipe commence à se déclarer et il se peut qu'il y ait quelque chose d'ambivalent au niveau du père. Alors, tout ça me semble trouver sa cohérence dans l'idée d'avoir été menacé de mort, comme s'il était mort et c'est pour ça qu'il paraît étrange…Il est porteur d'une histoire qui est d'une histoire de l'autre

Retour aux dessins, nouvelles hypothèses.

L'hypothèse du psychanalytse, dans son rôle d'animateur, a besoin d'être confrontée à la représentation dessinée du vécu traumatique et à celle du chemin de son intériorité qui laisse paraître un début de dé-liaison du Moi et du traumatisme.

Quand chacun, dans le groupe, participe à la dynamique de réflexion, c'est le « signe qu'il s'est formé un appareil psychique groupal qui prend plaisir à son existence et à son fonctionnement. »J.Lévine

monde…et alors, à ce moment-là, est-ce que ça n'explique pas sa difficulté à se donner un âge ?

M. - ça y est, il se le donne maintenant. Il a six ans.

J.L- oui, avant, pourquoi il ne pouvait pas se le donner ?

I- on avait expliquer le fait qu'il n'avait pas de point de repères.

J.L - je me souviens d'avoir parlé de l'angoisse de mort. Est-ce que vous aviez utilisé quelque chose de la séance où j'avais interprété ça ? Parce que l'interprétation que je suis entrain de vous donner, je crois que je vous l'avais donnée.

M. - Oui, oui, tout à fait

J.L et je m'aperçois qu'il n'en reste pas grand chose (rires).

Non, mais c'est intéressant, il faut comprendre le travail d'inhibition, le travail de refoulement qui se produit chez nous.

I - c'est de là qu'il y avait eu la proposition de parler à un médecin

J.L- oui, mais pourquoi un médecin ? Parce que c'est un problème médical pour qu'un médecin dédramatise cette affaire

M. - l'année dernière, après qu'on en ait parlé, j'ai voulu contacter le médecin scolaire qui a un secteur tellement énorme que, que, que pas possible…par contre, j'avais rencontré les parents et on avait parlé de ce souci que je croyais voir chez Alex et là depuis la rentrée de septembre, j'ai rencontré le médecin scolaire qui est tout à fait prête dans ce type de situation à intervenir…

J.L-vous avez parlé de l'étrangeté de l'enfant mais pas du streptocoque`

M. - non, je lui ai demandé de façon générale si elle était prête à intervenir et de quelle intervention

J.L- oui, mais en lui parlant nommément du streptocoque à la naissance ?

M - oui, elle est prête à recevoir des parents qui auraient besoin, qu'elle pourrait rassurer par rapport à des choses comme ça.

J.L- D'accord, mais je me demande pour vous-même…avec les parents qu'est-ce que vous en avez dit ?

M. Ce sont les parents qui m'en ont parlé dès le début, de cette histoire de streptocoque…On se demandait pourquoi il se présentait sans ressort, apathique et d'autre fois plutôt énervé…On cherchait ensemble…Ce qui les inquiétait, c'est que pour dormir, il se berçait, donnait des litanies

J.L- Tout à fait, ça correspond à la pluie, il a besoin de se rassurer sur la présence de la mère

M. - C'est un enfant très sensible au bruit

J.L -Comme tous ces enfants qui se sont sentis agressés très tôt avec une menace de psychose

C'est étonnant parce que c'est des choses que j'observe…Y'a un déterminant, de la dimension accidentée, moi, je la vois là à tort ou à raison, peu importe, ce qui m'importe c'est que ça donne de la cohérence, c'est que ça permet d'inventer une histoire cohérente…là, c'est l'histoire du streptocoque qui aurait pu tuer, à la poursuite dans sa tête, qu'est-ce qui a pu arriver, il dit même pas m'arriver, il y a quelque part le mauvais objet. Et alors, le dessin sert à le figurer et c'est quelque chose qui coupe des parents.

