Les groupes de parole et d'élaboration du rapport aux études : un autre regard sur la transmission.

Chantal Constantini

▶ **To cite this version:**

Chantal Constantini. Les groupes de parole et d'élaboration du rapport aux études : un autre regard sur la transmission.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00801827

HAL Id: halshs-00801827
https://shs.hal.science/halshs-00801827

Submitted on 18 Mar 2013

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.

Communication n° 224 – Atelier 12 : Accompagnement des étudiants

Les groupes de parole et d'élaboration du rapport aux études : un autre regard sur la transmission

Chantal Costantini, Conseillère pédagogique, Docteur en Sciences de l'Education, Université Paris Ouest Nanterre la Défense

Résumé

Réfléchir à son propre rapport au savoir et aux études permet-il d'aborder autrement une future inscription universitaire ? La participation à des groupes de parole et d'élaboration du rapport aux études produit-elle d'autres effets qu'une prise de conscience de certains processus à l'œuvre agissant à l'insu des sujets ? J'ai animé de tels groupes auprès d'étudiants inscrits en certificat préparatoire à la licence des sciences de l'éducation à l'Université de Paris Ouest Nanterre-La Défense. Ces étudiants pour la plupart en reprise d'études abordent ce cursus avec une certaine inquiétude. Le travail proposé lors des séances d'élaboration a pour but de faire émerger une parole qui replace l'étudiant en tant que sujet dans son rapport à l'apprentissage. Pour beaucoup d'entre eux, ce travail leur est inconnu, c'est la découverte d'une autre forme de la relation à l'apprendre, aux professeurs, à l'institution ; pour d'autres, c'est comme une révélation. C'est un autre regard posé sur la notion de transmission.
Cette expérience m'a amenée à faire le lien avec une recherche que j'ai effectuée pour comprendre le silence de l'élève à l'école. Parler à l'école comporte le risque de s'exposer ; du côté de l'enseignant comme de celui de l'élève, quels sont les facteurs qui peuvent favoriser ou entraver l'accès à la parole ? Dans la perspective d'une étude clinique d'orientation psychanalytique, je m'appuie sur ces travaux sur le silence de l'enfant à l'école pour tenter d'appréhender chez les étudiants, ce qui rend l'objet-parole encore menaçant. A partir des discours écrits recueillis auprès des étudiants du certificat préparatoire, j'essaie de montrer que la participation à ces groupes d'élaboration permet de délier une parole jusque là souvent entravée, par la mise au jour de certains mécanismes de défense à l'œuvre face au savoir et à l'école. Afin d'illustrer mon propos, je rapporte une situation qui résume de façon métaphorique l'enjeu du travail entrepris avec un groupe d'étudiants : lors de l'évaluation finale de cet enseignement, les étudiants doivent réaliser une production collective qui rend compte du cheminement parcouru ensemble. Mais par crainte qu'elle ne soit perdue par l'un ou l'autre, les étudiants l'avaient cachée sous une dalle du faux plafond de notre salle de cours habituelle. Comment interpréter cet acte ? Quel « trésor » était renfermé ce lieu ? De quelle valeur l'avaient-ils investie ? Quelle expression d'eux-mêmes voulaient-ils protéger d'une perte éventuelle ?

