HAL
open science

# Formation en psychanalyse opérative

Sophie Bureau

## To cite this version:

Sophie Bureau. Formation en psychanalyse opérative. I quaderni della formazione, 2021, 1, pp.210-233. hal-04073472

**HAL Id: hal-04073472**

**https://cnam.hal.science/hal-04073472v1**

Submitted on 13 Jul 2023

**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.

Parte terza
Approfondimenti della Psicoanalisi Operativa

# Formation en psychanalyse opérative

Sophie Boreau

Luciana Bianchera et Chantal Diamante sont psychanalystes-formatrices d'une formation en «psychanalyse opérative», théorie développée par Pichon Rivière. La psychanalyse opérative concerne le groupe et les champs du soin et de la formation. Nous sommes quelques psychologues cliniciennes à suivre cette formation avec intérêt depuis plus de deux ans.

Ce présent texte a été rendu possible grâce à la proposition de Luciana Bianchera qui a invité chacune d'entre nous à écrire et à partager des écrits sur la période du confinement. Ces productions pourraient paraitre dans un ouvrage collectif Italien dont elle s'occupe, nous a-t-elle informée en Juin 2020.

C'est d'ailleurs lors d'une de ces sessions de formation, en juin 2020 (suivie en distanciel pour la première fois) que des propos échangés entre nous à propos des soignants et des enseignants durant cette période de confinement m'ont étonnée. Et à vrai dire, mon « étonnement » fût teinté d'un certain malaise. J'exposerai ces propos par la suite, mais il est sûr qu'ils ont contribué à me pousser à la réflexion et à l'envie de me lancer dans cet écrit, encouragée de surcroit par le dynamisme et l'ouverture de Luciana.

Ce texte n'est pas un article scientifique. Les hypothèses et les analyses proposées s'appuient sur des impressions, sur une écoute clinique à partir d'expériences plurielles: en l'occurrence quelques bribes de discours sociaux, médiatiques et des milieux où j'évolue. Et si ces hypothèses sont étayées sur quelques réflexions antérieures, elles le sont surtout à partir de notions développées par de grands auteurs de la psychanalyse tels que S.Freud, M.Klein, Pichon Rivière pour ne citer qu'eux.

Ainsi cet écrit se présente comme le déroulé d'une réflexion tâtonnante mais continue dont la seule ambition est de traverser le plus constructivement possible et de tenter un éclairage de la période inédite que nous traversons.

Les notions de «pulsion de vie-pulsion de mort» et de clivage seront ainsi posées pour éclairer un point de vue sur les événements. La question du corps sera mise en relief par les hypothèses proposées et pourront permettre, si l'on veut bien s'en saisir, de mener une réflexion autour du corps dans l'enseignement.

Enfin, la question de ce qui a fait «tenir» ou «lâcher» l'enseignement en distanciel, «d'y être» ou de «ne plus y être», se posera et permettra peut-être de poser d'autres hypothèses.

# I L'hypothèse du clivage

## A- le recueil des impressions

### - En formation

Lors d'une journée de formation à la « psychanalyse opérative » en juin 2020, je m'étonnais donc d'un échange entre nous, psychologues cliniciennes. Cet échange portait sur la « noblesse » et la difficulté du travail « des soignants » durant cette période de crise sanitaire. Ces propos n'avaient en soi rien de surprenant, le travail fourni par les équipes soignantes avait été « visiblement » et indiscutablement «remarquable ».

Mais à la suite de ces échanges, les propos avaient subrepticement glissé sur l'incompétence, voire la malveillance des « enseignants » en France durant la même période. Voilà qui devenait surprenant.

Ces échanges rejoignaient nos expériences respectives car les membres du groupe de cette formation étaient pour quelques unes des psychologues cliniciennes qui exerçaient à l'hôpital ou en cellule téléphonique d'urgence durant le confinement, tandis que d'autres (moi en l'occurrence) travaillaient entre autre dans l'enseignement.

Mon malaise prenait sa source dans l'impression que je ne pouvais pas apporter mon témoignage au groupe, pourtant d'habitude ouvert. Relater ce que j'avais traversé en tant que chargée d'enseignement me faisait vivre mon expérience comme« déplacée ». Ce qui se disait à propos des soignants et des psychologues en hôpital m'empêchait de dire les difficultés et les souffrances que certains

collègues, les étudiants et moi-mêmes avions traversé durant le confinement et l'enseignement en distanciel. Tout cela semblaient secondaire.

De surcroit certaines participantes de ce groupe de psychologues cliniciennes exprimaient des propos négatifs au sujet du monde enseignant lors de cette période de confinement : mis à part maltraiter les élèves, qu'avaient fait les enseignants ? L'expression du « clivage » entre soignants et enseignants apparaissait dans notre groupe de formation. Il fût explicité par l'une des formatrices ce qui mit fin au débat « houleux » qui commençait à s'engager, mais pas à mon malaise.

Je m'étais alors, bien que psychologue clinicienne aussi, en partie identifiée aux propos négatifs et peu valorisant accordés à l'expérience enseignante dans cette période. Je m'étais demandée après-coup en quoi le travail des psychologues cliniciennes du soin étaient opposable et donc comparable à celui psychologue clinicienne-enseignante ? De quel objet au juste ce conflit naissant dans notre groupe de formation est-il porteur ? Devait-on considérer que le travail « positif » des soignants rendait ceux des enseignants « négatifs »?

Si d'autres propos entendus par ailleurs n'avaient pas fait écho à ces questions, sans doute l'idée d'un « clivage » entre le travail des soignants et celui enseignants n'aurait pas fait long feu.

- **Au travail**

Je travaille dans une institution dont une des missions est l'enseignement et la formation autour de l'objet « travail ». Je participe à la formation de stagiaires psychologues de l'Éducation Nationale et à des cursus diplômants d'étudiants et d'auditeurs autour du « conseil professionnel ».

Cette institution a aussi des missions de recherches sur le travail, des métiers du soin y compris. Dans ce cadre, un collègue me faisait remarquer durant cette période confinée combien les infirmières avec lesquelles il travaillait actuellement en virtuel étaient vivantes et dynamiques. Il rajoutait non sans un certaine déconsidération : «ce n'est pas le cas des Psychologues de l'éducation Nationale…, eux ils sont complètement déprimés !».

Ses propos donnaient l'impression d'un monde qui tournait à l'envers : alors que ces infirmières en suractivité, qui luttaient contre la mort tous les jours en risquant leur propre santé auraient « pu » ou « dû » être déprimées, elles semblaient dynamiques et en bonne « santé » psychique. Les psychologues de

l'Éducation Nationale qui eux n'étaient pas en danger, n'étaient pas en sur-activité et travaillaient à distance, étaient déprimés ! Alors ?

