

DE QUELQUES RAISONS DE PENSER L’AFFECTIVITÉ EN FORMATION

Jeanne Moll

AGSAS - Association des Groupes de Soutien Au Soutien
jeanne.moll@icloud.com

Résumé

Si l’on prend au sérieux les découvertes de Sigmund Freud sur la vie pulsionnelle inconsciente, il nous faut penser, en éducation et en formation, la complexité des relations interhumaines traversées d’affectivité. Mais, dans notre société technicienne éprise d’expertises quantifiables, la prise en compte de l’humain dans sa multidimensionnalité n’est pas bien vue. L’affectivité fait peur. Je tente ici d’en saisir les raisons. Le questionnement de notre expérience subjective permet de mettre à jour les affects positifs et négatifs qui nous habitent, dans notre rapport aux savoirs et nos relations à autrui. Une fois médiatisés par la parole, ils perdent de leur potentiel angoissant. Pour introduire la dimension de l’affectivité dans la formation, telle que je l’ai pratiquée, je me suis référée à l’éthique de la psychanalyse qui affirme la liberté et la singularité du sujet. J’ai mis en place un cadre de travail rassurant ainsi que des dispositifs permettant le questionnement des étudiants. Pour finir, j’évoque les groupes de Soutien au Soutien créés par Jacques Lévine où l’on pratique la coréflexion pour tenter de comprendre et de résoudre ensemble une difficulté relationnelle exposée par un participant.

Mots-clés: Affectivité ; Psychanalyse et Education ; Formation ; Éthique ; Soutien au Soutien.

Resumo

Se levamos a sério as descobertas de Sigmund Freud sobre a vida pulsional inconsciente, precisamos de pensar, na educação assim como na formação, na complexidade das relações inter-humanas atravessadas pela afetividade. Mas, na nossa sociedade tecnicista, encantada com conhecimentos quantificáveis, a consideração pelo humano na sua multidimensionalidade não é bem recebida. A



afectividade assusta. Procuo aqui entender as razões para tal. O questionamento da nossa experiência subjetiva permite-nos trazer à luz do dia os afetos positivos e negativos que nos habitam na nossa relação com o conhecimento e nas nossas relações com os outros. Uma vez mediados pela palavra, estes afectos perdem o seu potencial angustiante. Para introduzir a dimensão da afetividade na formação, como eu a pratiquei, refiro-me à ética da psicanálise, que afirma a liberdade e a singularidade do sujeito. Criei um ambiente de trabalho seguro, assim como dispositivos que permitem aos alunos o questionamento. Por fim, menciono os grupos de Apoio ao Apoio, criados por Jacques Lévine, onde praticamos a co-reflexão para tentar compreender e resolver juntos uma dificuldade relacional exposta por um participante.

Palavras-chave: Afectividade; Psicanálise e Educação; Formação; Ética; Apoio ao Apoio.

Abstract

If we take seriously Sigmund Freud's discoveries about unconscious drive life, we need to think, in education as well as in training, in the complexity of inter-human relations crossed by affectivity. But, in our technicist society, enchanted with quantifiable knowledge, consideration for the human in its multidimensionality is not well received. Affection is frightening. Here I try to understand the reasons for this. The questioning of our subjective experience allows us to bring to light the positive and negative feelings that inhabit us in our relationship with knowledge and in our relationships with others. Once mediated by the word, these affections lose their distressing potential. To introduce the dimension of affectivity in training, as I practiced it, I refer to the ethics of psychoanalysis, which affirms the freedom and uniqueness of the subject. I created a safe work environment as well as devices that allow students to question. Finally, I mention the Support to Support groups, created by Jacques Lévine, where we practice co-reflection to try to understand and solve together a relational difficulty exposed by a participant.

Keywords: Affectivity; Psychoanalysis and Education; Training; Ethic; Support to Support.

J'ai découvert, il y a quarante ans, grâce à ma rencontre avec Mireille Cifali, à



l'université de Genève, l'œuvre de S. Freud d'une part, et d'autre part, l'élan de curiosité que l'étude freudienne du fonctionnement de l'inconscient a provoqué chez des pédagogues de langue allemande du début du vingtième siècle. De la rencontre de la psychanalyse et de la pédagogie il y a presque cent ans est née une réflexion originale. Elle a abouti à la création, dans les pays germaniques européens, d'une publication intitulée Revue pour une pédagogie psychanalytique. Celle-ci a paru de 1926 à 1937.

La découverte de ce mouvement de pensée pédagogique subvertie par la psychanalyse ne m'a plus lâchée : j'en ai étudié les fondements, les modalités de mise en œuvre, les divers courants et les réalisations de personnalités éminentes comme A. Aichhorn, S. Bernfeld, H. Meng, E. Schneider, A. Freud, F. Redl, H. Zulliger. En rupture avec l'école traditionnelle, dont ces auteurs, parmi beaucoup d'autres, ont dénoncé l'intellectualisme, l'autoritarisme et surtout la méconnaissance de la dimension de la subjectivité, les adeptes d'une éducation qui se réfère à la "science" de l'inconscient ont encore bien des choses à nous dire aujourd'hui.