Et comment se fait-il alors que nous débouchons, ce n'est pas du tout un reproche, j'essaie de comprendre quelque chose qui se produit tout le temps dans les groupes de soutien au soutien avec de

« Le groupe fonctionne comme un parent qui se penche sur le problème d'un enfant par la médiation de ce parent qu'est la psychologue (ici M. est rééducatrice). La *fonction alpha* de conteneur, telle que Bion la décrit, est dans ce contexte un outil essentiel transféré à la psychologue (rééducatrice) par la médiation du groupe. » J.Lévine

L'échange a pour objectif d'aider à comprendre les processus inconscients à l'œuvre (inhibition, refoulement) mais aussi comprendre les leviers choisis pour aider au passage du Moi porteur de signifiants pathogènes à un Moi individué.

A l'opposé du SCAPE (Séminaire Clinique d'Analyse de pratique éducative), dans un GSAS, le psychanalyste est dans une position clinique qui transmet du Savoir inspiré des théories psychanalytiques et de la praxis psychanalytique…
Il ne choisit pas d'être dans une position de Non-Savoir et il transmet des clefs, des points de compréhension.

pris comme une mission de rassurer leur enfant de cette façon-là et ils avaient l'air adhérent.

J.L- très bien et bien donc, voilà, ça a joué, ça nous permet de voir que dans les dessins de cette année, il y a les mêmes dangers, c'est vrai, ils sont là mais ils sont organisés…

M. Oui, c'est ça

J.L-Y'a des tas de choses qui se remettent à leur place ; c'est comme s'il opérait un rangement, ça a l'air encore bien mélangé dans le deuxième dessin en bas, mais c'est comme s'il se donnait à voir tout ce qui aurait pu arriver ou comment on se défend quand on risque de mourir…c'est comme s'il avait été pris dans une tuerie et à une tuerie, on répond par une tuerie.

M. -Il a commencé son dessin par le milieu, en représentant un bonhomme couché et qui est mort, plein de sang

J.L-eh bien voilà !

M. -Celui-là, il est mort

J.L- Donc, il avait tout ça dans sa tête, ça le désorganisait et heureusement que vous vous en êtes occupée…parce qu' il y avait des éléments d'uns psychose…Heureusement qu'il y avait des éléments positifs ; il peut apprendre à lire…

M -Vous aviez dit : « il va s'en sortir cet enfant » Vous aviez parlé de ce noyau psychotique. Il va falloir du temps, mais cet enfant, il y a déjà quelque chose d'enclenché dans le social et il va s'en sortir. Et ça, ça m'a bien aidé à cheminer par rapport à cette histoire.

J.L Mais ce que je voudrais, c'est vous former, que vous vous autorisiez à trouver plus de cohérence dans une histoire comme ça et que vous vous serviez de cette cohérence, non pas poiur la répercuter mais pour vous-même et pour représenter à ce moment-là le mauvais objet , quelqu'un qui sait ce qu'est le mauvais objet. On sait qui est caché sous le lit, dans la chaussette et par cette attitude, le gosse se sent d'avoir moins peur.

I - oui, parce que par cette attitude, on accepte ce comportement et on lui donne du sens, on l'accompagne…et c'est rassurant aussi pour nous qu'il y ait du sens

J.L - Absolument, j'essaie de vous former à cela et à l'idée que ce n'est pas forcément parce que quelque chose paraît totalement anarchique comme ces histoires de sang qui giclent etc…que c'est grave. C'est bien qu'il puisse projeter cette espèce de chose immonde impossible

On est dans l'angoisse impensable, c'est exactement ce que Winicott décrit dans l'angoisse impensable. Donc, vous avez fait le travail qu'il fait dans le Squiggle[3] . Si vous avez l'occasion de lire sur le squiggle

I-« de la pédiatrie à la psychanalyse » ?

I- y'a un passage

J.L c'est encore un autre où il décrit 21 cas… Voilà « c'est la consultation thérapeuthique de l'enfant » et « la petite Piggle » . Là, il nous montre des thérapies en œuvre…

…

Nouvelle réaffirmation que la médiation du dessin permet d'approcher la réalité psychique de l'enfant « le dessin aurait alors vocation d'identifier une catégorie particulière d'éléments pathogènes, appelés *bêta* par Bion… ».
Le dessin est à la fois outil de lutte contre le traumatisme vécu et instrument de modification et de réparation de l'image de soi…

Les paroles dites en séance vont fonctionner comme des accompagnants internes, en dehors de la séance.
Celles du psychanalyste qui a ouvert sur des père-spectives d'avenir résonnent et s'incarnent dans l'intrapsychique de l'exposant qui à son tour va se charger *d'éléments alpha* pour les transmettre dans la relation à l'enfant.

