

GRANDIR EN SÉCURITÉ

Rose Join-Lambert

Membre de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien
Animatrice de groupes de Soutien au Soutien

J'ai proposé, pour contribuer au thème de ces journées, de voir comment on pourrait penser la question de la sécurité psychique à l'école avec les concepts de l'AGSAS, de façon générale, c'est-à-dire pas spécifiquement en temps de crise ou en cas de traumatisme

Idée : connaître les processus pour les favoriser, et essayer de comprendre quand il y a une difficulté.

C'est évidemment en référence à la pensée de Jacques Lévine, psychologue et psychanalyste, fondateur de l'AGSAS, mais aussi à d'autres champs théoriques car un travail d'approfondissement se mène au sein de l'AGSAS, alimenté par les ressources théoriques et l'expériences de terrain de ses membres.

D'abord, quelques éléments pour éclairer comment s'est construite la pensée de Lévine (assistant de Wallon, labo dans une école, etc.)

L'organisation de mon propos :

- I – Trajectoire de croissance et construction de la sécurité interne individuelle (enveloppe de l'enfant et ado)
- II – Sécurité dans le groupe classe... (enveloppe du groupe)
- III – ... qui est inscrit dans l'école (enveloppe de l'enveloppe du groupe)
- IV – Sécurité interne de l'adulte, le Soutien au Soutien (enveloppe de l'adulte)

I – TRAJECTOIRE DE CROISSANCE ET CONSTRUCTION DE LA SÉCURITÉ INDIVIDUELLE (L'ENVELOPPE DE L'ENFANT ET ADO)

Donnée de base : Le petit d'homme naît immature et ne peut survivre seul, il a besoin d'être accompagné dans son développement par des adultes dans le registre physiologique mais aussi relationnel, on le sait maintenant, sinon il ne se développe pas ou même meurt (hospitalisme)

L'AGSAS pense ce développement dans la lignée du psychologue **Henri Wallon**.

Wallon se distinguait de la pensée majoritairement partagée selon laquelle « le sujet doit prendre conscience de son moi avant de pouvoir imaginer celui des autres », donc il est 1 avant d'être 2. Centré sur lui, puis ouverture à l'autre

Pour Wallon, à l'inverse, il est 2 avant d'être 1

Wallon a un regard sur l'individu qui s'inscrit dans l'histoire de l'évolution humaine, il est intéressé par l'anthropologie, science qui s'affirme à la fin de 19^e siècle.

Il écrit : « Il est difficile d'imaginer l'homme avant la société. Leur existence paraît liée. »

Pour lui l'homme est un être social, la psychogenèse s'inscrit dans cette donnée.

L'enfant est d'abord immergé dans le groupe avant de se constituer comme individualité.

« La période initiale du psychisme paraît donc avoir été, contrairement à la conception traditionnelle, un état d'indivision entre ce qui relève de la situation extérieure ou du sujet lui-même. » La constitution du moi se fait par différenciation entre ce qui appartient au sujet et ce qui lui est extérieur, aidé en cela par les interlocuteurs de sa croissance. Ce n'est d'ailleurs jamais achevé totalement et Wallon parle « du fantôme d'autrui que chacun porte en soi ».

L'enfant a donc besoin d'un interlocuteur pour sa croissance, ce que le psychologue Julian de Ajuriaguerra (qui considérait Wallon comme son « maître ») formule ainsi :

« Le développement de l'enfant n'est pas un monologue évolutif, mais un dialogue entre une activité de croissance et un interlocuteur qui l'alimente »