C'est pourquoi je continue, surtout depuis ma rencontre en 1989 avec le psychanalyste Jacques Lévine, et ma nomination à l'IUFM de Strasbourg, à œuvrer dans le champ de la formation en faveur du dialogue entre pédagogie et psychanalyse. Je souhaite en effet que les professionnels de l'enseignement et de l'éducation n'entendent pas que la voix de la raison soi-disant toute-puissante mais osent le dialogue avec ceux qui parlent d'un autre lieu, celui des pulsions et des affects qui gouvernent secrètement nos pensées.

Pourquoi Prendre en Compte la Dimension de L'affectivité dans la Formation ?

Pour en finir avec la coupure du corps et de l'âme, du corps et de la pensée, du moi et des autres et prêter attention au contraire aux "résonances entre corps et psyché". Pour penser la multidimensionalité de l'humain, son inscription dans un réseau relationnel et dans une histoire à la fois singulière et collective et son aspiration fondamentale, dans toutes les circonstances de sa vie, à être reconnu par autrui dans sa dignité.

Cela signifie que nous devons fonder notre réflexion sur la dynamique de l'affectivité et de l'intersubjectivité et l'étayer sur une éthique de la rencontre. C'est un chemin d'aventure dans la mesure où il faut penser ce qui concerne notre



investissement subjectif et nos rapports à autrui dans l'exercice de notre métier.

Qu'entend-on par Affectivité et Pourquoi la Laisse-t-on de Côté dans la Formation ?

L'affectivité, c'est ce qui relève de l'intériorité, du monde du ressenti et des passions propres à chacun et en même temps partagés par tous – hommes et femmes - (plaisir, angoisse, amour, haine, colère, honte, culpabilité ...), c'est ce qui nous anime intérieurement – et qui vient de très loin en nous - envers des personnes de notre entourage et des événements de notre vie. C'est aussi ce qui nous pousse à nous investir dans notre métier et nos diverses activités, en un mot, c'est l'énergie du désir qui nous fait vivre et aller vers autrui. En cela, elle est liée à la sexualité telle que Freud la définit au sens élargi du mot allemand lieben (La technique psychanalytique, p.37). L'affectivité, à laquelle Freud a donné droit de cité, en étudiant le fonctionnement de la vie pulsionnelle, est ce qui constitue notre part et notre épaisseur d'humanité.

L'affectivité participe de l'inconnu en nous

La psychanalyse, à laquelle je me réfère, a montré que l'affectivité est à la racine de l'être et aux sources du penser chez le petit enfant que nous avons tous été ; elle traverse et accompagne le développement de l'intelligence, et continue d'irriguer la pensée rationnelle, en la dynamisant ou au contraire en entravant son fonctionnement. Même si la pensée logique se veut dégagée des affects, elle reste toujours doublée, comme en sourdine, d'une pensée émotionnelle chez tout être humain. Mais nous ne l'admettons pas volontiers.

Pour quelles raisons ?

C'est que l'affectivité est enracinée dans l'inconscient pulsionnel qui s'est constitué à travers les aléas de notre histoire singulière et qui ne cesse de traverser notre moi social, de le titiller, mais à notre insu. Elle est ce qui échappe à la raison, d'où son côté suspect et l'irritation, voire la blessure narcissique quand nous devons constater que décidément, « le moi n'est pas maître dans sa maison », que « le psychique en nous ne coïncide pas avec le conscient ». Nous croyons être « un » alors que notre moi est composite, divisé et conflictuel, en proie au principe de plaisir qui le dispute au principe de réalité. De ce monde familier et cependant inconnu – « unheimlich » - nous préférons ne rien savoir, car nous n'apprécions pas, d'être soumis



à des forces archaïques, de ne pas maîtriser toutes les situations, par exemple de nous laisser déstabiliser par des jeunes gens qui contestent notre savoir et notre pouvoir et parfois notre façon de leur parler. Nous n'apprécions pas de nous sentir pris nous-mêmes dans les pièges de l'affectif, alors nous préférons dénier ces forces pulsionnelles dont nous sommes le jouet ou les refouler sous un masque d'autoritarisme, voire d'indifférence à la présence d'autrui.

L'affectivité passe par le corps

Le corps, dès les tout débuts de la vie, a été porté, caressé, regardé par un autre maternant, - parfois violenté aussi – et il en garde les traces inconscientes, il est le support de l'affectivité, et en tant que tel demeure d'un savoir insu. Non dissocié de la personne, il est lieu d'une mémoire inconsciente de tout le vécu relationnel que F. Dolto a nommé l'image inconsciente du corps. Il est d'autant plus affecté qu'il est corps sexué, porteur d'une fantasmatique inconsciente, source d'angoisse et de culpabilité. Du corps, qui se donne à voir en classe, qui se met en scène et s'expose aux regards, c'est le visage qui est le plus vulnérable. Chacun de nous sait, pour l'avoir éprouvé, le pouvoir – de séduction ou au contraire de terreur - des regards et des paroles, ces « morceaux de corps » qui sont les vecteurs de la communication inconsciente et entrent en résonance avec autrui. Ils révèlent nos états d'âme que nous ne parvenons pas toujours à contrôler.

