



HAL
open science

**Vers un cadre qui accueille et permet de penser : regard
pluriel sur la question du cadre en éducation :
pédagogie, psychanalyse et arts**

Frédéric Canac

► **To cite this version:**

Frédéric Canac. Vers un cadre qui accueille et permet de penser : regard pluriel sur la question du cadre en éducation : pédagogie, psychanalyse et arts. Education. 2014. dumas-01062958

HAL Id: dumas-01062958

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01062958>

Submitted on 11 Sep 2014

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



Université Montpellier II

Faculté d'éducation

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Education et pédagogie adaptée aux besoins éducatifs particuliers et aux singularités

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2013-2014

VERS UN CADRE QUI ACCUEILLE ET PERMET DE PENSER

REGARD PLURIEL SUR LA QUESTION DU CADRE EN EDUCATION

PEDAGOGIE, PSYCHANALYSE ET ARTS

Frédéric CANAC

Directeur de mémoire : S. CANAT

Tuteur du mémoire : S. CANAT

Assesseur : B. SALIGNON

Soutenu en juin 2014



Université Montpellier II

Faculté d'éducation

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

Education et pédagogie adaptée aux besoins éducatifs particuliers et aux singularités

Mémoire de 2^{ème} année

Année universitaire 2013-2014

VERS UN CADRE QUI ACCUEILLE ET PERMET DE PENSER

REGARD PLURIEL SUR LA QUESTION DU CADRE EN EDUCATION

PEDAGOGIE, PSYCHANALYSE ET ARTS

Frédéric CANAC

Directeur de mémoire : S. CANAT

Tuteur du mémoire : S. CANAT

Assesseur : B. SALIGNON

Soutenu en juin 2014

à Milo, Hannaë et Noëlle
qui m'ont aidé à porter ce cadre

Je remercie

Sylvie Canat pour la liberté du cadre offert et son soutien distant et bienveillant

Bernard Salignon dont le séminaire du lundi soir fut une porte ouverte

sur un monde inconnu toujours déjà là

« Les outils du maître ne serviront jamais
à démanteler la maison du maître »

proverbe afro-américain

« Le seul véritable progrès de l'esprit n'est pas du côté des valeurs supérieures,
mais dans la familiarisation avec son propre fond de bassesse et de barbarie, familiarisation
seule capable de rendre caduque l'hypocrisie intrinsèque aux buts culturels conscients. [...]»
Le seul levier efficace des changements de la psyché consiste à passer par l'acceptation de la
réalité psychique dans ce qu'elle a de pire ».

Nathalie Zaltzman (2003)

Sommaire

Avant-propos	8
Introduction.....	13
1. Problématique : contexte, cadre et éducation	17
1.1. UN CONTEXTE ET UN MOMENT HISTORIQUE	17
1.2. LE CADRE DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE	21
1.2.1. Enseignement : peu de référence au concept de « cadre »	21
1.2.2. Le cadre dans l'école primaire : étude du texte « refonder l'école prioritaire ».....	24
1.2.3. Education spécialisée et travail social.....	27
2. Essai de définition conceptuelle du cadre	31
2.1. UNE DÉFINITION, PLUSIEURS SIGNIFICATIONS	31
2.2. LE CADRE ET LE CHAMP ARTISTIQUE	34
2.2.1. Le cadre dans l'art pictural.....	34
2.2.2. Cadre, champ, hors-champ, hors-cadre	37
2.3. PSYCHANALYSE ET CADRE	40
2.3.1. Le cadre psychanalytique	40
2.3.2. Cadre et dispositif.....	43
2.3.3. La scène	45
2.4. GÉNÉALOGIE ET CADRE DE L'ÉCOLE	48
2.4.1. De l'école religieuse à l'école laïque : une même école	48
2.4.2. L'Institution Ecole	51
2.4.3. L'ordre et la discipline	53
2.4.4. Une approche clinique du malaise des enseignants : le mythe républicain en question	56
3. Penser l'archaïque et l'originaire freudiens	61
3.1. LE MYTHE DE LA HORDE PRIMITIVE	63
3.1.1. Le cadre-totem	64
3.1.2. La figure du héros : une sortie du totémisme	67
3.1.3. Reprise : fantasme et refoulement originaires.....	72
3.2. « L'ORIGINAIRE MATERNEL »	77
3.2.1. Affect, représentation et quantité : la clinique de l'hystérie et de la névrose d'angoisse	78
3.2.2. L'expérience de la satisfaction	81
3.2.3. Une autre clinique en lien avec l'originaire.....	84

4. Soudure : retour sur le cadre	93
4.1. DE L'EXPÉRIENCE D'APAISEMENT À LA FONCTION CONTENANTE.....	94
4.1.1. <i>L'apport de W.R. Bion</i>	94
4.1.2. <i>L'apport de D.W. Winnicott</i>	96
4.1.3. <i>L'apport d'Anzieu</i>	98
4.1.4. <i>Reprise : fonction contenante et cadre</i>	101
4.2. LOI, LIEU, LIMITE ET LANGAGE	103
4.2.1. <i>Symbolisation : histoire de séparation</i>	104
4.2.2. <i>Mise en pratique de la Loi</i>	106
4.3. SYMBOLISATION ET INSTITUTIONS.....	111
4.3.1. <i>Caïn et la fraternité</i>	111
4.3.2. <i>Les institutions : retour sur un concept articulé au symbolique</i>	114
4.3.3. <i>Se tenir, tenir debout</i>	117
5. Penser un cadre éducatif	121
5.1. VERS UN CHANGEMENT DE CADRE ?.....	121
5.1.1. <i>Education et pulsion</i>	121
5.1.2. <i>Du cadre psychanalyse au cadre clinique dans l'éducatif</i>	129
5.1.3. <i>« L'esprit du cadre »</i>	132
5.2. POSER UN AUTRE CADRE : ACCUEILLIR ET SYMBOLISER.....	137
5.2.1. <i>Un enjeu : accueillir inconditionnellement</i>	137
5.2.2. <i>Symboliser : mise en œuvre d'un cadre</i>	140
Conclusion momentanée	150
Bibliographie	154

Avant-propos

Mon propos, à travers le mémoire de M2, est de revenir sur un sentiment et une question qui font retour et répétition depuis maintenant plusieurs années dans ma pratique d'enseignant.

J'ai eu la chance de pouvoir travailler dans une école de quartier populaire dite Zone d'Education Prioritaire. Après plus de dix années passées dans cette école, j'ai intégré une école qui met en œuvre un projet autour de classes de cycle multi-âges et coopératives.

Dans ces deux lieux, je me suis appuyé sur la pédagogie institutionnelle. Ces deux univers que sont une classe de milieu populaire et une classe multi-âges m'ont confronté à la même question à savoir comment commencer. « Comment commencer la classe? »

Pendant quelques années, l'idée du commencement était de poser un cadre représenté par la Loi et les règles. En même temps que je posais ce cadre, j'essayais de faire classe en développant les institutions comme le conseil, les ceintures de comportement et d'apprentissage, le texte libre, la monnaie... et ainsi faire en sorte que la classe coopérative puis coopérative institutionnelle se mette en place. Des enfants changent, se posent ou sont rassurés, se mettent au travail, pour certains à apprendre. Par contre, plus j'étais dégagé, en quelque sorte, de l'angoisse de la mise en œuvre de cette classe coopérative institutionnelle, plus j'étais hanté par son commencement.

Après les premières heures assez calmes, venait le tumulte. Pour certains élèves, le retour dans un groupe contraint par des règles de temps, d'espace, de sociabilité et la mise au travail scolaire les mettaient à mal. Ces élèves, sans doute pris dans des angoisses terribles, venaient faire opposition soit en développant une agressivité envers l'adulte, soit en gênant le déroulement de la classe ou simplement en refusant de « travailler ». Ces oppositions ont pu donner lieu à des face à face qui sont devenus, dans le cadre du groupe, des « lui ou moi » très souvent portés par une violence à peine maîtrisée des deux parties. Ainsi Malik reste littéralement couché sur sa table et mes demandes au plus près de lui restent lettres mortes.

Mohamed se lève ou interpelle Malik pour discuter de ce qui s'est passé la veille. J'ai réagi avec « les moyens du bord¹ » donc toujours à la limite.

Dans l'immédiat de la rencontre, sans histoire commune, sans langage commun, l'autre, cet « étrange étranger » venait me traverser et me bousculer sans doute dans mon image du bon maître qui « tient » ses élèves face aux regards des autres élèves voire des adultes mais sans doute face à moi-même.

Mes lectures, les échanges avec des groupes d'analyse venaient buter sur ce commencement, cette mise en place. La question du respect de la Loi comme interdit de la violence, non pas simplement des règles, se posait et il s'agissait de la faire respecter.

Il me semble pouvoir dire que j'étais pris par cette injonction de « tenir le cadre ». Mais à quoi renvoie cette injonction ? La seule chose qui me semblait tenir dans ces moments était les murs ! D'où peut-être mes représentations d'école-prison ou d'« école-caserne² » comme d'autres ont pu l'écrire. Ce qui me renvoie aux temps de ma formation initiale où des formateurs tenaient le discours similaire : pour commencer, il fallait « être très sévère et poser le cadre ».

Mais dans le cadre de la classe face à ce que j'assimilais à des refus, des provocations, à la loi du plus fort, à l'attentisme du groupe, j'étais bien embêté avec « tenir le cadre ». Tenir le cadre face à des élèves « hors cadre » ?

Cette représentation se nourrit sans doute d'une histoire de l'institution Ecole portait par une conception d'un enfant comme être sauvage à civiliser, à transformer. J'ai toujours en tête ce propos d'adolescent dit en échec scolaire, « ils [les professeurs] veulent nous changer ». Aussi, pour moi, j'étais du côté du forçage, de la violence. Je devenais le garant de cette histoire et j'étais payé pour tenir le cadre dans l'intérêt de tous et de chacun mais à quel prix ?

¹ Nous reprenons cette expression de Canat, S. (2007, p. 13) que l'auteur utilise pour évoquer les défenses mises en œuvre par certains enfants. « Ils se défendent avec les moyens du bord ou de la limite contre la présence menaçante de l'autre et du cadre mais ceux-ci ont au moins le privilège d'exister. »

² Oury, F. et Pain, J. (1998). *Chronique de l'école caserne*. Vigneux : Matrice

Et en même temps, lors de moment de tension, de face à face, l'affichage de la Loi me rappelait qu'en tant que garant du cadre, je n'étais pas au-dessus d'Elle. Dans mon imaginaire, cela prenait la figure du cow-boy solitaire acceptant de devenir shérif et de tuer pour poser la Loi. Mais de ce fait, il s'excluait de la communauté. A la fin du film, quelque chose fait qu'il ne peut pas rester. Franchir l'interdit de la Loi l'empêche d'être un parmi les autres³.

Puis j'en suis venu à questionner le sens de ce retour du commencement et de sa violence qu'elle porterait en elle, du côté des origines, de l'originaire, de la fondation d'un vivre ensemble.

Dans ces débuts d'année, je m'identifiais souvent à cette image de fondateur tel Romulus qui trace la limite de la cité et qui en vient à tuer son frère qui le mettait au défi en franchissant le sillon. Que faire et comment faire avec ces élèves qui s'approchent trop ou qui franchissent la limite ? A moyen ou à long terme, je pouvais me rassurer sachant qu'ils y viendraient ou au moins que le groupe pourrait faire avec. Mais dans la réponse à donner dans l'instant de ces débuts, ce sont l'angoisse et la violence qui venaient.

Néanmoins, je ne pouvais accepter de renoncer, de faire sortir le ou les élèves du cadre de la classe pour faire la classe sans eux. Cette expulsion était pour moi inimaginable. Comme un autre impératif, il s'imposait à moi d'accueillir tous les élèves, principe de l'école républicaine française, principe humain tout court. Aussi la place de chacun devait y être garantie et assurée. Ainsi la question ou plutôt la réponse ne pouvait être de renvoyer l'enfant dehors, synonyme de « tu n'as pas ta place, tu es trop différent, voire étranger à nous... » J'assimilais cette mise au dehors à une mise à mort symbolique.

Mais si je ne veux pas mettre en question la place d'un José parasitant, n'apprenant pas, pouvant être violent, il convient encore qu'il n'occupe pas celle du bouc émissaire ou du caïd.

Mon propos serait peut-être à comprendre dans l'histoire d'Héphaïstos qui, comme l'indique J.-S. Morvan (2010, p.37-38), a bénéficié

« de la mise en place d'un second cadre, en réponse à la défaillance du premier cadre, et d'un espace de transition dans lesquels pouvaient s'exercer des fonctions d'étayage, de mise en liens et de mise en confiance ; ainsi des adoptants de Héphaïstos, de Priape, d'Œdipe. »

³ Lebrun, J.-P. (2011). *Fonction maternelle, fonction paternelle*. Bruxelles : éditions Fabert. 2011. 39-40

Dans le cas d'Héphaïstos, l'accueil est l'acte fondateur d'une « seconde » naissance, puis la proposition d'un cadre « d'apprentissage » (la forge) lui permettra, malgré sa laideur et le rejet qu'il a provoqué, de prétendre à la même valeur que les dieux, mais à une place toujours différente pour autant.

Je ne souhaite pas discuter du cadre familial ni sociétal mais questionner le cadre de l'école et voir en quoi il est en adéquation ou non avec le principe « d'humanisation d'un petit d'homme ».

Or, à travers les questionnements qui sont apparus dans ma pratique, il se trouve que la dimension de l'origine, de la fondation et de leur violence supposée viennent interroger ma place d'instituteur dans l'institution Ecole et au-delà ma place d' « humain » dans ce lieu.

Le concept de cadre s'est imposé à moi comme un objet à partir duquel je pouvais venir questionner la fondation, la place, la violence. En même temps, j'ai le sentiment que la représentation que j'en avais, venait faire obstacle à ma pensée et à ma pratique. Néanmoins, je pouvais m'appuyer sur ce concept « transversal » pour penser quelque chose de l'ordre de l'originaire, de l'archaïque que venaient révéler ces enfants troubles. Le cadre est notamment un objet à partir duquel je peux questionner le dedans/dehors⁴.

De plus, je suis surpris voire intrigué par l'absence du concept de « cadre » dans la « littérature PI », du moins celle des origines, tout comme la psychanalytique à ses débuts. J'en suis venu à penser que ce dernier venait peut-être questionner notre époque.

En effet, que signifie ce glissement sémantique d'un milieu éducatif⁵ à un cadre éducatif ? Ce concept de « cadre » est-il opératoire dans le champ de l'éducatif ? Ne risque-t-on pas de réduire le cadre éducatif à sa fonction limitante en renforçant les fondations (ou refondations) sans prendre en compte les sujets (élèves et professeurs) qui rendent effectif, opératoire le travail de transmission/apprentissage ?

⁴ concept trop insaisissable d'autant que j'ai le sentiment de coller à une représentation très spatiale pouvant même se réduire, dans le cadre de mon métier, à l'intérieur/extérieur de la classe.

⁵ Un grand nombre d'ouvrages de Pédagogie Institutionnelle mettent en avant la notion de « milieu éducatif » que ce soit *Vers une pédagogie institutionnelle* ou le *Mémento de pédagogie institutionnelle* dont le sous-titre est *faire de la classe milieu éducatif*.

Je viendrais donc questionner le cadre dans son sens générique puis dans l'école pour identifier les fonctions primordiales de l'école.

L'enjeu serait donc d'être capable de construire un autre cadre, un autre milieu se distinguant de ceux de la famille voire de l'institution Ecole elle-même, afin de créer les conditions aujourd'hui nécessaires d'un *lieu d'hospitalité* porté par la culture. R. Laffitte et le groupe AVPI qui, dans leur dernier ouvrage, avait pour ambition de faire de l'école *un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*⁶ nous semble ouvrir une piste que nous souhaiterions emprunter.

⁶ Laffitte, R. et le groupe VPI. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle – L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Nîmes : Champ Social Editions

Introduction

Le cadre est un concept transversal, complexe qui, par définition, ne se laisse pas saisir comme tel puisque sa présence doit se faire oublier pour qu'un processus puisse s'établir. Aussi nous avons mené deux axes de recherche. D'une part, nous avons cherché à définir la ou les natures et les fonctions du cadre dans une acception large qui englobe finalement le champ des sciences humaines et sociales. D'autre part, nous avons essayé de dégager quel serait le sens de ce concept appliqué à l'école française. Nous nous sommes donc attachés à faire une lecture du cadre de l'école dominante et à en proposer d'autres contours.

Or, en tant que tel le cadre n'apparaît pas comme une notion structurant la lecture du champ de l'école. L'école n'est pas pensée comme cadre. Elle reste une institution que la sociologie a contribué à construire. Néanmoins, le concept de cadre émerge du côté de la psychanalyse à la fin des années 1960 et vient comme se substituer, selon Beillerot, à la notion d'« institutionnel » développée autour de la psychothérapie institutionnelle et des pédagogies institutionnelles pensées dans les années 1950, puis de l'analyse institutionnelle et de l'intervention institutionnelle dans les années 1960 et 1970.

Ces pratiques, démarches, analyses visent le niveau institutionnel de l'organisation de la vie collective. En effet, l'institution est définie dans un sens général comme l'ensemble des structures sociales et juridiques que la coutume, la loi ou le droit public ont établies pour organiser la vie en communauté. Aussi, penser le niveau institutionnel revient à penser les fondations, les origines, les missions, les fonctions et les tâches.

La référence au cadre en psychanalyse renvoie inévitablement à J. Bleger qui fait état, en 1967, de travaux autour de la problématique de l'analyse de patients qualifiés de « borderlines » et/ou « psychotiques » et du cadre de la cure analytique. Son article donne notamment l'occasion de voir la tension entre institution et cadre. Ce dernier est défini comme « une institution à l'intérieur de laquelle se produisent certains phénomènes auxquels nous donnons le nom de comportement ». De nombreux travaux concernant la psychanalyse des

groupes, le travail thérapeutique avec des enfants et des sujets présentant une structure psychotique viennent prendre appui sur le concept de cadre pour en faire l'objet d'une analyse et/ou pour mettre en œuvre de nouveaux dispositifs d'analyse tout en restant dans le champ psychanalytique.

Ginet (2002) ouvre la voie au transfert, dans le champ de l'école, du concept de cadre. En s'appuyant sur les travaux de conceptualisation du cadre élaborés par Bleger, il vient penser l'école comme « fonction cadre » et interroger la mise en œuvre de ce concept dans le champ de l'enseignement.

Dans le premier temps de notre mémoire, nous avons choisi de nous affranchir, sans les ignorer, des travaux des auteurs précédemment cités. Nous avons souhaité mener une recherche de type exploratoire afin de rechercher des traces, des vestiges de ce concept tant dans la sphère sociale que dans les champs de l'éducation.

Ainsi, si nous avons pu vérifier l'absence de ce concept dans le champ de la scolarité ordinaire, il nous est apparu fortement présent dans le champ de l'éducation spécialisée. En outre, nous relevons une utilisation de plus en plus croissante de ce terme comme élément de langage contemporain de l'éducation. Nous faisons l'hypothèse que l'utilisation de ce mot dit quelque chose de l'époque dans laquelle nous vivons.

L'utilisation du signifiant « cadre » dans le langage courant, véritable obstacle épistémologique au sens de Bachelard, est devenu un point d'appui pour orienter notre recherche et nos hypothèses. En effet, comme notre avant-propos s'en est fait l'écho, le terme de cadre est présent dans la sphère sociale qui en donne des significations bien distinctes tout en ayant un fond commun. Ainsi, tantôt le cadre renvoie à une structure rigide, froide, faisant contenant, tantôt le cadre est associé à une limitation contenante, plus englobante, moins rigide et nécessaire aux élèves afin de les sécuriser, de les structurer. Les représentations du cadre varient également en fonction des lieux et des publics accueillis. Ainsi, la notion est très fortement convoquée lorsque le public accueilli met à mal l'institution. Dans des lieux plus apaisés, le cadre apparaît moins présent. Il en découle la représentation commune qu'il suffirait de renforcer le cadre de manière autoritaire pour que tout aille mieux. Aussi nous pouvons dire que le cadre est convoqué pour contenir.

Dans cette perspective et dans un deuxième temps, nous avons donc entrepris de questionner le sens sémantique du cadre et son appropriation par la sphère sociale avant de le repositionner dans les champs artistique et psychanalytique. L'art pictural nous est apparu comme le champ originaire de sa matérialité, de sa mise en œuvre et de sa conceptualisation. Tandis que la psychanalyse a été posée comme le champ originaire de sa révélation et de son utilisation dans le champ thérapeutique. Ces premiers éléments nous ont permis de dégager une généalogie de l'école française contemporaine comme premiers éléments de structure de ce que serait le cadre scolaire.

A partir de l'obstacle de son utilisation dans le langage courant, de ses fonctions dans l'art pictural et du sens qu'il prenait dans le champ psychanalytique, nous avons fait l'hypothèse que l'apparition du concept de cadre venait questionner les fondements, les origines tant sociale que psychique de l'être humain. Ainsi, dans une troisième partie, nous avons mené une lecture des logiques et archéologiques du cadre psychanalytique freudien et développé ce que la psychanalyse pouvait dire et articuler des fondements des origines de la société et des origines du psychisme. Ce double questionnement des fondements de la société et des fondements du psychisme est venu se poser en termes sexués comme originaire maternel et originaire paternel.

Néanmoins, aux lectures généalogiques et institutionnelles -au sens d'analyse institutionnelle- nous sommes retournés au point constitutif de notre questionnement autour du cadre à savoir une lecture clinique et anthropologique. Ces sont bien des interrogations à partir d'une clinique de la souffrance à l'école et d'une anthropologie du commencement-fondation que venait pulser notre interrogation, non première, mais « primordiale ». Aussi la quatrième partie de notre travail s'attache à présenter les théorisations d'orientation psychanalytiques pouvant permettre de conceptualiser l'originaire du psychisme et le cadre. Il en ressort une tension entre les fonctions du cadre. Nous avons mis en regard les fonctions contenante et symbolisante pour mieux comprendre leur rapport.

La cinquième partie se veut un « bricolage » au sens que lui donne Lévi-Strauss à partir des usages et gestes humains, qu'il a théorisé dans *La pensée sauvage*, que J. Oury aura mis en œuvre durant toute sa vie dans un mouvement incessant d'aller-retour entre la théorie et la pratique. Ainsi, nous avons esquissé, à partir et dans la tradition de la pédagogie institutionnelle une « modeste traduction » de concepts psychanalytiques, artistiques dans le

champ pédagogique en vue de mettre en œuvre un cadre éducatif susceptible d'accueillir et de tenir articulant singularité et collectif.

Cette visée s'inscrirait dans la lignée des travaux s'orientant vers une « théorie anthropologique du sujet-savoir » qu'explique Pain⁷ comme

« une théorie, voire une épistémologie anthropologique du sujet, qui ne clive le sujet qu'autant qu'il l'est essentiellement, mais qui intègre le savoir à l'émergence de l'espèce humaine. Le savoir n'est pas détaché, n'est pas dans les livres, dans les choses, dans la tête de certaines personnes, dans la tête des enseignants. Le savoir court les rues autant que les écoles. Mais pour se mettre en savoir, se mettre en conquête du savoir, il y a quelque chose qui de l'ordre du désir, [...] »

Ainsi et pour terminer cette introduction, nous sommes conscients que notre mémoire prend parfois l'allure de retours incessants sur des objets partiellement décrits ou analysés. Cela peut contribuer à créer un sentiment d' « impressionnisme ». Pour autant, notre travail avançant par petites touches successives, reprises voire soudures ne lâche pas son sujet tout en essayant de ne pas le contenir trop fortement afin qu'il puisse, en ressortir vivant mais structuré, et suffisamment consistant, nous l'espérons, pour supporter la mise au travail de la pensée.

⁷ Pain, J. « La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury » Dans Martin, L., Meirieu, P. et Pain, J. (dir.). (2009). *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice

1. Problématique : contexte, cadre et éducation

1.1. Un contexte et un moment historique

L'objet sur lequel nous portons notre regard s'inscrit dans un contexte, un moment historique particulier fait de mutations, de crises, de transformations en fonction des termes choisis par les auteurs convoqués. Tous ces termes véhiculent dans leur différence l'idée de changement radical vécu comme une fin de cycle. Nous pourrions qualifier ces changements, mutations, crises, de modifications de cadre comme ce qui nous porte, nous structure, modèle notre pensée. Bien évidemment, le sens de ce terme serait à préciser dans son utilisation renvoyant ici plus à un sentiment ou ressenti qu'à un concept bien défini.

Pour autant, chaque année, les sciences humaines et sociales produisent une littérature importante se faisant l'écho de ces transformations, crises, mutations.

Nous pourrions citer comme des influences dans la lecture du monde que nous nous faisons, les travaux de Stiegler (2004, p.37) montrant les mutations qu'entraîne la technique sur le social et le psychisme. Pour ce dernier, nous vivons

« dans une société hyperindustrielle [où] toutes les formes de vie humaine sont devenues des objets de rationalisation, d'investissement et de création d'entreprises économiques de services. »

Ce même auteur nous met en garde contre un capitalisme de services utilisant les technologies de l'information et de la communication comme techniques de contrôle visant non pas une individuation soit la « formation de l'individu en tant que demeurant toujours inachevé » mais une individualisation (2004, p. 40).

Que la technologie, la technique modifient le champ social, le psychisme même, il en a toujours été ainsi dans le processus d'humanisation de l'homme et dans son histoire. Ce qui apparaît nouveau et dangereux pour l'homme lui-même, actuellement, serait, pour Stiegler, la condition de l'homme réduit à un prolétaire dans toutes ses dimensions humaines.

« Est prolétaire celui qui perd son savoir : le producteur prolétaire perd son savoir-faire, passé dans la machine, et il devient pure force de travail ; le consommateur prolétaire perd son savoir-vivre, devenu mode d'emploi, et il n'est plus qu'un pouvoir d'achat. » (2004, p. 45)

Toujours selon les analyses de Stiegler, le champ du savoir est devenu le lieu de la guerre. Cette société consumériste fait du Savoir non plus, comme l'idéal des Lumières le portait, un mouvement d'émancipation et de compréhension du monde. « Les nouvelles sortes d'hypomémata⁸ modifient radicalement les conditions même de l'enseignement tout autant que de la recherche ». (2012, p. 18) Et plus loin d'indiquer que le savoir sous le nom d'innovation est « devenu le principal facteur de la guerre économique qui détruit actuellement le monde ». (2012, p. 26)

Nous n'irons pas plus loin dans la lecture de cet auteur. Néanmoins, sa lecture de la technique, sans se vouloir une lecture anti-technique, montre les changements de société, de type de liens mais également les changements dans la relation au savoir et notamment à l'apprendre. Meirieu⁹ (2012) décrit ces élèves qui veulent « savoir mais sans apprendre » comme une perspective très contemporaine et liée aux technologies nouvelles et à leur consommation.

Ces points ne peuvent laisser indifférents ceux qui enseignent ou veulent faire apprendre. Et ne pas vouloir entendre ou se désespérer de ces mouvements ne donne pas de clé pour accueillir les élèves du XXI^e siècle naissant.

Lebrun dans *Un monde sans limite* avait commencé à questionner ces changements articulant le social et le sujet. Dans la nouvelle introduction à son ouvrage datant de 1997, il précise que depuis son analyse s'est précisée en questionnant non pas « le déclin de la fonction paternelle » comme telle mais le déclin de la « fonction patriarcale ». La nouvelle donne étant de prendre acte de cet état et d'inventer au quotidien une fonction paternelle fonctionnant sur d'autres appuis, l'autorité et sa légitimité n'étant plus donné d'emblée. A défaut, Lebrun argumente que les sujets se trouvent piégés dans « l'arrière-pays », prévalence du pré-œdipien où prédominent la sensation, l'infantile, où le lien à l'autre comme altérité se perd, perdant de fait son propre rapport à lui-même. Notre auteur voit là une mutation qui coïncide parfaitement avec la demande de la société consumériste que décrit Stiegler. Ainsi poursuit-il

« nous sommes passés d'un monde borné à un monde –qui peut apparaître- sans limite. D'un monde orienté par la référence au Père, à un grand Autre qui avait la charge de rappeler la limite, nous avons migré vers un monde où c'est l'inexistence d'un grand Autre qui est la règle. » (2009, p. 196)¹⁰

⁸ tous les supports artificiels de la mémoire sous toutes leurs formes

⁹ Rendez-vous de crise : Mais que fait l'école ? Enregistré le lundi 9 janvier 2012 à l'Amphithéâtre de l'EHESS à visionner sur le site <http://www.canal-u.tv/> [consulté le 12 mai 2014]

¹⁰ *Un monde sans limite*, nouvelle édition 2009. Toulouse : Eres

De la même manière, le mouvement de désinstitutionnalisation de notre société amène une autre manière d’appréhender le monde social et notamment l’Institution Ecole. Les rapports changent, les attentes également. La demande d’individualisation à défaut de personnalisation, vient rompre l’ancien rapport aux groupes, aux règles. Là où la famille veut des relations personnelles pour leur enfant, la nature même de l’institution lui retourne de l’impersonnel nous affirme Gauchet¹¹ (2012). Pour ce dernier, il s’agit d’une demande d’un autre ordre d’individualisation qu’exprime la famille contemporaine ce à quoi ne pourrait pas répondre l’Institution Ecole.

Ainsi pour Dubet (2012) « le *cadre*¹² symbolique de l’école n’a pas résisté à la modernité et à la massification » de l’enseignement. L’auteur montre que l’Ecole comme « système symbolique qui transforme les gens par des valeurs de l’imaginaire, un modèle de l’autorité, une capacité de se représenter des choses est aujourd’hui extrêmement faible ».

Nous pourrions multiplier les exemples en convoquant différents champs des sciences sociales et humaines. Chacun pointerait les modifications liées à la modernité ou post-modernité. Là n’est pas notre propos. Néanmoins, l’éducation, au sens large, est prise voire emportée par ces changements ce que révèle, pour une très grande part, la littérature à laquelle nous faisons référence et que nous avons à peine suggérée.

Ainsi, et de cette manière, la question du cadre dans le champ des sciences sociales et humaines peut s’entendre à tous les niveaux de la société qu’il soit anthropologique, politique et idéologique, social ou psychique. Aussi notre objet de recherche se fait lui-même l’écho de cette période en tant qu’il en serait un pur produit. Le questionnement que nous serons à même de poser dans les pages qui suivent ne se serait pas posé de cette manière il y a quelques décennies. Nous insistons donc pour poser que notre objet vient dire quelque chose de notre époque.

Si notre objet de recherche se veut traversant un grand nombre de « niveaux » de la vie humaine, nous pourrions dire que le champ dans lequel nous souhaitons l’interroger à savoir le champ de l’éducation, traverse lui-même un grand nombre de domaines ou de champs.

¹¹ Rendez-vous de crise : Mais que fait l’école ? Enregistré le lundi 9 janvier 2012 à l’Amphithéâtre de l’EHESS visionnable sur le site <http://www.canal-u.tv/> [consulté le 12 mai 2014]

¹² *Nous soulignons*. Propos issus de la conférence citée ci-dessus.

L'éducation peut être questionnée par des entrées très diverses pour produire des discours spécifiques pouvant ou non se rejoindre. Elle prend plusieurs dimensions : elle est une institution comme lieu spécifique d'apprentissage ; elle a son temps propre ; elle a des acteurs propres... Aussi donne-t-elle lieu à des analyses et à des propositions de réformes suivant des disciplines spécifiques. L'étude de l'éducation porte tout aussi bien sur son économie, son organisation, ses méthodes d'apprentissage, sa formation...

Si tous ces niveaux d'analyse peuvent amener à des propositions pertinentes pour les professionnels et le public accueilli, nous avons fait le choix de nous centrer sur une dimension clinique comme travail au quotidien dans les classes s'articulant avec la sphère sociale.

Giust-Desprairies (2003, p. 7) fait l'hypothèse que le malaise dans l'école est « un reflet d'une crise du lien social concernant en particulier la question de l'altérité. ». Or, ce malaise, notamment dans les professions de la relation, en lien avec un public, est perçu comme un fait social. Ce dernier n'est pas examiné du côté du psychisme et ce que peuvent en dire les principaux intéressés. Pour cet auteur, le délitement du lien social remet en cause les interprétations des personnes qui leur permettaient de produire du sens. Ainsi elle constate

« qu'une perte de fiabilité des étayages sociaux secoue les représentations de soi et de l'autre suffisamment pour remettre en cause la possibilité même de la constitution du lien. » (2003. p. 5)

De la même manière, Blanchard-Laville (2012, p. 19) perçoit la question des liens comme le cœur de la pratique enseignante. Pour l'auteur,

« les enseignants ont avant tout à *construire et soutenir* des liens. [...] Dans les espaces d'enseignement, notre mode de lien aux autres se répète et met en scène ce qu'il y a de plus profond en nous, le rapport à nous-même dialectiquement relié au rapport aux autres. »

Aussi, le cadre vient être l'objet entre le dehors et le dedans, entre le social et le sujet. Il peut être en même temps dans cette institution Ecole. Il peut également être cadre symbolique comme l'indiquait Dubet. C'est-à-dire que le concept de cadre, dans une forme de polysémie, semble pouvoir représenter l'espace psychique tout autant que l'espace social et leur rapport.

En outre, les recherches renvoyant à ce concept sont elles-mêmes du côté du travail social où il apparaît pour les auteurs du *dictionnaire pratique du travail social* comme un concept

majeur du travail social. De la même manière, Blanchard-Laville, comme nous l'indiquions, nous invite à nous saisir de cette notion notamment lorsqu'elle tient des propos de cette nature :

« dans l'état actuel des choses, il est de la plus haute importance pour les enseignants d'acquérir cette capacité à instaurer et tenir un *cadre créateur d'espace pour le collectif d'élèves*. » (2012, p. 22)

Ainsi si nous tenions à poser un contexte général c'est pour montrer que l'utilisation de ce terme semble se banaliser tout autant dans l'usage de la production scientifique que dans l'usage au quotidien associé qu'il est, à la prescription de « tenir ». Il s'agirait pour le professionnel de « tenir le cadre » comme le marin serait sommé de tenir son cap dans la tempête.

L'emploi de ce terme renvoie à chacun sa propre image du cadre : forme rigide, ou ornementale, structure, milieu de vie, soubassement, autant d'images associées à ce terme. Nous nous proposons d'essayer d'explorer ce que pourrait être un cadre afin de mieux saisir les enjeux de « ce qui ne cadrerait pas » ou, pour le dire autrement, de mieux saisir l'enjeu autour de ceux « qui ne cadreraient pas ». L'enjeu de toute réflexion sur le cadre sera, pour nous, de faire apparaître ce que la question du cadre révèle lorsqu'elle se pose. En effet, nous voyons bien que ces mutations, ces transformations donnent lieu à des sentiments diffus d'anxiété, d'angoisse, voire de malaise profond chez les professionnels qui ont à faire avec la transmission, le soin, l'éducatif...

Avant de définir plus précisément la notion de cadre, nous nous attarderons sur le champ de l'éducation et notamment l'enseignement scolaire dispensé par l'Education Nationale, autrement dit le cadre général de l'Ecole française en ce début de XXI^e siècle.

1.2. Le cadre dans l'enseignement scolaire

1.2.1. Enseignement : peu de référence au concept de « cadre »

En essayant de contextualiser le concept de « cadre » dans le champ de l'enseignement scolaire, nous avons vite constaté que ce concept ne semblait pas un concept utilisé dans ce champ.

En effet, ce concept n'apparaît pas dans les dictionnaires spécifiques à l'éducation¹³. Les recherches par mot-clé sur les sites officiels de l'Education Nationale renvoient quasi exclusivement aux termes de personnels d'encadrement ou relevant de la formule « *dans le cadre de* » voire de « *recadrage* ».

Selon Ginet (2002), la « fonction cadre » de l'école n'est pas théorisée comme telle. Ce dernier nous dit que « nulle part, ce cadre n'est pensé comme cadre ». Dans le domaine de la formation, Blanchard-Laville (2013, p. 169) va dans le même sens lorsqu'elle affirme :

« Je crois qu'il est important que les enseignants puissent s'approprier aujourd'hui cette notion de cadre (à propos du cadre groupal d'inspiration psychanalytique et des bénéfices de l'espace créé par un tel cadre) à instaurer et à maintenir pour le travail. Les enseignants ne sont pas suffisamment préparés à cela et, du coup, ils sous-estiment la puissance d'un cadre lorsqu'il est tenu fermement, sans répressivité (Wainrib, 2001) mais maintenu contre les attaques. »

Par contre, le terme apparaît lié à l'adjectif « éducatif », comme le concept d'autorité, il ne semble prendre sens que lié à ce qualificatif. Néanmoins les références sont essentiellement relatives à l'enseignement secondaire. Pour ne citer qu'un exemple, le site du ministère de l'Education Nationale indique que :

« La vie scolaire joue un rôle fondamental au sein de l'établissement : elle rythme et cadre la vie des élèves dans et en dehors de la classe; elle contribue à l'apprentissage des règles de la vie en commun et à l'existence d'un respect mutuel entre les élèves et entre ces derniers et les personnels d'éducation »¹⁴

Cet extrait fait écho aux propos d'un futur conseiller principal d'éducation dans son mémoire professionnel qui énonce que « le cadre éducatif est symbolisé par le règlement intérieur de l'établissement. ¹⁵ »

Il nous paraît clair que c'est bien dans le registre de la limite que le règlement fixe ses règles. Il s'agit de fixer les places et les rôles de chacun dans un espace déterminé. Dans ce cadre-là, la réponse à ce que sont nommées des transgressions relève de la sanction, voire de la punition dont la graduation est établie par le règlement intérieur.

¹³ *Dictionnaire de l'éducation*, Gilbert Longhi, co. de Blandine Longhi Vivien Longhi, éd. Vuibert, Paris, 2009 et *Dictionnaire de l'éducation*, dir. Agnès van ZANTEN, PUF, Paris, 2008

¹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid61272/annee-scolaire-2012-2013-dossier-de-rentree.html> [consulté le 13 mars 2014]

¹⁵ Nous renvoyons au mémoire professionnel de CPE de Bertrand VEZOLE, *De la posture éducative à l'épanouissement des élèves*, IUFM Montpellier, 2010.

Néanmoins, nous pourrions suivre cette piste du règlement comme cadre éducatif si nous avions affaire à des règlements intérieurs à visée éducative. Force est de constater avec Defrance (1999, p. 183) qu'

« une disjonction très fréquente des droits et des devoirs [...] aboutit à une véritable inversion (perversion) des finalités de l'institution : l'énumération des devoirs porte sur les activités relevant de la sphère institutionnelle, tandis que l'exercice des droits n'est reconnu la plupart du temps que dans les activités périphériques, associatives, qui ne relèvent pas directement de la finalité de l'institution et ne sont pas validées dans le cursus. »

A défaut de remettre l'institution dans son rôle éducatif, le terme de cadre s'associe très vite dans les représentations à celui de discipline. En effet, il s'agit de préserver l'espace scolaire de tout ce qui serait apparenté à un désordre. La vie scolaire, mais nous pourrions dire, l'École est sommée de tenir ses élèves, voire de les recadrer ce qui passe très largement par un renforcement de la discipline¹⁶. Ce qui pose problème ce sont les comportements scolaires comme l'indique Ourghanlian (2006). Ici le rôle de l'École reprend sa mission sociale et morale et s'inscrit dans une dimension de maîtrise des comportements en vue de faire intégrer les normes sociales. Si notre propos n'est pas de nier le rôle social de l'école dans la transmission de valeurs voire par l'enseignement de ces normes sociales, nous discutons davantage sa lecture de la mise à mal du cadre comme une question de discipline et de comportement. En effet, le « bon élève » est un élève d'après Perrenoud (1996)¹⁷ qui

« maîtrise à peu près les rituels, les gestes, les outils, le timing, les formes. [...] Le métier d'élève est un métier très dépendant, dont le principal acteur « ne s'appartient pas » et se borne à suivre plus ou moins fidèlement l'avalanche de directives qui s'abattent sur lui ou sur le groupe-classe. »

L'école est bien en attente d'un élève tout en passivité face à une demande de comportements scolaires très normés qui s'appuie en même temps sur une activité cognitive devant répondre elle-même à certains passages obligés en termes d'âge, de rythme voire de stratégies et de processus mentaux.

¹⁶ Comme en témoigne les différents « plan violence » et autres appels au civisme dans l'école à travers le retour de l'enseignement d'une morale par exemple.

¹⁷ Cité par Claudine Ourghanlian (2006) dans Perrenoud, P. *Métier d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription*. UNAPEC. p. 3 et p. 6

1.2.2. Le cadre dans l'école primaire : étude du texte « refonder l'école prioritaire »

Lors de la publication du texte *Refonder l'école prioritaire*¹⁸, concernant l'éducation prioritaire, le terme de « cadre » est utilisé dans le champ spécifique de l'enseignement scolaire du premier degré notamment. Dans ce document, les mesures-clés sont déclinées en trois axes dont le troisième s'intitule : « un cadre propice aux apprentissages ». Cet axe contient cinq mesures¹⁹. Elles touchent autant le travail des enseignants dans les classes en affirmant la volonté de constituer « un référentiel [qui] servira de base pour construire des projets de réseaux et faire évoluer les pratiques pédagogiques »²⁰ et en favorisant, par des financements, « des actions innovantes au service des élèves », tout autant que le cadre social et sécuritaire de l'école avec l'embauche de nouveaux personnels : « infirmier et assistant social, assistants de prévention et de sécurité pour améliorer le climat scolaire ». La mesure 12 préconise de mettre en place des « dispositifs permettant aux familles de suivre les apprentissages de leurs enfants ».

Nous voyons là se dessiner une conception du cadre composé de trois acteurs et de trois lieux : à l'intérieur du cadre les professeurs à qui l'Institution demande de faire des projets et de mettre en place des pratiques pédagogiques reconnues et validées ; en périphérie du cadre des professionnels de la santé, du social voire de la sécurité ; et à l'extérieur les parents d'élèves qu'il convient d'accueillir par la mise en place de dispositifs spécifiques.

Il nous semble que prédomine dans l'exposé de ce « cadre », la vision de l'enseignement secondaire avec un partage des tâches et des places : des professeurs pour enseigner ; une « vie scolaire » pour prendre en charge autant l'intérieur de l'établissement soit autant son « climat scolaire » que « la santé des élèves » ou leur suivi dans le cas de situations particulières ; et des parents extérieurs mais qu'il convient d'accueillir afin qu'ils puissent

¹⁸ Dossier de présentation du jeudi 16 janvier 2014. Dans <http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-l-education-prioritaire.html> [consulté jeudi 6 février 2014]

¹⁹ mesure 10 : des projets de réseau pérennes construits sur la base des meilleures pratiques
mesure 11 : un fond académique pour financer des actions pédagogiques et l'animation des réseaux
mesure 12 : un accueil des parents, chaque matin, pour mieux les associer à la vie de l'école
mesure 13 : 500 assistants de prévention et de sécurité supplémentaires pour améliorer le climat scolaire
mesure 14 : un infirmier scolaire supplémentaire dédié aux écoles et un assistant social, dans les réseaux les plus difficiles

²⁰ Nous soulignons, au passage, que *les moyens alloués sur cette base seront garantis pour une durée de 4 ans*. Ce procédé nous rappelle ce qui se passe dans le domaine de la santé où La Haute Autorité en Santé prescrit de « bonnes pratiques » à mettre en œuvre qui conditionnent l'affectation des budgets.

suivre « les apprentissages de leurs enfants ». Nous relevions précédemment que la vie scolaire dans le secondaire « rythme et cadre la vie des élèves dans et en dehors de la classe ». Nous insistons sur le *dans* la classe, lieu où l'élève n'est pas directement sous sa responsabilité. Il nous semble que cette position a des conséquences importantes sur la conception de l'enseignement. Nous pourrions en déduire que soit enseignants et vie scolaire travaillent ensemble, soit l'enseignant pourrait considérer qu'il n'a pas à s'occuper de « cadrer la vie des élèves », tâche dévolue à d'autres. Ainsi, il y aurait « un autre » pour ne pas dire « un Autre » qui devrait réguler les comportements des élèves. Le rôle de l'enseignant se bornant à enseigner et non pas à éduquer.

Néanmoins, le document met en exergue la partition voir le clivage dans le champ éducatif propre à un établissement scolaire, entre l'enseignement et l'éducatif. Le document cité nous permet d'avoir cette lecture car une mesure comme « plus de maître que de classe » fait partie de l'axe 1, à savoir « des élèves accompagnés dans leurs apprentissages et dans la construction de leur parcours scolaire ». Cet enseignant supplémentaire « favorise le travail collectif, contribue à identifier les besoins des élèves et à accompagner leurs apprentissages par des pédagogies différenciées ». Ainsi le rôle de cet enseignant vient peut-être davantage aider à la mise en œuvre de dispositifs que de soutenir le cadre en lui-même, même si cet appui peut avoir des effets sur le cadre éducatif.

Notre lecture est sans doute à nuancer puisque dans le développement de la mesure 10 concernant le référentiel de principes d'action, ce dernier est défini en « principes d'actions pédagogiques et éducatives²¹ » ce qui vient ouvrir la fonction enseignante à une part éducative. Cette fonction lui est au moins demandée dans la classe.

En développant ce propos, il ne s'agit pas de disqualifier les mesures prises mais de relever de quelle manière elles sont articulées et à quels éléments. Si le maître supplémentaire ne fait pas partie du « cadre propice aux apprentissages » c'est peut-être parce que ce cadre est conçu d'une certaine manière : une conception du cadre qui pose des limites aux différents agents de la société. Et si les nouveaux personnels sont situés à la limite, à la frontière entre le monde scolaire, familial et social, nous pensons que cela relève d'une analyse de la situation actuelle dans ces zones prioritaires. En outre, c'est renvoyer à l'extérieur un nombre de questions et de

²¹ Nous soulignons le terme.

difficultés que pose peut-être l'École elle-même.

En outre, la création de nouveaux acteurs tend à redéfinir les champs d'action de chacun, à parcelliser, à émietter le « travail éducatif » ce qui nécessite des articulations entre les différentes fonctions. Or, on sait ce qu'il en est de ce travail si le temps de ces rencontres ne fait pas partie de l'emploi du temps des personnels. Peut-être faut-il lire une des mesures prévoyant que 9 journées, pour les écoles, dédiées « à la formation, au travail en équipe et au suivi des élèves dans les réseaux les plus difficiles » comme relevant de cette nécessité ?