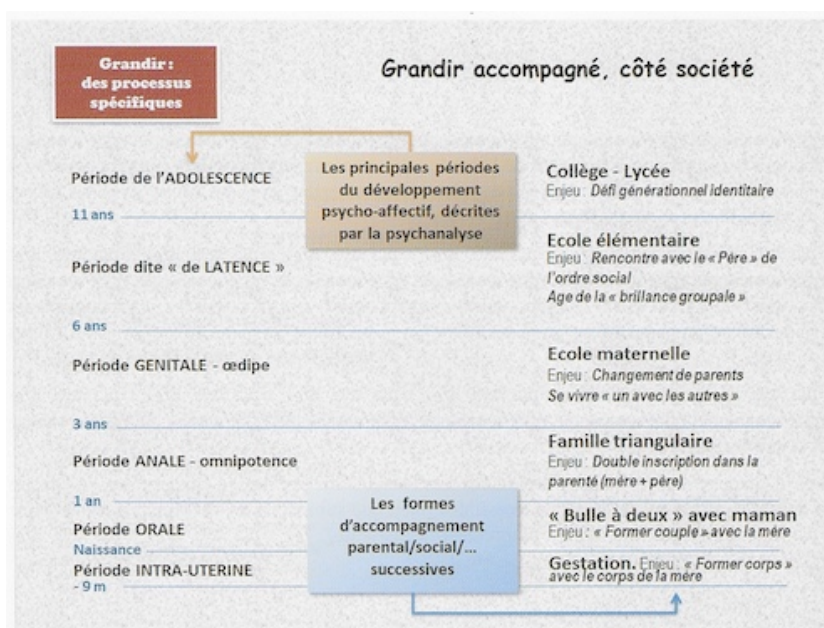
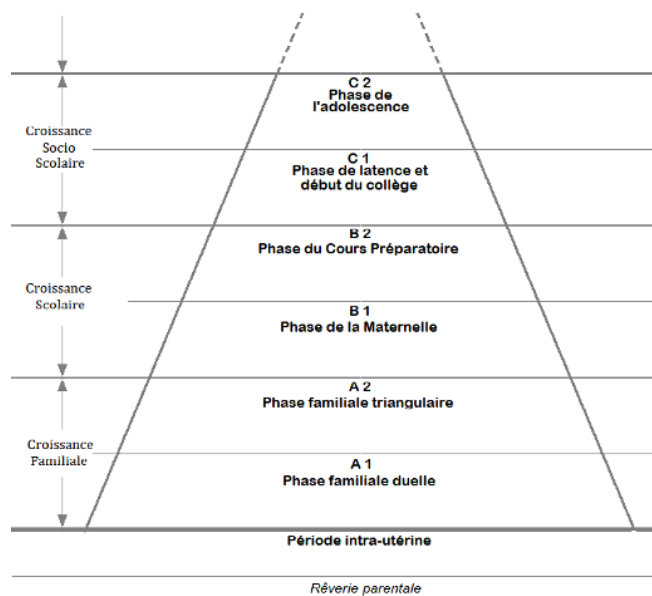
Cité par Fabien Joly dans l'article

Le développement psychomoteur : un paradigme pour la psychopathologie du 21^e siècle

Jacques Lévine reprend cette conception de l'Homme mais il est aussi psychanalyste, et sa conception de la croissance du sujet prend en compte **à la fois** ce que nous a appris la **psychanalyse** – importance de la sexualité de l'enfant dans l'organisation des périodes successives de son développement – et les **relations de l'enfant à son environnement humain**

Il propose une conception « **socio-psychogénétique** » du développement de l'enfant.

C'est une succession **d'étapes et de passages**, évoquée par la métaphore de la pyramide



Pendant chaque étape, et à chaque passage d'une étape à l'autre, se répètent des **processus spécifiques**.
(Gilbert Jeanvion)

A) Pendant une étape :

- des forces pulsionnelles internes entraînent chez l'enfant un mouvement **d'expansion vitale**
- des besoins (des forces ?) de relation avec l'environnement humain (l'accompagnement humain) entraînent un mouvement **d'expansion sociale** : recherche d'interrelation avec l'environnement, prendre une place dans l'espace social et y apporter quelque chose.

Il y a une lutte entre ces deux mouvements.

Ces besoins doivent être **reconnus** et aussi **contenus**, un équilibre est à trouver entre les deux mouvements : c'est ce qui permet la **formation du Moi et de son « enveloppe contenante »**

Le rôle des accompagnants adultes est essentiel dans ce processus :

1) L'enfant peut avoir bénéficié d'un accompagnement « suffisamment bon » qui, pour l'aider à trouver l'équilibre, met une limite à chacun des mouvements : il se crée une **enveloppe contenante** qui permet la **sécurité interne (suffisamment)**

2) Ou bien il a bénéficié d'un accompagnement médiocre ou même mauvais et il **ne construit pas (assez) sa sécurité interne**.

Exemples, non exhaustifs :

L'accompagnement est **déséquilibré**, un des deux mouvements est peu contenu :

l'expansion vitale peu contenue, cela donne enfant exigeant, qui refuse les limites, dans un sentiment de toute puissance, mais qui est aussi dans l'angoisse d'être débordé par ses pulsions, par une violence que rien ne viendrait contenir (vous en connaissez... !);

l'expansion sociale peu contenue, cela peut donner un enfant qui refoule trop ses propres motions pulsionnelles, ses émotions, besoins... désire être conforme (à... ?)

