

POUR METTRE ENFIN L'AFFECT A SA PLACE !

Intervention de Dominique GINET

« Méfiez-vous de l'affectif ! »

« Méfiez-vous de la séduction ? Méfiez-vous de ne pas organiser la relation à vos élèves autour de la séduction. » Comme si l'univers de l'affectivité humaine faisait peur.

Confusion entre une certaine conception de l'affectivité et les excès de l'affectivité – ce que l'on pourrait effectivement appeler les « débordements de l'affectivité »

« La formation est, comme l'amour, un grand thème passionnel : c'est qu'une tension extrême traverse son projet, ses acteurs, ses modalités, sa visée ultime. Il y est question de forces opposées, d'amour et de haine, de vie et de mort, de dilemme entre l'espèce et le sujet ». Ces lignes de René Kaës (1970, p.1) ont sans doute le mérite de nous introduire avec vigueur à une reconnaissance de la place, si longtemps et si souvent déniée, de l'affect dans le champ de l'éducation et de la formation.

S'interroger sur l'affect, la conception que nous pouvons en avoir, la place qu'il y a lieu de lui reconnaître et la manière dont nous pouvons nous en accommoder dans la pratique des situations d'apprentissage ou de formation, ne saurait conduire à le traiter comme un en-soi, une entité abstraite ou un paramètre parmi d'autres dans la détermination des conduites humaines. Poser la question de l'affect, c'est se confronter nécessairement à une réflexion sur la conception de l'humain qui est la nôtre, tout autant que sur celle de la dimension du psychisme. Présente dès 1895 dans les premières intuitions balbutiantes de Freud à propos des origines de l'hystérie, la notion d'affect n'a cessé de s'approfondir pour apparaître comme un mode d'entrée dans la complexité intrinsèque du sujet, une clef, par conséquent, pour entendre la subjectivité de l'autre. Toile de fond inéluctable du monde interne et intime de chacun, sur lequel nous n'avons pas grande prise, l'affect nous restitue notre corporéité à travers l'émotion, le raidissement de la peur ou l'élan de la joie.

Aborder la problématique de l'affect, c'est simultanément poser la question du lien interhumain, tant il est clair que notre subjectivité est d'emblée intersubjectivité. Sous cet angle, nous sommes renvoyés à éclairer ce qui se joue entre êtres humains lorsqu'ils se mettent en situation de s'affecter réciproquement, ce qui pourrait tenir lieu de définition minimale des transactions éducatives ou formatives : ici, l'affect se découvre comme élément en mouvement, en déplacement, partie prenante de processus psychiques dont Freud a pu découvrir la puissance, au sein de la dynamique transférentielle et contre-transférentielle par exemple, ou de la logique des identifications.

Tâche nécessaire, donc, que de mettre l'affect à sa place, qui consiste à lui reconnaître réalité et sens dans ces situations de changement personnel, et parfois de crise, que sont l'éducation et la formation. Cependant, mettre l'affect à sa place n'est pas, loin s'en faut, lui accorder toute la place, sauf à réduire l'être humain à ce que Lacan nous a appris à désigner comme son imaginaire et à risquer de ravalier l'activité éducative au rang d'une entreprise de séduction systématisée et mortifère. Si l'éducation et la formation sont entendues comme des aspects d'une transmission intergénérationnelle d'un objet symbolique, l'affect ne peut pas, alors, être conçu comme ultime pierre de touche d'un tel processus, mais plus probablement comme un indispensable ressort.

Pour mettre enfin l'affect à sa place !

(Texte repris à partir de la transcription de l'enregistrement audio)

Animatrice : Monique Lafont

Dominique Ginet est psychologue clinicien, enseignant-chercheur à l'Institut de Psychologie de l'Université Louis Lumière-Lyon II, formateur de futurs psychologues, responsable d'un D.E.S.S. de Psychologue clinique de la formation, qui si je ne m'abuse est le seul en France. Il intervient en formation continue pour des enseignants, pour des psychologues de l'éducation et pour des conseillers principaux d'éducation. Il intervient également comme animateur de groupes d'analyse des pratiques pour des enseignants. Les thèmes sur lesquels il a beaucoup travaillé ces dernières années sont la pédagogie de groupe - thème de sa thèse - la "clinique" des apprentissages fondamentaux, lecture, écriture, mathématiques chez les jeunes enfants, et l'approche clinique de l'illettrisme. Il travaille également sur le problème de la violence dans les dispositifs d'éducation scolaire. Dominique Ginet intervient, sur le plan des enseignements universitaires en DEUG, en licence et en maîtrise ; il déroule ainsi tout le processus de formation des futurs psychologues. Dominique Ginet a choisi pour cette conférence introductive à ces deux journées de travail un titre un peu provocateur : *Pour mettre enfin l'affect à sa place !*

Dominique Ginet : Il me revient en préambule de saluer tout d'abord le courage des organisateurs de ce colloque Monique Lafont, Georges Chappaz ainsi que toute leur équipe, qui ont retenu ce thème qui pose la question du Sujet, dans la lignée des précédents colloques et Universités d'été. Courage ... parce que c'est un thème aujourd'hui encore provocatoire dans le monde de l'éducation et de la formation.

C'est un thème qui suscite, il faut bien le dire, de la méfiance, et de cette méfiance, il n'y a pas de doute que nous aurons à en parler, à nous y confronter au cours de ces journées afin de l'analyser et de tenter de la comprendre. Méfiance très répandue, je crois, dans l'IUFM de ma région, à Lyon, où l'on dit et l'on répète aux futurs enseignants : « Méfiez-vous de l'affectif ! » On a sans doute raison de leur dire cela si l'on veut dire : « Méfiez-vous de la séduction. Méfiez-vous de ne pas organiser la relation à vos élèves autour de la séduction. » Toutefois, on n'explique pas ce que l'on dit, pas plus d'ailleurs qu'on ne se préoccupe de comprendre ce que les étudiants entendent dans un tel propos.

A vrai dire, tout se passe dans le monde de la formation et de l'éducation comme si l'univers de l'affectivité humaine faisait peur. Et je crois que ce signifiant d'affectivité évoque subrepticement - ce n'est jamais clairement dit - la démesure de la passion, l'aiguillon du désir, la force bestiale de la pulsion... Telles seraient les raisons de se méfier de l'affectivité, de l'ignorer, ou encore de la neutraliser.

Une conception décharnée de l'activité éducative

L'ignorer, car tout se passe comme si le monde de la pédagogie scolaire n'avait pas de mot, je veux dire n'avait pas de concept, n'avait pas d'outil conceptuel, pas de modèle non plus pour nommer, désigner, traduire et comprendre la vie intérieure des protagonistes de l'éducation. La vie intérieure de l'élève, de l'éduqué tout d'abord. Et on peut se demander, si, effectivement, les enseignants admettent et réalisent que leurs élèves, quel que soit l'âge de ceux-ci, ont une vie intérieure. Vie intérieure de l'élève, mais également, vie intérieure de l'enseignant. C'est un paradoxe assez étrange que ce monde de l'éducation scolaire qui nie la vie intérieure de l'élève tout en lui proposant la lecture des grandes œuvres de la littérature qui ne parlent naturellement que de l'amour, de la passion, de la jalousie et de la haine...

Neutraliser - rendre "neutre" - la relation enseignant/enseigné, au point que les discours pédagogiques véhiculent la plupart du temps une conception que j'appellerai "décharnée" de l'activité enseignante ou formatrice. C'est la question, et ce n'est qu'une piste que j'ouvre ici, de la présence du corps dans l'éducation, du corps de l'élève, du corps du maître sans doute aussi : question très souvent éludée, voir niée.