Mots-clés

parole-silence-rapport au savoir-groupe-processus inconscients

Introduction

Le texte que je vous propose est une mise en lien entre des questionnements issus de ma pratique en tant qu'animatrice de groupe de parole et d'élaboration du rapport aux études et mes propres travaux de recherche en sciences de l'éducation concernant le silence de l'enfant à l'école.
J'ai conduit pendant quatre ans, de tels groupes auprès d'étudiants inscrits en certificat préparatoire à la licence des sciences de l'éducation à l'Université de Paris Ouest Nanterre-La Défense. Ces étudiants, pour la plupart en reprise d'études, abordent ce cursus avec une certaine inquiétude. Le travail proposé lors des séances d'élaboration a pour but de faire émerger une parole qui replace l'étudiant en tant que sujet dans son rapport à l'apprentissage.
Pour beaucoup d'entre eux, ce travail leur est inconnu, c'est la découverte d'une autre forme de la relation à l'apprendre, aux professeurs, à l'institution ; pour d'autres, c'est comme une révélation.
La mise en place de ce dispositif qui s'inscrit dans l'identité clinique des sciences de l'éducation à Nanterre a été à l'initiative de Françoise Hatchuel depuis 1999. Elle postulait en effet, que « les interrogations et les angoisses qui venaient se déverser dans son bureau de coordinatrice » (Hatchuel, 2004) devaient diminuer grâce à l'existence de tels lieux et que ces dispositifs avaient du sens « à condition qu'ils soient strictement cadrés sur des questions liées à l'apprentissage » (id.).
Lorsque j'ai eu la charge de ces groupes, j'ai immédiatement fait le lien avec les recherches que j'ai effectuées pour appréhender le silence de l'enfant à l'école. Parler à l'école comporte le risque de s'exposer, du côté de l'enseignant comme de celui de l'élève : quels sont les facteurs qui peuvent favoriser ou entraver l'accès à cette parole ? Dans la perspective d'une étude clinique d'orientation psychanalytique, je m'appuie sur mes travaux concernant le silence pour tenter de comprendre, cette fois-ci, chez les étudiants ce qui rend l'objet-parole encore parfois menaçant. A partir des discours écrits recueillis auprès des étudiants, je vais essayer de montrer que la participation à ces groupes d'élaboration permet de délier une parole jusque-là souvent entravée, par la mise au jour de certains mécanismes de défense à l'œuvre face au savoir et à l'école. Afin d'illustrer mon propos, je rapporterai une situation qui résume de façon métaphorique l'enjeu du travail entrepris avec un groupe d'étudiants il y a quelques années et qui concerne la production collective qu'ils doivent réaliser pour l'évaluation finale de cet enseignement.

1. Le silence de l'enfant à l'école

Mon intérêt professionnel à animer ces groupes s'est trouvé renforcé lorsque j'ai constaté que les problématiques rencontrées dans mes propres recherches sur l'enfant qui ne parle pas à l'école pouvaient se transposer de manière quasi symétrique avec ce que j'observais dans ces groupes d'élaboration. J'avais, dans ces premiers travaux, procédé à l'analyse clinique de plusieurs entretiens recueillis auprès d'enseignantes d'école maternelle ; je leur avais proposé de réfléchir sur la manière dont elles s'y prenaient pour aider les enfants qui ne parlent pas (Costantini, 2008). Ainsi, j'en avais conclu que les qualités psychiques de certaines d'entre elles favorisent l'expression langagière des élèves. Leur capacité à « se laisser distendre psychiquement » comme le dit Claudine Blanchard-Laville (2001) tout en offrant un cadre suffisamment ferme et contenant crée le climat de confiance nécessaire pour libérer la parole de l'élève. Aujourd'hui, dans le cadre de mes missions de conseillère pédagogique, mais longtemps enseignante en maternelle, j'ai eu l'occasion de me mettre à l'épreuve en travaillant une certaine écoute professionnelle alliant souplesse et fermeté, en sur-stimulant parfois certains élèves afin de les aider à entrer dans le dialogue didactique. J'avais fait aussi le constat que pour ces élèves

qui ne parlent pas, le langage maternel n'avait peut-être pas constitué le miroir de leur expérience interne. C'est comme si le langage se situait à côté d'eux, sans qu'ils puissent l'habiter ou s'engager dans le discours en tant que sujet.