Réaffirmation que ce Savoir sur la relation inter humaine, sur tout ce qui la constitue et la contrarie est un objectif essentiel des GSAS.

Le squiggle : « je ferme les yeux et je laisse courir mon crayon sur la page. C'est un squiggle. Tu en fais quelque chose d'autre quand c'est à ton tour de jouer. C'est un autre squiggle et c'est alors à moi de le transformer ».
Cf la présentation de Bob, p 67.

[3] Le Squiggle, in D.W Winnicott, *La consultation thérapeutique et l'enfant*, Gallimard, 1971

Liste des figures

Figure 1. Le dire de la blessure narcissique (T1).....142

Figure 2 . Le temps de l'intelligibilité (T2).....144

Figure 3. La recherche du modifiable (T3).....147

Figure 4. Le temps du retour sur soi (T4).....149

Figure 5. Le Moi-maison - J. Lévine -.....178

Figure 6. Dispositif des Groupes de Soutien au Soutien - J. Lévine -.....181

Figure 7. Le Moi-peau.....219

Figure 8. Les épisodes de consciences - D. Stern -.....250

Figure 9. Niveau 1 du positionnement empathique « accueillir ».....256

Figure 10. Niveau 2 du positionnement empathique « comprendre ».....257

Figure 11. Niveau 3 du positionnement empathique « agir ».....259

Figure 12. De la fonction *gamma* à la fonction *alpha* restaurée..... 301

Liste des tableaux

Tableau 1. L'empathie selon S. Tisseron.....206

Tableau 2. La temporalité des niveaux de positionnement empathique.....255

Tableau 3. Dans la temporalité du groupe et du sujet exposant.....284

Tableau 4. Processus et mécanismes psychiques d'un GSAS.....296

Tableau 5. Le langage métaphorique.....367

Tableau 6. Positionnement empathique « accueillir » (F1).....372

Tableau 7. Emboîtement des enveloppes « accueillir » (F1, F2, F3).....376

Tableau 8. Positionnement empathique « comprendre » (F4, F5, F6).....378

Tableau 9. Positionnement empathique « accompagner » (F7, F8).....379

Tableau 10. Positionnement empathique - synthèse de F1 à F8 -.....381

Tableau 11. Tableau synthétique des savoirs construits.....385

Bibliographie

Airault R., (2000), *Fous de l'inde. Délires d'occidentaux et sentiment océanique*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

Altet M., (sous la direction de) (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boek Supérieur-Perspectives en éducation et formation.

Anzieu A., (1986), *Comment on parle aux enfants*, in Journal de la psychanalyse de l'enfant, n°1, Bayard Editions.

Anzieu D., (1968), *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.

Anzieu D., (1981), *Le corps de l'oeuvre,* Paris, Gallimard.

Anzieu D., (1984), *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*, Paris, Dunod.

Anzieu D., Houzel D., (1987), *Les enveloppes psychiques,* Paris, Dunod.

Anzieu D., (1994), *Le penser - Du Moi-peau au Moi-pensant,* Paris, Dunod.

Attigui P., Cukier A., (dir.) (2011) *Les Paradoxes de l'empathie. Philosophie, psychanalyse, sciences sociales*, CNRS Editions, 137-317.

Aulagnier P., (1975), *Violence de l'interprétation ? Du pictogramme à l'énoncé.* Paris, PUF.

Aulagnier P., (1979), *Les destins du plaisir*, Paris, PUF.

Balint M., (1957/ 1960), *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Payot.

Balint M., (1968 /1977), *Le défaut fondamental*, Paris, Payot.

Balint M., (1965/1972), *Amour Primaire et technique psychanalytique*, Paris, Payot.

Balint M., Ornstein P., Balint E., (1975), *La psychothérapie focale, un exemple de psychanalyse appliquée*, Paris, Payot.

Barreau J. J., (2007) *Freud et la métaphore ferrovière - Nous pratiquerions ensemble l'art de voyager,* Paris, Editions in Press.

Bassis H., (1984), *Je cherche donc j'apprends*, Paris, Messidor, Editions sociales.

Beillerot J., (1989), *Le rapport au savoir : une notion en formation, Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris, Ed. Universitaires.