Conception "décharnée" de l'activité éducative ou formatrice, car pour beaucoup, l'idéal du maître va être celui du "maître purement interchangeable", d'un être quasiment automatisé dans son espace professionnel, d'un être sans affectivité, sans fantasme, sans désir... Ce maître est pris dans une idéologie qui condamne, qui stigmatise les variabilités d'une éventuelle vie intérieure, d'une affectivité du maître comme des élèves. Ce qui est en fait présenté comme enviable dans une telle idéologie, c'est ce que nous appelons en clinique et en psychopathologie, *un fonctionnement d'obsessionnel*. Alors, oui, l'affectivité est un thème qui va être stigmatisé, qui va être ignoré, et je crois que ce qui forme le malentendu, c'est une confusion entre ce que vous et moi pouvons appeler "l'affectivité", c'est-à-dire ce qui nous amène à investir du sens et de l'énergie dans un certain nombre d'objets du monde qui nous entoure, dans une activité - professionnelle par exemple -, dans un thème de recherche, dans une discipline, dans un certain nombre d'êtres humains qui forment notre environnement affectif ; confusion entre une certaine conception de l'affectivité et les excès de l'affectivité - ce que l'on pourrait appeler effectivement les "débordements de l'affectivité" -. C'est ce que l'on peut entendre dans le discours de nos contemporains lorsqu'ils disent de façon un petit peu triviale « Aujourd'hui, avec cette classe, j'ai pété les plombs ! »

Il existe une autre dérive : c'est la confusion entre la dimension nécessairement affectivée de toute activité éducative ou formative, avec ce que j'appellerai, pour vous faire sourire, une sorte de "sentimentalisme dégoulinant". En réfléchissant à ce que je souhaitais vous dire, je me suis demandé si l'un des éléments expliquant la négation de l'affect, la neutralisation de la scène éducative ou formative, n'était pas à chercher dans une dérive techniciste, voire scientiste, qui me paraît envahir le monde de l'éducation et de la formation depuis une vingtaine d'années environ.

Cette dérive a au moins deux visages...

Le premier de ces visages concerne l'exagération de l'importance donnée à la didactique. Je dis bien "l'exagération", car vous l'avez compris, il ne s'agit pas du tout de récuser le bon usage de la didactique, il ne s'agit pas de récuser l'importance des recherches en ce domaine et l'efficacité de leurs applications. Il ne s'agit pas non plus de dire que toutes les méthodes pédagogiques se valent et que seule compte la motivation de l'élève. Mais il s'agit seulement de reconnaître, et je trouve que ce n'est pas assez souvent dit ni écrit, *qu'une technique didactique ne vaut qu'à la mesure de la qualité relationnelle à l'intérieur de laquelle elle se déploie* (N.d.r.l. : souligné par nous).

L'excès de la didactique dans la formation initiale et continue des enseignants prend une valeur de mécanisme de défense contre les supposés dangers de l'affectivité. C'est ainsi que l'on place les jeunes futurs enseignants dans une situation que j'appellerai "leurrante", je ne vais pas en dire long sur le sujet pour ne pas trop empiéter sur ce que Jeanne Moll aura à nous dire, parce qu'on leur fait croire que leur efficacité d'enseignant va tenir à la seule qualité des techniques didactiques qu'on leur a apprises, et naturellement sur le terrain ils ne vont pas tarder à se rendre compte que les choses ne se déroulent pas comme on l'avait prévu à l'IUFM...

Il est vrai que l'on a beaucoup de mal à reconnaître que les métiers de l'enseignement et de la formation impliquent nécessairement et simultanément deux registres de compétences : un registre technique qui concerne la présentation et la transmission aux éduqués, aux formés, d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, associés à un "art du maître" qui concerne cette présentation et cette transmission, et à côté de cet aspect technique, il y a le registre relationnel. L'enseignement, et on ne le voit pas assez et on ne l'affirme pas assez, c'est un métier de relation : il n'y a pas d'enseignement sans relation, tout comme le soin psychique ou somatique, tout comme beaucoup d'autres activités humaines, par exemple le commerce. Si je vous cite le commerce, c'est tout simplement parce que les commerciaux, par exemple dans le domaine de l'automobile, reçoivent des formations à la "psychologie" de la vente - bonne ou mauvaise, bien ou mal intentionnée, ce n'est pas notre objet - mais en tout cas ce facteur relationnel y est reconnu et pris en compte. Ainsi, on les renseigne et on les invite à

réfléchir sur les facteurs psycho-affectifs de la vente, alors que nos maîtres, nos enseignants, en sont frustrés dans les systèmes de formation initiale. Et je vous avoue, pour vous faire part de mes propres affects, que moi, ça me met en colère, car réfléchir à propos de ce registre des compétences relationnelles des enseignants et des formateurs nous confronte directement à la dimension de l'affectivité.

Le deuxième visage de cette dérive, pardonnez-moi de le dire ainsi, c'est la mode des gadgets... Les gadgets dans le monde de la formation et de l'éducation, c'est ce qui se définit par un certain nombre d'initiales, qui sont connues des "initiés". Alors, sans précaution pour l'instant, je mets tout dans le même sac : la PPO, le PEI, les ARL, la PNL, ... Je n'ai rien fondamentalement contre ces différentes techniques ou méthodes qui peuvent avoir leur efficacité dans certains contextes, mais ce que mon expérience m'amène à dire, c'est que bien souvent elles vont être utilisées par certains enseignants et par certains formateurs comme ce que l'on appelle en psycho-pathologie des "fétiches de puissance". Ainsi, nombreux sont ceux qui pensent que grâce à ces techniques ils vont résoudre tous les problèmes qui se posent, et ils vont en devenir des prosélytes inconditionnels.

Il est vrai cependant que parler des compétences relationnelles, cela fait sans doute moins peur que parler de la dimension affective, et il est également vrai que dans une stratégie plus prudentielle, Monique Lafont et Georges Chappaz auraient pu nous inviter à travailler sur la dimension du relationnel. En ce sens, ils ont été plus courageux et en même temps plus provocatoires...

Interroger nos identités professionnelles

Ma position en ce colloque n'est pas facile, car il n'est pas aisé d'engager un travail de réflexion sur un tel thème dans la mesure où il faut ouvrir, si nous voulons rester congruents avec l'objet même qui nous rassemble, à un questionnement qui ne soit pas uniquement intellectuel. Nous ne pouvons pas aborder la dimension de l'affect dans le champ éducatif et formatif en en restant à distance, et il nous faut pour cela reconnaître le pouvoir d'implication personnelle de ce thème. Ce thème nous interroge nécessairement au-delà de nos identités professionnelles dans ce que nous sommes, dans ce que nous avons été, dans ce que nous avons construit au cours de nos histoires personnelles. Ce thème nous interroge nécessairement au titre des enfants que nous avons tous été, des élèves que nous avons tous été, des formés que nous avons pu être, des adolescents que nous avons été, des adultes que nous sommes devenus. C'est un thème qui convoque en nous le souvenir de la cohorte de ceux qui ont été nos maîtres, nos éducateurs, nos parents réels ou symboliques : cela fait beaucoup de monde... (N.d.r.l. : On pourra à ce propos lire ou relire la conférence de Jacques Lévine dans l'ouvrage *Construire et entretenir la motivation*) C'est un thème incisif, qui nous oblige à un retour, qui nous oblige à une démarche réflexive sur nous-mêmes et sur notre histoire.

Pour le bien sentir, en faire entendre une résonance, j'ai envie de vous lancer cette simple question : vous souvenez-vous, vous qui êtes là, d'avoir eu peur sur les bancs de l'école ? Je choisis l'affect de la peur mais je pourrais prendre l'affect de la honte, l'affect de la culpabilité, l'affect du plaisir, ... Je choisis l'affect de la peur car l'expérience clinique me montre que cet affect est très "transversal" car il concerne aussi bien les bons élèves que les mauvais élèves. Plus profondément, j'insisterai sur l'idée que ce n'est pas rien pour un être humain que d'avoir peur, même si cette expérience est pourtant très fréquente. Cette peur, sur les bancs de l'école, qu'est-ce que nous en avons fait ? Est-ce que nous l'avons dépassée, est-ce qu'elle nous a bloqués, est-ce quelle nous a inhibés, est-ce qu'elle est encore quelque part en nous dans notre psychisme ou dans notre corps ; où s'est-elle "nichée", à quel endroit de notre corps ?

Il m'appartient de rappeler que nous sommes, ici et maintenant, dans un espace de formation d'adultes et d'échanges scientifiques qui est radicalement hétérogène à un espace psychothérapeutique individuel ou groupal. Nous avons dans cet espace à cheminer ensemble sur une sorte de "chemin de crête" entre la considération de l'affect en nous et la considération de l'affect chez l'autre. Il m'appartient

également de vous dire que nous avons au seuil de ce colloque, les uns et les autres, un devoir de rigueur, et j'ai envie de dire, de rigueur supplémentaire parce que précisément le thème de nos échanges concerne l'affectivité. L'affectivité, qui, comme le rappelait hier soir Monique Lafont peut paraître un concept "mou". C'est pourquoi, nous aurons à prendre tout au long de nos échanges un certain nombre de précautions méthodologiques et épistémologiques pour ne pas dériver.

Affect ou affectivité ?