Cette lecture du cadre dans l'Institution Education Nationale à travers un document particulier, nous permet de relever des tensions sur lesquelles nous aurons à revenir : tension à l'intérieur du cadre lui-même entre les différents rôles et fonctions, tension entre « le dedans et le dehors » et peut-être questions que posent l'Institution elle-même à travers les évolutions sociétales qui la traversent sans pour autant remettre en question son cadre.

De plus, nous pouvons poser qu'il faudra sans doute préciser de quels cadres nous parlons puisque plusieurs cadres se côtoient déjà dans cette première lecture. En effet, le référentiel de « bonnes pratiques », auquel nous avons fait référence, est défini, dans le même document, comme « un cadre structurant de principes d'actions pédagogiques et éducatives reconnues comme principaux leviers de la réussite des élèves ».

Nous pouvons également relever que le cadre apparaît et est précisé dans un texte relevant de l'éducation prioritaire. Or, il est un fait que l'éducation prioritaire concentre un nombre important de difficultés qui persistent depuis leurs créations²². Ainsi nous pourrions faire nôtre la thèse de Bleger (1997, p. 262) selon laquelle « nous ne percevons le cadre que lorsqu'il se modifie ou se casse ». Il n'est sans doute pas anodin que ce terme et ce qu'il connote, soit utilisé pour travailler la question de la difficulté scolaire dans un contexte de grande pauvreté économique et de détresse sociale. En effet, les zones d'éducation prioritaires apparaissent comme des lieux remettant en cause le cadre scolaire.

²² Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale, crée les « zones prioritaires » en 1981. Cette politique « est née, d'une part, de la conviction que notre système éducatif doit répondre aux besoins de formation de tous les enfants d'âge scolaire et, d'autre part, du constat des inégalités devant l'École dues à la grande diversité des milieux sociaux et culturels. Le souci de la formation des élèves en difficulté m'a conduit à définir une politique de priorité pour les zones défavorisées. La démocratisation du système éducatif et la lutte contre les inégalités sociales doivent se concrétiser par davantage de moyens et surtout par une plus grande attention pour ceux qui en ont le plus besoin. » (Extrait du discours du 13 juillet 1983)

En nous attardant un peu longuement sur ce qui pourrait apparaître comme des détails, et peut-être le sont-ils, nous avons choisi d'en faire des indices de quelque chose qui parle du cadre et donc du projet originaire de l'Ecole.

1.2.3. Education spécialisée et travail social

Si l'Education Nationale ne fait pas référence au cadre, il en est tout autrement du champ du travail social et notamment du travail dans le secteur spécialisé de l'éducation nationale. En écrivant ces lignes, nous nous apercevons par ailleurs, que le champ de l'éducation spécialisée est rattaché au champ du travail social. Nous pointons là sans doute une des grandes différences de culture professionnelle pour le dire dans un langage policé, et la difficulté pour le professeur à travailler dans des institutions de l'éducation spécialisée où les articulations avec d'autres métiers et logiques sont au cœur des projets d'accueil.

Pour autant, nous avons été très étonnés dans un premier temps de ce que la notion de cadre puisse être utilisée couramment et sciemment dans ce champ. Nous passons d'une utilisation du sens commun à une utilisation « armée d'une théorie ».

Lors des entretiens que nous avons pu avoir avec des professeurs et des éducateurs d'ITEP²³, la notion de cadre renvoie très souvent à un contenant qui structure, qui limite, nécessaire et bénéfique aux enfants et aux adolescents. Nous avons pensé, dans un premier moment, que cette utilisation renvoyée directement au public accueilli à savoir des enfants et adolescents qui ont du mal avec les limites pour le dire très simplement.

Dans un deuxième moment, nous avons assimilé la référence à ce concept au fait que le travailleur social se trouvait à l'articulation du social et du sujet. Ainsi, le concept pouvait matérialiser à lui seul ce « dedans/dehors » que pourraient représenter le social et la personne. En effet, le champ du travail social ne s'est pas constitué en Institution comme nous pouvons l'entendre de l'Institution-Ecole - ce qui est encore un élément qui met l'éducation spécialisée au-dehors de l'Ecole ou du moins à côté²⁴. L'institution-Ecole est très unifiée dans son corps de professionnels, dans ses lieux, dans sa vision...

²³ Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique

²⁴ comme un signe : la revue *Empan* n° 92 de décembre 2013 publie un numéro consacré aux ITEP dans lequel un seul article est co-signé d'une enseignante spécialisée.

Pour autant, au cours de notre étude de ce qui pourrait faire une généalogie du cadre dans l'éducation, nous avons pu formuler l'hypothèse que cette notion est venue s'imposer dans ce champ avec l'entrée de la psychanalyse dans l'institution. Mais les deux premières analyses ne sont pas pour autant contradictoires avec cette hypothèse.

En effet, les échanges avec les éducateurs ou assistantes sociales que nous avons pu avoir, renvoient très souvent à un langage empruntant à la « langue psychanalytique » : « demande », « besoin », « désir », « transfert », « identification »,... Ces échanges font écho aux propos recueillis par Dubet (2002) dans son ouvrage *Le déclin de l'institution*. Ce dernier montre, par ailleurs, comment la figure du psychiatre est venue faire de la synthèse un moment et un lieu professionnels où est parlé le travail d'accompagnement du public. Nous pouvons penser qu'un effet de langue, a minima, a pu se produire dans ces lieux où le psychiatre détient un savoir-pouvoir pour parler comme Foucault. Les autres professions auront pu s'approprier la « langue psy ».

De plus, la lecture de l'article « cadre » dans le *dictionnaire pratique du travail social* coordonné par Rullac et Ott (2010, pp. 39-41), vient en quelque sorte corroborer l'importance de ce concept pour le travailleur social et la présence théorique importante de la psychanalyse dans sa conceptualisation.

Nous nous proposons de faire une lecture de cet article afin de bien comprendre par la suite ce qui peut différencier, opposer ou rassembler le cadre de l'enseignement scolaire général et celui de l'éducation spécialisée.

Ainsi les auteurs indiquent dès le début de l'article que le cadre est une :

« Notion couramment employée et invoquée dans le travail social, elle y occupe une place singulière. Le cadre renvoie nécessairement à un espace délimité par des frontières infranchissables, non négociables, sauf à valider les transgressions de toutes sortes. [...] sa fonction est doublement essentielle dans le travail social : en donnant une marge de liberté au professionnel dans la construction de la relation éducative, le cadre porte en lui des limites invalidant de fait la toute-puissance. »

Si dans un premier temps, les auteurs avancent la proposition du cadre comme « frontières infranchissables », ces derniers poursuivent en indiquant que le « cadre recouvre cinq dimensions : politique, juridique, symbolique, institutionnelle et éducative ».

En résumé, les auteurs retiennent trois fonctions au cadre :

- « soutenir la cohérence, le vivre-ensemble : connu et reconnu par tous, il procure une

- marge de liberté dans l'espace délimité ;
- encourager la cohérence de l'action socio-éducative sur la base de projets qui associent professionnels et usagers ;
- garantir une éthique et une déontologie dans un fonctionnement institutionnel qui ne peut être en contradiction avec le Droit. »

Nous nous attarderons un peu sur le cadre institutionnel afin d'en tirer des comparaisons avec le champ de l'enseignement scolaire. Le cadre institutionnel se matérialise par un ensemble d'écrits dont « le règlement intérieur dédié aux professionnels, le projet d'établissement, le règlement de fonctionnement, le livret d'accueil remis aux usagers ». Les caractéristiques de ces écrits à savoir « stabilité », « constance », « invariance » permettraient un « rassemblement de tous autour d'objectifs et feraient tenir ensemble un collectif » nous indiquent les auteurs du *Dictionnaire pratique du travail social*. De cette manière,

« le cadre institutionnel développe une éthique et une déontologie dont les usagers sont les bénéficiaires. Par sa fonction de contenant –tout n'est pas possible-, il régule l'espace psychique de chacun dans la relation éducative en étant un tiers, un rempart à la toute-puissance et/ou à la fusion avec l'autre. Nul doute que le cadre éducatif se construit principalement sur ces bases fondamentales. Celles-ci sont d'autant plus nécessaires que le professionnel affronte et se confronte souvent aux expressions primitives (la colère, la violence, la haine,...) de ceux qu'il accompagne.

A ce stade de l'article les auteurs en viennent à la dimension psychique du cadre notamment lorsque le travailleur social semble pouvoir être pris dans une tourmente qualifiée d' « expressions primitives » venant de l'autre à accompagner. L'article se termine ainsi :

« le défi socio-éducatif consiste alors à poser des limites, à ouvrir des espaces ouverts au dialogue, à des échanges constructifs qui encouragent et facilitent progressivement l'intégration de la Loi, des lois, des règles non pas pour dresser autrui mais favoriser son autonomie sociale et psychique. »

Il vient se révéler à cette lecture, l'articulation entre le social et un sujet. Le cadre aurait des effets sur le psychisme des usagers et des professionnels. L'article définissant le « cadre » dans sa dimension sociale, nous ne sommes pas étonnés que ce dernier ait pour fonction une forme d'être et de vivre ensemble où le sujet semble devoir en passer par l'intégration de la Loi, des lois et des règles.

Néanmoins, apparaît presque à mots couverts que le cadre permet de répondre en termes de mise à distance, de « frontières » -premier terme posé dans la définition- face à des situations complexes où le professionnel et son institution sont mis à mal. Une réponse apportée se situe dans l'ouverture d'espaces de dialogue.

Il est tout à fait intéressant de noter que ce dernier propos, confirmé par les références bibliographiques, s'appuie sur les thèses développées par F. Imbert (2001) dont les travaux

ont pour cadre l'école et notamment l'école primaire qu'il vient questionner à partir du champ psychanalytique et de la pédagogie institutionnelle.

Nous trouvons également, dans les références bibliographiques, les travaux collectifs portés par R. Kaës. Ces travaux s'inscrivent également dans une perspective psychanalytique.

Ce cadre théorique se référant à des recherches sur l'éducation, sur les groupes en référence à la psychanalyse, renvoie au fait que la notion de cadre, dans les champs du social et de l'éducatif, prendrait ses références dans les travaux de la psychanalyse en ce qu'un sujet s'inscrit dans du social, du symbolique. L'article renvoie à toutes ces dimensions, là, où le champ de l'enseignement scolaire ne semble pas prendre en compte toutes ces dimensions sauf à vouloir les laisser dehors, hors de l'enceinte de l'école.

De cette lecture, nous pourrions ajouter à notre essai de conceptualisation du cadre que plusieurs cadres peuvent coexister ensemble sur des plans différents, interagissant ensemble et s'interpénétrant. Nous touchons là, semble-t-il, à une notion polymorphe que, peut-être, nous pourrions qualifier de « complexe²⁵ » dans le sens d'une notion concevable à partir des trois propositions fondamentales de la pensée complexe :

« le principe dialogique qui considère une unité de n éléments opposés et complémentaires en tension quasi permanente ; la boucle de récursive de rétroaction des effets sur les causes, le principe hologrammique tel que chaque élément contient en réduction la totalité dont il est une partie. »

Notion complexe qui se décline de manière très différente suivant le champ auquel on se réfère. De ce premier rapide tour d'horizon, il nous apparaît nécessaire de revenir à une approche lexicale afin de définir le terme mais également de reprendre les champs dans lesquels cet objet a pu prendre son sens. Nous étudierons donc dans la partie à venir les champs artistique et psychanalytique en regard avec ce que nous posons notamment l'influence de la psychanalyse sur l'utilisation du concept de « cadre » dans le champ du travail social. Nous interrogerons également cette première tension entre un cadre relevant d'une problématique œdipienne pour reprendre les propos de Kaës (2013, p. 56), exprimant le cadre comme une affaire de limites et d'interdits et la conception portée par des travailleurs sociaux dont le cadre est frontière mais également symbolique en ce qu'il est « un tiers, un rempart à la toute-puissance et/ou à la fusion avec l'autre ».

²⁵ cité par René Kaës (2013, p.47) qui renvoie à la pensée complexe tel que l'a formalisée Edgar Morin.

2. Essai de définition conceptuelle du cadre

2.1. Une définition, plusieurs significations

Le mot « cadre » provient de l'italien *quadro* qui signifie « carré ». Il possède une racine latine *quadrus* qui signifie également « carré ». Par dérivation, le mot latin donne *quattuor* traduit par « quatre ». Le mot apparaît au XVI^e siècle.

A partir de là, le *Dictionnaire culturel en langue française* le Robert donne trois sens au mot « cadre » : un sens concret, un sens figuratif et un sens lié aux personnes.

Le sens premier et commun renvoie à « une bordure carrée et, par extension d'une forme quelconque entourant une glace, un tableau, etc. » On retrouve dans ce premier sens la racine « quatre » et « carré ».

Ce premier sens renvoie bien à une première représentation du cadre comme élément rigide, entourant, la forme prédominante serait celle d'un quadrilatère même si l'extension autorise à penser une forme quelconque. Ainsi appliqué à un domaine plus technique, le cadre renvoie à « un châssis fixe fait de pièces assemblées » soit le cadre d'une fenêtre ou d'une porte.

Le sens figuré vient conforter cette première définition en qualifiant le cadre de « ce qui circonscrit un espace, une scène. » Le verbe « circonscire » désigne l'action de « décrire une ligne qui limite tout autour » voire « enfermer dans des limites ». Le terme « entourant » est donc d'une certaine manière repris au sens propre et précise comme « ce qui limite » s'opposant à « élargir », « étendre ».

En outre, ces deux sens ancrent bien le « cadre » dans une dimension spatiale. Néanmoins l'expression « cadre de vie » qualifié d' « entourage, milieu physique ou humain dans lequel on vit » semble inclure la limite et son intérieur.

Si le domaine spatial est prégnant dans le sens de ce terme, le domaine de la langue l'utilise également comme « ce qui limite, contraint » tel le « cadre de la discussion », ou en tant que

locution « dans le cadre de » qui demande à rester dans les limites prévues comme dans l'expression dans le cadre de ses fonctions.

Le troisième sens proposé s'applique à qualifier un groupe de personnes à savoir l' « ensemble des officiers et sous-officiers qui dirigent les soldats d'un corps de troupe ». Cette signification est une métonymie du tableau puis du registre sur lequel étaient inscrits les noms des officiers et des sous-officiers exerçant un commandement²⁶. On retrouve le sens d'encadrement du sens premier lorsque le cadre est un objet qui a pour fonction d'encadrement. Ici des personnes ont pour fonction d'encadrer.

Nous notons que ce sens est assez récent puisqu'il daterait de la fin du XVIII^e siècle. Mais le terme va subir une double évolution :

- du champ militaire il va s'appliquer au monde du travail. Dans la société civile, il va d'abord qualifier un groupe « les cadres » et devenir un statut social
- de la désignation d'un groupe il va servir à désigner une personne ayant une fonction dans l'entreprise, « le cadre ».

Pour autant, la définition ne nous aide pas à y voir plus clair puisque le cadre est qualifié de « personne appartenant au personnel d'encadrement », ce qui ne nous permet pas d'appréhender sa fonction.

Nous trouvons dans le sens du verbe « encadrer » une courte définition renvoyant au monde du travail et à la fonction du cadre dont la tâche serait de « diriger, organiser le travail » ce qui nous renvoie à l'analogie du « cadre politique » défini comme un « militant qui assume au sein d'une organisation politique des fonctions de responsabilité ».

A la lecture de l'ensemble de l'article, nous restons centrés sur le concept de cadre comme ce qui entoure, limite voire contraint pour finir par définir une fonction humaine de direction, d'organisation, de responsabilité dans un champ précis, le monde du travail.

Toutefois, deux points singuliers attirent notre attention dans cet article.

Tout d'abord, l'utilisation du terme « cadre » dans le domaine de l'image, de la photographie et du cinéma plus particulièrement, où ce mot donne lieu à un nombre important de termes techniques, faire le cadre, plein cadre, bord cadre notamment et renvoie à un métiers précis,

²⁶ dans <http://www.cnrtl.fr/definition/cadre> : CNRTL, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. CNRS [consulté le 10 février 2014]

cadreuse ou cadreur. Nous reviendrons à partir du champ artistique sur ces notions pour en voir l'enjeu dans le travail de définition de ce peut être un cadre.

L'autre point sur lequel nous nous arrêtons reprend un terme, que nous avons mentionné et appliqué à des élèves qualifiés de « hors cadre ». Nous rapprocherions le sens de ce qualificatif à la description des « enfants bolides » conceptualisés par Imbert (1997, p. 31)²⁷.

« L'enfant bolide, nous dit Imbert, est par essence privé de *sum*, déconnecté de tout circuit d'échanges et de partages : il se jette ou encore, erre, hors toute rencontre, tout contrat possibles ».

Dans le troisième sens appliqué à un groupe de personne, il est mentionné l'utilisation de cadre dans la locution « hors cadre ». L'article nous indique deux exemples : « un officier hors cadre » comme « un officier hors de l'armée » et « un préfet hors cadre ». Cette locution, appliquée aux personnes, nous renvoie à une catégorie à part, peut-être connotée d'une supériorité dans le cadre du préfet. Dans les deux cas, la locution nous renvoie tout de même à une appartenance à un corps, à une catégorie dont on serait tout de même « hors ».

Ce « hors » n'est peut-être pas à comprendre tout à fait comme un « dehors » mais un « hors de ». Même si le premier sens de « hors de » est « à l'extérieur de » ou « dehors » en fonction de sa nature grammaticale, appliqué à un individu, dans l'expression de « hors de soi », l'expression renvoie à un état de fureur, en proie à l'agitation, à l'égarement ou à l'extase.

Nous retenons de ce dernier point comme une première ouverture possible au sens du cadre qui fait limite, qui circonscrit, qui organise. En effet, le « hors de » nous renvoie tout de même à quelque chose qui appartient à une catégorie, à un groupe, à un corps mais qui pourrait se trouver à l'extérieur tout de même de ce groupe. L'expression d'un individu qui se trouve « hors de lui » donne l'impression d'un individu qui n'est plus lui-même comme si son état émotionnel le faisait sortir de lui-même. Il nous apparaît ici quelque chose de l'ordre d'un mouvement possible du dedans vers le dehors et du dehors vers le dedans, comme un état réversible et momentané.

²⁷ Francis Imbert et le GRPI (1994) utilisent ce terme dans leur ouvrage *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF éditeur. p. 21-22. Les mêmes auteurs (1997) reprennent et définissent ce terme dans *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF éditeur p. 30-32.

Ainsi le concept de « cadre » sort de l'acception figée autour de limites rigides et devient un concept plus dynamique qui fait dire à Roussillon (2012, p. 41) qu'

« Appliqué à la « situation psychanalytique », le mot cadre profile un concept dynamique qui, grâce à la multiplicité de ses formes et de ses fonctions, pourrait suivre et accompagner au plus près le processus psychanalytique et son développement dans les différentes phases, les différents temps de celui-ci. Il rassemble l'ensemble des caractéristiques du cadre que nous avons décrites sans obliger à opérer un choix entre elles – un choix de définition a priori. »

De cette approche lexicale, nous retenons un principe important pour avancer dans notre travail d'analyse du cadre, à savoir que le cadre pourrait prendre plusieurs formes et que nous ne serions pas obligés de faire un choix de définition en ce sens qu'elles ne s'excluent pas l'une l'autre mais qu'elles amènent un dialogue entre elles. En effet, ses différents sens renvoient tous à des dimensions différentes : de l'objet matériel, réel à une structure réelle ou théorique, d'un espace circonscrit à un milieu de vie, d'un statut à des opérations mentales.

2.2. Le cadre et le champ artistique

2.2.1. Le cadre dans l'art pictural

Nous avons choisi d'interroger le sens du mot « cadre » dans le champ artistique pour deux raisons. D'une part, « le cadre » au sens propre nous renvoie toujours au cadre comme bordure du tableau. Cette prégnance est si forte dans notre langue qu'il nous paraît opportun d'interroger la réalité de cet objet. D'autre part, le déplacement dans un autre champ peut nous permettre de penser autrement ce concept d'autant que nous pourrions dire que le terme apparaît à une époque où l'histoire de l'art en fixe une fonction particulière.

Néanmoins, n'étant pas spécialiste de ce champ, nous nous appuyerons essentiellement sur la conférence, *Qu'est-ce qu'un cadre ?*, prononcée par Pouillaude²⁸. Notre démarche est de pouvoir prendre appui ou trouver des articulations possibles avec nos questions initiales et non pas de faire figure d'érudition dans ce domaine.

Le conférencier distingue trois réalités et trois sens possibles au cadre en peinture.

²⁸ Tous les passages entre guillemets dans cette partie, sans autre référence, sont empruntés à cette conférence.

Le cadre est d'abord un encadrement en tant qu'objet solide. Nous retrouvons là le sens concret du mot. Pouillaude interroge ensuite sa fonction et le moment de son apparition ce qui nous donnera d'autres éléments par rapport à la simple définition, nous aidant à faire le lien avec la notion de dehors/dedans que nous posions.

Une deuxième réalité du cadre croisera les questions du cadre comme format qui sera associé au cadre comme cadrage, troisième sens, entendu comme la sélection du contenu de l'image qui nous permettra de revenir sur le champ spécifique de l'image peu esquissé dans l'article du dictionnaire.

Le cadre-encadrement est daté historiquement et renvoie à une pratique artistique singulière. « En Occident, il coïncide à peu près avec la perspective à l'italienne alors qu'au XX^{ème} siècle l'apparition de l'art non figuratif voit la diminution et parfois l'abolition du cadre »²⁹. Ce cadre-encadrement renvoie aux moments où des pratiques picturales dominantes s'exécuteront sur des aplats mobiles se distinguant de la fresque notamment. Le support devant mobile il convient de le protéger matériellement. L'encadrement va permettre une consolidation du support mobile, de ses côtés. Le cadre a donc une « fonction matérielle ».

Mais l'encadrement renvoie également à une fonction de séparation que nous pourrions qualifier de « fonction sémiologique ». Le cadre instaure une sorte de « zone de transition entre l'espace du spectateur et l'espace de la représentation ». Le cadre vient en redoublant les bords masquer les côtés réels du tableau. Pouillaude indique que

« cette opération d'occultation, en cachant les bords, vient masquer une partie non travaillée du tableau et ainsi nier le statut tridimensionnel du tableau ».

Le tableau devient une surface mais en même temps « une autre profondeur fictive est libérée ». En effet, l'encadrement permet une opération optique qui va capter et concentrer le regard du spectateur. Il capte « le regard par sa dimension d'ornement et le concentre en enfermant le regard dans un espace circonscrit ».

A ce terme, la question est posée de savoir si le cadre fait partie du tableau. Nous aurions la réponse rapide en disant qu'évidemment non puisqu'il est un élément ajouté et

²⁹ *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris, Le Robert, 2005, tome 1, p. 1165

interchangeable mais en même temps dans sa fonction générale (matérielle, sémiotique et optique) il apparaît absolument indispensable au tableau.

Cet élément vient questionner le dedans/dehors tout en brouillant en peu plus la distinction de l'intérieur et de l'extérieur. Comme le « hors de soi » renvoie au soi, l'encadrement du tableau vient renvoyer au tableau lui-même en lui donnant les conditions d'exister comme représentation. Ainsi le cadre obligerait à penser l'intérieur tout en étant une transition entre deux espaces que nous qualifions de dehors et de dedans.

Le cadre s'appliquant au panneau de bois ou à la toile sur châssis, peut devenir l'objet d'un choix de la part du peintre ou du commanditaire. Le cadre devient un *cadre-format*.

En même temps, ce cadre-format va se confondre avec le cadrage comme choix et position de ce qui sera donné à voir. Ce qui fait que Pouillade traite en même temps du « cadre-format » et du « cadre-cadrage » tant les deux éléments sont liés.

Le cadre comme cadrage renvoie au travail de théorisation d'Alberti³⁰, qui pose les principes de la *perspectiva artificialis*. Le cadre est ainsi assimilé à une fenêtre dont le processus psychique analogique correspond à une opération logique de découpe du réel.

Ainsi, « le tableau devient un format quadrilatère à angles droits que l'on décide de considérer comme une fenêtre sur l'histoire ». Le cadre devient cadrage. De cette opération logique de découpe à angles droits, la racine du mot « cadre » semble en découler.

En outre, cette opération est une manière de voir le monde. Il s'agit d'une découpe logique qui invente une manière de voir, « une fiction au point de vue fixe et unique déterminant lui-même un point de fuite unique et central ». Le cadre crée ainsi « une sorte de dépression visuelle qui happe le regard dans la profondeur fictive ».

Pouillade indique qu'à côté de ce cadre fenêtre, il existe différents procédés stylistiques par lesquels « un tableau peut en venir à présenter son propre cadre et d'une certaine manière d'y réfléchir ». Le tableau figuratif en vient à réfléchir son propre statut de tableau en

³⁰ Alberti, (1453). *De la perspectiva artificialis*

l'occurrence en présentant son cadre. Néanmoins, le procédé du cadre fenêtre semble dominant dans l'histoire de l'art occidental dans la période du XV^{ème} siècle au XX^{ème} siècle.

A partir de cette dernière réflexion, nous relèverons le paradoxe apparent contenu dans cette pratique du cadre qui en tant qu'objet matériel visible renvoie à l'intérieur du tableau (fonction optique) et par là même se fait oublier. En l'occurrence la fonction du cadre est de ne pas apparaître pour qu'il puisse produire son effet. Dans le cas du cadre réflexif, le tableau peut produire l'effet de n'être pas réel comme si en mettant en avant le cadre, l'effet de cadre ne fonctionne plus et ne permet pas de créer un espace fictionnel bien « réel ». Là où le cadre apparaît dans le tableau quelque chose ne permet plus de rentrer dans la fiction peinte sur la toile.

Ce dernier propos nous conduit à faire une analogie avec ces enfants qui mettraient à mal le cadre voire qui s'y soustrairaient. Ne peut-on pas voir dans les comportements de type limite de ces élèves, l'effet d'apparition du cadre qui vient rendre impossible leur présence dans l'espace d'enseignement. ?

2.2.2. Cadre, champ, hors-champ, hors-cadre

Si nous poussons nos investigations de l'image fixe à l'image en mouvement, soit le cinéma, d'autres concepts viennent éclairer encore un peu plus la notion de cadre et de hors-cadre. Nous nous arrêterons sur les concepts de champ et de hors-champ pour revenir sur le sens du cadre et du hors-cadre³¹.

Si le champ est compris « comme l'image contenue dans le cadre », le hors-champ vient problématiser un peu plus la question du cadre. En effet, le hors-champ est défini comme un « espace exclu du champ par le cadrage et qui le prolonge imaginativement ». Ainsi, ce prolongement imaginaire de l'image cadrée nous semble très fécond. En effet, ce registre imaginaire vient bousculer la représentation du cadre comme limite réelle.

Le mouvement de la caméra va permettre de montrer le hors champ. C'est de cette tension champ/hors champ que va jouer le cinéma. Le champ et le hors-champ appartiennent à un même espace qualifié de diégétique. C'est-à-dire pour nous que le cadrage n'empêche pas de

³¹ L'ensemble de cette partie s'appuie sur les éléments du site www.centreimages.fr/vocabulaire/.

faire exister une partie non donnée à voir par le cadrage. Le cadrage découpe mais ne ferme pas. Nous serions tenté de dire qu'il découpe pour permettre de voir.

Nous avons en mémoire la visite dans une classe d'ITEP³² où nous avons fait l'expérience du hors-champ. Une voix, un bruit, un pas de l'extérieur immédiat pouvaient prendre toute la place dans la classe. Les élèves s'arrêtaient pour parler, évoquer ce bruit comme une intrusion dans l'espace classe que nous poserons comme cadre psychique. L'enseignant sensible aux réactions que pouvaient avoir les élèves face à ses éléments hors-champ, plutôt que de les interdire, les racontait rendant ainsi possible la continuité du travail en classe. L'enseignant en narrant de manière humoristique et en identifiant le pas et la parole du jardinier en l'occurrence permit que toute l'attention ne se focalise pas dehors comme une forme d'angoisse de l'extérieur.

En effet, le hors-champ, ici l'extérieur proche, vient interférer fortement avec l'intérieur de la classe et le travail de la pensée qui ne demande qu'à ne plus penser. Il y a comme une équivalence entre l'intérieur de la classe comme lieu d'un travail psychique interne et l'extérieur de la classe comme lieu externe du travail psychique. Il y a une équivalence entre l'espace physique et l'espace psychique. Le retour dans l'espace psychique interne à la classe n'était possible qu'à la condition de prendre en compte l'extérieur et le raconter a été, pour cette classe et cet enseignant, un moyen de revenir dans l'espace classe. Il semble qu'en identifiant puis narrant ce qui se passait dehors, l'enseignant a évité une rupture dans le cadre psychique de la classe et celui propre à chaque élève évitant ainsi une montée d'excitation, d'angoisse.

Le cinéma joue de cette tension en ne montrant pas, en suggérant un hors-champ dangereux par exemple et rendre ainsi le non-visible menaçant. Ce qui a pour conséquence de mobiliser toutes nos pensées sur ce hors-champ. C'est dire qu'il se passe quelque chose au-delà du cadrage qui a un lien avec le contenu du champ.

Si nous tenons compte de ces éléments, le hors-cadre n'est donc plus l'espace au-delà du cadre, devenu un hors-champ qui peut devenir champ par le mouvement de la caméra, mais

³² Nous remercions Révéline De Souza de nous avoir ouvert les portes de sa classe et de « son » institution, là où l'ouverture est toujours un pari et sa mise en œuvre toujours à recommencer.

« l'espace réel qui entoure le champ et où se trouvent les éléments étrangers au hors champ soit l'espace de la production du film celui-là même qui est oublié par le spectateur ».

Il nous semble que cette définition rejoint une des fonctions de la bordure du tableau. Le cadre a pour fonction de masquer la bordure du tableau et faire oublier sa matérialité afin de créer un espace fictionnel. Le hors-cadre comprend donc à tout ce qui rend possible la production du film : les éléments matériels (caméra, perche de son...) tout autant qu'humains (réalisateur, caméraman, producteur,...).

De cette position, nous ne pourrions plus qualifier certains élèves de « hors-cadre » mais plutôt de « hors-champ » ce qui vient changer toute la nature de leur singularité. Ils sont bien avec nous mais leur esprit est ailleurs pris dans l'imaginaire du hors-champ.

Par contre, d'autres élèves troublés, troublants viennent sans doute questionner le hors-cadre dans le sens de ce qui produit le cadrage, éléments bien étrangers au hors-champ lui-même. Ils essaient peut-être de mettre à jour ce qui soutient tout le processus de création de cette scène scolaire voire de scène sociale.

La tension entre champ et hors-champ met en question le lieu où ça se passe et les entours de ce lieu. Elle relève de l'imaginaire et de la capacité du sujet à le fictionnaliser ou en le disant autrement à « se le raconter » peut-être une condition pour ne pas rester fixé à une image ou un scénario imaginaire afin de métaboliser ce hors-champ et de le faire revenir dans le champ et lui donner un effet de réalité.

La tension entre cadre et hors-cadre proviendrait d'un autre registre à savoir celui du réel qui soutient la possibilité de la scène créée par le cadrage. Dans le film, le hors-cadre n'apparaît pas ou comme clin d'œil au cinéaste averti. Comme pour le tableau, il s'agit de ne pas faire apparaître les bords. La fiction créée par le cadre correspond à l'ouverture d'un espace-temps qui serait annulée du fait de l'apparition des bords comme effet de réel.

Le cinéma documentaire peut venir interroger le dispositif cinématographique dans son rapport entre cadre et hors cadre, champ et hors champ. Dans le film *A ciel ouvert* (2013), la réalisatrice qui est en même temps la cadreuse et porteuse de la caméra peut, par moments, apparaître par la voix en prenant la parole pour répondre à des enfants la questionnant. Cela

vient faire effet de coupure pour le spectateur qui n'est plus pris dans l'image mais remis à sa place de spectateur. La réalisatrice a pu dire d'ailleurs que « ces enfants autiste et/ou psychotique n'avaient pas de hors-champ ».

2.3. Psychanalyse et cadre

2.3.1. Le cadre psychanalytique

Dans son ouvrage *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, paru en 1995, Roussillon développe les raisons du cadre psychanalytique après en avoir exposé son archéologie et les vestiges dont il est encore porteur. Ce dernier explicite notamment les fonctions et les effets des dispositifs spatial, temporel et financier dans la cure analytique. Nous essaierons d'identifier à partir de la question du cadre psychanalytique les logiques propres à éclairer notre travail. Aussi nous prenons le parti de ne pas revenir en détail sur la constitution du cadre psychanalytique en lui-même mais de ne retenir que certains éléments qui nous paraissent structurant la question du cadre.

Roussillon expose dès les premières lignes de *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, que Freud n'a jamais utilisé le concept de « cadre ». Ce dernier s'intéressait plus à la « méthode psychanalytique » qui finit par se stabiliser, à partir de 1913, du moins en termes « temporo-spatial ».

L'auteur montre bien les évolutions matérielles du cadre en lien avec les réorganisations théoriques et nous pourrions rajouter, avec les effets sur le psychisme des patients. Ainsi Roussillon associe « l'association libre contrainte » technique utilisée par Freud avec « l'absence de théorie de l'organisation psychique de l'Inconscient secondaire » (2012, p. 100). Roussillon développe en posant que :

« Plus S. Freud commencera à être en mesure de penser les logiques de l'cs – et pas seulement les processus primaires-, son organisation, et plus il pourra lâcher la bride aux associations des patients et cesser de découper et d'organiser du dehors les thèmes associatifs, plus il pourra se mettre en réserve, réduire son effort d'organisation interne du patient. » (2012, p. 101)

Nous voyons se lier d'une certaine manière trois éléments qui constituent le cadre, selon Geissmann (1986)³³, le cadre matériel, le cadre théorique et cadre psychique.

Ainsi Roussillon fait de la multiplicité de sens du cadre un point d'appui.

Ainsi le cadre peut-il apparaître comme la modalité fixe, fixé d'un processus d'encadrement. Dans ce processus global, quatre processus spécifiques apparaissent : parfois il résultera d'une mise en forme matérielle (*matérialisation*), parfois au contraire il sera dématérialisé (*abstraction*), parfois la dématérialisation s'accompagnera d'une *immobilisation*, d'une fixation, parfois enfin par déplacement de sens, le processus sera celui d'une figuration, d'une *métaphorisation*. (p. 41)

Pour autant, le profil dynamique du concept de cadre ne permet pas d'être « tout » en même temps » affirme notre auteur. Une lecture économique en est possible : « le cadre moule un processus, l'étaie, estoque l'animal pulsionnel totémique après l'avoir fixé » (p. 41). La lecture topique est également possible et c'est sans doute cette dernière que nous avons le plus développée, le cadre-bordure « fixe un « dedans », un « dehors », des bornes, une/des limite(s) ». (p. 41)

De la métaphorisation du cadre, Roussillon relève quatre formes prédominantes qui nous permettent de voir comment le concept de cadre s'actualise sous l'analyse de Roussillon dans le cadre de l'analyse. La première est celle de la bordure, du cadre du tableau qui renvoie à la définition première du cadre. Elle définit « un dedans, un dehors, tente de mettre en valeur la nature représentative de qu'il contient. » (p. 41) La seconde métaphorisation est celle d'un « cadre-écran » matériel, « forme d'un fond réfractant dans la butée duquel un processus prend la forme d'une représentation appréhendable. » (p. 42) Le « cadre-miroir » comme troisième métaphorisation du cadre serait la combinaison des deux premières métaphorisations. Dans ce cas, nous explique Roussillon, la bordure comme limite différenciatrice,

« se replie sur le fond du cadre-écran pour modifier les propriétés de celui-ci et le rendre ainsi apte à différencier, au-dedans et sur son fond, le moi du non-moi, les représentations internes du sujet et celles de l'objet, à les réfléchir comme dans un miroir. » (p. 42).

S'ajoute à ces trois métaphorisation, le « cadre-convention » comme le contrat plus ou moins explicite conclu entre l'analyste et l'analysant, ce dernier s'en remettant en dernier lieu à la

³³ cité par B. Pechberty. (2000). *L'infantile et la clinique de l'enfant*. Paris : Dunod. p.173 dans son analyse de la constitution des cadres de travail de M. Klein et d'A. Freud.

confiance envers l'analyste de lui proposer une « situation-cadre » c'est-à-dire « qu'un tel dispositif « convient » pour l'analyse » (p. 113).

Le « cadre-convention » apparaît, et Roussillon ne le cache pas, comme un coup de force envers l'analysant qui ne peut maîtriser complètement les termes de cette convention. Roussillon cite Fain qui qualifie cette convention de « léonine ». Néanmoins, les justifications à cette position nous intéressent particulièrement. En effet, Roussillon indique que si l'analyste exposait toutes les raisons théorico-pratiques afin de rendre le contrat explicite et faire de l'analysant un égal face à cette convention, le cadre deviendrait « caduc ». (p. 43)

« Pour être instaurée, la convention doit être acceptée comme une convention, un contrat raisonnable, mais celui-ci cache nécessairement un coup de force, une séduction, une violence à symboliser et qui ne le sera que dans une réanimation de ses paramètres, réanimation dans laquelle la convention, prise alors dans la névrose de transfert et ainsi perdue comme telle, aura à faire la preuve de sa non-destruction, de sa nécessité muette, avant d'être restituée dans sa pleine valeur symbolique. » (p. 44)

Ainsi, nous touchons à nouveau au fait que le dévoilement du cadre ou son explicitation annule les effets qu'il est censé produire. Cette explicitation serait même propice à réactiver des sentiments et des logiques primaires ou archaïques. Il y aurait donc une nécessité à ce que le cadre reste « muet » jusqu'à ce qu'il ait pu faire la preuve de sa « non-destructivité ».

Nous ne pouvons que faire l'analogie avec ce qui s'exprime dans les classes notamment lors de la rentrée, où, outre le fait que l'enfant est obligé d'aller à l'école, comme une première violence instituée par la société, ce dernier est très souvent invité à paraphraser de son nom les règlements, règles de classe. Les explicitations des règles de vie ou règlements intérieurs nous semblent mettre les élèves dans les mêmes positions dissymétriques face aux adultes. Comment pourrait-on signer cette convention sans qu'elle n'ait montré qu'elle n'était pas au service de l'exercice d'une « violence » inutile³⁴. Il s'exerce un coup de force lors de ces moments que ne manque pas signaler certains élèves très sensibles à cela. Aussi n'est-ce pas cette « violence » que certains élèves nous renvoie d'emblée après les premiers jours ou premières heures de la rentrée des classes face à une situation dont il fantasme la dangerosité ?

³⁴ R. Roussillon (1995) dit de cette convention entre l'analyste et l'analysant que ce dernier doit « pouvoir faire crédit à son analyste de la capacité à ne pas utiliser le cadre et la situation pour exercer un pure « violence » inutile sur lui. (p.113)

En écho à cette problématique, Roussillon pose avant de le développer, ce que nous ferons dans la troisième partie de notre travail, que « c'est la problématique de l'originaire qui semble alors venir se rejouer autour du cadre, la problématique des conditions/préconditions de l'histoire de l'originaire ». (p. 143)

2.3.2. Cadre et dispositif

Roussillon montre bien que les différents dispositifs (spatial, temporel et financier) que met en œuvre l'analyse deviennent eux-mêmes un dispositif-cadre. Les dispositifs font fonction de cadre dans le sens où ils assurent une permanence ce que l'auteur qualifie d' « invariance du cadre » (p. 133).

Néanmoins, si les dispositifs font fonction de cadre, ils ne sont pas le cadre. Or, à travers nos lectures les deux termes sont souvent synonymes et pourtant bien des définitions les opposent. Nous nous proposons de reprendre ces deux concepts. Il nous semble, en effet, qu'il se joue quelque chose d'important de l'ordre « d'un sol » que nous manquerions si nous ne nous arrêtons pas sur ce que nous faisons un problème conceptuel. La matérialité du cadre se manifeste par sa capacité à être un étau, un point d'appui, un sol sur lequel prendre pied. Dans cette première tentative de différenciation entre les deux notions, nous faisons allusion au mythe grec de la création et notamment à la figure de Gaïa qui devient « terre-sol ». Vernant (1999, p. 15-16) parle ainsi de Gaïa.

« Ensuite apparut Terre. Les Grecs disent Gaïa. C'est au sein même de Béance que surgit la Terre. La voici donc, née après Chaos et représentant, à certains égards, son contraire. La Terre n'est plus cet espace de chute obscur, illimité, indéfini. La Terre possède une forme distincte, séparée, précise. A la confusion, à la ténébreuse indistinction de Chaos s'opposent la netteté, la fermeté, la stabilité de Gaïa. Sur la Terre, toute chose se trouve dessinée, visible, solide. On peut définir Gaïa comme ce sur quoi les dieux, les hommes et les bêtes peuvent marcher avec assurance. Elle est le plancher du monde. »

Métaphoriquement nous envisageons Gaïa comme l'origine d'un cadre même si dans l'instant de sa création, elle n'est pas encore limitée par Pontos. Il y a là par ce « plancher » stable solide quelque chose du cadre matériel.

Or, dans le terme de « dispositif », nous ne retrouvons pas cet aspect de « plancher ». Kaës (2013, p. 54-56) est un des rares auteurs de notre bibliographie, qui définit très clairement ces deux concepts et par là même les sépare. Ainsi, il définit le dispositif comme :

« un appareil de travail construit dans un certain but. Il est artifice et construction. Il est l'arrangement d'éléments spatio-temporels et matériels approprié à un objectif de connaissance et de transformation ».

Par conséquent, le dispositif n'est pas immuable. Il peut être modifié. La pertinence de ce dernier dépend donc de plusieurs critères que sont pour Kaës (2013, p. 54) : « celui du but visé, de la méthode, de l'éthique, de la théorie et de la pratique de la psychanalyse. »

Le « cadre » devient pour l'auteur qui s'appuie sur les travaux de Bleger (1967), « essentiellement le lieu où se déposent et se reposent ces éléments archaïques. » Kaës indique qu'il est constitué « par la psyché du psychanalyste et ensuite par une extension de celle-ci dans l'espace psychanalytique ».

Cette nouvelle définition vient remettre en cause un certain nombre de représentations du cadre qui parlait davantage du dispositif, que de ce lieu spécifique que Bleger caractérise comme « la partie psychotique de la personnalité » comme lieu topique à l'intérieur du moi.

Contrairement au dispositif dont « on dispose », le cadre se veut stabilité, élément indispensable pour qu'il y ait processus affirme Kaës. (2013, p. 55) Néanmoins dans le processus analytique, « le cadre est soumis à des transformations qui révèlent sa fonction et ses contenus. Ainsi le cadre est un rapport dialectique avec le processus »

Kaës (2013, p. 56) de rajouter que « le cadre est non seulement le réceptacle de l'archaïque, il est aussi celui de l'originaire : il y a donc lieu de penser le rapport au cadre avec la violence originaire qui « s'y repose » » rejoignant là les propos de Roussillon.

Pontalis (2000) dans *Fenêtre* vient peut-être nous permettre de reprendre cette opposition apparente entre l'emploi des termes de dispositif et de cadre. A propos d'un de ses confères qui lui disait: « J'ai maintenu le cadre », et déclinait ainsi le nombre et le rythme des séances, les demandes de changement d'horaires de l'analysant... Tout un ensemble d'éléments qui constitueraient le dispositif selon Kaës. Mais la suite du propos nous oriente vers le fait que ce n'est pas le cadre-dispositif qui est maintenu c'est le psychanalyste qui n'a pas cédé. En effet, Pontalis nous renvoie à la « rigidité obsessionnelle » de certains analystes en ce qui concerne leur cabinet. Reprenant la thèse de Bleger (1967) selon laquelle le cadre est « un ensemble d'invariants qui permet le processus d'avoir lieu », Pontalis invite à penser qu'à faire du

maintien de ce que nous qualifions de dispositif à la suite de Kaës, ne pourrait être « qu'une barrière de protection contre la peur d'être débordé (plus de bords, plus de bornes), de s'affronter à l'informe ».

Ce propos pose la question de la place de l'analyste. Pour Roussillon :

« L'analyste est et n'est pas le cadre, il l'instaure, induit le transfert et en même temps se contente de constater la fonction inéluctablement séductrice d'un cadre par ailleurs nécessaire à la symbolisation et qui, fondé par l'expérience et la tradition, échappe à sa décision propre. » (2012, p. 42)

Ce « maintien du cadre » correspondrait plus à la disposition de l'analyste à tenir face à la demande du patient. Il s'agit bien de quelque chose d'enfoui dans la figure de l'analyste qui vise à être maintenu ou pas. Ne pas s'autoriser à faire « bouger », à figer l'intérieur du cabinet ne relèverait-il pas plus de la place de l'analyste à soutenir la réaction de l'analysant. Ainsi « la question du cadre rejoint celle du contre-transfert » indique Pechberty (2000, p. 177). « En effet, poursuit-il, il s'agit de deux outils liés à des cures difficiles. »

L'écrivain-psychanalyste nous renvoie à ce « toujours qui n'est pas perçu » et termine par cette question que nous ferons nôtre : « pourquoi avons-nous besoin de cette permanence pour qu'en nous ça « bouge », ça change de place ? ». Et en même temps, Roussillon pose que, comme nous l'avait indiqué Pontalis, « Suffisamment invariant, il [le cadre] devient porteur d'une loi, trop invariant il devient fétiche, totem, insuffisamment invariant, il est pris dans l'influence et la séduction. » (2012, p. 134)

2.3.3. La scène

A côté de ces travaux portant directement sur le cadre psychanalytique dans l'analyse ou dans le groupe, le concept de scène apparaît très régulièrement. Green dans sa préface à *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, termine son propos en évoquant deux enfants qui jouent dans une « chambre de débarras » dont il rapporte les propos qui pourraient avoir cette teneur : « Alors je serais le roi et toi la reine et je te dirais... Et moi je ferais ci et ça et toi tu... ». Green commente en énonçant : « C'est peut-être cela un cadre. Comme si tout cadre était de théâtre, ou d'autre scène ».

Après ce que nous rapportions de ce lieu de l'archaïque, la scène rapportée par Green prend une toute autre dimension puisque la scène se passe dans « une chambre », lieu de l'origine ou de son fantasme par excellence. Mais Green ne s'arrête pas là et ajoute au nom commun « chambre » un complément de nom « de débarras » qui modifie considérablement le substantif « chambre ». Ainsi ce que l'on ne veut plus, le débarras, on le garde quand même quelque part, une chambre, pour d'autre le grenier ou la cave. Tant de lieux encombrés comme l'énonciation d'un paradoxe qui ne l'est peut-être pas tant que cela : « ce que je ne veux plus, je le garde ».