Bertaux D., (1997), *Les récits de vie,* Paris Nathan, Collection 128.

Berthoz A., Jorland G. (dir) (2004), *L'empathie,* Paris, Odile Jacob.

Bion W.R., (1961/1965), *Recherches sur les petits groupes,* Paris, PUF.

Bion W.R., (1962/1979), *Aux sources de l'expérience,* Paris, PUF, 1991

Bion W.R., (1963/1979), *Eléments de psychanalyse*, Paris, PUF.

Bion W.R., (1967/1983), *Réflexions faites*, Paris, PUF, 1992.

Bion W.R.,(1966), *« Théorie de la pensée »,* Revue Française de psychanalyse*, XXVIII, 1, 37.*

Bion W.R.,(1970/1974), *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*, Paris, Payot.

Bion W. R., (1977/1980), *Entretiens psychanalytiques*, Paris, Gallimard.

Bion W.R., (1965/1982), *Transformations, passage de l'apprentissage à la croissance,* Paris PUF, 86-192.

Bion W.R., (1967/1992), *Réflexion faite*, Paris, PUF, 105-123.

Bion, W.R., (1998), Sans titre, *in* Francesca Bion, *Pensée Sauvage, pensée apprivoisée*, Larmor-Plage, Ed. Du Hublot.

Blanchard-Laville C., Fablet D., (sous la direction de) (1996), *L'analyse des Pratiques Professionnelles,* Paris*,* L'Harmattan*,* nouvelle édition revue et corrigée 2000.

Blanchard-Laville C., (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance,* Paris, PUF.

Blanchard-Laville C., Pestre G., (2001), « L'enseignant, ses élèves et le savoir ». Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants » in Blanchard-Laville, D. Fablet (sous la direction de), *Sources théoriques et tecnhiques de l'analyse de pratiques professionnelles,* Paris, L'Harmattan, 55-63.

Blanchard-Laville C., Fablet D., (2002), « Entretien avec Jacky Beillerot », in *Analyse des pratiques . Approches psychosociologique et clinique*, Paris, Revue Recherche et Formation, n°39.

Blanchard-Laville C., (dir.) (2003), *Une séance de cours ordinaire. "Mélanie tiens passe au tableau"*. Paris. L'Harmattan.

Blanchard-Laville C., (2011), *Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant, in,* Nouvelle Revue de Psychosociologie, N° 11, mai 2011, 131-147.

Blanchet A., Gotman A., (1992)*, L'enquête et ses méthodes : l'entretien,* Paris, Nathan.

Bleger J., (1979), *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, in R. Kaës et al : *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod.

Boimare S.,(1999), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.

Bolgert C., (2003), *L'identification projective*, Gestalt, 2003/1 n° 24, 141-149.

Bolognini S., (2002/2006), *L'empathie psychanalytique,* Transition, Paris, Erès.

Bresson N., (2006), « Souffrances de rentrée ; le temps des multiples deuils -Emergence et élaboration des souffrances professionnelles dans un groupe d'analyse des pratiques professionnelles »*,* in *Connexions*, 2006/2 n°86, 35-47.

Castoriadis C., (1975), *L'institution imaginaire de la société,* Paris, Seuil.

Catheline N., Marcelli D., (2011), *Ces adolescents qui évident de penser- Pour une théorie du soin avec médiation*, Toulouse, Erès.

Catteeuw M., Fernandez L., (2005), *La recherche en psychologie clinique,* Paris, Armand Colin.

Chiantaretto J.-F., (1999), *L'écriture de cas chez Freud*, Paris, Anthropos.

Chouvier B., (dir) (2002), *Les processus psychiques de la médiation,* Paris, Dunod.

Ciccone A., (2001), « Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques », *Cahiers de psychologie clinique,* 2001/2, 81-102.

Ciccone A., (dir) (2003), « Les enfants qui poussent à bout. Logiques du lien tyrannique », in, *Psychanalyse du lien tyrannique*, 11- 46, Paris, Dunod.

Cifali M., (1994), *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.

Cifali M., J. Moll., (1985), *Pédagogie et psychanalyse,* Paris, L'Harmattan.

Cifali M., Imbert., (1998), *Freud et la pédagogie*, Paris, PUF.

Cifali M., (2005), « Un métier de l'humain : une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs », in *Le nouvel éducateur*, n°172, Paris.