L'expression "dimension affective" des apprentissages est à la fois floue parce qu'elle est vaste, mais en conséquence elle est porteuse d'énigme et de complexité ; de plus, elle a le mérite de circonscrire nos interrogations c'est-à-dire de braquer nos regards sur une réalité commune que nous pouvons ressentir ensemble.

Ce qui est d'ailleurs curieux, c'est que le mot "affectivité" ne fait pas partie du vocabulaire technique de la psychologie ou de la psychanalyse, mais de la langue de la psychologie philosophique. Le mot fréquemment employé, le mot technique, le concept pour ainsi dire, c'est celui d'affect, promu en tant que tel par Sigmund Freud. C'est sans doute à travers la question de l'affect, et au prix d'élargissements prudents et de transposition prudente (en nous appliquant à en comprendre la réalité et le fonctionnement dans d'autres expériences inter humaines que celle de la cure), que nous pouvons trouver une assise scientifique à notre réflexion.

Observons d'ailleurs que l'un des spécialistes français de l'affect est le psychanalyste André Green. Son ouvrage *Le discours vivant* (Le fil rouge - P.U.F., 1973), bien que difficile, est incontournable dès lors que l'on travaille dans le champ de la méta-psychologie sur la question de l'affect dans la pensée de Freud et de ses successeurs. André Green, dans son préambule, nous invite, nous qui travaillons dans le champ de l'éducation et de la formation, à nous emparer de ce concept d'affect et à en faire notre propre usage : « La question de l'affect est loin de se limiter à un débat strictement interne à la psychanalyse. Elle se pose également hors du champ psychanalytique. Il appartient à chaque discipline de l'aborder selon ses exigences propres. » Pour autant, André Green nous met en garde, si nous travaillons sur l'affect, contre la possibilité d'un risque de dérive en direction d'une appréhension phénoménologique des choses, d'une appréhension descriptive. L'affect, il faut le rappeler, prend place dans la méta-psychologie freudienne, c'est-à-dire non dans une description statique de la vie psychique humaine, mais au contraire dans une description dynamique. C'est une manière de rappeler que nous-mêmes avons sans doute à nous situer non pas du côté du repérage de tel ou tel état de conscience chez l'éduqué ou chez l'éducateur, mais plutôt du côté de l'analyse des processus intra-psychiques et des processus inter-psychiques.

L'humain est "opaque" à lui-même

Il me paraît donc nécessaire de faire un rapide retour à Freud, afin de rappeler ce que nous pouvons retirer des conceptions freudiennes sur l'affect, et il est clair que je m'appuie ici sur ma relecture récente du texte d'André Green. Dans un petit texte qui s'intitule *Une difficulté de la psychanalyse*. où Freud (1917) nous indique que la science inflige au narcissisme de l'être humain trois blessures d'amour-propre.

La première blessure, c'est Copernic, avec cette découverte, cette révélation, que la terre n'est pas le centre de l'univers.

La deuxième blessure, c'est celle qu'inflige Darwin avec son évolutionnisme qui nous montre que l'être humain n'est pas le roi de la nature et qu'il n'en est seulement qu'une étape.

La troisième blessure, c'est la psychanalyse qui l'inflige au Moi de l'être humain à travers sa dimension narcissique. Freud écrit : « Le Moi n'est pas le maître chez lui ! » Le Moi n'est pas le centre de gravité de l'appareil psychique... Freud, à travers cette courte phrase, nous introduit à une nouvelle conception de l'être humain. : une conception beaucoup plus complexe, une conception qui reconnaît dans le psychisme de celui-ci "la dimension de l'insu". C'est une manière de traduire littéralement la façon dont Freud désignait ce que nous avons traduit en français d'une manière qui n'est pas tout à fait cor-

recte par "l'inconscient" : l'humain est à considérer comme un "Etre de l'insu". C'est ce que nous apporte la psychanalyse, c'est-à-dire une conception de l'être humain comme "opaque à lui-même" : l'idée d'une "opacité" de l'être humain à lui-même.

L'affect comme représentant de la pulsion corporelle

C'est sans doute une manière de reformuler le travail que nous avons à faire ensemble, car il s'agit peut-être pour nous de mesurer le retentissement dans le champ de l'éducation et de la formation de cette conception nouvelle de l'être humain comme "Etre opaque" à travers l'affect.

Il nous faut également repartir du concept si difficile de "pulsion", car en effet une des questions cruciales de Freud doit être présente ici : « Qu'est-ce qui articule le corps et ce qui n'est pas le corps ? » Il s'agit donc de définir "l'appareil psychique". Cette question philosophiquement est très ancienne, mais elle est reposée par Freud qui considère que le corps est animé par des forces : des forces sexuelles, des forces destructrices qui cherchent aveuglément une satisfaction, c'est-à-dire une décharge. Avec une particularité, c'est que dans le cas de l'être humain cette décharge n'est pas prédéterminée : c'est l'un des points sur lesquels Freud perçoit la spécificité de l'organisme humain par opposition à l'animal. L'instinct et la pulsion, vous savez sans doute que Freud s'est énormément "pris les pieds" dans leur distinction, mais l'usage qui prévaut aujourd'hui est de réserver le terme de "pulsion" pour l'être humain, et de faire des "patterns instinctifs" quelque chose qui serait l'apanage de l'animal pour lequel un certain nombre de schémas comportementaux seront pré-inscrits dans l'organisme à l'opposé de ce que serait la pulsion humaine.

Pour parvenir à cette décharge, les pulsions vont traduire leurs exigences à l'appareil psychique : comment ? Freud ici, utilise un vocabulaire ou une métaphore qui est diplomatique : la pulsion corporelle, somatique, va envoyer une "délégation" en direction de l'appareil psychique, une "ambassade" si vous voulez ! Et, cette délégation est double ou biface ; elle comporte d'une part, ce que Freud appelle, et que nous avons peine à traduire, le "représentant" ou "représentation", et d'autre part le "représentant affect". L'affect apparaît comme "représentant de la pulsion corporelle", c'est une "charge affective" qui accompagne une représentation qui se cherche un objet...

Dans la pensée de Freud l'affect est un "élément simple", un petit peu comme l'atome était pour le physicien, qu'il cherchait à isoler, à identifier et à étudier. Freud, comme le physicien, va plus loin dans la simplicité puisqu'il va morceler cette quantité d'énergie et parler de "quantum d'affect" qui serait en quelque sorte "l'atome psychique". Freud était confronté, il le dit lui-même, non pas à des affects individuellement considérés, mais de façon bien plus complexe à des "constructions d'affect" ou encore comme il le dit, à des "affects fusionnés" ; ainsi, on passe de l'élément simple à quelque chose qui est de l'ordre du complexe, et Freud va chercher à désigner toute une gamme d'états affectifs qui vont du plaisir au déplaisir. Il n'y a sans doute pas lieu de nommer ici ces différents affects, car il sont effectivement extrêmement divers et complexes.

Deuxième remarque, la notion d'affect est co-extensive du champ psycho-pathologique des névroses, et pour être plus précis, de l'hystérie ; c'est celui que découvre Freud et à partir duquel il travaille. C'est l'hystérie qui confronte Freud à cette chose extrêmement curieuse dans l'ordre humain qui est celle d'un symptôme dans lequel affect et représentation vont être dissociés.

Je vais me permettre de vous rappeler un petit point de l'histoire de la psychanalyse qui ne concerne pas directement Freud mais son prédécesseur le docteur Joseph Breuer (S. Freud & J. Green, *Etudes sur l'hystérie*, Paris, PUF, 1956, p. 14-35). Celui-ci a soigné une jeune fille qui s'appelle dans la littérature psychanalytique Anna O, figure emblématique de la psychanalyse dont on sait maintenant la véritable identité (Bertha Pappenheim - 1860-1936). Cette jeune fille n'allait pas bien, elle était "malade des nerfs" disait-on à l'époque. Joseph Breuer fait un constat consternant d'une série de symptômes épouvantables et il entreprend intrépidement de la soigner : les experts sont d'ailleurs partagés à propos de la méthode qu'il a employée. Les uns disent : « C'est de l'hypnose. », les autres disent : « C'est

simplement de la suggestion ! »... toujours est-il que ça marche et cette patiente voit son état s'améliorer.

