

## POLITIQUE, PSYCHANALYSE ET ÉDUCATION GRAND ET PETITE HISTOIRES

**Martine Lacour**

Association des Groupes de Soutien Au Soutien - AGSAS  
martine.lacour2@gmail.com

"Chaque vague sait qu'elle est la mer.  
Ce qui la défait ne la dérange pas  
Car ce qui la brise la recrée. "

Lao –Tseu

### Résumé

La période de gestion sanitaire d'un virus pourrait faire passer au second plan « l'intérêt de la psychanalyse pour l'éducation ». Bien au contraire, l'auteure se saisit de ce contexte orwellien pour explorer la question du psychisme dans son articulation avec le social, le politique et l'éducation. Dans une première partie, elle s'appuie sur les écrits de J.Moll, spécialiste de l'origine de la pédagogie psychanalytique pour montrer l'intérêt de la rencontre entre l'art, la pédagogie et la psychanalyse qui a vu naître des mouvements fondateurs de libération des forces créatrices et l'avènement de la subjectivité. Dans une seconde partie, l'auteure interroge les liens tissés entre psychanalyse et éducation durant le XXème siècle qui ont toujours suscité adhésions et résistances. L'enjeu du XXIème siècle, particulièrement en cette période où l'humain est attaqué, est de maintenir ces liens vivants dans tous les lieux d'éducation et de soin où ils pourront se déployer, en se risquant à l'art de « la métis » pour continuer sur la voie frayée par la psychanalyse dans son dialogue avec l'éducation. Enfin, dans une dernière partie plus intime, l'auteure convoque des pans de sa propre vie professionnelle. Elle montre l'importance des rencontres pour apprendre de soi, de l'autre en soi et des autres. L'éthique de la relation, qui s'incarne dans un positionnement psychanalytique en référence à M. Cifali, trouve dans la méthode du Soutien au Soutien, imaginée par J. Lévine, le chemin d'un penser collégial, original et métaphorique.

**Mots-clés:** Art; Covid; Métis; Pédagogie Psychanalytique; Soutien au Soutien.



## Resumo

O período de gestão sanitária de um vírus poderia ofuscar o "interesse da psicanálise pela educação". Pelo contrário, a autora usa esse contexto orwelliano para explorar a questão do psiquismo na sua articulação com o social, o político e a educação. Na primeira parte, baseia-se nos escritos de J. Moll, especialista das origens da pedagogia psicanalítica, para mostrar o interesse do encontro entre arte, pedagogia e psicanálise, que viu nascer os movimentos fundadores da libertação das forças criativas e o advento da subjetividade. Numa segunda parte, a autora questiona os vínculos forjados entre a psicanálise e a educação ao longo do século XX, que sempre suscitaram adesões e resistências. O desafio do século XXI, sobretudo neste período em que o ser humano está sob ataque, é o de manter esses vínculos vivos em todos os locais de educação e do cuidar, onde possam ser implantados, arriscando a arte de "métis" para continuar no caminho aberto pela psicanálise no seu diálogo com a educação. Por fim, numa parte final, mais íntima, a autora convoca partes da sua própria vida profissional. Mostra a importância dos encontros para aprender de e sobre si, do outro em si e dos outros. A ética da relação, que se materializa num posicionamento psicanalítico com referência M. Cifali, encontra no método de Apoio ao Apoio, imaginado por J. Lévine, o caminho do pensamento colegial, original e metafórico.

**Palavras chave** : Arte; Covid; Métis; Pedagogia Psicanalítica; Apoio ao Apoio.

## Abstract

The period of health management of a virus could overshadow the "interest of psychoanalysis for education." On the contrary, the author uses this Orwellian context to explore the question of the psyche in its articulation with the social, the political and the education. In the first part, it is based on the writings of J. Moll, specialist in the origin of psychoanalytic pedagogy to show the interest of the meeting between art, pedagogy and psychoanalysis which saw the birth of movements founders of liberation of creative forces and the advent of subjectivity. In the second part, the author questions the links forged between psychoanalysis and education during the 20th century, which have always aroused adhesions and resistance. The challenge of the 21st century, particularly in this period when human is under attack, is to keep these



links alive in all places of education and care where they can be deployed, by risking the art of the “metis” to continue on the path blazed by psychoanalysis in its dialogue with education. Finally, in a final, more intimate part, the author summons up parts of her own professional life. She shows the importance of meetings to learn about oneself, from the other in oneself and from others. The ethics of the relationship, which is embodied in a psychoanalytic positioning with reference to M. Cifali, finds in the method of Support for Support, imagined by J. Lévine, the path of collegial, original and metaphorical thinking.

**Keywords:** Art ; Covid ; Metis ; Psychoanalytic pedagogy ; Support for Support.

## Introduction

Quand j’ai commencé cet article, je n’étais pas encore tout à fait sortie de la torpeur liée au confinement du printemps 2020. Alors que je le termine, la France entre dans un second confinement si bien que je cherche encore et encore à résister aux choix politiques de « sécurité sanitaire » qui entraînent nos vies dans le monde d’Orwell. Quand un système de gestion de la circulation d’un virus, fut-ce-t-il ce Covid-19, nous contraint à privilégier les relations par visio-conférence, quand il exige que les visages soient masqués, les petits (!) comme les grands, que les regroupements et les déplacements soient limités voire interdits, que les enfants soient assignés à se mettre à distance de leurs camarades, que l’on instaure des couvre-feux, il pourrait paraître dérisoire et décalé de se questionner sur « l’intérêt de la psychanalyse pour l’éducation ». Et pourtant, il y a comme une urgence humanitaire à mener cette réflexion !

Dans la première partie de cet article, je partirai de plusieurs questions : Faut-il se désespérer du monde de l’humain qui chavire ou bien se servir de la psychanalyse pour alerter, montrer le psychisme dans son articulation avec le social et le politique ainsi que l’intérêt pour l’éducation ? N’est-ce pas essentiel de s’y atteler pour faire œuvre de résistance, de créativité en faisant de l’art un puissant constituant de l’humain ? Et dans ce cas, ne faut-il pas convoquer l’émergence d’une discipline - la psychanalyse- qui s’est intéressée à une autre - la pédagogie – fin du XIXème et début du XXème siècle ? Que nous enseignent les temps d’hier pour l’invention d’aujourd’hui ? C’est à l’aune du travail irremplaçable de Jeanne Moll (1989) sur l’origine de la pédagogie psychanalytique que je tenterai d’esquisser des réponses à ces questions.



Dans la seconde partie, j'avancerai l'idée que l'histoire de ce lointain passé ne vaut que si elle interroge l'histoire de sa propre vie, celle de tout éducateur, enseignant, formateur, parent, psychanalyste qui s'inscrit dans cette lignée entre héritage et inventivité.