L'accompagnement peut être en partie absent, **carencé**, ou au contraire **trop présent**, l'enfant est surprotégé et ne prend pas confiance en lui.

L'accompagnement peut être bien présent mais se faire dans **l'intérêt des accompagnateurs**, pour leur « réparation narcissique » par exemple : les parents orientent l'enfant pour qu'ils réussisse ce qu'eux n'ont pas pu faire.

Citer aussi l'accompagnement **interrompu** : il est de qualité, mais les accompagnateurs connaissent un accident de vie (exil, décès, divorce) et l'enfant construit sa sécurité interne mais avec le sentiment qu'elle est fragile, non-durable.

Quand tout se passe bien, pendant chaque étape, l'enfant se sent bien **inscrit dans** la sphère familiale et sociale qui correspond à chaque étape (bulle à deux avec la mère, famille triangulaire, maternelle, etc.) il a un sentiment **d'appartenance**.

Il reçoit par le corps et par le langage des messages qui le reconnaissent comme sujet et l'encouragent dans ses découvertes, tout en faisant place progressivement aux règles incontournables qui fondent la culture d'appartenance.

Donc la sécurité est apportée par **l'accompagnement externe, d'abord**.

B) Lors d'un passage d'une étape à l'autre, les « sorties de l'œuf »

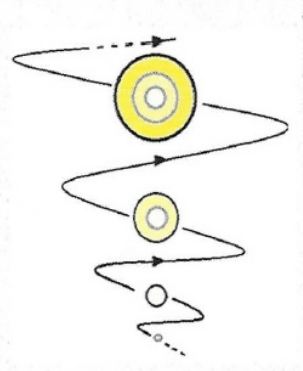
Il y a des acquisitions (la marche, les mots...). Il y a des **exigences nouvelles**, pulsionnelles et sociales, qui apparaissent, donc l'enfant est appelé à passer à une nouvelle étape.

**Grandir :
une aventure
à risques**

L'aventure de la croissance

GRANDIR,
c'est traverser des périodes successives,

1. marquées par des processus spécifiques :
 - des forces pulsionnelles
 - des besoins nouveaux
 - des exigences sociales nouvelles
2. marquées par des processus répétitifs :
 - recherche d'expansion
 - Recherche d'interrelation avec l'environnement
3. marquées par des passages nécessaires, d'une période à l'autre,
4. dont le vécu fera l'objet, pour chacune d'elle, d'une inscription en mémoire



On peut ainsi représenter
la croissance
sous forme d'une spirale

Son monde s'agrandit, l'accompagnement externe de l'étape précédente devient inadéquat et l'enfant se tourne vers de nouveaux accompagnants externes. Mais il emporte avec lui, en quelque sorte, les accompagnants de l'étape précédente, il les met « à l'intérieur de lui ».

Ils deviennent ses **accompagnants internes**, la sécurité qu'ils apportaient devient une **sécurité interne...** sauf si l'accompagnement était « de mauvaise qualité » évidemment !

Remarque : tout au long de la vie, des présences externes bénéfiques sont intériorisées comme accompagnants internes, et parfois réparent des échecs liés à des expériences précédentes. Ex : un enseignant spécialisé ou un psyEN qui suit l'enfant !

L'enfant intériorise la façon dont ses accompagnants s'y sont pris avec lui, il intériorise la qualité des interactions avec ses accompagnants, en particulier la façon dont l'entourage déchiffre les situations qui le concernent, sa santé, son corps, ce qui va ou va moins bien, comment s'y prendre dans telle ou telle situation, comment faire face aux difficultés. Il peut se l'appliquer à lui-même, se sentir en sécurité face aux événements de la vie.

C'est ce que Bion décrit sous le nom de « fonction alpha ».

Tout comme à l'intérieur de chaque étape, au moment des passages les choses peuvent se passer plus ou moins bien. Chaque sujet a son rythme propre, et des passages imposés par les exigences sociales peuvent arriver trop tôt pour certains enfants, qui n'en ont pas fini avec l'étape précédente par exemple, et être mal vécus, susciter de l'insécurité, voire de l'échec.