La scène originaire, Ursene, est le lieu de la représentation. Assoun (2002) dans *Le vocabulaire de Freud* indique qu'

« il s'agit de la scène trouvée dans le récit du sujet névrosé d'un traumatisme sexuel dans lequel le sujet fut impliqué enfant, soit comme spectateur – spectacle du coït parental- soit comme cible – scène de séduction. »

Lapanche et Pontalis, dans *Vocabulaire de la psychanalyse*, rappellent que le terme de la « scène originaire » fut d'abord utilisé par Freud (1897) pour

« connoter certaines expériences infantiles traumatisantes organisées en scénarios, en scènes sans qu'il s'agisse alors plus spécialement du coït parental. »

Puis les auteurs indiquent que « l'expérience analytique conduira Freud à donner une importance croissante à la scène où l'enfant se voit assister à des rapports sexuels de ses parents » et que ce que semble viser Freud au-delà du débat sur la réalité ou non de cette scène c'est :

« L'idée que cette scène appartient au passé – ontogénique ou phylogénique- de l'individu et constitue un événement qui peut être de l'ordre du mythe, mais qui est déjà là, avant toute signification apportée après-coup. »

Giust-Desprairies (2003) utilise également la métaphore théâtrale de la scène dans l'introduction de son ouvrage *La figure de l'autre dans l'école républicaine* pour métaphoriser le processus psychique interne au sujet.

« A son insu, des scénarios s'organisent, scènes tragiques ou non, en quête d'un lieu de représentation. Mais le rideau qui se lève ouvre un espace et un temps dont l'unité apparente tient à cette actualité qui condense le dedans et le dehors, l'histoire vécue et anticipée, individuelle et collective. Scènes sociales mises en acte où le sujet ignore le plus souvent la nature de sa propre contribution au texte qu'il reprend. » (p. 1)

L'auteur met en avant « la dynamique des significations imaginaires » (p. 1) qui se joue sur cette scène. Ainsi, la réalité devient une construction imaginaire de la réalité dont le sujet ignore le rôle qu'il est en train de jouer sur cette scène.

F. Oury (1990, p. 180) observe également que la classe

« est souvent prise par ses occupants comme une scène, au sens théâtral. – Sans le savoir, ils vont tenter d'y jouer ou d'y rejouer leurs problèmes, leurs drames personnels. Tous les objets, tous les lieux, toutes les personnes vont être pris, maniés, utilisés, un peu comme des marionnettes ou de la pâte à modeler, et chacun tente de s'exprimer tout en obéissant à certaines règles. »

De la même manière, la scène de la classe voit se jouer des représentations dont les acteurs ne maîtrisent pas les tenants et les aboutissants. Le sujet devient « marionnette » ou « pâte à modeler ». Nous retrouvons le sens de la scène primitive telle que l'a définie Assoun comme lieu de la représentation. La scène définit un Lieu où cela se passe.

A la différence de la classe ou de la scène sociale, le dispositif-cadre de l'analyse « invite l'analysant à tourner son attention vers ce qui se manifeste psychiquement en lui [...] vers *tout* ce qui se manifeste psychiquement » (Roussillon, 2012, p. 131). Pour autant, cela « ne signifie pas tout le temps, ni tout de suite, ni tout ensemble, ni tout seul, il signifie le « tout » qu'en signifiant corrélativement la limite à quoi ce « tout » se confronte. » (2012, p. 132) De même, l'analyse se déroule dans un lieu, toujours le même et l'analyste ne se rencontrera que dans ce lieu. Il s'agit ici d'une limite au « tout » que représentaient les différentes significations du cadre. Ces limites tiennent aux temps et à l'espace qui circonscrivent un Lieu.

Dans ce Lieu, il va pouvoir se jouer une scène libérée des censures, celle de la cohérence logique « secondaire », celle du surmoi moral. Si ce Lieu est propice à une perte de repère spatio-temporelle, nous dit Roussillon, du fait de la règle fondamentale et de ses effets induits, cela ne serait supportable sans désorganisation « si, en même temps, le cadre n'était pas devenu le dépositaire, voire le garant, à tout le moins un étayage substitutif, de ceux-ci. »

Des champs artistique et psychanalytique, il ressort que le cadre apparaît comme l'ouverture d'un espace-temps, une scène où une fiction prend place. Cette scène, Lieu de dépôt, ne peut fonctionner que si son cadre est enfoui afin de permettre que la représentation puisse avoir

lieu. Ainsi le regard est dirigé vers la scène, le fond, l'écran afin de ne pas montrer l'archaïque ou l'originaire, la violence de la convention, de ne pas aller voir les bords ou les limites. En même temps cette scène est le plancher où des acteurs rejouent la même scène, ou bien déposent quelque chose de l'ordre d'un non-su.

2.4. Généalogie et cadre de l'école

Par une approche historique et sociologique, nous essaierons de constituer une généalogie de l'école française et d'analyser la constitution de cette dernière en Institution au XIX^e siècle. Nous tenterons de dégager à partir de cette archéologie des éléments du cadre de l'Ecole. Les analyses issues des travaux cliniques de Giust-Desprairies (2003) viendront donner à voir le cadre de l'Ecole d'aujourd'hui à travers le malaise d'une partie de ses enseignants.

2.4.1. De l'école religieuse à l'école laïque : une même école

Nous inscrivons la mise en place d'écoles au sens contemporain du terme dans le mouvement de grand renfermement qu'a développé Foucault³⁵. En effet, « les petites écoles » se multiplient au cours du XVII^e siècle. Charles Démià à Lyon inaugure un mouvement de créations d'écoles. Les écoles chrétiennes de Jean-Baptiste La Salle³⁶ viendront donner la forme de l'école primaire par sa méthode de l'enseignement simultané, qui consiste pour le maître non plus de s'occuper des élèves un à un -comme c'était le modèle dans les écoles rurales du Moyen Age- mais à diriger les exercices de tout un groupe, homogène, quant à son niveau d'acquisition (si ce n'est quant à son âge)³⁷. En outre, pour se faire, cette méthode met en œuvre des programmes et une discipline scolaires propres à rendre effectif cet enseignement simultané.

³⁵ Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris : Gallimard. collection Tel.

Même si la thèse de Foucault est contestée dans la forme et le sens d'un grand renfermement, les sources historiques marquent bien la création à cette période d'écoles pour les enfants du peuple qui viennent radicalement changer la forme scolaire dans sa mise en œuvre et dans sa dimension.

³⁶ J.-B. de La Salle écrivit plusieurs ouvrages dans lesquels sont méthodiquement décrits les principes et les méthodes à mettre en œuvre dans les établissements créés par sa congrégation, Les Frères des écoles chrétiennes. Nous pouvons citer *Conduite des écoles chrétiennes* à partir duquel nous illustrerons nos propos.

³⁷ dir. F. Jacquet-Francillon, R. d'Enfert., L. Loeffel. (2010). *Une histoire de l'école – Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIII^e-XX^e siècle*. Paris : éd. Retz, pp. 129-130

Cet enseignement est pris en charge par des congrégations religieuses qui œuvrent dans un double mouvement : sortir les enfants de la vie sociale des adultes et en faire un nouveau groupe social pour les protéger tout en s'en protégeant en visant à « éduquer » les âmes de ces petits êtres proches de l'animalité et du démon.

Le mouvement des XVIII^e puis XIX^e siècle visant à soustraire l'éducation des congrégations religieuses en créant une école publique et laïque, reste empreint de cette volonté d'une visée civilisatrice dont le nom a changé. On substitue à Dieu, la référence de la Rationalité. Mais ces deux systèmes de pensée font de l'Universel la valeur centrale.

Le paradigme des méthodes d'enseignement des grandes écoles de ville se développe et devient le modèle dominant : un maître, un groupe homogène d'élèves, des programmes par « niveau », une discipline scolaire qui vise à (ré-)éduquer le corps tout autant que l'esprit. Bien avant les Ecoles Normales qui contribueront à fixer et figer un ordre et un imaginaire propre aux maîtres, J.-B. de La Salle avait déjà établi une forme de formation dont les préceptes sont inscrits dans ses ouvrages allant des qualités nécessaires à l'enseignement « aux moyens nécessaires et utiles dont les maîtres doivent se servir pour établir et maintenir l'ordre dans les écoles ». Le maître est un modèle qui doit lui-même « respect et soumission envers l'Inspecteur et le premier Maître étant commandés par la Règle et même par la Raison... »

A noter qu'en termes de fonctionnement de classe, la méthode simultanée n'était pas la seule au début du XIX^e siècle. La méthode mutuelle³⁸ qui consistait « à confier à des élèves plus avancés, nommés « moniteurs », de petits groupes de huit à neuf enfants pour qu'ils effectuent une série d'exercices dans une matière donnée », se développe au début du XIX^e siècle en Angleterre. La fin du XIX^e siècle voit le triomphe de la méthode simultanée : « l'enseignement individuel a presque disparu, le mode mutuel survit à peine et, c'est donc le mode simultané qui s'érige en norme universelle » nous indique d'Enfert et Jacquet-Fancillon dans la notice sur *la classe et l'organisation pédagogique*. (2010, p. 230)

La classe organisée, structurée par des règles précises va permettre la mise en place d'une discipline scolaire. A noter que la discipline demande un ordre et une structuration à laquelle

³⁸ Pour un plus long développement de cette méthode nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Querrien, A. (2005). *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond

semble ne pas pouvoir prétendre la classe rurale de type « classe unique » de l'Ancien régime. En effet, Jacquet-Francillon (2010, p. 235) dans l'article *Discipline et punitions*, note :

« là, où le maître exerce dans des conditions précaires, avec des élèves divers, qui viennent auprès de lui successivement tandis que les autres sont dans l'attente ou désœuvrés: telle est la manière archaïque qu'on appelle alors le « mode d'enseignement individuel »

Et l'auteur de poursuivre que « l'instauration d'un ordre de travail collectif et régulier » est « la forme et le fond de la discipline » et prend racine dans les ordres religieux comme les Jésuites ou les congrégations de Frères des écoles chrétiennes que nous mentionnons au début de notre propos.

Cet ordre à établir et à maintenir va jusqu'à prescrire « la structure et l'uniformité des Ecoles et des meubles » (de La Salle, 1706, rééd. 1951, p. 119). Le corps va être l'objet de toutes les attentions de la part des maîtres. En ce sens l'école n'est pas seulement le lieu d'apprentissage de connaissances, c'est l'occasion d'une formation de comportements qui formeront l'esprit. Ainsi les élèves doivent marcher dans l'école « les bras croisés, [...] posément, sans traîner les pieds sur le plancher ». L'immobilisation du corps dans une position spécifique est requise pour pouvoir faire facilement observer le silence. Le corps devient l'objet d'un contrôle social qui se codifie. Le XVII^e siècle voit se constituer un idéal de la posture que J.-B. de La Salle prescrit :

« Le maître aura égard que les écoliers aient le corps le plus droit qu'il sera possible et qu'ils le penchent que tant soit peu sans toucher la table, le menton puisse être appuyé sur le poing ; il faut qu'ils aient le corps un peu tourné et dégagé vers le côté gauche. Il aura égard qu'ils n'écartent pas leurs bras trop loin du corps et qu'ils n'appuient pas leur estomac sur la table»

L'immobilité et le silence deviennent de rigueur. Ils ne sont pas seulement l'objet de comportements nécessaires à l'apprentissage, ils deviennent des moyens d'obtenir une discipline qui forme les esprits et qui maintient l'ordre dans les classes.

Nous pourrions multiplier les exemples et les analyses de cet ouvrage très précis et savant que constitue *Conduite des écoles chrétiennes*³⁹. Nous voyons par ce court détour historique que l'école de Jules Ferry ne fait que reprendre et généraliser des éléments qui se sont constitués bien avant et portés par l'Eglise. Il nous semble important de relier cet héritage à l'école du

³⁹ Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur aux ouvrages de Prairat, E. (1994). *Eduquer et punir*. Nancy : Presse Universitaire de Nancy et de Poucet, Y. (1995) *Genèse et caractéristiques de la pédagogie lassalienne*. Paris :Editions Don Bosco

XIX^e siècle afin d'une part de sortir du mythe de l'école qui se crée au temps de la République toute puissante afin d'en comprendre les logiques qui inscrivent l'Ecole dans une origine qui ne fait pas rupture avec les écoles pensées par les mouvements religieux. Les signifiants changent mais les logiques restent et avec elles les pratiques et les conceptions de l'enfant à éduquer⁴⁰.

2.4.2. L'Institution-Ecole

L'œuvre majeure du XIX^e siècle finissant est sans doute de constituer l'école élémentaire comme une Institution et plus précisément, pour paraphraser Dubet (2002, p. 88) comme l'Institution de la République par excellence où son « programme institutionnel y a pris une forme quasiment pure » faisant de l'école élémentaire « une sorte d'incarnation du type idéal de l'institution laïque ».

En constituant l'école élémentaire comme une institution, nous pouvons faire l'hypothèse que c'est désormais l'institution qui aura fonction de cadre. L'institution, création de la Révolution française, pensée par Saint Just pour régler le rapport du plus faible au plus fort⁴¹, relève de cet état, cette fonction cadre.

C'est d'ailleurs en ce sens, nous rappelle Paturet (2012, p. 55), que la scène psychanalytique se différencie de la scène éducative. La scène psychanalytique renvoie plus à un dispositif alors que la scène éducative relève d'une institution. L'auteur renvoie le terme institution à son étymologie grecque « sta » « tenir debout » et « staurosé », « le pieu ou le pilier », pour en rappeler l'idée de solidité, de stabilité voire de fixité, d'ordre et de conservation. A l'opposé, le dispositif relève pour Paturet du

« site qui rend possible, qui ouvre des champs de possibilités. Il indique une certaine position d'interdépendance, le dispositif dispose, organise, arrange dans un certain ordre, les pièces ou les parties qui le composent. »

Nous pourrions noter à la suite de Dubet (2002) que cette institution possède : un lieu spécifique posé comme un sanctuaire, une formation pour ces agents dont un des principes d'action est la vocation, une organisation, des valeurs d'universalisme et de rationalité, de

⁴⁰ Cette thèse est notamment développée par Dubet (2002).

⁴¹ Nous renvoyons le lecteur au livre de Milner, J.-C. (2011). *Pour une politique des êtres parlants- Court traité politique* 2. Lagrasse : Editions Verdier p.79-81 où l'auteur décrit le sens des institutions pensées par Saint Just.

discipline, des rites, un imaginaire faisant fonction de « cadres cognitifs et moraux ». La force de ce cadre institution vient toujours selon le même auteur de «... sa cohérence et ses capacités magiques de réduction d'un nombre considérable de tensions et de paradoxes ».

Il faut entendre par là que cette institution donne un cadre à penser en ce qu'elle forme un Tout, une cohérence, une stabilité. Mais là où elle a pu apparaître « répressive et intolérable » dans les années 70, on la rêve aujourd'hui dans une forme de nostalgie qui évacue les faits⁴² et les affects éprouvés lors de son propre parcours scolaire⁴³.

Nous touchons là au pouvoir de l'Institution comme « machine » (Dubet, 2002, p. 47) à transformer

« des valeurs et des principes abstraits, hors du monde, en pratiques et en disciplines, de grands rites spectaculaires parfois lors des inaugurations et des distributions de médailles et de prix, mais surtout, petits rites quotidiens comme les remises de notes aux élèves, ... Mille gestes et mille « acte de parole » attribuent des statuts, distribuent des valeurs morales et des biens symboliques transformés souvent en bien matériels, rites de dégradations et rites de salut qui sanctionnent le parcours des élèves, des malades et des pauvres. Le programme institutionnel confère immédiatement un sens à la plupart des gestes et des relations qui constituent la trame banale du travail sur autrui, pour les professionnels et, le plus souvent, pour leurs « objets ». »

Enriquez (2012, p. 66) dans *Le travail de la mort dans les institutions*⁴⁴ pose que les institutions se présentent comme des ensembles culturels, symboliques et imaginaires.

L'institution Ecole républicaine va construire une culture propre aux maîtres passant par les Ecoles Normales véritables séminaires laïcs où les maîtres vont apprendre les codes et les formes de ce qui sera à enseigner tout autant de comment l'enseigner en ce sens que la manière forme autant l'esprit que le contenu. Cette culture va produire un mode de vie qui ira au-delà du métier.

⁴² Un élément nous est apparu « intolérable » voire synonyme de l'inefficacité du système scolaire mais caractéristique de cette institution : en 1962, 52% des élèves rentrant au collège avaient déjà redoublé au moins une fois. Aujourd'hui attaqué aussi bien par les parents que par les cadres de l'institution elle-même, ce « redoublement » devenu maintien, fait toujours parler les acteurs de l'institution Ecole en termes « de pour ou de contre » !

⁴³ Dans les comparaisons internationales, il apparaît que l'Ecole française est une des écoles où les enfants se sentent le moins bien dans le sens d'un lieu peu accueillant où les élèves se sentent en échec, pas à la hauteur...

⁴⁴ Dans Kaës, R.(coord.) *L'institution et les institutions – Etudes psychanalytiques*. publié en 1987 chez Bordas et réédité en 2012 chez Dunod

Pour autant, ce qui fascine et marque les esprits c'est bien cette « machine » et sa « magie » que décrit Dubet. Enriquez (2002, p. 67) montre qu'il s'agit de l'effet symbolique propre aux institutions.

« Une institution ne peut vivre sans sécréter un ou des mythes unificateurs, sans instituer des rites d'initiation, de passage et d'accomplissement, sans se donner des héros tutélaires (pris souvent parmi les fondateurs réels ou les fondateurs imaginaires de l'institution), sans raconter et/ou inventer une histoire qui tiendra de mémoire collective : mythes, rites, héros sagas ayant pour fonction de sédimer l'action des membres de l'institution, de leur servir de système de légitimation et de donner ainsi sens à leurs pratiques et à leur vie. L'institution peut alors s'offrir comme objet idéal à intérioriser, à faire vivre auquel chacun doit manifester sa loyauté, sinon se sacrifier. Elle pose ses exigences et enjoint à chacun d'être mû par l'orgueil du travail accompli, véritable mission salvatrice. »

Cet ordre symbolique vient faire tension avec une construction imaginaire qui

« va essayer de prendre les sujets au piège de leurs propres désirs d'affirmation narcissique et d'identification, dans leurs fantasmes de toute-puissance ou de leur demande d'amour, en se faisant fort de pouvoir répondre à leurs désirs dans ce qu'ils ont de plus excessifs et de plus archaïques, et de transformer leurs fantasmes en réalité. [Construction imaginaire] également en tant que l'Institution va les assurer de ses capacités à les protéger de la possibilité du vacillement de leur identité, de leurs craintes d'effondrement, de l'angoisse de morcellement réveillée et alimentée par toute vie communautaire, en leur procurant les cuirasses du statut et du rôle (constitutives de l'identité sociale) et de l'identité massive de l'Institution. »

2.4.3. L'ordre et la discipline

Nous souhaitons revenir au plus près de ce qui fait la réalité de l'école à savoir le travail dans les classes, car il nous apparaît qu'il s'est bâti avec la méthode simultanée quelque chose qui reste collé à l'école et à son fonctionnement actuel. Mis en cause, en son temps, par les pédagogies nouvelles, « l'ordre et la discipline » nous semblent parler de ce qui fait une spécificité de l'École en ce qu'elle accueille un groupe d'élèves.

Cet ordre et cette discipline jouent sur les corps pour venir s'inscrire dans le psychisme. Or, cette dimension est peu évoquée voire évacuée des questions de classe. C'est pourtant dans ce domaine de la fonction de socialisation qu'il se joue aujourd'hui quelque chose dans l'école. Pour autant, cette socialisation n'apparaît que sous la forme de « tenir la classe », et elle commence à peine à être abordée dans les lieux de formation des enseignants français. En 2002, Dubet constatait que cette dimension de socialisation de l'école n'avait pas beaucoup changé depuis les instituteurs jusqu'aux professeurs d'école et pouvait écrire que : « La fonction de socialisation reste stable parce qu'elle s'apprend sur le tas. ... le véritable choc du métier c'est d'apprendre à tenir sa classe... » (p. 107)

Mais si c'est d'abord la forme scolaire qui fait la pédagogie, c'est « la discipline qui socialise et éduque à la fois » (Dubet, 2002, p. 91) dans l'école républicaine. La méthode mutuelle n'a pas du être dénigrée parce qu'inefficace. Elle ne devait pas correspondre au « programme institutionnel » mis en place. La place du maître n'était plus la même, celle des élèves non plus. Ces derniers pouvaient désormais apprendre à leurs pairs. La discipline qu'elle requérait n'était plus la même. Chaque méthode a sa discipline ou son absence de discipline jusqu'à la discipline coopérative⁴⁵ qui exige bien d'autres qualités.

Cette analyse reprend les thèses de *Surveiller et punir* de Foucault (1975). Ce dernier distingue dans toute discipline deux composantes : les « techniques » et les « dispositifs »⁴⁶. Les « techniques » imposent les contraintes de temps et d'espace. En ce sens, il s'agit bien d'un cadre qui s'ouvre et qui œuvre toujours. Dans le temps, on répartit le programme, des cycles, des séquences, des rythmes... Dans l'espace, on répartit les élèves, on ordonne les mouvements, on prescrit les postures... On s'adresse dans ces techniques aux corps des élèves. Cet espace-temps est bien le lieu d'une discipline des corps qui s'inscrit dans le psychisme à travers les rythmes, rituels, contention /libération des corps,... Ainsi le rythme de la classe ne supporte pas un temps qui ne serait pas intégralement utile par souci de maîtrise de l'activité et de l'ordre.

Les « dispositifs » disciplinaires visent la surveillance (le maître doit tout voir de peur de la tricherie, de la copie, par sécurité aujourd'hui), la sanction (punir les fautes d'orthographe, les écarts de conduites et de paroles,...), l'examen (vérifier les acquis, les progrès, valider les méthodes), le médium (essentiellement l'écrit à l'école),...

Ces « techniques » et « dispositifs » créent une réalité et donnent à voir les élèves suivant la grille mise en place par ces techniques et dispositifs et qui finissent par définir des caractéristiques d'élèves : sage/dissipé, agité/attentif, méthodique/brouillon, scolaire/non scolaire... En agissant sur les corps, elle relève et définit des comportements. La discipline, nous dit Foucault (1975, p. 162), « dissocie le pouvoir du corps ; elle en fait d'une part une « aptitude », une « capacité » qu'elle cherche à augmenter ; et elle inverse d'autre part l'énergie, la puissance qui pourrait résulter, et elle en fait un rapport de sujétion stricte ».

⁴⁵ *De la classe coopérative à la classe institutionnelle* cité par Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle*. Vigneux : Matrice. pp. 81-82

⁴⁶ Nous empruntons à Jacquet-Francillon (2010, p. 235) cette synthèse des analyses sur les techniques et les dispositifs.

Cette discipline crée également un ordre où l'homogénéisation issue de ce système donne l'image d'un tableau où chacun est à sa place, en somme une image nette et stable. Cette dimension d'ordre, l'Ecole la cultive notamment par le silence imposé dans les écoles chrétiennes lassaliennes tout autant que dans l'école de la République. Il y a quelque chose du sacré dans cette dimension donnant l'impression d'une machine fonctionnant parfaitement où chacun participe au Tout. Celui qui romprait cette harmonie ne pourrait être qu'un renégat, un provocateur ou autre agitateur. Du temple à la bibliothèque, il y règne la même atmosphère.

Ainsi, par la discipline, les élèves sont classés, triés en fonction de leur âge, de leur caractère. Ainsi J.-B. de La Salle dans son ouvrage *Conduites des écoles chrétiennes*, constitue des typologies d'élèves comme celle s'intitulant : « des enfants qu'il faut ou qu'il ne faut pas corriger ». L'ouvrage établit onze types d'enfants particuliers regroupés en quatre classes envers qui on doit adopter des attitudes adaptées. On peut relever les enfants mal élevés et volontaires, ceux qui sont naturellement hardis et insolents, ceux qui sont éventés et légers, ... Il est à noter que les Frères proscrirent les châtiments corporels et tout le mouvement de créations des écoles entend éduquer sans user de la violence.

Ces propos pourraient sembler caricaturaux ou d'un autre temps mais ils nous semblent toujours constituer quelque chose d'un imaginaire auquel le maître actuel doit se référer. En cela, l'Ecole du XXI^e siècle est aux prises avec les mêmes questions que celle du passé. La libération des corps dans toute la société et à l'école n'a pas permis de questionner certaines conditions d'apprentissage à l'école. L'élève français à partir du CP est soumis à l'immobilité et très souvent au silence. L'échange entre pairs est encore vu sous le signe du bavardage. La mise en rang, l'impossibilité de circuler librement sont toujours des données actuelles sur lesquelles se construisent les règlements des écoles et la vie dans les classes. Ainsi, ces aptitudes à maîtriser son corps deviennent des pré-requis nécessaires au travail dans les classes. Les enfants et les élèves sont toujours autant assujettis à l'autre dans leur rapport au temps et à l'espace. Modifier ces éléments est souvent synonyme de déstabilisation chez les élèves et leurs parents mais également chez les professeurs. Les expériences restent en marge de l'enseignement général qui ne parvient pas à sortir de pratiques et de conceptions construites sur un ordre et une discipline des corps et donc des comportements.

Ainsi pour Enriquez (2012, p. 69) :

« Les institutions, en tant que systèmes culturels, symboliques et imaginaires, se présentent donc comme des ensembles englobants, visant à imprimer leur marque distinctive sur le corps, la pensée et la psyché de chacun de ses membres. »

L'institution, la discipline sont les noms du cadre de l'Institution Ecole dont nous sommes les héritiers. L'institution ouvre un pouvoir d'instituer, de symboliser. La discipline crée un espace-temps, une scène sur laquelle le corps de l'élève est pris dans des pratiques visant à l'éduquer.

Cette scène n'apparaît pas comme telle tant ces fondements sont enfouis voire cachés par le mythe qui la fonde. En même temps, ce mythe crée une langue qui ne permet pas de changer ce cadre. La visée universalisante, la dimension rationnelle du propos tendent à cacher la fondation. Nous allons nous attacher à décrire cette emprise du mythe de l'école républicaine à partir des analyses de Giust-Desprairies (2003).

2.4.4. Une approche clinique du malaise des enseignants : le mythe républicain en question

Giust-Desprairies (2003, p. 2) questionne le malaise enseignant de par

« sa pratique clinique d'intervention psychosociologique, à l'intérieur des établissements, et d'une pratique d'accompagnement et de formation des acteurs de l'école dans et hors de l'école ».

Si nous précisons d'emblée la place de cet auteur, c'est qu'elle vient parler du lieu d'une souffrance, d'un malaise. Son champ est la clinique prenant racine dans « la vie quotidien des acteurs sociaux. » Il ne s'agit pas de parler à la place de ou de faire un discours sans sujet mais, à partir des dispositifs proposés à des sujets en mal être professionnel, afin d'analyser « des processus psychiques et sociaux, subjectifs et collectifs, par lesquels le sujet en situation sociale donne sens à son expérience ».

Mais ce qui nous intéresse particulièrement est de comprendre comment les représentations des acteurs de l'Institution-Ecole restent collées à l'Institution, à la scène où ne peut plus se jouer que de la répétition, de la frustration, de l'épuisement. En outre, l'auteur (2003, p. 3) vient problématiser une question relative au cadre à savoir :

« le passage entre le dehors et le dedans ; comment le sujet élabore son espace psychique et intersubjectif pour construire, à un moment donné, une représentation de lui-même, des autres et de la réalité, qui l'inscrive dans une histoire individuelle et collective ».

Là où l'analyse sociologique permettait de reconstruire le sens de l'Institution, les analyses de Giust-Desprairies viennent réarticuler le sujet et sa subjectivité au social. Ce dernier a quelque chose à en dire et peut en faire son affaire lorsqu'on lui permet de dire dans un lieu approprié.

« J'observe, nous dit l'auteur, que du sens et du pouvoir collectif en situation se retrouvent lorsque les enseignants, accompagnés par des mesures appropriées, sont amenés à s'engager ensemble dans une démarche de compréhension qui est une expérience plus transformatrice qu'explicative ou prédictive. Cette démarche les conduit progressivement à lâcher le modèle pour s'attacher davantage au processus ; ils entrent alors dans une parole qui n'est pas la production d'un discours de vérité mais l'émergence de significations dégagées d'une expérience partagée. » (2003, p. 19)

Une des conditions d'existence du mythe de l'école républicaine était d'objectiver les élèves pour en faire une série. Sur ce point, l'analyse de Giust-Desprairies recoupe notre présentation précédente, montrant que le discours général explicatif des professeurs s'organise sur un discours rationnel, une « pensée objectivante » qui induit la « désimplification du sujet par rapport à son objet ». La conséquence de ce discours nous paraît importante dans l'approche du métier et du lien au savoir et à l'élève.

« La conséquence de cette logique est la généralisation et l'abstraction des données observées, considérées comme transposable d'une situation à une autre, d'un individu à un autre, mais ne se spécifient pas d'une relation particulière de l'observateur. L'observation ne se présente pas comme une interprétation. » (2003, p. 27)

Ainsi dans le rapport aux élèves, les descriptions de ces derniers passent d'une « logique descriptive et explicative à une logique normative » où l'objectif final est de « ramener les élèves à des comportements conformes. » (2003, p. 24) Nous sommes ramenés à la définition du cadre comme règlement intérieur où ce qui compte n'est pas tant ce qui se dirait que le rapport à la norme. La tâche du professeur, de l'éducateur s'inscrit davantage dans une visée sociale que psychologique. Réapparaît ici la tension entre « instruire » et « socialiser ».

Cette rationalité comme discours sur la réalité

« réduit la complexité des situations et des relations à un rapport de cause et effet introduit la négation de l'autre comme porteur de logiques propres et pose sa déficience comme cause du malaise ». (2003, p. 23)

De cette manière, le problème vient toujours de l'extérieur : handicap socio-culturel, parents défaillants, environnement peu structurant, « pas de cadre », quand ce ne sont pas les qualités de l'élève qui sont mis en cause : peu motivé, agité, pas de travail... Ou lorsque le cadre éducatif ne peut pas vraiment être mis en cause, le discours médical prend le relais et diagnostique dyslexie, dysorthographe, troubles du comportement...

Ainsi ce discours met les enseignants dans

« une position passive d'attente magique. Elle exclut une représentation du sens déterminé par des positions, c'est-à-dire des modalités particulières de relation à des objets, un sens qui émerge et se construit dans des relations et en situation ». (2003, p. 23)

Cette situation fait écho à la « magie de l'Institution » qui crée de la valeur, du symbole à partir de ces rites, de ses productions... L'institution est sommée de répondre aux difficultés que subiraient les acteurs qui se vivraient comme des agents, en attente de solutions venant de l'institution. Dans cette logique, l'enseignant n'est plus que l'agent de transmission de savoirs qui, dans le discours républicain, permettrait l'égalité, la promotion sociale. Ainsi, la « culture scolaire trouve sa légitimité dans son caractère universel et la mission de l'enseignant dépasse les personnes en présence et la spécificité des contextes institutionnels » (2003, p. 12)

Il s'opère ainsi un « clivage » entre « deux sources de significations qui président à la construction de la réalité », nous dit Giust-Desprairies (2003, p. 12) :

- l'objectivation, qui vise à rendre compte des situations à partir de rationalités qui font autorité dans un ensemble social ;
- la subjectivité, qui introduit, dans les représentations individuelle et collective, une source de sens à l'intérieur de la personne elle-même, dimension imaginaire et symbolique déterminée par l'activité psychique des sujets. »

Ce renvoi de la subjectivité à la sphère privée coupe les professeurs de la relation à l'autre. Or, dans un contexte historique qui favorise les relations, la prise en compte des particularités, où les limites ne sont plus très bien perçues, l'institution-cadre ne permet plus de penser les situations de manière satisfaisante pour les acteurs c'est-à-dire sans trop de souffrance et produisant du sens.

Ainsi, les analyses du discours, que proposait la société à travers l'Institution-Ecole, nous font apparaître que les acteurs de l'Education Nationale n'ont pas accès à la langue qui leur permettrait de penser ces situations. La référence à des valeurs qui ne s'incarnent pas ou plus, la vision d'une institution qui perd une partie de sa fonction instituante vient troubler le mythe de la fondation de l'école républicaine et donc la fonction des personnels qui devraient mettre en œuvre son « programme » pour parler comme Dubet. Ainsi nous pourrions dire que le discours universalisant et rationalisant ne leur permet pas de repenser leur construction de la réalité mise à mal dans le cadre de leur fonction.

L'enjeu pour Giust-Desprairies (2003, p. 34) se situe dans la « liaison entre possibilité de se reconnaître soi-même et la capacité d'admettre l'autre, comme différent ». Cette liaison vient interroger les rapports entre le dehors et le dedans renvoyant à « l'inquiétante étrangeté » pensée par Freud (1933) « tenant à ce changement du familier à l'étrange qui fait retour vers le sujet ».

Selon Engelhard (1996)⁴⁷, « C'est parce que je pense du dehors que le dedans prend un sens et réciproquement. La pensée universaliste en niant le dedans finit par nier le dehors. »

L'Institution ne semble plus pouvoir faire tiers et articuler le dedans du dehors. Les rapports à l'altérité sont mis à nu et à vif. Là où l'institution et son discours, Giust-Desprairies emploie le concept d'imaginaire social en référence à Castoriadis (1975), venaient masquer le rapport de force originaire à l'entrée dans l'institution, il n'y a plus qu'un face à face qui réactive cette violence. Là où le discours de l'institution faisait de l'harmonie entre les « acteurs » de l'institution, il apparaît que l'élève désormais résiste, ne se laisse pas faire. Ainsi pour Giust-Desprairies le mythe de l'école républicaine s'est construit sur un déni de l'altérité et le refus du conflit. En inscrivant ces notions dans son récit mythique, le cadre de l'école prendrait le risque de se modifier voire de devoir se transformer radicalement.

Reprise : Eléments de définition du cadre Ecole

Notre travail d'élaboration donnera lieu à des **reprises** régulières. Nous entendons par ce mot, un accommodage par analogie avec la reprise d'un tissu dont on cherche à reconstituer le tissage. La reprise est également, le passage d'un moteur d'un régime peu élevé à un régime supérieur soit une capacité d'accélération à bas régime. Nous espérons ne pas en manquer. Mais, Canat (2007, p. 94) nous renvoie à Kierkegaard qui différencie la reprise de la répétition. Canat nous dit : « la reprise diffère de la répétition en ce sens qu'elle reprend une base identique pour l'interpréter différemment alors que la répétition garde et la structure et la mise en acte du phénomène. » Nous espérons que nos reprises ne seront pas des répétitions mais de véritables nouveaux tissages comme la petite Luce⁴⁸ a pu reprendre l'écriture et la lecture à partir de la broderie.

⁴⁷ Cité par Giust-Desprairies (2003, p. 35)

⁴⁸ personnage principal du roman *Les Demeurées* de Benameur

Les techniques et dispositifs mises en œuvre par les institutions éducatives ont un effet de cadre : elles contiennent, apprenant à maîtriser un corps. Mais cet effet de contention agit sur l'esprit. Et c'est bien le sens de la discipline du corps. L'objectif est de former l'esprit en agissant sur le corps. En outre, les ritualisations, les répétitions assurent une permanence, une constance et font des dispositifs un dispositif-cadre.

L'institutionnalisation de ses pratiques vient légitimer les pratiques et les rendre acceptables dans la mesure où elles prennent une signification symbolique et imaginaire pour tout le corps de la société. Ainsi, le coup de force, la violence toute symbolique, puisque la violence physique est rendue illégitime depuis la création des écoles au XVII^e siècle, est masquée par ce cadre institutionnel qui promet au XIX^e siècle un accès à l'Universel par la Raison et plus pragmatiquement permettrait une ascension dans la hiérarchie sociale de la société. Il s'établit, ce que Roussillon nommait, une « convention-cadre », même si nous marquons bien la différence entre le caractère obligatoire de scolarisation qui marque un coup de force antérieur à celui qui est contenu dans le fonctionnement de l'institution Ecole.

Néanmoins, si l'institution ouvre bien une scène, elle la sature complètement de son propre imaginaire. L'acteur a tendance à ne plus devenir qu'un agent qui est conduit par l'imaginaire de l'institution. En prenant tout l'espace, l'institution bloque l'accès que pourrait avoir l'acteur à son propre imaginaire. Ce dernier finit même par penser que l'imaginaire de l'institution est le sien. L'acteur devient complètement dépendant de l'institution et toute remise en question de cet imaginaire est vécue comme une attaque dont la meilleure défense est encore de mettre au dehors l'objet imaginé menaçant. En ce sens, il nous semble que l'institution devient un cadre totem qu'il faut défendre à tout prix contre sa remise en question. Nous voyons bien cela dans le débat public français puisque depuis les années 1960, les critiques qui sont faites au système scolaire ne permettent pas de changer radicalement la manière de faire classe.

3. Penser l'archaïque et l'originaire freudiens

En marge du cadre, sur ces bords, la question de l'originaire, de l'archaïque est apparue. Le cadre est devenu le lieu d'un dépôt. Une autre image a fait du cadre, une scène sur laquelle des acteurs sont joués bien plus qu'ils ne jouent. Quelque chose les dépasse. L'histoire de l'humanité et leur propre histoire s'y mêlent et s'y jouent.

Pour nous, instituteur, une cour de récréation est une plongée dans l'originaire. On y assiste à l'explosion d'une énergie sans doute contenue qui finit par se communiquer ou se partager mais sans en faire baisser son niveau. Nous pourrions dire que nous touchons au niveau primaire de l'humanité. Et bien souvent, les adultes laissent selon l'expression *s'exprimer les besoins de l'enfant*. Mais si l'on choisit d'être attentif à ce qui se passe dans cet espace, telle une scène, nous pouvons constater que nous touchons à l'originaire, à l'archaïque de l'humanité, à la part d'*infans* de chacun. Sur cette scène, les chefs de meute se dévoilent et font régner leur toute puissance ; on harcèle les inhibés et les chétifs⁴⁹ qui finiront par pleurer de rage et d'impuissance ; la violence des mots devient une forme de communication et peut valoir le passage à l'acte d'un coup de poing ; les lieux cachés sont souvent l'occasion de trocs, de vols de goûter ou propices à questionner le corps de l'autre. La sexualité n'est pas non plus absente de cette scène. La séduction, la fusion sont très souvent les motifs d'une mise hors du groupe. Combien de fillettes et de garçons pleurent ou s'isolent durant ces récréations. Je pense également à Icare qui fait le tour de la cour tout seul depuis des mois. Animal engagé ? Rien ni personne ne l'arrête sauf le signal de la fin de récré. Certains voient dans cette scène le dur apprentissage de la vie ! Et en effet, n'y a-t-il pas là une œuvre intemporelle ? Nous pourrions être dans une cour d'école du Nord Vietnam ou du début du siècle dernier. Pourtant cette scène produit un goût amer empreint de répétition, une scène hors temps. Bien évidemment certains se seront bien amusés et pourront reprendre le cours des apprentissages, d'autres encore marqués par ce moment l'emportent avec eux dans la classe et sans doute quelque part dans leur tête.

⁴⁹ L'étymologie de chétif renvoie à prisonnier, captif. Dans *Le nouveau Petit Robert de la langue française 2009* p. 414

L'enjeu de notre propos est de reprendre les thèses freudiennes sur l'originaire. Nous suivrons pour ce faire, Balestrière (2008) et Roussillon (1995), deux lecteurs et commentateurs attentifs des textes du père de la psychanalyse, afin de faire apparaître sur quel fond s'est construit « le fait humain⁵⁰ ». A travers cette évocation, nous présenterons les cadres de pensée que Freud a conçus pour rendre compte de l'apparition de la société des hommes et des premiers moments de la vie psychique du nourrisson. Ces deux moments se présentent comme l'accès à « l'originaire paternel », « la préhistoire de la fonction paternelle » que Freud traite à partir du mythe de la horde primitive et l'accès à « l'originaire maternel » que ce dernier travaille à partir du matériau biologique.

Ces deux moments viennent articuler la dimension sociale, a-historique de l'originaire de l'espèce et la dimension individuelle de l'originaire de l'appareil psychique. Ces deux scènes viennent également souligner qu'il n'y a pas de « catégorie homogène d' « archaïque » repérable comme telle » (Assoun, 1984, p. 139)⁵¹ dans l'œuvre de Freud. Aussi nulle recherche d'une Origine mais un questionnement à de multiples niveaux.

En outre, cela correspondrait à l'orientation de ce que Houzel nomme « la bisexualité psychique », position que nous souhaitons mettre au travail. Golse (2008, p. 276) reprend et résume ainsi le propos de Houzel :

« Au niveau des enveloppes, ce qui se voit d'abord travaillé, c'est la dialectique entre les deux dimensions de contenance et de limitation, la première renvoyant au registre métaphorique du féminin (le holding) et la deuxième au registre métaphorique du masculin (la loi) tout système interactif, tout dispositif de soin, tout cadre thérapeutique se trouve toujours être, par essence, fondamentalement bisexué, avec une composante d'accueil et de holding (ce qui peut être contenu), et une composante de limitation et de régulation (ce qui est possible et ce qui ne l'est pas) dont le dosage se doit d'être suffisamment pertinent. »

Le cadre serait ainsi porté par deux instances : paternelle et maternelle. Or, d'après Roussillon (2012, p. 160), « A travers l'une et l'autre, S. Freud met en scène une histoire de la symbolisation ». Nous explorerons cette dimension symbolisante du cadre.

⁵⁰ Nous faisons référence au chapitre 1 : le fait humain Dans Sauret, M.-J. et Alberti, C. (1993). *La psychologie clinique – histoire et discours – de l'intérêt de la psychanalyse*. Toulouse : PUM

⁵¹ Cité par Balestrière (2008, p. 14)

Dans une dernière partie, nous reprendrons les fonctions du cadre en vue de tisser des liens avec le travail théorique des originaux maternel et paternel. L'enjeu sera de préparer la mise au travail du concept de cadre dans le champ de l'éducation, objet de notre quatrième partie.

3.1. Le mythe de la horde primitive

Lorsque nous évoquons les concepts d'archaïque, d'originaire, il nous vient assez rapidement deux champs de références : l'anthropologie et la psychanalyse. L'anthropologie en ce qu'elle est l'étude des sociétés premières et la psychanalyse en ce que sa clinique constitue une archéologie des strates passées qui viennent s'actualiser dans le présent. Or, Freud dans *Totem et tabou* travaille à l'articulation de ces deux champs. Ce qui nous intéresse particulièrement c'est qu'

« A travers le « Mythe de la horde primitive », de son articulation avec le totémisme, c'est l'histoire de l'institutionnalisation d'un cadre que S. Freud essaye de construire, de reconstruire en partant d'un état de la structure du cadre – le totémisme- et d'un certain nombre d'indices – d'hypothèses- concernant la « préhistoire » de cet état du cadre. »
Roussillon (2012, p. 144)

On pourrait s'étonner de ce lien entre cadre, institution et psychisme de l'être humain. Or Roussillon (2012, p. 145) nous indique que cette mise en lien fait suite au chemin que Freud a construit en « connexion avec la question centrale de l'origine. Roussillon (2012, p. 145) dégage deux moments :

- 1909 : Freud commence à dégager la notion d'une organisation structurelle nucléaire de la névrose avec l'Œdipe.
- 1907-1909 : la notion de fantasme originaire est déjà sous-jacente dans les textes sur les théories sexuelles infantiles

Avec la structure œdipienne, Freud semble toucher au point d'origine de l'inconscient. Néanmoins, la démarche freudienne vient buter sur la question de l'origine de l'origine. Au fond, Freud vient décrire un « principe global d'intelligibilité » (Roussillon, 2012, p. 146) du psychisme inconscient mais il ne peut en donner l'origine.

« Sa démarche passe donc par une autre démarche, reconstructive, préhistorique qui s'essayerait, par une exploration de l'archaïque, du primaire, à rendre compte de la position nucléaire de l'Œdipe et du complexe paternel. »

En cherchant l'origine du psychisme humain, c'est l'origine de l'espèce humaine qui est convoquée. Selon Roussillon, Freud est conforté dans cette hypothèse car les fantasmes originaires issus de la clinique, « organisateurs de l'histoire infantile, auraient eux-mêmes une histoire qui serait celle de la préhistoire de l'humanité, inscrite dans un hors temps, mais aussi l'histoire du cadre même de l'organisation sociale » (2012. p. 147) A partir du mythe de la horde sauvage, Freud articule les savoirs de son époque pour penser le basculement vers un ordre social humain.

3.1.1. Le cadre-totem

Freud reprend l'idée de la horde primitive de Darwin. Il nous faut imaginer une horde telles les hordes de loups ou de singes régie par un mâle dominant s'assurant la toute possession des femelles et rejetant les jeunes mâles approchant l'âge adulte. Freud (2010, p. 265) nous indique bien que « Cet état originaire de la société n'a jamais pu faire l'objet d'une observation. » Néanmoins, selon ce dernier « la référence à la fête du repas totémique » (2010, p. 265) permet d'articuler le passage de cette horde animale à une organisation humaine soumise au système totémique telles que des tribus avaient pu être décrites par les anthropologues contemporains de Freud.

Ainsi Freud articule totémisme et horde primitive et nous livre un scénario sur un « état originaire de la société ». Un « beau jour, écrit Freud, les fils chassés se regroupèrent, abattirent et mangèrent le père ». Unis, les fils chassés ont pu oser et réaliser le meurtre du père et par là mettre fin à la horde paternelle. Freud (2010, p. 266) rajoute que les fils « réalisaient alors l'identification avec lui [le père] dans l'acte de consommer, s'approprièrent chacun une partie de sa force ». Ainsi les frères deviennent un groupe de semblables en puissance et en droit en quelque sorte, et de cet état d'égalité, les fils s'interdisent de prendre la place du père. En effet, le meurtre est un acte collectif et aucun des fils n'est plus légitime à prendre le pouvoir sauf à reproduire la horde paternelle. Ce père qui faisait « obstacle à leur besoin de pouvoir et à leurs revendications sexuelles » est mort mais aucun des fils ne peut prendre sa place. De ce fait, les fils s'interdisent l'accomplissement de ce pourquoi ils ont tué le père.