Le symptôme auquel je fais référence est extrêmement curieux. Au cours de l'été 1880, un été très chaud à Vienne, cette jeune fille toujours malade, mais en voie d'amélioration présente un symptôme étrange : elle transpire abondamment et ne peut cependant pas boire une goutte de liquide, impossibilité de boire, dégoût de boire... On appelle Joseph Breuer qui la suggestionne, l'hypnotise, et trouve sous hypnose l'origine de ce symptôme, c'est-à-dire le souvenir pathogène, un élément traumatique de l'enfance de cette jeune fille. Celle-ci était dans son enfance remise aux mains d'une préceptrice sadique qui faisait boire devant elle dans un verre, un petit chien que la petite fille n'aimait pas, ce qui l'avait profondément dégoûté. Elle n'en avait jamais rien dit et elle s'était comportée comme une petite fille sage et vingt après, ces événements resurgissaient. Dans le même moment où elle "récupère" le souvenir, elle demande à boire, boit abondamment et éclate en imprécations contre cette préceptrice...

Le schéma, simpliste à vrai dire, de la guérison est là : le souvenir refoulé, oublié, revient et l'affect qui lui était concordant et qui avait été disjoint se réappareille à ce souvenir.

Joseph Breuer et à travers lui Freud, explorateurs et pionniers, sont confrontés à la dimension de l'affect dans la cure de l'hystérique, c'est-à-dire une maladie dans laquelle les affects vont connaître cet étrange destin d'être "coincés dans le corps".

Les formations de l'inconscient

Je voudrais, toujours dans ces rappels, dire quelques mots sur ce que Freud appelle "les formations de l'inconscient", avec le travail du rêve et la manière dont, dans le rêve, Freud va appréhender la destinée de l'affect. Freud écrit dans *La science des rêves* (1900) : « C'est bien plus par son fond affectif que par son contenu représentatif que le rêve s'impose à nous comme une expérience psychologique. » Il y montre que le rêveur qui se réveille va chasser les images pénibles, mais quoi qu'il fasse, il reste sous l'effet affectif de ces images du rêve. Ainsi, l'analyse des rêves, dans le cas du travail analytique par exemple, nous apprend que les contenus représentatifs vont subir des déplacements et des substitutions, alors que les affects eux n'ont, en général, pas changé. Cependant ils vont parfois être modifiés dans leur intensité, et dans le travail du rêve, c'est le facteur quantitatif qui va être beaucoup plus modifié que le facteur qualitatif. Ils vont être modifiés quantitativement au point que, dans certains cas, ils vont jusqu'à être supprimés ; nous débouchons ici sur le concept de "répression des affects par la censure".

Pendant toute une période de son œuvre scientifique Freud va faire jouer cette distinction dans laquelle l'affect peut faire ou non l'objet d'une répression tandis que le contenu représentatif du rêve lui, subit un refoulement. Et si vous lisez de près André Green vous vous apercevrez que cet point de vue n'est pas constant dans la pensée de Freud.

Apprendre "par cœur" son institutrice

J'en reviens à ce qui nous préoccupe, c'est-à-dire le champ de l'éducation et de la formation, et la manière dont nous pouvons entendre la dimension de l'affect dans ce champ. Pour ce faire, je vais emprunter la pensée de quelqu'un qui n'est pas psychanalyste, mais qui a été fort loin dans l'écoute analytique des faits éducatifs, j'ai nommé Daniel Hameline dans sa contribution difficilement contournable qui s'intitule *Du savoir et des hommes*. Daniel Hameline a le mérite de nous introduire au cœur du problème lorsqu'il écrit : « Le transfert infantile représente pour l'adulte qui s'y trouve exposé une sorte d'épreuve affective permanente. » Je crois qu'on n'a jamais si bien formulé ce qui est en effet le fond de la difficulté, une difficulté intrinsèque, afin d'énoncer que certains métiers sont impossibles. Mais ce n'est pas parce que certains métiers sont impossibles qu'il ne faut pas les exercer ! C'est un métier impossible parce que l'enseignant est alors un adulte qui s'expose, volontairement ou non ! Et, c'est un chapitre un peu obscur que l'on aborde quand on se pose la question de savoir ce qui pousse un être humain à se lancer dans les métiers de la formation et de l'éducation.

L'enseignant c'est celui qui s'expose à cette épreuve affective permanente, constante, du transfert et pas seulement d'un seul enfant comme cela peut être le cas dans une psychothérapie individuelle, mais d'un groupe d'enfants. Il s'expose à la multiplicité des transferts de ses élèves sur sa personne et cela à longueur d'année... Etre exposé au transfert de l'autre c'est parfois gratifiant, mais le plus souvent c'est éprouvant, c'est fatigant, c'est quelque chose d'usant, et en conséquence, la question se pose de savoir comment aider l'enseignant, comment aider le formateur à faire face à cette épreuve affective : soulignons que c'est une question qui n'est pas souvent posée.

Daniel Hameline insiste sur le fait que l'enfant, parce qu'il est un enfant, constitue une sorte de "récepteur-amplificateur" des attitudes inconscientes de son entourage. Autrement dit, il faut se représenter le transfert de l'enfant sur l'enseignant comme quelque chose qui implique la dimension du déplacement. Le transfert est un déplacement d'affects et il est alors évident que des éléments familiaux actuels ou antérieurs vont être déplacés sur la personne de l'adulte, ce que les institutrices de maternelles savent bien lorsqu'elles en viennent à confier le fait que les lapsus de leurs élèves, qui les appellent "maman," ne les laissent jamais indifférentes. Le transfert, c'est aussi une réaction aux attitudes de l'enseignant et l'enfant va renvoyer, comme en miroir, un certain nombre de choses qui n'apparaissent pas présentes, qui sont dans l'insu de l'attitude du maître à l'égard de l'élève. Ceci étant, ajoutons que l'enseignant n'a pas à sa disposition ce que l'on appelle le "cadre" de l'analyse (au sens de José Bleger).

Observons au passage que la question du transfert dans l'éducation scolaire, détermine d'une façon un peu triviale la question de l'apprendre : être poussé à apprendre par amour de l'autre, l'amour de transfert...

Si nous nous mettons un instant du côté de l'enfant, il nous faut admettre que celui qui s'occupe de lui ne peut que s'exposer à son affect qui bien sûr peut être positif ou négatif. Apprendre par amour, car l'enfant, l'élève, « apprend son instituteur. », comme aime à le dire un de mes collègues lyonnais. Tout enfant, tout élève "apprend son instituteur", et on pourrait presque dire, "apprend par cœur". Il faut peut-être "apprendre par cœur son instituteur" avant de pouvoir apprendre ce que son instituteur transmet : c'est une condition affective pour que ça marche.

L'enseignant : un "écran transférentiel"...

Transfert disions-nous, et bien sûr également contre-transfert, qui désigne l'ensemble des réponses émotionnelles et affectives de l'adulte aux transferts des enfants ou des adolescents sur sa personne. Sur ce point également je crois que ce serait rendre service aux enseignants, dès le cadre de leur formation initiale, que de leur dire, mais dire ne suffit pas, de leur faire entendre, de leur faire sentir, de leur faire réaliser que dans le transfert "ils sont pris pour quelqu'un d'autre" par leurs élèves. Car c'est bien le malentendu que Freud découvre en réalisant le transfert de ses patients sur sa personne : lui, le docteur Freud, était pris pour quelqu'un d'autre par ses patients allongés sur le divan ! Qui donc ? Leur grand-père, leur grand-mère, leur père, leur mère, la préceptrice, ... peu importe, mais celui ou celle nécessaire au patient.

Transposons cet acquis du côté du champ pédagogique, et réaffirmons que les affects que le maître va recevoir en pleine figure, qu'ils soient positifs ou négatifs, ne sont pas originellement destinés à lui et ne concernent pas directement sa personne : il est là comme un "simple" écran transférentiel ! Réaliser cette donnée, cela procurerait je crois aux enseignants une petite bouffée d'oxygène, donnerait un minimum de recul par rapport au nœud relationnel auquel ils sont parfois confrontés.

On peut apprendre par amour et on peut apprendre aussi par identification, sachons, sans entrer dans les détails, que lorsque cela se passe bien, le transfert va déboucher sur une identification de l'élève à la personne du maître. Apprendre pour "être comme", apprendre pour "devenir comme" : nous sommes ici, nous sommes nécessairement le produit d'identifications positives à un certain nombre d'enseignants, à un certain nombre de maîtres qui nous ont transmis leur passion pour un certain

nombre d'objets de la culture : sans cela, nous ne serions pas là !