Et le fait d'avoir trouvé un équilibre satisfaisant au cours d'une étape ne signifie pas qu'il perdurera dans l'étape suivante : cf. ce que dit Golse :

« toute avancée, tout progrès et toute nouvelle acquisition doit s'intégrer à l'équilibre préalable du sujet et ce faisant, s'inscrit dans un moment critique de **rupture de l'équilibre d'avant** et de réajustement des investissements ou de recherche d'un nouvel équilibre satisfaisant pour le sujet, en intégrant les nouvelles possibilités et leurs bénéfiques ». (Golse, 2006, *L'être bébé*, PUF. Cité par Fabien Joly, *Le développement psychomoteur : un paradigme pour la psychopathologie du XXIe siècle*)

Il n'y a pas simplement une accumulation de nouvelles acquisitions, mais un « travail du développement » qui est à faire à chaque nouvelle acquisition.

Ce qui a été vécu de positif ou négatif à chaque étape et à chaque passage laisse une **trace en mémoire :**

- sous forme de souvenirs, accessibles par la pensée,

- mais les vécus les plus douloureux, qui ont pu être refoulés, pourront se manifester sous forme de symptômes.

Ils pourront aussi être réveillés dans des circonstances difficiles, plus tard.

C'est ce que le psychanalyste Balint appelle le « défaut fondamental », toujours prêt à ressurgir dans les moments de frustration, de manque

Cela conduit à une notion qui est centrale dans la pensée de l'AGSAS : **l'écoute tripolaire**

Cela signifie prendre en compte ensemble les **3 dimensions** de la personne :

- dimension de soi « accidentée », qui s'origine dans l'une des étapes de la pyramide ou l'un des passages (ou plus tard dans la vie) et affecte toujours la qualité de l'image de soi du sujet, celle qu'il se fait de lui-même et celle qu'il croit que les autres se font de lui.
- dimension réactionnelle, qui est l'organisation du sujet construite pour masquer l'image de soi négative ; par exemple souvent les comportements qui nous dérangent ou nous inquiètent chez les enfants ou adolescents
- dimension intacte du moi, qui correspond à la vitalité du sujet (pulsion de vie)

Dans les groupes d'analyse de pratique selon la méthode du Soutien au Soutien, quand on écoute l'histoire d'un enfant ou ado, on est attentif à repérer s'il y a eu des passages ratés, des étapes mal accompagnées, pour essayer de comprendre où est « l'accident » provoquant les comportements « réactionnels » et on cherche aussi les domaines où la vitalité s'exprime, pour en faire des leviers pour relancer la croissance, dépasser la dimension réactionnelle.

Donc : Les enfants qui arrivent à l'école ont, chacun, une trajectoire de croissance personnelle, au cours de laquelle leur sécurité interne a pu se construire – ou pas.

II – ENTRÉE DANS LE GROUPE CLASSE... (L'ENVELOPPE DU GROUPE)

À l'école l'enfant, l'adolescent, se retrouve dans un groupe-classe / pour apprendre / avec un enseignant. Ces 3 aspects sont source d'insécurité, j'évoquerai surtout le groupe-

Être dans un groupe : qu'est-ce que cela implique pour la sécurité psychique d'un sujet ?

A) Le groupe est toujours vécu par l'individu comme une menace (+ ou – consciemment).

Phénomène analysé par de nombreux psychanalystes, qui en montrent les divers aspects. Cela vaut aussi pour les groupes d'adultes...,

1- → L'anxiété que génère le fait d'être dans un groupe :

Enrique Pichon-Rivière : repère deux anxiétés de base qui perturbent l'apprentissage comme la communication et forment la base, la source de ce qu'il nomme « résistance au changement ».

La première est « **la peur de la perte** » **des structures existantes** (en relation avec l'anxiété dépressive), la seconde « **la peur d'être attaqué** » (anxiété paranoïde) dans la nouvelle situation de formation productrice d'insécurité.

Pour Didier Anzieu : « le groupe est ressenti par chacun comme un miroir à multiples facettes » et éveille **l'angoisse de morcellement, « l'une des angoisses les plus profondes de perdre l'unité de son corps et de son psychisme ».**

Pour Jeanne Moll : en début d'année, les jeunes forment une masse indistincte où **chacun se sent menacé dans son intégrité par la présence de l'autre, vit l'épreuve d'être un parmi d'autres, d'être perdu dans une masse, de ne pas exister**

2 - → Les mécanismes de Transfert et contre-transfert (C. Yelnik, J. Moll)

Les modes relationnels qui se sont instaurés dans la petite enfance, perdurent au cours des ans et ne cessent de colorer inconsciemment notre rapport à autrui.