De l'affectivité, les manifestations corporelles (rougeurs, tremblements, sursauts, sourires ou gestes agressifs...) et les expressions langagières (haussement de la voix, cris, moqueries, insultes, injures) peuvent être très voyantes et conduire à des débordements, voire à des dérives, chez les personnes qui ne savent pas la contenir ou n'ont pas appris à l'apprivoiser, à la maîtriser, elle est donc un continent doublement dangereux, d'où notre méfiance à son égard. « C'est l'instinct opposé à l'esprit. C'est le risque de l'ange terrassé par la bête », écrivait J. Ardoino en 1977 dans Education et politique. Aussi n'a-t-il pas droit de cité dans l'institution scolaire. Nous préférons, pour nous en protéger, répudier le monde des affects, tout comme le corps, hors de l'espace scolaire ou dans les couloirs, avec la conséquence que les jeunes vont de plus en plus souvent à l'infirmerie pour y déposer leur angoisse.



Le langage de l'affectivité est opaque

Le monde de l'affectivité ne se donne pas facilement à « lire » à ceux qui ne sont pas familiers de sa grammaire ; on en fait le domaine réservé des « psy » ou on se contente d'explications simplistes. Il est vrai que les affects s'expriment souvent de façon détournée, déguisée même, par un manque de concentration, une indifférence feinte, le repli sur soi, le mutisme ou une vitalité superficielle. Ils sont source de beaucoup d'incompréhension et de malentendus entre parents et enfants, enseignants et élèves, formateurs et formés.

On pense que tout ce qui a trait aux sentiments ou bien va de soi, puisque chacun les éprouve, ou bien n'a pas de valeur ; l'éducation affective est réduite à sa plus simple expression, on ne voit pas la nécessité de nommer les émotions et de les penser pour y voir plus clair.

En fait, l'affectivité fait peur car elle englobe un domaine délicat, lié à l'intimité et à l'histoire singulière de chacun ; son influence sur le développement de l'intelligence et sur les conduites humaines en général est si complexe, qu'on préfère l'ignorer ou en faire l'apanage de ceux qui ne vont pas bien psychiquement. De plus, l'implication subjective dans les relations interpersonnelles est sous-tendue de fantasmes, donc d'imaginaire, c'est une raison de plus de ne pas s'y coltiner.

L'affectivité a partie liée avec l'intersubjectivité, elle est à l'œuvre dans la relation

Parler d'intersubjectivité, c'est dire que nous sommes, en tant que sujets, reliés souterrainement et affectivement les uns aux autres, sur le modèle des relations que nous avons eues avec ceux qui nous ont été proches, depuis le début de notre vie, et même avec les morts qui nous ont précédés puisque nous sommes aussi inscrits dans une histoire intergénérationnelle, qu'elle soit parlée ou non. « Je suis noué aux autres avant d'être noué à mon corps » dit Lévinas.

Dès sa naissance, l'enfant, de par sa fragilité, est tributaire d'autrui et de sa sollicitude ; il a tellement besoin de sa présence aimante, de ses regards et de ses paroles - bien au-delà des soins corporels - qu'il les incorpore pour s'en nourrir psychiquement, pour pouvoir halluciner et commencer de penser quand s'absente l'autre maternant. L'enfant – nous le savons tous - a un besoin vital de se sentir aimé et reconnu en tant qu'être unique pour construire son narcissisme, c'est-à-dire s'aimer et grandir avec le sentiment de « la continuité d'exister » qu'a théorisé D.W. Winnicott.



Mais ce désir qui spécifie l'humain perdure jusqu'à la fin de la vie, il est appel au regard, appel inextinguible à la reconnaissance d'autrui qui est nécessaire à notre vie.

Chacun de nous en a besoin, en particulier à l'adolescence, autant que de l'air pour respirer, écrivait Michael Balint : Certes, ce désir prend des tours divers et plus ou moins exacerbés selon les modalités dont il a été alimenté pendant les premières années de la vie car le chemin qui mène l'enfant de la dépendance absolue à une relative indépendance et à l'acceptation d'autrui est infiniment varié. Il est semé d'épreuves psychiques, de séparations et de frustrations. Ces épreuves ont été diversement élaborées en raison de la singularité des positions subjectives de chacun, de leur entrecroisement à l'intérieur de la constellation familiale, des réponses affectives de l'entourage social et des rencontres que chacun a pu faire ensuite. Il n'en demeure pas moins que chacun porte en soi « le fantôme d'autrui » comme l'écrivait déjà le psychologue H. Wallon, et ce, depuis le temps de l'enfance, ce temps où nous sommes nés, même si nous n'en avons plus le souvenir, « au désir, à la relation, à la perception de soi, à la frustration et à l'angoisse » (D. Hameline).