D'institutrice spécialisée à formatrice, puis animatrice de Groupes de Soutien au Soutien<sup>1</sup>(GSAS), docteur en psychologie, c'est dans le dialogue pédagogie-psychanalyse que j'ai trouvé de quoi habiter pour moi-même et les autres, une éthique de la relation. J'évoquerai ici une rencontre qui a « fait événement » : celle d'avec un de mes élèves adolescents qui m'a bouleversée quant à la compréhension des phénomènes de l'inconscient. Ce qui aurait pu n'être qu'une anecdote m'a fait naître à la complexité de l'humain. Ma vie professionnelle et personnelle en ont été transformées. Apprendre de soi, de l'Autre en soi, apprendre de soi en relation à un autre ne m'a plus quittée.

Puisse la transmission de cette expérience subjective servir à ceux des lecteurs qui chercheront à explorer les chemins de leur propre liberté.

### **Psychanalyse et Éducation : Pertinence et Déception**

Affirmons-le, de prime abord : l'intérêt de la psychanalyse pour l'éducation n'a rien perdu de sa pertinence. Jeanne Moll nous rappelle l'énoncé de Freud : « Ne peut être éducateur que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile », tel est l'énoncé, « parvenu à l'évidence », sur lequel se fonde, affirme Freud en 1913, « l'important intérêt de la psychanalyse pour la science de l'éducation » (Moll, 1989). Cet énoncé est et sera toujours d'actualité. Mais qu'en est-il de son incarnation dans les actes éducatifs ? On pourrait penser, un siècle plus tard, que l'accumulation des savoirs à partir de cet énoncé ainsi que nombre de projets pédagogiques à orientation psychanalytique, comme celui de la Pédagogie Institutionnelle, ont installé cet axiome de manière durable. Mais ce n'est qu'un désir illusoire de croire au continuum d'un tel mouvement et à sa stabilisation historique ! Il faut admettre notre déception et notre impossibilité à faire du dialogue entre psychanalyse et éducation, un acquis définitif,

---

<sup>1</sup> Le GSAS, dont l'origine remonte en 1973, a été imaginé par le psychanalyste Jacques Lévine (1923-2008). Le dispositif est à la fois un espace d'élaboration et un outil de formation pour « soutenir » les professionnels du monde éducatif et médico-social qui doivent « soutenir » des enfants, adolescents ou adultes dont ils ont la responsabilité.



quelque chose d'inébranlable. L'intérêt de ce dialogue bien que centenaire, s'obstine à faire répétition, au fil des décennies, sans que jamais la psychanalyse appliquée à l'éducation n'obtienne de « succès global ». Mireille Cifali (2019), dans un ouvrage récent, nous invite, une fois de plus, à penser en terme de « succès partiels », de « succès locaux ». Ils l'ont été et le seront au grès des contingences du monde qui va comme il va. Tantôt des fenêtres s'ouvrent, l'espoir naît et la pédagogie se nourrit de la psychanalyse. Tantôt des périodes sombres obscurcissent le quotidien de l'humain. C'est alors que l'absurde et l'inhumanité gagnent du terrain et nous font regretter l'hier.

### **Quand le Monde de L'humain Chavire : Lucidité et Résistance**

Nous sommes sans doute, même si je ne suis pas historienne pour le dire, dans l'une des ces périodes très sombres de nos vies humaines. Un temps où l'on chavire. Un temps où l'on est pris dans ce que Jean Baudrillard et Umberto Eco appellent « l'hyperréalité<sup>2</sup> », c'est-à-dire une narration construite, découplée du réel, qui laisse penser à la plupart des gens que le récit construit par des politiques, des scientifiques, des journalistes ou des intellectuels « c'est la réalité ». Ce qui a amené par exemple, à ne pas mettre en débat la nécessité du port du masque en permanence dans les espaces clos et à l'extérieur, alors que cette mesure affecte durablement la vie quotidienne, et ce, à l'heure où j'écris, pour un temps indéterminé.

Récemment, la lecture d'un article du philosophe et psychanalyste Michel Rosenzweig sur la dérive sécuritaire de cette période Covid, en nommant les choses, m'a permis une prise de conscience salutaire. On le sait : « Mal nommer les choses » jugeait Albert Camus « c'est ajouter du malheur au monde. Ne pas nommer les choses, c'est nier notre humanité. » En pointant la perte de ce qui fait « le sens commun, le bon sens, la faculté de juger et de discriminer » chez nombre de personnes intoxiquées médiatiquement, en évoquant le « formatage des cerveaux alimentés et entretenus par la propagande médicale et politique anxiogène », Michel Rosenzweig (2020) a décidé de secouer les consciences. Allons-nous nous résigner à trouver des expressions de joie compatibles avec la sécurité sanitaire, comme je l'ai entendu aux informations d'un matin ? L'imposition de gestes sanitaires arbitraires ou/et incohérents ainsi que son acceptation par le plus grand nombre, sans aucun

---

<sup>2</sup> Ces chercheurs en sémiotique et en philosophie post-moderne font partie des théoriciens de l'hyperréalité dont le concept remonte à Walter Benjamin.



esprit critique, nous ont fait basculer dans la recherche d'un univers aseptisé : en étant censé nous préserver de la mort, nous voici empêcher de vivre humainement. Or, « la vie n'est pas la survie ».

Nous voilà donc, humains, tous embarqués dans la galère-monde dirigée par des capitaines incompetents avec leur boussole déshumanisante qui nous font perdre le Nord ! Je me suis alors demandé si la métaphore du « Radeau de la Méduse »<sup>7</sup> n'était pas à même de pouvoir contenir mes pensées sur la situation actuelle : l'art comme outil de métabolisation de nos idées et de nos émotions, pour ne pas rester trop longtemps en sidération et se remettre à penser. Et dans mon cas, ce mouvement psychique m'a amenée, notamment, à cette action créatrice : l'écriture de cet article.

En ces temps pathétiques du XXIème siècle, l'acte politique et artistique de Géricault du XIXè siècle fait écho, avec ce qu'il faut d'outrance, au naufrage de notre planète et aux incompetences politiques de son sauvetage. Le mouvement de pensée qui m'a conduite à lire, dans cette œuvre d'art, une métaphore du temps Covid, fait évidemment référence au processus de sublimation décrit par Freud. D'ailleurs, durant le temps du confinement, nombre de personnes sans être artistes professionnels, ont trouvé, dans la création artistique, des moyens d'expression de leurs émotions avec le désir de les transmettre sur les réseaux sociaux pour la plus grande satisfaction des internautes. Trouver dans l'art des objets de sublimation pour se dégager de pensées anxigènes, frayer un chemin aux forces pulsionnelles, n'est-ce pas là un puissant constituant de ce qui nous fait humain ? C'est aussi un des enseignements de la psychanalyse dont pourrait continuer de se nourrir l'éducation.