Je continuais durant cette période d'animer un groupe d'analyse de pratiques composé de stagiaires Psychologues de l'Education Nationale stagiaires en distanciel. Et en effet je les trouvais particulièrement déprimés et « à cran ». Certains disaient ne plus supporter cette image négative qui collait à leur identité professionnelle en construction, d'autres étaient déçus de ne pouvoir réaliser les stages arrêtés brutalement par la crise sanitaire, les enseignements en distanciel marquaient aussi la difficulté à traverser la période de façon dynamique.

**- Les médias**

Les médias aussi se faisaient le relai de l'expression d'un clivage entre ces deux grands secteurs. Un article de la presse régionale rapportait les propos d'un enseignant syndicaliste : « *Il y a un mois, on était pratiquement des héros, maintenant on serait des fainéants de soldats qui ne veulent pas sortir de la tranchée* ».(La VDN du 11.06.2020).

Prolongeant l'expression d'un clivage en plein cœur du confinement la « porte-parole » du gouvernement faisait un *« appel aux personnes sans activité à venir rejoindre la grande armée de l'agriculture française »*, et de rajouter : *« nous n'entendons pas demander à un enseignant qui aujourd'hui ne travaille pas compte tenu de la fermeture des écoles de traverser toute la France pour aller ramasser des fraises. »* (Libération 25.03.2020).

Cet étonnant discours officiel largement médiatisé, faisant fi de l'enseignement en distanciel préconisé par le ministère de l'Education National lui-même et laissait clairement entendre que les enseignants ne travaillaient pas.

La presse et les journaux télévisés se sont fait le relai ce qui fût nommé « prof-bashing ».

«Le blog de l'actualité pédagogique sur internet : *Le Café pédagogique » (François Jarraud*, le jeudi 11 juin 2020) réalise alors une succincte revue de presse sur la question :

« *Lancé par les médias les plus populistes comme RMC, LCI ou BFM, le mythe des milliers "d'enseignants décrocheurs" a glissé vers des médias plus inattendus. C'est Pujadas sur LCI qui parle d'un enseignant sur deux qui n'est pas retourné en classe" alors que "les raisons de santé sont loin d'expliquer ce chiffre". "La moitié d'entre eux, encore aujourd'hui, n'a pas repris le chemin de l'école et*

*dont une part non négligeable serait à ranger dans la catégorie des tire-au-flanc" affirme L'Opinion. "Un ministre en première ligne dit en privé "si les salariés de la grande distribution avaient été aussi courageux que l'éducation nationale, les Français n'auraient rien eu à manger", rapporte D. Seux journaliste sur France Inter. Un clou est frappé par France 2 et ses "milliers de profs (qui) n'ont pas assuré leur propre cours pendant le confinement ». Enfin, R Cohen écrit dans Les Échos « Il n'y a pas eu un enthousiasme débordant des enseignants. Je ne crois pas qu'on les applaudira tous à la fin du mois».* Durant cette période en effet, tous les soirs à 20 heures précises, le bruit du concert d'applaudissements s'échappait des fenêtres et dévalait le long des rues dépeuplées en hommage au travail des soignants.
Décidément, le monde enseignant souffrait bien de la comparaison d'avec le monde soignant. Si le monde des soignants était devenu visible et héroïque pour l'occasion, le monde des enseignants portait lui la charge négative de l'absence et de la désertion. Le clivage entre les deux corps de fonctionnaires de ces deux grandes institutions du soin et de l'enseignement s'imposait en effet.

Notons que si cette crise sanitaire et le confinement ont propulsé l'école et l'hôpital sur le devant de la scène sociale et médiatique, c'est aussi parce que les préoccupations quotidiennes de tout à chacun touchaient de près ses deux grandes institutions d'État.

Il est également probable que la période de confinement soit venue « insister» sur des représentations préexistantes concernant ces deux secteurs d'activités.

**- Un clivage ?**

Les « soignants » ont donc été aux honneurs dans la sphère sociale, ils « risquaient leurs vies» au travail pour maintenir et protéger celles des autres. Les enseignants eux, tels de mauvais élèves, ne « faisaient rien » et « s'absentaient» de la scène de leurs activités.

L'expression de ce clivage rappelle bien sûr les termes de « bon objet» et de « mauvais objet » empruntés à la théorie de Mélanie Klein. Il va s'agir à présent d'en rappeler succinctement la source Freudienne et d'en préciser le sens.

## B- La notion de clivage

### - Pulsion de vie - Pulsion de mort

Michèle Porte (1a) écrit que Freud dans son ouvrage : « *Au-delà du principe de plaisir » (1920),* présente *comme le troisième pas dans la théorie des pulsions* ». C'est en effet, selon cette auteure, *« l'essai qui introduit à la dynamique des « pulsions de vie et de mort* ». **«** P*our rendre compte du conflit inhérent à la vie psychique, Freud a maintenu tout au long de sa vie le dualisme en opposant deux pulsions fondamentales. »* L'auteure précise que pulsion de vie et (1a) Michèle Porte (1a), « Au-delà du principe de plaisir », dans Alain de Mijolla (dir.), Dictionnaire international de la psychanalyse, Paris, Hachette, 2005, p. 162-163. Pulsion de mort s'intriquent, s'unissent, poussés par la pulsion de vie elle-même dont la fonction est l'union.

Isaac Salem (1b) écrira à propos des pulsion de vie (Eros) dans la théorie Freudienne « *que le but de l'Eros est d'établir de toujours plus grandes unités, donc de conserver la vie : c'est la liaison qui constitue le caractère essentiel des pulsions de vie, alors que le but des pulsions de mort est de briser les rapports, de détruire les choses. »*

P. Delion (1c) précise également que « *M.Klein est une fervente avocate de la pulsion de mort » Pour elle, le conflit psychique est toujours un conflit entre la pulsion de vie et la pulsion de mort. L'angoisse est la réaction immédiate à la perception endopsychique de la pulsion de mort. »*

### - Le clivage selon M. Klein

Hanna Segal (2) note que pour M.Klein « *le moi immature du nourrisson est dès la naissance exposé à l'angoisse suscitée par la polarité innée des pulsions : le conflit est immédiat entre la pulsion de vie et la pulsion de mort*». (p.30, 2003). En effet selon M. Klein, les nourrissons éprouvent des angoisses majeures dues à l'action interne de la pulsion de mort, au traumatisme vécu pendant la naissance et aux expériences de faim et de frustration qui agissent au début de leurs vies. Mais les nourrissons éprouvent aussi des expériences vivifiantes en recevant de la chaleur, de la nourriture et de l'amour dispensées par la mère et l'environnement maternel.

Dans ce contexte, le moi rudimentaire du nourrisson tente de faire face à ces expériences dont certaines sont donc tout particulièrement angoissantes. Son Moi va ainsi « détourner» l'angoisse produite par la pulsion de mort : il se clive

et projette ainsi au-dehors, *« sur le sein, la partie de lui-même qui la contient».* Le nourrisson tenterait ainsi de mettre à distance, en la projetant sur un objet extérieur, l'angoisse que la pulsion de mort éveille en lui.