Coblence F., (1996), *Serge Lebovici*, Paris, PUF.

Cuynet P. (2001), « Les oripeaux du couple dans le divorce. « J'aurai ta peau », in *Figures de l'après divorce et nouvelles considérations familiales*, Dialogue, 2001/1 n°151, 21-27. Toulouse, Erès.

Gérard D., (2000), *Cornelius Castoriadis, le projet d'autonomie*, Editions Michalon.

Demazière D., Dubar C., (1997), *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.

Desjardins A.,(1968,1970,1972), *Les Chemins de la Sagesse (tomes I, II,III,)*, Paris, La Table Ronde.

Desjardins A., (1979), *Le Vedanta et l'inconscient, à la recherche du Soi*, Paris, La Rable ronde.

Desjardins A.,(1989), *Approches de la méditation*, Paris, La Table ronde.

Desjardins A., (2003) *Les formules de Swâmi Prâjňânpad*, Paris, La Table ronde.

Depraz N., (2004), « Empathie et compassion. Analyse phénoménologique et enseignements bouddhistes », in *L'empathie,* Berthoz A., Jorland G. (sous la direction de) (2004), Paris, Odile Jacob.

Diener Y., (2011), *On agite un enfant. L'état, les psychothérapeutes et les psychotropes,* Paris, La Fabrique Editions.

Dolto F., (1985), *Séminaire de psychanalyse d'enfant*, Paris, Seuil.

Dolto F., (1994), *Les chemins de l'éducation*, Parsi, Gallimard.

Douville O. , Jacobi B., (sous la direction de) (2008), *10 entretiens cliniques en psychologie clinique de l'adulte*, Paris, Dunod.

Ferenczi S ., (1928/1982), *Elasticité de la technique psychanalytique*, Oeuvres complètes, tome IV, 1927-1933, Paris, Payot, 53-65.

Ferenczi S., (1933/1982), *Influence de Freud sur la médecine*, Oeuvres complètes,Tome IV, Paris, Payot, 113-124.

Ferenczi S., (1933), « Confusion des langues entre les adultes et l'enfant. Le langage de la tendresse et de la passion », *Oeuvres complètes*, Tome IV, 125-138.

Ferenczi S., (1908/1968) , *Psychanalyse et pédagogie,* Œuvres complètes, tome 1, 1908-1912, Payot, 51-56.

Freinet C., (1954), « Les dits de Mathieu » in *Oeuvres pédagogiques*, Paris Seuil, 1994.

Freud S., (1923/1937) « Le moi et le ça » *in Essais de psychanalyse,* Paris, Payot, 1984, 219-275.

Freud S., (1926/1933), *Ma vie et la psychanalyse*, Paris, Gallimard,1972.

Freud S., (1905/1930), *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient,* Paris, Gallimard, 1971.

Freud S., (1915-1917/ 1952), *Deuil et mélancolie,* Paris, PUF, 1988.

Freud S., (1914/1953), *La Technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1970.

Freud S., (1915/1921), *Introduction à la psychanalyse,* Payot,1961.

Freud S., (1909-1939), *Correspondance avec le pasteur Pfister 1909-1939*, Paris, Gallimard 1991.

Freud S., (1929/1934), *Malaise dans la culture, Paris, PUF, 1973.*

Gaillard G., (2011), *Tolérer l'effraction, travailler à inclure*, in Cliopsy revue électronique, n°5 avril 2011, 7-25.

Geissmann C., Houzel D., (2000), *L'enfant, ses parents et le psychanalyste*, Paris, Bayard.103-121.

Geissman N., (2001), *Découvrir W.-R. Bion : explorateur de la pensée*, Toulouse, Erès.

Ginet D., (2002), « L'école en tant que « cadre »*, in* Rapport de Jean-Pierre Obin, *Enseigner un métier pour demain*, annexe 8 - 185-196.

Guigue M., (2002), *Autour des mots « analyse de pratiques »,* n°39, Sciences de l'éducation, Lille.

Guist-Desprairies F., (2004), *Le désir de penser, construction d'un savoir clinique*, Tétraèdre, Paris.

Houzel D., (2007), *Empathie, identification projective, intersubjectivité primaire, communication primaire*, Toulouse, GERCPEA.

