

Pour mettre enfin l'affect à sa place !¹

Dominique Ginet²

Voici, avant le texte de la conférence faite par Dominique Ginet, le 8 juillet 1999, lors de l'Université d'été organisée par Georges Chappaz à l'Université de Provence, sur *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation*, l'argument qu'avait rédigé notre ami trop tôt disparu .

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

S'interroger sur l'affect, la conception que nous pouvons en avoir, la place qu'il y a lieu de lui reconnaître et la manière dont nous pouvons nous en accommoder dans la pratique des situations d'apprentissage ou de formation, ne saurait conduire à le traiter comme un en-soi, une entité abstraite ou un paramètre parmi d'autres dans la détermination des conduites humaines. Poser la question de l'affect, c'est se confronter nécessairement à une réflexion sur la conception de l'humain qui est la nôtre, tout autant que sur celle de la dimension du psychisme. Présente dès 1895 dans les premières intuitions balbutiantes de Freud à propos

¹ **Pour citer ce texte :**

Pour mettre enfin l'affect à sa place ! Dominique Ginet.

In *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation*, sous la direction de Georges Chappaz, Équipe Hermès, Université de Provence, Aix-Marseille, 2000. ISBN 2-85399-471-6, Journées Université d'été de juillet 1999. Repris dans *Je est un Autre*, N° 20, 2010.

² Note rédigée par Jeanne Moll, directrice de la publication de *Je est un Autre*, lors de la parution de l'article dans cette revue en 2010 : Dominique Ginet, qui nous a quittés en octobre 2009, était psychologue clinicien, enseignant-chercheur à l'Institut de Psychologie de l'Université Louis Lumière-Lyon II, formateur de futurs psychologues, responsable d'un D.E.S.S. de Psychologue clinique de la formation. Il intervenait en formation continue pour des enseignants, pour des psychologues de l'éducation et pour des conseillers principaux d'éducation. Il intervenait également comme animateur de groupes d'analyse des pratiques pour des enseignants. Les thèmes sur lesquels il a beaucoup travaillé sont la pédagogie de groupe - thème de sa thèse -, la "clinique" des apprentissages fondamentaux, lecture, écriture, mathématiques chez les jeunes enfants, et l'approche clinique de l'illettrisme. Il a travaillé également sur le problème de la violence dans les dispositifs d'éducation scolaire. Dominique Ginet intervenait, sur le plan des enseignements universitaires en DEUG, en licence et en maîtrise ; il déroulait ainsi tout le processus de formation des futurs psychologues. Cette présentation emprunte l'essentiel de son contenu à la présentation de Dominique Ginet qu'avait faite Monique Lafont, lors de la première journée de l'Université d'été de Juillet 1999.

J'ajouterai que Dominique Ginet était membre actif de l'AGSAS depuis sa rencontre avec Jacques Lévine, en l'an 2000, et que nous avons eu chaque fois un grand plaisir intellectuel à le rencontrer et à l'entendre lors des interventions qu'il faisait au cours de nos colloques ou de nos formations. Nous lui devons beaucoup.

des origines de l'hystérie, la notion d'affect n'a cessé de s'approfondir pour apparaître comme un mode d'entrée dans la complexité intrinsèque du sujet, une clef, par conséquent, pour entendre la subjectivité de l'autre. Toile de fond inéluctable du monde interne et intime de chacun, sur lequel nous n'avons pas grande prise, l'affect nous restitue notre corporéité à travers l'émotion, le raidissement de la peur ou l'élan de la joie.

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

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

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

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

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

Une conception décharnée de l'activité éducative

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

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

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

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

Cette dérive a au moins deux visages...

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

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

Il est vrai que l'on a beaucoup de mal à reconnaître que les métiers de l'enseignement et de la formation impliquent nécessairement et simultanément deux registres de compétences : un registre technique qui concerne la présentation et la transmission aux éduqués, aux formés, d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire, associés à un "art du maître" qui concerne cette présentation et cette transmission, et à côté de cet aspect technique, il y a le registre relationnel. L'enseignement, et on ne le voit pas assez et on ne l'affirme pas assez, c'est un métier de relation : il n'y a pas d'enseignement sans relation, tout comme le soin psychique ou somatique, tout comme beaucoup d'autres activités humaines, par exemple le commerce. Si je vous cite le commerce, c'est tout simplement parce que les commerciaux, par exemple dans le domaine de l'automobile, reçoivent des formations à la "psychologie" de la vente - bonne ou mauvaise, bien ou mal intentionnée, ce n'est pas notre objet - mais en tout cas ce facteur relationnel y est reconnu et pris en compte. Ainsi, on les renseigne et on les invite à réfléchir sur les facteurs psycho-affectifs de la vente, alors que nos maîtres, nos enseignants, en sont frustrés dans les systèmes de formation initiale. Et je vous avoue, pour vous faire part de mes propres affects, que moi, ça me met en colère, car réfléchir à propos de ce registre des compétences relationnelles des enseignants et des formateurs nous confronte directement à la dimension de l'affectivité.