Ainsi là où la mort du père devait libérer l'accès aux désirs des fils, sa mort leur en barre l'accès. Le père mort devient plus puissant que le père vivant. Pour rester unis, les frères, « mus par le *sentiment de culpabilité du fils* », note Freud (2010, p. 268), instituent les deux tabous fondamentaux : l'interdit du meurtre et l'interdit de l'inceste.

Le totem devient le substitut du père et sa mise à mort est proscrite. Cette totémisation comme une tentative d'apaisement de la culpabilité des fils et de l'angoisse du passage à l'acte, devient un processus pour « réguler » la nouvelle organisation sociale. Le totem vient en quelque sorte boucher la béance causée par le meurtre réel. Un événement, en quelque sorte traumatique, est constitutif de la société humaine. Le totem vient, par sa présence, rappeler les fondements et en même temps dénit le passage à l'acte. Il vient symboliser en quelque sorte le meurtre tout en n'y parvenant pas complètement puisqu'il est nécessaire comme support à symbolisation. En outre, s'interdire les femmes du clan, objet du désir et cause du meurtre, c'est faire continuer la loi du père tout en assurant la nouvelle organisation. En posant cet interdit, les frères assurent le non-retour à la horde.

Le repas totémique vient commémorer la mort du père. Ce moment vient rappeler sa mort et en même temps sa présence. Il semble que la nouvelle organisation sociale soit prise au piège dans cette répétition et ne puisse pas en sortir. La répétition de cette cérémonie vient faire symptôme. Elle s'appuie en même temps sur un moment qui fait retour sans pouvoir être nommé et en même temps elle essaie de le symboliser. Le totem devient une figure fétiche, fixe, immuable. Si le meurtre a ouvert un nouvel ordre social, il fixe cet ordre dans un temps immémorial. Rien d'autre ne peut advenir que la reproduction de cet ordre. Roussillon poursuit cette analyse en indiquant que le totem devient le « représentant délégué de la confusion désorganisatrice originaire » (2012, p. 148)

Le totémisme fait des membres du clan, de la tribu des frères et des sœurs. Leur vie ensemble repose sur un « « pacte dénégatif » fondé sur une « communauté de déni et d'excorporation de l'excès pulsionnel désorganisateur ». Cette « excorporation » s'est effectuée sur un animal vivant propre à représenter le père fondateur, mythique. L'animal par un déplacement prend la place du père réel. Par ce déplacement, on peut dire que d'une certaine manière le meurtre n'a pas eu lieu et en même temps il est toujours présent, sous les yeux.

Ainsi c'est un cadre-totem qui apparaît à l'origine de la communauté des frères et sœurs organisé sur la phobie du totem. Le totem « symbole encore proche de la chose, commémore, lie et suture en même temps l'événement et son enjeu pulsionnel ». (Roussillon, 2012, p. 148) Ce début de culture vient se construire sur un « excès pulsionnel désorganisateur » qu'il convient de maîtriser. Les interdits en sont les traces et signifient en négatif ce dont les hommes sont capables.

Le cadre-totem est bien une précondition de la symbolisation – d'un certain niveau de symbolisation. Mais il n'est pas lui-même symbolisable, reste tabou, non représentable. Il est de l'ordre du traumatisme, du trou dans la représentation puisque rien ne peut en être dit. Or, cette apparition du Réel dans le meurtre prend la forme d'un tabou symbolisable «en partie» par le totem. D'abord un animal puis un objet, souvent un mât... il vient boucher en quelque sorte le trou que vient de produire le meurtre. Rien ne peut en être dit. La commémoration répétitive à travers le repas rappelle le lien entre les frères mais vient faire traumatisme. La cérémonie à travers le repas totémique vient fixer un immuable, « un éternel retour du même » (Freud⁵²).

Reprise

Ainsi une des caractéristiques du cadre-totem est son caractère immuable, fixe et figé. En posant une origine, qu'il dénie dans le même temps en la masquant par le totem, il conduit les acteurs de cette société à une répétition sans fin du même. La répétition est inscrite dans ce cadre dont il convient de célébrer le culte de l'ancêtre du clan. Il s'opère bien une distanciation en termes de symbolisation entre l'animal-totem et l'objet-totem, mais le principe est le même, soit le culte de l'origine fondatrice. Si le retour se fait à ce point d'origine, il s'y joue bien la répétition du meurtre du père en ce qu'il donne le pouvoir à chacun des fils. Le pouvoir s'acquiert de cette origine qui fonde un groupe de semblables, de frères. Il nous semble que Godelier (1995, p. 110) illustre ce propos lorsqu'il évoque les Baruya de la Nouvelle-Guinée et les groupes voisins. Ce dernier nous rapporte que

« Quand on veut demander à quelqu'un : « A quelle tribu appartiens-tu ?, on dit : « A quel Tsimia tu appartiens ? » (tsimiyaya ?). Et quand on veut demander à quelqu'un : « A quel groupe de parenté tu appartiens ? », on a le choix entre : « De quel arbre proviens-tu ? » (yisavaa) et : « Qui sont les mêmes que toi ? » (navaalyara). »

⁵² cité par Canat (2007, p. 87)

La Tsimia est un vaste édifice construit tous les trois ou quatre ans pour initier les nouvelles générations de jeunes garçons et faire passer ceux qui étaient déjà initiés à un autre stade. Le poteau central, nous indique Godelier, est considéré comme « le symbole de l'ancêtre qui a reçu le premier le kwaimatnié du soleil » (1995, p. 114) Le kawaimatnié est l'objet sacré donné par l'ancêtre commun qui l'avait lui-même reçu du soleil.

Nous voyons que le chemin vers l'origine se complexifie : l'ancêtre du groupe n'est plus directement le point d'origine.

De cette rapide description, il ressort ce que Freud avait imaginé du cadre-totem. Les fils deviennent des semblables qui s'instituent dans l'ordre d'une répétition. Cette répétition se matérialise par la re-fondation mise en scène par une répétition de pratiques et de symboles. Ainsi, la construction de la Tsimia a cette valeur symbolique de la refondation de l'identique, la reconstruction du corps social d'une manière symbolique. Dit encore autrement, Godelier⁵³ (1995, p. 108) pose, qu'une fois apparu, « un groupe territorial nouveau, ici une tribu, doit à la fois *se reproduire* comme *tel*, comme un tout, et *se représenter* à lui-même et se présenter aux autres comme tel, comme un *tout*. »

Le cadre-totem vise donc à donner les signes, à ses propres membres et aux autres communautés, de son unité, de son tout sans faille en utilisant le totem pour masquer, tout en le montrant, le point d'origine issu d'un acte à réprimer mais fondateur d'un nouvel ordre. La structure de ce cadre repose donc sur la production du semblable et de l'unité à partir d'un impossible à nommer comme tel, d'un passage à l'acte qui fait traumatisme. Le prix à payer, pour la communauté humaine est de s'inscrire dans un mouvement de répétition.

3.1.2. La figure du héros : une sortie du totémisme

Pour le reprendre en termes plus psychanalytiques, c'est d'un « excès de pulsionnel » que les fils ont pu tuer le père. Cette pulsion est à réprimer pour pouvoir vivre ensemble. Roussillon (2012, p. 145) pose que :

« le cadre-totem retournera du dedans l'excès pulsionnel du père originaire et du clan des fils, il reprendra à son compte les impératifs de la jouissance paternelle en les structurant sous la forme d'interdits, de tabous, localisés »

⁵³ qui fait du territoire la « garantie d'un accès social et matériel permanent à un ensemble de ressources naturelles susceptibles d'assumer pour une large part la continuité matérielle du groupe local,... »

Freud, dans son ouvrage *L'homme Moïse et la religion monothéiste*, permet d'envisager une sortie de la répétition inscrite dans le totémisme. Roussillon (2012, p. 150) nous indique que la figure de Moïse, dans la réécriture du récit de Moïse par Freud, condense les figures du père et du fils. Dans l'évocation du récit de l'origine de la tribu Baruya, nous avons pu entrevoir cette construction. Le chef du clan détenteur de l'objet sacré, l'avait obtenu d'un dieu soleil. Il s'agit là d'un pas de côté par rapport à l'égalité formelle entre les frères, issue du meurtre du père. Un des fils prend le commandement même s'il n'exerce pas tout le pouvoir. Il devient donc le père, le chef tout en étant un des fils de l'ancêtre.

Selon Roussillon (2012, p. 150), Freud imagine dans la réponse de Moïse à Dieu un « non » à sa propre fureur et à celle de Dieu. En cassant les Tables de la Loi et en refusant de tuer les « fils d'Israël », Moïse oppose un « non ». « Le pacte « dénégatif » originaire muet se transmute en une capacité de non interne, de non énergétique, non acte. »

De ce non-acte, comme acte, une nouvelle organisation sociale devient possible. « La domestication de l'animal totémique –issue proposée par S. Freud pour sortir du totémisme, en 1913- va devenir possible et avec elle, la domestication de l'excès pulsionnel, sa réincorporation canalisée et organisée. » A la place de la répétition commémorative du temps de l'origine, un « mythe de l'origine » va pouvoir s'écrire nous dit Roussillon.

Godelier nous offre dans son ouvrage *Au fondement des sociétés humaines* (1995, p. 112), le résumé du mythe fondateur des Baruya tel qu'il a pu le recueillir. Ce récit commence par une légende, nommée *Le Soleil* et débouche, nous dit l'auteur, sur de l'histoire (la fondation de la tribu). Ainsi à travers ce mythe s'établit et se légitime de façon imaginaire, la domination des hommes sur les femmes et la domination d'un clan sur les autres. Godelier compare ce récit à une constitution rappelant qu'en Europe, durant des siècles, « le pouvoir et les institutions étaient fondés sur un ordre divin, cosmique. Le roi se proclamait « monarque de droit divin » ».

Freud indique qu'un poète *-le dichter-*, figure du héros, va pouvoir mettre en parole, « en acte de parole » le meurtre originaire, précisément parce qu'il n'a pas commis le meurtre précise Roussillon (1995, p. 150). Ce dernier nous indique que Freud insiste notamment sur « l'innocence du héros épique ». Ainsi s'articule sous forme paradoxale la « culpabilité de

l'innocence ». Se présentant seul coupable, « le héros se détache de la masse des frères et se donne comme son idéal, son chef ».

Ce nouveau positionnement « structure un nouveau cadre d'échange ». La mutation opérée relève, à l'image du chef, de l'individualisation. Les frères de la horde tenaient tous ensemble dans une forme de symbiose par le déni du meurtre. La singularité ne pouvait pas être admise sous peine d'ébranler l'édifice à l'image de la Tsimia qui ne pourrait être supportée si chacun des pères des futurs initiés - devant amener un tronc de bois constituant une des armatures du bâti- ne composaient pas pour que chaque point de structure soit identique et puisse faire corps.

Le point de passage entre une « psychologie collective » à une « psychologie individuelle » est marqué par la « capacité de paraître seul » (Roussillon, 1995, p.151) devant le père. Selon la tradition islamique, Moïse est « le seul des prophètes à avoir entendu directement Dieu lorsqu'il reçoit les tables de la Loi sur la montagne, un apanage qui lui vaut le titre de kalîm Allah - « interlocuteur de Dieu »⁵⁴ »

Le cadre-totem était fondé sur un déni, le « cadre-récit » est fondé sur sa représentation originaire. « La nouvelle institution-cadre [...] est la mise en représentation fantasmatisée du mythe de l'origine qui fonde la nouvelle organisation. » (Roussillon, 1995/2012, p. 151) Pour autant, Roussillon revient sur la « convention-cadre » de « l'institution-cadre » que nous nommons « cadre-récit ». Si elle est mise en mots, elle l'est du côté de la dimension « mythopoétique ». Elle fait apparaître une nouvelle forme de pacte entre les frères. Ces derniers acceptent la version « utopique » de l'origine telle que le frère-chef la leur propose. Ils se refusent ainsi à lui opposer une quelconque « « vérité » historique. Nous l'avons vu dans le mythe de la tribu Baruya, le commencement renvoie à une légende avant de reprendre des éléments historiques retraçant notamment le départ et le choix d'un nouveau territoire comme le récit du départ d'Égypte pour le « peuple élu ».

Roussillon voit dans ce nouveau cadre, l'acceptation d'un silence, l'absence d'une question sur les origines. Ce dernier nomme cette convention une « convention muette ». C'est la condition pour éviter le déni et la répétition. Pour autant, cela suppose si l'on suit Roussillon

⁵⁴ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Mo%C3%AFse> [consulté le lundi 14 avril 2014]

que le héros, le poète (Freud), « ne se présente pas comme le héros dont il parle, il est et il n'est pas ce héros ». Car si les frères s'abstiennent de « poser des questions » « réciproquement » le héros doit accepter ne pas apparaître comme tel. Il est amené comme les frères à « effacer la trace de son désir ». Il s'agit de neutraliser le désir. Le héros doit pouvoir devenir l'idéal auquel les frères peuvent s'identifier. Ainsi ce dernier perd son caractère réel et devient un héros mythique.

Balestrière (2008) vient nous apporter un autre éclairage qui ne contredit pas forcément Roussillon (2012) mais qui donne une autre dimension à la question de la « convention muette ». Cet auteur (2008, p. 177) signale que Freud insiste sur le fait que le Dieu juif interdit toute image pouvant le représenter. Ce pacte des frères n'est donc pas seulement basé sur une « convention muette » mais également sur l'interdit de la représentation perceptive. Car, le Dieu juif n'interdit pas la représentation mais l'image, soit ce qui renvoie pour Freud à « la perception sensorielle ». Cette prescription qui interdit l'image perceptive de Dieu, laisse le champ libre à la représentation :

« Elle signifiait, en effet, une mise en retrait de la perception sensorielle au profit d'une représentation qu'il convient de nommer abstraite, un triomphe de la vie de l'esprit sur la vie sensorielle, à strictement parler un renoncement aux pulsions avec ses conséquences nécessaires sur le plan psychologique. » (Freud, 1934)⁵⁵

Freud oppose le développement de la représentation abstraite à la perception sensorielle. Cette dernière renvoie pour le père de la psychanalyse à la « vie sensorielle » qu'il désigne sous le nom de maternité « car la maternité est attestée par le témoignage des sens » nous indique Balestrière. (2008, p. 178)

Or, selon Balestrière, cette « maternité » primaire se rapproche de la figure du père tout-puissant. Nous pouvons y voir la figure du matriarcat autre face de la figure du père de la horde primitive. « Et d'elle, poursuit, notre auteur, le fils a à triompher s'il veut « progresser » ».

Cette évocation de la figure de la mère, nous amène effectivement à constater qu'elle n'est pas un personnage du mythe sauf à faire de son absence un personnage. Elle est l'objet de désir et comme tel, elle semble subir ce qui se déroule sur la scène primitive. Mais Roussillon (2012, p. 153) nous amène à explorer toujours plus les écrits de Freud. D'après lui, Freud

⁵⁵ citation extraire de Balestrière (2008, p. 177)

reprend en 1921 le thème de l'individualisation du héros pour préciser les conditions qui rendent possible cette position singulière du héros face au groupe de frères. Freud va ainsi faire de la « féminité » le ressort de la mutation institutionnelle. En effet, selon Freud, le héros occupe une place singulière dans le désir de la mère. Il est élu et soutenu par cette dernière dans son entreprise héroïque.

La complicité de la mère constitue une analogie du père tout-puissant en ce qu'elle est mise dans la position de la mère archaïque. Il s'agit bien ici de reprendre le mythe originare en n'occultant pas, par un effet de cadrage, le rôle et la fonction de la mère. A ce premier temps d'une mère complice, Freud articule un second temps où le héros aurait recours à la « séduction maternelle »⁵⁶.

Freud n'imaginera pas de mythe mettant en scène le personnage de la mère archaïque. Il est très étonnant à ce propos qu'il ne reprenne pas non plus le mythe d'Oreste qu'il ne pouvait pas ne pas connaître à propos du « matricide ». D'aucun y voit un positionnement stratégique en vue de la survie de la psychanalyse⁵⁷. L'originare maternel est plutôt développé autour des métaphores « biologiques », en cela Roussillon (2012) et Balestrière (2008) développent la même lecture des écrits de Freud. Cette question constituera la deuxième partie de ce chapitre.

Nous avons trouvé dans la lecture des mythes grecs relatant l'origine de l'univers, une mise en scène des mères archaïques et leur lien de complicité voire de séduction avec le dernier de leur fils. Ces récits que rapportent Vernant (1999) s'organisent autour de deux trios de personnages à savoir Gaïa, Ouranos et Cronos et Rhéa, Cronos et Zeus. Dans les deux mythes, qui se succèdent chronologiquement, Gaïa et Rhéa, les mères, s'appuient sur leur dernier fils pour permettre à leurs enfants d'accéder au monde. Ouranos puis Cronos occupent les places des pères tout-puissants ne permettant pas aux générations suivantes de prendre leur place et donc de leur succéder. Dans les deux cas, la ruse des mères permet à leur dernier fils d'user également de la ruse pour permettre aux autres frères et sœurs de sortir du giron de Gaïa, et de l'estomac de Cronos dans le deuxième mythe.

⁵⁶ Roussillon nous renvoie au texte « Vue d'ensemble sur les névroses de transfert », 1915, dans lequel Freud écrit : « Dans la poétisation mensongère des origines, la femme qui avait représenté le prix du combat et la séduction du meurtre, devient vraisemblablement tentatrice et instigatrice de fait ».

⁵⁷ Lebrun, J.P. (2013). *Oreste, face cachée d'Œdipe, Actualités du matricide*, Toulouse : Erès
Merci à Guillaume Subra d'avoir attiré mon attention sur ce fait.

Pour parvenir à un « univers divin hiérarchisé, ordonné, organisé et par conséquent stable », il aura fallu deux générations de dieux. Les deux générations sont porteuses de coupures qui ordonnent le monde de manière différente. Cronos a « ouvert l'espace, débloqué le temps, permis aux générations successives de surgir sur la scène du monde, maintenant ouverte » (Vernant, 1999, p. 27). Ce premier acte fondateur a permis de constituer la scène et ses acteurs. Le deuxième acte fondateur n'est plus un récit cosmogonique qui pose des questions sur le commencement du monde mais une histoire pour connaître qui en sera souverain.

3.1.3. Reprise : fantasme et refoulement originaires

Nous avons avancé dans l'introduction de cette partie, que Freud avait déjà « l'intuition » de la notion de « fantasmes originaires » avant d'écrire *Totem et Tabou*. Cette notion lui semble dictée alors qu'il travaille sur les théories sexuelles infantiles. Or, c'est bien sur ce terrain que des « fantasmes originaires » lui sont donnés à entendre. Le fantasme est défini par les auteurs de *Vocabulaire de Psychanalyse* (Laplanche et Pontalis, 2002, p. 155) comme ce qui est « dans le rapport le plus étroit avec le désir ». Laplanche et Pontalis posent la question du rapport entre ces deux concepts. Les deux auteurs indiquent que selon Freud, « le désir trouve son origine et son modèle dans l'expérience de satisfaction : « Le premier désirer (Wünschen) semble avoir été un investissement hallucinatoire du souvenir de satisfaction ». Le rapport entre ces deux notions paraît complexe car le fantasme dans la clinique apparaît « comme irréductible à une visée intentionnelle du sujet désirant » nous indique les deux psychanalystes. Pour nous faire toucher à cette articulation complexe, ces derniers relèvent cinq « invariants » propre au fantasme. Nous reproduisons ci-dessous les propos des auteurs :

- 1° Il s'agit de scénarios, même s'ils s'énoncent en une seule phrase, de scènes organisées, susceptibles d'être dramatisées sous une forme le plus souvent visuelle ;
- 2° Le sujet est toujours présent dans de telles scènes ; même dans la « scène origininaire », d'où il peut paraître exclu, il figure en fait, non seulement comme observateur, mais comme participant qui vient troubler par exemple le coït parental ;
- 3° Ce n'est pas un objet qui est représenté, comme visé par le sujet, mais une séquence dont le sujet fait lui-même partie et dans laquelle les permutations de rôles, d'attribution, sont possibles ;
- 4° Dans la mesure où le désir est ainsi articulé dans le fantasme, celui-ci est aussi le lieu d'opérations défensives ; il donne prise aux processus de défense les plus primitifs tels que le retournement sur la personne propre, le renversement dans le contraire, la dénégation, la projection ;
- 5° De telles défenses sont elles-mêmes indissolublement liées à la fonction première du fantasme - la mise en scène du désir- mise en scène où l'interdit est toujours présent dans la position même du désir.

A travers cette « mise en scène du désir », Freud en vient à envisager que les scènes évoquées puissent être réelles ou fictives, mais elles tournent toutes autour de thèmes récurrents : « scène originaire, castration, séduction » (Laplanche et Pontalis, 2002, p. 158). Ces fantasmes se rapportent tous aux origines et comme

« des mythes collectifs, ils prétendent apporter une représentation et une « solution » à ce qui pour l'enfant s'offre comme énigme majeure ; ils dramatisent comme moment d'émergence, comme origine d'une histoire, ce qui apparaît comme une réalité, d'une nature telle qu'elle exige une explication, une « théorie » (Laplanche et Pontalis, 2002, p. 156)

La mise en récit des origines de l'humanité par Freud, grâce au mythe de la horde, vient articuler désir singulier et destin collectif à travers les thématiques de la sexualité et de la violence. Or, il nous semble que « l'originaire paternel » crée une scène comme lieu, comme topique mais marquée d'un manque. Nous pourrions dire que l'absence, du fait de la mise à mort, devient perte. Nous retrouvons là la métaphore de la scène évoquée par Green⁵⁸, lorsque deux enfants se retrouvent dans une pièce -un grenier, une cave- encombrée des objets qui ne prennent plus place dans une maison. Les traces de ce passé sont utilisées par ces deux enfants pour en faire une nouvelle histoire. A partir de matériaux issus des générations passées, deux enfants actualisent leur désir et créent de nouveaux scénarios. Mais ne pourrions-nous pas voir également dans cette scène la recherche de ce qui pourrait manquer ? En effet, qu'est-ce qui peut motiver, fonder l'envie de rester dans une salle pleine de vieux objets, si ce n'est l'espoir, non conscient ou inconscient, de trouver-retrouver un objet qui comblerait complètement la recherche, la vie ?

A cette scène, nous avons rattaché le mot « absence ». Cette référence renvoie plutôt à cet « originaire maternel » que nous allons nous attacher à décrire. Or, l'absence devient perte si elle se manifeste comme un « excès d'absence » nous enseigne Balestrière (2008, p. 123). Sinon,

« l'absence de l'objet peut être suspendue par l'hallucination, et peut donc mettre en mouvement le désir, alors que la perte de l'objet, liée à un excès de d'absence, de manque, convoque les notions de trauma, d'angoisse et de douleur ».

Nous touchons à nouveau à cette absence-perte, ce trauma lié au meurtre du père. Pour supporter l'angoisse⁵⁹ de cette perte irrémédiable, qui peut être réactivée par la présence des

⁵⁸ cf partie 2.3.3. *La scène*, du présent mémoire.

⁵⁹ « L'angoisse est un affect qui garde la trace d'un traumatisme originaire » Balestrière 2008, p. 121

frères ou du désir sexuel, les interdits, les tabous sont posés. Cela fait trauma comme dans les premiers moments de vie car le psychisme humain ne dispose pas d'appareil pour supporter cette « poussée ». Cela déborde. Le nourrisson peut éviter cette expérience à la condition que l'environnement prenne le relais pour le réinscrire dans cette expérience et en faire quelque chose de réincorporable. Or, dans la situation des frères de la horde, l'expulsion ne peut se faire que dans l'interdit. Pour ne pas être soumis à l'angoisse et la culpabilité, le totem vient faire taire ce qui revient sur la scène à savoir le meurtre et le désir de jouissance sexuelle. « En faisant terre » c'est-à-dire en enfouissant la représentation du meurtre et donc du père tout puissant, les frères évitent le retour du refoulé. Car Freud nous indique que

« le refoulement n'est pas un mécanisme de défense présent à l'origine, qu'il ne peut s'instituer avant qu'une séparation marquée entre les activités conscientes et inconsciente se soit produite, et que l'essence du refoulement ne consiste qu'en ceci : mettre à l'écart et tenir à distance du conscient. »

En posant le totem, « père mis sous terre », rien ne peut plus en être dit sauf dans sa forme négative à savoir les deux interdits du meurtre du père et de la jouissance sexuelle des femmes du clan.

Ainsi se constitue un « refoulement originaire » comme

« première phase du refoulement qui consiste en ceci que le représentant psychique (représentant-représentation) de la pulsion se voit refuser la prise dans le conscient. Avec lui se produit une fixation ; le représentant correspondant subsiste à partir de là de façon inaltérable et la pulsion demeure liée à lui » (Freud cité par Laplanche et Pontalis, 2002, p. 397)

Balestrière (2008, p. 115-116) poursuit en posant que

« Le refoulement originaire signe la naissance d'une topique de l'appareil psychique grâce à la séparation du système Ics et du système Pc-Cs qu'il inaugure. Mais « avant » l'organisation de lieux topiques précis, des destins spécifiques (la transformation dans le contraire et le retournement sur la personne propre) régissent le cours des motions pulsionnelles. »

Ainsi, nous pourrions voir dans l'« infantile » ce qui n'a pu être refoulé mais qui reste fixé. Cette fixation, dont Freud fait la première phase du refoulement, « renverrait à l'inscription d'une trace dans un système de mémoire ». Cette fixation, dont parle Freud, « renverrait à l'inscription d'une trace dans un système de mémoire ». Balestrière (2008, p. 117) en dégage trois sens :

« le sens topique d'inscription d'un premier refoulé ; le sens temporel de moment originaire de constitution d'un inconscient par refoulement des premières expériences

traumatiques ; le sens formel, enfin, où la pulsation se fixe de manière inaltérable à ses représentants. »

L'*in-fans* ne nous renvoie-t-il pas à « celui qui ne parle pas ». Lebrun (2003, p. 185) distingue même deux causalités à cet « in-fans », la première renvoie à ce qu'« il n'a pas encore accédé à la parole », la deuxième renvoie à qu'« il ne s'est pas engagé dans la parole ». L'auteur montre deux manières de ne pas parler

« soit parce qu'il n'a pas encore l'usage de la parole, soit parce qu'il lui est encore permis de tout dire : il peut dire blanc ou noir sans gêner personne, il peut vous dire qu'il vous aime et, deux minutes après, qu'il vous déteste, et vous n'en serez pas choqué. Autrement dit, sa parole ne compte pas encore, il ne parle pas encore pour « dire ».

De notre cheminement dans les origines, nous voyons dans ces deux positions « de ne pas parler » le besoin d'un tiers pour faire accéder à la parole ce qui suppose que quelqu'un entende ce qui est dit, lui confère un statut de parole, de dit. Nous connaissons bien les effets de l'absence d'humain dans le développement du petit homme. Il semble rester au stade de l'*in-fans*. Ainsi, Victor de l'Aveyron n'accèdera pas au langage parlé. Quant aux enfants souffrant d'hospitalisme, ils montrent bien que la satisfaction des « besoins vitaux » ne suffit pas à faire d'un nourrisson un petit d'homme.

Du côté de celui qui parle cela suppose de renoncer à tout dire ou n'importe quoi ce qui revient au même, puisque l'autre ne peut plus croire à cette parole et qui en perd donc le statut. Le « je te donne ma parole » semble bien indiquer que « la parole n'est pas que du vent ». Pour les Kanaks de la Nouvelle Calédonie, la parole est bien plus que la parole au sens où nous l'entendons. Elle est un acte.

Aussi, c'est bien d'un autre, de « grandes personnes⁶⁰ », incarnant le grand Autre, dont a besoin l'*in-fans* pour accéder à la parole. Mais ce faisant, il accepte de ne pas tout dire. Il renonce à la toute-puissance. Néanmoins, la clinique actuelle de l'enfant nous apprend que le nourrisson n'est plus cet être qui est coupé de l'autre. Pechberty (2000, p. 188) affirme que la psychanalyse de l'enfant s'appuie sur « l'affirmation centrale » de l'intersubjectivité. Cette position fait sortir le nourrisson et l'enfant d'un statut d'*in-fans*. En s'appuyant sur les travaux de Winnicott, ce dernier pose que « c'est à partir de la mère, de son monde symbolique, que s'organise le psychisme de l'enfant » (Pechberty, 2000, p. 189).

⁶⁰ Lebrun (2003, p. 187) cite Malraux qui dans ses *Antimémoires* énonce : « il n'y a plus de grandes personnes »

Nous pourrions nous demander ce qu'il reste de la position du père ? La figure du père ne peut pas se confondre uniquement avec la figure de la toute-puissance. Nous avons beaucoup insisté sur la figure du père archaïque, chef de meute, mais s'il est haï, il est également idéalisé. Toutefois, son meurtre aboutit à un ordre social proprement humain. C'est bien un acte qui a permis ce nouvel ordre social humain. Or cet acte permet de penser le père dans sa double représentation : haï et aimé. Cet acte suscite l'angoisse et la culpabilité. Car le père est également la figure de celui qui protège. La figure du père-frère, que nous avons pensée avec Roussillon (2012) et Balestrière (2008) à propos de la figure du héros, vient condenser deux représentations. Il devient le maître à qui l'on doit obéissance, soumission et en même temps contre lequel on se révolte, à qui l'on veut succéder voire que l'on pense tuer même imaginativement ou symboliquement. Il devient support d'identification et d'idéalisation. Balestrière (2008, p. 172) pose que cette représentation est double

« car elle est mesure de l'écart entre Le père et un père, entre père immortel et le père mortel, entre père phallique et celui de la scène primitive, entre père protecteur et père persécuteur, entre le père de l'angoisse et celui de la culpabilité. L'auteur de poursuivre deux paragraphes plus loin que « c'est grâce à cette tension à l'intérieur même de la représentation paternelle que la différence peut advenir qui fait penser et désirer. »

En effet, Balestrière nous montre également dans la manière qu'a eu Freud de penser et de théoriser les originaux maternel et paternel, une autre manière de lire ces deux signifiants et leur articulation.

L'original maternel est pensé par l'ordre bio-logique, ce qui la rattache aux sensations, aux affects, aux soins et besoins du nourrisson. Freud esquissera une théorie biologique articulant ces notions. L'enfant, dans ces premiers moments, peut être vu sous la complète dépendance de la mère. Dans l'ordre mythologique, cette figure n'est pas éloignée de l'imaginaire d'une mère archaïque toute puissante. Nous avons entrevu, dans la mythologie grecque, la séduction que la mère pouvait exercer sur le dernier des fils pour que ses enfants puissent sortir de son giron (Gaïa) ou de l'estomac du père (Cronos).

L'original paternel est pensé dans l'ordre mythologique, ce qui induit des représentations, des effets de pensée abstraite plus que des sensations ou des affects. Mais sous le trait du père de la horde, le père est assimilé à un père-animal, un élément de la nature comme la mère nourricière. Or, le meurtre du père va constituer un saut, un arrachement dans l'ordre de la nature toute-puissante pour réorganiser un ensemble, un nouvel ordre. Dans *Vendredi ou les*

limbes du Pacifique, Tournier crée une explosion pour faire changer l'ordre et les rapports entre Robinson Crusoé, Vendredi et l'île.

Dans un raccourci métaphorique, l'ordre paternel de la théorie freudienne reprend ces éléments et pose des lieux, des rapports, « organise » et « sépare » (Balestrière, 2008 p. 180). Il est l'ouverture au temps et à des temps nouveaux. Les générations peuvent advenir et les rapports entre le dedans/dehors social peuvent se constituer.

3.2. « L'originare maternel⁶¹ »

Dans le mythe de la horde primitive, la place de la mère est réduite au désir qu'elle suscite. La figure de la mère archaïque apparaît dans la mythologie grecque ou dans les interstices des écrits de Freud à côté de la figure du héros. Roussillon (2012) et Balestrière (2008) se rejoignent pour indiquer que dans l'œuvre de Freud la figure de « l'originare maternel » n'est pas mythologique mais biologique.

L'auteur de *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique* (2012, p. 158) montre qu'à partir des deux figures de l'originare de Freud, un même processus à savoir :

« une métabolisation de la pulsion de mort, par un jeu d'externalisation, de purification – grâce à un transit externe par l'objet- puis de réinternalisation secondaire ».

Si ces deux mouvements « mythologique » et « biologique » servent à mettre « en scène une histoire de la symbolisation » (p. 160), il nous intéresse de nous arrêter un peu plus sur cette dimension du côté du maternel.

Or, Balestrière (2008)⁶² reprend le cheminement de l'œuvre de Freud pour en relever les éléments qui développent cet « originare maternel ». Selon l'auteur, cet originare maternel correspond à l'origine du psychisme lui-même. Roussillon (1995, p. 159) semble aller dans le même sens lorsqu'il écrit « l'histoire du cadre « interne » est traité en acte par S. Freud dans les métaphores biologiques de l'originare ». De plus, Balestrière (2008, p. 18) pose que son

⁶¹ L'expression est de R. Roussillon (1995, p. 156)

⁶² Première partie : L'Esquisse et l'origine maternelle : l'apaisement et le rythme. pp. 15-105

travail relève d'un « travail d'explicitation d'une position freudienne implicite quant au ressort d'une fonction maternelle ».

Le travail de Balestrière nous est précieux car l'une de ses finalités est clinique. Selon la psychanalyste, la mise à jour de l'organisation du psychisme nous permet d'appréhender un originaire maternel qui permet de fonder une clinique. Cela nous permettra de distinguer, dans la relation éducative, le « maternage » de la « fonction maternelle ».

En prenant pour objet l'originaire maternel, nous développerons essentiellement la manière dont le nourrisson a à se déprendre de « l'objet interne ». En effet, le nourrisson est sensible au-dehors et dispose d'un système « pare-excitation » pour gérer ce dehors. Mais selon Salignon (1993, p. 40)

« Cette défense ne lui fait pas prendre conscience qu'il y a un dehors et un dedans, tandis, ajoute Freud, qu'il reste sans défense contre les excitations pulsionnelles. Pourquoi ? Parce que la nature de l'objet de l'excitation est radicalement différente ; même s'il n'en sait rien, absolument rien, il peut se retirer et faire taire l'excitation extérieure. En contrepartie, il ne peut faire taire l'excitation interne. Si face à l'excitation externe, le retrait calme et impose silence, face à l'excitation pulsionnelle, il ne peut trouver de parade par l'action motrice. »

Aussi dans le cheminement de notre développement ci-après, nous emprunterons le travail d'explicitation de la théorisation freudienne que permet l'ouvrage *Freud et la question des origines* de Balestrière.

S'il est commun de faire du champ du mythe de la horde primitive une ouverture à la représentation et à l'ordre symbolique, le champ maternel est renvoyé aux sens, aux affects, au corps. A travers la mise en place de l'appareil psychique comme le laisse entrevoir les travaux de Freud de la période de 1885 à 1895, Balestrière articule l'excitation comme quantité d'affect, le principe de constance, le rythme, comme « continuité dans une répétition alternée » et « l'action spécifique maternelle » comme moyen qui permet l'expérience de l'apaisement intérieur. Notre propos consistera à développer plus spécifiquement les concepts freudiens d'« expérience d'apaisement » et d'« action spécifique ».

3.2.1. Affect, représentation et quantité : la clinique de l'hystérie et de la névrose d'angoisse

A partir de sa clinique dont la figure est le sujet hystérique, Freud

« semble frappé très fortement, nous rapporte Balestrière (2008, p. 21), par un trait qu'il retrouve régulièrement : la mobilité, mobilité des représentations qui se déplacent, se condensent, mais aussi mobilité de l'intensité des représentations, mobilités de l'Affectbetrag, du quantum d'affect, qui lui aussi se déplace d'une représentation à une autre, se concentre sur une représentation, subit des destins multiples. »

A partir de ce concept de mobilité, Freud peut penser la différence entre normal et pathologique comme une question d'intensité, de quantité. Selon Balestrière (2008, p. 21), cette découverte amène Freud à théoriser « la question de la constance de la somme d'excitation » comme un des trois piliers constituant la théorie des psychonévroses, avec la « théorie du souvenir » et « la question du pourquoi les contenus des différents états de conscience ne s'associent pas entre eux ».

Freud nous démontre que si le patient hystérique souffre de lésion, comme Charcot le postulait, c'est d'une lésion de la représentation. Le bras, dans le cas d'une paralysie de ce membre, ne montre pas de lésion anatomique mais c'est la représentation « bras » qui est en question. Freud découvre que les représentations ne sont pas neutres mais ont toujours « une valeur affective » (Affekbetrag). Balestrière, suivant Freud, nous met sur la voie évidente après-coup, qu'une représentation prend ses racines dans nos perceptions, nos sensations. D'où le lien entre représentation et affect.

L'expérience clinique montre un blanc, un vide de la représentation « bras ». Cette dernière semble être déliée de la chaîne des représentations. Cette représentation paraît inaccessible. Or, « ce qui fait qu'une représentation est inaccessible, c'est sa liaison avec une représentation inconsciente d'une grande valeur affective ». (Balestrière, 2008, p. 24) Ainsi la valeur affective, au-delà d'un certain seuil, délie la représentation de la chaîne des représentations et la rend inaccessible, inconsciente.

Néanmoins, comme nous l'indiquions, cette valeur affective est mobile. Ce trop d'affect peut se libérer dans la motricité. Combien d'enfants semblent dans l'impossibilité de faire cesser leur corps de bouger lors de certaines tâches scolaires ? Nous percevons bien qu'ils sont pris eux-mêmes dans cet agir incontrôlable. Freud pose ainsi qu'à ne pouvoir se libérer de ce trop d'affect mobilisé par un événement, le « souvenir de cet événement aura l'importance d'un

trauma ». Ce qui fait dire à Freud⁶³ dans *Etudes sur l'hystérie* que « c'est de réminiscences surtout que souffre l'hystérique ».

Aussi, à partir des symptômes du sujet hystérique et de sa lecture, Freud avance que la condition de la santé psychique relève de la « capacité de maintenir constante la somme d'excitation, par liquidation de toute augmentation sensible d'excitation ». Puis Freud (1893) en fait un principe qu'il énonce ainsi :

« Nous prendrons comme point de départ un principe qui peut être formulé de la manière suivante : si toute personne reçoit une impression psychique, il y aura dans son système augmentation d'un quelque chose que, pour l'instant, nous appellerons la somme d'excitation. Or, chez tout individu, il y a la tendance à diminuer cette somme d'excitation pour préserver la santé. »⁶⁴

Comment l'appareil psychique parvient-il à diminuer la quantité d'affect ? Freud avance trois voies : la motricité, la parole et la réélaboration associative. Nous retiendrons de ces propositions le commentaire de Balestrière (2008, p. 28) à savoir que « L'individu n'est donc pas à la merci des impressions, il peut réagir à l'augmentation de la somme d'excitation par un travail » qui va de l'action à la parole et à la réélaboration associative. Néanmoins, il y a des circonstances où la personne ne peut pas, ne veut pas réagir ou encore qu'il ne lui en est pas laissé la possibilité. Cette expérience fait alors trauma.

A côté de l'hystérie, Freud va être amené à traiter des névroses. Or, à partir de cette clinique nouvelle, Freud peut théoriser que la névrose d'angoisse d'étiologie sexuelle, relève d'une insatisfaction que ce dernier perçoit comme une quantité d'affect, ici d'angoisse que le sujet ne peut décharger.

Balestrière (2008, p. 32) articule ainsi les points théoriques avancés par Freud :

« Avec le double apport théorique que constitue, d'une part, la place étiologique tenue par les excitations traumatiques dans l'hystérie, avec corrélativement la nécessité de concevoir un principe de constance qui préside à la vie psychique saine ; et, d'autre part la place étiologique de l'insatisfaction dans les névroses actuelles, avec corrélativement la nécessité de développer une problématique de la satisfaction, conçue comme apaisement de tensions par la mise en œuvre d'une élaboration psychique et d'une action spécifique ; avec ce double apport théorique donc tout est en place pour l'extraordinaire théorisation, déjà proprement métapsychologique, qu'est *l'Esquisse*. »

⁶³ cité par Balestrière (2008, p. 25)

⁶⁴ cité par Balestrière (2008, p. 26) S. Freud, « le mécanisme psychique des phénomènes hystériques. » Il s'agit d'une conférence donnée par Freud à une réunion du « Wiener medizinischer Club », le 11 janvier 1893

3.2.2. L'expérience de la satisfaction

Freud fonde sa théorie du fonctionnement psychique sur les concepts qui nous avons présentés à savoir que « les représentations propres à la névrose ont un « *caractère quantitatif* » et d'autre part, « les processus à l'œuvre (excitation, substitution, conversion, décharge) suggèrent la mobilité de cette quantité ». (Balestrière, 2008, p. 38)

Selon Freud, le système neuronique primaire fonctionne comme un arc réflexe : « tout stimulus sensible, toute réception de quantité est contrecarré par la stimulation des mécanismes musculaires qui en déchargent la quantité ». (Balestrière, 2008, p. 38) Ainsi, le système neuronique vise à se maintenir dans un état de non-excitation. Freud fait de ce processus de décharge la « fonction primaire du système neuronique ». Deux principes régulent le fonctionnement psychique primaire : le principe d'inertie et le principe de constance.

Néanmoins, si le stimulus venant de l'extérieur peut être déchargé d'après le schéma de l'arc réflexe, l'appareil psychique ne peut pas « gérer en circuit fermé ses excitations endogènes » (Balestrière, 2008, p.47) comme le besoin de nourriture. Freud avance que « ces excitations ne cessent que si des conditions bien déterminées se trouvent réalisées dans le monde extérieur ».

Pour penser cette proposition, il faut se référer à l'image du nourrisson au sein de sa mère comme l'archétype de l'expérience de satisfaction. A travers cette scène, le nourrisson fait l'expérience de la satisfaction mais également de « l'apaisement ». Balestrière (2008, p. 50) distingue les deux aspects de l'expérience de satisfaction. La satisfaction renvoie à un « avoir assez » que constitue l'objet nourriture par exemple. L'apaisement renvoie, lui, à un « mieux-être » qui se matérialise par « une action spécifique, comme une réponse aux activités musculaires » du nourrisson.

« La décharge qui a pour but l'extinction de la stimulation acquiert, grâce à l'action spécifique, fonction de communication, d'échange, de « compréhension mutuelle » pour reprend le mot de Freud. Selon Balestrière (2008, p. 51), « l'« action spécifique » « aurait l'apanage de lier » la tendance originelle, tendance à l'inertie,

« en introduisant un rythme entre le contact apaisant et la rupture du contact potentiellement tendant à l'inertie. L'expérience de satisfaction constituerait dès lors

l'expérience prototypique permettant la mise en œuvre du principe de constance, en tant que « forme modifiée », c'est-à-dire liée, du principe d'inertie. Rappelons que la définition même du principe de constance est énoncée à partir de la nécessité de théoriser le fait que le système neuronique a besoin d'emmagasiner une quantité d'énergie suffisante à « *satisfaire les exigences d'un acte spécifique.* » »

Nous percevons donc une différence entre le principe d'inertie qui viserait la décharge complète afin de revenir à un état de non-excitation et le principe de constance qui aurait pour fonction de maintenir une certaine quantité d'énergie à l'image d'un réservoir à énergie disponible. De plus, cette énergie doit être maintenue à un niveau suffisamment bas mais à un niveau constant. Or, par cette lecture, Balestrière relie les dimensions spatiale et temporelle : à « constant », l'auteur associe « continu ». D'où la notion de rythme qui apparaît dans ses propos.

Ainsi « l'action spécifique » maternelle semble

« rendre possible l'établissement d'une certaine continuité, de sorte que le contact finisse par s'enchaîner à la rupture de contact et celle-ci à un nouveau contact. C'est bien cela le rythme, la continuité dans une répétition alternée. » (Balestrière, 2008, p.52)

Balestrière (2008, p.55) fait de la figure de la Mère non pas un objet, comme Freud ou Lacan, mais un moyen, une action permettant « l'expérience d'un mouvement intérieur, d'une action intérieure, l'expérience de l'apaisement d'une tension qui d'insupportable devient supportable et de supportable source de plaisir. » Le nourrisson peut grâce à cette action « retrouver alors un pouvoir d'activité, devant actif alors qu'il était passif, puissant alors qu'il était impuissant ».

L'expérience d'apaisement est « une expérience de transformation. Le moi trouve son origine dans ce plaisir d'apaisement ». Car l'objectif n'est pas l'extinction de l'excitation ou son évitement mais la mise en place d'un « processus qu'est l'apaisement, processus de transformation qui laisse place au plaisir lié à l'activité de la psyché ». (Balestrière, 2008, p. 101).

La transformation de ce trop-plein de quantité d'affect, de sensation apparaît comme une des fonctions du principe secondaire. Or le nourrisson en est dépourvu. Aussi la question se pose de savoir comment s'autonomise cette secondarisation de l'appareil psychique ?

Roussillon (199, p. 159) souligne que le processus contenu dans le mythe de la horde et dans ce qu'il nomme « la métaphore des soins maternels »⁶⁵ est le même. Ce processus suppose un jeu d'externalisation d'un excès pulsionnel qui est pris en charge par l'extérieur, Winnicott dirait « l'environnement », puis de réinternalisation secondaire.

Cette vision, nous renvoie à l'école anglaise dont Bion et Winnicott en sont des représentants. Bion voit dans la figure de la mère un « contenant-contenu ». Bizot (2008, p. 106) dans l'ouvrage collectif *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, indique que

« selon ce modèle, le nourrisson projette dans le bon sein-« contenant », un « contenu » formé par les sensations ou les émotions insupportables, afin de les recevoir à leur retour désintoxiquées et par conséquent plus supportables. »

Ainsi par sa capacité de « rêverie », la mère pourrait « accueillir les projections-besoins du bébé » et ainsi « être plus qu'une source d'aliment, un « contenant » pour tous les ses sentiments de déplaisir, modifiant ainsi les sensations désagréables et le soulageant » (Bizot, 2008, p. 106)

De son côté, Winnicott pense que la mère a une capacité à s'identifier à son bébé qu'il nomme « la préoccupation maternelle primaire » basée notamment sur le développement d'une hypersensibilité. Cette capacité lui permet de réaliser la fonction de « holding » (de « maintien »). Le soutien physique, les routines, les prises en compte ses sensations de l'enfant, les adaptations aux changements de l'enfant lui-même constituent la fonction de « holding »⁶⁶. Davis et Wallbridge (2012, p. 94) voient dans la fonction de « holding », en termes psychologiques, « un support au moi, particulièrement au stade de la dépendance absolue avant que l'intégration du moi ne soit réalisée ».