2. Les groupes d'élaboration : l'expérience du sujet

Aussi, en ce qui concerne les groupes d'élaboration du rapport aux études, j'ai tenté de permettre aux étudiants, inquiets de leur reprise d'études mais aussi suspicieux à l'égard de ces cours, de remettre en route une parole enfouie jusqu'alors, les amenant à appréhender autrement leur rapport au savoir. Comme le souligne la psychanalyste Ana Maria Rizzuto, je dirais que toutes proportions gardées, de la même manière que l'analyste aide le patient à donner du sens à sa demande lorsqu'il dit : « Je sais que quelque chose ne va pas avec moi mais je n'arrive pas à le comprendre. » (Rizzuto, 2002), peut-être que l'enseignant dans, les groupes d'élaboration accompagne les effets de transformation du rapport à leur identité d'apprenant en articulant par la parole l'expérience psychique des étudiants. La tâche de l'analyste est de trouver ce moi caché et cependant présent dans la complexité des associations du patient. De même, la tâche de l'enseignant dans ces groupes serait de faire émerger ce « moi » d'apprenant caché, ce soi élève (Blanchard-Laville, 2001) et cependant présent qui reste comme tapi dans les coulisses d'une relation complexe à l'apprentissage.
Je voudrais revenir à présent sur la posture de l'analyste pour montrer en quoi les modalités de la situation analytique constituent un cadre dont l'animateur de groupe de parole peut s'inspirer pour nourrir sa pratique sans pour cela confondre les deux positions.
Si l'on reprend les travaux de Winnicott, on voit que la mère-environnement soutient le bébé, le porte, (holding), pour accompagner ses expériences physiques et psychiques. En s'offrant comme miroir de lui-même, la mère dispense ce qui est essentiel pour que l'enfant se constitue en self. Winnicott (1971) a montré l'importance du visage maternel en tant que miroir qui organise le sentiment de soi du bébé. Des travaux récents insistent quant à eux sur la préséance de la voix maternelle en tant que fonction organisatrice par son pouvoir à toucher le bébé émotionnellement (Golse, 2004). Ce que le bébé entend, ressent, perçoit dans l'affect de la voix maternelle c'est lui-même, compris comme un sujet dont le monde intérieur a été reconnu et rencontré par la voix maternelle. Ainsi, le plaisir d'avoir été touché intérieurement par la voix et la parole maternelles confère à l'expérience d'entendre quelqu'un s'adresser à soi, l'espoir d'être trouvé par un objet lorsqu'on se sent perdu et en manque.
C'est ainsi que les mères prennent l'initiative de constituer leur enfant en tant qu'interlocuteurs bien avant que l'enfant ne soit capable de devenir un sujet parlant. Elles s'adressent à lui en lui disant « tu », le pronom qui le constitue pragmatiquement comme le partenaire d'une interlocution comme le dit Benveniste (1971), tout en s'efforçant d'engager l'enfant émotionnellement dans une conversation.
Ainsi que le précise Ana Maria Rizzuto (2002), l'analyse est la deuxième occasion dans une vie après l'expérience des premiers liens avec la mère où une personne essaye de façon renouvelée de confirmer les expériences internes et les besoins d'un sujet en les nommant, en les décrivant et en les interprétant par sa parole. La différence c'est que l'analyste ne satisfait que le besoin de trouver sens à soi-même et à ses propres souffrances tout en acceptant les fantasmes de satisfaction directe du désir. Cependant dans les deux cas le sujet est trouvé, dans son expérience et dans ses besoins, par la mère-objet ou l'analyste qui trouve d'abord, par le biais de ses propres sensations et perceptions, ou si l'on veut ses élaborations contre-transférentielles, les mots qui donneront sens à l'expérience subjective du patient.
De même, pourrait-on dire, lorsque l'animateur de groupes d'élaboration prête attention aux expériences intimes de l'étudiant liées aux questions de l'apprentissage et de son rapport au

savoir, il l'aide à se trouver un peu plus en tant que sujet, donnant ainsi sens à ses expériences subjectives d'apprenant.
En enjoignant au patient de dire tout ce qui lui vient à l'esprit, l'analyste lui demande de se servir du langage comme il ne l'a jamais fait auparavant. C'est la première fois de sa vie qu'on lui propose d'utiliser son paysage intime et ses expériences subjectives comme objet exclusif digne d'attention. Ce paysage va devenir le sujet même de toute l'entreprise analytique et l'objet de l'écoute de l'analyste. Le patient retrouve l'expérience unique vécue depuis la petite enfance à travers laquelle un adulte, dont l'être tout entier se règle sur ses expériences, s'occupe de lui dans une sorte de préoccupation maternelle, afin de s'informer de ses expériences subjectives. Lorsque le contenu des mots de l'analyste est une description adéquate de l'expérience du patient et que l'affect fait écho à ses émotions passées et présentes le patient ressent ce sentiment essentiel de vraie communication : « j'ai été entendu. » Désormais, il n'est plus seul même avec ses plus lourds secrets.
Ainsi, l'animateur du groupe de parole, en faisant fonctionner le groupe de manière à ce que le dispositif tout entier se règle par empathie sur la personne de l'étudiant qui s'exprime, permet-il à celui-ci de laisser transparaître une parole jusque-là insue de lui.

3. Deux extraits de discours écrits

En rapportant ici deux extraits de discours écrits par des étudiantes, je voudrais rendre compte de la tonalité particulière de leurs propos, à la suite d'une année de travail. Pour ma part, je reste encore émue par leur capacité à mettre en mots leurs ressentis au plus près d'elles-mêmes.