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

Ainsi, nombreux sont ceux qui pensent que grâce à ces techniques ils vont résoudre tous les problèmes qui se posent, et ils vont en devenir des prosélytes inconditionnels.

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

Interroger nos identités professionnelles

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

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

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

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

Affect ou affectivité ?

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

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

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

L'humain est "opaque" à lui-même

Il me paraît donc nécessaire de faire un rapide retour à Freud, afin de rappeler ce que nous pouvons retirer des conceptions freudiennes sur l'affect, et il est clair que je m'appuie ici sur

ma relecture récente du texte d'André Green. Dans un petit texte qui s'intitule *Une difficulté de la psychanalyse* où Freud (1917) nous indique que la science inflige au narcissisme de l'être humain trois blessures d'amour-propre.

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

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

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

L'affect comme représentant de la pulsion corporelle

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

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

Pour parvenir à cette décharge, les pulsions vont traduire leurs exigences à l'appareil psychique : comment ? Freud ici, utilise un vocabulaire ou une métaphore qui est diplomatique : la pulsion corporelle, somatique, va envoyer une "délégation" en direction de l'appareil psychique, une "ambassade" si vous voulez ! Et, cette délégation est double ou

biface ; elle comporte d'une part, ce que Freud appelle, et que nous avons peine à traduire, le "représentant" ou "représentation", et d'autre part le "représentant affect". L'affect apparaît comme "représentant de la pulsion corporelle", c'est une "charge affective" qui accompagne une représentation qui se cherche un objet...

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

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

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

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

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

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

Les formations de l'inconscient

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

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

Apprendre "par cœur" son institutrice

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apprendre : c'est quitter la mère !

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

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

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

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

Pour conclure...

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

Pour mettre l'affect à sa place, il faut d'abord le reconnaître, et le reconnaître "à sa place", et pour cela, je vais encore faire référence à Françoise Dolto lorsqu'elle indique à quel point ça fait du bien à un adolescent en révolte, en colère, de lui dire, que l'on soit ses parents ou que l'on soit son enseignant ou son psychothérapeute : “ Tu peux bien me détester, tu as le droit de me détester, tu n'as pas obligation de m'aimer, mais tu dois me respecter ! ” Tu dois me

respecter parce que je suis ton père, parce que je suis ton prof, parce que je suis ton thérapeute... C'est la même parole que Françoise Dolto suggère de dire aux parents qui sont aux prises avec les assauts œdipiens de leur enfant. La parole qui est à tenir ici est la suivante : “ Tu peux bien rêver que tu te marieras avec maman, tu as le droit d'y rêver, mais tu dois savoir que tu ne le feras pas. Non pas parce que c'est impossible, car ce n'est pas impossible comme le montre la question de l'inceste dans notre société, mais c'est tout simplement interdit ! ” En particulier à travers cet exemple, on peut constater, *a contrario*, qu'il n'y a pas lieu d'interdire ce qui est impossible ! En revanche, dans l'ordre du possible, certaines choses vont être interdites.

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

Pour citer ce texte :

Pour mettre enfin l'affect à sa place ! Dominique Giné.

In *La dimension affective dans l'apprentissage et la formation* », sous la direction de Georges Chappaz, Équipe Hermès, Université de Provence, Aix-Marseille, 2000. IBSN 2-85399-471-6, Journées Université d'été juillet 1999. Repris dans *Je est un Autre*, N° 20, 2010.

Note d'information sur les droits d'auteur

Les documents mis à votre disposition sur le site de l'AGSAS sont gracieusement fournis par les auteurs, sur une base non commerciale, uniquement pour un usage strictement personnel. Les droits d'auteur, de commercialisation et d'indexation à des fins commerciales sont conservés par les auteurs et qui de droit malgré le fait que leurs travaux sont accessibles électroniquement. Toutes les personnes et organismes faisant une copie électronique de ces documents s'engagent, par le fait même de faire cette copie, à respecter les droits d'auteurs et droits de distribution associés.