On évoque souvent cette identification de l'élève au maître sans toutefois en percevoir la complexité psychique, et mes propres travaux sur la question m'amènent à penser que *cette identification de l'élève au maître n'est rendue possible que par une identification récurrente et préalable du maître à l'élève* (N.d.r.l. : souligné par nous). Ainsi, la restitution complète de la complexité de la dynamique identificatoire dans le champ de l'éducation et de la formation suppose de prendre en compte le jeu de ces identifications croisées : c'est-à-dire qu'un enfant ne peut pas s'identifier à un adulte si cet adulte ne peut pas s'identifier à cet enfant ! En d'autres termes, si l'enfant que j'ai à éduquer est trop loin de moi, trop loin de ce que j'ai été comme enfant, si moi-même en tant qu'adulte et éducateur je suis radicalement coupé de mon enfance, il n'y a pas de doute que je ne fournis pas à cet enfant, à cet élève, les conditions pour qu'il grandisse psychiquement, c'est-à-dire pour qu'il s'identifie d'abord à ma personne et ensuite à l'objet que j'ai à lui transmettre.

A l'heure actuelle le jeu de cette identification croisée pose beaucoup de problèmes. Je travaille sur la question de la violence dans les collèges, notamment dans les collèges urbains et de banlieue. L'analyse de ce qui se passe dans un certain nombre de rapports agressifs m'amène à penser que ce qui caractérise la situation actuelle provient de la distance extrême entre les membres du corps enseignant et leurs élèves en tant qu'ils sont adolescents dans la société d'aujourd'hui. Maîtres et élèves, dans de très nombreux lieux, appartiennent à des univers culturels différents, à des mondes idéologiques différents, et naturellement, à deux mondes économiques différents : ainsi, tout se passe comme si ils ne pouvaient pas s'identifier les uns aux autres.

Un enseignant me disait un jour - c'était du défoulement, car on se défoule beaucoup dans les salles des professeurs - en parlant de ses élèves : « Ils sont pires que des bêtes... ils sont pires que des bêtes ! » A ce moment là, je pensais : « Mais comment peux-tu t'identifier à eux, s'ils sont pires que des bêtes ? » Vous pouvez alors constater que l'on se trouve dans une logique de déshumanisation, de "récusation de l'humanité de l'autre", c'est-à-dire de ce en quoi il est semblable à moi. Il y a nécessairement dans cette logique, un "enrayement" de la dynamique identificatoire, et en conséquence, il n'est plus possible de faire de l'éducation, de faire de la pédagogie, on fait tout au plus du maintien de l'ordre, on se surveille les uns, les autres. Au sein de ce type de rapport, il n'y a pas de transaction éducative possible.

Apprendre : c'est quitter la mère !

C'est là un éclairage trop bref de cette dimension psycho-affective à l'intérieur de la relation pédagogique, mais je crois que notre champ de préoccupation serait trop restreint si nous n'apercevions pas que la question de l'affect se pose directement dans le problème de l'apprentissage. Chose que le sens commun reconnaît lorsqu'on va dire d'un élève : « Il est bloqué ! » comme explication de la non-efficacité d'un apprentissage. Dire : « Il est bloqué ! » fait subrepticement référence à des causes psycho-affectives très mystérieuses... et constitue une manière d'évoquer le poids de l'irrationnel.

Pour comprendre la relation de l'affect avec l'objet d'apprentissage, il nous faut régresser un petit peu avec cette prise en considération de l'enfant qui ne parle pas encore, "l'infans" que Françoise Dolto décrivait comme "escargoté contre le corps de sa mère", avec le nez dans le cou de la mère, tournant le dos à l'interlocuteur. Cet enfant, nous dit Dolto, est : « dans une jouissance tellement immédiate qu'il n'a pas besoin de mot, de langage. » Il ne peut pas entrer dans cette séparation du langage. Apprendre, c'est grandir, apprendre, c'est toujours quitter la mère !

Joseph Green nous rappelle que le représentant psychique de la pulsion, sous la forme de l'affect, est toujours originellement lié au corps de la mère, et l'action de représentation elle-même, est liée à la perte de l'objet maternel, au deuil, c'est-à-dire à l'évocation de souvenirs, de l'absence. Tandis que l'affect est la trace du rapport au corps de la mère : *la trace est dans l'affect*. Dans cette perspective, on comprend que la lecture et l'écriture qui "gardent la trace de quelque chose", sont faites pour "garder la trace de quelque chose" au-delà de la séparation.

Ainsi, le travail scolaire, tout travail scolaire, qui implique et exige une activité de symbolisation, propose un dépassement de la souffrance initiale liée à la perte. L'école et au-delà, tout apprentissage, présuppose que soient présentes chez l'apprenant les conditions pour garder psychiquement une trace de l'objet et pour travailler sur cette trace. Ainsi, pour un enfant, passer de l'oral à l'écrit, c'est toujours passer du langage de la mère au langage du père, et ce passage, c'est toujours celui de la confrontation à la Loi, c'est accepter que soit instaurée entre Moi et l'Autre une Loi : cet aspect est déjà présent dans le langage oral, mais dans une moindre mesure. L'écrit, lui, y confronte le sujet de façon incontournable.

Pour conclure...

Donner à l'affect sa place, lui restituer sa place, n'est sans doute pas lui donner toute la place, mais le laisser à sa place... C'est-à-dire qu'il n'est pas question de faire de l'affect le régulateur essentiel de l'espace éducatif ou formatif.

Pour mettre l'affect à sa place, il faut d'abord le reconnaître, et le reconnaître "à sa place", et pour cela, je vais encore faire référence à Françoise Dolto lorsqu'elle indique à quel point ça fait du bien à un adolescent en révolte, en colère, de lui dire, que l'on soit ses parents ou que l'on soit son enseignant ou son psychothérapeute : « Tu peux bien me détester, tu as le droit de me détester, tu n'as pas obligation de m'aimer, mais tu dois me respecter ! » Tu dois me respecter parce que je suis ton père, parce que je suis ton prof, parce que je suis ton thérapeute... C'est la même parole que Françoise Dolto suggère de dire aux parents qui sont aux prises avec les assauts œdipiens de leur enfant. La parole qui est à tenir ici est la suivante : « Tu peux bien rêver que tu te marieras avec maman, tu as le droit d'y rêver, mais tu dois savoir que tu ne le feras pas. Non pas parce que c'est impossible, car ce n'est pas impossible comme le montre la question de l'inceste dans notre société, mais c'est tout simplement interdit ! » En particulier à travers cet exemple, on peut constater, *a contrario*, qu'il n'y a pas lieu d'interdire ce qui est impossible ! En revanche, dans l'ordre du possible, certaines choses vont être interdites.

Je prends ces exemples, très similaires, pour nous introduire à une autre conception de l'être humain, qui n'est pas simplement une conception d'un être affecté, affectif, mais une conception qui va reconnaître l'être humain comme "chair parlante", l'être humain comme "Etre de parole", comme un Etre organisé par le langage. Vous l'avez reconnue, c'est la conception, controversée certes, de Jacques Lacan sur laquelle je m'étais ici. Lacan qui nous laisse cette parole complètement énigmatique : « C'est le langage qui fait l'homme et non pas l'homme qui fait le langage. » Cette phrase nous dit en conséquence que l'être humain est d'abord "Sujet de la loi" : il ne grandit, il ne se structure psychiquement qu'au prix de se confronter à la loi, qu'au prix de la transgresser pour se l'entendre rappeler et pour progressivement l'intérioriser. *Ainsi, tout dispositif éducatif et formatif est instauré par un ordre social et symbolique qui interdit à ses partenaires de prendre leurs affects pour les seuls et ultimes régulateurs de la situation* (N.d.r.l. : souligné par nous).

Discussion après l'intervention de

Dominique Ginet

(séance plénière après les travaux en ateliers)

(Texte repris à partir de la transcription de l'enregistrement audio)

Monique Lafont : Les responsables des ateliers ont rassemblé des questions. Dominique Ginet et moi-même avons effectué un tri en prenant l'ensemble des questions et en les hiérarchisant. Dominique Ginet participant au travaux durant les deux jours, le choix a été fait d'en renvoyer certaines à d'autres intervenants, ainsi si nécessaire, il pourra en temps utile reprendre la parole.

Dans un premier temps, Dominique Ginet va répondre aux questions, puis dans un deuxième temps, nous tâcherons d'établir une relation plus interactive avec vos dernières interrogation du matin.