Il en va de même avec la libido que le moi clivé projette aussi en partie au-dehors, sur l'objet primaire, le sein. Le sein est alors clivé en « bon sein » : le sein idéal, et « mauvais sein » : le sein persécuteur. Cette situation renvoie à ce que l'auteur a appelé la phase schizo-paranoïde.

(1b) Isaac Salem , « Pulsion de vie », dans Alain de Mijolla (dir.), Dictionnaire international de la psychanalyse, Paris, Hachette, 2005, p. 1431.

(1c) Pierre Delion « Pulsion de mort », dans Alain de Mijolla (dir.), Dictionnaire international de la psychanalyse, Paris, Hachette, 2005, p. 1430.

(2)Hanna Segal, *« Introduction à l'œuvre de Mélanie Klein » ,* Paris, PUF, *2003.*

Le but du nourrisson, selon M.Klein (p.31, 2003), est de garder en lui l'objet idéal, protecteur de la vie, et de s'identifier à lui pour tenir en échec la partie de son moi qui contient les pulsions de mort. Pour la psychanalyste, le clivage de l'objet et le clivage du Moi sont interdépendants, les deux clivages sont liés l'un à l'autre par le jeu des projections-introjections entre l'objet primaire et le sujet.

**- Le clivage dans les groupes**

Dans son ouvrage « Le groupe et l'inconscient » (1975), D. Anzieu développe la notion d' « illusion groupale » (3). Ce détour par le groupe permet de constater qu'en dehors de la clinique individuelle, la notion de clivage peut aussi porter ses fruits.

D. Anzieu définit « l'illusion groupale » comme un moment important des débuts d'un groupe. Elle serait en quelques sortes l'héritière de l'investissement du « sein idéalisé » clivé du sein persécuteur » à l'œuvre durant la position schizo-paranoïde que M.Klein a développé. Cette illusion constitue une défense, une lutte contre les angoisses réveillées chez les membres du groupe par la situation même de mise en groupe.

Elle repose sur un clivage, cette fois-ci collectif, des investissements pulsionnels de l'objet, qui devient ici un objet groupal. Les pulsions d'amour sont dirigées, projetées vers le groupe lui-même, tandis que les pulsions destructrices sont déviées vers l'extérieur du groupe ou vers un bouc émissaire.

On retrouve ici la notion de clivage correspondant à un mécanisme de défense archaïque qui permet de tenir à distance les effets angoissants de la pulsion de mort, en même temps qu'elle permet de garder en soi, ici au sein du groupe, les « bons effets » de la pulsion libidinale.

Cette "illusion groupale » est un état transitoire, une étape importante dans la constitution du groupe, si elle permet de lutter contre les angoisses destructrices, elle permet aussi de fonder une confiance de base et de faire du groupe un objet libidinal commun.

La notion de clivage est donc ici déclinée à propos du groupe et du collectif, permettant par là même d'oser l'augmenter au niveau d'un collectif plus large.

Il s'agira donc de poursuivre la réflexion en s'appuyant sur ces notions de « pulsion de vie-pulsion de mort » et de « clivage » ainsi définies. Elles « serviront » non plus à éclairer un phénomène individuel ou de groupe, mais celui d'une société qui aurait « clivé » la représentation de deux grands corps de fonctionnaires dans un phénomène de défense collective.

(3) Didier Anzieu, *« Le groupe et l'inconscient »,* Paris Dunod, 1975.

Ainsi l'hypothèse posée sera la suivante : la crise sanitaire et son traitement auront contribué créer et à diffuser une telle angoisse de mort dans la société que l'expression du clivage de pulsion de vie et de la pulsion de mort comme mécanisme de défense archaïque aura été favorisée. Ce clivage aura été porté par deux grandes institutions mises en relief lors de la crise, notamment par leurs salariés.

## C- Le(s) expression(s) du clivage

### -État des lieux

Si la situation de crise sanitaire fût vécue différemment par chacun, elle fût vécue aussi collectivement. La diffusion du virus par contagion nous a lié irrémédiablement les uns aux autres en un collectif mortifère et subi.

Les images médiatisées, les discours politiques et médicaux largement diffusés, les articles de presse et les consignes sans cesse répétées ont eu d'autant plus d'impacts sur chacun que nous étions tous concernés. Les angoisses de maladie, d'atteintes graves des fonctions vitales du corps et les angoisses de mort ont massivement circulé de façon inhabituelle individuellement et collectivement.

Il a déjà été avancé qu'à la suite de Freud, M.Klein avait postulé l'existence d'une pulsion de mort interne, que le Moi primitif projetait dans un objet pour éviter une angoisse d'anéantissement.

Ainsi l'angoisse d'anéantissement, venant cette fois de l'extérieur par l'advenue de la crise sanitaire, aura réactivé en chacun d'entre nous les angoisses primaires de sa propre mort et celles de ses proches. Les nombreuses références à un état de guerre et d'urgence ont pu soutenir ces pensées angoissantes et rappeler la fragilité de la construction institutionnelle et sociale et notre propre finitude « refoulées » en temps ordinaires.

Car en effet le travail psychique d'union, d'intrication entre pulsion de vie et pulsion de mort en soi et « dans la société » s'opère la plupart du temps en silence dans un contexte personnel et social « suffisamment habituel et stable». En la circonstance, ce travail d'union entre « pulsion de vie et pulsion de mort » pouvait potentiellement être mis en échec.

Voilà peut-peut-être le « problème » auquel le clivage entre les « bons soignants » et les « mauvais enseignants » serait venu répondre. Ce clivage « collectif » aurait permis de se défendre « collectivement » et individuellement contre ces angoisses primitives et massives rendues trop présentes et trop crues par l'advenue de la crise sanitaire.

**- Ce qui aurait permis ce clivage : un clivage préexistant ?**

Le clivage dont il est ici question, pour peu que l'hypothèse soit acceptée, n'est sans doute pas venu s'exprimer à ces « endroits » par hasard.

Outre la mise en lumière des missions de ces deux institutions de soins et d'éducation que la crise a provoqué, il est possible que le clivage ait profité des fondations historiques de ces deux corps de métiers pour s'imposer socialement.

**Les soignants**

Les métiers du soin sont bien sûr fondés sur le corps. Les soins portés sont des soins corporels. L'hôpital est historiquement centré autour du corps de façon quasiment exclusive. La psyché, l'esprit, la parole du patient, les affects sont souvent écartés des préoccupations des soignants, considérés comme des obstacles. L'hôpital est organisé autour du soin apporté au corps souffrant.