Nous sommes en permanence « branchés » sur autrui, en quête de la reconnaissance de nos étudiants, de nos collègues et de nos ' supérieurs' et angoissés à l'idée d'en être ignorés. Nous projetons sur eux des sentiments tendres ou hostiles, ambivalents le plus souvent, qui viennent des premiers temps de notre histoire et qui entravent notre sérénité. C'est que ce temps des commencements, ce temps de l'enfance ne cesse de colorer, en clair ou en obscur, le reste de notre vie, et en particulier les relations que nous engageons avec d'autres. L'enfance en allée continue de vivre en nous parce que les expériences émotionnelles que nous avons faites alors, en interaction et en relation avec autrui, en sa présence ou en son absence, dans le réel ou dans l'imaginaire, se sont à jamais déposées dans notre moi ; elles ont marqué notre corps et celle que D. Sibony appelle « son Autre invisible » c'est-à-dire l'âme, la psyché.

Les affects s'opposent à la raison

La valorisation exclusive, chez de nombreux scientifiques et autres intellectuels, de la raison et de l'abstraction, leur souci de l'administration des preuves, les incline à rejeter ce qui relève de la sensibilité et de l'intériorité du côté de la littérature et de l'irrationnel, et à rabaisser les sciences dites humaines au rang de « sciences molles ».



On persiste ainsi à croire qu'il n'y a de pensée qu'objective et rationnelle, comme si les penseurs étaient des hommes désincarnés et hors de l'histoire. De même, à notre époque techniciste et marchande qui valorise de plus en plus l'expertise, on feint de croire que l'application de méthodes et de techniques perfectionnées résout tous les problèmes et que la didactique des disciplines se suffit à elle-même. Ainsi se perpétue le clivage entre savoir et subjectivité, entre intelligence et affectivité, entre instruction et éducation.

Parallèlement, les tenants purs et durs de la transmission des connaissances n'ont pas de mots assez durs envers ceux qui souhaitent prendre en compte le registre relationnel pour mieux remplir leur mission d'enseignement. Or, il est bon de rappeler que Freud n'a cessé d'insister sur la nécessité de l'éducation comme accès à la culture pour empêcher que les forces pulsionnelles destructrices ne l'emportent sur les forces de vie qui se partagent le cœur de l'homme. Il a rappelé aussi que l'amour était le facteur essentiel de la civilisation.

Mais pour que le travail de la raison et de l'intelligence l'emporte - l'amour également -, et non la barbarie de plus en plus menaçante, il convient premièrement de reconnaître l'existence des affects, positifs et négatifs, qui nous habitent et nous animent au plus profond, il convient de les amener à la lumière en les nommant, pour en être moins angoissés, et d'apprendre à les apprivoiser, à les médiatiser par la parole, à les sublimer par des activités artistiques, au service de la construction de la personnalité et de l'instauration de relations humaines plus civilisées dans un monde plus solidaire et plus chaleureux. C'est la raison essentielle pour laquelle la dimension de l'affectivité ne peut plus être négligée dans le processus de formation.

Par cette première partie, j'ai tenu à montrer combien sont articulées la subjectivité – notre façon singulière d'être au monde et d'y dire « je » – et l'intersubjectivité, la dynamique interhumaine invisible qui nous relie les uns aux autres. Nous sommes « pris » en effet depuis toujours, et parfois aliénés, dans un réseau relationnel complexe dont les modèles originaires remontent à l'enfance et à l'adolescence et qui nous ont partiellement déterminés dans la construction de notre moi.

De quelques préalables à l'introduction de la dimension affective dans la formation

1. Inscrire notre travail dans une exigence éthique



La complexité du domaine de l'affectivité, la méfiance compréhensible à son égard, voire les dérives toujours possibles dans la façon de la traiter puisque l'on s'appuie sur les découvertes de la psychanalyse qui se galvaudent facilement, nécessitent que l'on prenne bien des précautions avant de se lancer avec des étudiants dans un travail sur la dimension affective.

La première exigence relève de l'éthique, que P. Ricoeur définit comme l'interrogation sur le sens de ses actes. La formation est en effet un acte qui se rattache à une conception de l'homme et à la question des finalités. Expliciter ses théories de référence – qu'est-ce que l'humain ? Qui est l'autre pour moi ? Qu'est-ce qu'enseigner, former, soigner ? relève d'une exigence de lucidité, de clarté, de cohérence aussi.

La question est inséparable de l'interrogation sur les valeurs, sur ce qui vaut pour nous et qui est premier – princeps –. Or n'est-ce pas le désir qui est premier, le désir d'un sujet de parole qui appelle à la rencontre, au don de présence, c'est-à-dire de temps ? L'éthique de la psychanalyse, c'est l'affirmation de la liberté et de la singularité du sujet et le questionnement auquel elle nous engage. Nous sommes d'autant plus concernés que la formation s'adresse à des personnes qui se préparent à exercer le métier d'éduquer. Voyons-nous les élèves, les étudiants vraiment comme des sujets à accompagner dans leur devenir ? Cherchons-nous, au travers de nos actes, à répondre à leur désir d'être reconnus dans leur dignité, malgré leur jeune âge ou l'état de dépendance passagère où ils se trouvent ? Ou est-ce que nous nous contentons de chercher à acquérir la maîtrise de nos domaines de connaissances pour être des experts confirmés, indépendamment de la personne qui nous regarde ?

Voyons-nous l'autre comme « moi-corps », lieu de l'héritage et de l'origine physiques et psychiques du sujet, lieu de l'inconscient et du désir orienté vers autrui ? Et quelles réactions suscitent en nous l'élève ou l'étudiant passifs ou agressifs à qui nous sommes confrontés dans l'exercice de notre profession ?