Ce mécanisme est particulièrement actif quand on se retrouve dans un groupe.

Le premier groupe a été la famille, où il y avait - ou pas - des frères et sœurs, on avait une certaine place dans la fratrie, on a pu ressentir de la jalousie, voire de la haine parfois pour un ou des membres de la fratrie, perçus comme des rivaux dans l'amour des parents. Un transfert inconscient des sentiments éprouvés dans la fratrie peut s'opérer sur les membres du groupe, par exemple sentiments d'envie, de détestation, d'admiration pour tel ou tel qui rappelle un frère ou une sœur.

Ce qui peut être « importé » dans le groupe, également, c'est le mode relationnel : Lévine parle de « relations-bataille », qui peuvent exister à tous niveaux. Quand un enfant grandit dans une vie familiale bataille, il apporte ce mode relationnel en classe (en général, car il n'en connaît pas d'autre). C'est un mode de relation conflictuel ou même violent, verbalement voire physiquement, où il faut être le plus fort, sans recherche de compréhension de l'autre ni de compromis.

3 - → Phénomènes de groupe (C. Yelnik, J. Moll)

Quand plusieurs personnes se trouvent ensemble, comme des élèves mis ensemble dans une classe, une organisation du groupe se forme spontanément – inconsciemment – ; ça peut être

- sur le mode de la horde
- sur le mode d'un groupe mené voire manipulé par un ou des leaders,
- sur un mode de petits groupes chaleureux mais agressifs les uns envers les autres
- ou bien sur un mode de « groupe suffisamment bon » respectueux des différences et acceptant les règles de vie collectives et le projet d'apprendre.

Dans le groupe se déploient des mouvements pulsionnels, de liaison (amitié, solidarité) et de déliaison (rivalités, rejets, boucs-émissaires, violence...). Il faut faire sa place, se faire accepter des autres, qui sont potentiellement ou réellement dangereux. Il y a donc de l'**insécurité**.

L'adulte peut agir sur la façon dont un groupe se constitue, pour qu'il devienne **un véritable groupe de travail où chacun se sent à la fois reconnu dans sa singularité et solidaire du groupe**.

4 - → La situation scolaire

Pour les élèves également, bien des aspects de la situation scolaire sont source d'anxiété et de tension : les contraintes, les enjeux autour de l'apprentissage, de l'évaluation, les jugements des autres, des professeurs, le sentiment de ne pas comprendre, la peur de ne pas réussir, l'état de dépendance par rapport à l'enseignant...

parfois un conflit entre les normes scolaires et les normes familiales

Pour terminer ce paragraphe sur ce qui se joue d'insécurisant dans un groupe-classe, proposer ici la formulation très imagée de Lévine :

« L'ÉCOLE N'EST PAS SEULEMENT L'ÉCOLE... »

Car contrairement à ce qu'on pense, l'école n'est pas seulement l'école. Ce n'est pas seulement un lieu d'instruction. C'est avant tout un haut lieu de l'amour-propre, du narcissisme, de l'interrogation sur l'image de soi. [...] Et pour revenir à l'élève, le plus urgent n'est pas d'apprendre mais, par les moyens qui sont les siens, de plaire, de se plaire, de rencontrer des autres qui plaisent [...] Le plus urgent c'est ce qui rentre dans le tiroir-caisse du narcissisme, ce que, par ailleurs, nous appelons le MRM (Minimum de Reconnaissance du Moi).

Tiré de *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* ESF édition, 2008, page 74-75

Dans *JE est un autre*, à propos de Bion et des groupes, Lévine dit :

« Une classe, avant d'être un lieu de travail, est un lieu de conflit. L'individu doit d'abord renoncer à son rejet inconscient du groupe et de l'autorité pour pouvoir s'adonner à la tâche commune. »

Donc : de la même manière que le sujet individuel se construit une enveloppe qui contient ses mouvements pulsionnels et psychiques contradictoires, le groupe-classe doit se construire une enveloppe qui contient la confrontation des divers mouvements psychiques de ses membres.

ET :

De même que le sujet individuel a besoin d'accompagnement externe, le groupe-classe a besoin d'être accompagné, aidé dans la constitution de son enveloppe.

B) Comment construire la sécurité psychique au niveau du groupe-classe ?