Par ailleurs, soulignons que dans le dispositif du colloque, Gérard Vergnaud a le rôle difficile du discutant, c'est-à-dire qu'il a la préoccupation d'interroger les apports de chacun des conférenciers sous l'angle des compétences à construire par l'enseignant et le formateur afin de mieux prendre en compte la dimension affective ; à ce titre, nous lui donnerons la parole pour clore cette première demi-journée de travail.

Dominique Ginet : J'ai choisi de commencer par la question qui interroge les remarques terminales de mon exposé, en particulier : « Comment penser affect et apprentissage quand pour un individu, notamment s'il s'agit d'un enfant, apprendre c'est grandir, mais également et de façon étroitement imbriquée, apprendre, c'est devenir différent de ses parents, en particulier du père tant d'un point de vue identitaire, social que culturel ? "Réussir", c'est prendre le risque de devenir différent de ses parents et c'est donc prendre le risque du changement voire de la rupture. En d'autres termes, comment penser affect, apprentissage, développement et autorisation symbolique et sociale ? »

C'est une énorme question par rapport à laquelle je n'évoquerai que quelques éléments. Oui, apprendre c'est grandir ! Mais vous le savez, ce désir de grandir n'est pas constant chez un individu, ou d'un individu à l'autre. Certains enfants vont effectivement refuser d'apprendre pour ne pas grandir : c'est ce que l'on peut "entendre" de certaines conduites régressives qui concernent de nombreux enfants qui font montre d'inappétence scolaire. Autrement dit, ce désir de grandir n'est pas monolithique, n'est pas univoque, n'est pas permanent et il nous faut bien plutôt entendre l'enfance et peut-être aussi l'adolescence, comme marquées par un conflit entre le désir de rester petit et le désir de grandir. L'école est, quant à elle, délibérément du côté du désir de grandir : c'est-à-dire du côté de cette position un peu complexe que l'on appelle la "position paternelle symbolique". Alors lorsqu'il m'arrive de travailler avec des professeurs d'école maternelle, j'aime bien les taquiner en leur disant : « Votre institution est bien mal nommée : il n'y a pas d'école maternelle, il ne peut y avoir d'école que paternelle. », car sur le plan de l'injonction à grandir, une école maternelle n'a pas de sens. Ceci évidemment, pour autant qu'on n'identifie pas la "position maternelle" à la mère et "la position paternelle" au père, en chair et en os : on se situe du côté de ce que la psychanalyse appelle les "*imago*". C'est le père en tant qu'il est tiers, en tant qu'il aide l'enfant à se déprendre de la mère qui soutient le désir de grandir.

Ce que je viens de dire est une manière de reformuler ce qui est dit dans la question qui m'a été posée : « Apprendre, c'est devenir différent de ses parents et notamment du père. Apprendre, c'est toujours quitter une forme initiale, le corps de la mère, le sein de la mère, mais aussi le cocon familial. » Il me semble que là où nous pouvons l'observer avec le plus d'acuité, c'est moins pendant l'enfance qu'au cours de l'adolescence, où se situe la véritable opposition par rapport aux parents, par rapport à la culture familiale, par rapport à la morale familiale. Et vous savez bien à quel point les adolescents

vont être "impossibles", comme nous le disons en tant que parents, afin de signifier qu'ils sont insupportables. Ils sont impossibles parce que quoi que nous disions en tant que parents, ils vont nous renvoyer le rituel "c'est nul", sous-entendu, vous êtes des vieilles barbes et tout ce que vous vous acharnez à nous transmettre, et bien nous n'en voulons pas ! Cela se déroule dans le champ clos de la famille, ça se déroule aussi, naturellement, sur la scène de l'école, plus dans les collèges que dans les lycées, semble-t-il (N.d.r.l. : on rencontre aujourd'hui ce phénomène à l'université, et pas seulement au niveau du premier cycle universitaire...).

On peut observer alors toute la difficulté qu'il y a à "prendre le risque" d'être différent de ses parents, c'est-à-dire de ne pas être directement relié à ses racines. Ceux qui en sont les archétypes sont les adolescents d'origine maghrébine, au moins dans l'état actuel de mes observations, car ils sont très vite confrontés à une logique de la trahison.

S'adapter intelligemment au système scolaire français, c'est peut-être, à leurs yeux du moins, prendre le risque de perdre leurs racines, et ces jeunes sont dans une position de conflit d'allégeance qui est extrêmement difficile à vivre. C'est une situation de conflit d'allégeance qu'ils n'ont souvent pas encore les moyens de penser, de verbaliser, et qui risque de les entraîner vers un certain nombre de *raptus* violents. Il existe une racine de la violence adolescente dans les banlieues qui provient de ces adolescents de la double culture qui témoignent de leur impossibilité à dépasser la position conflictuelle dans laquelle ils se sentent coincés.

Dans la question qui m'est posée, je suis troublé de trouver le concept "d'autorisation symbolique" qui a beaucoup de sens pour moi, mais je ne sais pas si les auteurs de la question l'entendent de la même façon que moi. Mes propres avancées cliniques dans le champ de l'éducation m'ont montré qu'une parole dite "à point nommé" par un adulte peut être très signifiante affectivement pour un enfant ou un adolescent et peut avoir une efficacité étonnante. Cette parole, je la dis à ma manière, consiste à dire : « Tu peux y arriver tout seul ! » C'est tout le côté paradoxal de l'autorisation symbolique : « Tu peux y arriver tout seul ! Tu peux trouver en toi les ressources affectives, cognitives, pour faire face à ce problème qui est le tien dans ce moment là de ton développement. »

Dans l'espace scolaire un petit peu aseptisé que je décrivais tout à l'heure, on ne prend pas assez le temps d'encourager l'enfant, c'est-à-dire de prendre la mesure que ce que nous nous lui demandons est difficile et d'en tenir compte. Je crois à l'effet positivement fort de cette autorisation symbolique : « Tu peux y arriver tout seul ! » C'est la "juste position" de celui qui chemine à côté de l'enfant, de l'adolescent, du formé, qui sait ne faire "à la place de", qui ne s'impatiente pas du fait que l'autre ait besoin d'un temps qui n'est pas calibré à l'avance pour apprendre et comprendre.

Question : En quoi le cadre de l'enseignant permet-il le processus de l'apprentissage ? Qu'est-ce que ce cadre ?

Dominique Ginet : La notion de cadre est une notion strictement psychanalytique, récente qui plus est, qui ne fait pas partie du lexique freudien des origines. Mais c'est une notion extrêmement précieuse dans la mesure où elle se prête à une transposition fructueuse hors du champ de la cure. La notion de cadre est à renvoyer à un psychanalyste argentin du nom de José Bleger qui a publié il y a quelques années un article difficile du point de vue théorique, intitulé *Psychanalyse du cadre psychanalytique*. Cet article qui forme le dernier chapitre de l'ouvrage dirigé par René Kaës, *Crise, Rupture et Dépassement* (Dunod, 1979, p. 255-274).

José Bleger est un analyste qui travaille dans la ligne de Mélanie Klein, et il en est venu à se demander ce qui, dans une cure analytique, permettait au patient de changer, tant il est clair que nos patients viennent en analyse pour que nous les aidions à changer. Bleger s'est demandé, car il n'y avait pas de théorisation générale du changement dans le cadre analytique : « Qu'est-ce qui permet à un patient de changer ? » Et la réponse qu'il a apportée à cette question me paraît particulièrement géniale : «

Ce qui permet à un patient de changer, c'est ce qui dans le dispositif de soins ne change pas ! » Autrement dit, il n'y a de changement que par rapport à un invariant, et *le cadre, c'est l'ensemble des invariants d'un dispositif de changement humain*, que ce dispositif de changement soit de soins psychothérapeutiques ou psychanalytiques ou qu'il s'agisse de cet autre type de changement qu'on attend dans le cadre de l'éducation ou de la formation. C'est grâce à José Bleger que nous pouvons aujourd'hui penser en ces termes qui sont pourtant très anciens, puisque les présocratiques, en particulier Héraclite, posaient déjà la question du changement et faisaient référence à la nécessité d'un invariant. Héraclite qui était un poète et qui disait (je transpose un petit peu) : « Nous ne voyons dans quel sens coule le fil du ruisseau que dans la mesure même où la berge est immobile ! Si la berge bougeait nous ne verrions rien et par conséquent il n'y aurait pas de changement. »

Bleger, dans le fil de son analyse invite le psychanalyste, et on est alors *ipso facto* dans le contraire de la tradition Lacanienne où les séances sont à durée variable, à braquer son attention sur tout ce qui dans le dispositif ne doit pas changer, pour que le sujet change. Il invite à porter son attention sur tout ce qui, dans le dispositif, est au service du changement du sujet, car naturellement dans une entreprise de psychothérapie, le but n'est pas que le psychanalyste change (bien sûr qu'il change ! Mais ce n'est pas là l'essentiel. Ce n'est pas là le but visé, ce qui est important, c'est que le patient change et qu'il aille vers un état de mieux être... Alors, les horaires, le paiement, les règles, tout cela fait partie du cadre où l'attitude de l'analyste est une attitude de neutralité bienveillante décrite classiquement par Freud.