La présence de psychologues cliniciens à l'hôpital rappelle à minima, au sein même de l'institution hospitalière, l'importance de la psyché, de la pensée, des affects et de la relation et de l'échange.

**Les enseignants**

L'école quant à elle est historiquement fondée « contre » le corps. L'institution scolaire fait souvent « taire » le corps des élèves. Il est considéré comme un obstacle à l'enseignement. Il s'agirait de réprimer les mouvements et les actions du corps des élèves pour « laisser » libre champ à l'intellect et à l'esprit. L'école s'adresse exclusivement à l'esprit.

La présence des psychologues de l'Education Nationale rappelle ainsi à l'institution l'importance du corps, des échanges et des affects dans la vie scolaire des élèves.

Résumée à l'extrême, on peut avancer que ces constats prennent source dans l'histoire mais agissent encore actuellement dans ces institutions, notamment à travers l'activité des professionnels et leurs identités. Ces remarques nous permettent de mieux saisir le clivage préexistant entre le corps et l'esprit qui traverse les deux institutions.

- **Le clivage du corps et de l'esprit ?**

On peut alors supposer que le clivage posé comme hypothèse entre les soignants et les enseignants, prend son élan sur un arrière-plan institutionnel et professionnel préexistant.

Ainsi le rapport entre le corps et l'esprit, le corps-visible et l'invisible-esprit, le positif et le négatif viendrait faire sens dans le traitement de la crise sanitaire et de son « corollaire », le confinement.

## D- L'hypothèse et l'analyse : le visible et l'invisible - positif et négatif au travers du clivage

### Soignants-enseignants

Les soignants travaillent habituellement auprès des patients dont le corps est visible, concrets et réels. Les enseignants eux s'adressent habituellement aux élèves, à leurs pensées invisibles, abstraites et irréelles.

On a supposé que la période de crise sanitaire et le confinement avaient généré un clivage «bon soignant »-« mauvais enseignant » lequel prenait appui sur cette séparation « historique » et institutionnelle du « corps et de l'esprit ».

On a assisté durant cette période inédite à une surabondance d'images télé-visuelles montrant des soignants au chevet de patients atteints de Covid. Ces images pouvaient aller jusqu'à des images « crues » de corps inanimés, sous assistance respiratoire, flirtant avec des images de mort.

Ce regard porté sur les corps visibles, regard « augmenté » car télévisuellement insistant, fût accompagné de commentaires sur l'héroïsme des soignants. L'idéalisation du « bon-objet-soignant » et de ses « bonnes » qualités a probablement permis de soutenir l'expression de la « pulsion de vie » et de faire barrage aux angoisses de mort charriées par la période.

Dans le même mouvement, les enseignants déjà habituellement « éloignés » du corps des élèves, ont vu leur « éloignement augmenté » par la forme distancielle que l'enseignement a pris à cette période. Ce « rendu invisible » fût accompagné de commentaires les accusant de disparition, de décrochage et de lâcheté. Perceptiblement disparus de la scène sociale, le fantasme de leur désertion alors pouvait circuler. Cette cible ainsi mise à distance jusqu'à l'absence, pouvait alors recevoir l'expression des angoisses de mort. L'angoisse de mort projetée sur ce « mauvais objet-enseignant » permettait de la contenir en la tenant le plus éloignée possible de la scène sociale.

Cette défense primaire aura ainsi pour un temps, c'est une hypothèse, permis de s'éloigner collectivement des angoisses de mort circulant de façon crue, trop réaliste, durant cette période de crise sanitaire. L'angoisse de mort alors projetée sur l'institution scolaire et contenue par ses fonctionnaires rendus invisibles et disqualifiés à travers le discours social, éloignait, voire faisait « s'absenter » l'angoisse et la « décrochait » de nos vies.

Dans le même temps les espoirs de vie auront été projetés et contenus par l'institution hospitalière et ses fonctionnaires. Leur surexposition médiatique,

soutenu par un discours social sur l'héroïsme du personnel soignant, auront fait baisser en puissance les angoisses de mort et soutenu la pulsion de vie.

Les risques aussi réels que fantasmatiques que cette crise sanitaire et son traitement social nous a fait traverser, nous aura aussi socialement fait régresser vers des angoisses primaires et user du clivage pulsion de vie-pulsion de mort comme mécanisme de défense. Ce clivage « social » fût rendu possible car il a pris appui sur un clivage préexistant incarné à travers des institutions remarquables durant la crise. Telles sont les idées qui sont apparues dans la lecture des événements.

L'expérience de l'enseignement en distanciel fût vécue, elle, de façon plus directe. Cette expérience a permis de se poser d'autres questions, qui ne sont pas sans relation avec des éléments précédemment développés, mais qui sont d'un autre ordre. En quoi par exemple l'enseignement en distanciel a-t-il révélé des « difficultés » pour les uns, quand d'autres ont « tenu bon » ?

Les notions développées par M.Klein et E.Pichon Rivière aideront à se saisir de ces questions.

## II Le confinement et l'enseignement en distanciel

### A- Des notions

- **De la position schizo-paranoïde à la position dépressive (M.Klein)**

Il a été précédemment exposé que selon M.Klein, le nourrisson était soumis à des échanges tels que son Moi s'organisait en projetant et intégrant bon et mauvais objet, pulsion de vie et pulsion de mort, pulsions destructives et pulsions d'amour afin que le « bon objet » dans sa vie interne ne soit pas menacé par le « mauvais objet ».

Si ces premières relations d'objets se déroulent de façon suffisamment satisfaisante, l'enfant va pouvoir « introjecter le bon objet », vécu comme « bon et aimant », pour assoir un sentiment de sécurité interne. Si les frustrations sont trop intenses, ou les réponses aux besoins aléatoires, il est alors possible que la réalité extérieure soit vécue comme « mauvais objet », source de persécution et de destructivité que Moi ressentira comme dirigé contre lui. Si ce mauvais objet est intériorisé, il sera à l'origine d'un sentiment interne d'insécurité et les rapports de ces objets internes entre eux seront ressentis comme « hostiles et dangereux ».

On comprend que le monde interne pour M.Klein est constitué d'objets intériorisés sous des aspects divers, résultats des tendances propres au nourrisson mais aussi d'expériences affectives différentes.

M.Klein distingue cette position dite « schizo-paranoïde » où l'enfant n'a pas de relation avec les personnes en tant que telles mais seulement avec des objets partiels (le sein en premier lieu), de la position dite « dépressive » qui succède selon l'auteure à la première.

Lors de la phase dépressive l'enfant par intégration des bons et mauvais objets parviendra à la reconnaissance de la mère comme personne unifiée. L'angoisse persécutrice de la phase précédente sera alors remplacée par une angoisse entièrement centrée sur la crainte que ces pulsions destructives pourraient venir détruire l'objet qu'il aime et dont il se sent totalement dépendant.