Golse (2008, p. 269) résume cela en posant que

« le système pare-excitation de l'enfant se montre d'emblée double : une partie est pris en charge par l'adulte qui assure la fonction maternelle (holding, protection,...) tandis qu'une autre partie est prise en charge immédiatement par le bébé lui-même à travers la régulation de ses états de vigilance ».

⁶⁵ Freud n'utilise que très rarement le terme de « mère » au profit des termes d'« aide extérieure », « personne bien au courant », « personne secourable » « intervention étrangère ». in Balestrière (2008). Chap. 2 pp. 48-49

⁶⁶ Winnicott D. W. (1989) « La théorie de la relation parent-nourrisson » Dans *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Editions Payot. p. 371

Roussillon (1995, p. 158) développe cette idée en indiquant que ce moment de jeu externalisation/réinternalisation est

« le temps pivot qui évite l'enfermement dans le masochisme originaire d'un côté, et ouvre d'un autre côté à la potentialité de l'organisation d'un topique interne plus complexe et capable d'autogérer une partie de ses propres restes ».

Ainsi ce dernier fait l'hypothèse d'un « fonctionnement transitionnel de la construction du mythe de la horde » ou « des métaphores biologiques, forme de l'originaire de l'archaïque maternel ». Freud aurait à travers ses deux manières de penser la « préhistoire de l'origine » mis en acte dans son travail de pensée, un « processus transitionnel » qui lui aurait permis de « secondairement de réintégrer ce qu'il avait mis en transit ».

3.2.3. Une autre clinique en lien avec l'originaire

Le consensus que semble énoncer Golse en ce qui concerne la position de pare-excitation pris en charge par l'adulte se fonde sur une clinique différente de celle de Freud. Bion accueillait des patients psychotiques, Winnicott s'est occupé d'enfants et de leur mère dans le cadre de sa fonction de pédiatre puis de psychanalyste. En outre, les travaux des psychanalystes recevant de jeunes patients a ouvert d'autres pratiques propres à les recevoir. L'agir du corps, le dessin, le jeu sont venus prendre place dans la séance à côté de la parole. Pechberty dans son ouvrage *L'infantile et la clinique de l'enfant* (2000) nous montre bien les différentes pratiques et théorisations qui en découleront.

Nous pouvons également remarquer que la question du cadre dans le champ psychanalytique, introduite en 1967 par le psychanalyste argentin, Bleger, s'est posée à partir d'un ensemble de travaux consacrés « aux cas borderline ou psychotiques ». (Roussillon, 2012, p. 35)

Canat (2007, p. 53) indique qu'il lui semble que

« les états psychiques, les comportements anormaux, les symptômes illogiques ou incompréhensibles étaient, par le passé, relégués au vaste champ du hors-sens des psychoses ou des autismes.
Cette tendance s'est déplacée et ces « inclassables » se voient, maintenant, rattachés à cette grande catégorie que sont les états-limites. »

Canat poursuit en interrogeant cette classification de sujets qualifiés d'états-limites très fluctuante dans le temps et dans l'étiologie. Le dénominateur commun semble, pour cet auteur, que :

« les chercheurs s'entendent, au moins sur le constat, que de plus en plus de personnes souffrent de pathologies-limites ou de rapport-limite au corps privé (le corps vécu, ressenti, sexué...) ou au corps public (la communauté avec ses lois et ses contraintes...). » (2007, p. 55)

Aussi, nous reprendrons la dénomination de « sujet-limite » que Canat fait sienne à partir des travaux d'Olindo-Weber. Cette dénomination de « sujet-limite » a le mérite de renvoyer la problématique tant au niveau du sujet lui-même comme manque, défaut ou mise à mal des limites, qu'au niveau du social et de son imaginaire support des normes. « Limite par rapport à quoi et par rapport à qui ? » interroge Canat (2008, p. 53).

Des recherches sur les sujets-limites, psychotiques, autistes... Balestrière (2008, p. 66) retient trois points communs que nous reproduisons dans leur intégralité.

- 1- Les inscriptions inconscientes et préconscientes ne semblent pas épuiser le champ des inscriptions psychiques, d'où l'hypothèse d'un matériau psychique originaire, appelé, tour à tour, éléments-béta, pictogrammes, signifiants formels, signifiants énigmatiques... Ce matériau originaire est conçu comme non refoulable, forclos, non fantasmable, mais n'agissant pas moins sur la vie psychique et/ou somatique de chacun.
- 2- Malgré leur diversité, ces conceptions ont aussi en commun la volonté de rendre au moi la place qui lui convient : le lien entre la fonction alpha et le moi, comme l'un de ses facteurs, chez Bion ; le « je » d'Aulignier ; le Moi-peau d'Anzieu ; l'attention portée à ce proto-moi établi par introjection de l'environnement maternel chez J. McDougall ; l'effort de réévaluation d'une topique du moi en relation avec les temps de refoulement chez Laplanche.
- 3- Le matériau originel, au-delà du contexte théorique qui le promeut, semble être étroitement lié à ce qu'on pourrait appeler des impressions, des sensations, une tonalité affective, un sentir... Aulagnier parle de pictogramme comme étant indissolublement affect de la représentation et représentation de l'affect ; D. Anzieu parle des signifiants formels en termes d'images proprioceptives, tactiles, coenesthésiques, kinesthésiques, posturales, d'équilibration ; Jean Laplanche fait de l'originaire un approfondissement de la notion de réel humain, comme catégorie de l'effectivité, de la Wirklichkeit ; W. Bion élabore ses deux types d'éléments, alpha et béta, à partir du traitement différentiel possible des impressions des sens et des émotions.

Ces travaux posent la question du matériau propre au principe de constance, « de la même manière que l'hallucination est le matériau propre au principe de plaisir » (Balestrière, 2008, p. 56). Dans la continuité de notre travail et du cheminement dans l'ouvrage de Balestrière ce matériau se nomme « sentir », « sensation ». Ce « sentir » renvoie à un « fond originaire » duquel se détachent les couples d'opposés que la psychanalyse⁶⁷ a mis en lumière comme les

⁶⁷ Freud, S. (1968) S. Pulsions et destin de pulsions (1915). Folio/essai. p 35

Dans *Métapsychologie*, Paris : Gallimard. Coll

trois polarités qui dominent la vie psychique, à savoir sujet (moi)-objet (monde extérieur) ; plaisir-déplaisir ; actif-passif.

L'enjeu se trouve bien dans l'élaboration de ces trois oppositions dans le sens où elles permettent la constitution d'un moi capable de se différencier et d'accéder à la symbolisation comme modalité d'être au monde propre aux êtres humains.

Selon Balestrière (2008, p. 81),

« l'expérience de satisfaction représente le modèle théorique de l'expérience pathique du mouvement vers..., de la « *poussée* », (Drang) de « *l'attraction primaire*⁶⁸ » (primäre Wunschanziehung), jusqu'à l'apaisement, au retrait et à la fermeture apaisée (dont le prototype est le sommeil). Telle est l'expérience de satisfaction si l'on veut bien considérer ce modèle théorique dans sa portée la plus large, incluant la problématique de l'hallucination de l'objet (de l'absence, de la perte) mais la débordant dans la constitution d'un rythme d'approche-éloignement, d'ouverture-fermeture, d'attrait-apaisement. »

Il nous faut revenir sur ces deux phrases dont la densité est telle que nous ne prétendons pas à la déplier entièrement. Balestrière se réfère à Erwin Straus lorsqu'elle évoque la dimension pathique du mouvement de l'expérience d'apaisement. Maldiney qui reprend cette notion⁶⁹, définit le pathique comme « notre capacité affective à accueillir l'événement, c'est-à-dire ce qui arrive tout à coup et fait voir autrement le monde ». Cambier⁷⁰ sur lequel nous nous appuyons pour démêler ce concept précise que pour parler de « vie pathique »,

« Maldiney recourt à une expression d'Eschyle : le *pathei mathos*, c'est-à-dire un savoir que l'on ne peut acquérir qu'en éprouvant, qu'en endurant. L'émotion nous rappelle que l'existence est toujours une expérience au sens étymologique du terme : une traversée périlleuse. Toute existence est constituée de crises que l'on ne peut surmonter qu'en se transformant. La véritable sérénité n'est pas la tranquillité mais consiste à renoncer à prétendre être maître de la réalité. »

Le « pathique » prend donc racine dans les affects. Dans les propos que nous citons, le signifiant « émotion » vient se substituer à celui d' « affect ». Nous ne travaillerons pas à vérifier si les deux renvoient à la même réalité même si nous avons des indices d'une certaine correspondance.

⁶⁸ L'auteur se réfère à deux notions issues de Freud, S. « Esquisse pour une psychologie scientifique ». Dans *La naissance de la psychanalyse*.

⁶⁹ Nous nous référons à Maldiney H. (1997) qui reprend ce concept de Straus dans *Penser l'homme et sa folie*. Grenoble : Editions Jérôme Million

⁷⁰ article issu de alaincambier.fr/wp-content/uploads/2013/10/lna34p07.pdf [consulté le 26 avril 2014]

La clinique de l'originaire renvoie au sentir, au rythme. Mais les tensions ne suffisent pas à qualifier le sentir, il faut « que la tension soit rythme, écoulement temporel pour que l'éprouvé soit ressenti comme éprouvé de plaisir ou de déplaisir ». (Balestrière, 2008, p. 84) Nous retrouvons l'axe de travail de Salignon (1993, p. 47) lorsqu'il écrit que :

« L'enfant est introduit à la patience comme décollement de l'objet et de la demande supposée. Il n'y a pas de plaisir sans le temps de déplaisir et le temps de déplaisir amène de la réalité et à la loi du langage, le mot n'est pas la chose, il la représente ; l'effet du re-qui est le temps véritable où se fonde le sujet »

De la répétition va surgir le temps mais une répétition qui n'est pas cadence. Il ne s'agit pas de la mesure du temps métaphorisée par le « tic-tac » de l'horloge. Le rythme selon Maldiney est plus affaire de vague, de respiration. Pour paraphraser Sauvanet⁷¹ :

« Comme le dit Maldiney en pensant à Platon : « La mesure introduit la limite (péras) dans l'illimité (apeiron). Or le destin du rythme se joue entre ces deux extrêmes : il meurt d'inertie ou de dissipation. » D'inertie, si la mesure (la « structure ») le limite trop ; de dissipation, si le « mouvement » l'illimite trop. »

Nous retrouvons la distinction entre le principe d'apaisement avec le principe d'inertie. Il ne s'agit pas dans l'action de faire taire la tension ce qui renverrait plus au principe d'inertie. Il ne s'agit pas non plus de laisser le nourrisson aux prises avec cette tension dont il ne peut subir que sa destructivité si une « action spécifique » ne vient pas la transformer. Mais en même temps, c'est bien l'absence, le vide qui va fonder le rythme. Dans l'expression « un dessin qui respire », nous percevons que ces sont les espaces, les vides, les blancs qui font que se structure le dessin. Ainsi Winnicott, cité par Pechberty, indique que l'action de la mère trop prompte à « répondre » à l'enfant « opère une séduction équivalente à un viol ». L'intervention de l'autre est donc vécue comme une agression là où elle se plaçait du côté de l'aide.

Le rythme se situe donc dans l'intersubjectivité. Il est ce jeu entre le nourrisson et la mère. C'est en ce sens qu'il n'est pas une cadence et qu'il est inhérent à la situation. Cela ne relève pas de la technique mais bien de la rencontre, de l'expérience chaque fois nouvelle de la rencontre avec un autre. De cette manière, le rythme « trouvé-créé » peut prendre la fonction d'un « pare-excitation » pour reprendre l'expression de Balestrière (2008, p. 104).

⁷¹ <http://rhuthmos.eu/spip.php?article736> [consulté le 27 avril 2014]

Roussillon⁷² s'arrête sur l'importance du rythme comme « régulation de notre narcissisme »
Ce dernier nous propose l'enchaînement logique suivant : si les choses se déroulent à notre rythme, on a confiance dans notre rythme. Cette confiance renvoie à un certain nombre de processus qui se développent en soi. On construit une confiance en soi qui peut se décliner sous la forme d'une sécurité intérieure car on peut s'appuyer sur ce que l'on ressent. Le sentir devient une « précondition » à la symbolisation.

Par contre, si l'on se trouve dans un environnement qui ne correspond pas à notre rythme, on se retrouve dans une insécurité intérieure car on ne peut plus s'appuyer sur ce que l'on ressent pour se diriger. A défaut « d'être dans le rythme » ou « d'avoir le bon rythme », on est obligé de « s'appuyer sur la parole de l'autre » explique Roussillon. Nos affects ne sont plus une boussole. On perd l'étayage de notre « sentir » comme capacité réflexive de « se sentir ». On perd donc notre ressentir. Il en va de notre capacité à se ré-ancrer dans notre corps, poursuit le psychanalyste. Ce dernier réaffirme que l'intellect, la réflexion abstraite sont seconds. Sans un appui sur le « sentir » en tant qu'affects, intuitions, on ne peut construire une réflexion autonome.

Nous aurons à reprendre ces idées dans le champ de l'éducation. Il nous apparaît indéniable que certaines aides auprès d'enfants en difficulté scolaire importante sont vécues comme des agressions et annulent, de ce fait, les effets des aides apportées. C'est bien dans le rythme de la demande ou de son absence que se constituera un effet d'aide. Mais, il nous semble important que le « porteur de l'aide » (adulte ou pair) ne soit pas non plus dans une position d'attente indéfinie à l'image de cet « illimité » auquel nous faisons référence. La demande peut prendre de nombreux signes qu'il n'est pas toujours simple de savoir lire et le refus d'aide est souvent vécu par les enseignants comme une attaque, renvoyant chacun à leur impuissance.

Pour conclure et réouvrir

Freud construit deux théorisations des origines à partir des matériaux de sa clinique et des savoirs de son époque. Les deux théorisations ne sont pas indépendantes mais se portent l'une l'autre du fait même de la « condition humaine » à la fois sociale et singulière. A la différence des animaux sociaux, les hommes ne font pas que s'adapter à la nature, ils inventent leur

⁷² cours du 03/12/2008 L3 université Lyon 2 site <http://www.uoh.fr/front> [consulté le 9 juillet 2013]

société. En cela, le travail théorique de Freud reste actuel. Car si l'anthropologie contemporaine discute la nécessité de « la mort du père »⁷³, si le champ des interactions précoces est devenu l'intersubjectivité, avec Salignon (1993, p. 40)

« nous posons la validité du discours freudien en face de sa propre exigence dont nous savons qu'elle est double : clinique, c'est ce que nous appelons le mythique, c'est-à-dire que la clinique peut nous renseigner sur l'objet même du discours freudien, et la logique d'autre part peut nous faire comprendre les enchaînements mis en ordre dans les interrelations dont nous pouvons dire qu'elles sont un système de relations. Le discours freudien fait ce qu'il dit parce qu'il déroule l'objet clinique en même temps qu'il le formalise.

Ainsi Roussillon (1995) montre que les deux théorisations freudiennes des origines s'inscrivent dans une même logique : il s'agit par

« un jeu d'externalisation, de purification –grâce à un transit externe de l'objet- puis de réinternalisation secondaire ». Le temps de la « purification du moi » est pris en charge par une intervention extérieure, temps pendant lequel se contiennent et se purifient les restes-déchets du psychisme de l'origine, est le temps pivot qui évite l'enfermement dans le masochisme originaire d'un côté, et qui ouvre d'un autre côté à la potentialité de l'organisation topique interne plus complexe et capable d'autogérer une partie de ses propres restes. (p. 158)

Balestrière montre que du côté de l'originaire maternel c'est « l'action spécifique » qui permet une « secondarisation » encore inexistante chez le nourrisson.

Or, si la problématique du cadre, dans le champ de l'éducation, nous renvoie aux temps originaires, c'est bien dans ce qu'elle fait retour sur quelque chose de non métabolisé, qui vient se faire compulsion de répétition. Nous avons vu que cette « aide extérieure » doit trouver sa juste distance, son rythme propre, Winnicott dirait qu'elle doit « être suffisamment bonne ».

Dans ce « suffisamment bon » nous entendons également « pas trop bon non plus » au risque de rester coller à ce paradis. L'opération de soudage montre qu'un contact trop prolongé aboutit à un collage ce qui bloque l'opération.

Aussi la problématique de l'originaire qu'évoquent les sujets-limites posent la question de l'articulation entre ce que Roussillon nomme les « conditions/préconditions de symbolisation ». Il revient dans le chapitre 6 de son ouvrage *Logiques et archéologiques du*

⁷³ Godelier (2010, p. 203) « Mais ici je me séparerai de Freud. Le sacrifice qui « fait loi » ne se confond pas avec la nécessité du « meurtre du père ». Car cette loi n'est pas la loi du père, des pères, c'est une loi qui se tient derrière toutes les lois humaines, et qui n'est pas sexuée. »

cadre psychanalytique, sur le problème de la symbolisation et ses « conditions/préconditions », soit pour l'auteur « l'articulation entre l'Œdipe et les interactions précoces ». Roussillon avance qu'

« On ne peut ni renoncer à une « théorie » du cadre qui en viendrait à incarner un principe de limitation, un ensemble d'interdits structurant le champ du représentable, condition de la représentation, ni non plus renoncer à une théorie du processus psychanalytique qui aurait à placer le cadre en position « transitionnelle » dans l'appropriation du champ représentatif sauf à faire de celui-ci une pure violence dont on se demande à partir de quoi elle serait assimilable.

Cette question qui se pose dans le champ de la psychanalyse nous semble résonner de manière très forte dans le champ éducatif. Le transitionnel concerne « une manière subjective, une manière de vivre subjectivement certaines expériences, il ne rend pas intelligible, il rend appropriable l'expérience ». Or l'Œdipe se présente comme une « structure d'intelligibilité ». Il est là d'emblée porté par la famille, les parents, la mère. L'enfant devra parvenir à « l'habiter de manière vivante, à en assimiler petit à petit la matrice organisationnelle ». N'est-ce pas cette conflictualité que viennent montrer ces enfants pour qui le cadre scolaire est insupportable ? Il n'est peut-être pas étonnant que ce soit du lieu des corps, de l'agir qu'un grand nombre d'enfants fasse symptôme à l'école : troubles du comportement, somatisation, dyspraxie... « Le corps est le lieu de la suture » entre l'inconscient et le sujet social réaffirme Godelier (2010, p. 206). Et l'anthropologue de poursuivre :

« Il est toujours convoqué, soit pour témoigner en faveur de l'ordre social qui l'habite, soit pour se dresser contre cet ordre, par un sujet qui veut et peut dire par là aussi bien son acceptation que son refus de la société ou de sa société. »

Si de l'Œdipe, il ne reste plus que la « pure violence » qu'il impose et auquel le sujet doit se soumettre alors il est à attendre des réactions du même ordre du côté du sujet dans la mesure où le social ne semble plus porter le discours qui permettait à chacun de s'y inscrire même si le prix à payer relevait de la « pure violence ». Godelier (2010) montre comment, dans des sociétés premières, l'ordre social porte les mécanismes de sa reproduction à travers ses rites d'initiation notamment et comment ils s'inscrivent dans la psyché humaine.

Si nous renonçons à l'imposition du cadre par la « pure violence » alors se pose la question du « pacte » qui permet non pas de l'accepter puisque le petit d'homme n'a pas le choix mais d'y trouver un habit à sa taille et dans lequel il puisse exprimer une part de sa subjectivité.

Roussillon (1993, p. 166) ouvre une piste en forme de question pour l'analyse en indiquant que le travail, « l'art » du psychanalyste n'est-il pas précisément

« d'arriver à permettre que les aspects structurants du cadre puissent un jour apparaître en trouvé/créé à l'analysant, en position « transitionnelle » du processus de représentation. »

Canat (2007), dans le champ de l'éducation, propose une pédagogie institutionnelle adaptée qui s'inscrit dans une « écoute-lecture » de cet originaire qui fait retour et ne permet pas de se symboliser et d'accéder aux apprentissages que propose l'école. Cette dernière (2007, p. 12) se propose de construire « un environnement scolaire et un lien susceptibles de ne pas démultiplier les crises et le rejet des apprentissages et de la culture en général. » Cet environnement, nous dirions ce cadre, doit pouvoir prendre en compte une psychopathologie qui affecte principalement pour Canat (2007, p. 13) :

- les liens (le rapport à l'autre différent de soi)
- les passages (passage d'une activité à l'autre)
- les changements (regard, attitude ou ambiances différents)
- la socialisation (le rapport à la communauté, à l'institution et à la loi)

La métaphore du **soudage** nous vient pour penser cette « action spécifique » constitutive de l'originaire maternel. « Le soudage est une technique d'assemblage permanent qui établit une continuité de nature entre les pièces soudées. Le terme soudure est utilisé pour désigner l'alliage reliant les pièces à assembler formé par la fusion des bords à assembler, avec d'un produit d'apport ». La soudure est donc le résultat du mélange des matériaux de base (les matériaux à souder) et d'un produit d'apport. Il s'agit donc pour nous d'assimiler cet assemblage à une transformation. L'objet premier n'a plus tout à fait la même forme avant et après cette opération. La soudure à l'arc électrique est une opération qui fonctionne comme une boucle, un circuit fermé. L'assemblage des deux parties ne peut se faire que si un troisième élément, en l'occurrence une baguette enrobée, intervient. L'opération « délicate » consiste à approcher suffisamment près cette baguette des deux métaux à assembler pour que l'énergie électrique se transforme en chaleur et permette aux métaux de s'assembler non par collage mais par mélange, échange de métaux. La baguette provoque et permet la soudure. Or, pour provoquer le « démarrage » de l'opération, il convient de mettre en contact la baguette avec le métal puis de trouver la distance « suffisamment bonne » pour que la fusion se produise. Cette mise en contact pourrait être assimilée à une excitation de l'élément baguette. Cette mise en contact se fait par un contact léger mais appuyé entre la baguette et les pièces à souder. Pour le soudeur débutant, trouver la bonne distance est un des premiers apprentissages. La baguette ne doit pas toucher les métaux à souder mais se tenir à quelques millimètres d'elles. A défaut de trouver cette distance, la baguette se colle aux pièces métalliques à souder sans produire l'effet escompté. L'arc est mis en défaut. La coupure de l'arc est alors requise pour décoller la baguette même si un premier réflexe consiste souvent à arracher la baguette. Le travail de soudage nécessite ensuite un geste particulier en fonction des pièces à souder et de leur configuration. Le geste consiste en un rythme à trouver soit l'articulation d'une durée et d'un mouvement. Le

passage de la baguette ne doit pas être trop rapide ou trop lent et le mouvement à appliquer doit correspondre à la soudure à effectuer.

Cette opération de soudage met donc en jeu des bords, une mise en contact, une distance, un rythme. Or, si l'opération débute par un mouvement-contact entre les pièces, ce n'est pas la mise en contact qui permet l'opération mais son retrait. C'est l'arc électrique qui va permettre l'opération soit la mise en lien des différents éléments. Un contact trop appuyé vient faire collage sans qu'il y ait transformation.

4. Soudure : retour sur le cadre

En agriculture, la **soudure** est la période précédant les premières récoltes et où le grain de la récolte précédente peut venir à manquer. Par extension, faire la soudure est assurer la transition entre deux systèmes.

Kaës (2013) distingue six fonctions du cadre : les fonctions contenante, de limitation, transitionnelle, d'adossement et d'étayage, de conteneur et de symbolisation⁷⁴. Nous reconnaissons dans les fonctions « contenante », de « limitation », « transitionnelle » et « symbolisante », les fonctions que nous avons travaillées dans notre démarche d'explicitation de l'originnaire freudien⁷⁵. Néanmoins, une des difficultés est l'assemblage de fonctions qui se réfèrent à plusieurs auteurs et qui ne coïncident pas complètement entre elles. Nous nous proposons de revenir sur la fonction contenante qui se trouve très présente dans la littérature concernant les institutions de soin. En outre, elle apparaît également dans le champ de l'enseignement à un moment où l'école tente d'articuler besoins éducatifs particuliers et enseignement général et dans un contexte où une partie des enseignants a le sentiment diffus

⁷⁴ Kaës (2013, p. 56) distingue six fonctions du cadre :

- La première est la *fonction contenante* décrite par Bleger lorsqu'il dit que le cadre, récepteur de la symbiose », contient « la partie psychotique de la personnalité ». A l'intérieur de cette première fonction, nous pouvons distinguer la *contenance* comme réceptacle ou comme contrainte, le *dépôt*, soit pure et simple consignation, soit lieu où l'on entrepose certains objets pour les conserver ou les mettre à l'abri, et la *crypte*, qui reçoit le caché et l'archaïque.
- La deuxième fonction, de *limitation*, assure la distinction entre le « moi » et le « non-moi » Le cadre est le garant des limites du sujet, de son espace corporel et psychique.
- La troisième fonction du cadre est *transitionnelle* : frontière entre le moi et le non-moi, le cadre articule le dedans et le dehors, le cadre participe de cet espace qu'a conceptualisé Winnicott, où règnent la paradoxalité et l'indécidabilité. Trouvé-crée, le cadre n'est ni subjectivement reçu, ni objectivement perçu. Un des problèmes conséquents est celui du maintien de la dimension contractuelle du cadre confronté avec celui de son adéquation et de son aménagement. Ce problème définit en partie le contenu de ce que j'ai nommé analyse transitionnelle (Kaës, 1979).
- Le cadre accomplit une quatrième fonction d'*adossement et d'étayage*, sur le modèle de l'appui sur l'objet d'arrière-plan ; les travaux de J. Grotstein, J. Sandler et G. Haag ont mis en évidence le rôle de cet objet dans la formation du sentiment de sécurité et d'identité.
- La cinquième fonction est celle du « *conteneur* » : elle correspond à la fonction de figuration et de transformation des représentations d'objets et des affects en représentations de mots qui sont rendues possibles par le cadre.
- Lorsque ces cinq conditions sont remplies, le cadre peut exercer une sixième fonction, *symbolisante*, condition majeure de la formation de la pensée.

⁷⁵ Balestrière (2008, p. 81) indique que « Cette lecture de l'expérience de satisfaction rejoint ce qui a pu être théorisé à propos de la fonction de l' « objet contenant ».

d'une perte d'identité face à des élèves bien différents d'eux⁷⁶. Si la fonction contenante renvoie à l'élaboration du « cadre interne » du développement psychique du sujet tel que nous l'avons développé dans le chapitre précédent, nous reviendrons également sur le cadre général mythologique dans lequel les concepts de Loi, Lieu, limite et langage seront développés.

4.1. De l'expérience d'apaisement à la fonction contenante

De nombreux auteurs ont travaillé sur la fonction contenante et cela mériterait un travail spécifique de présenter les positions de chacun. Nous avons évoqué précédemment Bion et Winnicott. Nous présenterons également Anzieu et son concept de Moi-peau. Nous nous proposons de reprendre les théorisations de ces trois auteurs car elles semblent être une base de pensée dans ce domaine.

4.1.1. L'apport de W.R. Bion

A partir de sa clinique autour de la psychose, Bion élabore une théorie sur l'origine et les mécanismes de la pensée qu'il formule à partir de modèles abstraits. Bion construit une théorisation pour penser les relations de la mère et de l'enfant dans les premières interactions. Ainsi, il nous fournit les outils pour penser la fonction contenante. Bion construit trois principales notions pour décrire ce processus : la rêverie maternelle, la fonction alpha et l'appareil contenant-contenu (Cicccone, 2007 p. 65).

- Nous avons déjà vu que Bion postule une capacité de la rêverie à la mère qu'il définit comme « un état d'esprit réceptif à tout objet provenant de l'objet aimé, un état d'esprit capable, autrement dit, d'accueillir les indentifications projectives du nourrisson, qu'elles soient ressenties par lui comme bonnes ou mauvaises ». (Bion, 1991, p. 54) Il s'agit donc d'une fonction de l'attention de la mère, qui sans effort se tourne vers les besoins de son enfant, donnant sens à ce qui est non organisé. (Mazet et Lebovici, 1998, cités par Geissmann, 2001, p. 85).

- La fonction alpha transforme les contenus non pensables – Bion les nomme éléments bêta- en éléments disponibles – les éléments alpha. La fonction alpha permet à la mère de

⁷⁶ Nous renvoyons le lecteur à la partie 2.4.4 Approche clinique du malaise des enseignants, du présent mémoire.

détoxiquer les projections du bébé dans sa rêverie interprétatrice. Le nourrisson n'ayant pas les moyens d'effectuer cette opération, la mère exerce à sa place sa fonction alpha.

« Les éléments alpha contiennent des images visuelles, des thèmes auditifs, des schèmes olfactifs, et ils sont susceptibles d'être employés dans la pensée vigile inconsciente, les rêves, la barrière de contact, la mémoire » (Bion, 1991, p. 43). Selon Bion, « Pour qu'une expérience puisse être utilisée comme modèle, les données des sens doivent avoir été transformées en éléments alpha susceptibles d'être emmagasinés et mis à la disposition de l'abstraction. » (1991, p. 94).

Selon Bion (1979), l'élément bêta « représente la première matrice d'où l'on peut supposer que surgissent les pensées. L'élément bêta participe à la fois de l'objet inanimé et de l'objet psychique, sans qu'il soit possible de les différencier. Les pensées sont des choses, les choses sont des pensées ; et elles ont une personnalité ». (cité par Geissmann 2001, p. 104) Le nourrisson ne peut « rien faire » de ces sensations que représentent ces éléments bêta. Pour les transformer, les métaboliser, en éléments alpha il a donc « besoin de l'appareil à penser » d'un autre. Bion fait remarquer le rôle fondamental des éléments bêta dans l'identification projective et les acting out : « ce sont des objets qui peuvent être évacués ou utilisés dans ce type de pensée qui repose sur la manipulation de ce que l'on ressent comme chose en soi, comme s'il s'agissait de substituer une telle manipulation aux mots et aux idées ». (Bion, 1991, p. 25)

- La fonction alpha permet ainsi d'appareiller les contenus projetés avec un contenant afin que les éléments « contenant-contenus » puissent être réintrojectés et que l'appareil à penser de l'enfant se construise peu à peu nous explique Ciconne (2007, p. 65). Pour le dire encore autrement,

« L'élément bêta s'est vu retirer l'excès d'émotion [...]: Cette transformation permet au petit enfant de se réapproprier quelque chose, appelons-le par commodité un élément alpha, qui peut à présent servir de définition ou de préconception. (Bion 1979 cité par Geissmann 2001, p. 108)

Ainsi, avec Bion, « l'action spécifique » de la mère constitue une métabolisation, une digestion d'émotions « brutes », sensorielles en fait psychique. La mère se fait réceptrice des éléments bêta pour les traduire en éléments alpha. Les auteurs du *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (2007 p. 64) attirent notre attention sur le fait que la fonction contenant n'est pas un contenant dans le sens d'un récipient mais au sens d'un « attracteur » (Houzel, 1987, 1997) qui attire la vie pulsionnelle et émotionnelle du bébé. Ces derniers poursuivent :

« L'objet contenant rassemble la sensualité éparse et crée les conditions de maintien d'une « consensualité » (Meltzer et al., 1975). Il est par ailleurs un transformateur des vécus bruts non psychisables. »

C'est en ce sens que Kaës parle de « conteneur » comme une des fonctions du cadre.

4.1.2. L'apport de D.W. Winnicott

Winnicott a orienté sa conceptualisation d'une autre manière. Alors que Bion a construit un schéma abstrait, le pédiatre-psychanalyste nous ramène aux gestes de la mère et à ses effets psychiques. Aussi, Winnicott insiste beaucoup sur la qualité des soins premiers. Dans les premiers moments, il décrit la position du nourrisson comme dans une « dépendance absolue » en ce que

« l'enfant n'a pas les moyens de reconnaître les soins maternels, qui sont surtout une question de prophylaxie. Il ne peut pas acquérir la maîtrise de ce qui est bien et de ce qui est mal fait ; il est seulement à même d'en tirer profit ou de souffrir de perturbation. » (Winnicott, 1969, p. 368)

A travers les soins répondant à des « besoins corporels », Winnicott est attentif aux « besoins » de la subjectivité pour qu'elle puisse émerger et s'épanouir. Il distingue :

- le « holding⁷⁷ » renvoie au « maintien ». « Dans « maintien », il y a surtout le fait que l'on tient physiquement l'enfant, ce qui est une forme d'amour ». (Winnicott, 1969, p. 371) Le nourrisson doit se sentir tenu, contenu et ramassé par le « portage ». Cette fonction de contenance est ce qui lui permet de se sentir « unifié » et rassemblé à une époque où ses processus internes ne lui permettent pas d'assurer seul cette fonction (Roussillon, 2007, p. 60). Métaphoriquement nous pourrions dire que c'est sans doute là également la capacité à « sup-porter » la relation nourrisson-mère.
- le « handing » ou « maintenance⁷⁸ » soit une fonction « personnalisante ». Elle comprend :
« le rythme des soins, leur adéquation à ceux du bébé, l'harmonie de leur gestuelle, la manière dont ils respectent les données propres du bébé apportent leur première contribution au fait que le bébé puisse commencer à se sentir être « une personne » (2007, p. 60)

⁷⁷ Les traductions du « holding » sont multiples nous en avons rencontré trois : soutien, maintien et portage. Nous reprendrons la traduction des auteurs sans la mettre en question. En pensant que chacune amène un aspect particulier au « holding ».

⁷⁸ terme retenu par Roussillon (2007) pour traduire le « handing ».

- le « Object-presenting » ou présentation d'objet c'est-à-dire la manière dont on s'occupe de lui, dont on lui adresse un message. Ce message lui transmet une « première forme de représentation de ce qu'il est pour l'autre, de la manière dont il est traité et donc ce qu'il représente pour l'objet maternel. » (Roussillon, 2007, p. 61).

Winnicott reviendra dans son œuvre plus en détail sur le « holding » que sur les deux autres soins maternels. Green (2002), cité par Pirlot et Cupa⁷⁹ (2012, p. 54), fait du « holding » une « structure encadrante dont le souvenir restera lorsque la perception de la mère ne sera plus disponible du fait de son absence. » Les deux auteurs commentent que « La structure encadrante peut être considérée comme une matrice pour ce que Green désignera ultérieurement comme tiercéité. » Green (2002) fait l'hypothèse que

« Lorsque le contact avec le corps de la mère est interrompu, ce qui persiste de cette expérience est la trace du contact corporel – le plus souvent les bras de la mère- qui constitue une structure encadrante abritant la perte de la perception de l'objet maternel, comme une hallucination négative de celle-ci. C'est sur ce fond de négativité que vont s'inscrire les futures représentations d'objet abritées par la structure encadrante. Cette fonction contenante permettra l'élaboration du travail des représentations qui subissent les transformations relatives aux passages des représentations psychiques de la pulsion aux représentations de mots et des idées et jugements tirées de l'expérience de la réalité. » (p. 56)

Winnicott (1969) développe dans *La préoccupation maternelle primaire (1956)*, un aspect qui nous paraît important au regard de la fonction de contenance et du cadre. Sa thèse est la suivante : « au premier stade, nous trouvons chez la mère un état spécifique, une condition psychologique qui mérite un nom tel que *préoccupation maternelle primaire*. »

« Cet état organisé (qui serait une maladie, n'était la grossesse) pourrait être comparé à un état de repli, ou à un état de dissociation, ou à une fugue, ou même encore à un trouble plus profond, tel qu'un épisode schizoïde au cours duquel un des aspects de la personnalité prend temporairement le dessus. » (p. 287)

C'est état « de préoccupation maternelle primaire » poursuit Winnicott,

« fournit un cadre (« setting ») dans lequel la constitution de l'enfant pourra commencer à se manifester, ses tendances au développement à se déployer, et où lui, l'enfant, pourra ressentir le mouvement spontané et vivre en propre des sensations particulières à cette période primitive de sa vie ». (p. 289) L'auteur commente au paragraphe suivant. « J'ai tenté de décrire tout cela à ma façon, en disant que, si la mère fournit une adaptation au besoin suffisamment bonne (good enough), la propre ligne de vie de l'enfant est très peu perturbée par les réactions aux empiétements de l'environnement (car ce sont bien entendu les *réactions* qui comptent, pas les empiétements).

⁷⁹ Pirlot, G. Cupa, D. (2012). André Green – *Les grands concepts psychanalytiques*. Paris : Puf

Ainsi pour Winnicott « l'établissement du moi doit reposer sur un « sentiment continu d'exister » suffisant, non interrompu par des réactions à l'empiétement. »

La thèse de Winnicott vient souligner des caractéristiques communes avec les travaux de Freud et de Bion en ce qui concerne la position maternelle : continuité, constance, action adaptée, rythme.

4.1.3. L'apport d'Anzieu

Nous choisissons de nous arrêter sur le concept de Moi-peau développé par Anzieu car ce dernier articule le corps et le développement précoce du moi de l'enfant. En outre, la clinique d'Anzieu met en évidence « des distorsions spécifiques du Moi caractérisées par un manque de limites qui fait redouter l'émergence pulsionnelle. Les troubles du Moi en tant qu'interface entre le dehors et le dedans s'accompagnent de troubles de la pensée. » (Séchaud, 1995, p. 4, préface à l'ouvrage *Le Moi-peau*) Dans notre questionnement initial, cette problématique nous a particulièrement mobilisé. En outre, Anzieu s'inscrit dans la lignée freudienne mais également de Bion et de Winnicott auxquels il se réfère. Nous le verrons notamment dans le développement des fonctions du Moi-peau.

« Par Moi-peau, Anzieu (1995, p. 61) désigne une figuration dont le Moi de l'enfant se sert au cours des phases précoces de son développement pour se représenter lui-même comme Moi contenant les contenus psychiques, à partir de son expérience de la surface du corps. » Ce contenant sert à contenir des représentations, des affects en un mot des représentants pulsionnels. « Le Moi-peau s'étaye sur le corps où s'enracine la pulsion » nous rappelle Séchaud. (1995, p. 10) Le Moi-peau et les enveloppes – concept qu'Anzieu développera à côté du Moi-peau- permettent de « localiser dans un espace imaginaire l'excitation pulsionnelle ». Le Moi-peau est d'abord une métaphore. Selon Anzieu (1990, cité par Séchaud, 2007, p. 25)

« L'espace psychique et l'espace physique se constituent en métaphores réciproques. Le Moi-peau est une de ces métaphores. Son efficacité se mesure à son pouvoir d'évoquer des cas concrets ».

La peau est ainsi une interface entre l'intérieur et l'extérieur. L'environnement, au sens de Winnicott, est qualifié d' « entourage maternant » par Anzieu (1995, p. 84)

« parce qu'il « entoure » le bébé d'une enveloppe externe faite de messages et qu'il s'ajuste avec une certaine souplesse, en laissant un écart disponible, à l'enveloppe interne, à la surface du corps du bébé, lieu et instrument d'émission de messages : être un Moi, c'est se sentir la capacité d'émettre des signaux entendus par d'autres. »

Il se constitue une double limite, une double enveloppe entre l'extérieur et l'intérieur.

Ainsi l'écart entre le feuillet externe et le feuillet interne laisse au Moi, quand il sera davantage développé, la possibilité de ne pas se faire comprendre, de ne pas communiquer (Winnicott). Avoir un Moi, c'est pouvoir se replier sur soi-même. Si le feuillet externe colle trop à la peau de l'enfant, Le Moi de l'enfant est étouffé dans son développement, il est envahi par un des Moi de l'entourage [...] Si le feuillet est trop lâche, le Moi manque de consistance. » (Anzieu, 1995, p. 84)

Dans le chapitre sur les fonctions du Moi-peau, Anzieu (1995, p. 130) pose qu'il fait l'hypothèse que

« la peau comme enveloppe du corps constitue la réalité intermédiaire entre la membrane cellulaire (qui recueille, trie et transmet l'information quant au caractère étranger ou non des ions) et l'interface psychique qu'est le système perception-conscience du Moi. »

Anzieu (1995, pp. 121-129) définit huit fonctions au Moi-peau. Nous y retrouverons les fonctions winnicottiennes de holding et de handling. Nous nous arrêterons spécifiquement sur les fonctions ayant un lien avec la fonction contenante.

- 1- la fonction de maintenance. Cette fonction renvoie sur le plan biologique à la fonction de holding en référence à Winnicott. La fonction psychique se développe par intériorisation du holding maternel. « Le Moi-peau est une partie de la mère qui a été intériorisée et qui maintient le psychisme en état de fonctionner [...] tout comme la mère maintient en ce même temps le corps du bébé dans un état d'unité et de solidité. [...] L'appui externe sur le corps maternel conduit le bébé à acquérir l'appui interne sur sa colonne vertébrale, comme arête solide permettant de se redresser. Un des noyaux anticipateurs du Je consiste en la sensation-image d'un phallus interne maternel ou plus généralement parental qui assure à l'espace mental en voie de se constituer un premier axe, de l'ordre de la verticalité et de la lutte contre la pesanteur, et qui prépare l'expérience d'avoir une vie psychique à soi. »
- 2- la fonction contenante. Cette fonction est assurée principalement par le handling maternel. « Kaës⁸⁰ (1979) distingue deux aspects de cette fonction. Le « contenant » proprement dit, stable, immobile, s'offre en réceptacle passif au dépôt des sensation-images-affects du bébé, ainsi neutralisées et conservées. Le « conteneur » correspond à l'aspect actif, à la rêverie maternelle selon Bion, à l'identification projective, à l'exercice de la fonction alpha qui élabore, transforme et restitue à l'intéressé ses sensations-images-affects rendues représentables. »
« Le Moi-peau est alors figuré comme écorce, le Ça pulsionnel comme noyau, chacun des deux termes ayant besoin de l'autre. Le Moi-peau n'est contenant que s'il a des pulsions à contenir, à localiser dans des sources corporelles, plus tard à différencier. La pulsion n'est ressentie comme poussée, comme force motrice, que si elle rencontre des limites et des points

⁸⁰ Kaës, R. (1979). Introduction à l'analyse transactionnelle » Dans Kaës, R. et al. *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod

spécifiques d'insertion dans l'espace mental où elle se déploie et que si sa source est projeté dans des régions du corps dotées d'une excitabilité particulière. Cette complémentarité de l'écorce et du noyau fonde le sentiment de la continuité de Soi. »

- 3- La fonction de pare-excitation : Anzieu se réfère à la fonction de pare-excitation développée par Freud (1895 et 1925). Il reprend de ce dernier l'hypothèse d'un Moi constitué de deux feuillets. Anzieu le rapprochant sur le plan biologique avec l'épiderme. Il semble suivre Freud dans le rôle de pare-excitation que peut jouer la mère jusqu'à ce que « le Moi en croissance de celui-ci trouve sur sa propre peau un étayage suffisant pour assumer cette fonction ».
- 4- La fonction d'individuation du Soi. Cette fonction prend appui sur la singularité de chaque peau de par son grain, sa texture, son odeur. Sur le plan psychique, « le Moi-peau assure une fonction d'individuation du Soi qui apporte à celui-ci le sentiment d'être un être unique. » A la carence de cette fonction répond un affaiblissement du sentiment de frontière de soi.
- 5- La fonction d'intersensorialité. « La peau est une surface porteuse de poches, de cavités où sont logés les organes des sens autre que ceux du toucher. Le Moi-peau est une surface psychique qui relie entre elles les sensations de diverses natures et qui les fait ressortir comme sur ce fond originaire qu'est l'enveloppe tactile ».
- 6- la fonction soutien de l'excitation sexuelle. « La peau du bébé fait l'objet d'un investissement libidinal de la mère ». « Le Moi-peau remplit la fonction de surface de soutien de l'excitation sexuelle ; surface sur laquelle, en cas de développement normal, la différence des sexes reconnue et leur complémentarité désirée ».
- 7- la fonction de recharge libidinale. « A la peau comme surface de stimulation permanente du tonus sensori-moteur par les excitations externes répond la fonction du Moi-peau de recharge libidinale du fonctionnement psychique, de maintien de la tension énergétique interne et de sa répartition inégale entre les sous-systèmes psychiques. »
- 8- la fonction d'inscription des traces sensorielles tactiles. La peau fournit des informations directes sur le monde extérieur. « Cette fonction est renforcée par l'environnement maternel dans la mesure où il remplit son rôle de « présentation de l'objet » auprès du tout-petit (Winnicott). » « Le Moi-peau est le parchemin originaire, qui conserve, à la manière d'un palimpseste, les brouillons raturés, grattés, surchargés, d'une écriture « originaire » préverbale faite de traces cutanées. »

Nous pourrions retenir les trois fonctions de la peau qu'Anzieu présentait en 1974 (1995, p. 61). Il nous présente ces fonctions sous forme de trois images : le sac, la limite et la surface. La peau a la fonction d'un sac « qui contient et retient à l'intérieur le bon et le plein que l'allaitement, les soins, le bain de paroles y ont accumulés ». La peau comme interface qui marque « la limite avec le dehors et maintient celui-ci à l'extérieur, c'est la barrière qui protège de la pénétration par les avidités et les agressions en provenance des autres, êtres ou objets ». Enfin la peau est un « lieu et un moyen primaire de communication avec autrui,

d'établissement de relations significantes ; elle est, de plus, une surface d'inscription de traces laissées par ceux-ci ».

4.1.4. Reprise : fonction contenante et cadre

Nous pouvons reprendre certaines caractéristiques communes aux théorisations de la fonction contenante pour en faire des éléments transposables dans un cadre humain, qu'il soit éducatif, thérapeutique ou pédagogique. Nous nous appuyons sur notre travail et la synthèse que Roussillon présente dans l'ouvrage *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (2007, p. 67-68).

La fonction contenant est donc caractérisée par la fonction alpha et la capacité de rêverie de l'environnement (Bion). Comme lieu d'accueil, le cadre environnement peut être pensé comme transformant les éléments bêta en éléments alpha afin que l'enfant puisse les réincorporer.

L'environnement contenant a comme caractéristique d'être marqué par « la préoccupation primaire ». Winnicott a décrit les soins dont relève le holding, le handling et la « présentation des objets ».

Une autre caractéristique que nous avons également développée concerne le rythme et la rythmicité des expériences. Nous avons pensé le rythme comme bonne distance entre la mère et l'enfant, comme opération qui permet de trouver ses propres coordonnées psychiques, qui permet la constitution d'une continuité. La rythmicité donne une illusion de permanence. Elle permet également d'anticiper et soutient la « pensée » de l'absence. Ainsi la rythmicité assure la constitution « d'une base de sécurité ».

La fonction contenante est à penser également comme fonction de sollicitation. L'environnement contenant maternel a pour fonction « de solliciter, apporter, ajouter quelque chose pour enrichir le développement du nourrisson ».

Roussillon ajoute deux fonctions : la fonction symbolisante et le couplage des fonctions maternelles et paternelles.