Houzel D., (2005), *Le concept d'enveloppe psychique*, Paris, In press.

Imbert F., (1985), *Pour une praxis pédagogique (Préface de Ardoino J.)*, Paris, Matrice.

Imbert F., (1992), *Clinique du pédagogique,* Paris, Matrice.

Imbert F., GRPI (1994), *Médiations, institutions et lois dans la classe,* Paris, ESF.

Imbert F., GRPI (1996), *L'inconscient dans la classe, transferts et contre-transferts*, Paris, ESF.

Imbert F., (2004*), Enfants en souffrances, élèves en échec*, Paris, ESF.

Imbert F., (2000), *L'impossible métier de pédagogue,* Paris , ESF

Jattiot L., (2008), *Dynamique du SOI, « la fine pointe de l'âme »,* Acarias l'originel.

Kaës R.,(1976), *L'appareil psychique groupal*, Paris, Dunod, 2000.

Kaës R., Anzieu D., Bleger J., (1979), *Crise rupture et dépassement*, Paris, Dunod.

Kaès R., (1993), *Le groupe et le sujet du groupe. Éléments pour une théorie psychanalytique des groupes*, Paris, Dunod.

Kaës R., (1994), *La parole et le lien,* Paris, Dunod.

Kaës R., (1996), « Souffrance et psychopathologie des liens institués » in *R.Kaës et al, Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels (1-47)*, Paris, Dunod.

Kaës R., (1999) « Quelques reformulations métapsychologiques à partir de la pratique psychanalytique en situtation de groupe » in *Revue Française de psychanalyse*, Paris, 751-773.

Klein M., (1923), « Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant », in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1968, 90-109.

Klein M., (1952), « Quelques conclusions théoriques au sujet de la vie émotionnelle des bébés », *in Développements de la psychanalyse*. Paris, PUF, 187-222.

La Barbera S., (2008), *Le sentiment d'imposture*, Paris, Allia.

Lacour M., Moscatelli F., (2002), *Lire et écrire au cycle 3*, Bordas.

Lacour M., Maïaux F., Béal Y., (2003), *Ecrire en toutes disciplines, de l'apprentissage à la création*, Bordas.

Lacour M., (2003), « Une histoire de premier pas en groupe de Soutien au Soutien » *in* R*evue n°13, Je est un Autre* -AGSAS.

Lacour M., (2005) « Plaidoyer pour une éducation à l'Instance-Monde » *in* Revue n° 15 *Je est un Autre,* AGSAS.

Lacour M., (2007) « Le Soutien au Soutien, un lieu de transmission pas comme les autres » in, Revue n°17 *Je est un autre ,* AGSAS.

Lacour M., (2008), « Résistance et intérêt pour le Soutien en IUFM », *in* Revue n° 18 , *Je est un Autre,* AGSAS.

Lacour M., (2009), « Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves au cœur d'un travail de Soutien au Soutien », *in* Revue n° 19, *Je est un Autre*, AGSAS.

Lacour M., (2010) « Pensées arrêtées, pensées empêchées, pensées relancées- Le Soutien au Soutien pour continuer à penser et à faire avec les élèves qui nous troublent » in Revue n° 20, *Je est un Autre,* AGSAS.

Lacour M., (2009) « La formation et le Soutien au Soutien *»* in *Jacques Lévine, un nouveau regard sur l'enfant,* La revue Enfance Majuscule, n° 10.

Lacour M., (2010) « Autrement, l'école...une question de regard, d'écoute et de parole » *La revue du GRAPE, La lettre de l'enfance et l'adolescence*, n° 80-81, Toulouse, Erès, 47-54.

Lacour M., (2011) « Les groupes de Soutien au Soutien : enjeux et procesus psychiques » in *Les groupes d'analyse de pratiques, Nouvelle revue de psychosociologie,* Erès, 177-190.

Le Bohec P., (2007), *L'école réparatrice de destins ? Sur les pas de la méthode Freinet*, Paris, L'Harmattan.

Lebovici S., (2002), *Le bébé, le psychanalyste et la métaphore*, Paris, Odile Jacob.

Lévine J., (1979) « Observation du modifiable et Soutien au Soutien », in Psychologie française, 24, 1979.

Lévine J., (1981) « Psychothérapie, rééducation et pédagogie de soutien », in *Psychologie scolaire,21,* 1981.