Ressenti d'Hélène
Voici ce qu'écrit Hélène : « La première séance a été très forte puisque je me suis sentie littéralement portée par l'empathie du groupe, celle de l'animatrice. Cela m'a permis de libérer mon ressenti au niveau de l'expérience douloureuse d'avoir dû arrêter mes études d'éducatrice auprès de jeunes enfants. Revenir sur cette expérience, c'était me souvenir des sentiments primitifs auxquels j'avais été confrontée lors de mon stage en responsabilité en pédopsychiatrie. La reprise d'études en sciences de l'éducation est chargée de significations très lourdes pour moi, c'est également la reprise d'un projet professionnel, celui de devenir éducatrice. [...] Le fait de pouvoir l'exprimer devant un groupe de personnes qui travaillent dans le domaine de l'éducation, c'est savoir prendre des risques : je prends le risque de dévoiler ma sensibilité, ma fragilité, mes affects, je fais confiance au groupe. [...] Au niveau des sensations physiques, cette première séance avait été très forte : j'avais mes oreilles qui se bouchaient comme si j'avais été en haute altitude ».
Les termes employés par Hélène tels que « haute altitude » laissent entendre qu'elle aurait comme décollé d'elle-même ; c'est comme si elle prenait conscience de l'écart entre le moi et le je. Quant aux oreilles qui se bouchent, c'était peut-être pour ne pas entendre l'émotion qui l'envahissait tout en se surprenant à la saisir.

Ressenti de Carole
Dans son écrit, Carole rapporte les diverses représentations d'elle-même lors de la réalisation d'un blason qui rend compte de leur posture d'apprenant en quatre temps : avant leur reprise d'études, aujourd'hui, dans un futur proche, et leur représentation d'un enseignement idéal (que les étudiants associent souvent à un enseignant idéal): « Pour l'avant, dit-elle, je me suis représentée par une abeille butinant de fleur en fleur (en rapport avec la difficulté que j'ai eue pour trouver ma voie dans les études : j'ai commencé des études en biologie, puis en géographie ; j'ai tenté divers concours d'assistante sociale, d'éducatrice judiciaire, puis les sciences de l'éducation qui se rapprochent de ce que je fais au quotidien depuis 10 ans dans le

cadre de l'animation et de mon emploi d'AVS. Pour aujourd'hui, je me suis dessinée sur un pont, il y a un saut à faire. L'image n'a rien d'inquiétant. Je sais tout simplement que je sais nager, le saut n'est pas énorme en soi, mais je dois avant tout me libérer de diverses formes de pressions extérieures qui m'ont jusqu'à présent inhibée dans l'aboutissement de mes projets. Mes parents m'ont toujours poussée, prétendant que sans avoir fait d'études, on n'est pas grand chose en quelque sorte. Aujourd'hui, avec le recul, je sais qu'ils cherchaient à me motiver parce qu'ils savaient que je pouvais le faire mais plus jeune, ça a eu l'effet inverse, j'ai tout remis en question : pourquoi avoir besoin de faire des études pour qu'ils me voient moi ? Pour l'après, je me suis représentée sur une île. Mme Costantini me fait remarquer que je suis seule dans cette image [...] J'ai toujours vécu par procuration, je ne sais pas vivre pour moi-même et il serait temps que j'apprenne ce que c'est que de prendre des décisions pour moi, de me construire pour mon épanouissement personnel. Enfin, ma conception idéale des études, c'est l'ouverture au monde, schématisée par l'univers. Nous formons un tout et je suis convaincue de l'importance des connaissances pour nourrir la tolérance, l'ouverture d'esprit, chacun est intéressant dans sa différence. C'est ce que nous avons partagé au travers du groupe de parole ».
Je me souviens qu'à l'époque, lorsque j'avais vu son dessin d'elle-même sur un pont prête à sauter, m'être en fait inquiétée pour elle bien que Carole ait dit que cette image n'avait rien d'inquiétant car elle savait nager. N'était-ce pas ma propre angoisse à « faire les sauts » qu'il faudrait faire pour aller de l'avant, que je retrouvais probablement dans cette représentation ?

4. La métaphore du trésor caché

Je vais évoquer à présent cette situation qui me questionne encore aujourd'hui tant elle résume en un acte, le travail effectué avec un groupe d'étudiants. Pour la validation de cet enseignement, les étudiants doivent réaliser une œuvre collective hors de la présence de l'animatrice. Cette production a pour but de rendre compte du cheminement parcouru ensemble dans un même effort de compréhension des processus à l'œuvre dans leur rapport au savoir ; mais aussi, chacun doit exprimer sa position individuelle à l'intérieur du groupe et sa propre évolution. Ici n'est pas le lieu d'apprécier la qualité de la production rendue, mais d'analyser la qualité émotionnelle de cet acte collectif motivé par la crainte de perdre leur « œuvre ». De peur donc que leur réalisation ne soit perdue par l'un ou l'autre jusqu'à la séance suivante, les étudiants l'avaient cachée sous une dalle du faux plafond de notre salle de cours habituelle. Comment interpréter cet acte métaphorique ? Quel « trésor » était renfermé dans ce lieu ? De quelle valeur l'avaient-ils investie ? Quelle expression d'eux-mêmes voulaient-ils protéger d'une perte éventuelle ?