Transposons le dans le champ de l'éducation et dans le champ de la formation où il existe une appréhension minimale du cadre chez les enseignants "ayant du métier". Des enseignants de métier vont dire à leurs jeunes collègues : « Tu sais, il faut serrer les boulons pendant les quinze premiers jours et ensuite tu es tranquille pendant le reste de l'année ! », et il est intéressant de constater que la psychologie scientifique confirme cette donnée empirique. En effet, c'est au début de l'année au moment de "l'appropriation d'une classe", que les choses vont se jouer, et que chaque éduqué, chaque formé, va essayer d'entendre et de comprendre quel est le rapport de l'enseignant ou du formateur au cadre, et ce, par delà le cadre, "à la loi". Placer l'enfant, l'adolescent ou le formé dans les conditions adéquates pour qu'il réalise sur lui un certain nombre de changements qui ne sont pas des changements uniquement cognitifs, c'est d'abord lui proposer un cadre qui le sécurise par son existence. Mais le cadre n'est pas d'emblée sécurisant, il doit être reconnu dans sa consistance. Ce que les enfants, les adolescents vont écouter de la réponse du professeur, c'est la réponse qu'il fait à la transgression, à l'attaque-test, comme le dit Kaës : « L'attaque-test du cadre... »

Il est ainsi très intéressant de voir que dans certains établissements scolaires, la violence et la transgression n'en sont plus aux tests ; c'est donc que le cadre n'existe plus ou est en "grande difficulté" ! Ce que Kaës appelle "les attaques destructrices du cadre", procèdent du fait qu'on n'a pas répondu de façon assez sécurisante aux attaques-tests. On a répondu de façon paradoxante, de façon mouvante, de façon déconcertante, en tout cas d'une façon non sécurisante. Par conséquent, les éduqués n'ont pas d'autre but maintenant, et d'une certaine façon c'est légitime dans leur logique, que de détruire le cadre éducatif ou formatif en tant que celui-ci s'est révélé non viable, non fiable. Vous percevez sans doute tout l'intérêt de ce concept dans le champ éducatif et formatif : il mérite de retenir l'attention des éducateurs. Le premier travail d'un enseignant qui prépare sa rentrée scolaire devrait être de réfléchir sur : « Qu'est-ce que c'est que mon cadre ? Comment vais-je le communiquer clairement aux élèves qui me sont confiés ? » Étant entendu que le cadre n'est ni intangible, ni universel parce qu'il est au service des formés et doit leur être adapté.

Question : Comment faire quand il y a absence de trace chez les élèves ? Lorsque un enfant, qui est confronté aux apprentissages fondamentaux, n'est pas séparé de sa mère. Ou encore, deuxième cas

de figure, cet enfant est séparé de sa mère, mais dans la rupture et dans l'abandon. C'est-à-dire que tout ce qui va venir rappeler en lui cet abandon primitif est tellement chargé de souffrance qu'il ne pourra pas le symboliser.

Dominique Ginet : On est là du côté des déterminations affectives archaïques qui viennent entraver les processus de symbolisation dont l'élève aura besoin dès lors qu'il sera confronté aux apprentissages fondamentaux.

Je crois que c'est un des grands défis de cette fin de millénaire : comment à apprendre des enfants chez lesquels les problématiques psycho-affectives touchent à l'archaïque ? Il existe des réponses, il existe des procédures de psychothérapie, et en particulier je vous renvoie au travail du docteur Maurice Berger, de Saint Etienne sur les troubles affectifs et l'apprentissage qui est une première tentative. Nous avons également à notre disposition les travaux de Bernard Gibello, *L'enfant à l'intelligence troublée* (Paris, Centurion, 1984). Mais il faut reconnaître que nos expériences cliniques et nos dispositifs thérapeutiques ne sont pas encore suffisamment affinés pour aider ces enfants à apprendre. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faille rien faire, qu'il ne faille pas aider ces enfants à se désymbiotiser ou à essayer de symboliser si peu que cela soit, et même tardivement à quitter l'abandon traumatique dont ils ont pu être victimes lors de leurs premiers âges.

Question : Comment faire quand il y a refus d'identification de la part de l'enseignant ?

Dominique Ginet : Cette question fait référence à l'idée que j'ai avancée tout à l'heure en particulier à propos des adolescents des banlieues, et sur le fait que la distance entre les enseignants et leurs élèves adolescents est telle que ces enseignants ne peuvent pas se reconnaître dans leurs élèves.

C'est tout le problème de la formation, car je pense que si on permet à ces enseignants de se former, de comprendre ce que c'est qu'un adolescent, ce qu'est la crise d'adolescence dans sa spécificité contemporaine et tout particulièrement lorsque cet adolescent est en grande difficulté scolaire et identitaire, lorsqu'il se refuse à trouver dans l'école l'une de ses racines, cela permettrait aux enseignants un meilleur décodage, une meilleure mise en sens de ces situations de rencontres éducatives difficiles. Ces enseignants pourraient alors sans doute mieux travailler sur eux-mêmes, mieux savoir quelles attitudes et façons de faire qu'ils pourraient adopter. Mais pour cela, il faudra aussi qu'il admettent que les dérives que j'ai évoquées dans mon propos existent et qu'ils refusent d'y sombrer.

Question : Quelles sont les résistances repérées à cette prise en compte de l'affect dans le champ de l'éducation et de la formation ?

Dominique Ginet : Je suis un peu écrasé par la lourdeur d'une telle question. Cela reviendrait à reprendre l'ensemble du thème sous l'angle des résistances. J'en ai cependant évoqué quelques unes ce matin, dont par exemple ignorer la dimension de l'affect, le neutraliser, l'éviter. Mais on pourrait penser aussi à d'autres résistances qui sont des résistances institutionnelles. Par exemple nous pourrions nous demander si le système bureaucratique de l'institution scolaire ne constitue pas lui-même un gigantesque mécanisme de résistance à la reconnaissance du fait que finalement l'institution n'est là que parce qu'il faut éduquer des êtres humains.

Question : Comment caractériser les compétences dans le registre relationnel en formation initiale et continue des enseignants et des formateurs. Quels outils, quels dispositifs ? Comment évaluer ces compétences et à quel moment ?

Dominique Ginet : La réponse à cette question sans doute apportée par Jeanne Moll puisque cette question concerne essentiellement le thème qu'elle doit aborder demain matin.

Question : Que peut-on mettre en œuvre pour développer un climat de sécurité, de confiance, d'appartenance, qui permette à l'apprenant d'accepter d'appréhender le monde de l'inconnu et donc de réaliser des apprentissages ?

Dominique Ginet : C'est "le cadre" qui joue cette fonction, car en effet c'est ce qui permet au processus de se dérouler. Remarquons d'ailleurs que Bleger distingue "cadre" et "processus" : le cadre est au service des processus, car le cadre constitue la partie "connue" à l'intérieur de laquelle il va être possible d'affronter l'inconnu. La présence du cadre, c'est la question de la sécurité, la question de la présence et de la permanence : que pourrait-on penser d'un psychanalyste qui échangerait ses patients avec un collègue tous les trois mois et donc qui instaurerait une variation du cadre ? Que peut-on penser d'un système qui va remplacer les enseignants au fil des maladies, des formations, ... sans s'apercevoir que la permanence de l'enseignant (N.d.r.l. : ou d'une réelle équipe ?) est un élément fondamental de la détermination de la sécurité dans un processus - l'apprentissage - qui nous confronte au fait d'assumer de l'insécurité.

Question : Comment réagir face aux transferts négatifs et à leurs conséquences violentes ?