Ces questions autour de l'éthique nous renvoient à nous-mêmes.

2. La nécessité de se connaître soi-même

Pour aborder la dimension affective dans la formation, il vaut mieux que nous soyons plus ou moins au clair de ce qui nous habite à l'intime de nous-mêmes, dans notre rapport à nous, à autrui et au savoir que nous transmettons.



Par exemple, que savons-nous des pulsions d'emprise et de toute-puissance sur l'autre qui nous traversent, du désir de le modeler et de le vouloir pareil à nous, - car former, au sens premier, c'est vouloir donner l'être et la forme - Que savons-nous de la force contraignante de notre surmoi, de notre propension à aider, à vouloir le bien de l'autre à sa place, des raisons obscures qui nous ont amenés à choisir un métier dans l'éducation et la formation?

Sommes-nous à l'affût des mouvements d'antipathie, voire de rejet qui nous poussent à une extrême sévérité envers tel étudiant ou tel collègue, alors qu'une indulgence inexplicquée nous porte à excuser le comportement répréhensible d'un autre ? Qu'en est-il alors de la prétendue objectivité de nos observations et de nos évaluations ? Avons-nous eu l'occasion de percevoir les mouvements transférentiels inconscients qui se déportent, depuis notre lointaine enfance, sur des personnes que nous mettons ainsi à une autre place, qui « prennent » des coups pour d'autres, et que nous ne pouvons alors rencontrer vraiment ? Nous savons que le transfert peut favoriser ou au contraire entraver, voire barrer l'apprentissage et l'œuvre de transmission, et empêcher la rencontre.

Il vaut mieux être au su de ces phénomènes de projections, de transfert et de contre-transfert pour ne pas être dupe ni trop affecté par le jeu croisé des désirs d'amour et de haine que la psychanalyse a mis à jour et surtout pour trouver la bonne distance avec autrui : - ni trop près pour ne pas entretenir des illusions, ni trop loin pour ne pas générer de la froideur – et surtout pour jouer le plus sereinement possible notre rôle de passeurs culturels auprès des étudiants.

Le chemin de la connaissance de soi – jamais achevé - peut se faire par bien des façons, par un travail individuel avec quelqu'un, un travail d'écriture autobiographique, par la participation à groupe d'analyse de pratiques de type Balint, - comme les groupes de Soutien au Soutien fondés par Jacques Lévine - l'essentiel étant de s'inscrire dans une durée.

Car il faut du temps pour aller à la rencontre de son intériorité, pour découvrir et vaincre ses propres résistances et accepter l'étrangeté qui est notre lot, il faut du temps pour consentir à l'inachevé en soi et à ses ombres, pour accepter qu'on puisse être partiellement déterminé par des événements de l'enfance, accepter d'y être pour quelque chose dans des situations barrées, du temps pour apprendre à reconnaître le transfert et à s'en dégager quand il est envahissant. Il faut du temps pour renoncer à être le tout de l'autre et laisser s'évanouir l'illusion de la maîtrise, pour accepter nos



manques et notre propre étrangeté, pour pouvoir aborder autrui dans une position d'humilité, de non savoir à son égard, de respect pour sa personne et son histoire, pour pouvoir le rencontrer vraiment, lui faire la place qui lui revient à nos côtés.

Seul un travail sur soi peut permettre d'acquérir un savoir de, - un savoir venu de l'intérieur et qui nous a altérés, qui nous a permis de bouger, de changer - à l'opposé d'un savoir sur l'affectivité, - un savoir appris dans les livres et qui demeure extérieur - (distinction faite par O. Mannoni dans *Un commencement qui n'en finit pas*).

Des Pistes à Ouvrir, des Dispositifs Pédagogiques à Inventer

Sensibiliser les étudiants à l'importance et aux manifestations de l'affectivité et de l'intersubjectivité, par le biais d'un questionnement, entraîne une sorte de mise en alerte de la conscience, à propos de ce qui spécifie l'humain. Ils entrent aisément dans une démarche réflexive sur la portée des actes, des paroles, des silences que l'on pose face à autrui. Ce qui importe, c'est de s'inscrire avec eux dans une attitude de recherche de compréhension de soi et de son rapport à autrui, de les entraîner à imaginer ce que ressent autrui dans telle ou telle situation. Il importe aussi de résister aux logiques technocratiques de notre monde, de se poser ensemble la question du sens de la condition humaine et du rôle que nous pouvons jouer pour préserver davantage d'humanité.

Pour que le questionnement puisse être engagé, à différents niveaux et de manière authentique, plusieurs dispositifs sont envisageables. De toutes façons, un cadre est nécessaire mais aussi du temps et de l'espace.

Un cadre de travail propice au questionnement

Le cadre est destiné à instaurer la sécurité affective chez les personnes que l'on veut inviter à réfléchir sur elles-mêmes en faisant retour sur leur expérience. Il doit permettre d'autre part la circulation de la parole. Instaurer le cadre, et ce, dès le début, au moment de l'accueil des étudiants est un temps inaugural, primordial parce qu'il confère à la parole une place de tiers. Cela revient à énoncer les règles fondamentales qui présideront au travail et aux échanges : règles de respect et de confiance mutuels, de discrétion et surtout de non-jugement des personnes, de solidarité dans la recherche.