### **Le Radeau de la Méduse : un Sujet Politique pour Hier et Aujourd'hui**

Le tableau de Géricault présenté à Paris, au Salon de 1819, est une œuvre monumentale et sombre qui expose la tragédie d'un naufrage et dénonce en même temps le désastre ainsi que les incompetences des responsables de l'embarcation (Figure 1). En 1816, le scandale de la frégate « la Méduse », chargée d'acheminer matériel, fonctionnaires et militaires pour coloniser le Sénégal, va devenir un événement d'ampleur internationale. Son échouage près des côtes mauritaniennes, la construction d'un radeau de fortune, l'abandon à leur sort des passagers sur cette misérable embarcation par le capitaine qui n'avait pas navigué depuis plus de vingt ans (!), vont conduire les naufragés aux frontières de l'existence humaine : faim,





colère, délire, cannibalisme de survie...



Figure 1 – Théodore Géricault, Le radeau de la Méduse, Musée du Louvre.

Géricault choisit de peindre le moment emblématique du naufrage où les quinze survivants voient un bateau approcher au loin. Le héros central est entouré de corps qui jonchent le radeau, d'un vieil homme qui tient la dépouille de son fils sur ses jambes, d'un autre qui pleure de rage, abattu... Ce héros central est un homme noir qui agite sa chemise afin d'attirer l'attention d'un bateau au loin. Son geste est l'incarnation de ce qui reste de force vitale sur le radeau qui pourrait sauver les rescapés restants et Géricault réserve ce geste à cet esclave qui deviendra, un temps, héros de ce radeau.

Les héros d'hier, comme ceux d'aujourd'hui, ne sont pas ceux qu'on croit et cette scène a convoqué chez moi bien des associations avec la scène covidienne d'aujourd'hui !

La composition du tableau permet au spectateur de diriger son regard vers le centre de la toile puis sur le mouvement des survivants : « Une dynamique diagonale et horizontale nous conduit des cadavres en bas à gauche de l'oeuvre aux vivants dans le coin opposé » écrit Justin Wintle (1982), historien de l'art. La lumière dans l'oeuvre est « caravagesque », avec des contrastes violents entre la clarté et l'obscurité. Et, le navire de secours, point lumineux au loin, ajoute de la lumière à cette scène très sombre. Espoirs, désespoirs, élans, disputes, rébellions, courage, mort, vie, survie : l'humanité est le seul héros de cette poignante histoire.



Dans cette œuvre hostile à la Restauration, Géricault dénonce la domination coloniale en Afrique de l'Ouest et son outil idéologique: l'esclavage. Il cherche délibérément à provoquer la controverse sur les plans politique et artistique pour symboliser le mépris de l'aristocratie de Louis XVIII envers le peuple. Il réussit à faire de gens ordinaires, des héros d'une histoire marquée par l'incompétence de la nouvelle monarchie restaurée. Et au-delà du drame de ce naufrage, pour Jules Michelet, c'est « la société toute entière qui se trouve sur le Radeau de la Méduse ».

### **L'art, Arme Symbolique D'expression et de Combat**

Plus j'observais le tableau, plus j'en lisais des commentaires à la bibliothèque numérique Gallica de la BNF (Bibliothèque Nationale de France), plus j'en construisais des liens avec le présent du monde d'aujourd'hui et plus je trouvais l'audace, tout comme le talent, de Géricault remarquables sur le plan politique et artistique. Son œuvre est un acte de dénonciation et de résistance : l'art comme arme symbolique d'expression et de combat. Il nous importe donc à tous de faire œuvre de créativité pour résister. Résister, c'est créer !

L'influence de ce tableau a inspiré dans les siècles suivants des pièces de théâtre, des poèmes, des performances scéniques... Les peintres Delacroix, Courbet et le sculpteur Rodin ont puisé à ce chef d'oeuvre pour leur propre création. Au XXème siècle, entre autres, un collectif proche de l'extrême gauche de l'après mai 68 a dénoncé les dérives de la société de consommation en créant une série de panneaux monumentaux intitulée « Onze variations sur le Radeau de la Méduse ou la dérive de la société »<sup>3</sup>. La littérature et la culture populaire s'en sont emparé, de Tintin à Astérix en passant par l'inoubliable chanson de Georges Brassens « Les copains d'abord » sur laquelle je termine cette allégorie du temps passé et présent.

*Les Copains d'abord*

*Pour s'aimer toute voile dehors*

*Au moindre coup de Trafalgar*

---

<sup>3</sup> De Staal G., Exposition. Retour sur une exposition consacrée à la Coopérative des Malassis. Dans l'immédiat 68, des peintres se rebiffent. » L'Humanité,





*C'est l'amitié qui prenait l' quart  
Et quand ils étaient en détresse*

*Que leurs bras lançaient des SOS*

*On aurait dit des sémaphores  
Les Copains d'abord*

## **De la Rencontre entre L'art, la Pédagogie et la Psychanalyse**

Fréquenter les œuvres d'art, se nourrir de leurs messages mais aussi s'essayer à la création, quels que soient le support et la technique choisis - de l'écriture aux arts visuels en passant par la danse, le chant, le théâtre, la poésie, la musique, le dessin et la peinture...- cette voie d'accès, pour être au monde, concerne chaque être humain pour devenir l'artisan de sa personnalité.

Dans les mouvements socio-culturels des pays germanophones de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et du début du XX<sup>ème</sup>, cette question a ébranlé les certitudes d'une éducation seulement tournée vers ce que certains pédagogues appelaient « l'intellectualisme desséchant » et « le rationalisme béat de la culture de l'époque ». La recherche d'un idéal d'homme tourné vers la culture esthétique et artistique, loin de « l'intellectuel au savoir verbeux », va être porteur de ruptures. Elle va rencontrer les idées de Freud et concerner les pédagogues novateurs. Il sera alors question de faire place au sujet et à l'avènement de la subjectivité.

Plus de cent vingt années nous séparent du mouvement de l'éducation artistique et de celui de la rencontre déterminante qu'a été celle de l'éducation et la psychanalyse. Le travail de Jeanne Moll sur l'origine et l'histoire de la pédagogie psychanalytique ainsi que celui qu'elle a conduit avec Mireille Cifali sur les textes de la Revue de pédagogie psychanalytique (de 1926 à 1937) (Cifali & Moll, 1985) sont d'irremplaçables points de repères pour saisir l'intérêt et la richesse de ce dialogue entre éducation et psychanalyse.