La fonction contenant produit donc l'effet d'un sentiment d'unité, de solidité, de continuité, de sécurité, de vertébralité (se tenir) afin d'éviter les angoisses de morcellement, de démantèlement, de troué, d'intrusion, d'explosion... Nous pouvons également imagier le contenant Moi-peau comme un sac, une limite, une surface.

Les travaux de Delion (2011) nous paraissent intéressants, à ce stade, afin de nous déplacer du cadre interne au cadre institutionnel. Delion reprend les apports de Winnicott, de Bion et d'Anzieu et les intègre dans une théorisation personnelle. Sa théorisation est issue d'une clinique des autismes et de la psychose infantile inscrite dans un cadre institutionnel et travaillée par les concepts de la psychothérapie institutionnelle.

Cet auteur pense la fonction contenant en référence à la « fonction alpha maternelle ». Il en dégage trois temps : une fonction phorique, une fonction sémaphorique et une fonction métaphorique.

La fonction phorique fait référence au holding de Winnicott et aux héros phoriques de Tournier. Ce concept est tiré par H.F. Robelet du *Roi des Aulnes*.

« Elle concerne tout ce qui de l'homme le met ou le laisse dans un état de dépendance tel qu'il a un besoin incontournable de l'autre pour être porté par lui, soit physiquement, c'est le cas du bébé qui ne peut encore marcher tout seul, soit psychiquement, et c'est le cas de beaucoup de personnes psychotiques qui ont longtemps, voire toujours, besoin de portage pour pouvoir suivre leur destin pulsionnel. » (Delion 2011, p. 191)

L'image de la fonction phorique est celle qui correspond au simple geste de porter un enfant sur son épaule⁸¹. En termes institutionnels, ce sont les soignants qui se trouvent dans la position d'occuper la place de la mère comme

« appareil collectif à penser les non-pensées des enfants autistes et psychotiques, et leur fonction.), consiste à accueillir l'enfant dans sa singularité de sujet, c'est l'accueil du transfert, et à l'accueillir aussi avec ses « signes objectifs (de maladie), c'est l'accueil diagnostique. » (Delion, 2011, p. 191)

Cette première fonction, poursuit Delion (2011, p. 190), « consiste à proposer un espace, physique et surtout psychique, dans lequel ce qui est *non-lieu* va pouvoir devenir événement ». Ces espaces d'accueil constituent des scènes sur lesquelles vont venir se jouer la problématique singulière du sujet « mais dans la relation avec les adultes qui les organisent » (Delion, 2011, p. 215)

⁸¹ Delion P. Pour que ça continue : la fonction phorique. Colloque AMPI 8 et 9 Octobre 2010.

La « fonction sémaphorique » se fait le dépositaire de ce qu'amène le sujet sur la scène d'accueil, sans encore bien savoir ce qu'elle signifie » explique Delion.

« Ces signes étant exprimables quelque part, dans quelque lieu, vont pouvoir se polariser vers un appareil psychique disposé à les recevoir et à les organiser. Cet appareil psychique de plusieurs soignants constitue en quelque sorte la feuille d'assertion, celle dont Balat (2000) nous dit qu'elle est « le lieu sémaphorique de celui est à interpréter. » (Delion, 2011, p. 192)

Dans un troisième temps, c'est un travail d'interprétation qui va s'élaborer à partir d'une réunion des personnes concernées directement par le patient.

« Des hypothèses vont être émises, des échanges affectifs vont avoir lieu, des décisions vont être prises, mais tous ces mouvements seront partagés par les partenaires de la situation de l'enfant. Il s'agit en quelque sorte de réunir la « constellation transférentielle ». C'est dans ce temps que s'exerce la « fonction métaphorique ». (Delion, 2011, p. 215)

Nous percevons, dans les trois temps de ce travail institutionnel, combien l'accueil du sujet est conditionné par un travail de parole, de symbolisation, de reprise par les membres de l'institution. Il s'agit comme pour la « fonction alpha » de détoxiquer la relation et ce qui s'y passe afin de pouvoir « agir » en tant qu'institution.

L'accueil, comme fonction phorique, renvoie à la matérialité du cadre à sa solidité, à son unité, à sa continuité. Mais le risque pour le sujet porté est de rester « collé » au « héros phorique ». Delion évoque le retournement en quelque sorte de la contenance en contention à l'image de Saint-Christophe, porteur et sauveur d'enfant devenant Roi des aulnes, « emporteur et assassin ». La fonction phorique doit se dégager d'une fonction d'emprise et se faire simple passeur. Néanmoins, la légende de Saint-Christophe met en récit comment ce simple enfant, figure du Christ, pesait tant, que le saint aurait pu être emporté. C'est bien le sens du travail avec la « constellation transférentielle » que de travailler sur le transport et sur ce qui est transporté.

4.2. Loi, Lieu, Limite et Langage⁸²

⁸² Ce titre renvoie aux « 4 L » comme quatre balises de repère de l'espèce humaine. Pain les reprendre dans « La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury » texte issu de l'ouvrage éponyme publié en 2009 chez Matrice

Kaës dans son modèle du cadre nous renvoie à la question de la symbolisation à travers la fonction symbolisante. Le cadre du tableau n'est pas uniquement un contenant solide, unifiant, continu. Il a également un effet de représentation. Il relève d'un dispositif qui nous fait « rentrer » dans le tableau pour le mettre en scène. Il y a là un effet de mise en récit. Il peut alors se raconter quelque chose. Nous pourrions dire qu'il s'opère deux temps : une séparation de l'espace-temps de la réalité et une entrée, une alliance avec la « scène » contenue dans le tableau. Il va se jouer quelque chose de très subjectif sur cette scène que représente le tableau. Mais comme le souligne Imbert (1994, 2000, p. 125)

« le transport n'est pas nécessairement transfert, que dans le transport rien ne se passe qui finirait par réveiller le sujet, par « dé-narcotiser » le Narcisse perdu dans un miroir maternel. Aucune parole n'est engagée qui toucherait au cœur du désir ».

Notre propos est de nous intéresser à la manière dont la symbolisation opère et de sa mise en œuvre dans l'institution. La clinique des enfants pris par la violence, ces enfants « bolides » (Imbert, 1997) qui ont accès au langage, donc à l'ordre symbolique, mais dont quelque chose ne vient pas s'inscrire symboliquement dans la relation avec les autres, sera notre terrain de questionnement. Cette clinique nous renvoie à des remarques de parents ou de professionnels qui se désolent « de ne pas pouvoir les tenir », remarques qui font également écho à l'avant-propos de notre mémoire.

4.2.1. Symbolisation : histoire de séparation

Avant de suivre le dialogue entre Lebrun et Wénin (2008b), entre un psychanalyste et un bibliste à propos de la Loi, nous nous proposons de poser la problématique de la symbolisation à partir de la monographie que reprend Imbert (1994, 2000, p. 123). Cette monographie est le récit autour de l'accueil de Jean-Michel⁸³, enfant de six ans jamais scolarisé. Ce dernier, une fois dans l'enceinte scolaire se met à hurler et sa mère qui était restée devant l'école fait le chemin pour le reprendre. Il est donc question d'une séparation dans cette monographie et d'une mise au travail de cette séparation. Imbert (1994, 2000, p. 124) utilise ce récit pour développer ce qu'il appelle « la mise en pratique de la loi » afin de mettre « en évidence différents moments de cette symbolisation ». Nous n'allons pas reprendre la monographie dans son intégralité mais nous centrer sur ce qui n'opère pas dans cette entrée à l'école.

⁸³ monographie publiée dans *Vers une pédagogie institutionnelle*, d'Aïda Vasquez et Fernand Oury, Vigneux : Matrice. 1990

Le récit met en scène Jean-Michel qui, une fois dans l'école, se met à hurler. De cette situation, Imbert (1994, 2000, p. 125) fait le commentaire suivant : « Jean-Michel est bien séparé [de sa mère] mais cette séparation résulte d'un effet de force ; elle opère dans le réel et non dans le symbolique ». Ainsi, l'entrée dans l'école ne se révèle pas être contenante mais contention. Le coup de force initial ne s'inscrit pas ailleurs que dans le réel de la situation et des corps ce qui provoque, comme chez le nourrisson, des cris. La classe ne devient pas lieu d'accueil contenant mais un lieu d'enfermement, de séparation forcée. Il s'inscrit bien sur le corps quelque chose mais qui ne fait pas signification.

Cette métaphore de l'inscription sans signification nous renvoie à la machine imaginée par Kafka dans *la colonie pénitentiaire*. Le sens de cette machine est à chercher dans la volonté punitive d'inscrire sur le corps du condamné sa faute et de la rendre signifiante. Néanmoins, le dérèglement de la machine nous fait apparaître la seule horreur de cette inscription et le supplice du corps. Il est à remarquer que son bon fonctionnement nous engageait à pouvoir trouver acceptable cette punition. L'effet d'illusion de la technique nous a fasciné au point d'oublier ce qui était en œuvre.

Ici, Jean-Michel et sa mère sont les figures du dérèglement de l'entrée à l'école. Il résulte de ce dérèglement comme un coup de force trop grand pour être accepté, transformé en autre chose. Le transport dans ce lieu n'amène rien d'autre et il se joue sur cette scène la relation de la mère et de son enfant.

Imbert montre que l'issue à cette entrée non signifiante à l'école est marquée par l'intervention du directeur qui renvoie l'enfant « *chez lui*⁸⁴ ». Le message transmis par ce dernier n'est pas « nous ne voulons pas de cet enfant ». Ce dernier est inscrit à l'école, il en fait partie sans que rien ne lui en soit demandé. C'est bien le groupe social, la loi sociale qui impose à chacun cette situation. Le message transmis à l'enfant est alors, nous dit Imbert, « Ici, il n'est pas question de te contenir, je suis prêt à me séparer de toi. Un enfant ça ne se garde pas ».

⁸⁴ *Nous soulignons.*

Ce directeur refuse, dans un acte qui fait autorité, de jouer le jeu de la contention malgré son statut qui l'obligerait à « garder » et peut-être à « tenir » cet enfant. En le renvoyant « chez lui », il se joue quelque chose d'un retour à soi. Salignon nous permet d'explicitier ce « chez-soi ». Selon ce dernier, « le chez-soi est ce qui demeure comme demeure de l'être homme, c'est là qu'il peut, dans le repos et le calme, rebâtir son rapport au monde » (2010, p. 29). « Le renvoi, rajoute Imbert, ouvre la possibilité d'un nouveau retour, du retour d'un Autre Jean-Michel ».

Ce nouveau retour ne sera pas un retour du même à la condition que l'environnement école puisse travailler ce qui a été amené sur cette scène comme un « refus d'école ». Ce récit illustre le fait que la fonction phorique puisse parfois se travailler comme une mise à terre pour éviter d'aller jusqu'à l'épuisement du porteur et du porté. Dans le cas présent, la remise à terre constitue un déplacement vers un autre porteur afin de mieux reprendre par la suite.

4.2.2. Mise en pratique de la Loi

Dans son sens générique, Lebrun (2008b, p. 27) désigne la Loi comme ce qui « structure l'appareil psychique humain ». En ce sens le mythe de la horde primitive énonce la Loi humaine, fondée sur les deux interdits fondamentaux - interdit du meurtre et interdit de l'inceste - et sa conséquence, l'obligation à l'échange. La Loi permet ainsi l'ordonnement du monde, en séparant les mêmes et en reliant les différents pour fonder des filiations, des généalogies. Cette Loi a une valeur collective tout autant qu'individuelle. Les groupes humains y sont soumis tout autant que le sujet singulier. « Si la mise en pratique de la loi relève de l'épreuve, nous dit Imbert (1994, 2000) [...] cette épreuve est à comprendre comme perte, séparation de la jouissance narcissique et de la pulsion de tuer. »

A partir de la lecture de la Genèse, Wénin (2008b, p. 30) pose que « dès que le créateur parle aux humains, c'est pour donner une loi » Mais selon ce dernier, cette Loi n'est pas un commandement mais une limite qu'il énonce ainsi : « D'un arbre, tu n'en mangeras pas, parce que si tu venais à en manger, tu mourrais » (2008b, p. 32)

« Autrement dit, quand l'être humain du jardin entend cela, il ne sait pas, si c'est une frustration arbitraire qui lui est imposée par Dieu, ou au contraire un conseil d'ami qui lui est donné pour qu'il évite des chemins qui iraient vers la mort. Wénin poursuit son travail d'exégète et formule que : La première parole divine adressée à l'être humain

du jardin dit qu'au fond, le bien et le mal ne sont pas objet de savoir que l'on pourrait posséder, que l'on pourrait détenir, ou pire que certains détiendraient et pas d'autres. » (2008b, p. 33)

Wémin (2008b, p. 32) énonce que : « C'est une Loi qui pose un impossible : l'impossibilité de connaître, de posséder une connaissance sûre de ce qui est bien et mal. » En désignant « un arbre », Dieu circonscrit un espace. Cet espace devient un Lieu, Lieu d'un impossible, d'une limite. Il nous faut entendre cette limite comme ce à quoi on ne peut accéder et non pas comme ce qui nous est refusé. Il n'y a pas d'intention dans cet interdit. Selon le bibliste, c'est la figure du serpent qui vient donner à imaginer que Dieu a la volonté d'interdire ce lieu afin de garder la totalité pour lui. Cette Limite vient faire barrière devant le « prendre tout », le « savoir tout » ou prétendre pouvoir le faire.

Après Freud, Lacan lit le mythe de la horde primitive à partir des données de la linguistique de Saussure et l'anthropologie de Lévi-Strauss. De cette lecture, il explique que la castration - dont le père est l'agent, pour Freud-

« ne vient pas tant d'une répression extérieure mais est mise en acte du fait de la parole ; c'est le fait d'être pris dans le langage que le sujet est obligé de perdre la jouissance plénière de son corps ». (Lebrun, 2008b, p. 35)

Accéder au langage suppose donc de se décoller du monde des choses, de son corps, ce qui suppose donc une perte. L'animal a accès directement au monde. Son comportement est contraint par l'ordre de la nature - même pour les animaux sociaux. L'ordre du langage donne à l'humain un recul, un décollement des choses qui lui permet de se distancier de la nature. De cette position, le sujet perd l'accès direct aux choses, il perd l'immédiateté du monde puisque son accès est désormais médiatisé par le langage. C'est ce que ce que l'on appelle la Loi du langage qui donne accès à la représentation.

Les frères Dardenne illustrent avec leur film *Rosetta* le collage du sujet au monde. Dès les premières secondes, en plaçant la caméra au plus près de l'actrice, tout le champ est pris par son corps. Nous la suivons sans pour autant y comprendre quelque chose. Les deux réalisateurs nous donnent l'impression que Rosetta, le personnage principal, est en prise directe, immédiate avec le monde. Elle colle littéralement aux choses du monde. Ainsi, elle ne peut sans défaire tout comme le spectateur d'ailleurs. Les auteurs (2005, p. 71) nous livrent une clé en expliquant que leur personnage « n'a pas de psychologie parce qu'elle a des tâches à accomplir, des choses à faire. Son être entier est occupé, obsédé, obnubilé, assiégé par ce

qu'elle a à faire, à chercher, à trouver. » Or, « il faudra qu'elle passe par la trahison et le meurtre pour que quelque chose bouge de ce collage ».

Cette absence de « psychologie » est une absence d'accès à sa propre subjectivité. C'est l'expérience de la transgression de l'interdit qui permet, dans cas, à Rosetta, de prendre conscience, d'accéder à une position subjective comme le retour à un « chez-soi » pour Jean-Michel.

Cette Loi qu'évoque Lebrun se réfère donc aux invariants anthropologiques que la Genèse met en scène. En les mettant en scène, elle les spatialise. Ainsi, nous avons pu poser une différence entre la limite qui circonscrit un lieu impossible, non pas d'accès, mais interdit car Lieu d'un trou, d'un vide, d'un non-savoir, de la perte. La barrière est là pour protéger, séparer de ce Lieu. C'est l'intention que l'on prête à l'autre qui en fait une restriction. Or, cette limite est à entendre non comme un commandement et un ordre mais comme un seuil. Le seuil peut être défini comme cet au-delà duquel quelque chose n'appartient plus à l'ensemble donné. C'est le sens de la « date limite d'inscription ». Ne pas la respecter suppose que nous ne serons pas partie prenante d'un groupe et/ou de son activité par exemple. Mais le seuil peut également renvoyer à l'intensité comme nous l'avons exploré dans la perspective économique de la quantité d'affect. Au-delà de ce seuil, de cette limite, c'est la mort en dernier lieu. Dans quoi l'expression « aux limites de l'horreur » nous fait-elle basculer ? L'indicible justement. L'indicible des camps de mise à mort ! Comme un inaccessible qui même mis en mots nous échappe et en même temps dont on ne veut rien savoir.

Nous avons déjà indiqué que la figure du serpent vient travestir la Loi pour en faire une limite à la jouissance de consommation « du fruit de l'arbre qui est au milieu du jardin ». Le serpent présente la Loi de telle manière que la figure de Dieu est imaginée comme celle du père de la horde, Tout-jouissant. Il est soupçonné de profiter abusivement de la place qu'il occupe. Or, en ne présentant que l'interdit, le serpent masque ce qu'offre la Loi soit « tous les arbres à la jouissance de l'homme ». Comme l'ont mis en scène les frères Dardenne, l'effet de cadrage en plan serré, vient masquer le hors champ. Il ne permet plus de penser qu'il y ait un extérieur, qu'il y ait de l'entour autour du corps cadré. Ainsi la Loi est réduite à son seul aspect négatif et restrictif.

« Autrement dit, après les premiers mots du serpent, dans la tête de la femme, celui qui pose la Loi apparaît comme n'étant pas animé de bonnes intentions ; la Loi n'est donc pas

là pour structurer le désir ; elle n'est que frustration, obstacle à la jouissance » commente Wénin (2008b, p.46)

La transgression est ainsi vécue comme « un acte libérateur qui permet de se libérer de la loi - et du même coup, de la Loi- et de se débarrasser de ce Dieu qui ne veut pas qu'elle soit comme lui – et du même coup, de celui qui pose la Loi » poursuit Wénin.

L'humain finit par disputer et remettre en cause la place de Dieu, place d'exception. Il est hors-la-loi dans la loi. Il est celui qui l'énonce. Il est la figure qui la porte et l'énonce. En transgressant la Loi, l'humain pense accéder à la même place que Dieu soit à la Toute-puissance.

Le serpent exerce donc une séduction et l'humain accepte de ne plus voir la situation dans son ensemble. Par un effet de cadrage, il ne perçoit plus que ce qui dit l'autre, objet de son désir. Ainsi l'humain accepte d'obéir au serpent séducteur et en même temps il s'aliène à sa pulsion. En ce sens, il se coupe de sa capacité de comprendre comme capacité d'établir des liens, de les séparer, de les trier, de les classer, de faire des choix. Cet effet de cadrage ne permet plus de distinguer les entours, le hors champ. Il fait coller littéralement à la chose.

La loi, au contraire tout en séparant, vient, dans un deuxième mouvement, relier. C'est le sens du symbole qui unit deux parties séparées. Imbert (1994, p. 22) nous rappelle dans *Médiations, institutions et loi dans la classe*, que le « symbolon » est :

« signe de reconnaissance : 1. primitivement un objet coupé en deux, dont deux hôtes conservaient chacun une moitié qu'ils transmettaient à leurs enfants ; ces deux parties rapprochées servaient à faire reconnaître les porteurs et à prouver les relations d'hospitalité contractées antérieurement. 2. en général, signe de reconnaissance pour des gens séparés depuis longtemps et qui se font reconnaître ; particulièrement, objet au moyen duquel les parents reconnaissent plus tard les enfants qu'ils ont exposé »

Sur le plan du groupe, du Politique, la Loi devient donc Loi commune. Wénin (2008b, p. 51) rapporte que le *Décatalogue*, ensemble de préceptes,

« constitue une loi donnée à Israël dès que ce groupe d'anciens esclaves de Pharaon devient un peuple. Le grand récit de l'alliance suit celui de la libération, la Loi venant structurer l'exercice de la liberté reçue. Paul Beauchamp disait qu'on pouvait résumer le *Décatalogue* en une seule phrase : « Tu ne retourneras pas en Egypte ? » Et qu'est-ce que l'Egypte, sinon précisément l'endroit où le bon-vouloir – la jouissance- d'un despote fait la loi ? Sortir d'Egypte, ce n'est pas devenir sans Loi, raconte l'*Exode*. C'est accepter qu'une instance tierce, pour ainsi dire hors jeu, donne une Loi qui vaut pour tous et qui permet à la société de se structurer en vue de fonctionner humainement. »

L'épisode du serpent nous fait apparaître une autre caractéristique de la Loi. La religion a souvent figé la parole divine et l'a pensée comme un Idéal à atteindre. Ainsi, dans ses analyses, Durkheim (1992, p. 88) ne réduit pas uniquement « l'être divin » à un « législateur et gardien de l'ordre moral », il en fait également « un idéal que l'individu s'efforce de réaliser ».

Wénin (2008b, p. 43) attire notre attention sur le fait que le texte biblique ne présente pas « comment les choses devraient aller » mais montre comment les choses tournent quand on n'accepte pas ce que dit la Loi. Il est question dans le texte de conflits entre homme et femme, d'incestes et de meurtres...

Or, Durkheim (1992, p. 21) explique que « la morale est un système de règles d'action qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut agir dans des cas donnés ; et bien agir, c'est obéir ». En ce sens, « la morale est essentiellement une discipline » qui « régularise » et « contient ». La morale et par conséquent l'éducation morale se situent sur ce versant des règles et des règlements qui viennent limiter et contenir l'individu et devenir ainsi une forme de commandement.

Mais la Loi n'est pas à confondre avec les règles et les règlements⁸⁵. Imbert (2000, p. 111) nous met en garde sur cette confusion.

« L'emprise du registre imaginaire –spéculaire et narcissique- sur le registre symbolique guette les institutions et les sujets avec pour effet la dévalorisation de la Loi, réduite à un agencement de règles ; le recours aux règles pour pallier la défaillance de la Loi. »

Pour ce dernier, l'inscription de la Loi n'est pas simple et révèle peut-être la différence entre Loi et règle. Les règles se trouvent à disposition, affichées dans les classes tel un catalogue de prescriptions qui régule la vie des élèves. Par contre, la loi, affirme Imbert (1994, 2000, p.120), relève « à proprement parler de l'incertitude et de la fragilité d'une création : elle n'est pas déjà là, mais bien à créer, à créer contre la pente en elle à se réduire à la règle. » Nous nous rappelons le récit de Jean-Michel qui ne veut/peut entrer dans ce nouvel ordre symbolique qu'est l'école. La parole du directeur vient sur fond de loi commune, « l'obligation scolaire », séparer pour pouvoir relier plus tard. Mais cette position ne vaut que

⁸⁵ Nous renvoyons le lecteur aux propos de ce conseiller principal d'éducation qui faisait du règlement intérieur un cadre. (partie 1.2.2 « Le cadre dans l'école primaire »)

pour le cas évoqué. Pour un autre élève, il faudra agir d'une autre manière même si le cadre scolaire et son obligation seront les mêmes.

4.3. Symbolisation et institutions

Imbert nous suggère avec l'expression de « mise en pratique de la loi », la différence entre Loi et règles. De la même manière, les récits de la Bible ne contiennent pas tant des récits du pourquoi que du comment. Ils ne sont pas des préceptes à mettre en œuvre pour être à l'image de Dieu mais ils mettent en scène comment des personnages se débrouillent avec la loi et sa transgression. Il en va ainsi de l'histoire de Caïn, enfant incestueux, qui tue son frère.

4.3.1. Caïn et la fraternité

Le récit de la vie de Caïn décale le travail que nous menons pour regarder comment s'instaure, se régule la vie des frères. Nous avons vu le moment fondateur que représente le meurtre du père tout-puissant. Nous avons également abordé la question de la position du héros à travers la figure de Moïse. L'histoire de Caïn vient nous narrer « l'échec de la fraternité provoqué par la jalousie et la violence qu'elle nourrit » (Wénin, 2008b, p. 153). Ce détour nous permettra de reprendre ce qui s'énonce, dans ce mémoire, autour de la violence. « La base de la fraternité, nous dit Wénin (2008b, p. 154), c'est le conflit venant de ce que l'on doit partager d'emblée un même territoire, un même amour des parents, etc. » Comment faire pour ne pas en venir au meurtre ?

A cette question, le lecteur de la bible peut trouver trois réponses contenues dans les récits du texte sacré : la séparation comme mise à distance du conflit pour pouvoir y revenir et trouver une solution dans laquelle nul n'est humilié ou vaincu ; le pardon « où la partie lésée accepte de reconnaître que le tort subi ne l'a pas empêchée de vivre et qu'il est plus sage de renoncer à la vengeance » ; la parole soit le fait de « permettre à chacun de revisiter son passé et son présent pour voir où cela a coïncé et si le désir de paix et bien réel ». (Wénin, 2008b, p. 153).

Nous reprenons l'histoire de Caïn au moment où Dieu regarde Abel et son offrande et ne regarde pas Caïn et son offrande. Caïn connaît alors une « brûlure intérieure ». Cette

« brûlure » n'est pas sans nous rappeler le cri du nourrisson, « première perte d'homéostasie »⁸⁶. Or, c'est bien d'une rupture de complétude que vit Caïn. Pour la première fois, il fait l'expérience de la frustration, du manque. Le texte dit « sa face tombe ». C'est le masque du Moi, de la personne qui tombe. Avec cette perte, il ne reste plus que la violence pulsionnelle. Face à sa souffrance, Dieu vient questionner Caïn. Wénin (2008b, p. 78) explicite, à partir du texte, qu'avec cette intervention Dieu invite Caïn à « parler de ce qu'il vit avec difficulté ». Mais Dieu a une parole énigmatique en forme d'alternative : « tu peux « rendre bien » ou « ne pas rendre bien » ». Comme la Pythie grecque, Dieu n'explique pas ses propos. Ce faisant, il reconnaît Caïn comme un sujet et lui permet de ne pas répéter l'infantile en lui, scène qui se joue avec sa mère depuis sa naissance. Dieu termine en assurant Caïn qu'« il peut le dominer ». La violence est ici évoquée sous la forme d'une « sorte de puissance animale intérieure ». Selon Wénin (2008, p. 79), le verbe « dominer » signifie également « parler, raconter ». Or, faute de pouvoir parler, Caïn tue. Nous citons le texte tant la formulation donne à comprendre ce lien logique : « Et Caïn dit vers Abel son frère... et Caïn se dressa vers son frère – et il le tua ». Sa façon de parler sera le meurtre.

« S'inscrit ainsi dans le récit que la violence éclate là où la parole n'arrive pas à se frayer un chemin, une parole juste par rapport à ce qui est en train de bouillonner intérieurement et qui, non maîtrisé, non humanisé par la parole, va engendrer la violence meurtrière. (Wénin, 2008b, p. 81).

Nous tirerons deux conséquences de ce récit. D'une part, Caïn n'était pas complètement déterminé à accomplir cet acte meurtrier. Une autre voie s'est offerte. Mais faute de pouvoir mettre sa souffrance en mots, il l'a mis en acte avec son corps, comme passage à l'acte. Ce n'est pas sans nous évoquer l'originnaire où, à défaut d'appareil psychique permettant de métaboliser, de transformer les sensations, les affects en représentations, le corps agit. Pour autant Dieu vient ici en position tierce pour ouvrir un possible et rappeler que la situation peut prendre d'autres voies que le meurtre.

D'autre part, la force qui porte cette violence n'est pas de l'ordre de l'a-normalité mais bien constitutive de l'être humain et peut prendre d'autres figures. Ce peut être un violent désir qui pousse à inventer, à créer... Par conséquent, le conflit n'est donc pas à éviter mais constitue une part intégrante de la vie collective. La vie humaine ne peut pas faire l'économie de l'énergie pulsionnelle. Sans cela, le projet éducatif et le rapport à l'autre se conçoivent comme un moulage, une maîtrise dont la visée principale est de domestiquer voire de tuer cet animal

⁸⁶ Nous faisons référence à B. Salignon (1993) et aux lignes qu'il consacre au cri dans *Temps et souffrance*, p. 45

pulsionnel. Or, nous avons pu voir que cet animal pulsionnel représente la base, le « Grund », de la vie humaine.

Si Durkheim perçoit bien la nécessité que cette force soit limitée et contenue dans l'intérêt du sujet lui-même, il en tire des conclusions qui visent plutôt à l'annihiler en faisant du corps, support de la vie psychique, une machine réglée par une morale laïque et rationaliste. Son projet est de constituer une société « non comme une somme arithmétique d'individus, mais comme une personnalité nouvelle, distincte des personnalités individuelles. » (Durkheim, 1992, p. 88). Dans le projet durkeimmien, la société devient la nouvelle divinité.

Le projet collectif que représente la société, le vivre-ensemble n'est pas contradictoire avec « la mise en pratique de la loi » qui fonde davantage une éthique qu'une morale, une praxis qu'une poïésis pour reprendre Imbert. Là où la morale durkeimmienne conçoit la fabrication d'un homme dont la morale lui dictera son action, l'éthique conçoit un processus ouvert, où l'homme se pense en situation dans l'héritage de ses pères et mères mais dont il doit pouvoir se dépendre pour faire son propre chemin. Se séparer sans rompre avant de pouvoir faire alliance ailleurs.

Nous ne pouvons ne pas voir l'effondrement du paradigme éducatif et social de Durkheim avec le surgissement et la violence du XX^e siècle. Les courants de l'éducation nouvelle et des mouvements d'éducation populaire prennent leurs origines sur le fond de cet arrière-plan. Ils sont nombreux à revenir de la guerre marqués et décidés à ce que cela ne se reproduise pas. Nous pensons à Freinet et à Tosquelles, pour prendre deux générations d'hommes dans des champs différents. Ces deux hommes n'auront de cesse de référer leur pratique à ces moments de violence, dans lesquels ils ont été conduits, pour construire un après différent.

Mais comment faire sans Dieu ? L'intervention du divin prend la forme de la parole et du questionnement. Il s'agit de se représenter ce qui se passe et d'essayer de le parler afin d'éviter d'être emporté par le faire. La mise en parole permet le déplacement des affects bruts. C'est la position de l'Autre qui me permet de me dégager de l'imaginaire ou du réel.

Or, il faut « savoir poser les lances » pour sortir du chaos, de l'entrelacs des corps pour trouver un Lieu pour le dire, un Lieu qui sépare et allie. Dans notre classe, le conseil peut prendre cette fonction et faire poser les lances, fonction d'apaisement. Auparavant, une

inscription aura permis de différer en déposant ce qui fait que les lances ont été brandies. Plus tard, les mots pourront dire ce qui a fait brandir les lances. Bien sûr tout cela n'est pas si simple. Beaucoup d'affects peuvent y être engagés mais combien la phrase « je vais te critiquer au conseil » peut suffire à faire stopper, délier, séparer sans qu'il soit même nécessaire de l'amener jusqu'au conseil.

4.3.2. Les institutions : retour sur un concept articulé au symbolique

Nous venons de voir que la Loi permet de séparer et de rassembler autrement par un processus de parole, de représentation, de symbolisation. C'est bien d'une ouverture de la Loi à partir de laquelle on peut parler et dont on peut parler. Or, les courants de la psychothérapie institutionnelle et de la pédagogie institutionnelle de F. Oury nous obligent à reprendre la notion d'institution avec l'éclairage de ces analyses comme une articulation de la Loi, de la Limite, du Lieu à partir du Langage.

L'analyse de l'Institution-Ecole faisait apparaître une Institution toute, fermée, figée, fixe. La pédagogie institutionnelle se dégage de cette volonté d'unité, de totalisation pour penser des institutions, et non plus l'Institution, qui s'articulent, qui s'instituent, qui viennent faire tiers.

Vasquez et Oury (1990, pp. 81-82) posent dans *Vers une pédagogie institutionnelle* ce qu'ils entendent par institution.

« La simple règle qui permet d'utiliser le savon sans se quereller est déjà une institution. L'ensemble des règles qui déterminent « ce qui se fait et ce qui ne se fait pas » en tel lieu, à tel moment, ce que nous appelons « les lois de la classe », en sont une autre. »

Les deux auteurs poursuivent et élargissent encore un peu plus le concept d'institution.

« Mais nous appelons aussi « institution » ce que nous instituons : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau de développement, c'est-à-dire selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat), les diverses réunions (chefs d'équipe, classe de niveau, etc...), les rites qui en assurent l'efficacité, etc... »

L'institution relève du vivre-ensemble. Mais elle ouvre la possibilité à chacun des acteurs d'avoir une prise sur la réalité comme processus de création du vivre-ensemble. Nous retrouvons là les origines communes de la psychothérapie institutionnelle et de la pédagogie institutionnelle. Il s'agit avec la psychothérapie institutionnelle de soigner le milieu, la

relation pour soigner le sujet. Ainsi selon Michaud⁸⁷ (1977, p. 6) « La fonction essentielle de l'institution est d'être un système de médiations permettant l'échange interhumain à plusieurs niveaux.

Deleuze⁸⁸ dans *Instinct et Institution* (1953) fait de l'institution un procédé de satisfaction. Lebrun (2008a, p. 29) nous indique que le philosophe conclut son ouvrage en disant que :

« l'homme n'a pas d'instinct, il fait des institutions [...] L'instinct traduirait-il les urgences de l'animal, et l'institution les exigences de l'homme : l'urgence de la faim devient chez l'homme revendication d'avoir du pain. »

Il ajoutait que :

« le besoin ne trouve dans l'institution qu'une satisfaction toute indirecte, « oblique »..., la tendance est satisfaite indirectement par l'institution alors qu'elle l'est directement par l'instinct. »

Ainsi, toujours selon Deleuze, « les institutions sont des systèmes organisés de moyens destinés à satisfaire des tendances, médiations entre individu et la société. »

Si l'institution n'est pas le Loi, elle se structure de la même manière sur une impossibilité à coller au réel et à satisfaire entièrement l'homme. En même temps, cette médiation -toujours indirecte par définition- permet de relier l'individu et la société. Comme Imbert l'avance, il s'agit bien d'une double opération de délier/allier. C'est bien ce sens de l'institution qui intéresse la pédagogie et la psychothérapie.

Un autre pas est franchi dans le travail de l'institution, lorsque Michaud (1977) commente ainsi le projet institutionnel psychiatrique :

« Le groupe psychiatrique devra donc en premier lieu intégrer cet homme non intégrable, et ceci, non en lui présentant un cadre tout fait dans lequel il doit se perdre, mais au contraire en modifiant les cadres antérieurs, à la mesure de sa personne. »

Selon Delion (2008, p. 34), elle va plus loin lorsqu'elle indique :

« La fonction de l'institution d'assurer les échanges interhumains prend ici une portée particulière de devoir jouer dans un milieu où par définition, il y a rupture de l'échange ; chacun des individus qui s'y trouve étant remarquable par son incapacité soit à satisfaire des institutions existantes, dans la société, si ces institutions sont jugées aliénantes, soit à vouloir consciemment les transformer ou en inventer d'autres. »

⁸⁷ Michaud, G. (1977) *La Borde, un pari nécessaire ; de la notion d'institution à la psychothérapie institutionnelle*. Paris : Bordas cité par Delion (2011, p. 34) et Imbert (2010, p. 125)

⁸⁸ cité par Lebrun, J.-P. (2008). *Clinique de l'institution. Ce que peut la psychanalyse pour la vie collective*. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès.

Néanmoins, l'Institution-cadre capte le regard et nous conduit dans la fiction du tableau. Le spectateur est pris dans l'imaginaire de l'institution. Or, J. Oury nous donne à voir que l'institution n'est pas l'établissement. L'établissement, nous explique le psychiatre-psychanalyste, est « ce qui est mis en place par l'Etat, c'est quelque chose qui « établit », un contrat avec l'Etat, qui est donc délégué par l'Etat pour organiser un certain travail. » Il poursuit un peu plus loin en rappelant que « L'établissement est un appareil qui renforce l'aliénation sociale. Il est bâti sur des modèles que vous connaissez bien, ceux de l'armée : grades, hiérarchies, absurdités de toutes sortes. » (2005, p. 162)

Tosquelles⁸⁹ posait qu'« Il n'y a point une institution seule. Il n'y a que des institutions en interaction et chaque institution peut venir à participer structurellement à des « combinats » divers. » Ce réseau d'institutions renvoie à la structure du langage comme articulations de signifiants, soit une « chaîne signifiante ». Vaquez et Oury (1990, p. 101) parlent de la classe institutionnelle comme d'un « atonium » où l'isolement d'un élément n'a pas de sens. Les auteurs (1995, p. 102) poursuivent qu'

« En décrivant successivement des activités – correspondance, journal, enquête – l'organisation de l'espace, puis du temps, des groupements- en séparant le Conseil, nous craignons d'avoir fait de la classe non une analyse, mais une autopsie.

En éliminant cette impression de complexité et d'enchevêtrement, nous avons détruit dans le même temps, ce « feutrage », ces liaisons fines qui donnent au milieu un sens et une efficacité éducative.

Le mode de liaison entre les divers éléments avait au moins autant d'importance que les éléments eux-mêmes.

Nous avons éliminé ce que nous ressentions comme essentiel : la vie »

La spécificité de la démarche institutionnelle qu'elle soit pédagogique ou psychothérapeutique vient bien du fait que les élèves, les malades, les professeurs, les soignants sont responsables des institutions, de ce qu'ils en font ou n'en font pas. Le Quoi de neuf ? n'a pas la même réalité s'il est proposé une fois par semaine ou s'il devient journalier. Les métiers sont l'affaire de tous et pas de classe coopérative avant que chaque élève n'ait une responsabilité. Et pas de conseil, au fond, s'il n'y a pas matière à discussion : responsabilités, libre circulation, projet... L'investissement se fixe sur une institution qui, par ricochet, en induit une autre. Il s'agit bien d'un réseau.

⁸⁹ Oury, J., Guattari, F., et Tosquelles, F. (1985), *Pratique de l'institutionnel et politique*. Vigneux : Matrice. P. 123

C'est ainsi que l'on peut voir des enfants inhibés prendre la parole. Nous pensons à Noah, qui pouvait bégayer, mais qui au bout de quelques mois de classe, s'est animé notamment durant le conseil. Ou des enfants troublés dont le rapport aux limites est complexe comme Ahmed qui ne peut « se tenir », mais qui accepte les contraintes, les critiques et prend la parole durant les conseils ou l'entretien du matin.

4.3.3. Se tenir, tenir debout

Nous avons souligné la différence entre institution et dispositif, entre l'école et la psychanalyse à partir des commentaires que faisait Paturet (2012, p. 55) sur l'étymologie de ces termes. Si la racine indo-européenne d'institution, « sta », signifie « être debout », nous avons analysé comment la solidité, la stabilité peuvent devenir ordre et conversation, normalisation voire domestication. Or, à l'Institution-Toute se substitue un réseau d'institutions qui viennent désengluier, délier les imaginaires et devenir quelque chose de l'ordre de dispositifs, espaces de liberté, au sens où l'entend Paturet.

L'institution comprise dans sa dimension symbolique assure ce qu'Imbert (2010, p. 131) qualifie de « s'tenir ». La forme réfléchie permet de distinguer « se tenir », « d'être tenu ». Il s'agit que le sujet tienne debout même adossé aux institutions. L'enjeu est ici l'Homme debout, l'Homme digne. Imbert nous renvoie au signifiant *in-stituteur*, arrêté durant la période révolutionnaire (1792), comme

« celui qui a le souci des in-stitutions aptes à mobiliser et à soutenir le s'tenir des enfants comme le sien. *S'tenir* engage à ne pas se dérober à la marque de la castration, de se séparer, se mettre en marche, s'ouvrir à la dimension du « avec » Marque et marche appartiennent à un même thème : mark : « signe » en germanique, marka : « signe marquant une frontière » ; markôn : « laisser des empreintes sur le sol » L'homme qui marche de Giacometti... »

L'auteur poursuit en citant J. Oury⁹⁰ « ce qui fait que l'homme n'est pas un animal c'est qu'il a et la parole et le geste, et la main, et la marche, et qu'il tient droit, debout ».

J. Oury reprend dans *Il donc* cette question de « porter-tenir ». Elle n'est pas une question de maternage dans le sens où ce qui est en jeu, pour le psychiatre-psychanalyste, « c'est tout le vecteur » dans le sens du « halage », du « *halten* »

⁹⁰ « Liberté de circulation et espace du dire » Extrait du Site officiel des Ceméa - Mouvement national d'éducation nouvelle <http://www.cemea.asso.fr> [consulté le 10 mai 2014]

« c'est aussi bien lâcher, retenir, partir à la recherche ; comment pourvoir orienter pour qu'il y ait reconstitution à partir d'un système transitionnel, comment pourvoir arriver à ce qu'il y ait « partir à la recherche ». (1998, p. 76)

L'enjeu pour dans la clinique du psychotique est de porter « sans tomber dans quelque chose qui clôture ». Nous pouvons reprendre cette proposition pour tout sujet. Nous avons croisé bien des enfants qui avaient du mal avec leur propre portage sans être psychotiques pour autant. Cela rejoint le « holding » de Winnicott ou la « fonction phorique » de Delion tout en ajoutant cette dimension de vecteur, d'orientation plutôt que de visée ou de but qui sous-tendent que le point d'arrivée est déjà fixé.

Dans un repositionnement dans le champ pédagogique, Canat (2011) développe le concept d' « obstacle psychopédagogique ». Outre qu'il nous permet de nous situer en dialogue avec le concept de symptôme propre à la psychanalyse et la médecine tout en nous en distinguant, l'étymologie d'obstacle nous renvoie au thème « de tenir ». La racine latine « obstaculum » signifie « obstacle, empêchement » et dérive de « obstare » «se tenir devant», composé de « ob » «devant» et stare «être debout, dressé». ⁹¹ Ainsi cet obstacle peut devenir ce sur quoi on peut s'appuyer, se reposer, se repositionner. Il engendre également « une dynamique de pensée où l'après et le franchissement sont indiqués. » Alors que les termes d'échec ou de difficulté nous renseignent plus l'état d'un processus comme manque, impossibilité, l'obstacle nous permet de nous remettre au travail afin de produire des propositions en lien avec l'enfant et la situation.

Nous terminerons cette partie en reprenant un moment de classe où cette dimension du porter-tenir, d'obstacle est mise en jeu. Robinson, un enfant de 9 ans, tombe régulièrement durant les temps de récréation et de jeux périscolaire. Il ne se fait jamais mal au point d'être immobilisé mais ses chutes répétées orientent le regard. Lors du premier passage de ceinture de comportement de l'année, je me vois obliger de mettre mon veto ⁹² à l'obtention de sa ceinture jaune. A cette annonce, son buste et sa tête s'effondrent sur sa table. La matinée touche à sa fin et tous les élèves sortent excepté Robinson qui reste couché sur son bureau. Deux élèves essaient de lui parler et de le reconforter mais rien n'y fait. Je reste avec lui quelques minutes

⁹¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/obstacle> [consulté le 10/05/2014]

⁹² Les élèves avaient bien pointé ses progrès en termes d'attitude avec les autres et face aux apprentissages mais Robinson incapable de passer les journées avec nous ne pouvait valider tous les items de la ceinture demandée. Pour autant, la classe vote à l'unanimité son passage de ceinture plus élevée. Après une semaine d'essai, ce n'est pas concluant. Mais la classe vote à nouveau pour que Robinson puisse accéder à une ceinture plus élevée.

alors que les autres descendent. Je lui parle de ce qui vient de se passer. Je lui demande s'il pensait vraiment avoir la ceinture. Il me dit « oui » et puis plus rien. Je monologue. Je le raccompagnerai jusque dans la cour en me demandant dans quel état il rentrera en classe après le repas.

Je retrouve Robinson dans la classe, après la pause de midi, tout souriant avec un drôle de chapeau sur la tête. Il m'indique qu'il est ou qu'il a le chapeau de Napoléon et se met en position de garde à vous. Je lui rends son salut et il part faire le tour de la classe façon marche militaire. Julien lui emboîte le pas. Le tumulte monte. J'essaie de faire asseoir tout le monde.

Robinson veut colorier son chapeau fait de papier blanc. Je lui propose de le peindre. Un atelier de peinture noire est en place au fond pour finir les cartes à gratter. Il s'y rend et commence à peindre le temps que nous finissions le conseil de ceinture. Je le vois ne pas arrêter de peindre. Je lui apporte des feuilles. Il continue. Nous le rejoignons à la peinture. Il continue à peindre me renvoie à Basquiat que nous avons travaillé. Je lui renvoie que son travail me fait penser à un peintre qui s'appelle Soulage qui ne travaille qu'avec du noir. Il me dit ne pas connaître et que donc il n'a pas pu le copier. J'en conviens.

J'ai mis à sécher son chapeau. Il me dit vouloir y mettre du rouge. Je lui donne un documentaire contenant des images de Napoléon. Il constate qu'il lui faudra faire un liseré jaune.

J'ai le temps de reparler avec lui de sa ceinture. Je relativise cet « échec ». Je parle de sa douleur, du statut de la ceinture blanche, de ses progrès, du fait que des élèves de la classe s'occupent de lui. Il me dit que ce qui l'embête c'est que son père pensait qu'il pourrait l'avoir. Je lui demande s'il souhaite que j'écrive un mot à son père pour lui expliquer. Il me répond : « oui ».

Nous continuons son chapeau durant la récréation. Assis ensemble, il a ce mot : « je fais de « l'histoire manuelle » ». Je lui dis que je trouve son mot génial. Et qu'effectivement il fait de l'histoire en construisant un « chapeau Napoléon ». Il essaie son chapeau, le quitte et une fois fini, il le pose et s'en va jouer, dans la cour, avec d'autres enfants de la classe.

Dès son retour de récréation, il poursuit son chapeau à sa place. Il est avec nous. J'ai l'impression que nous l'entourons, voire que nous faisons contenance. Sa table est pleine : scotch, feuilles de couleur... Il sort en fin de journée avec son chapeau.

Robinson s'effondre mais n'éclate pas en morceaux. Peur imaginaire du maître ? Il a déjà montré qu'il pouvait tout emporter dans des moments de « crise ». Mais contrairement à ma peur, il revient même très vertébré à l'image du pas cadencé et du salut militaire qu'il me fait. Suis-je assigné au grade de général, de chef ? La dimension symbolique du véto aurait-il pu lui permettre de prendre appui ? En même temps, le véto a été la rencontre d'un point de butée, bien réel en chair et en os. En lui rendant son salut, nous reprenons contact. La peinture puis le documentaire nous permettent de revenir dans la réalité de la classe. Le jeu de rôle tombe et chacun reprend un rôle conforme à la vie de la classe. En outre, le registre de la culture via le chapeau de Napoléon fonctionne et prend le relais à l'imaginaire. Il devient même médiation entre nous, puisque, il nous permet un échange sur sa place, sur la mienne, sur ce qui l'affecte et ce qui le porte.