Les règles posées dès le début entre les différents interlocuteurs et non pas édictées selon le bon vouloir du moment, ces règles dont les formateurs se portent garants, rassurent et protègent ; d'autre part, elles médiatisent les relations, instaurent une distance propice aux rencontres car elles garantissent contre la tentation de la fusion – la relation incestueuse – et de la confrontation violente. Essayer de les respecter, de s'y conformer ensemble, c'est apprendre à développer un mode relationnel plutôt inédit où l'autre se sent reconnu dans sa singularité et où la parole vraie peut se déployer, avec ses hésitations, ses reculs, ses avancées aussi, dans des échanges portés par une confiance réciproque. Cela contribue à créer une atmosphère particulière de travail, un climat accueillant et stimulant qui tranche avec le froid du monde et où l'on peut puiser de l'énergie pour continuer de réfléchir.

Pour ma part, j'ai fait l'expérience que cette manière d'accueillir les étudiants de licence en sciences de l'éducation, à l'université de Strasbourg puis à celle d'Aoste – c'était un cours sur les apports de la psychanalyse au champ de l'éducation – les surprenait en même temps qu'elle les rassurait. Or la surprise, qui déstabilise et creuse des écarts, met la pensée en mouvement, si l'on a par ailleurs l'assurance que le terrain est balisé, et que chacun sera respecté dans sa singularité.

Nous avons pu approcher la complexité par le questionnement de l'expérience pédagogique et relationnelle, par l'exploration de ce qu'on laisse généralement dans l'ombre – les non-dits de la profession comme les nomme Perrenoud et dont nous n'avons pas à nous sentir coupables parce qu'ils participent de l'humain. J'ai privilégié la pensée des liens : entre apprentissage et affectivité, entre angoisse et agressivité, entre soi et autrui, entre l'enfant d'hier et l'adulte d'aujourd'hui, entre la singularité de l'expérience individuelle et l'universalité de l'humain.

Mon souci était de développer la capacité réflexive des étudiants pour les amener à oser penser le monde des affects ressenti comme dangereux. Je souhaitais aussi leur permettre de « passer de l'émotion non pensée à la pensée de l'émotion » (D. Anzieu). C'est tout un travail de nomination, d'élucidation, de mise en lumière des sentiments et des affects qui brouillent les faits, dans l'imbricatio des situations où l'ombre de l'autre est toujours présente, où le réel dépasse de loin le visible.

Libérer du temps et de l'espace pour un travail du « penser » gratuit

La pression constante d'une évaluation a des effets paralysants, elle suscite l'angoisse liée à des échecs antérieurs qui atteignent l'image de soi. Pour travailler de



façon féconde autour de l'affectivité et amener les étudiants à construire ensemble des connaissances à partir de leur expérience, je leur ai proposé un travail écrit de remémoration de paroles qui les avaient marqués lors de leur parcours scolaire.

Ce fut un travail très riche qui a permis de réfléchir de façon approfondie à ce qui spécifie la parole – « la première maison que l'homme habite » (Heidegger) -, et dont les échos résonnent longtemps en nous. Ils ont pu réfléchir également à l'origine du pouvoir des regards inscrits en nous depuis l'enfance et dont notre corps se souvient. À partir de cette prise de conscience, les étudiants ont pu mieux comprendre Winnicott quand il dit que « la psychanalyse nous apprend à parler moins à la légère ».

Cette recherche touchant au territoire de la personne a été soutenue par une relation fondée sur une confiance mutuelle et comme elle n'était pas soumise à une évaluation formelle, elle a permis aux étudiants de retrouver et d'élaborer des souvenirs qu'ils croyaient à jamais enfouis. Ils éprouvaient en outre que l'émotion d'autrefois était toujours vivace en eux.

En inventant cette modalité de faire au sein de l'institution universitaire, j'apportais de l'oxygène mais surtout, je valorisais l'expérience de chacun, je donnais aux étudiants l'occasion de s'éprouver au départ de leur propre cheminement, de devenir acteurs de leur formation et de découvrir conjointement, sans être mesurés ni comparés les uns aux autres, la richesse de l'expérience singulière et de la pensée de tous. De plus, le recours à une écriture personnelle permettait à beaucoup, malgré des difficultés non négligeables au départ mais qu'ils purent surmonter, de renouer avec une image positive d'eux-mêmes. D'où l'intérêt que nous pouvons trouver en formation à proposer aux étudiants d'aller explorer, gratuitement, du côté de ces moments inauguraux qui ont jalonné leur biographie d'enfant et qui sont en lien avec leur projet professionnel actuel. Ce travail d'exhumation de souvenirs préconscients amène à découvrir ainsi petit à petit que, derrière notre histoire officielle, se profile la petite histoire, voire de petites histoires apparemment insignifiantes –mais si elles l'étaient vraiment, pourquoi ne les avons-nous pas oubliées ? En fait, elles irriguent de l'intérieur notre moi social et professionnel.