Le fait d'avoir craint que cette « œuvre » d'eux-mêmes risque d'être égarée peut se comprendre comme si quelque chose d'intime à eux avait été délivrée mais toujours susceptible d'être menacée de rapt. Cette part intime qu'ils avaient bien voulu échangée dans ce lieu avait la valeur d'un trésor qu'il convenait de protéger de peur qu'il ne s'échappe à nouveau. Lorsque j'ai voulu ensuite connaître la raison pour laquelle ils ne s'étaient pas adressés au gardien « officiel » du bâtiment pour conserver leur production, ils me répondirent qu'ils n'avaient pas confiance non plus. Donc ni en eux, ni en un autre, mais en un lieu, un espace spécial. Cette production devait rester dans cet endroit protecteur, à la fois comme veillant sur elle et gardée par lui. L'empreinte des mots échangés en ce lieu servait-elle de protection psychique ? L'intérêt particulier accordé à leurs propos devenait à lui seul suffisant pour préserver ce qu'ils considéraient comme si fragile. L'esprit du travail effectué se maintenait là.

Conclusion

Cet acte que l'on peut mettre en lien avec le travail d'association d'idées fait suite à plusieurs séances d'élaboration au cours desquelles je leur demandais de réfléchir (cela fait partie du protocole des séances) aux questions suivantes : comment faites-vous, dans la vie courante pour monter un meuble, ou bien pour réaliser une recette de cuisine, ou encore pour vous rendre dans un endroit inconnu ? En fait, les étudiants ne comprennent qu'après coup le sens de ces métaphores qui visent à transposer leurs processus d'apprentissage et de rapport aux savoirs quotidiens à leur rapport aux savoirs scolaires. Lorsque je tente avec eux de mettre en lien ces processus, ils sont comme sidérés de la proximité de leurs comportements ou encore, réalisent que ce qui est un obstacle dans un cas devient une ressource dans un autre. Les liens qu'ils sont alors amenés à faire constituent comme une révélation à eux-mêmes. C'est peut-être la richesse et la profondeur de ce travail qui les aurait conduits à conserver bien à l'abri, ces mises en lien si précieuses, comme une nouvelle mise en perspective identitaire. Ainsi que Jakobson le fait remarquer : «Nous parlons pour être entendus et nous avons besoin d'être entendus pour être compris. » (Waugh, 1976).

BIBLIOGRAPHIE

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Benveniste, E. (1971). The nature of pronouns , in *Problems in general linguistics*. Coral Gables, FL: University of Miami Press.

Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (coord.). (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles.* Paris : L'Harmattan

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Paris : Puf ;

Blanchard-Laville, C. (2008). Effets d'un cadre clinique groupal sur le travail du penser des participants. Approche psychanalytique, dans Cifali, M. et Giust-Desprairie, F (dir.). *Formation clinique et travail de la pensée*. Paris : De Boeck.

Costantini, C. (2008). *Comment des enseignantes d'école maternelle « entendent » le silence de l'élève. Etude clinique : des questions du chercheur aux questions de recherche*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue à l'Université de Paris Ouest Nanterre-La Défense, sous la direction de Claudine Blanchard-Laville.

Golse, B. et Desjardin, V. (2004). Du corps, des formes, des mouvements et du rythme comme précurseurs de l'émergence de l'intersubjectivité et de la parole chez le bébé (une réflexion sur les débuts du langage verbal), dans *Journal de la psychanalyse de l'enfant :* Langages, 35.

Hatchuel, F. (2004). « Le groupe de parole d'apprenants et d'apprenantes : un espace de coformation», dans *Connexions*, 82.

Rizzuto, A.-M. (2002/1). La psychanalyse : une transformation du sujet par la parole », dans *TOPIQUE*, 78, 65-86.

Waugh, L.R. (1976). *Roman Jakobson's science of language*. Lisse, The Netherlands : The Peter de Ridder Press

Winnicott, D.W. (1965). Ego integration in child development. In *The maturational process and the facilitating environment. Studies in the theory of emotional development*. New York : International Universities Press.

Winnicott, D.W. (1971 a). Mirror-role of mother and family in child development. In *Playing and Reality* (p. 112). New York : Basic Books.