De cet imposant travail, je m'attacherai, ici, à restituer l'importance des mouvements qui ont été favorables à la réception de la psychanalyse, fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et début du XX<sup>ème</sup> : celui de l'art comme « médiateur d'une nouvelle relation », « les aspirations de la jeunesse à l'autonomie » et « le mouvement en faveur de



l'information sexuelle »<sup>4</sup>. C'est l'origine de la pédagogie psychanalytique et non son histoire que je convoquerai car j'ai l'intuition que des mouvements puissants de pensée et d'action, tels ceux de cette époque lointaine, naîtront du chaos actuel pour redonner à l'éducation son rôle et redonner à la science des profondeurs tout son intérêt. Je laisse le lecteur découvrir de quoi nourrir sa curiosité sur l'histoire de la pédagogie psychanalytique et la part des pédagogues, notamment celle des femmes, dans l'ouvrage de Jeanne Moll.

### **Fin du XIX ème Siècle : L'art Médiateur d'une Nouvelle Relation**

Jeanne Moll nous rapporte qu'en 1890, la parution de Rembrandt éducateur et son extraordinaire succès d'édition (46 éditions en treize ans!) « aurait introduit dans la vie scolaire un nouvel esprit ». L'auteur, Julius Langbehn, désire montrer, avec Rembrandt comme guide spirituel, l'importance de l'éducation artistique pour l'écolier. Dans une époque où la science et la recherche expérimentale veulent imposer leur loi, J. Langbehn porte la revendication de l'être humain à vouloir et pouvoir penser librement et à développer toutes les facettes de sa personnalité. Son livre passionné intéresse la démarche du directeur du musée de Hambourg, Alfred Lichtwark, qui initie depuis 1888 ses visiteurs à l'étude des œuvres d'art. Dans un grand mouvement d'effervescence intellectuel pour promouvoir l'éducation artistique, naîtront le Mouvement de l'école de Hambourg et l'Association Goethe, notamment. Grâce à cette réflexion sur l'éducation artistique, les pédagogues qui ont comme précepte pédagogique celui de « partir de l'enfant », vont opérer si non « une révolution de la pensée pédagogique », du moins un « retournement dans la manière de concevoir l'éducation de l'enfant : celui-ci ne se réduit plus à un esprit vide qu'il faut « meubler » et à une volonté à soumettre ».

« C'est comme si de découvrir en même temps l'art et l'enfance, ou plus exactement l'expressivité de l'oeuvre d'art et la richesse du psychisme enfantin, on comprenait tout à

---

<sup>4</sup> Les titres choisis ainsi que tous les passages entre guillemets sont ceux de l'ouvrage de Jeanne Moll sur l'origine de « la pédagogie psychanalytique ». Ce passé peu connu, en dehors de quelques groupes restreints d'intellectuels et de psychanalystes, Jeanne Moll a le mérite de l'avoir exhumé et traduit de l'allemand en français. Cette histoire nécessite maintenant d'être perpétrée dans nos cours, nos conférences, nos articles et nos rencontres. Les brefs résumés qui suivent ne donnent qu'un aperçu rapide de l'érudition de Jeanne Moll, rare spécialiste de ce passé politique, social, pédagogique et psychanalytique.



coup leur singulière connivence, mais aussi combien l'être humain est originellement et primitivement être de langage, par le biais de toutes ses productions et, particulièrement, celles de l'art. » Jeanne Moll (1985, p. 24).

Parmi les nombreux pédagogues cités par Jeanne Moll, Hugo Gandig est une figure importante de pourfendeur de l'éducation autoritaire lorsqu'il publie en 1904 son opuscule «Hérésies didactiques». Ce directeur de l'école supérieure de filles ainsi que de l'école Normale d'institutrices de Leipzig, grâce à son œuvre pratique et théorique, pose les jalons de « la force structurante du principe de l'autonomie créatrice : elle doit s'exercer sur l'esprit et le psychisme du maître, (...) elle transforme la relation maître-élève (...) engendre d'autres personnalités de maîtres ». En référence aux notions d'affectivité et à celle d'imagination, chères à Rousseau et Nietzsche, le courant pédagogique, incarné par Gandig, exalte l'élan vital ainsi que la spontanéité créatrice tout en trouvant des psychologues alliés tel Wilhem Wundt pour qui « la richesse de l'expérience subjective doit trouver sa place aux côtés des processus psychiques objectifs ».

Ainsi, c'est bien avant la première guerre mondiale, en Allemagne, qu'un puissant courant d'éducation nouvelle va rencontrer le Mouvement de Jeunesse qui se lève, pour « libérer les forces créatrices » et « honorer la subjectivité » de l'enfant. Nombre d'éducateurs commencent à y adhérer dans leurs pratiques et contribuent au renouvellement la pensée de l'éducation tout en s'ouvrant aux découvertes psychanalytiques.

### **Quand la Jeunesse de L'époque Aspire à L'autonomie**

La jeunesse allemande qui aspire à l'autonomie pose comme essentielles la question de l'éducation et celle de la place des femmes dans la société. Ainsi, le sort des enfants, des jeunes et des femmes se trouve-t-il lié dans leur volonté commune d'émancipation.

« Le Mouvement de Jeunesse qu'Eduard Spranger nomme une Sécession culturelle de la jeunesse allemande exprime un double refus : celui de l'autorité et de l'hypocrisie du monde des adultes et celui de la civilisation urbaine et technique déshumanisée. Il est lié à l'essor économique des villes, l'émancipation politique du prolétariat, aux luttes des femmes pour leurs droits et à la libéralisation des mœurs qui caractérisent la fin du dix-neuvième siècles ». Jeanne Moll (1985, p. 30).



Remarquons combien ce discours critique de la société du début du XX<sup>ème</sup> siècle est toujours d'actualité en ce début du XXI<sup>ème</sup> !

Ce Mouvement de Jeunesse, favorable aux découvertes psychanalytiques, est un lieu où vont se côtoyer des étudiants qui deviendront des éducateurs et d'autres, à la fois intéressés par la pédagogie et la psychanalyse, qui deviendront psychanalystes dont Siegfried Bernfeld (1919), figure de proue de ce Mouvement, que Freud considère comme son élève le plus doué.