Introduire des lieux et des temps d'échanges et de réflexions non soumis à évaluation, c'est une façon de résister aux pressions normatives mais aussi de réenchanter le monde de l'institution scolaire qui a perdu son caractère sacré.

L'importance des effets de paroles et de regards peut être également retrouvée



par le biais de la lecture de romanciers qui jouent le rôle de médiations et sont des déclencheurs de paroles. Je pense au témoignage émouvant qu'est L'adolescence volée de Stanislas Tomkiewicz qui ne peut pas laisser des jeunes indifférents car il y parle de la force des rencontres dans la vie bouleversée qui a été la sienne. Je pense aussi aux ouvrages de Boris Cyrulnik, de Maud Mannoni et de bien d'autres. La littérature intervient comme un tiers, les récits fonctionnent comme des miroirs qui nous renvoient des reflets de notre psyché. D'autre part, les allers et retours entre le passé et le présent, entre l'écrit et l'oral, la recherche individuelle et le compte-rendu collectif facilitent et soutiennent la mise en mouvement d'un travail psychique, au service d'une meilleure connaissance de soi et des autres.

Oser penser ses difficultés et ses échecs dans un groupe

Les lieux les plus propices à la formation à la dimension de l'affectivité sont ceux où la démarche clinique est pratiquée en petit groupe, où le dialogue est permanent entre la réalité psychique et la réalité extérieure, sous la conduite d'un animateur psychanalyste ou au su de l'épreuve qu'elle constitue.

Dans les groupes de formation et les groupes de S. au S. , que j'anime depuis plusieurs années, selon la méthode élaborée par J. Lévine, les participants vivent, séance après séance, combien l'intelligence des situations se construit dans l'interactivité, dans le vif des échanges, dans l'imagination du ressenti de l'autre, à condition que prévalent les règles dont j'ai déjà parlé et qui contribuent à créer un climat de sécurité affective ; chacun peut avoir alors le courage de sa propre bêtise, comme le préconisait M. Balint. Quand l'angoisse liée aux difficultés et aux défaites narcissiques que l'on a vécues, ou celle d'être débordé par ses émotions devant d'autres, peut être déposée dans le groupe qui l'accueille respectueusement, un premier pas est déjà fait ; une méthode rigoureuse de travail contribue par ailleurs à l'élaboration collective d'une situation qu'une personne expose mais qui devient ensuite celle du groupe tout entier. La méthode du S. au S. comporte quatre temps qui rythment les séances. Elle constitue une sorte de charpente, d'ossature qui empêche les dires d'aller dans tous les sens, elle a une fonction de contenant, de garde-fou, et elle favorise la pensée du changement.

Au premier temps du dire individuel des difficultés dans une situation relationnelle précise, temps souvent traversé d'émotions où une personne ose s'exposer, succède le temps de l'investigation collective de cette situation. On travaille



par associations, on interroge le collègue pour en savoir plus, on imagine ce que peuvent ressentir les protagonistes de la situation évoquée, on formule des hypothèses sur le sens des conduites des uns et des autres, en quoi l'animateur fournit des apports théoriques précieux quant à la construction du moi maison, aux vécus de défaites narcissiques, au passage de l'endogamie à l'exogamie, etc. On s'essaie à développer ensemble cette forme d'intelligence qui permet "d'épouser imaginativement le point de vue de l'autre", pour pouvoir l'accueillir en soi, ce que Thorndike et Hall appellent l'empathie cognitive.

La recherche d'intelligibilité menée en commun et poursuivie séance après séance, autour de situations à chaque fois différentes, permet de se familiariser progressivement avec une part de son intériorité et de la considérer avec une sorte de regard distancé. Parallèlement, autrui devient plus proche, car on apprend au fil du temps à ne plus le juger mais à le reconnaître comme sujet désirant. C'est une expérience forte que celle du dialogue à l'intérieur du groupe où il apparaît clairement que "la psychanalyse apprend à lire ailleurs" (R. Barthes) et que les identifications et interactions entre pairs, croisées avec les interventions d'un animateur médiateur, mènent à la déconstruction des anciens savoirs et à la construction de nouveaux, sur l'affectivité précisément.

Lors du troisième temps de la séance, temps de la recherche de remédiations - la personne qui a été écoutée, mais aussi les autres qui ont travaillé en solidarité avec elle, se mettent à entrevoir des possibilités d'être autrement avec les élèves ou les collègues, notamment en recourant à ce que J. Lévine appelle le regard tripolaire ou l'écoute tripolaire. En lieu et place du regard qui étiquette et stigmatise autrui, on peut s'exercer à diffracter sa façon de le considérer :

1. En s'imprégnant de l'idée que la personne "difficile" est quelqu'un qui souffre, qui a en elle une dimension accidentée.
2. En acceptant que son comportement dérangeant en est une mise en scène inconsciente, un mode d'organisation réactionnelle qui n'a pas de mots pour se dire.
3. En croyant que, malgré cela, il y a en elle des forces intactes de vie qui demandent à être développées et accompagnées. La personne n'est pas réductible à son comportement, elle n'est pas la somme de ses actes, elle est "allant-devenant" et a besoin de la confiance, du respect et du soutien d'autrui pour retrouver l'estime de soi, elle a besoin d'une relation de Je à Tu (M. Buber), et qu'on l'aide à se réinscrire



dans une histoire, dans un devenir.