Lévine J., (1982) « Langage écrit, image de soi et Soutien au Soutien » in *Rééducation orthophonique,*1982.

Lévine, J., (1993), *Transfert et contre-transfert en rééducation, la notion d'écoute tripolaire,* Intervention au 9è congrès de la FNAREN, Strasbourg.

Lévine J. (2000) « L'inconscient à l'école », in *Études psychothérapiques* n°23

Lévine J., Moll., (2001), *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, Paris, ESF.

Lévine J., (2001), « Le cadre du soutien au soutien : sa symbolique, ses finalités face à des enfants en non-adhésion scolaire et en peu de droit d'exister », *Connexions*, Erès, 75, 153.

Lévine J., (2003), « En guise de présentation du Balint-Enseignant, la place du refus d'oublier dans la problématique de la méthode », in *Approche groupale de la formation*, Revue de psychothérapie de groupe, Erès, 39, 110-131.

Lévine J., Develay M. (2003), *Pour une anthropologie des savoirs scolaires- de la désappartenance à la réappartenance,* Paris, ESF.

Lévine J., et Moll J., (2009), *Prévenir les souffrances d'école - pratique du Soutien au Soutien,* Paris, ESF.

Mellier D., (2002)*, Vie émotionnelle et souffrance du bébé*, Paris, Dunod.

Mellier D., (2003), « Conflit, conflictualité et fonction contenante. De Freud à Bion, une évolution de la psychanalyse et de la clinique vers l'intersubjectivité », *in Cliniques méditerranéennes,* 68, 257-276.

Mellier D., (2003), Le groupe d'analyse de la pratique (GAP), la fonction "à contenir" et la méthodologie du groupe Balint, *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 39, 85-102.

Mellier D., (2003) « Transformer le regard. Du visuel à l'association de points de vue, le regard comme une tension à contenir » in *Cahier de psychologie clinique* 2003/1, 171-189.

Mellier, D., (2004), *L'inconscient à la crèche-Dynamique des équipes et accueil des bébés,* Col. La vie de l'enfant. Erès.

Mellier D., (2005), *Les « bébés en détresse ». Intersubjectivité et travail de lien. Une théorie de la fonction contenante*, Paris, P.U.F., collection Fil Rouge, Psychanalyse et psychiatrie de l'enfant.

Mellier D., (2007), « La précarité psychique et la spécificité du travail d'accueil de la souffrance » in *Dispositifs de soins au défi de situations extrêmes* , 2007, Erès.

Mellier D., (2007), « Souffrances primitives et temporalité psychique », in *La temporalité,* Les cahiers du CRPPC, 117-134.

Meltzer D., 1971. *Le processus psychanalytique,* Paris, Payot.

Metra M., (2010), *Pour une écoute tripolaire dans les groupes de Soutien au Soutien*, in Revue de l'AGSAS, *Je est un Autre*.

Miller P., (2001) « Métabolisations psychiques du corps dans la théorie de Piera Aulagnier », in *Topique,* 2001/1 n°74 , 29- 42.

Millot C., (2001), *Abîmes ordinaires,* Gallimard.

Missonnier S., (2004), « L'empathie dans les consultations thérapeutiques parents/bébé : l'héritage de Serge Lebovici » , in *Revue Française de psychanalyse, L'empathie,* Juillet 2004, Tome LXVIII, 929-946.

Moll J., (1989), *La pédagogie psychanalytique*, *Origine et Histoire,* Paris, Dunod.

Moll J., (1996) « Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle » in C. Blanchard-Laville et D. Fablet, in *Analyser les pratiques professionnelles,* L'Harmattan, 239-251.

Moll J., (2000) « Qu'est-ce qu'on fait quand on dit qu'on fait du Balint pour enseignants ? » in *Bulletin de la Société médicale Balint.*

Moll J., (2000) « Entre pédagogie et psychanalyse : questionner la dimension relationnelle de l'acte d'enseigner » in C. Boukobza (dir.) *Où en est la psychanalyse* ? Erès, 324-329.

Moll J., (2000) « Accompagner des enseignants en groupes de S au S » in *Cahiers pédagogiques.*

Moll J., (2002) « Pour une éthique du regard et de la parole » in *Actes de l'UE académique* 2002, Académie de Reims, coll. Etudes et Recherches Nr 1, 9-19.