Bernfeld est sur tous les fronts qui n'en forme qu'un puisque tous les combats se croisent et se renforcent, les uns les autres. Il va à contre-courant de l'idée selon laquelle une femme est une « éducatrice née » : « la femme ne naît pas plus éducatrice que l'homme ne naît avocat ». Ce qui l'amène au plaidoyer d'une « communauté scolaire, en tant que principe éducatif général pour permettre aux femmes de mener une existence adéquate car elle les délivre du mensonge social qu'est l'obligation d'éduquer les jeunes. Tout en même temps, Bernfeld cherche à articuler socialisme et psychanalyse, dans le mouvement freudo-marxiste de l'époque qui veut prendre en compte « les conditions socio-économiques et les inconscients individuels dans leurs rapports et leurs interrelations » puis les implications réciproques - politiques, sociales - de ces deux mouvements que sont le marxisme et la psychanalyse. Pionnier de l'Education Nouvelle, il est favorable à la création d'écoles nouvelles autonomes et il tente une expérience de Kinderheim Baumgarten qui accueillera en 1919 près de 250 enfants, affamés, traumatisés, indisciplinés et affectés, pour certains, de handicaps divers. Il s'implique tout aussi activement dans le développement de mouvements de jeunesse juive en cherchant à concilier sionisme et socialisme.

Engagé avec Freud et ses disciples « dans le même combat contre l'hypocrisie de la société bourgeoise qui refuse de voir combien la sexualité, dès l'enfance, et le refoulement des pulsions qu'entraîne une éducation coercitive, déterminent le devenir des être humains », Bernfeld s'attachera à montrer dans son article *Imago*, écrit en 1916 et publié en 1919, comment se rencontrent la psychanalyse et le Mouvement de Jeunesse autour du thème de la sexualité.

### **De la Nécessité de Plaider la Cause de L'information Sexuelle**

Si la sexualité infantile a intéressé bien des pédagogues philanthropes allemands



au dix-neuvième siècle, c'est la publication en 1905 par Freud des Trois essais sur la théorie de la sexualité qui va amener des médecins, des éducateurs, des jeunes ainsi que des femmes à questionner l'influence et les conséquences de cette question sur l'éducation.

L'opinion publique libérale va être de plus en plus gagnée par la cause de l'information sexuelle et c'est une féministe allemande, Hélène Stocker, qui va fonder en 1905 « la revue mensuelle La nouvelle génération, une des revues les plus courageuses et les plus riches d'idées dans le domaine de la réforme sexuelle ». Un important débat aura lieu pour savoir si la prise en charge de cette information doit être déléguée aux mères ou bien si l'on doit confier cette tâche à l'école et aux pédagogues. Les pédagogues à orientation psychanalytique qui se saisiront de cette question, marqueront la distinction entre l'information collective et l'hygiène sexuelle qui peuvent être du ressort de l'instituteur et du médecin scolaire et l'éducation sexuelle qui relève d'une approche plus singulière et subjective. Mais comme le dira Freud sans trancher la question : « c'est une chose bien délicate que de décider ce qu'il faut faire et comment le faire ».

Sur toutes ces questions, le moraliste allemand Friedrich-Wilhelm Foester apparaît comme une figure majeure du courant critique, tant aux Etats-Unis qu' en Europe, qui dénonce l'inadaptation et la faillite de l'école. Dans son ouvrage de 1907, *Morale sexuelle et pédagogie sexuelle*, il se range du côté des découvertes inestimables de Freud. S'il réprovoque les châtiments corporels qui sont en rapport étroit avec les perversions sexuelles, il n'attribue pas, cependant, à la sexualité l'importance excessive accordée par les disciples de « l'école de Freud » qui semblent vouloir « tout expliquer par la sexualité ». Le succès et l'audience de son livre le place comme un ambassadeur des idées de l'Education Nouvelle pour « fortifier l'homme intérieur » et l'éclairer sur sa vie pulsionnelle. S'il propage la nouvelle science du psychisme auprès des éducateurs et des jeunes, son combat pour une pédagogie vivante et respectueuse de l'enfant tout comme pour la cause de la psychanalyse lèvera tout autant d' admirations qu'il provoquera de polémiques. Ainsi que l'exprime Jeanne Moll « l'essentiel est que la réflexion ait été engagée sur la place de l'éducation sexuelle dans l'éducation en général ou sur le lien entre la pulsion sexuelle de connaissance et le développement intellectuel » (1985, p. 65).

**En 2020 sur « la Voie du Libre Devenir Intérieur »<sup>5</sup>**

En 1904, lorsque Gaudig souligne « la force structurante du principe de l'autonomie créatrice » qui déterminerait tout projet d'éducation et d'enseignement, il place la relation maître-élève au coeur de ce qui est révolutionnaire pour l'école allemande de l'époque. Il pose comme principe la transformation de cette relation pour que les éducateurs deviennent capables d'engager les élèves sur « la voie du libre devenir intérieur ».

Plus d'un siècle après les discours et les pratiques de toutes ces précurseurs d'une éducation qui formerait des hommes et des femmes à vouloir et pouvoir penser librement, cette quête du pouvoir penser et agir librement reste un horizon à atteindre. Dans les temps pris par les ténèbres de cette année 2020, il nous faut nous accrocher à l'idée de Victor Hugo selon laquelle « il n'y a pas plus de recul d'idées que de recul de fleuves ».

Tout au long du XXème siècle, nombre de formateurs, d'éducateurs, d'enseignants, de psychologues, dans leur parcours de vie, qui se sont intéressés à l'apport de la psychanalyse, l'ont fait en puisant à la théorie, à la clinique, dans le rapport de l'une avec l'autre et, pour eux-mêmes, grâce à l'expérience du divan. La force et le savoir qu'ils en ont construits leur a permis et leur permet encore de chercher des niches possibles pour continuer d'exercer leur profession, contre vents et marées. Cependant, les vents et les marées deviennent de plus en plus violents à repousser le registre de l'humain là où l'idéal de maîtrise se plaît à supplanter ce que Mireille Cifali appelle « le sujet éthique », là où les pulsions de destruction dominent les pulsions de vie, là où « l'emprise totalitaire qui ne dit pas son nom, utilise parfois le vocabulaire même de l'humanisme pour faire passer ses manipulations, ses empêchements de penser par soi-même, ses leurres d'un moi tout-puissant » (Cifali, 2019, p. 12).

S'il y a plus d'un siècle que différents mouvements ont accueilli favorablement la psychanalyse, les liens tissés entre psychanalyse et éducation ont toujours suscité adhésions et résistances, inventions et rejets. A la différence d'hier, le risque le plus grand que nous courons, aujourd'hui et pour demain, est celui de l'absence de débat.

---

<sup>5</sup> Gaudig H., *op.cit.*, 1908. (Ed. Originale 1904)





La disparition d'échanges et de controverses nous menace au profit d'une pensée uniformisante qui impose son diktat, notamment à coup de sciences du numérique et de neuro-sciences. Et surtout, de plus en plus, à coup d'ignorance, car les lieux possibles de transmission de ces savoirs vont se faire rares. Nous avons à trouver des ruses pour que des parts entières de l'histoire de « la science des profondeurs » dans son lien avec l'éducation ne disparaissent pas totalement des cours de sciences humaines et de sciences de l'éducation !