L'expérience montre cependant que le groupe qui respecte les règles et la méthode telles que je les ai définies semble assurer pour chacun de ses membres une fonction de portage, de holding (Winnicott). Il devient un lieu d'émulation et d'émergence de nouveaux savoirs sur soi et sur autrui, un lieu d'apprentissage de l'altérité et de la socialité, un espace de restauration du narcissisme et de ressourcement où l'on devient sensiblement autre, plus ouvert à autrui parce que consentant à soi-même et à sa propre étrangeté.

L'on y apprend, avec le temps, à renoncer au soi idéalisé et à risquer la rencontre avec d'autres humains. L'on y apprend à s'autoriser de soi et à autoriser autrui, ses élèves en l'occurrence, et l'on se découvre créatif dans la mise en place de pratiques pédagogiques novatrices.

Conclusion: Chances et Limites d'une Formation à L'affectivité

J'ai évoqué la nécessité de penser les obstacles qui s'opposent à la prise en compte de l'affectivité dans la formation, la nécessité de s'inscrire dans un questionnement éthique et celle d'instaurer un cadre sécurisant. Le cadre incluant les conditions, matérielles et psychologiques, et la méthode de travail avec l'animateur, il importe que le groupe soit "suffisamment bon" – en miroir de ce qui se passe entre l'enfant et son environnement maternel "suffisamment bon" – pour que les participants, dans cette aire intermédiaire d'expérience qui leur est proposée, apprennent à relier la réalité psychique et la réalité extérieure, pour qu'ils développent leur intelligence de la complexité des situations ainsi que la capacité à vivre une relation plus sereine, plus "déliée" avec leur environnement, leurs élèves en l'occurrence.

Mais nous savons bien que les groupes sont parfois traversés de tensions interpersonnelles et que le formateur n'est pas à l'abri des dynamiques irrationnelles, des mouvances groupales positives ou négatives qui peuvent empêcher la réflexion de se construire. Quoi qu'il en soit, le climat groupal n'est jamais le même et il faut apprendre à composer avec le temps, à supporter l'incertitude. Le temps est une composante essentielle de tout apprentissage, comme de la formation à l'affectivité car nous savons que cette dernière se fonde sur l'imbrication du passé et du présent et sur l'acceptation de la pensée complexe. Il faut du temps pour consentir à "descendre en soi", pour oser revenir sur des événements marquants de son enfance, pour développer ce que Bion appelle un « système de pensée de l'autre », pour le



rencontrer avec moins d'angoisse dans des groupes. Et lorsqu'on y participe, le jeu doit se poursuivre dans la durée, pour qu'entre présence et absence, entre le soutien du groupe et la solitude de l'agir quotidien, l'on fasse l'expérience d'en être accompagné intérieurement.

Que faut-il faire ? demandent souvent les enseignants et les formateurs.

D'abord savoir ce qu'il ne faut pas faire, se garder de jargonner, de jouer à l'expert, se garder de "traiter" l'autre comme un objet, de s'en moquer, de l'humilier... et puis, je ne sais pas, chercher, chercher un langage intermédiaire, ni savant ni simpliste, mais au plus près du réel, pour parler de ce qui nous traverse, continuer d'apprendre pour rester vivant.

Apprendre à supporter l'incertitude, l'imprévisible, l'inachevé inhérent à l'humain. Apprendre à se faire chercheur de soi, à questionner les évidences, à devenir un "praticien réflexif" et surtout chercher ensemble, en équipe, tout ce qui favorise le mouvement de la vie, le déplacement des points de vue, le décentrage, pour ne pas rester figés face à autrui, mais pour augmenter les capacités de rencontre, face au contrôle social de plus en plus pressant, les capacités de tissage de liens entre étudiants et formateurs et d'abord entre formateurs eux-mêmes, tout en sachant que ces liens ont besoin d'être médiatisés, par la parole, par des règles, par des activités créatrices pour ne pas devenir aliénants et pour favoriser l'émergence de sujets autonomes et responsables d'eux-mêmes et d'autrui.

Références Bibliographiques

- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Cifali, M., & Moll, J. (2003). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris: L'Harmattan.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Goguel d'Allondans, T. (2003). *Face à l'enfermement, accompagner, former, transmettre: Petit traité de l'ouverture des cages*. Paris: Édition Ash.
- Lévine, J., & Moll, J. (2000). *Je est un autre: Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Moll, J., (1993). Les enjeux de la relation. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 165-178). Issy-les-Moulineaux: ESF.



- Moll, J. (1999). Relation educative. in J. Houssaye J. (dir.), *Questions pédagogiques: Encyclopédie historique* (pp. 470-482). Paris: Hachette Éducation.
- Moll, J. (2001). L' Irruption du corps dans la classe. *Je est un autre*, 1.
- Moll, J. (2002). Les phénomènes de groupe et leur influence sur les apprentissages. *Je est un autre*, 12.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.