Moll J., (2003) « Des effets du regard et de la parole » in, *Enfances et psy 4/2003 n° 24,* 50-56.

Moreau-Ricaud M., (2000), *Michaël Balint-le renouveau de l'école de Budapest*, Paris, Erès.

Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C., (2000), *Formes et formations du rapport au savoir,* Paris, L'Harmattan.

Neri, C., (1995). *Le groupe*, Paris, Dunod.

Nimier J., (2001) « Récit d'une expérience de formation clinique du personnel de l'Éducation nationale dans l'académie de Reims », in revue *Connexion,* 75, 121-139.

Nimier J., (1996), *La formation psychologique des enseignants,* Collection Formation Permanente en sciences humaines ESF (1996).

Nimier J., (2008) « Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques (1922-1995) » in *Comment faire ? Le défi de l'analyse des pratiques,* La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°41.

d' Ortoli F., Amram M., (2001), *La Neuville : école avec Françoise Dolto,* Paris, Erès.

Paillé P., (2006), *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain,* Paris, Armand Colin.

Pain J., (1992), *Ecoles : violence ou pédagogie,* Vigneux, Matrice.

Perrenoud P., (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

Peyronie H., (1999), *Célestin Freinet-pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette Education.

Piaget J., (1966), *La psychologie de l'enfant*, PUF.

Pontalis J.-B., (1968), *Après Freud,* Paris, Gallimard.

Pontalis J.-B., (2000) *Fenêtres,* Paris,Gallimard.

Pontalis J.-B.,(1990), *La force d'attraction*, Seuil.

Rabain J.-F., (2004) « L'empathie maternelle de Winnicott », in *Revue Française de psychanalyse, L'empathie,* Juillet 2004, Tome LXVIII, 811-829.

Ruchat M., (2009) « observer et mesurer : quelle place pour l'infans dans le diagnostic médicao-pédagogique ? 1912- 1958 » *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière* n°11, 2009

Sirota A., (2007) « Le coupable-écran en groupe. Du secret des origines aux points aveugles dans les collectifs et les instituions, in*, Modernité du groupe dans la clinique psychanalytique* Erès Actualité de la psychanalyse, 115-148.

Schön D., (1983), *Le praticien réflexif,* 1996, 23-24.

Stern, D. 2003. *Le moment présent en psychothérapie : un monde dans un grain de sable,* Paris, Odile Jacob.

Strauss-Raffy C., (2004) « Pertinence de l'éclairage de la psychanalyse dans le champ pédagogique », *Le Coq- Héron*, 2004/1 n°176.

Strauss-Raffy C., (2009), *De l'histoire scolaire à l'école intérieure,* Cliopsy, n°2, 2009 7-16.

Tessier H., (2004), « Empathie et intersubjectivité. Quelques propositions de l'école intersubjectiviste américaine en psychanalyse » in, *Revue Française de psychanalyse, L'empathie,* Juillet 2004, Tome LXVIII, 831-852.

Tisseron S., (2010), *L'empathie au cœur du jeu social,* Paris, Albin Michel.

Vernant J.-P., (1965) *Mythe et pensée chez les Grecs*, Paris, Maspero t. II p. 59.

Vidit J.P., (1999) « Finalement, on se sent plus humain - Peut-on former à la clinique ? », *Bulletin de la Société Luxembourgeoise de Psychiatrie, Neurologie et Psychothérapie,* 1999, n°IV, 13-26.

Wallon H., (1934) *Les origines du caractères chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité,* Paris, PUF, 1976

Wallon H., (1941), *L'évolution psychologique de l'enfant,* Colin, 1997

Widlöcher D.W., (1998) « De l'empathie à la co-pensée », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n°30

Widlöcher D.W., (2004), « Dissection de l'empathie », in *Revue Française de psychanalyse, L'empathie,* Juillet 2004, Tome LXVIII, 981-992.

Winnicott D.W., (1956), La tendance antisociale, in *Déprivation et délinquance,* Paris Payot, 1994.

Winnicott D.W., (1957). *L'enfant et sa famille*. Paris, Petite bibliothèque Payot, 1981.

Winnicott D.W., (1958), *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, 1969.

Winnicott D.W., (1971). *Jeu et réalité,* Gallimard, 1999.