### **Hier comme Aujourd'hui, S'inspirer de la Métis des Grecs**

Celles et ceux des générations actuelles qui possèdent des pans du savoir de l'histoire de la psychanalyse dans son articulation avec l'éducation n'ont pas la tâche facile pour cette transmission. Les temps nous obligent à être stratège et agir à la manière d'Ulysse. Au contraire d'Achille qui convoque la force, sachant qu'il a peu de temps à vivre, Ulysse choisit l'intelligence de la ruse, la métis, pour s'échapper de la grotte du Cyclope Polyphème où il est prisonnier avec ses compagnons. Il va utiliser trois ruses : se faire appeler Personne, enivrer le Cyclope pour mieux l'aveugler pendant son sommeil avec un pieu brûlant et enfin attacher chacun de ses hommes sous un mouton pour s'enfuir de la grotte. Tandis que le Cyclope hurle Personne auprès des autres cyclopes qui lui demandent l'auteur de sa douleur atroce, Ulysse et ses marins sortent les uns derrière les autres cachés sous les moutons.

Depuis des millénaires, la métis s'exerce dans des domaines très variés et à des fins toujours pratiques. C'est le savoir-faire de l'artisan, l'art du pilote, l'habileté du sophiste, la prudence du politique. Cette forme d'intelligence, polymorphe et subtile, est ouverte aux savoirs en devenir, non limités et riche d'inventions : « pour s'orienter dans le monde du changement, de l'instable, pour maîtriser le devenir en jouant de la ruse avec lui, l'intelligence doit se faire elle-même mouvance, polymorphie, retournement » (Détienne & Vernant, 1974). En nous plaçant du côté de cette intelligence, on se positionne du côté de l'altérité, du multiple et du divers, tout en apprenant à faire avec la béance, le manque, le trou, et tout en jouant de prudence et de savoir-faire.

N'est-ce pas se risquer à l'art de la métis si l'on veut continuer d'avancer sur la voie frayée par la psychanalyse dans son dialogue avec l'éducation ?

Lors d'un séminaire de l'AGSAS, j'ai apprécié la métaphore du « gruyère rempli de trous » pour se représenter une institution et le pouvoir qu'on peut y exercer. Si l'on



considère ainsi toute institution, l'enjeu est de trouver l'un de ces trous pour y trouver sa place et y façonner un espace de liberté. Pour devenir un passeur de l'histoire de la psychanalyse et de son dialogue avec l'éducation, il importerait donc de creuser un trou et de l'habiter en ayant l'intention de ne jamais céder sur son libre-arbitre et sur ses actes : lutter, esquiver, observer, résister, parler, se taire, chercher, oser des pas de côté, agir, écrire... Tantôt seul(e), tantôt avec d'autres. Cet article, dans l'espace de cette revue ainsi que la revue elle-même, est une tentative de cette forme d'action intelligente.

L'enjeu de cette métis du XXIème siècle est de taille : continuer à avoir le souci de l'humain, celui du « prendre soin » de l'autre, en cultivant son hospitalité intérieure. Jamais acquise de manière définitive, l'hospitalité intérieure est un travail qui se nourrit de la psychanalyse, science de l'altérité, par excellence. Cette posture éthique est à la fois éthique de conviction et éthique de responsabilité. Elle s'origine dans une allégeance aux idéaux des droits humains, nourris d'une multitude de savoirs sur l'humain, s'incarne dans un engagement à être dans la relation, à « préserver un lien » pour « une éthique des métiers de la relation » comme l'argumente et l'historicise si bien Mireille Cifali : « Avec les affirmations d'un transhumanisme, de la robotisation des métiers, d'une intelligence artificielle ou d'un virtuel permettant de vivre seul mais branché, si on les pousse à l'extrême, c'est un autre humain qui se dessine. Inexorablement ? Qui n'aura plus le désir de l'autre, plus la nécessité de transmettre, de sentir, ni d'aimer, qui sera épargné de souffrir ? Je sais le trait exagéré, mais « préserver » signifie que je m'oppose à ce type d'extrême. Je ne refuse pas certaines de ces avancées, elles peuvent avoir des retombées scientifiques bénéfiques pour telle ou telle personne, je refuse qu'elles définissent à elles seules un humain, balayant son histoire et sa philosophie. J'assume donc ce à quoi je tiens. Je le fais à ma manière. » (Cifali, 2019, p. 14).

### **Assumer une Position Éthique et Politique**

En phase avec les propos et les actes de Mireille Cifali, j'assume cette position éthique et politique.

J'ai mis plusieurs années avant d'y parvenir. Il y a longtemps, grâce à ma rencontre avec l'Education Nouvelle, jeune enseignante spécialisée auprès des adolescents « déficients intellectuels », puis grâce à la psychanalyse et mon métier de



formatrice d'enseignants et enfin, grâce à une rencontre essentielle : celle avec Jacques Lévine et Jeanne Moll, initiateurs de l'AGSAS pour faire vivre le dialogue pédagogie-psychanalyse.

Ainsi, parsemée d'embûches, de réussites et de doutes, ma petite histoire de vie s'est inscrite dans l'Histoire des « métiers » que Freud a qualifiés « d'impossibles ». Cependant, l'impossible d'hier dont les résultats étaient voués à l'insuffisance ou/et à l'échec, revêt, aujourd'hui un caractère brûlant qui apporte une extension à la notion d'« impossible ». La dérive totalitaire de notre société, si l'on n'y résiste pas, pourrait bien empêcher le gouvernement de soi dont la psychanalyse est partie prenante. Et sinon vriller, au pire, éteindre toute possibilité de transmettre !

Alors, avec ce qu'il faut d'humilité et de fierté, je vais transmettre quelques uns de ses pans de ma petite histoire personnelle qui s'est nourrie de la grande histoire du dialogue pédagogie-psychanalyse. Comme tout parcours humain, mon chemin s'est constitué de petits détails de vie, de paroles, de choix, d'opportunités et d'inattendus.

Une remontée à l'époque de ma rencontre avec Michaël s'impose<sup>6</sup>.

### **Quand J'ai Appris de L'Inconscient : Michaël et les Divisions**

Michaël est un jeune garçon de 12 ans qui avait intégré ma classe de 6<sup>ème</sup> de S.E.S (Section d'Enseignement Spécialisé) en 1986. J'avais alors 31 ans et je venais de suivre une formation d'une année pour être enseignante spécialisée auprès d'adolescents déficients intellectuels.