Des notions qui me paraissent primordiales :

- le cadre, tel que le définit la psychanalyse
- les notions d'appartenance et d'appartenance développées par l'AGSAS

1 - → le cadre

Dans notre travail nous connaissons son importance, nous savons qu'il est constitué de règles, de coutumes, de pratiques explicitées et stables. Que les changements qu'on apporte au cadre sont possibles mais doivent être explicités.

Ce qui est intéressant pour notre sujet, c'est de souligner les fonctions du cadre en lien avec la question de la sécurité psychique, en général et à l'école en particulier. Les psychanalystes nous éclairent sur ce point, ayant travaillé à comprendre la fonction du cadre en psychanalyse.

Référence : texte de **Dominique Ginet, L'école en tant que cadre** (annexe du rapport de JP Obin, *Enseigner, un métier pour demain*)

Dominique Ginet souligne l'importance du cadre quand un sujet s'engage dans un processus de changement. Cela constitue une situation de discontinuité, qui génère un sentiment de menace sur son identité. Cela réveille des angoisses très archaïques, et la fonction du cadre est précisément de recueillir et contenir ces angoisses qui, si elles ne sont pas contenues, envahissent le sujet et empêchent le processus de changement.

Le cadre pour un processus de transformation est l'équivalent de l'enveloppe pour la croissance psychique du sujet

Le cadre est l'enveloppe du processus de transformation.

Or apprendre constitue précisément un processus de changement, d'où l'importance qu'il y ait un cadre au sens psychanalytique. Serge Boimare a écrit de façon très illustrative sur ces enfants que leurs angoisses envahissantes empêchent d'apprendre.

Il est donc essentiel qu'un cadre se construise, c'est la responsabilité de l'adulte enseignant, (ou éducateur si on parle des moments non enseignants).

La pose du cadre c'est le premier acte symbolique qui garantit que le travail se fera dans un climat de sécurité, un **climat « hors menace »** ; il préserve des dérives liées aux émotions en permettant qu'elles soient accueillies comme telles et élaborées ensuite.

Le cadre concerne deux dimensions :

Cadre du processus de travail : structuration de la leçon, méthodes pédagogiques

Mais aussi **cadre pour le fonctionnement du groupe lui-même** (C'est « l'enveloppe psychique groupale » de Blanchard-Laville), pour les mouvements affectifs dans le groupe. Cette fonction de régulation consiste essentiellement, du moins dans un premier temps, à inviter les membres du groupe à s'exprimer sur ce qu'ils ressentent ou perçoivent du fonctionnement du groupe lui-même.

Il faut le penser comme un cadre qui aura les qualités du cadre psychanalytique, pas un cadre qui vise seulement le fonctionnement : **ni trop rigide ni trop mou**, souple-dur, avec l'enseignant comme garant.

Cela suppose que l'adulte puisse lui-même être contenant, et cela pose la question des qualités de son propre cadre, de son enveloppe individuelle. Cela nous envoie au point IV, la sécurité psychique construite par l'adulte.

Autres notions convoquées concernant la sécurité dans le groupe-classe :

2 - → Faire de la classe un monde auquel l'élève va se sentir **appartenir**, où il sera **apportant**

Bien entendu, le maître est soucieux de la croissance de tous les élèves. Il peut se penser comme celui qui doit tout apporter, tout organiser, régler toutes les questions qui se posent, comme seul responsable de cela. Ou bien il peut considérer que chaque élève peut contribuer à cela, et que tous les élèves, eux aussi, peuvent veiller à la croissance de la classe, considérer la classe **comme un enfant à élever**, l'enfant de tous à faire grandir par tous.

Cela installe, développe un sentiment **d'appartenance** chez chaque membre du groupe, très important (cf. ce qui se produit dans le développement psychique individuel à chaque étape).

Dans ce groupe, donner à chacun l'occasion **d'être apportant** renforce le sentiment d'appartenir (la poule et l'œuf).

Jacques Lévine parle de « pulsion d'apportance », « jouissance de l'apportance », il se réfère à Wallon :

« Le patronage d'Henri Wallon m'a amené tout naturellement à me préoccuper d'anthropologie. Henri Wallon en effet dit, dit fortement, que l'homme, l'enfant d'abord, est **un être génétiquement social**. Génétiquement social, c'est à dire qu'il est pourvu de tous les intérêts, des impératifs qui le poussent à s'intégrer dans la société et **y amener quelque chose de très précieux de lui-même.** »

Jacques Lévine

Ce sont des dimensions qui existent dans la pédagogie Freinet, dans la Pédagogie institutionnelle.