-**Anxiétés et « enseignement » (Pichon-Rivière) Ce que l'apprentissage en groupe met à l'épreuve**

Pour Pichon-Rivière, chaque changement est un apprentissage et chaque apprentissage est un changement. Une lutte gronde en soi pour rentrer dans une nouvelle pensée, un texte, qui est en lien avec la position dépressive. Pour apprendre, dit Pichon-Rivière, il faut perdre. C'est un peu douloureux, c'est un travail de lâcher prise. C'est la raison pour laquelle il va imaginer une clinique et une théorie de l'apprentissage.

Pour l'auteur, l'apprentissage en groupe va rencontrer des obstacles épistémologiques à travers l'expression des anxiétés très diffuses dans un groupe. Quand un groupe a la tâche d'apprendre, la peur de perdre l'objet déjà connu et le lien de l'objet déjà connu peut le faire tomber dans une angoisse dépressive. L'anxiété paranoïde quant à elle va se traduire par la peur d'être attaqué par de nouvelles situations, voire de nouvelles connaissances. (5)

Pichon-Rivière (4) écrira que « La peur de la perte des structures existantes (anxiété dépressive) et la peur d'être attaqué dans la nouvelle situation (anxiété paranoïde) sont liées au fait que le sujet se sent en insécurité dans la nouvelle structure faute d'instrumentation insuffisante » (P. 29). Ils s'agit d'anxiétés de base que la tâche du groupe va s'atteler à élaborer pour avancer.

Aborder la tâche, l'objet du dispositif qu'il soit de soin ou d'apprentissage, n'est possible d'après cet auteur, qu'à travers le passage par la position dépressive, c'est à dire à travers la mise au travail de séparation d'avec certains liens que nous avons créé avec les objets internes, entre les connaissances antérieures, avec les

représentations que nous avons intériorisées. (5) La phase dépressive détermine selon M. Klein une phase charnière du développement de l'enfant durant laquelle il est en capacité d'élaborer et ainsi de supporter la perte et la séparation. Ses objets internes seront suffisamment bons pour qu'il puisse vivre par la suite d'autre perte et d'autre séparation et supporter la tristesse attenante sur le modèle de la position dépressive ainsi décrite.

Pour Pichon-Rivière il est donc nécessaire que le groupe arrive à surmonter ces anxiétés, ces obstacles épistémologiques, afin de poursuivre ensemble la tâche: ici acquérir, intérioriser de nouvelles connaissances.

## Ce que le groupe met à l'épreuve dans l'objectif d'atteindre la tâche

Pichon Rivière (4) écrira à propos du groupe qu'il se donne « des objectifs qui vont bien au-delà de l'ici et maintenant, construisant une stratégie destinée à atteindre le dit objectif. Mais à l'intérieur de l'ici et maintenant, nous pouvons interpréter que ce projet comme tout mécanisme de création, est destiné à surmonter la situation de mort ou de perte que vivent les membres du groupe lorsqu'au travers de la réalisation de la tâche, ils prennent conscience de la possibilité de la séparation ou du terme de l'existence du groupe. » (P.35).

(4) Enrique Pichon-Rivière, « Le processus groupal », Paris Eres, 2004
(5) Source: Groupe de formation à la « psychanalyse opérative », Luciana Bianchera et C. Diamante, Paris, 18 novembre 2018.

## - Des liens entre théories

Il devient plus aisé de faire des liens entre la théorie de M.Klein et celle de Pichon-Rivière. Ce que l'accès à la connaissance et à la participation à un groupe fait éprouver selon Pichon-Rivière rejoint les angoisses primaires que M.Klein a décrites dans les positions schizo-paranoïde et dépressive. Les « groupes opératifs », mis en place en Argentine dans des dispositifs de formation par l'auteur, servent à la prise en compte de l'élaboration des anxiétés de bases pour atteindre les objectifs qu'un groupe s'est fixé et de leur transformation. En appui à cette conception de l'apprentissage, il devient ainsi possible de repérer ces «anxiétés ». Pouvoir les sentir, les penser, les parler (les élaborer) permet de les dépasser en tant qu'obstacles à l'intégration de nouvelles connaissances.

- **Le « corps »**

Pichon-Rivière a accordé une place importante au corps. « Son grand thème était la façon d'apprendre la médecine, la psychiatrie et la transmettre. « C'est absurde », disait-il, « j'ai appris la médecine sur des cadavres ». Il voulait remettre en vie la possibilité d'apprendre et d'enseigner. Il mettait au travail des notions, s'arrêtait et disait « là, on va essayer de le penser, de réfléchir » (5). La mise en lien de notions nouvellement abordées d'avec des connaissances déjà acquises et des expériences passées, participait de cette volonté.

Pour lui, la santé du sujet nécessitait qu'il puisse manifester une intégration entre le corps, l'esprit et relation avec les autres : « Les trois aires d'expression phénoménique ». Un projet de soin, mais suppose-t-on aussi d'apprentissage, doit se penser à ces trois niveaux. (Groupe de formation à la « psychanalyse opérative », Luciana Bianchera et C.Diamante, Paris, 18 novembre 2018 5). Le corps pour l'auteur était le lieu où tout s'inscrit et se manifeste : lieu de l'esprit, des relations, de la communauté, de la santé, des symptômes.

**- L'enseignement dans l'institution scolaire**

Comme il a été précédemment postulé, « l'esprit sans le corps » est le support « exclusif » de l'enseignement tel qu'il est généralement dispensé dans l'institution scolaire (y compris dans l'enseignement supérieur) en France. L'instruction correspondrait en résumé à faire advenir un esprit éclairé » par les connaissances scientifiques (siècle des lumières) en opposition à l'obscurantisme, mais aussi en opposition aux émotions, au corps.

D'autres positions pédagogiques telles que celles des « pédagogies actives » défendent des points de vue différents. L'activité, les éprouvés par l'expérience et les interactions en groupe sont sollicités. Le corps et les interactions entre membres du groupe sont ainsi favorisés dans les situations d'apprentissage.

Ces dernières conceptions rejoignent en partie les conceptions de Pichon-Rivière pour qui le groupe », le « corps » sont importants dans l'apprentissage. De surcroit et ce n'est pas un mince détail, l'auteur prend aussi en compte la dimension « psychique ». Les conflits que provoquent les situations d'apprentissage et la situation de groupe demandent aussi un travail psychique qui demandent à être dépasser pour permettre l'apprentissage.

C'est à partir de ces conceptions qu'il va s'agir à présent de penser l'expérience d'un enseignement » en distanciel pour jeunes adultes en étude et adultes salariés en formation, pendant la période de la crise sanitaire du premier confinement.

## B- L'expérience de l'enseignement en distanciel

Durant cette période confinée et sur fond de crise sanitaire, la difficulté pour les enseignants et les étudiants fût de continuer à « y être » physiquement et psychiquement.