Je m'aperçus assez vite du refus de Michaël de compter parmi les autres élèves de la classe qui, eux, qualifiaient leur classe de « Section d'Enfants Sauvages ». Je m'aperçus aussi assez vite que les deux élèves trisomiques de cette 6<sup>ème</sup> 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 devient réfractaire, voire très opposant, à ce que je propose comme apprentissages et, très vite, il entre dans des accès de violence incontrôlables.

En février, six mois après la rentrée des classes, j'évoquai une nouvelle fois son « cas » en Conseil des maîtres : il faut dire que sa violence allait crescendo ! Son

---

<sup>6</sup> Brève vignette clinique extraite de ma thèse.



comportement devenait réellement dangereux pour lui-même et pour les autres. J'avais remarqué que ce qui le mettait par dessus tout « hors de lui » (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 reconforter 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, un jour, 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 quelque chose qui me trouble : à chaque fois que tu es dans l'atelier mathématique et que tu dois faire des divisions, tu explodes. 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 y 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 » (Join-Lambert, 2020) ont eu un effet bouleversant. Michaël m'a lancé d'un trait : « Quand j'avais 7 ans, mon père nous a divorcés, 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, que l'on dit de « raison ». Sans compter toutes les autres turpitudes, que j'apprendrai plus tard en rencontrant son éducateur, qui avaient jalonné sa vie. Quand l'entrée en adolescence réactive les manifestations anxieuses et suscite l'excitation, c'est le 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 exprimée par « il nous a divisés », dans l'écartèlement qui avait été le sien, a été une épreuve sérieuse pour sa construction identitaire.

### **Quand J'ai Appris à Observer Au-delà des Apparences...**

Ce moment très particulier dans ma vie d'enseignante spécialisée, il y a un peu plus 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 énigmes.

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 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, j'étais à l'origine d'une autre rencontre. 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.

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 psychisme est assiégé ? 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, Pour d'autres élèves, des épreuves dans leur vie de petit garçon ou de petite fille les a laissés « en vrac »...comme leur table, leur case, leur cartable « en vrac » 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 et 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 ou l'inavouable. Les épreuves ou pire, les traumatismes, qui n'ont pas été élaborés psychiquement, les rongent ou les débordent de manière pulsionnelle. Comment penser/panser ce qui est encore là quand le visible de ces moments traumatisants se manifestent par des accès de colère, de tristesse, de peur, de refus, d'actes répréhensibles ?

### **Faire le Choix D' adopter un Positionnement Psychanalytique**

Pour toutes ces raisons, la rencontre d'un enfant/élève avec un enseignant est intersubjective : chacun avance avec ses tensions, ses pulsions et son imaginaire. La subjectivité étant première, accepter de la reconnaître, pour un professionnel des métiers du lien, 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 » (Cifali, 1994).

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 » (Cifali, 2019, p. 253)

Edgar Morin, dans sa position de sociologue, de philosophe et de citoyen met aussi au coeur de ses travaux ce devoir d'incertitude : « 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'AQP « L'Autrement-Que-Prévu » (Girardin, 2020).

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 souvent 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.

### **Apprendre de Soi, de L'autre en Soi et des Autres**

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, en début de carrière, la scène de mes classes d'élèves. Elle m'avait amenée à chercher puis à trouver des réponses dans les mouvements pédagogiques, notamment le Groupe Français d'Education Nouvelle <sup>7</sup>, mais aussi et surtout à entamer une psychanalyse. Et l'on sait que le passage par une analyse personnelle modifie le regard porté sur les phénomènes de la vie psychique, la sienne et celle des autres. Ce long travail de

---

<sup>7</sup> Le Groupe français d'Education Nouvelle a été créée en 1922 comme l'une des sections de la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle. Henri Wallon, dont Jacques Lévine avait été son assistant, en a été un de ses présidents. Il avait écrit à propos de l'époque d'après la première guerre mondiale : « Il avait semblé alors que pour assurer au monde un avenir de paix, rien ne pouvait être plus efficace que de développer dans les jeunes générations le respect de la personne humaine par une éducation appropriée. Ainsi pourraient s'épanouir les sentiments de solidarité et de fraternité humaines qui sont aux antipodes de la guerre et de la violence »



découverte de soi, de ses failles et ses désirs m'avait obligée à re-questionner mes positions professionnelles et elle me conduisit à une première recherche universitaire en « Formation d'adultes : champ de recherche » pour convoquer tous les champs du possible dans une multi-référentialité disciplinaire (psychologie, psychanalyse, ethno-sociologie, 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 dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres, j'avais avancé, dans ce premier travail de recherche, des pistes pour l'action qui permettraient à un enseignant de devenir un praticien réflexif 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).

C'est à cette époque que, dans une nouvelle dynamique personnelle et professionnelle, je rencontrai la proposition de Jacques Lévine et de Jeanne Moll en matière de groupes d'analyse de pratiques appelé Groupe de Soutien au Soutien (GSAS) (Lévine & Moll., 2001).

Cette approche théorique et 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.

J'ai été particulièrement heureuse de montrer, dans ma thèse de psychologie clinique (Lacour, 2012) que la méthode du Soutien au Soutien permet aux professionnels des métiers du lien qui participent régulièrement à un GSAS de prendre soin de leur appareil psychique et de faire l'expérience d'un chemin de pensée grâce auquel on incorpore une façon d'être.

### **Un Espace de Pensée et une Méthode : le Soutien au Soutien**

L'espace du Soutien au Soutien – car il faut bien soutenir les professionnels pour qui le travail est de soutenir des enfants, des élèves et toute personne nécessitant



d'être accompagnée...- est un espace où peuvent se dire les incertitudes, les doutes, les erreurs, les errements quant à la pratique de tout métier du lien. Dans un groupe formé d'une dizaine de personnes accompagnée d'un psychanalyste ou d'un professionnel, familier des phénomènes de l'inconscient, le travail n'en reste pas aux dires de la plainte et de l'insatisfaction. Ce n'est pas un simple groupe de paroles, ni un lieu d'échanges de pratiques, ni une supervision groupale. C'est un espace d'élaboration que l'on qualifie de « hors menace » dans lequel les participants font l'expérience d'une méthode, un chemin de pensée qui va leur permettre de changer de regard sur l'autre et sur soi.