Il y a d'autres possibilités :

Installer des Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine constitue aussi un moyen de dire à l'élève qu'on le considère comme un **interlocuteur valable** et lui donner l'occasion **d'apporter** quelque chose au groupe dans le **domaine de la pensée**.

Atelier de philosophie AGSAS, Atelier Psycho-Lévine, Atelier d'Interrogation Collective, Lettre à un ami : moments **hors menace**, sans obligation d'exprimer sa pensée et sans jugement sur ce qui est exprimé, par oral ou par écrit individuellement mais avec un retour au groupe de ce qui est écrit.

Cela crée ou renforce le sentiment d'appartenance, ce qui donne envie d'apporter, et apporter renforce le sentiment d'appartenance... cercle vertueux, en quelque sorte, « classe du 2^e type ».

Conclusion sur la sécurité au niveau de la classe

L'adulte peut donc agir pour faire de la classe un espace **hors menace**, une **enveloppe contenant** pour le groupe, pour chacun qui est dans le groupe avec son enveloppe propre.

Puis la classe est inscrite dans une école, qui a elle aussi un rôle dans la sécurité du groupe et des individus.

III – ... QUI EST INSCRIT DANS L'ÉCOLE (L'ENVELOPPE DE L'ENVELOPPE DU GROUPE)

Je m'appuie sur ce que dit le pédopsychiatre Bernard Golse en prenant l'exemple de l'Institut Pickler Loczy. C'est un lieu créé à Budapest au sortir de la 2^e GM pour accueillir les bébés et jeunes enfants rescapés de la tourmente, dont certains n'avaient même pas de nom ou prénom. Les professionnelles (les nurses) y ont développé une façon de prendre soin des bébés qui a fait école dans le monde entier.

Le soin donné aux bébés peut être décrit ainsi :

Les nurses qui s'occupent des bébés notent quotidiennement leurs observations, puis il y a plusieurs niveaux d'écoute qui constituent des enveloppes successives :

- Une nurse de référence, pour chaque bébé, rédige mensuellement le journal de développement du bébé, c'est à dire « écoute ce que dit le bébé »
- La pédagogue écoute la nurse lui parler du bébé
- Et une pédagogue tierce écoute à son tour la pédagogue

Bernard Golse nous dit deux choses.

D'une part il faut une « double enveloppe pour prendre soin du soin », une **enveloppe de protection** plus à distance de celle qui concerne la relation soigné-soignant (transféré à l'école : enseigné-enseignant, soit la classe).

D'autre part il y a une **interdépendance entre les niveaux d'enveloppe** :

« Autrement dit, pour ce qui concerne la pratique des nurses à l'institut Pikler, la qualité de leurs gestes à l'égard des enfants dépend fondamentalement de l'atmosphère ambiante, mais la dimension thérapeutique de celle-ci est en même temps la résultante des gestes qui ont lieu et des actions qui se déroulent dans ce cadre si particulier. C'est dire l'interrelation dynamique qui se joue profondément entre contenant institutionnel (cadre, interdictions, préconisations...) et contenu institutionnel (les spécificités du soin piklérien proprement dit.) »

Transposé à la relation d'enseignement :

Le groupe classe construit son enveloppe, il doit lui-même être contenu dans une 2^e enveloppe, de protection.

Pendant longtemps, la question de la deuxième enveloppe ne se posait pas car l'École était une institution au sens fort du terme. Chaque maître, chaque classe, chaque élève savait quelle était sa place, connaissait son rôle, les comportements à adopter, et l'institution avait aussi des règles connues et acceptées en cas de manquement à ces comportements attendus.

Chaque groupe classe était « enveloppé » par l'institution.

Depuis le milieu du 20^e siècle, les grandes institutions, dont l'école, ont précisément cessé peu à peu d'être des institutions soutenant chaque adulte dans son rôle, les structures sociales ont évolué vers plus d'individualisme et moins de stabilité familiale.

« La deuxième guerre mondiale a fini de porter un coup décisif aux valeurs religieuses, au patriarcat, à la sacralisation de l'école et à l'interdit du droit de se plaindre. » Lévine

On peut dire que chaque maître se trouve d'une certaine manière seul, n'est plus inscrit dans une Institution. Pour soutenir les « soins » qu'il donne à sa classe, il faut un deuxième niveau d'enveloppe : celui de l'école.