Il aura fallu en effet dépasser les difficultés qui s'élevaient au jour le jour dans l'organisation des cours y compris les difficultés technologiques que charriait la nouveauté du « distanciel » pour poursuivre la tâche de dispenser et de recevoir un enseignement.

### - <u>Enseigner et apprendre</u>

### Les étudiants et l'apprentissage en distanciel

Lors d'un processus d'apprentissage la peur de perdre les précédentes structures internes par l'arrivée de nouveaux éléments de connaissance crée une zone d'incertitude et d'insécurité chez l'apprenti nous dit Pichon-Rivière. Cette fragilité va être élaborée et dépassées à travers le passage de la position dépressive, c'est à dire à travers la mise au travail de séparation d'avec certains liens précédemment créés avec les objets internes, entre les connaissances antérieures, avec les représentations déjà intériorisées. Le dispositif d'enseignement et de formation ainsi éclairé va permettre l'élaboration des anxiétés que la tâche d'apprendre génère.

Comment ce travail de séparation, de perte, de deuil nécéssaire à l'apprentissage a pu se réaliser dans une période de crise sociale et sanitaire dépressogène et enseignement distanciel ? Quel effet pour les étudiants l'enseignement distanciel a-t-il pu avoir sur leur tâche d'apprendre et l'élaboration des anxiétés ?

### Déprime: extrait d'une séance d'analyse de pratiques

Un groupe d'une dizaine de psychologues stagiaires de l'Éducation nationale apparait à l'écran. En ce début de matinée, nous allons commencer un groupe d'analyse de pratiques que j'anime depuis le début de l'année. Nous arrivons en fin de formation, il reste peu de séances. Dès les premiers instants, le groupe montre un tel abattement qu'il en est visible à l'écran. Je dis au groupe : « vous avez l'air bien déprimé ! » Des stagiaires font le signe que oui avec leurs têtes, le silence s'abat un moment et une voix se lève du groupe et répond « oh que oui ! »

C'est une période habituelle d'incertitudes, notamment parce que les stagiaires attendent le résultat de leur titularisation et ils attendent aussi de savoir à quel endroit leur mutation va les conduire.

L'épaisseur du présent malaise m'apparait néanmoins plus massif que d'habitude à cette même période. Je mets l'analyse de pratiques de côté, déjà en partie empêchée par l'arrêt des stages (confinement) et propose que les stagiaires s'expriment sur ce malaise.

Nous avons ainsi traité ensemble ce qui ressemblait à un « deuil » de fin de formation. Cette fin de formation venait insister sur les changements opérés pour chacun d'entre eux au cours cette année. Les échanges ont portés sur le deuil des « idéaux » et leurs attentes déçues concernant l'institution scolaire, mais aussi par voie de conséquence sur le métier que s'apprêtait à exercer les stagiaires.

De fil en aiguille, les stagiaires se sont exprimés sur la fin de leur groupe et la tristesse de devoir se quitter, puis sur l'inquiétude de se retrouver « seuls » sur le terrain dès le début de l'année prochaine qui arrivait à grands pas.

Je soutenais l'expression de ces anxiétés et les identifiais avec les stagiaires comme faisant partie « intégrante » du processus de formation. Le groupe retrouvait un certain dynamisme au fur et à mesure des échanges, seule une stagiaire marquait encore le poids de la déprime. Le plan de son image laissait « entrevoir » son manque de tonus : elle était à moitié allongée sur son canapé, ce qui ne l'avait pas empêché par ailleurs d'exprimer sa déceptions et sa tristesse. Une stagiaire sans doute inquiète et concernée l'a interpellée : « Et toi ? », « Oh moi » avait répondu la stagiaire en grimaçant, « moi ça ne va pas, je me sens seule. Je n'ai plus envie de rien. »

L'expression de cette solitude dépassait en intensité celle d'être « lâchée seule » sur le terrain. Sollicitée par les autres, elle a pu dire combien le confinement l'avait impactée. La présence réelle de ces collègues lui avait beaucoup manqué, et ne pas avoir pu faire de stages continuait de la décevoir et de l'insécuriser sur ses capacités à devenir une « bonne » Psychologue de l'Éducation Nationale. Elle se sentait découragée.

Il est probable que cette « stagiaire déprimée » ait été à cet instant le « porte voix » du groupe. L'expression de son état, en référence à la position dépressive (M.Klein), reprise par Pichon-Rivière dans une situation d'apprentissage, résonnait sur ce moment particulier du groupe. Non seulement le groupe avait à faire ce travail des deuils « habituels » au processus d'apprentissage et aux fins de

formation, mais le confinement et l'enseignement en distanciel en avaient semble-t-il majoré les effets.

Le confinement avait en effet entravé le déroulement prévu des formations. Les stages en s'arrêtant brutalement, avaient empêchées que se déploient les expériences de terrain. Les moments d'analyses de pratiques avaient dû se transformer, et les rapports écrits de stages étaient en souffrance. En cette fin de formation les anxiétés habituelles se trouvaient ainsi fortement majorées par cette situation inédite, les attendus étaient restés en attente, les attentes étaient déçues. Certains stagiaires avaient du mal à transformer cette expérience pour l'intégrer au rang des expériences qui ont du sens pour la suite de leur parcours mais les accompagner dans ce travail et y réfléchir ensemble avait porté ses fruits la plupart du temps.

D'autres étudiants comme cette stagiaire psychologue de l'Éducation Nationale avait été plus fortement touchés, elle se trouvait pour l'heure « enfermée » dans un état dépressif.

## À propos des difficultés de certains étudiants

**-**La difficulté à se retrouver seule « en présence du groupe »

Et de fait, la situation d'enseignement en distanciel, tout micro coupé et parfois sans image des autres, en a renvoyé plus d'un à la solitude. « On s'entend parler comme si notre voix se renvoyait à elle-même. » disait un étudiant récemment, quand un autre poursuivait : « Ne pas entendre de réaction des autres quand on parle renvoie à la solitude et au vide ».

Ce n'est pas sans rappeler la période que Winnicott décrit (1969, De la pédiatrie à la psychanalyse) durant lequel l'enfant se sent exister dans le regard que lui renvoie sa mère. Quand le bébé regarde il est vu, donc il existe ce qui contribue pour Winnicott à donner au bébé les prémices d'un « sentiment de continuité d'exister ».

Pour peu qu'on est besoin plus que « nécessaire » du regard des autres pour se sentir exister, on peut comprendre pourquoi en partie certains étudiants se sont absentés ou ont déprimé.

**Des ressources internes**

Les ressources internes font bien sûr référence aux « suffisamment bons objets internes » dont M.Klein a supposé qu'ils permettaient de supporter et d'élaborer la perte et la séparation.