Dominique Ginet : Que l'enseignant admette tout d'abord que les transferts qu'il suscite auprès de ses élèves ne sont pas nécessairement ni régulièrement positifs. Autrement dit, que ce n'est pas nécessaire de tout faire pour se faire aimer de ses élèves, que l'enjeu est ailleurs, que les affects que les élèves déposent sur les enseignants sont des déplacements d'affects. Admettre cette idée, c'est déjà nous mettre en meilleure posture pour vivre cela autrement que dans l'excès ou dans le défaut. Cela nous met également en meilleure posture pour comprendre que cette agressivité d'un enfant, d'un adolescent contre notre personne, n'est pas dirigée contre nous, et cette conviction/compréhension peut nous permettre d'en parler avec l'élève, de changer de regard à son propos et de lui permettre également de changer son regard sur nous.

Lorsque le transfert se passe bien, positivement, sans excès, il n'y a rien à en dire ; ce n'est que dans le cas où le transfert est affecté négativement qu'il vient poser problème et qu'il faut dans la mesure du possible tenter de le clarifier, tenter d'en parler. Dire quelque chose à l'élève du type : « Je ne suis pas ton ennemi. Tu as le droit de ne pas me trouver sympathique, et tu as le droit de me penser injuste en corrigeant ton dernier devoir. Mais mon rôle, c'est que n'étant pas ton ennemi, nous devons essayer de faire ce que nous pouvons, toi et moi, pour nous entendre dans le cadre de la vie scolaire. »

Parfois, de simples interventions de ce type, qui ne sont pas si fréquentes que ça, peuvent permettre à un élève de terminer l'année tout en constatant que ce professeur n'est pas tellement sympathique, mais qu'il ne l'a quand même pas empêché d'avancer et de se développer.

Question : Comment prendre en considération l'impact de l'environnement créé par le formateur, l'institution, la société ?

Dominique Ginet : En ce qui concerne le formateur... Ce que j'ai dit sur le cadre dans l'éducation scolaire est naturellement à transposer de façon urgente sur l'espace de formation des adultes. Je crois que en effet que le cadre qu'une équipe de formateur va mettre en place pour tel groupe, pour telle formation, pour répondre à tel besoin, pour répondre à telle demande est quelque chose de tout à fait capital. La différence, c'est qu'on a affaire à des adultes et qu'il est alors possible d'explicitier, de parler, d'expliquer le cadre. On voit qu'ici il n'a pas du tout la même valeur que dans le cas où l'on travaille avec des enfants.

Question : Quelles sont les limites dans l'enseignement ou la formation compte tenu des compatibilités ou incompatibilités entre formateurs et formés ?

Dominique Ginet : J'entends cette question un peu comme posant le problème de ce que l'on appelle couramment "les atomes crochus". Lorsqu'il n'y a pas d'atomes crochus, ou autrement dit, pas de "sympathie" entre les protagonistes, nous nous trouvons dans la situation que j'ai évoquée tout à l'heure. Dans le champ de l'éducation, comme dans le champ de la formation, nous ne choisissons pas, nous n'avons pas à choisir ceux avec lesquels nous travaillons, et ici aussi ce qui pourra, au moins partiellement réguler la situation, c'est la présence d'un cadre.

Lorsqu'il y a des éduqués et des enseignants, des élèves et des enseignants, des formateurs et des formés, ceux-ci n'ont pas le même statut. Il y a différence de statut. Il ne s'agit pas de privilège, mais d'écart. Et je voudrais exemplifier la valeur de cet écart en retenant que c'est à l'intérieur d'un écart que l'on grandit. C'est l'écart qui donne à grandir aux élèves comme aux formateurs. Que l'on copine avec les élèves, que l'on soit dans un rapport de séduction, que l'on veuille à tout prix mettre tout le monde sur le même plan, cela c'est oublier l'importance du rôle de l'écart qui est nécessaire pour que le plus jeune grandisse et rejoigne, si possible, l'adulte, l'éducateur, l'enseignant et le formateur.

Question : Quelles sont les implications sur le recrutement, et la formation tant initiale que continue des enseignants et des formateurs.

Dominique Ginet : Je renvoie à nouveau cette question à Jeanne Moll, mais la question a le mérite de nous interroger et je pense également que Gérard Vergnaud en intervenant à propos des compétences pourra nous apporter son point de vue.

Question : Si on considère l'affectivité comme un moteur ; comment faire fonctionner ce moteur dans l'apprentissage ?

Dominique Ginet : Je n'ai pas dit que l'affectivité était un moteur, je ne l'ai pas dit et je ne le crois pas ! L'affectivité, c'est de l'énergie, et l'affectivité c'est du sens ! Mais je comprends bien pourquoi on s'attache à dire que l'affectivité pourrait être un moteur, c'est de manière très typique la conception de Piaget.

Cette conception, et je parle sous la surveillance de Gérard Vergnaud, était très utile à Piaget pour dégager un espace épistémologique circonscrit à l'intérieur duquel son système explicatif de la genèse du fonctionnement cognitif puisse fonctionner. C'est un droit, un droit méthodologique, mais si nous nous plaçons aujourd'hui, sans contester les apports du système piagétien, à l'extérieur de ce système, nous avons également le droit de dire que Piaget a peut-être, une conception de l'affectivité un peu restreinte. En tout cas pas suffisamment utilisable pour l'enseignant de terrain et pour le formateur. Ce qui se justifie au niveau de l'articulation des secteurs scientifiques, ne devrait pas avoir de retombées immédiates au niveau de nos pratiques, et je préfère quant à moi vous parler d'une conception qui me paraît plus fiable : la conception de la méta psychologie, même si elle est difficile.

Question : Quel cadre de référence pour le pédagogue ? Quelle attitude ? Jusqu'où aller ?

Dominique Ginet : Cette question pose, de mon point de vue, la question des valeurs, la question de l'éthique et la question de l'interdit. Merci pour cette question qui m'amène à développer ce que je n'ai pas tout à fait eu le temps de dire en conclusion.

Je partirai d'un constat : on ne rappelle pas aux enseignants au cours de leur formation que leur activité est tout à fait soumise à cet interdit universel qu'est l'interdit de l'inceste. Et, je m'étonne également qu'on ne leur rappelle pas que leur activité est soumise à la prohibition du meurtre ! Je rêve d'une formation à l'IUFM qui s'inaugurerait sur le rappel de ces deux interdits et qui prendrait le

temps d'expliquer en quoi il est nécessaire de "garder en soi" ces interdits dans un métier aussi périlleux. Comme le disait Daniel Hameline, je crois que tout enfant dans le transfert qu'il induit par rapport à nous peut réactiver en tout enseignant, car nul n'est plus fort que les autres dans ce domaine, des choses troubles, des choses archaïques. Mais par rapport à tout ce qui est archaïque en nous, je crois que nous avons à notre disposition la rigueur et l'humanité des interdits.

Question : Comment peut fonctionner l'identification malgré l'écart nécessaire ?

Dominique Ginet : Je crois que l'on est au cœur du mécanisme de l'identification quand on évoque le problème de l'écart. Cela me donne l'occasion de préciser un point : ce qui importe, ce n'est pas tout à fait que l'enseigné s'identifie à l'enseignant, - c'est ce que l'on dit tout le temps, c'est bien sûr une voie de passage obligée -, mais si l'enseigné s'identifie à l'enseignant quant à sa mode vestimentaire, quant à sa coupe de cheveux, quant à sa manière de tenir son stylo, ce n'est pas très intéressant, ce peut être une étape. Mais la finalité de l'opération c'est que l'enseigné puisse parvenir à s'identifier à l'enseignant dans le rapport que l'enseignant entretient avec son savoir : c'est là que se situe véritablement la finalité du travail éducatif. Cependant, l'atteinte de cette finalité n'est possible que si le rapport de l'enseignant à son savoir est un rapport vivant, c'est-à-dire *marqué du désir*. Autrement dit, un enseignant qui ferait son travail en "fonctionnaire", qui aurait cessé de s'intéresser à la discipline qu'il transmet, qu'il a choisi jadis, qui aurait cessé de s'informer, de lire, qui aurait cessé de se passionner à la transmettre... Cet enseignant serait condamné à l'inefficacité !

Bibliographie :

CIFALI M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF.

FREUD S. (1912) *La dynamique du transfert*, in *La technique psychanalytique*, Paris, PUF, 1953.

KAES R. et coll. (1973) *Fantasme et formation*, Paris, Dunod.

(*) Responsable de la formation de formateur et de la recherche à l'UNAPEC (SPF) - Paris
Membre du Comité de rédaction des Cahiers Pédagogiques.

(**) Maître de conférences - Institut de Psychologie - Université Louis Lumière Lyon II)