De retour de week-end, Robinson me dit du tact au tact : « Tu as fait pleurer mon père ! » Un épisode personnel me permettra d'associer ces larmes que j'aurais tirées, provoquées à « tirer l'alarme ».

5. Penser un cadre éducatif

Nous nous demandions dans notre avant-propos comment commencer la classe ? A l'issue de ce mémoire, nous poserions la question autrement en nous décentrant, nous décadrant du cadre Ecole. La question deviendrait comment entrer dans le cadre ? En effet, il ne s'agit plus du Nous, professeur, mais du Nous élèves et professeur. Ce décadrage est la marque d'une ouverture vers les élèves qui ont sans doute quelque chose à en dire. Ainsi, nous pourrions essayer de faire du cadre un « objet trouvé-créé », une co-construction. Nous distinguons la violence portée par la dimension sociale de l'école et de sa morale, de la violence que le symbolique engendre. Le maître que nous sommes n'est pas obligé d'endosser le statut qu'on lui confère. En outre, les institutions permettent aux élèves mais également aux adultes de prendre appui afin de tenir face à la contrainte engendrée par le symbolique.

Nous nous proposons de refaire une lecture du cadre de l'école afin de reposer la question d'un cadre éducatif et de travailler à sa mise en œuvre.

5.1. Vers un changement de cadre ?

5.1.1. Education et pulsion

A travers tout notre travail sur l'originaire, il nous est apparu que le cadre venait tenter de créer « les conditions/préconditions de la symbolisation » pour le dire avec les mots de Roussillon (2012). Mais c'est bien de la ou des pulsions dont il est question tant dans le mythe de la horde primitive que dans la naissance de l'appareil psychique. Nous avons affaire à un concept qui est à l'image de l'ensemble du tableau que nous construisons autour du cadre –nous devrions dire dans le cadre ! Roussillon⁹³ en fait un « concept-limite » car il est une construction conceptuelle qui n'a pas de réalité physique. La pulsion a des représentants mais on ne la voit pas en tant que chose. Ce concept pense « l'articulation », la « liaison » entre le corps et le psychisme. « La pulsion -nommément sexuelle- est donc la force motrice, mais aussi le nœud économique-dynamique de la psyché » explique Assoun (2013, p. 45). Elle est le

⁹³ cours du 26/11/2008 L3 université Lyon 2 site <http://www.uoh.fr/front> [consulté le 9 juillet 2013]

« concept de fond » (Grundbegriff) en même temps que « concept-limite » entre psyché et soma.

L'enjeu pour le sujet et la société était d'endiguer ces pulsions, afin de les faire taire, au sens de les enterrer. Avec le mythe de la horde primitive, nous avons vu que le groupe ne peut faire autrement que d'ériger un totem puis de produire un récit afin de « domestiquer la pulsion ». Mais les rites scolaires ayant perdu une partie de leurs pouvoirs de transformation, de métabolisation, l'énergie pulsionnelle non métabolisée, non secondarisée, d'un nombre d'enfants, de plus en plus important, vient mettre à mal le cadre scolaire autant dans sa signification que dans sa réalisation quotidienne. Ainsi la non-prise en compte de la pulsion peut transformer les relations en « attaques » contre le cadre. Le cadre devient uniquement une digue, un mur qui doit donc contenir, limiter. Mais ce faisant, il devient un lieu fermé, clos qui demande que toute la société s'homogénéise à son image. L'école s'emmure comme lieu emportant avec elle les vivants. L'école devient école-prison.

Or, c'est bien l'inverse qui se dessine dans le concept de cadre que nous mettons à jour dans notre travail. Nous évoquons une scène, un lieu c'est-à-dire d'un cadre ouvert, non-clos qui a pour objet de transformer, métaboliser l'énergie pulsionnelle. C'est bien ce Lieu que représente la fonction alpha. Il s'agit de transporter, de transférer et de transformer les éléments bêta en éléments alpha. Néanmoins, cela ne se fait qu'à certaines conditions.

Nous pourrions dire à partir des analyses sur le « malaise enseignant » et sur la généalogie de l'École que son cadre s'est totémisé, que son récit s'est figé. Ce dernier n'a plus vraiment de prise sur la réalité. Le récit ne correspond plus complètement avec ce que ressentent les gens. La refondation du *Tsimia*-école n'opère plus ; ceux qui en portent les ossatures ne portent plus que des morceaux morts car sans signification. Or, ce sont les mots et les gestes qui constituent le sens de la *Tsimia* qui créent du désir, de l'investissement. Mis dans un musée, ces morceaux ne nous permettent pas de vivre le pouvoir symbolique des pratiques qui s'y déroulaient. Elles nous permettent tout juste de comprendre intellectuellement ce qui a pu se passer et nous donner à comprendre notre propre cadre.

Pain (2006, p. 114-115) résume l'histoire de l'école de la façon suivante :

« L'école est née par le désir. Les grandes écoles, l'université, ces lieux de savoirs sont nés autour de personnes singulières qui désiraient enseigner. [...] Certains des élèves ou

des étudiants de l'époque parcouraient des lieues à pied, voire des dizaines de lieues à cheval, pour venir entendre ou écouter l'enseignement d'un maître. Le maître se suffisait à lui-même. C'est évidemment par l'extension de l'école secondaire, puis la généralisation de l'école primaire, toujours dans des bonnes intentions et les nécessités économiques, que l'institutionnalisation posera problème. Comment institutionnaliser du désir ? Comment contraindre à désirer ? »

L'Institution-Ecole croit toujours ou essaie de se faire croire que le désir d'école est contenu dans chacun des élèves. Néanmoins, nous faisons l'hypothèse que le cadre scolaire ne peut pas penser structurellement les conditions de la réalisation de son programme institutionnel si elle prend en compte la question du désir. Ce serait renvoyer l'Institution à son originaire ce qu'elle ne peut faire sauf à reprendre son récit et à construire un autre cadre.

« Le paradigme éducatif » ou représentation du cadre éducatif

En posant la question de la pulsion et son traitement, nous comprenons mieux pourquoi l'enfant, le sauvage et le fou sont mis sur le même plan par les penseurs de l'éducation depuis des siècles. Ces trois catégories de sujets sont pensées en termes moraux comme ne pouvant se maîtriser. Or, la maîtrise fixe l'Idéal de l'homme dans ce cadre de pensée.

En effet, les conduites de ces trois figures apparaissent sauvages, libres, incohérentes, non unifiées vers un but. Des mots qui servent également à qualifier la pulsion. Durkheim (1969, p. 111), pour ne prendre que lui, voit principalement dans l'activité infantile de l'« irrégularité ». Sa curiosité est qualifiée d'« instabilité » et de « fugacité ». Selon cet auteur,

« Sur ce point, d'ailleurs, comme sur bien d'autres, l'enfant ne fait que reproduire un des caractères distinctifs de l'humanité primitive. Les peuples qui n'ont pas encore dépassé les formes les plus inférieures de la civilisation se font, en effet, remarquer à cette mobilité d'idées et de sentiments, la même absence de suite dans la conduite individuelle. »

Ainsi à penser ces trois figures selon l'ordre développemental, il se constitue des oppositions binaires du type immature/mature. Aussi, dans cette logique de pensée, il apparaît tout naturel que celui qui sait plus, apprend à celui qui sait moins, celui qui a plus de pouvoir l'impose à ceux qui en ont moins, celui qui a sa raison l'impose à celui qui n'en aurait pas ou moins. Les trois figures sont donc unies par la représentation d'une certaine non maîtrise de la pulsion, ce qui devient une forme d'immoralité puisque l'ordre moral repose sur la régularité, son Idéal étant l'harmonie. Aussi, c'est bien l'éducation morale qui devra œuvrer pour que ces trois sujets deviennent maîtres de leurs pulsions. Le pas est vite franchi à penser leurs différences

comme infériorité de nature, ce qui ouvre la possibilité de les traiter comme des animaux et de les domestiquer si les conditions le demandent.

Imbert (1992) parle de « paradigme éducatif » construit sur la logique binaire dominant/dominé, supérieur/inférieur, mature/immature, civilisé/sauvage, normal/fou... Pour ce dernier, ce paradigme relève de la logique civilisatrice. Il convient de domestiquer cette part différente et sauvage. L'enfant est perçu comme un danger pour la civilisation. Nous trouvons l'archétype de ce paradigme dans l'ouvrage de Defoe, *Robinson Crusoé*. La figure de Robinson Crusoé devient le porte-drapeau de la civilisation. Son œuvre sera la domestication de l'île puis de Vendredi. Il ne peut se défaire de cette structure, de ce « métacadre » (Kaës, 2013, p. 57) dans lequel il est enfermé. Même sans contrainte sociale extérieure, il ne peut que reproduire son rapport au monde qui est un rapport d'assujettissement.

Dans un premier temps, Freud, lui-même, voyait le processus éducatif comme un processus développemental, comme le passage du principe de plaisir au principe de réalité. Imbert (1992, p. 27), citant Cifali (1982), indique, que dans un deuxième temps, Freud sera obligé, par la construction de sa métapsychologie, de faire

« l'hypothèse d'une simultanéité topique des processus primaires (p.p.) et des processus secondaires (p. r.) ; obligé, enfin, de montrer que « le passage du p.p. au p.r. ne se réalise ni en une seule fois ni d'une manière définitive ».

Imbert poursuit en reprenant la position freudienne, à partir de ses textes de 1913⁹⁴, en énonçant deux découvertes cruciales :

« La première concerne la « continuité de la psyché infantile avec celle de l'adulte » ; la psychanalyse prend en quelque sorte au sérieux l'adage : « l'enfant est le père de l'homme » ; elle démontre que les premières impressions de l'enfance ont une importance déterminante sur tout le cours ultérieur de la vie de l'homme. Une telle continuité intéresse tout particulièrement la vie sexuelle : « Les nombreux mystères de la vie amoureuse de l'adulte ne se résolvent que par la mise en évidence des facteurs infantiles dans l'amour ». La deuxième découverte est celle de la persistance des formations infantiles, de leur caractère indestructibles : « Tous les désirs, notions pulsionnelles, manières de réagir, points de vue de l'enfant sont encore présents de façon probante chez l'homme mûr et peuvent réapparaître dans des conditions appropriées »

Imbert en conclut que « c'est bien le paradigme enfant-immature/adulte-mature que la psychanalyse fait voler en éclats.

⁹⁴ Dans *Résultats, idées, problèmes I et II*

Découplage de l'apprentissage scolaire de l'apprentissage moral

A partir du paradigme éducatif et de la lecture du pulsionnel, nous pouvons pousser la déconstruction du cadre scolaire un peu plus loin. Lors de notre travail sur les pratiques scolaires, nous avons relevé que le corps était la cible de toutes les attentions. En le marquant, en le maîtrisant, il nous apparaît que l'objectif était double. Le corps maîtrisé donnait à voir une éducation morale réussie. La maîtrise des conduites renvoyait au savoir-vivre en société mais le référent universel était la bonne société, celle des dominants. Le corps maîtrisé manifestait également que cette énergie intérieure était maîtrisée, domestiquée et pouvait être mise au service de la civilisation.

L'école pouvait devenir le lieu de la maîtrise des corps propres et du corps social à côté de l'instruction : la leçon devenant la métaphore du contenu et du contenant de la maîtrise. Le savoir devient en même temps l'objet et le moyen de la contention. En apprenant à écrire on pouvait apprendre à se tenir. Nous touchons à la spécificité et au rôle de l'école : instruire tout en apprenant à maîtriser le pulsionnel.

Or, ce qui fait un des symptômes, aujourd'hui, c'est bien ce couplage du comportemental et de l'apprentissage pour le dire en termes plus contemporains. Le travail avec des enfants différents en situation de handicap ou non, nous montre que ce découplage est nécessaire pour qu'ils puissent apprendre. A cette condition, certains enfants se mettent à travailler puis à apprendre. Il apparaît que ce sont les conditions d'apprentissage qui peuvent empêcher d'apprendre lorsque l'enseignement se rigidifie trop sur l'aspect comportemental et donc moral. La rigidification du cadre scolaire porte sur ce couplage comportement scolaire et apprentissage souvent au profit du comportemental d'ailleurs. Nous retrouvons, en 2014, les images de l'école-caserne comme une réponse aux situations difficiles d'enseignement dans certains territoires.

Déni des origines

Si le récit des origines mythiques de l'école ne peut pas donner lieu à discussion et à questionnement, si ce dernier ne peut se modifier, il finit par se penser comme le totem, comme un déni de l'acte originaire. Or, les travaux scientifiques notamment sociologiques ne nous permettent plus de nier que l'école de la scolarité obligatoire est impuissante à faire parvenir les enfants des classes populaires et les enfants différents qu'ils soient en situation de handicap ou non, aux mêmes places scolaires et sociales que les autres. Nous nous rappelons

que dans les années 1980, le terme de « handicap culturel ou socio-économique » était en vigueur pour parler de ces enfants en échec à l'école.

Cette impossibilité à prendre acte des travaux de la recherche nous apparaît comme un déni de l'acte originaire. Nous avons vu comment l'Institution-Ecole se pensait sur le registre de l'Universel et de la Raison. Nous avons vu comment les enseignants n'avaient pas le langage pour parler leur malaise. Les groupes de type Balint montrent combien chacun peut se ressaisir de la question à partir de sa propre subjectivité et celle de l'autre. Or, l'Institution-Ecole bâtie par Jules Ferry s'est construite non pas sur un modèle universel mais sur le modèle de la classe dominante de l'époque. Imbert (1985) cite Ozouf (1984) qui nous révèle qu'

« A l'origine l'école laïque a été fondée pour être l'instrument du règne de la bourgeoisie. Sur son acte de baptême, tous les journaux ouvriers, socialistes, anarchistes, syndicalistes, s'accordent. Que ses parrains l'aient chargée avant toute chose, de former de « bons » citoyens, nul ne doute. Aucun journal ne défend en conséquence le contenu officiel de l'école laïque... »

Sur le plan pédagogique, nous ne reviendrons pas sur l'abandon de la méthode mutuelle au profit de la méthode simultanée. Les travaux de l'historien de l'éducation Prost montrent une tendance à une meilleure réussite pour les élèves du peuple lorsque ces derniers passaient par les cours complémentaires plutôt que d'intégrer le lycée. Ce qui faisait dire à l'historien que l'école secondaire était moins adaptée à recevoir les enfants du peuple. Le cadre de travail du secondaire ne semble pas être celui qui favorise le plus les enfants du peuple.

Il apparaît très clair que l'Ecole de Jules Ferry avait un grand projet civilisateur tant pour ces classes populaires que pour les peuples de ses colonies. Ce projet s'est, notamment, appuyé sur l'enseignement d'une langue nouvelle -nouvelle pour certaines classes sociales. La génération de nos grands-parents, née dans l'entre-deux guerres peut encore nous raconter comment il était interdit de parler la langue locale et combien la transgression de cet interdit, pouvaient laisser des traces sur le corps et/ou dans les esprits. Dans un autre contexte, dix ans après l'arrivée des colons français en Nouvelle-Calédonie, le gouverneur Charles Guillain prend, en 1863, un décret stipulant que « l'enseignement du français est obligatoire ; celui de l'anglais, facultatif ; et celui des idiomes indigènes, interdits »⁹⁵ Nous pouvons percevoir la

⁹⁵ exposition « Bienvenue chez les Kanak », musée du Quai Branly, Paris. 2013-2014
revue Télérama –hors série- « Kanak ». octobre 2013

valeur toute symbolique de l'interdiction des langues maternelles par les nouveaux pères. Il s'agissait bien d'accéder à un autre ordre.

La ou les solutions nous semblent contenues dans le déni même du cadre scolaire. Rendre l'école à ces usagers et faire l'école dans leur langue. Projet révolutionnaire qui demanderait l'écriture d'un nouveau récit des origines ! Ceux qui l'ont tenté, nous pensons particulièrement à Freinet, ont fini par être exclu ou s'exclure eux-mêmes de l'Institution...

Subjectivité et travail de la pensée

Une des premières conséquences de l' « abandon » du « paradigme éducatif » tel que nous l'avons repris, serait donc de penser l'enfant comme un être ayant une subjectivité. Roussillon fait de la subjectivité l'hypothèse de base de la clinique. Le sujet humain est ainsi confronté à l'exigence absolue de donner sens à ce qui lui arrive de l'extérieur et de l'intérieur. Ou pour le dire autrement « Notre subjectivité, selon le même auteur⁹⁶, est cette activité incessante à laquelle nous ne pouvons nous soustraire et qui consiste à donner sens à ce à quoi nous sommes confrontés. »

En ce qui concerne le cadre scolaire, il s'agirait donc de ne pas réduire l'apprentissage et l'activité de la pensée à une pensée magique : « Ecoute et tu comprendras », « Regarde et tu comprendras mieux ». « Ceux qui ont étudié auront 20/20⁹⁷. » Ou de la même manière, de pas les réduire à une vision purement technique tel le débat sur les méthodes de lecture, qui ne pose jamais la question du point de vue de celui qui apprend.

Le cadre de travail devrait pouvoir intégrer le fait que l'enfant a à dire quelque chose du processus éducatif. Il ne s'agit pas de lui demander ce qu'il veut dans un regard naïf et émerveillé d'un Idéal d'enfant. La voie serait plutôt d'inscrire l'enfant dans une filiation pour qu'il trouve son propre chemin ce qui suppose de s'arracher de sa famille pour trouver sa voie propre et ne pas répéter le chemin de ces ancêtres. S'il s'agit d'un arrachement, c'est dans le sens d'une séparation d'avec son père et sa mère qui ne suppose pas de les renier. C'est à nouveau de la Loi symbolique dont il est question : se délier pour s'allier à nouveau. Encore faut-il que le cadre d'accueil le lui permette ?

⁹⁶ cours du 17/09/2008 L3 université Lyon 2 site <http://www.uoh.fr/front> [consulté le 9 juillet 2013]

⁹⁷ paroles de professeur à ses élèves, de classe de collège, avril 2014.

Nous pourrions évoquer deux objets d'apprentissage qui prennent en compte le débat, le conflit et l'altérité⁹⁸. L'éducation à la sexualité et l'enseignement de la Shoah et des génocides sont deux objets d'enseignement pour lesquels les ressources et les formations proposées aux enseignants prennent en compte le jeune et sa subjectivité. Il ne s'agit pas pour ces deux enseignements de livrer un savoir et de repartir ensuite. L'appui sur les connaissances des élèves, l'usage des récits littéraire et/ou cinématographique, l'attention aux conditions de parole, l'écoute sont travaillés et encouragés. A travers ces deux enseignements, nous avons l'impression que le cadre-Ecole est capable de circonscrire un terrain où les élèves questionnent le savoir à partir de leur place et où le maître est présent dans une posture qui vise à ne pas trop en dire et en donner à voir afin que les élèves se représentent quelque chose.

Ainsi, il nous semble qu'il se transmet quelque chose qui a du sens, de la valeur –qui vaut quelque chose mais également et surtout qui devient inestimable, un trésor. Or cette transmission vient redonner du corps à l'école au moment où elle interpelle le corps propre de l'élève. C'est dans l'attention à ce qui est dit, au ressenti, au rythme, que le corps de l'élève réapparaît. Cela nous renvoie à la dimension pathique que nous avons développée.

De cette manière, le désaccord et le conflit peuvent prendre place dans l'enseignement. Ils deviennent même un des enjeux de l'apprentissage. C'est bien dans le débat, dans le langage que le travail de la pensée peut s'élaborer. L'enjeu des médiations culturelles dont les travaux de Boimare (2008) témoignent, est bien de réinscrire la subjectivité dans le cadre scolaire pour faire reprendre un travail scolaire plus normé.

Néanmoins, faire avec le sujet, avec sa subjectivité, avec toutes les subjectivités... ne se fait pas à main nue. L'écoute n'est pas toujours aisée, les conflits pas toujours sans violence. L'énergie pulsionnelle se ressent et, pour certains élèves et maîtres, rester dans le cadre peut être intenable. Il convient donc de construire un cadre le permettant, ce qui ne va pas sans l'utilisation d'outils adaptés. D'autres sont passés bien avant nous et ont œuvré dans ce sens. C'est en ce sens que nous nous référons aux pédagogies de l'apprentissage, aux pédagogies actives, aux pédagogies sociales dont la pédagogie institutionnelle fait partie.

⁹⁸ Deux éléments absents ordinairement du cadre de travail dans les classes (cf. partie 2.4.4.)

5.1.2. Du cadre psychanalyse au cadre clinique dans l'éducatif

Le domaine de la formation adulte dans le champ de l'intervention clinique mobilise fortement le concept de cadre. Cifali et Giust-Desprairies (2008) nous donnent quelques précisions, dans la conclusion de l'ouvrage qu'elles coordonnent sur ce qu'elles entendent du concept de cadre. Les deux coordonnatrices concluent l'ouvrage en ces termes :

« Les dispositifs évoqués sont pluriels⁹⁹, ils ont néanmoins des constantes : définition précise d'un cadre qui structure les modalités de relation et d'échange et constitue la structure, comme espace sécurisé de contraintes et de possibilités, dans laquelle se déroule le processus d'analyse. C'est à l'intérieur de ce cadre, qui est à distinguer du cadre institutionnel dans lequel prend place le dispositif proposé, que des règles sont énoncées et que se délimite l'espace-temps du travail clinique. Le dispositif désigne les modalités particulières du travail qui s'engage. » (2008, p. 149)

Ces deux auteurs distinguent bien le cadre institutionnel - l'établissement - auquel renvoie le règlement intérieur, du cadre défini, en même temps, comme une structure et ce qui structure. On retrouve ce double mouvement présent dans la définition entre la matérialité du cadre comme objet qui protège, rend solide, et en même temps un sens figuratif qui structure à la fois ce qu'il encadre et celui qui regarde.

Cifali et Giust-Desprairies posent bien que l'objet du cadre est de structurer, ce qui est plus qu'encadrer, « les modalités de relation et d'échange ». En même temps, ce cadre est une structure comparée par analogie à un espace sécurisé de contraintes et de possibilités.

Les deux auteurs insistent ensuite sur le fait que c'est à l'intérieur de ce cadre que peut avoir lieu un processus. Ce terme de processus nous renvoie à Bleger (1997, p. 257) qui définit plus abstraitement le cadre comme « un « non-processus » en ce sens qu'il est fait de « constantes, à l'intérieur duquel le processus peut avoir lieu ¹⁰⁰ ».

Ces dispositifs, sans nier le cadre institutionnel, visent, comme le titre du livre l'indique, « un travail de la pensée », ce qui suppose donc un travail psychique plus qu'un travail sur les comportements ou les valeurs.

⁹⁹ Les différents auteurs exposent plusieurs dispositifs de formation dont la visée est un travail de pensée, une élaboration personnelle des contextes professionnels

¹⁰⁰ Bleger, J. (1979). *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, Dans Kaës, R. et al., (1997), *Crise, rupture et dépassement*, Paris : Dunod

Néanmoins, les deux points de vue se rejoignent sur le cadre « structurant et contenant » mais ne se situe pas sur le même plan : l'un sur les comportements et la morale, l'autre sur le sujet et sa subjectivité. Les deux ne nous apparaissent pas nécessairement contradictoires mais peuvent s'exclure dans la pratique. Le concept de cadre serait à penser comme un enchâssement de plusieurs cadres qui se retrouveraient à tous les niveaux des « organisations de la vie humaine » -le psychisme, le groupe, l'établissement, la société,...

Blanchard-Laville (2013) expose, dans son ouvrage *Au risque d'enseigner*, un dispositif d'accompagnement d'enseignants du primaire ou du secondaire. Ces travaux s'inscrivent dans une perspective clinique d'inspiration psychanalytique et développent notamment des notions en référence aux travaux d'Anzieu et de l'école anglaise dont Winnicott et Bion en sont les représentants. Au regard de notre travail, nous pouvons nous arrêter sur deux notions : le « holding didactique » en référence à Winnicott et l'« enveloppe psychique » en référence à Anzieu.

Le « holding didactique », nous dit l'auteur,

« concourt à un espace transitionnel dans la classe. La capacité au holding tient pour une part essentielle aux qualités du psychisme de l'enseignant/e, mises en œuvre à travers les modes de liens installés avec les élèves, lesquels se manifestent à la fois par les paroles prononcées et par les éléments non verbaux émanant du corps et de la voix de l'enseignant/e. »

L'« enveloppe psychique », pour sa part, délimite un

« espace psychique modelé par l'enseignant/e, sa fonction essentielle est une fonction contenante. Mais c'est aussi une fonction qui doit pouvoir être à double effet : suffisamment élastique pour se laisser distendre et déformer, en même temps que suffisamment ferme pour résister aux attaques contre les liens. » (Blanchard-Laville et Geffard, 2009, p. 177-178)

La formation adulte et l'analyse de pratiques professionnelles ont des références théoriques communes et mettent en lumière la fonction contenante du cadre. En outre, ces deux pratiques se révèlent à avoir en commun d'être des dispositifs d'analyse, de travail, de l'analyse de l'après-coup pourrions-nous dire.

Or, cette contenance, cette sécurité de base constituée par le cadre n'est pas une fin en soi. Elle est au service d'une transformation psychique de réélaboration des représentations. Blanchard-Laville pose que le travail avec des groupes d'adultes enseignants

« a notamment pour but de faciliter le développement de la fonction contenante des enseignants en leur permettant de s'approprier subjectivement des capacités à soutenir leur propre posture professionnelle ainsi qu'à intégrer la notion de cadre clinique de travail. Par le biais d'un partage et d'une métabolisation des affects attachés aux situations analysées, cet espace constitue un espace de transitionnalisation pour leurs expériences professionnelles.» (2013, p. 163-164)

Un peu plus loin, l'auteur explicite ce qu'elle entend par cadre. (2013, p. 169-170)

« Le cadre clinique de l'analyse des pratiques tel que je le propose est fait d'un espace, de repères temporels, de règles et de limites, mais aussi et avant tout d'un esprit. En alliant fermeté et souplesse, il est vivant. Il permet d'être attentif à la vie de groupe ainsi qu'à la singularité de chacun. Pour instaurer et soutenir le cadre, l'animateur y est arrimé et résiste aux attaques dont il peut être parfois l'objet sans être dans la contre-attaque. Son travail consiste essentiellement à prodiguer tous « ses soins au cadre » comme l'écrit Paul-Claude Racamier (2001). Ainsi le cadre réalise une fonction d'accueil, de contenance et de mise en forme des processus psychiques mis en mouvement par le récit. En construisant une enveloppe filtrante mais non clôturante, il délimite un espace de sécurité discret mais avec un niveau d'excitations suffisant et stable pour soutenir la pensée. Le cadre n'est pas un carcan mais il offre un espace de pensée potentiel. »

Le risque que nous avons fait apparaître avec la fonction phorique serait de faire du cadre un simple contenant, une fonction unique de contenance. Or, nous avons vu l'ambivalence du portage. A le réduire à cette fonction, le cadre fait transport mais il peut ne rien se passer durant ce transport ce qui aurait pu être le cas du petit Jean-Michel si le directeur n'avait pas marqué une coupure, un déplacement.

Le **Cadre noir**¹⁰¹ nous fournit également un autre exemple de cadre visant à l'apaisement mais dont la visée en dernier lieu est la mort. Le Cadre noir est « un corps de cavaliers d'élite français, instructeurs à l'École nationale d'équitation près de Saumur en Maine-et-Loire. La doctrine du Cadre noir, fixée par le général L'Hotte au XIX^e siècle, est « le cheval calme, en avant, et droit¹⁰² ».

Le dressage du cheval vise ici explicitement un comportement propre à endurer des situations de guerre et de violence. Son dressage est d'une extrême importance pour le groupe de cavaliers mais également pour le cavalier. A travers la devise « le cheval calme, en avant, et droit » nous percevons bien que du calme, de l'apaisement du cheval comme gestion de seuils, d'énergie, nous dirions de stress, va dépendre la vie du cavalier face à l'ennemi. Au final, c'est le cavalier qui porte le cheval à soutenir le flux d'énergie liée à la violence de l'affrontement.

Or, comme le cadre dans l'art pictural, le cadre clinique permet un processus. En ce sens nous rejoindrions la définition de Bleger. Néanmoins, il ne nous apparaît pas évident de distinguer le cadre du processus dans la fonction de contenance. L'ensemble des travaux

¹⁰¹ merci à Edwige Savater de nous avoir soufflé cette référence.

¹⁰² <http://www.cadrenoir.fr> [consulté le 15 mai 2014]

psychanalytiques mentionnés dans ce mémoire fait de la contenance un processus actif qui permet la transformation d'éléments bêta en éléments alpha pour ne reprendre que la terminologie de Bion.

A suivre la thèse de Bleger, le cadre devient le lieu uniquement du dépôt. Ce qui est déposé ne peut donc pas accéder à la symbolisation. C'est le cadre-totem tel que nous l'avons développé. Le dépôt s'apparente à la logique du totem. Le cadre-totem n'est donc pas symbolisable lui-même explique Roussillon. (2012, p. 161) Or, avec le cadre-récit ou cadre-institution (Bion), le cadre est utilisé « pour suturer, lier, le non-symbolisable » (2012, p. 161) Pour ce dernier, ce cadre n'arrive pas « à symboliser la symbolisation, il n'arrive pas à être l'objet transitionnel de la symbolisation »

C'est l'enjeu de Roussillon de penser un cadre qui, à défaut de symboliser la symbolisation, serait le support de la symbolisation de la symbolisation. Il écrit : « Le cadre ne symbolise pas toujours la symbolisation, par contre, c'est autour de lui que se joue la question de la symbolisation de la symbolisation ». (2012, p. 161) Ce dernier se risque à aller plus loin et à formuler l'hypothèse que :

« Ce qui se transfère sur le cadre, c'est la préhistoire/histoire de la symbolisation de la symbolisation, autrement dit, le rapport transférentiel au cadre reproduit, répète l'histoire de la constitution du transitionnel, de ses avatars historiques, de ses réussites et ses échecs. »

Si nous revenons à nos remarques initiales, il nous paraît difficile de découper la fonction contenante du processus sauf à la réduire à une fonction de contention. C'est dans ce sens que nous lirons les fonctions du cadre que Kaës fait apparaître. Nous comprenons mieux également, dans cette logique, comment la fonction symbolisante est la résultante des autres fonctions.

5.1.3. « L'esprit du cadre »

Blanchard-Laville mentionnait également dans sa définition du cadre qu'il est aussi constitué « d'un esprit ». Nous pensons pouvoir le relier à ce que les différents auteurs ont appelé : « action spécifique » (Freud), « capacité de rêverie maternelle » (Bion) ou « préoccupation maternelle primaire » (Winnicott). Winnicott faisait, par ailleurs, de la préoccupation maternelle primaire une capacité liée à la maternité, que la mère aurait ou non mais sans lien

avec un apprentissage quelconque. La question se pose alors de savoir comment peut faire le professionnel pour trouver une disposition similaire à ces états d'esprit ?

C'est sans doute un des sens de la formation à partir de dispositifs de groupes d'analyse de pratiques. Blanchard-Laville, notamment¹⁰³, travaille « cet esprit » et « cette posture » à partir de groupes d'accompagnement clinique. Il s'agit pour l'auteur d'

« aider les enseignants en leur proposant une manière d'analyser les difficultés qui se manifestent inopinément vis-à-vis de telle ou telle situation, ou qui peut-être tendent à se répéter, une analyse qui prend appui sur la singularité de leur histoire de vie et de formation ; et qui, avant tout, s'attache à accueillir les émotions qui émergent lors de leurs récits de situations professionnelles vécues, et à les transformer pour dégager leur rationalité d'acteurs des sables mouvants des scénarios inconscients qui viennent s'y réactualiser à leur insu. Au cours de ce travail, il ne s'agit pas d'émettre des interprétations qui diraient le vrai, révélant ainsi la signification profonde de telle ou telle situation, mais bien plutôt d'aider chaque enseignant, dans sa singularité, à découvrir une manière d'étayer et de développer la part professionnelle de son identité ». (2013, pp. 22-23)

La visée est d'apprendre aux enseignants à « contenir les attaques dont ils sont la cible sans répondre forcément par la contre-attaque, laquelle se traduit le plus souvent par un geste d'expulsion ou d'exclusion » (2013, p. 170)

Pour cette dernière (2013, p. 171) « La posture à trouver pour qu'un enseignant assume progressivement de pouvoir tenir sa place ne s'enseigne pas [...] Ce type de transmission [...] concerne la transmission subjective du geste ». Cette transmission subjective du geste ne peut se faire, pour l'auteur se référant à Masson (1996), que « par l'intermédiaire de l'autre formateur-praticien : « il faut en avoir reçu le courage dans une rencontre » ».

En ce sens le « geste » n'est pas seulement un « agir », le geste n'est pas seulement un « faire », « le geste suppose l'expérience et la responsabilité de son action ». Et cette responsabilité n'est pas seulement de l'ordre de la maîtrise, elle est « capacité... de soutenir, de supporter l'action que l'on fait » (Blanchard-Laville, 2013, p. 171, cite Masson, 1996)

Pour notre part, la transmission du « geste » est une question qui prend d'autant plus de sens dès lors que le cadre-récit n'opère plus vraiment. Les Ecoles Normales assuraient la transmission d'une posture aux futurs enseignants. Ils avaient un statut, un rôle et une

¹⁰³ Cifali et Giust-Desprairies (2008) développent également un travail et une théorisation des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles.

fonction bien déterminés que personne ne remettait en cause. Les enseignants recevaient donc de la société, par délégation, une autorité qui s'imposait à tous. Ils assumaient d'une certaine manière cette position d'exception que développe Lebrun (2008a) remise en cause aujourd'hui.

Cette autorité, comme posture d'une forme de légitimité à être à la place que l'on occupe, est donc bien une affaire de transmission. Nous avons vu avec le cadre-totem et le passage vers le cadre-récit comment la figure du « chef » se dégageait. Or, si elle a une importance particulière aujourd'hui et si elle est ravivée par l'Ecole c'est aussi du fait de la configuration particulière de l'enseignement.

Blanchard-Laville (2013, p. 19) nous rappelle que la configuration de l'enseignement est une « configuration groupale ». Nous pourrions rajouter que cette configuration est pensée comme un couplage entre un enseignant et une classe. L'enseignant est donc généralement seul avec un groupe d'élèves. Cette configuration est propre à l'enseignement, la formation et à l'animation. Or, cette configuration groupale, confronte les enseignants à la réactivation de « fantasmes archaïques ».

Dans la mesure, où, pour cet auteur, la fonction enseignante a avant tout à « construire et soutenir des liens ».

« Nous savons, poursuit-elle en reprenant Green (1998), que « dès le premier jour, notre texture psychique est tissée de nos liens avec les autres, que nous appelons nos objets, ceux sans lesquels nous n'aurions pas survécu, ceux sans lesquels nous aurions été bien seuls et bien incomplets. » Dans les espaces d'enseignement, notre mode de lien aux autres se répète et met en scène ce qu'il y a de plus profond en nous, le rapport à nous-mêmes dialectiquement relié au rapport aux autres. » (2013, p. 19)

L'auteur développe l'idée, par rapport à cette dimension groupale, que les enseignants auraient à

« construire une enveloppe groupale pour assurer un « holding » didactique suffisamment sécurisant pour leurs groupes d'élèves. Un holding au sens de où Donald Woods Winnicott a défini ce terme, mais que je qualifie de didactique dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de contenir ou de maintenir les élèves, mais d'établir un setting didactique suffisamment sécurisant et stimulant pour que les élèves puissent apprendre ». (2013, p. 19)

Il nous semble que nous pouvons aller plus loin dans la constitution de ce holding pour en faire une affaire partagée par l'ensemble de membres de la classe puisque nous évoquons le

groupe classe. En ce sens, la notion d'institution, comme nous l'avons définie par ailleurs¹⁰⁴, vient faire fonction de cadre et ainsi permettre à l'adulte de se décentrer et faire en sorte que toutes les relations ne tournent pas autour de sa personne. Or, comment faire pour que ce « setting » devienne le cadre de la classe au-delà de la personne de l'enseignant ? Cet au-delà de la personne de l'enseignant signifie pleinement qu'il faudra faire avec elle. Il ne s'agit pas de faire sortir l'adulte du processus éducatif mais de le rendre moins central afin de pouvoir s'en détacher et créer d'autre type de relations.

Il nous semble nécessaire voire indispensable pour l'adulte et les élèves que la fonction contenante soit mise en œuvre et prise en charge par un collectif de personnes, d'espaces,...

Or,

« C'est peut-être là la caractéristique de la Pédagogie Institutionnelle : tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe. » (Vasquez et Oury, 1990, p. 248)

La pédagogie institutionnelle permet de tisser un réseau d'institutions qui donne une autre place à l'adulte et l'autorise à trouver une autre place dans la classe qu'au centre du cadre. Cette prise de champ permet de changer de point de vue non seulement pour l'adulte mais pour les élèves eux-mêmes. Le pouvoir est partagé. De multiples scènes peuvent se créer, des rôles, des fonctions apparaissent qui donnent du poids aux élèves qui peuvent commencer à habiter l'espace-temps de la classe. Blanchard-Laville (2013, p. 22) semble partager ce but puisque qu'elle fait l'hypothèse que

« dans l'état actuel des choses, il est de la plus haute importance pour les enseignants d'acquérir cette capacité à instaurer et tenir un *cadre créateur d'espace pour le collectif d'élèves*. »

Nous faisons l'hypothèse à notre tour que l'investissement rendu possible par la mise en œuvre d'une fonction contenante, dans la mesure où elle se trouve travaillée par ce réseau d'institutions, d'activités, de médiations se transpose sur la structure elle-même, le cadre lui-même.

En effet, le courant de la pédagogie institutionnelle s'inscrit dans une dynamique de la « transformation du travail à l'intérieur de l'école » (Vasquez et Oury, 1990, p. 245) afin de transformer aussi bien les relations, les liens, le rapport à la place de l'élève et du maître à

¹⁰⁴ Cf. partie 4.3.2. Les institutions : retour sur un concept articulé au symbolique

travers des espaces pour dire, la liberté de circulation et la responsabilisation. Ainsi selon les mots de J. Oury, il s'agit de constituer un « collectif » qu'il définit « comme une machine à traiter l'aliénation » (2005, p.26). Une des premiers mots d'ordre de la psychothérapie institutionnelle est d'analyser les statuts, les rôles et les fonctions comme constitution de l'aliénation sociale.

A travers ce collectif, c'est le rapport à l'autre qui est soulevé et travaillé. Blanchard-Laville nous a indiqué que la question du lien est fondateur dans l'éducation et l'enseignement, et comment le groupe réveille l'originaire du tissage. Delion montre comment la fonction d'accueil, fonction phorique, peut être tissée si elle s'appuie sur les fonctions sémaphorique et métaphorique. Ainsi, l'« analyse » de ces liens permet de penser transfert et contre-transfert institutionnel.

Canat reprend les hypothèses de J. Oury sur la fonction de la constellation. La constellation est une « enveloppe institutionnelle » s'apparentant à la notion de « contenant » psychique. Elle peut être « incarnée » par une ou plusieurs personnes, un espace, une activité ou tout en même temps. L'enjeu de cette notion est d'aller au-delà de l'espace de la classe et du « holding didactique » pour penser l'institution comme un maillage capable de fabriquer, dans un premier temps, des « espaces externes » de sécurité « interne » pour dans un deuxième temps, recréer des « espaces internes » de sécurité « interne » ». (Canat, 2007, p. 104)

La constellation, les institutions, les médiations nous permettent de reprendre ce qui se joue sur la scène psychique à partir de la scène sociale. Il s'agit de faire de la vie quotidienne un opérateur qui permettra des réorganisations psychiques. Ces structures constituent le cadre dans lequel le symbolique peut opérer. L'acte, la coupure, le déplacement sont des actes symboliques portés par la parole. Si le symbolique a bien un « pouvoir » c'est celui de pouvoir faire acte dans la réalité. Le passage d'une ceinture, d'un brevet se marque. La décision lors d'un conseil est tout autant marquée. Le symbolique s'inscrit et inscrit donc dans la réalité. C'est ainsi que la parole peut devenir acte de parole, que le passage d'un statut à un autre marque l'enfant tout autant que l'adulte et lui donne une autre position.

Mais si l'opération que permet le symbolique est, note Lebrun (2008b, p. 167), « immense, autant la force qu'il a pour s'imposer est faible ! Et donc, s'il n'a plus l'appui spontané de tous, il risque de ne plus avoir l'appui nécessaire pour pouvoir s'imposer ».

5.2. Poser un autre cadre : accueillir et symboliser

5.2.1. Un enjeu : accueillir inconditionnellement

Dans notre avant-propos, nous nous sommes situés comme instituteur-professeur des Ecoles de classe ordinaire d'une école de quartier. Le choix d'une école inclusive nous oblige à accueillir tous les enfants sans distinction. Or, nous avons l'ambition que l'accueil de tous les enfants ne se résume pas seulement à leur trouver une table et une chaise -préalable qui n'est pas toujours réalisé !- mais bien que chacun prenne de la place dans l'espace psychique de la classe.

Si l'exigence éthique oblige le maître à ne s'approprier aucun élève, la réciproque est vraie qu'aucun élève ne puisse s'approprier le maître. Ainsi il devient urgent de penser la classe autrement que centrée sur un seul point central : le maître, le savoir ou l'élève d'ailleurs. L'exigence de l'accueil de tous les enfants, relevant de la compétence de l'école de quartier, donc de l'école ordinaire, nous oblige à penser différemment que par des ajustements techniques –même s'ils sont parfois nécessaires et judicieux- dépendant d'une décision médicale ou para-médicale, statuant sur une situation handicapante validée ou non par les maisons départementales de la personne handicapée (MDPH).

Dans les classes de l'école de quartier vivent ensemble des élèves « bénéficiant » de PAI¹⁰⁵, de PPS¹⁰⁶, de PPRE¹⁰⁷ et des enfants sans statut médical mais n'échappant pas à une « statufication » de bon élève, d'élève en difficulté ou de turbulent pour rester dans des formes policées. Or, il y a parfois plus d'écarts entre deux élèves « sous statut PPS » qu'entre un élève sans aide mais inhibé, en souffrance momentanée et son voisin de table affublé du statut de déficient. Il n'y a parfois aucun écart entre un enfant relevant d'un ITEP et un enfant-bolide qualifié de turbulent.

¹⁰⁵ PAI : un projet d'accueil individualisé est mis en place lorsque la scolarité d'un élève, notamment en raison d'un trouble de santé invalidant, nécessite un aménagement.

¹⁰⁶ PPS : projet personnel de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap

¹⁰⁷ PPRE : programme personnalisé de réussite éducative est un plan coordonné d'actions conçu pour répondre aux besoins d'un élève lorsqu'il apparaît qu'il risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences du socle commun.

Si chacun est singulier alors chacun peut bénéficier d'adaptation, de remédiation, d'attention particulière... et si le maître peut en être le responsable, il ne pourra jamais -et heureusement- faire de l'individualisation, autre nom du préceptorat, avec chacun des 27, 28,...30 élèves. Le milieu est à organiser, à travailler. C'est en ce sens que la pédagogie institutionnelle est d'actualité comme une manière de penser l'articulation entre la singularité et le groupe. Ainsi le cadre est à penser comme cet arrière-fond, cette scène sur laquelle nous allons œuvrer au plus près, au plus près des corps - deux élèves cohabitent sur une table de 130 cm de longueur pour 50 cm de largeur!- et la pédagogie institutionnelle adaptée peut nous aider à le penser.

Ainsi, deux dérives nous menacent sans cesse : l'indistinction et l'individualisation. J. Oury (1973) cité par Imbert (2010, p. 126) nous met en garde contre le premier en ces termes :

« La première tâche, c'est donc de soigner le cadre. Pour soigner le cadre, on constate que le fait de vivre en groupe, de vivre « en tas » est extrêmement dangereux. Quand on entasse des choses, ça fermente. Or c'est la même chose d'entasser des microbes que d'entasser des gens ; on peut en faire tout un catalogue, on peut en classer les symptômes. On a dit que ça augmente la ségrégation et qu'à l'intérieur même ça se cloisonne et que ça provoque des réactions de paranoïa, des contagions hystériques, etc. La première chose que l'on doit avoir en vue, c'est donc de créer un dispositif tel qu'il y ait une sorte de vigilance permanente pour éviter de tels processus. C'est bien connu que si l'on n'a pas de vigilance, n'importe quelle institution, même si elle a les meilleures intentions du monde, devient un foutoir, quelque chose d'épouvantable, quelque chose de nocif. On peut dire que le rôle de la psychothérapie institutionnelle, c'est de nettoyer le terrain de tout ce qu'il peut y avoir de nocif. C'est la lutte contre la nocivité. »

Nous pourrions reprendre le même texte en échangeant les termes renvoyant à l'indistinction, au tas par des termes relevant du thème de l'individualisation des pratiques. Nous savons que l'originaire s'origine sur cette partition de l'indistinction et de la séparation. La relation à deux est toujours marquée d'un imaginaire qui finit par emporter l'un, l'autre ou les deux si l'on ne consent pas à ouvrir cette relation duel-le¹⁰⁸.