Selon M.Klein, le moi rudimentaire du nourrisson doit faire face à des angoisses majeures internes qui seront contrebalancées par des expériences vivifiantes provenant de l'environnement extérieur. Mais encore faut-il que ces objets et expériences aient été suffisamment intériorisés et « suffisamment » vivifiants pour permettre une sécurité interne.

La prédominance d'une certaine dépendante à la présence réelle de l'autre et de l'environnement pour certains étudiants signe l'échec plus ou moins conséquent de cette intériorisation et du sentiment de sécurité interne. La situation de confinement mêlée à l'enseignement en distanciel auront probablement contribué à plonger certains dans un état de malaise ou de passage dépressif plus pu moins important, révélant une relation à ces propres objets internes insuffisamment « intégrés », sécurisante et vivifiante pour vivre sans trop d'anxiété l'absence réelle des autres.

Ainsi la capacité de supporter la perte et la séparation inhérentes dans la situation d'apprentissage et de groupe, aura probablement été mise en échec pour la stagiaire Psychologue de l'Education Nationale déjà citée en exemple : sa plainte autour du manque de la présence « réelle » des autres, sa perte d'élan vital et l'impossibilité de se penser « bonne » psychologue une fois sur le terrain, marquent l'échec de la mise au travail de la séparation d'avec les liens aux objets internes préexistants. La traversée de cette expérience radicale de confinement et d'enseignements en distanciel, a renvoyé plus qu'à l'habitude chacun d'entre nous à lui-même, à sa vie interne et à ses propres ressources.

Certains étudiants n'auront pas pu puiser assez d'énergie vitale dans leur monde interne et l'éloignement perceptif réel et parfois virtuel des autres a sans doute provoqué le passage par des états dépressifs, des abandons de formations, les absences des cours, que la situation en temps normale n'aurait pas provoqué. Pour d'autres, les objets internes vivants et sécurisants auront permis de déployer l'énergie nécessaire pour traverser cette situation d'apprentissage tout à fait particulière.

## - <u>Le groupe</u>

### Une enveloppe

L'annonce du confinement a fait apparaitre des difficultés inattendues comme par exemple la qualité plus ou moins bonne du matériel ou du réseau internet, les listes d'étudiants éparses voire égarées par des secrétariats parfois désorganisés, la difficulté à repérer les absents et les présents parmi les étudiants. Ces difficultés ont contribué à faire « éclater », à «éparpiller » les groupes-classes d'étudiants préexistants ou en train de se constituer.

La préoccupation première a donc été celle de réunir les étudiants d'un même cours afin de reconstruire » et contenir autrement les groupes dont l'enveloppe groupale, notion développée par D. Anzieu, avait été mise à mal.

D.Anzieu établit en effet un parallèle entre les fonctions de la peau comme enveloppe contenante et unifiante avec l' « enveloppe psychique groupale ». La fonction de cette enveloppe groupale est une fonction de contenance qui permet l'établissement d'un état psychique transindividuel, une distinction entre dedans et dehors du groupe. Cette action unifiante permettra aussi au groupe d'avoir un sentiment d'exister en tant que groupe.

Il semblait donc très important, en tant que chargée d'enseignement, d'avoir cette attention et de diriger ses efforts sur cette enveloppe groupale « contenante ». Si elle allait permettre au contenu d'enseignement d'être « contenu », elle permettrait aussi le déploiement d'un travail psychique individuel et collectif d'élaboration des anxiétés liées à l'intégration même de ces nouvelles connaissances. Cette fin il a fallu prendre plus de temps et d'énergie qu'à l'ordinaire. Appeler les étudiants au téléphone, les informer, échanger avec eux en groupe, écouter leurs inquiétudes, expliciter les intentions du cours et les nouveaux moyens d'y arriver, nommer et de prendre des nouvelles des absents, inciter à la création de groupes entre étudiants et favoriser l'entraide ont été autant de point d'appui pour tenter de constituer cette « l'enveloppe » des groupes.

La base pour travailler dans ces conditions étaient posées : il fallait plus qu'à l'ordinaire déployer des efforts et de l'énergie pour constituer et « reconstituer », vaille que vaille, cette capacité de contenance du groupe sans laquelle dispenser et poursuivre l'enseignement dans des conditions acceptables et vivables n'était pas possible. Sans doute l'expérience du groupe et certaines connaissances théoriques sur les groupes m'ont aidées dans cette tâche. Il était nécessaire que soit créé un espace psychique groupal pour éprouver, intégrer les éléments de

connaissances dispensés et recevoir voire traiter les angoisses, y compris celles générées par la situation même de confinement et d'enseignement en distanciel.

## L'expérience de l'absence des corps réels

Sur l'écran le groupe, plus ou moins important selon les cours, apparaissait souvent comme un kaléidoscope fait d'image de visages et de rectangles noirs. Ces rectangles noirs disaient la présence d' étudiants non reconnaissables.

Ainsi l'absence d'image de certains visages et l'absence de son et de bruit, hormis la voix du locuteur (chacun coupait son micro pour éviter les sons parasites ou économiser la bande passante), n'autorisaient souvent pas les retours « sensoriels » visuels, auditifs, et la reconnaissance de chacun.

A partir de cette privation de ces expressions corporelles, il apparaissait très clairement que nous étions tous privés des éléments subtils qui accompagnent habituellement les groupes et l'enseignement sans que nous ayons vraiment conscience.

Les « indices » donnés habituellement par les sens étaient inaccessibles, privant les membres du groupe de la circulation des « affects » que ces signes transportent avec eux : sourcil levé, soupir, rire, chuchotements… Ces expressions situées situés entre le monde interne et l'environnement, à la jonction du « corps » et de « l'esprit » (il ne s'agit pas tout à fait d'actes et pas plus qu'il ne s'agit de mots), étaient autant d'indices en moins pour saisir le rythme du groupe et sa température, le degré de compréhension, et présentaient autant d'empêchements aux inter-relations et à l'activité d'enseigner. Ces escamotages des signes du corps induits par le « distanciel » étaient évidemment accompagnés de l'absences même des corps réels. Les « impressions sensoriels multiples » produits par les corps en présence : chaleurs, odeurs, regards croisés, touchés…, qui contribuent sans doute à créer une « ambiance » , nous en étions aussi coupés.

Au moins, cette situation plus qu'inconfortable contribuait à faire apparaitre l'importance du corps et de ces différents niveaux d'expression, alors bien même que l'on croit échanger entre esprit raisonnable». Les propos de Pichon-Rivière une fois encore résonnaient sur la situation vécue : un projet d'enseignement se pensait en effet autour de ces trois niveaux, celui du corps de l'esprit et de la relation.

Le distanciel empêchait en effet ces infimes mouvements corporels groupaux, et quelque chose de fondamental venait à manquer qui contribuait à la vie, à la vitalité du groupe et de la transmission. Cette « trame corporelle groupale » si l'on

peut dire, formait finalement comme un tissu vivant et collectif. Il devenait remarquable quand il manquait.