Reprendre la citation de Golse, sur la réciprocité entre gestes permis par l'enveloppe n°2 mais qui aussi « alimentent » cette enveloppe.

On ne peut pas transposer exactement, mais comprendre qu'il y a quelque chose à construire au niveau de l'école. Qui va construire ? l'équipe des adultes. Les membres du RASED y sont plus ou moins associés, mais s'ils se sentent partie prenante ils peuvent être apportants ;

Idéalement, peut-être, avoir des règles communes, mêmes principes d'appartenance et apportance, même idée d'être « parents de l'école à faire grandir » ? Mais chaque école est à même de trouver son propre fonctionnement.

NB : finir sur une note pessimiste ?? on pourrait continuer l'analyse et souhaiter une enveloppe pour l'école, les écoles, qui serait au niveau du système scolaire avec les mêmes principes : enveloppe de protection à distance. Non seulement aujourd'hui on peut dire qu'elle n'existe pas, ou alors ponctuellement en lien avec des personnes qui sont sensibles à ça (dans telle ou telle circonscription), mais c'est parfois l'inverse... le « toit » institutionnel est parfois vécu comme menaçant pour les maîtres, ou pour les écoles...

IV – SÉCURITÉ POUR LES ADULTES, LE SOUTIEN AU SOUTIEN (ENVELOPPE DE L'ADULTE)

On a vu dans le point II que la constitution (construction) du cadre reposait essentiellement sur la responsabilité de l'adulte, et ce cadre aura les qualités requises si l'adulte responsable a les capacités pour comprendre ses fonctions et surtout pour faire qu'elles soient effectives.

Pourquoi ? Catherine Yelnik le dit ainsi : quand il s'agit de réguler des comportements de groupe, les effets des dispositifs de régulation « dépendent pour une large part de la posture de l'enseignant, de sa « porosité », de ses capacités de comprendre, par exemple, que les paroles ou les comportements des élèves peuvent avoir des significations latentes, tout en s'abstenant de les interpréter hâtivement ». Il s'agit d'accueillir et de « contenir » l'agressivité sans la renvoyer en « boomerang ».

Comment cette posture, ces capacités s'acquièrent-elles ?

Les groupes d'analyse conduits dans une perspective psychanalytique permettent aux adultes de comprendre ce qui se joue entre les élèves et eux, même s'ils n'ont pas toutes les clés pour interpréter. Ainsi se modifie leur posture, se développe une certaine disponibilité psychique, « une transformation du rapport de la personne aux situations, de son rapport à elle-même et aux autres partenaires impliqués dans la situation » (Blanchard-Laville).

Le Soutien au Soutien proposé par l'AGSAS est une de ces modalités, dont la spécificité est de travailler précisément à la compréhension des comportements des élèves qui nous dérangent ou nous intriguent, même transgressifs (pas approbation), à la compréhension de la dimension réactionnelle évoquée avec l'écoute tripolaire.

CONCLUSION

Connaître les processus individuels et collectifs qui contribuent à la sécurité psychique des enfants et adolescents à l'école, et comprendre comment on y participe, c'est devenu une dimension professionnelle indispensable pour les enseignants.

Les schémas sont tirés de :

*Le langage intermédiaire de Jacques Lévine. Glossaire AGSAS 2020
Grandir, éduquer, enseigner, quelle(s) prise(s) de risque(s) ?, Gilbert Jeanvion, publication AGSAS*

On les retrouve sur le site de l'AGSAS
<https://www.agsas.fr/ressources/ouvrages/>

Deux questions ont été posées, auxquelles je n'ai pas apporté de réponse satisfaisante. Après coup, je formulerais les réponses suivantes :

Q : comment construire l'enveloppe au niveau de l'école ?

Je pense que la narrativité est une piste, l'école peut essayer de se raconter sa propre histoire, tout le monde y contribuant

Q : à propos de « hors menace » : la menace est nécessaire pour grandir

Je fais une distinction : il y a les obstacles, les difficultés, qui jalonnent inévitablement la croissance ; les surmonter contribue à construire la confiance en soi et développer sa pensée et ses capacités d'action. La

menace, c'est autre chose, c'est un danger potentiel, pas toujours clairement défini, qui génère insécurité, ou peur, ou angoisse. Le terme de l'AGSAS « hors menace » renvoie précisément à des contextes où l'adulte, ou l'institution, pourrait faire peser une menace mais apporte la garantie que ce ne sera pas le cas.