Si l'école française se veut donc inclusive (loi de février 2005), elle se doit d'accueillir tous les élèves mais nous ne pouvons pas fonder notre accueil sur cette nouvelle marque sociale qu'est le statut « en situation de handicap ». Sinon à faire du statut la raison de la mise en place de pratiques particulières excluant les non marqués. L'inclusion est une tension difficile et complexe à tenir tant est puissante la « tendance » à mettre l'autre différent en marge du groupe voir hors du groupe. Si nous reconnaissons l'utilité des marges, ce n'est pas dans une visée de ségrégation. Gardou (2010) dans *Le handicap au risque des cultures – Variations*

¹⁰⁸ Nous renvoyons le lecteur aux magnifiques pages du roman de Benamer, *Les Demeurées*.

anthropologiques, ouvrage immense par son amplitude géographique et sa somme d'études anthropologiques, montre comment

« les personnes en situation de handicap sont condamnées à suivre un chemin séparé, à vivre comme des *atopos*, sans réelle place dans le corps social, parfois comme des mendiants. Présentes physiquement mais vouées à vivre dans un monde, à l'écart du flux général. Un corset de mythes et de fantasmes, voire une camisole de force, les enserre, entravant leur participation sociale. Si certains handicaps sont plus dévalués que d'autres, aucun d'entre eux n'y échappe. » (p. 23)

Aussi comment accueillir la différence si c'est pour la réinscrire comme telle dans la salle de classe. Soit nous adoptons le mot d'ordre de la Troisième République et tous les enfants sont à mettre sur le même pied d'égalité ce qui peut faire penser à des professeurs que l'aide technique (ordinateur, temps supplémentaire,...) est, en fin de compte, un passe-droit. Glasel (2013) évoque cet exemple qui nous paraît paradigmatique de la situation. Lors de son entrée en sixième, Dominique bénéficie d'aménagements fixés par un PPS. Ses résultats sont excellents et ils le situent parmi les meilleurs de la classe. Aussi, lors d'une réunion avec les parents, une des professeurs intervient pour proposer l'arrêt des aménagements.

« Il nous semble *donc*¹⁰⁹, dit cette professeure, que tous les aménagements permis à votre enfant sont exagérés. Puisqu'il réussit si bien, il n'a sans doute pas besoin de toutes les aides (ordinateurs, tiers-temps, photocopies, etc.). Beaucoup d'élèves autour de lui n'en bénéficient pas et sont bien plus en difficulté que lui. » (p. 185)

Dans ce cas précis, mais que nous avons retrouvé de nombreuses fois dans nos échanges avec des professeurs et des parents, la situation de l'enfant différent oriente le regard sur ceux qui n'ont pas d'« aide » et qui pourtant en « auraient besoin ». Chacun en vient à revendiquer une aide spécifique pour son enfant. Dans ce cas-là, l'accueil de cet enfant différent correspond plus à lui trouver une place dans la classe afin qu'il soit comme les autres mais pas plus, comme la moyenne.

La deuxième position que nous pourrions envisager serait de penser tous les enfants différents. Mais à ce compte-là les aménagements de la scolarité concernent tous les élèves et ne sont pas réservés à ceux qui portent l'estampille MDPH. Nous percevons l'immense tâche pour un enseignant qui voudrait répondre individuellement à chaque singularité.

A l'issue de notre mémoire, il nous paraît plutôt envisageable, comme une tension à mettre à œuvre, un vecteur à tenir, de fournir une réponse collective à la singularité plutôt qu'une

¹⁰⁹ Souligné dans le texte afin de montrer le lien logique de cause à effet entre la réussite et l'aménagement de la scolarité.

réponse individuelle voire même de dénier la différence. En ce sens, le cadre scolaire de la classe de l'école de quartier pourrait essayer de mettre en œuvre une pédagogie qui réponde à ce défi.

5.2.2. Symboliser : mise en œuvre d'un cadre

L'histoire de l'art et l'analyse de l'usage du cadre dans l'art pictural du XV^e siècle au début du XX^e nous a permis de poser les jalons d'une analyse du cadre. Le cadre aurait trois fonctions générales :

- une fonction matérielle : solidité, matérialité, continuité
- une fonction sémiotique : séparation, zone de transition, espace de représentation, masque les bords réels du tableau
- une fonction optique : captation et concentration du regard

A travers ces trois fonctions, nous pourrions nous rapprocher de la lecture d'un cadre ayant trois registres : matériel, symbolique et imaginaire. Nous nous appuyons dans cette interprétation sur les trois registres Réel, Symbolique et Imaginaire élaborés par Lacan.

En outre, le mouvement et la « multiréférencialité » apportés par le cadre cinématographique nous permettent d'envisager quelques pistes quant à notre questionnement sur l'articulation de ces trois registres et du nœud qu'ils forment. En effet, on pourrait considérer le réalisateur comme « le maître de l'espace-temps¹¹⁰ ». Or, c'est bien en ce sens que nous tendons à définir le cadre : l'ouverture d'un espace-temps rendu possible par la coupure du cadrage. Ce maître-cadre de l'espace et du temps sera donc celui qui nous permettra de symboliser. Le maître insufflera sa musique et la soutiendra.

Ainsi, décadrer le cadre serait à entendre comme la capacité à faire bouger le point fixe du regard à l'image du maître qui abandonne son bureau pour aller au plus près de la relation éducative. Il s'agit de faire bouger le cadre de 360° degrés mais également sa dimension de focalisation : du zoom ou grand angle. Décadrer, ce peut être aussi de ne pas regarder ou regarder ailleurs. En décadrant le regard, nous pourrions nous apercevoir qu'il se passe

¹¹⁰ Nous remercions Marie-Pierre Lafargue pour son initiation à la lecture de film et Juliette Cardinaud-Kane animatrice de ce mouvement, il y a déjà quelques années à l'école E. Renan.

beaucoup de choses sur la scène scolaire si l'on est capable de les renvoyer à ce qui se passe sur d'autres scènes. Les conseils, les médiations nous les font apparaître quotidiennement.

De plus, si le film cinématographique est l'objet d'un montage constitué de plans, de coupes, de raccords, le décadage peut se réaliser dans un travail d'après-coup afin de donner une unité à l'ensemble. Il faut considérer qu'à cet espace-temps reconstitué, se sur-ajoute un fond sonore qui va permettre une ambiance, une atmosphère. Nous rejoignons en ce sens les propositions de Canat (2014)¹¹¹ de repenser les passages, les coupures d'un plan à un autre, d'un registre à l'autre, les bords, les marges, les limites. Nous ne pouvons que redire avec Godard que « c'est la marge qui tient la feuille ». Faire un film, c'est mettre des bouts de pellicules côté à côté qui se tiennent entre eux. Aussi pour réaliser un film, soit une unité de sens, c'est l'« inter-tenir ¹¹²» qui va permettre ce travail. Le décadage correspondrait à « Redécouper l'espace en systèmes signifiants » J. Oury (1998, p. 88)

Ainsi, le cadre décadage permettrait de mettre en œuvre une forme de porosité, d'une ouverture au hors champ voire à l'apparition de bouts de hors cadre. Nous pensons à ces films qui font entrer un peu du hors cadre dans le champ lui-même. Ce cadre serait un écho à la phrase de Pochet (1986) parlant de Miloud : « On l'accepte lui, mais pas tout de lui».

Ce décadage se voudrait également multiréférencé en opposition au cadrage à point de vue fixe et central dont le fantasme est le panoptique de Bentham. Il conviendrait de se dégager de ce regard qui peut devenir inquisiteur pour démultiplier les points de vue. Un film est un montage de plusieurs points de vue articulés entre eux afin de former une narration. La structuration demande là aussi des choix, des coupes, des collages, des remaniements, des essais... Ce serait le travail de la classe que de mettre en œuvre le processus rendu possible par un cadre polyphonique pour faire référence à Tosquelles.

Les travaux de Kaës (2013, p. 46) montrent également comment l'épistémologie du groupe vient rencontrer des principes semblables à travers les principes de plurifocalité ou polyphonique. Ce cadre serait en fin de compte quelque chose de proche de la notion de « collectif » comme capacité à faire signe et à permettre de lire les signes.

¹¹¹ Cours 2014, dans le cadre du Master 2 - Accueil des publics à besoin éducatif particulier avec une pédagogie institutionnelle adaptée, FDE-ESPE de Montpellier

¹¹² J. Oury évoque cet « inter-tenir » à propos du tenir dans le champ de la psychose. « Comment inter-tenir un psychotique qui ne se tient pas » (1998, p. 76)

Nous nous proposons de donner corps à ce cadre-décadrage multiréférencé autour de trois actions : découpler, différer, déplacer. Ces trois verbes sont la mise en action d'un espace-temps. Découpler constitue l'acte, le cadrage. Différer renvoie à la dimension temporelle. Déplacer renvoie à la dimension spatiale. Nous pourrions croiser ces trois « moments » selon les trois registres réel, symbolique et imaginaire. De cette manière, nous pourrions mettre en rapports plusieurs espaces psychiques notamment.

La constitution de ce corps de cadre est pensée à partir des références aux praticiens de la psychothérapie institutionnelle et de la pédagogie institutionnelles et notamment à l'institution conseil qui sera largement utilisée pour illustrer notre propos. En outre, les dernières pages d'*Une journée dans une classe coopérative* sont pour beaucoup dans ce travail d'un cadre qui permet d'habiter la classe et d'en lire quelque chose afin de retrouver de la puissance, même et surtout, face aux situations qui paraissent impossibles.

Découpler : « détacher (les chiens couplés) pour qu'ils courent après la bête » nous renseigne le dictionnaire Le nouveau Petit Robert 2009¹¹³. Composé du préfixe « dé » et de « coupler », nous rapprochions davantage ce terme comme le contraire de l'action de coupler, de faire couple, soit de séparer. L'étymologie du mot « couple » nous renvoie au latin « copula » signifiant le lien ou la chaîne. Ainsi un couple est un « lien servant à attacher ensemble deux ou plusieurs animaux de la même espèce » avant d'en faire « un homme et une femme réunis ». L'expression « s'amarrer à couple » signifie « bord à bord ». Ainsi réunir, attacher, assembler, connecter sont des synonymes de coupler. L'action de découpler serait dans notre acception l'antonyme du terme « coupler » et de tous ses synonymes.

Dans le champ éducatif, cela pourrait prendre le sens de séparer le comportemental, l'agir de la dimension d'apprentissage. De cette manière, cela nous permettrait de ne plus enfermer l'élève dans l'enveloppe de ce qu'il montre par son comportement. Par extension, il s'agit pour nous de découpler l'inconscient du conscient, le pulsionnel du Moi. Autrement dit, de ne pas essayer de domestiquer le Moi là où il est pris dans quelque chose qui le dépasse.

¹¹³ Toutes les définitions proviennent de cette référence.

Ainsi nous avons à penser des lieux pour le dire qui serait également des lieux pour le faire. Dolto et J. Oury entre autres se rejoignent pour penser le geste, la main comme élément fondamental du développement de la pensée. Le dire est également le champ du faire. Une manière de dire le pulsionnel est bien de le mettre en acte. Mais l'acting-out n'est pas le passage à l'acte. Il s'agit bien de quelque chose qui se rejoue sur la scène scolaire mais qui reste dans l'ordre symbolique. Lorsque Robinson joue le lion de Némée et qu'il se fait écorcher, dépouiller de sa peau de roi de la jungle par un Ilyass devenu Ulysse, la tension est bien grande dans la salle. Robinson en sort vivant toujours avec sa peau mais à fleur. Les mots ne suffisent pas toujours à le calmer. Il aura souvent recours au coin pause, espace dedans-dehors, en retrait mais dans la classe à l'abri des regards.

En outre, nous ne serions pas les premiers à découvrir que l'instabilité de l'enfant¹¹⁴ vient masquer l'attention que certains enfants dit instables, statufiés en porteur de troubles du comportement, peuvent nous montrer durant des conseils, des débats littéraires ou philosophiques... Dit un peu plus simplement, « le milieu vient changer les comportements ». Nous pourrions peut-être y voire un découplage, un décollage entre des images que l'on se fait et que les autres ont de nous. Le fait d'assurer la présidence d'un conseil, d'assurer un métier qui rend service et des services permettent que le regard et la parole de l'autre décollent les images figées sur notre dos comme ces pancartes que les élèves punis endossaient durant les récréations.

L'ensemble des inscriptions dans la classe, les plannings, les métiers, les brevets d'apprentissage, les couleurs des ceintures de comportement sont autant de découplage, de décollage qui permettent de se singulariser, de symboliser et de s'« imaginer ». Les métiers, les responsabilités permettent également de travailler à distinguer le statut, la fonction, le rôle et à déplacer les représentations.

Différer, c'est, dans son premier sens, être différent, dissemblable soit « se distinguer, se différencier, s'opposer ». Le deuxième sens issu de la même racine latine « differe » signifie « remettre à un autre temps ; éloigner l'accomplissement, retarder, surseoir ». Malgré le proverbe qui affirme que « Les bonnes résolutions ne gagnent pas à être différées », nous

¹¹⁴ Une des représentations dominantes de l'enfant que les philosophes ou les penseurs, comme Durkheim peut en être la figure, la mettent en avant.

apprenons, dans les classes coopératives, à différer dans des lieux et des temps spécifiques qui permettront une reprise après-coup où les affects seront moins prenants.

Nous avons vu comment la continuité des soins de la mère pouvait donner un rythme et imprimer une continuité discontinuité. Or, c'est sur ce fond d'absence que peut se constituer les conditions de la représentation. L'acceptation de cette absence de réponse permet que le nourrisson puis l'enfant deviennent actifs et trouvent leurs propres réponses au moins durant un certain temps.

Le conseil peut devenir le lieu permettant un après-coup. Bien souvent, les affects se sont atténués et il ne reste plus que les faits. Très souvent d'ailleurs, dans notre classe, les élèves utilisent, durant le conseil, le maître-mot « on passe », ce qui signifie que tout cela est du passé et que l'on est passé à autre chose. Ce qui avait provoqué une forte excitation n'est plus d'actualité. L'inscription symbolique de cette effraction sur le cahier de conseil a suffi à faire baisser la tension. Mais c'est bien le passage par l'inscription symbolique, comme représentation d'affect, qui donne la possibilité de différer.

Différer ouvre donc une discontinuité dans la continuité temporelle. En même temps, cette continuité-discontinuité ne peut se constituer qu'à la condition qu'un rythme constitue un « arrière-fond ». Nous percevons tout l'enjeu de la constitution de rythmes dans la mise en place de médiations et/ou d'institutions afin que les élèves puissent s'y référer en se projetant dans un temps à venir connu et rassurant. Tout l'enjeu est d'en maintenir le sens afin que ce rythme n'enferme pas dans une cadence qui ne produit plus l'effet d'ouverture.

Déplacer, changer quelque chose de place. La place étant définie comme la partie d'un espace ou d'un lieu. Le déplacement est pensé comme un « mouvement qui fait passer un objet d'une place à une autre ; d'un lieu à un autre ».

Dans le déplacer, il se joue quelque chose de l'ordre du transfert comme transport d'un objet d'une scène à une autre. Nous sentons bien parfois que ce « Cela ne se joue pas sur la même scène »

L'espace est l'objet d'attention importante dans nombre de classes coopératives. Il s'agit de pouvoir se déplacer physiquement selon des règles. Le déplacement est ainsi sujet à une

discipline comme condition de pouvoir se mouvoir ensemble. Sortir de la classe, lorsque son statut de « grande ceinture » le permet, accéder à de nouveaux espaces, se dégager de sa place sont autant de moments de déplacement physique et psychique. Le cerveau humain n'a-t-il pas acquis son développement à partir de la bipédie ?

Si les déplacements sont possibles, un coin de retrait nous est devenu indispensable dans la vie de la classe. Lieu d'un dehors-dedans, il permet de reprendre ses esprits lorsque l'indistinction des places, des scènes devient insupportable ou tout simplement comme lieu d'un déplacement psychique impossible à la place assignée à l'élève. Jules en avait besoin au retour de ses séances au CMPP¹¹⁵ comme lieu d'apaisement.

Vasquez et Oury nous montrent à travers le conseil qu'il est également le lieu de déplacements. Il se distingue du tribunal en ce sens qu'il ne recherche pas la vérité mais une possibilité de vivre ensemble. Cette dimension trouve souvent ses origines dans la matérialité de l'agencement des objets, ces petites choses du quotidien qui exaspèrent, qui mettent hors de soi. Dans ces moments, le passage vers le hors-cadre, au corps à corps n'est souvent pas loin. Comme le font remarquer Vasquez et Oury (1990, p. 87), « L'incident est rarement la faute de quelqu'un : c'est la faute de quelque chose. [...] La réponse aux incidents n'est pas un discours, mais une organisation nouvelle. »

Ainsi, il n'est pas question de transformer le conseil en psychodrame mais de déplacer ou de replacer les éléments sur la scène scolaire dans son rapport à la réalité. La réorganisation permet que quelque chose bouge dans les têtes. Il s'agit de décoller les choses pour décoller les esprits. Les mots deviennent des actes qui ont une valeur.

En outre, le but de la réunion n'est pas tant la sanction que le fait que cela soit dit et entendu sur la scène sociale que constitue la scène scolaire. Le groupe devenu collectif peut œuvrer à entendre l'importance de ce qui est apporté et déposé.

Les médiations culturelles à travers les récits mythologiques, les contes, l'expression théâtrale opèrent comme des déplacements à partir d'une scène imaginaire où des héros, des monstres, la mort, les interdits prennent vie et permettent de jouer avec eux. Ainsi, le jeu entre deux

¹¹⁵ Centre Médico-Psycho-Pédagogique sont des établissements médico-sociaux, gérés le plus souvent par des associations loi de 1901.

pièces d'un mécanisme, d'un organe est un espace ménagé pour permettre un mouvement aisé et régulier.

Ces trois moments, découpler, différer, déplacer, pourraient être déclinés selon trois registres. Nous ne pouvons l'imaginer que sous la forme d'un tableau à double entrée.

	Découpler Comme acte	Différer Registre à dominante temporelle	Déplacer Registre à dominante spatiale
Matériel/réel			
Symbolique			
Imaginaire			

Nous avons esquissé « un cadre qui décadre » pour reprendre l'expression de Salignon afin de rendre praticable l'accueil collectif de la singularité et son accès à la symbolisation.

Néanmoins, ce cadre supposerait le deuil des solutions toutes faites et préparées. Il nous faudrait supporter le vide de l'ignorance que l'autre nous renvoie, tout en ménageant un dialogue avec une science qui essaie de combler le vide de représentations évoqué par les symptômes que les enfants ramènent ou créent à l'école.

Essayer de lire, d'entendre ce qui se passe dans la classe suppose de ne pas rester seul. Cela suppose de trouver une posture, un geste et de poursuivre la construction de notre boîte à outils. Nous sommes issus d'une filiation d'hommes et de femmes qui ont su construire leurs propres outils quand cela s'avérait nécessaire. Mais si notre boîte à outils est avant tout conceptuelle, nous restons sensibles aux outils matériels car ils mettent en œuvre des opérations qui peuvent nous aider à penser le quotidien tel J. Oury¹¹⁶ qui cède la parole à ce

¹¹⁶ « Le pré-pathique et le tailleur de pierre »
www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/40chi04.pdf [consulté le 17 mai 2014]

« pierreux » venu écouter ses séminaires. Parce qu'au fond, nous dit J. Oury, il se dit la même chose.

« Il expliquait qu'il fallait former ses outils soi-même, les tailler soi-même pour qu'il n'y ait pas d'accident. Mais quand on taille la pierre, les accidents se voient, alors que quand on est en rapport avec des psychotiques, malheureusement la plupart des gens ne voient pas les accidents qu'ils provoquent. Ils ne voient pas les dégâts qu'ils causent car ils sont pris dans des systèmes normatifs, normopathiques. Ils sont atteints de ce que j'appelle une endoxalite chronique (la doxa, les préjugés...). Il faudrait passer au crible toutes les idéologies pour voir comment elles baignent dans l'endoxalite. Quand on est atteint de cette maladie, on n'est pas « en prise », en prise avec ce qui se passe. Pour être en prise, chacun doit construire sa propre métapsychologie. Freud très modestement n'a pas cessé de construire, de raturer et de recommencer la sienne propre. Toute personne concernée par le domaine éducatif ou psychothérapique construit sa propre métapsychologie. On rejoint ici le « pragmatisme » au sens de Charles Sanders Peirce. Les éléments majeurs du pragmatisme recouvrent une dimension performative : quand dire c'est faire ; mais aussi une logique « abductive », au hasard d'une rencontre. »

Le travail d'adaptation et de création d'outils propres au positionnement du champ pédagogique reste à poursuivre. Il est un enjeu majeur si l'on veut que le pédagogique puisse dialoguer avec les autres champs disciplinaires et professionnels. La distinction des champs et des outils ou des langues permet d'entamer un dialogue là où l'indistinction ne permet que des amalgames et au final n'aboutit qu'à l'impuissance.

Chacun des outils est à reprendre et à ajuster à son geste, à son adresse et à sa maladresse. Il ne s'agit pas d'innover pour répondre à un mot d'ordre qui transforme les sujets en objets d'expérimentation mais bien parce que la mal-adresse du maître ou de l'élève oblige à un travail de précision, d'adaptation, de création. Il ne s'agit pas non plus de reprendre tout à zéro mais de nous servir des outils construits par ceux, avant nous, qui ont essayé de répondre aux défis de leur temps. Il reste toujours quelque chose dans ces outils qui nous permet de repenser notre temps.

L'école-prison

« On en prend minimum pour quinze ans. » Alors si on peut en profiter avant ou lors des week-ends et des vacances... ». Dans ces propos rapportés de parents à la sortie de l'école, changeons « week-ends » et « vacances » par « permission » et vous aurez la teneur de l'école d'aujourd'hui.

Le terme prison remonte au XII^e siècle du latin « prisun », « prisum » qui signifie « prise, capture ». En 1080, le latin classique utilise le terme « prehendere » pour « prendre ». Au sens littéral et figuré, la prison est « ce qui tient enfermé étroitement ».

F. Oury et J. Pain, auteurs en 1972 de *Chronique de l'école caserne*, donnent à voir une école dirigée et pensée comme une caserne. Il s'agit de mouvement de troupes, de disciplines de l'exemple, de bâtiments inadaptés, de rapports hiérarchiques, de ségrégation scolaire et sociale. Les enseignants eux-mêmes apparaissent également structurés comme un « corps » tel un corps d'armée.

Néanmoins, dans quelques-uns des intitulés des chapitres de cet ouvrage, nous percevons que la caserne peut vite se retourner en prison. En outre, l'article de F. Dolto nourrit notre rapprochement entre deux images école et prison.

La structure sociale de la société évolue, l'école n'est plus la seule dépositaire du savoir et la figure du maître est désacralisée. Dans ce contexte, le récit fondateur de l'Institution Ecole est remis en question. Ce récit se structurait autour de l'Universel et de la Raison. Le Savoir était la promesse d'un progrès matériel et moral tant individuel que social. Plus prosaïquement le savoir est devenu l'enjeu de pouvoirs et de positionnement dans la société. Il l'avait toujours été mais la hiérarchie sociale n'était pas ouvertement portée par ce discours. La nouveauté avec l'ère industrielle fut de faire de l'Ecole un moyen pour accéder à certaines positions sociales dominantes. L'Ecole avait pour but de donner une instruction de base à chacun et de détecter les élèves les plus doués pour leur permettre d'accéder à de hautes fonctions. Nous pensons à Camus ou Bourdieu pour prendre deux générations d'hommes. Les femmes sont d'ailleurs absentes de cette histoire ou vraiment à la marge telle Marie Curie qui dut lutter toute sa vie pour imposer sa présence et son talent.

Le discours moderne de l'école de Jules Ferry fut et reste : « Travaille bien à l'école et tu auras un bon métier » sous-tendant « Tu auras une meilleure place sociale » liant savoir et pouvoir » (matériel, imaginaire et symbolique). Ce deviendra le fameux « ascenseur social ». A partir de ce cadre-récit, l'école renvoie aux individus seuls la capacité ou l'incapacité à réussir à l'école et donc dans la vie.

Néanmoins, pendant plusieurs décennies, l'école n'était qu'un temps particulier dans la journée et dans la vie de l'enfant et des futurs hommes et femmes. Le contexte général avant les années 1950 reste une France rurale. Nous renvoyons les lecteurs à des films qui peuvent servir pour lire la structure de la « société des enfants » de la fiction *La guerre des boutons* au documentaire *Etre et avoir*. Dans les deux films évoqués, on voit l'enfant pris dans la société des adultes, dans un environnement qui le dépasse. L'enfant a un rapport à la vie quotidienne car il participe avec ses parents à « remplir les assiettes » ou bien on le laisse autour et en marge de cette vie sociale des adultes entre pairs. Il est dans le cadre de la société des adultes mais soustrait à leurs regards permanents. Il peut faire des expériences dans des lieux différents sans que ces lieux s'interpénètrent, se rapportent, se confondent.

La vie urbaine des XX^e et XXI^e siècles vient remettre en cause ce cadre-récit. D'une part, le lien entre la réussite scolaire et le travail se distend. Combien de diplômés de l'université ne

trouveraient pas d'emploi à la hauteur des espoirs qu'avaient fait naître leurs grades universitaire ? La structure de la sphère productive se modifie et la nature des emplois change. On demande à l'école de mieux former les jeunes gens et pendant de plus longues années. D'autre part, la place de l'enfant change pour devenir le centre de la vie familiale et de la société de consommation.

Sous le signifiant d'école-prison nous marquons donc le fait que l'école est devenue un lieu-temps qui a envahi toute la société. Elle déborde de son cadre pour infiltrer, de son imaginaire, toute sphère sociale. Ainsi, l'école, bien malgré ses agents, imprègne toute la vie sociale : le temps de vie est calqué sur le temps scolaire ; les jeux éducatifs deviennent la norme en matière de jeux dits « intelligents » ; les parents se transforment en répétiteurs ; les boutiques de remise à niveau scolaire deviennent un marché... Toute la société se mure dans l'imaginaire et la réalité de l'Ecole. La vision panoptique de la classe s'est élargie à une vision panoptique de la société dont le modèle est l'Ecole.

Par ailleurs, l'allongement de la scolarité s'est retourné comme un piège pour une partie des classes populaires qui vivent l'école comme un lieu d'échec personnel et/ou social. Ainsi l'Ecole devient pour nous le socle d'une contention, d'une détention, d'une prison.

Jusque dans les années 1970, les individus pouvaient sortir du cadre Ecole pour apprendre ailleurs, autrement, le fameux destin des enfants qualifiés de « manuels ». Ces jeunes sortaient de l'école pour trouver une place dans la vie active. Ils sortaient de l'école en légitimant cette sortie comme une inadéquation entre eux et ce corps. La greffe n'avait pas pris en quelque sorte. Le grand mouvement de massification et d'allongement de la durée de la scolarité n'a pas tenu compte du fonctionnement de l'institution Ecole. Bourdieu et Passeron avaient pourtant déjà publié les critiques de ce modèle scolaire français.

Aussi nous assistons à l'allongement de « carrières scolaires » qui n'ont plus de sens pour des jeunes mis en défaut souvent dès l'école primaire. Leurs professeurs sont également pris dans cette capture et leur discours renvoie à l'impuissance « on ne peut plus rien car ils ne maîtrisent pas les prérequis » et cela dès l'école élémentaire. Pour autant, plus moyen de sortir de l'Ecole avant longtemps et lorsque l'on en sort -si cette sortie n'a pas été préparée- le rapport à la réalité peut venir faire effraction tant le décalage est grand entre les demandes de la société du travail et l'Ecole.

L'Ecole devient donc plus le lieu et le passage obligés non plus d'une classe d'âge qui y recevrait une instruction ou une éducation mais le lieu où l'on vient chercher un sésame pour son avenir. De l'école, il ne reste plus que l'image de l'ascenseur social. Or, ce qui est remis en cause ce n'est pas que tous ne peuvent accéder à cet ascenseur mais plutôt qu'il ne permettrait plus d'accès aux hauteurs d'antan. Pour remédier à ce qui est vécu comme un dysfonctionnement, certains cadres de l'éducation nationale ont pu penser la création de « cordée de la réussite » afin de remettre en marche l'ascension verticale pour les classes populaires. A défaut d'ascenseur, des cordes pour attaquer la face vertigineuse du totem école.

La matérialité de l'Ecole vient se sur-ajouter au sentiment d'enfermement. L'enceinte peut devenir forteresse impénétrable. Les barreaux, les grilles se sont imposés même dans des lieux reculés des grands métropoles. L'accès des parents est très souvent limité à des sas voire un devant de porte. De qui ou de quoi a-t-on peur ? De l'intérieur, de l'extérieur ? Peut-on encore imaginer que les enfants pourraient faire l'école buissonnière ? L'enfant peut-il encore échapper ? Ou se protège-t-on d'un envahissement extérieur ?

La réalité donne à voir une école qui se mure et se coupe de la réalité de la vie psychique et sociale. Ben Jelloun écrit « la prison est un lieu où on simule la vie. C'est une absence. » Jouer, apprendre, demande à y être. J. Pain résume cela en disant que l'école « est née par le désir ». Sans désir par d'école. L'emmurement n'aide pas à construire du désir.

Conclusion momentanée

A la mémoire de Jean Oury

Le concept de cadre que nous avons l'ambition de travailler apparaît comme un concept carrefour, transversal et complexe soumis à des tensions et à des appropriations qui vont parfois dans le sens opposé à celui que nous avons développé. La demande sociale de « tenir la classe » n'est sans doute pas la même que l'exigence éthique « de tenir » ou sens ne pas lâcher sans pour autant emporter l'autre avec soi. Ainsi, cadre et éducation se trouvent au carrefour du singulier, du collectif et donc de la culture. La matérialité du cadre tout autant que ses dimensions imaginaire et symbolique peuvent faire violence à un nombre important d'élèves. Le cadre éducatif devrait pouvoir prendre en compte cette singularité qui vient remettre en cause son programme. Cette résistance -active ou passive- pose la question de son accueil en vue de permettre à l'enfant d'apprendre et de grandir.

L'enjeu autour du cadre scolaire serait donc de travailler les résistances - actives ou passives - des élèves en mettant en œuvre un processus de métabolisation et de symbolisation. La psychanalyse et l'art nous aident à penser le cadre mais également à penser un cadre qui prendrait en compte les points constitutifs de l'être l'humain. Néanmoins, pour l'élaborer, l'école ne peut pas faire sans travailler ses propres résistances constitutives de sa structure, de ses origines. C'est en ce sens que la problématique des origines, des fondements vient questionner tout autant le sujet que l'institution. L'élève vient réactiver sur la scène scolaire ce que l'institution essaie structurelle de masquer, de faire taire, de totémiser ou de mettre en récit.

Par de multiples renvois, reprises, soudures, s'est manifestée la tentative d'articuler des champs ensemble. Le travail du concept de cadre mériterait d'être repris notamment dans le domaine des arts et de l'esthétique car la production artistique montre, à bien des égards, que si le cadre a bien souvent disparu comme bordure des tableaux, il reste bien présent sous une autre forme. De la même manière, le tableau noir, point central des classes, véritable écran, n'apparaît plus tout à fait identique à ce qu'en faisait l'école d'antan. Nous pourrions nous demander s'il fait toujours œuvre de cadre ? La perspective du cadre comme « sorte de supplément nécessaire en vue du fonctionnement interne de l'objet » ouvre d'autres perspectives que la notion de « parergon » pourrait permettre de retravailler.

En nous retournant sur le chemin parcouru, nous pourrions faire la remarque que la référence à la psychanalyse a pris une place importante pour un travail dont les problématiques sont éducatives. Pour autant, à partir du moment où l'on considère l'éducation comme un travail avec des subjectivités - celle des autres et la nôtre propre -, la référence à une métapsychologie psychanalytique se justifie. En outre, pour parler avec Delion « qui peut le plus peut le moins ». En effet, si les élèves des écoles de quartier ne relèvent pas systématiquement de la névrose ou de la psychose, le travail avec la souffrance psychique et sa théorisation mettent à jour des invariants anthropologiques propres aux êtres humains. Le cadre de l'école devrait en tenir compte non pas pour former un nouveau moule mais redonner du sens aux obstacles rencontrés par les élèves et leurs familles en les resituant dans des histoires singulières et tout le « processus structural qui a conduit à son expression sur un mode singulier »¹¹⁷.

Nous ne cherchons pas à faire du maître un psychanalyste ni la classe un lieu de cure analytique. Comme l'a tracé F. Oury, notre recherche s'appuie sur des notions psychanalytiques pour éclairer, expliquer ce qui se passe dans une classe, pour lire les signes. L'éducation dans cette optique est pensée comme un travail de liens, de soin de la relation des élèves aux savoirs, aux autres. Apprendre peut mettre à mal le cadre interne et réveiller des peurs, des angoisses qu'il convient d'accueillir et de travailler afin de donner un sens à ce qui se joue sur la scène scolaire de notre place de pédagogue, d'instituteur ou, n'ayons pas peur du mot, de maître d'école. Aussi, avons-nous à peine esquissé, un travail sur des concepts

¹¹⁷ Delion (2011, p. 32) « Il apparaît donc clairement que la démarche psychothérapique a pour but aujourd'hui de redonner du sens au symptômes entendus comme signe de la souffrance psychique humaine, en les resituant dans l'histoire d'un sujet, et donc dans tout le processus structural qui a conduit à son expression sur un mode singulier.

fondamentaux de la psychanalyse comme ceux de pulsion, d'identification, d'introjection ou incorporation, fantasme, de transfert/contre-transfert, qui se révèlent d'une aide précieuse dans notre métier.

A partir des questions qui se sont posées tout au long de notre travail, nous avons essayé de questionner les deux positions qualifiées de maternelle et de paternelle. Or, nous n'avons pas toujours su mettre en dialogue des discours prenant leurs appuis sur des courants théoriques différents. En même temps, nous trouvons avec Freud un grand maître dans la manière de penser. Il n'a pas hésité à remettre son œuvre sur le métier quitte à ne plus articuler les anciens concepts avec les nouveaux. A ce titre, la perspective unifiante, synthétisante comme une tentative toujours vaine de faire rentrer l'objet dans la grille de lecture, dans le cadre de pensée n'était pas sa visée.

De même, l'enseignement de Lacan nous renvoie à cette même difficulté et en même temps à une richesse extraordinaire pour la pensée. Ainsi sa manière de penser le Père a beaucoup évolué. Nous pensons que le fait de sortir du « familialisme » permet de se dégager de figures parentales et de penser davantage à un niveau logique. Ainsi la place du Père fondateur de la Loi disparaît au profit d'une place logique. De plus, la lecture à partir des registres Réel, Symbolique et Imaginaire nous paraît féconde et à développer dans une perspective tant théorique que pratique. Il s'agirait de mettre en œuvre cette « fonction diacritique » (J. Oury) si chère à la psychothérapie institutionnelle afin de distinguer les scènes et leurs passages.

Le pas, peut-être tout personnel, de notre travail consiste à avoir fait apparaître les fonctions contenante et symbolisante du cadre en ce qu'elles sont à distinguer mais prise l'une dans l'autre, dans une boucle récursive de rétroaction des effets et des causes. La fonction maternelle devient appui possible à partir de la fonction paternelle. Le travail de symbolisation mis en œuvre par les conceptualisations de constellation ou de fonction métaphorique fait apparaître la condition constitutive d'un devenir humain à partir de son accueil et la réalisation d'un chez-soi.

Nous n'aurons pas non plus répondu à toutes les questions que notre avant-propos posait. Nous pourrions reprendre pour terminer ce mémoire le sentiment que le langage de ce début

de XXI^e siècle mobilise davantage l'idée de cadre que celle de milieu chère aux pédagogies d' « après les guerres » du XX^e siècle. Dans un jeu de langue, « je de lalangue », nous pourrions faire remarquer que le cadre est aussi le cadre de vie. Ce dernier concerne l'entourage, le milieu physique ou humain dans lesquels on vit. Et en effet, la réalisation de cadres ornements pouvait faire oublier la toile et devenir l'objet de tous les regards. La notion de milieu avait l'avantage de renvoyer à l'intérieur et à ses agencements matériel et spatio-temporel. Mais le cadre de vie vient raviver le désir et la tension de vivre dans un espace et un temps adaptés à une vie ancrée dans un « primordial » sans nostalgie pour le passé mais ne l'ignorant pas non plus, condition pour ne pas rester figé et pris au piège par l'imaginaire du cadre lui-même.

Bibliographie

Ouvrages cités dans le corps du mémoire

Assoun, P.-L. (2002). *Le vocabulaire de Freud*. Paris : Ellipses

Assoun, P.-L. (2013). *La métapsychologie*. Paris : PUF Quadrige

Balestrière, L. (2008). *Freud et la question des origines*. Bruxelles : Editions De Boeck Université

Beillerot, J. (2001). Analyse des pratiques et analyse institutionnelle. Dans Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan

Benamer, J. (2005). *Les Demeurés*. Paris : Denoël. Folio 3676

Berger, M. (2012). *Soigner les enfants violents*. Paris : Dunod

Bion, W.R. (1991). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Puuf

Blanchard-Laville, C. et Geffard, P. (dir.) (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF

Bleger, J. (1967). Psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans Kaës, R. et al. (1997). *Crise, rupture et dépassement*. (p. 257-276). Paris : Dunod

- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social éditions
- Canat, S. (2011). Psychanalyse et pédagogie : vers une Pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 54, 11-28
- Canat, S. (2013). Traumatisme et construction du « moi social » dans la scolarité. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarité*. 62. 79-92
- Cifali, M., Giust-Desprairies, F. (dir.). (2008). *Formation clinique et travail de la pensée*, Bruxelles : Editions De Boeck.
- Cléro, J.-P. (2002). *Le vocabulaire de Jacques Lacan*. Paris : Ellipses
- Defrance, B. (1999). *Sanctions et discipline à l'école*. (1993). Paris : Syros
- Delion, P. (dir.). (2008). *La méthode d'observation des bébés selon Esther Bick : la formation et les applications préventives et thérapeutiques*. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès
- Delion, P. (2009). *Séminaire sur l'autisme et la psychose infantile*. Toulouse : Editions Erès
- Delion, P. (2011). *Accueillir et soigner la souffrance psychique de la personne, Introduction à la psychothérapie institutionnelle*. Paris : Dunod
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Edition du Seuil
- Durkheim, E. (1992). *L'éducation morale*. Paris : Puf Quadrige
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard. Coll Tel
- Freud, S. (1968). *Métapsychologie*. (1915). Paris : Gallimard. Coll. Folio/essais
- Freud, Sigmund. (2002). *Inhibition, symptôme et angoisse* (1925). Paris : PUF Quadrige

Freud, S. (2010). *Totem et tabou*. (1913). Paris : Editions Points

Gardou, C. (dir.). (2010). *Le handicap au risque des cultures- Variations anthropologiques*
Toulouse : Editions Erès

Geissman, N. (2001). *Découvrir W.R. Bion explorateur de la pensée*. Ramonville Saint-
Agne : Erès

Ginet, D. (2002). L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs. Dans Obin,
J.-P. *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport au ministre de l'Education Nationale. Paris :
La Documentation Française. 185-196

Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF

Glasel, H. (2013). *Une école sans échec –L'enfant en difficulté et les sciences cognitives*.
Paris : Odile Jacob

Godelier, M. (2010). *Au fondement des sociétés humaines- Ce que nous apprend
l'anthropologie*. Paris : Flammarion. Champs essais n° 979

Golse, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris : Elsevier Masson

Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice

Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique –Un itinéraire en sciences de
l'éducation*. Vigneux : Matrice

Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF éditeur

Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF éditeur

Imbert, F. (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF éditeur

Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF éditeur

- Imbert, F. (2010). *Vocabulaire pour la Pédagogie Institutionnelle*. Vigneux : Matrice
- Kaës, R. (2013). *Un singulier pluriel, La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod
- Kaës, R. et al. (1997). *Crise, rupture et dépassement*. Paris : Dunod
- Kaës, R. et al. (2012). *L'institution et les institutions*. Paris : Dunod (1987 1^{ère} éd.)
- Laffitte, R. et le groupe AVPI. (1997). *Une journée dans une classe coopérative – Le désir retrouvé*. Vigneux : Matrice
- Laffitte, R. et le groupe AVPI. (1999). *Mémento de Pédagogie Institutionnelle Faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux : Matrice
- Laffitte, R. et le groupe AVPI. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle – L'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Nîmes : Champ Social Editions
- Lebrun, J.-P. (2008 a). *Clinique de l'institution*. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès
- Lebrun J.-P., Wénin, A. (2008b). *Des lois pour être humain*. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès
- Martin, L., Meirieu, P., Pain, J. (dir.). (2009). *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice
- Milner, J.-C. (2011). *La politique des choses- Court traité politique 1*. Lagrasse : Editions Verdier
- Milner, J.-C. (2011). *Pour une politique des êtres parlants- Court traité politique 2*. Lagrasse : Editions Verdier
- Morvan, S.-B. (2010). *L'énigme du handicap : traces, trames, trajectoires*. Toulouse : Editions Erès

Ourghanlian, C. (2006). *Poser un cadre : qu'est-ce que cela signifie ?* [consulté le 14 mars 2014] <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe15.html> Psychologie, éducation & enseignement spécialisé.

Oury, F., Vasquez, A. (1990). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice

Oury, F., Pain, J. (1998). *Chronique de l'école caserne*. Vigneux : Matrice.

Oury, J. Guattari F. et Tosquelles F. (1985). *Pratique de l'institutionnel et politique*. Vigneux : Matrice

Oury, J. (1998). *Il, donc*. Vigneux : Matrice

Oury, J. (2005). *Le collectif, Le Séminaire de Sainte-Anne*. Nîmes : Champ Social Editions

Pain, J. (2006). *L'Ecole et ses violences*. Paris : Edition Economica

Paturet, J.-B. (2012). *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs Approche psychanalytique*. Montpellier : Sauranps medical

Pechberty, B. (2008). Accompagner et penser le soin. Dans Cifali, M., Giust-Desprairies, F. (dir). *Formation clinique et travail de la pensée*. Bruxelles : Editions De Broeck Université. p. 37-51

Pechberty, B. Houssier F. et Chaussecourte P. (2013). *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ?* Paris : Editions In Press

Pochet. C., Oury. F., Oury. J., (1986). *L'année dernière j'étais mort*. Vigneux : Matrice

Pontalis, J.-B. (2000). *Fenêtres*. Paris : Gallimard. Folio 3642

Prairat, E. (2004). *Questions de discipline à l'école*. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès - 2002

Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation, Idées, résultats et problèmes*. Paris: PUF

Roussillon, R et al. (2007). *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*. Paris : Masson

Roussillon, R. (2012). *Logiques et archéologiques du cadre psychanalytique*, Paris, PUF

Roussillon, R. (2013). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*, Paris, PUF Quadrige. 3^{ème} éd.

Salignon, B. (1993). *Temps et souffrance –Temps/Sujet/Folie*. Saint Maximin : Théétète Editions

Salignon, B. (2010). *Qu'est-ce qu'habiter ?* Paris : Editions de la Vilette

Sauret M.-J. (1993) *La psychologie clinique : Histoire et discours – de l'intérêt de la psychanalyse*. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail

Séchaud, E. (2007). Didier Anzieu : penser les pensées. Dans Chabert, C., Cupa, D., Kaës, R. et Roussillon, R. (dir). *Didier Anzieu : le Moi-peau et la psychanalyse des limites*. Ramonville Saint-Agne : Editions Erès. p. 11 à 30

Stiegler, B. (2004). *Ars Industrialis – réenchanter le monde : la valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris : Editions Flammarion. Coll Champs essais

Stiegler, B. (2012). *Etats de choc : bêtise et savoir au XXI^{ème} siècle*. Paris : Mille et une nuits

Vernant, J.P. (1999). *L'univers Les dieux Les hommes*. Paris : Editions du Seuil. Coll Point

Dictionnaires

Longhi, G., Longhi, B., Longhi, V. (2009). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : édition Vuibert

Mesure, S., Savidan, P. (dir.). (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF

Rullac, S., Ott, L. (dir.). (2010). *Dictionnaire pratique du travail social*. Paris : Dunod

Van Zanten, A. (dir.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF

Site internet

<http://www.dcalin.fr/>

<http://www.changement-egalite.be>

<http://www.ciclic.fr/>

<http://www.centreimages.fr/vocabulaire/>

<http://www.canal-u.tv>

<http://www.univ-lyon2.fr/culture/podcasts/rene-roussillon-enseignement-de-psychologie-clinique-2012-2013-464649.kjsp?RH=podcasts>

Filmographie

A ciel ouvert (2013) Otero, Production : M Archipel 33 et Les Films du Fleuve. 110 min

La moindre des choses. (1996) Philibert, N. 104 min

Rosetta. (1999) Dardenne, J.-P. et Dardenne, Production : Luc et Jean-Pierre Dardenne, Michèle et Laurent Pétrin. 95 min

Un homme est passé (2010) D'Ortoli F. et Amram M. Production : Fremeaux et associés. 105 min

VERS UN CADRE QUI ACCUEILLE ET PERMET DE PENSER
REGARD PLURIEL SUR LA QUESTION DU CADRE EN EDUCATION
PEDAGOGIE, PSYCHANALYSE ET ARTS

Comment travailler les résistances de l'école à accueillir la singularité des élèves ? Mais tout autant, comment accueillir, permettre d'apprendre et de grandir à des élèves dont les résistances -actives ou passives- mettent à mal l'école ? Ces derniers viennent réactiver sur la scène scolaire ce que l'institution scolaire essaie de faire taire, ce qui la constitue et qu'elle ne peut nommer. Ces résistances viennent réveiller les origines et les défenses archaïques du sujet et de la société.

Aussi, le propos de notre travail est double. Il s'agit à la fois de penser le concept de cadre et de penser le cadre de l'école dans une tension permanente entre le singulier et le collectif. La psychanalyse, l'art et la pédagogie institutionnelle nous aident à élaborer ce concept et à le mettre en œuvre. Ainsi, le cadre deviendrait l'ouverture d'une scène faisant fonction d'accueil inconditionnel, fonction contenant, et en même temps soutenant une fonction symbolisante condition à la constitution de la pensée.

Mots clés :

cadre - psychanalyse - art - éducation - contenance - symbolisation - pédagogie institutionnelle

PLURAL VIEW OF EDUCATIONAL « CADRE »
PEDAGOGY, PSYCHOANALYSIS AND ARTS

How to beat school's resistance in order to accept the singularity of the students ? Furthermore, how to overcome their active or passive hurdles which will affect school's pedagogy, and this in order to teach them how to work as a team? The students will reactivate in the classroom what the school is trying to hide, or its formal representation that it refuses to identify. However, this resistance is triggering both the origins and archaic defenses of the subject and society.

Also, what's an educational « cadre » ? In french, one word has different meanings. In english, the « cadre » is a « setting », a « frame » or a « framework » not to mention language expressions. The concept is used quite in common parlance but not to theorise education.

The purpose of our work is twofold. We do need to identify the context and assess school framework which is in a permanent tension between the singular and the collective. Psychoanalysis, art and institutional pedagogy will help us to design this concept and implement it. Thus, the « cadre » becomes an opening scene acting as an unconditional acceptance, a containing function (setting), and at the same time supporting a symbolizing function which will allow students to learn and grow.

Keywords :

setting - frame - framework - psychoanalysis - art - education - contents - symbolizing - institutional pedagogy