Dans cet espace tiers « où l'on essaie ensemble de démêler la complexité de ce qui est en jeu et où l'on s'essaie à construire l'avenir en pariant pour un changement possible, l'animateur utilise un langage intermédiaire, c'est-à-dire ni un langage psychanalytique, ni tout à fait le langage de tous les jours... » (Cicoella & Boquin-Sarton, 2020). Au cours de sa formation, le futur animateur d'un GSAS va apprendre à manier ce langage, véritable outil du travail relationnel imaginé comme « un ensemble de concepts et de métaphores issu des conceptions de la croissance qui viennent de pédagogies nouvelles, de la psychologie génétique, de la psychanalyse, de la sociologie » (Lévine, 1997). Jacques Lévine n'était pas dupe que ces notions « trop triviales » auraient peu de chance de « figurer parmi les mots sérieux et savants du vocabulaire psychanalytique », tel le passage du regard-photo au regard-cinéma pour signifier l'importance de ne pas figer un enfant ou toute personne à un instant-T de sa vie, à un comportement négatif mais le voir dans une temporalité et dans sa capacité à s'ouvrir vers un à venir à inventer.

Avec le recul de mon expérience de ces vingt dernières années d'animatrice de GSAS, je sais que la richesse de cette méthode du Soutien au Soutien doit beaucoup à la mètis de Jacques Lévine dans le foisonnement des rencontres qu'il a pu faire avec des enseignants et les collaborateurs de l'AGSAS, comme Jeanne Moll et tant d'autres. Lucide quant à l'aura peu probable dans le monde psychanalytique de sa conceptualisation du « Moi-Maison » mais psychanalyste assez rusé pour intéresser des pédagogues aux métaphores du fonctionnement et du développement de l'être humain. Son désir d'amener à chaque séance de « la plus-value humaine » se réalisait pour le plus grand plaisir qui accompagne le processus de la liberté retrouvée quand celle-ci était empêchée. Quand « le plaisir du UN se noue au plaisir du Tous ensemble » !



J'avance et j'avancerai toujours avec cette métaphore de Jacques Lévine, « Il y a toujours un métro sous le boulevard » car elle 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, de voir, tout en même temps d'un sujet : sa dimension accidentée, son organisation réactionnelle qui s'en est suivie et la dimension intacte sur laquelle on peut s'appuyer.

En guise de conclusion, par fidélité au langage métaphorique de Jacques Lévine, à sa passion pour l'Art et l'inconscient, en résonance avec l'importance accordée par Jeanne Moll à « la puissance métaphorique de l'art », j'ai choisi une œuvre picturale pour figurer non seulement le Soutien au Soutien mais notre positionnement d'être au Monde, quand tout est incandescence et qu'il nous faut aller de l'avant.

### **Énée Portant Anchise : un Mode D'être au Monde**

Tel Troie en flammes, le psychisme est parfois lieu d'incandescence : celui d'Énée, l'accompagnant fuyant les flammes, son père sur le dos ; celui d'Anchise, vieux, malade, fragilisé, handicapé... l'accompagné aimé qu'il faut porter (Figura 2). On observe l'étendue de l'incendie, un bâtiment avec plusieurs colonnes sous les flammes et la fumée dont une, renversée, derrière l'enfant. La forteresse du moi troyen est prise d'assaut et incendiée. La conquête de la ville par les Grecs oblige à la fuite. S'échapper mais œuvrer pour survivre, chargé de son passé et de son héritage incarné par Anchise et s'engager à toute hâte vers d'autres lieux, vers un devenir, un ailleurs représenté par le fils d'Énée, le jeune Ascarne qui annonce le futur du monde à construire : Rome !

Pour Énée, la tête baissée par le poids de son père porté sur son dos, comme pour l'accompagnant quand son « Moi-maison » est assiégé, le présent est sombre et tragique. Affolement, tristesse les assaillent mais les forces de vies sont à l'oeuvre. Tels l'armure et le casque d'Énée, le moi offre une barrière de protection pour tenir à l'écart les projections de toute part. Le bleu foncé de son pantalon signe la profondeur des émotions qu'il doit écouter ; le rouge de sa cape, couleur de la force extérieure et de la combativité, servira ses objectifs.



Figure 2 - Enée portant Anchise, Carlo Vanloo, 1729.

Malgré la nuit, un puits de lumière éclaire Énée et son père Anchise qui, le regard triste, tend la main pour recevoir de l'épouse d'Énée une statuette des dieux Pénates. Ces divinités tutélaires, protectrices de la maison et de la famille symbolisent la fonction maternante et paternante trouvées à la force d'un groupe. Devenues « accompagnants internes », selon l'expression de Jacques Lévine, elles renforcent la pyramide formée par les personnages et elles soutiendront Énée dans l'œuvre que lui ordonnera la vie.

Pyramide humaine, chaîne humaine, pour que les questions de liberté et de solidarité ne restent pas de vains mots et que, dans toutes nos pratiques relationnelles, *l'humain* reste la priorité de nos vies.

### Références Bibliographiques

- AGSAS (Ed (2020). *Le langage intermédiaire de Jacques Lévine: Glossaire*. Paris: AGSAS.
- Bernfeld, S. (1919). *La nouvelle jeunesse et les femmes*.
- Cicolella, C., & Boquin-Sarton, V. (2020). Soutien au soutien (s au s). In AGSAS (Eds.) *Le langage intermédiaire de Jacques Lévine: Glossaire* (pp. 89-94). Paris: AGSAS.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien: Éthique des métiers de la relation*. Paris: PUF.
- Cifali, M., & Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris: Bordas.
- Détienne, M., & Vernant, J. P. (1974). *Les ruses de l'intelligence: La mêtis des grecs*. Paris: Editions Flammarion.



- Girardin, M. (2020). Autrement que prévu: Pareil que prévu. In AGSAS (Eds.), *Le langage intermédiaire de Jacques Lévine: Glossaire* (pp. 25-30). Paris: AGSAS.
- Join-Lambert, R. (2020). Le langage intermédiaire. In AGSAS (Eds.), *Le langage intermédiaire de Jacques Lévine: Glossaire* (pp. 25-30). Paris: AGSAS.
- Lacour, M. (2012). *Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves: Étude des processus psychiques dans les groupes de soutien au soutien* (Thèse de doctorat). Université de Franche-Comté, Besançon.
- Lévine, J. (1997). Pas de formation sans lieu de parole partant des problèmes du terrain. *Je est un Autre*, 6, 23-31.
- Lévine, J., & Moll, J. (2001). *Je est un autre: Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.
- Moll, J. (1985). *La pédagogie psychanalytique: Origine et Histoire*. Paris: Dunod.
- Rosenzweig, M. (2020). *Le masque et la vie*. Récupéré dans août 25, 2020, du <https://www.tribunejuive.info/2020/07/29/michel-rosenzweig-le-masque-et-la-vie/>
- Wintle, J. (Ed.) (1982). *Makers of nineteenth century culture 1800-1914*. London ; Routledge & Kegan Paul.