Des étudiants ont d'ailleurs parfois fait référence à des « ambiances de mort » dans durant cette période.

Et je me prenais à penser que cette « trame corporelle groupale», comprise comme l'expression de la vitalité du groupe, pouvait être aussi une des conditions pour rendre les enseignements vivants et les anxiétés « vivables ». Elle venait finalement peut-être servir la tâche d'apprendre.

L'absence de sensorialité, l'absence de la présence des corps réels, doublée parfois de l'absence des « corps virtuels », m'a fait prendre conscience non seulement de l'importance du corps dans la tâche d'enseigner et d'apprendre, mais aussi qu'elles avaient pu été compensées par une plus grande expression verbale.

Le recours aux dispositifs s'appuyant sur les « pédagogies actives » et participatives a en effet sans doute contribué à compenser cette absence de « vitalité » ressentie dans l'expérience d'enseignement distanciel « sans corps réel ». Les interactions entre étudiants ont fait entrer collectivement « les esprits » en action : la vitalité du groupe et la motivation d'apprendre revenaient là où le distanciel les supprimait. L'objectif fût sans doute atteint car en septembre, entre les deux confinements, des étudiants ont pu dire combien ils avaient « apprécié » ces moments d'interactions et « d'activités » collectives.

L'expérience en l'enseignement en distanciel aura permis de « zoomer » sur les anxiétés attenantes à l'apprentissage en en augmentant la puissance. Cette expérience aura aussi permis de comprendre en quoi l'activité groupale et les expressions du corps avaient une importance à ne pas négliger dans les situations d'apprentissage.

Finalement l'expérience inédite a fait se poser des questions : comment la connaissance peut-elle être intégrée et vivre en chacun d'entre nous si « l'esprit » est coupé du corps, du groupe et du psychisme ? Comment les connaissances peuvent-elles être intégrées sans la prise en compte des angoisses qui lui font obstacle ? Comment peuvent-elles vivre en nous sans que la passivité ne soit liée à l'activité ? Comment la transmission de connaissances peut-elle être suffisamment vivable et acceptable (notamment pour de jeunes personnes) si elle n'est pas baignée dans un tissus vivant de sensations et d'expressions d'affects ?

Voilà tout ce que l'expérience de l'enseignement en distanciel aura permis de mettre en relief et de saisir bien plus précisément encore que dans une situation d'enseignement ordinaire en groupe.

## Pour conclure

Le clivage social de la pulsion de mort et de la pulsion de vie, réveillé par la crise sanitaire, a fait apparaitre un autre clivage : celui du corps et de l'esprit dans les institutions hospitalière et scolaire. Ce clivage prend certainement sa source dans l'histoire des institutions et des métiers respectifs. La question mériterait à elle seul qu'on la développe.

La réflexion sur l'enseignement distanciel (et en creux sur l'enseignement présentiel) a l'aune des théories dont il a été question, gagnerait aussi à être poursuivie et approfondie tant on en pressent la fécondité. La situation exceptionnelle de passage obligé à l'enseignement en distanciel lors du premier confinement a fait prendre encore d'avantage conscience de l'importance du groupe, des interrelations, du corps et du psychisme, dans une situation d'apprentissage. S'adresser à « l'esprit » ne suffit pas. Or en France la pédagogie « traditionnelle » et descendante, coupée du corps, des affects et du psychisme, est une pédagogie répandue.

L'Education Nationale et certaines associations d'insertion et de formation se plaignent de façon habituelle et récurrente de rencontrer de sérieux problèmes tels que ceux du « décrochage » ou de l'« absentéisme » des publics auxquels elles s'adressent. Or l'expérience de l'enseignement distanciel l'aura mis en relief, cette position pédagogique « traditionnelle » et descendante participe sans doute à générer les problèmes mêmes dont ces institutions se plaignent. On comprendra alors pourquoi elles peinent à se sortir de ces problèmes : il est probable qu'elles les génèrent en grande partie.

Car s'adresser pédagogiquement à un élève, à un stagiaire ou à un étudiant en le réduisant à l'esprit ou à la raison, tel qu'un dispositif lui-même insuffisamment porteur de vie peut le faire, risque de couper chacun de sa propre vitalité. Il y aurait de quoi s'absenter !

Mais cette réduction du sujet à «l'esprit et à la raison » risque aussi d'en renvoyer certains à des états dépressifs plus ou moins préexistantes. Il y aurait alors de sérieuses raisons de « décrocher ».

La période de confinement est venue augmenter ces phénomènes d'absences et de «décrochages », qui continuent de s'amplifier lors de ce second confinement. Les autorités politiques et certains responsables du secteur éducatif disent s'inquiéter de l'importance croissante du phénomène et de l'augmentation significative des « états dépressifs » dans la population lycéenne et étudiante.

Certains étudiants qui « s'accrochent » en continuant de suivre les cours en distanciel se plaignent de solitude, de ne pouvoir compter sur les autres, ils disent entre autre souffrir d'une trop grande rapidité dans la dispense des cours et angoissent de ne pouvoir continuer à « y être ».

«Les pédagogies » gagneraient ainsi à prendre en compte, dans ces situations exceptionnelles mais aussi en temps ordinaires, les dimensions groupale, corporelle et psychique qui ont pour objectif commun de dépasser les obstacles inhérents aux situations d'apprentissage et de rendre la connaissance vivante, vivifiante et attrayante et donne le goût d'apprendre, d'être et de penser ensemble. Malheureusement, certains décideurs et responsables d'établissements d'enseignements et de formation exercent en ce moment même une forte pression pour passer au « tout distanciel » et généralisé. L'économique y gagnerait à coup sûr.

Au regard de cette expérience inédite et de ce qu'elle aura mise en lumière, on peut craindre que ce passage s'il a lieu, accentue une pédagogie toujours plus éloigné du corps, des affects, des émotions, des relations, des autres et du psychisme. Irions-nous alors vers une pédagogie dévitalisée qui servirait l'accumulation de connaissances utilitaires ?

La généralisation de l'enseignement en distanciel pourrait bien en effet « augmenter » la puissance mortifère du clivage déjà existant entre le corps et l'esprit. Le risque de dévitalisation de l'activité d'enseigner et d'apprendre, augmenté par le virtuel, viendrait alors nous rappeler l'une des expressions fondamentale du clivage dont il a été déjà question : « L*e but de l'Eros est d'établir de toujours plus grandes unités, donc de conserver la vie : c'est la liaison qui constitue le caractère essentiel des pulsions de vie, alors que le but des pulsions de mort est de briser les rapports, de détruire les choses. »*

Gageons que dans un futur plus ou moins proche, l'activité d'enseigner et d'apprendre trouve encore des moyens de liaisons et de créativité.